

Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940

En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker

Brit Marie Hovland



Avhandling levert for graden Ph.d

Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

2016

© Brit Marie Hovland, 2016

*Doktoravhandlingar forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 251*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

Den unge Alexander tok India. Han alene?
Cæsar slo gallerne. Hadde han ikke engang med seg en kokk?

Fra «En lesende arbeiders spørsmål»

Bertolt Brecht 1935/36

III. THE PEARL DIVER

Full fathom five thy father lies,
Of his bones are coral made,
Those are pearls that were his eyes.
Nothing of him that doth fade
But doth suffer a sea-change
Into something rich and strange

Fra Hanna Arendts introduksjon til "Illuminations. Walter Benjamin", 1968

Dikt Shakespeare *Tempest* I.2

Forord

Avhandlingen omhandler historie, men den har handlet om viljestyrke. Den monografiske dannelsesreisen startet før barna mine kan huske. Nå er eg framme. Dette er mitt bidrag til humaniora og til utdanningshistorien – et fagfelt eg trur får sin renessanse når skolen og lærerutdannelsen må i rekonvalens etter Pisa-feberen. Bare med å vite hvor vi kommer fra, kan vi vite hvor vi skal gå.

Takk til NFR for finansiering gjennom «Humaniorastudier i pedagogikk» (HumStud) og stipendiatstilling ved Institutt for pedagogikk (Iped), Universitetet i Oslo.

Professor Harald Thuen ved Høgskolen i Lillehammer, tidligere Iped, har vært veileder. Du har fulgt løypevalg, feilskjær, toppturer og innspurt med faderlig ro, kunnskap og aldri sviktende bergensk humor. Professor Øystein Sørensen ved IAKH, UiO har vært biveileder med stødig tru og alltid presis respons. Forskergruppa HumStud har vært min faglige familie. Professor emeritus Lars Løvlie har hatt entusiastisk tru på mine bidrag. Professor Tone Kvernbekk har åpnet dører i sitt vide nettverk og til den legendariske PESGB-konferansen ved New College, Oxford. Professor Torill Strand er nåværende driftig leder. Takk også til alle HumStud-ere for samtaler, innspill, middager og gode stunder!

Eg vil også takke ledelsen ved Iped. Avdøde instituttleder professor Ola Stafseng viste usviktig tru og støtte. Nestleder professor Kamil Øzerk bretta papirbåter til døtrene mine mens eg fikk oppgaver å strekke meg etter. Takk til nåværende leder professor Ola Erstad og dekan ved UV-fakultet Berit Karseth, som begge følger instituttet fra topp til stipendiatbunn. Administrasjonen ved Iped er også helt uvurderlig: Eg må framheve Olga, Anette, Ulf og Elin. Takk for gode år på Helga Eng!

Som stipendiat ved Iped har eg hatt enormt utbytte av å delta på European Educational Research Associations' History of Education Summer Schools. Det har gitt perspektiv, nettverk, kunnskap og glede. Takk også for støtte fra tidligere kolleger ved daværende Diaforsk, nå KIFO; Olaf Aagedal, Aanund Brottveit, Pål Ketil Botvar og Svein Ivar Angell. Eg vil også takke for innspill, hjelp og historisk varme fra John Petter Collett (UiO), Fredrik Thue (HiOA), Kim Helsvig (KD), Erling Sandmo (UiO), Dagrun Skjelbred og miljøet i Vestfold og Nina Volckmar. I sluttspurten gav Pål Hamre (HiVolda) uvurderlige kommentarer på språk og innhold.

Livet med avhandlingen har gitt meg venner for livet: Monika Kvernenes, Turid Løyte Hansen og Ester Fremstad har alle vært uvurderlige skrivepartnere i inn- og utland. Takk for fantastiske stunder mellom skrivesperrer og latterkuler. Elisabeth Teige har vært historisk parhest inn i pedagogikken.

Til sist, de viktigste: Familien heime i Vadheim, Vaim.

Pappa. Du tok meg med over alt, i bakeriet, på fiske og på jakt. Ville eg lærekjøre bil, fikk eg også skifte dekk. Mamma. Du har gitt meg glede av bokhylla, kjøkkenet og mennesket. Du er fremdeles den klokeste eg veit om. Bror min, som gav meg noen å følge etter og å ta følge med. Eg har lært å bli selvstendig, å være tilstede i livet og å gå etter hjertet. Takk.

Til Oda Matilde og Erika Marie. Matilde og Erika. Gull og Perle. Takk. Dere er mine røtter og min krone. Nei, dere må ikkje ta doktograd! ☺ Bli baker. Bli astronaut. Bli danser. Men gjør deres beste.

Borte bra, men heime best, Blakstad 20.04.2016

BM

Innhold

DEL 1 INTRODUKSJON

KAPITTEL 1. HISTORIELÆREBOKA OG SAMFUNNSMANDATET	11
Lærebøkens fortelling om Norge og nordmenn	12
Hvorfor skolehistorie – om fortid som framtidsvisjon	12
Hvorfor avslutte i 1940 – om kontinuitet og brudd	14
Hvorfor lærebøker – om syntese og analyse.....	14
Hvilke lærebøker – om kilder, arkiv og nasjonal hukommelse.....	15
Forskningsspørsmålene	17
1) Hvordan ble Norge og nordmenn definert <i>institusjonelt</i> ?	18
2) Hvordan ble Norge og nordmenn definert <i>innholdsmessig</i> ?	19
3) Hvordan ble Norge og nordmenn definert <i>narratologisk</i> ?	20
Fire læreverk som primærkilde	21
Tidsavgrensning og virkningshistorie	21
Jensen, Hæreid, Lødøen og Kleppen	22
Læreboka og lærebokforfatteren	24
Forskningsfeltet. Skolefaget historie og lærebokanalyse.....	25
Leserveiledning	29
KAPITTEL 2. TEORIBAKGRUNN: NASJONAL IDENTITET, HISTORIOGRAFI, HISTORIEKULTUR OG NARRATIVITET	33
Nasjonsbygging og nasjonal identitet.....	33
Tre linjer, to kulturer, en nasjon.....	35
Nasjonalismeteorisk historiografi	36
Etnisk separatisme og historiske paradigmer	38
Historiografi	41
Fra historisme via evolusjonisme og materialisme, til hva?	42
Sars' nasjonalisme og Kohts materialisme	45
Det norske historiske paradigmet fra Keyser til Koht.....	49
Internasjonal organisering og komparasjon som metode.....	50
Komparasjon fra Haag 1898 til Berlin 1923.....	51

“A War of Minds”	53
Reintegrering av Tyskland med Koht i Oslo 1928.....	56
Historiekultur og narrativitet	59
Mimesis, figurasjon og innplotting.....	61
Fortelleren og fortellingas tropologiske virkemiddel	62
Historiepolitikk og minnefellesskap	64
Ricoeurs «Pedagogy of Pardon» - en narrativ utvei	66
Oppsummering: Ny historie - ny forventningshorisont?.....	68
DEL 2	
SKOLEFAGET HISTORIE BLIR INSTITUSJONALISERT -LOV, PLAN, KONTROLL OG REVISJON 1889-1940	71
Innledning: Fra standsskole til enhetsskoletanken	71
Folkeskolelovene av 1889	73
Folkeskolen og enhetsskoletanken via Nissen og Sverdrup	75
Enhetsskolevedtak og 1920-tallets skolekommisjoner	77
Lokale læreplaner – eksemplet Kristiania 1906 og 1917.....	79
Skolefaget historie i mellomkrigstidens reformprosess	81
KAPITTEL 3. FRA RAMMELOV MOT MINSTEKRAVPLAN – ETABLERING AV ET OFFISIELT HISTORIENARRATIV	85
Mellom rammelov og selvstyre, 1889-1908.....	86
Lærebokbølge, kunnskapsvakuum og styringsbehov.....	87
Sentrum-periferi – om tomrom og instrument	89
Godkjenningsordningen av 1908	90
Læremiddelkomiteen av 1911 og Norsk Skolemuseum fra 1921	92
Lærerskolerådet og et nytt pedagogisk fag- og vitenskapsunivers	96
Oppsummering: Læreplankode i endring 1889-1939	98
KAPITTEL 4. FORENINGEN NORDENS REVISJON AV HISTORIELÆREBØKER – FRA NASJONAL ØY TIL OVERNASJONAL BROBYGGING?	101
Norsk historierevisjon 1919-20: «urett mot grannefolkene»?	103

Dansk og svensk respons. Gjensidig lærebokrevisjon?	107
Norsk småstatsnasjonalisme?	108
Lærebokrevisjon som historiografisk nyskapning	111
Gjensidig historielærebokrevisjon «Oneself as Another»	114
Kritikken i den nordiske revisjonen 1933-35.....	116
Oppsummering: Historierevisjon, historiografi og narratologi	120
DEL 3	
NARRATIVET OM NORGE OG NORDMENN - SKOLEFAGET HISTORIE FINNER SIN FORM 1889-1940	
.....	123
Fire lærebokforfattere som preget norsk historie	125
Ole Jensens bok og en historiedidaktisk debatt i 1891	126
Jens Hæreid - vestlandslærer i hovedstaden	129
Ole Iver Knudsen Løddøen – den konservative motstemmen?	132
Pål Kleppen og mellomkrigstidens skoleplanarbeid.....	134
Et historiedidaktisk rom i utvikling fra 1880- til 1930-tallet.....	136
KAPITTEL 5. JENSENS «HISTORIE» - EN BARNESENTRERT KLASSIKER I BRYTNINGSTID	
<i>NORGES HISTORIE (I FORTÆLLINGER) FOR SKOLEN OG HJEMMET (1885-1928)</i>.....	141
Historiesyn og didaktiske virkemidler: Bibelsk opphav og barnets historiske sans	142
Nidarosdomen som nasjonal rammeallegori	146
Endringer i lys av Smiths historieparadigme	148
Gullalder i norrøn middelalder.....	149
Vanmaktstid i union 1340-1814	151
Gjenfødsel med 1814 – Ny Vår.....	154
Fra historistisk unionskamp til evolusjonistisk fredsengasjement	156
Jensens læreverk 1885-1928	158
KAPITTEL 6. HÆREID – PATRIOTISK KLASSIKER MØTER DEN NYE TID	
<i>NORGES HISTORIE FORTALT FOR SKOLE OG HJEM (1909-1940/1965)</i>.....	163
Historiesyn og didaktiske virkemidler: Fedrelandssinn i isolert nasjonalhistorie	164
Disposisjon, rød tråd og kartlegging.....	166

Stall-Katedral-historien	168
Endringer i lys av Smiths historieparadigme	172
Sagatid fra blodtørstig til sivilisert gullalder?	172
Vanmaktstid fra lidelse til vekst?	176
Gjenfødelse fra 1814 og kronsymbolet i 1905	180
Hæreids historie fra gullalder til gjenfødelse	184
Hæreids læreverk 1909-1940	186
 KAPITTEL 7. LØDØEN – EN KONSERVATIV MOTSTEMME?	
LØDØENS NORGES HISTORIE, MINDRE UTGAVE FOR FOLKESKOLEN (1910-1940)	189
Historiesyn og didaktiske virkemidler: En konservativ historie – evolusjonismens fall?	190
Nytt plott og ny historisk peripeti: fra lidende grensekamp til indre vekst?	195
1912-20: Fra udisponert krønike til gullalder-nedgangstid-gjenfødelse?	196
1920-40: Ny nasjonalhistorisk peripeti i 1537?	199
Endringer i lys av Smiths historieparadigme	201
Sagatiden og kampen om Gange-Rolv	201
Vanmaktstid og framgang mot selvstendighet	206
Gjenfødelse – ”Norge som kongedømme med egen grunnlov (fra 1814)”	209
Løddøens historieverk 1912-40	211
 KAPITTEL 8. KLEPPEN – NORGESHISTORIE I EUROPEISK INNRAMMING	
NORGES HISTORIE MED AVSNITT AV VERDENS HISTORIE. FOR FOLKESKOLEN (1927-1939)	217
Historiesyn og didaktiske virkemidler: Europeisk plott med bilder og oppgaver	218
Kart og kappe: selv-, fiende- og verdensbilde i endring 1927-39	221
Endringer i lys av Smiths historieparadigme	225
Oldtiden	225
Middelalderen	226
Den nyere tid	231
Kleppens historieverk 1927-39	237
Del 3: Oppsummering	240

DEL 4 KONKLUSJON

KAPITTEL 9. FORTELLINGEN OM OSS OG DE ANDRE 1889-1940	243
1) Hvordan ble Norge og nordmenn definert institusjonelt?	245
2) Hvordan ble Norge og nordmenn definert innholdsmessig?	246
3) Hvordan ble Norge og nordmenn definert narratologisk?	248
Kokken, perledykkeren og kartet	250

∞

KILDER	255
Lærebøker	255
Ole Jensen	255
Jens Hæreid	255
O.I.K. Lørdøen	256
Pål Kleppen.....	257
Skolelover, læreplaner mm	257
Protokoller for Norges lærerforening	258
Stortingsforhandlinger, Odeltingsproposisjoner, NOU mm	258
Digitaliserte kilder	258
Aviser og tidsskrift	258
Andre trykte kilder	259
LITTERATURLISTE	262

Del 1 Introduksjon

Kapittel 1. Historielæreboka og samfunnsmandatet

Verst er det, om slike uttrykk støtter sig til aabenbare feil, og det er her, under skildringen av den nordiske syvaarskrig, netop tilfældet. Baade Hæreid og Schjøtt fortæller uden videre, at svenskerne brukte Trondhjems domkirke som stald (likedan Løddøen: Det norske folks historie 1916, s. 103). Hvad vi i virkeligheten vet om denne hændelse, gjengives av O. Kolsrud i hans bok "Olavskyrkja" (s. 69) paa følgende vis; "Segni fortel, at fienden brukte domkyrkja til stall, og det er vel trulegt, att dei sette hestane sine inn i det forfalne langhuset." Det dreier sig altsaa om sagn og om en ruin. Det er da ingen grund til at brænde ind i den nulevende slægt, at svenskerne "brukte domkirken som stald". Der ligger uret i ordene.¹ (1920/1922)

Stall-katedral-historien ble i 1920 kritisert av foreningen Nordens historielærebokrevisjon i Kristiania. Verdens første internasjonale historielærebokrevisjon hadde som mandat å fjerne fiendebildene av de nordiske andre. Den norske revisjonskomiteen med blant andre Anna Rogstad, Christian L. Lange og Halvdan Koht ville endre historiefaget i folkeskolen. Foreningen Norden hadde tettere nordisk samarbeid som mål. Visjonen om et nordisk samarbeid krevde en nyskrevet historie. Men det skulle gå tid før Stall-katedral-historien ble fjernet fra historielæreboka og det kollektive minnet. Først på 1930-tallet ble de svenske hestene borte fra nasjonalhelligdommen i folkeskolens norske dannelsesstekt.²

Skolefaget historie i norsk folkeskole 1889-1940 er tema for avhandlingen. Faget ble obligatorisk med Folkeskolelovene av 1889. Historie gav samfunnspedagogisk innhold og retning til det nasjonale prosjektet og ble helt sentralt dannelsesfag i den nye sekulære fellesskolen. Men rammeloven av 1889 var åpen. Det ble lærebøkene som definerte innholdet i det nye historiefaget. Derfor er lærebøkene primærkilde for denne analysen, og lærebokanalysen har fått vise vei videre til utdannings- og fagdebatter som rammet inn fag-

¹ Den høyere Skole (Dhs) 1922:309. Den norske komiteen ble nedsatt i 1919 og leverte sin uttalelse i 1920. Uttalelsen ble trykt i Dhs i 1922; Fra tittelsiden: Brecht 1935/36. «Fragen eines lesendes Arbeiters» var del av *Sammlung Svendborger Geschichte* skrevet 1935 i Danmark, utgitt i eksil i Moskva i 1936; Arendt 1968

² Dhs 1922; Foreningen Norden 1937; Se Del 2, kap 4: «Kapittel 4. Foreningen Nordens revisjon av historielærebøker – fra nasjonal øy til overnasjonal brobygging?» s. 101

og skoleutviklingen. Vi analyserer lærebokteksten i sin historiedidaktiske kontekst. Det handlet om samfunnspedagogikk og identitetspolitikk, der historiedidaktikeren fikk et nytt forhandlingsrom mellom historie som vitenskap, den nye pedagogikken og en kollektiv tradisjonsbærende minnekultur. Det nye historiefaget ble etablert som dannelsesfag i unionskamp og nasjonsbygging. Vi følger utviklingen av historie som skolefag fra 1889, via unionsfrigjøring og mellomkrigstid, til andre verdenskrig.

Historielæreboka gav fortellingen om Norge og nordmenn i kortform. Avhandlingen analyserer hvordan denne fortellingen endret kontekst, form og innhold 1889-1940.

Problemstillingen for avhandlingen er *Hvordan ble Norge og nordmenn definert i historielæreboka, og hva forteller dette skolefaglige innholdet om et selvbilde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940?*

Denne problemstillingen kan leses på flere måter. I analysen skal vi brette ut feltet ved å se nærmere på tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *institusjonelt*?
- 2) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *innholdsmessig*?
- 3) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *narratologisk*?

Lærebøkernes fortelling om Norge og nordmenn

Historie ble obligatorisk skolefag og et av de nye store dannelsesfagene fra siste del av 1800-tallet. Før vi går videre inn på forskningsspørsmålene, ser vi nærmere på hvordan tema, metode og kildevalg preger analysen og forståelsen av historiefagets rolle og historiografi.

Hvorfor skolehistorie – om fortid som framtidvisjon

Jeg er lærer, jeg er historiker og jeg er samfunnsfagdidaktiker. Historieundervisning er spennende. Historieundervisning er vanskelig. Det er vanskelig fordi det å undervise historiedidaktikk er minst dobbelt så vanskelig som det å undervise historie. For meg har det å gjøre med historiedidaktikerens framtidsperspektiv. Historiedidaktikk er framtidsrettet. Studenter er kommende historielærere. Hvordan undervise framtidens historielærere om å undervise framtidige elever om framtidens fortid? Den didaktiske utfordringen tydeliggjør en helt grunnleggende problemstilling for historikeren: Hva er grunnlaget for og rekkevidden av

vårt historiesyn? Vi skriver om fortid, men skaper morgendagens historie. Erfaringsrommet skaper forventningshorisont.³

Som historiker og som lærer har jeg særlig interesse for to dels relaterte tema: skolens historiske rolle og historiens historie – historiografi.⁴ Skole og utdanning er et forsømt tema i og perspektiv på norsk samfunnshistorie. Utdanningshistorie gir en essensiell forståelse av samfunnsutvikling både historisk og i vår nærsynte samtid. Og ikke minst er dette et felt hvor vi kan – og kanskje bør – lære av historien. Jeg ønsker med denne avhandlingen å brette ut feltet og fagfeltet. Mens historikere i liten grad har beskjeftiget seg med skole- og utdanningshistorie, har humanioratradisjonen innen pedagogikken favnet skole- og idéhistorie i tillegg til profesjons- og læreplanhistorie. Denne analysen av historiefaget er dannelseshistorie, samtidig som den kulturpolitiske, historiografiske og minnekulturelle tilnærmingen knytter skolehistorien til modervitenskapen.

Elementærskolens historiefag ble etablert som del av nasjonsbygging og unionskamp sist på 1800-tallet. Unionserfaringen preget et tradisjonalistisk norsk historienarrativ.⁵ 1905 endret dette realpolitiske og det epistemologiske grunnlaget. Men selv om norsk nasjonalhistorie er singulær og unik med 1814, 1884, 1905 og 1940 som epistemiske milepæler, var dette nasjonale prosjektet del av en vesteuropeisk nasjonalt formativ æra. Et felles tankegods fikk særegent uttrykk i hver nasjon. Norsk nasjonal identitet var barn av sin tid, slik også tidsånden etter 1. verdenskrig førte til et omvendt kritisk blikk på nasjonalistisk isolasjonisme, grensemarkering og fiendebilder. Erdmann ser i sin opplysende *Toward a Global Community of Historians* historievitenskapen i rammen av profesjonalisering og overgang fra nasjonsbygging til et internasjonalt samfunn.⁶ Norske historikere, norske lærere og det norske skolefaget historie utviklet seg i en norsk, nordisk og europeisk samtidsforståelse og kontekst. Hvordan ble fortellingen om Norge og nordmenn skapt og endret i denne prosessen?

³ Koselleck introduserte begrepene erfaringsrom og forventningshorisont i 1979; Se Del 1, kap 2: «Oppsummering: Ny historie - ny forventningshorisont?» s 68.

⁴ Hovland 1997; Hovland 1998a; Hovland 1998b. Min hovedoppgave i historie handlet om allmueskolelærernes rolle i norsk nasjonsbygging, og tok også opp historiefaget som en tidlig venstrenasjonal kampsak i lærerrørsla; Brottveit, Hovland og Agedal 2005; Jeg har siden jobbet videre med nasjonal identitet med særlig vekt på nasjonale symbol og ritual i minnekultur og historiepolitikk. Satt i referansegruppe og forskergruppe for evalueringsoppdraget av Unionsjubileet i 2005 (Norges Forskningsråd) og Grunnlovsjubileet 2014 (Stortinget).

⁵ A.D. Smith 1995. Blant annet var det norske tilfellet ifølge Smith preget av en etnisk utbryterposisjon (unionskamp); Se Del 1, kap 2: «Nasjonsbygging og nasjonal identitet» s. 33.

⁶ Erdmann 2005; Se Del 1, kap 2: «Internasjonal organisering og komparasjon som metode» s. 50.

Hvorfor avslutte i 1940 – om kontinuitet og brudd

Jeg analyserer skolefaget fram til andre verdenskrig. Det har flere grunner. En grunn er at mellomkrigstiden står som en parentes i norsk historie. 2. verdenskrig har blitt *framstilt som* en parentes i norsk historie. En runde i norske bokhyller vil vise at «krigen» er fylldig dokumentert, mens mellomkrigstiden er lite vektlagt. Den er bokstavelig talt behandlet som en tid *mellom*. 2. verdenskrig er derimot behandlet som parentes i meningen unntakstilstand, men unntakstilstanden er til gjengjeld dokumentert, og nå under revisjon. I fortellingen om Norge og nordmenn er den norske okkupasjons erfaringen en milepåle på linje med 1814 og 1905. Mellomkrigstiden er dessuten et lånt begrep. Norge var ikke med i to verdenskriger, og ergo heller ikke mellom to kriger. Begrepet viser til noe før, peker fram til noe etter, og etterlater et sort hull i selve *mellom*. Begrepet *mellomkrigstiden* tematiserer dermed i seg selv spørsmålet om periodisering, brudd versus kontinuitet. Når perioden blir lite vektlagt, setter vi perioden i et kontinuitetsperspektiv, mens vi leter etter brudd og nyordning i perioden før og etter. Slik kan begrep og forkunnskap avgrense problemstilling og mulige svar.

I norsk lærebokhistorie og historiografi har perioden etter frigjøringen og fram til etterkrigstiden ofte blitt sett i et kontinuitetsperspektiv. 1905, 1940-45 og til dels første verdenskrig har blitt løftet som årsaksforklarende vendepunkt. Med bakgrunn fra utdanningshistorie, historiografi, nasjonsbygging og nasjonale symbolprosesser får jeg det ikke til å stemme at mellomkrigstiden var en tid *mellom* for skolefaget historie. Mellomkrigstiden var en reformperiode for folkeskolen og et enhetlig norsk utdanningssystem. Det var en reformperiode for historievitenskapen. Det var en tid for endring. Jeg ønsker altså å problematisere skolefagets historiografi for å få større innsikt i hvordan det norske skolefaget spesielt og historiefag generelt har utviklet seg og kan utvikles.

Hvorfor lærebøker – om syntese og analyse

Jeg valgte lærebøkene i skolefaget historie som kilde til analysen av norsk historiografi og utdanningshistorie av to årsaker utover interesse for utdanningshistorie, skole og historiefaget:

- 1) Skolefaget histories samfunnsmandat gjør lærebøkene til kilde på et offentlig akseptert historienarrativ. Lærebøkene kan dermed leses som en kilde til en større historiekultur.
- 2) Lærebokas omfang gjør at historiesynet syntetiseres. Syntesen gjør det kildemessig mulig å analysere historiesynet og historiefagets utvikling 1889-1940.

En syntese er en forening av to eller flere ideer til en helhet. En analyse er en undersøkelse av en sammensatt helhets bestanddeler. Skolefagets samfunnsmandat og læreboka sin form gjør

lærebøkene i historie til en kilde som både belyser en større historiekultur av sin tid, samtidig som teksten i seg selv er en komprimert dannelsesstekst. Samfunnsmandatet gjør læreboka til kilde på en kollektiv minnekultur i komprimert form.

Skolefaget var et dannelsesfag, og lærebøkene hadde, først en implisitt, siden en eksplisitt, status som nasjonal dannelsesstekst. Fra 1908 måtte lærebøkene ha autorisasjon av en nasjonal godkjenningsordning for å bli brukt i folkeskolen. I bruken av lærebøkene ligger det dessuten en indirekte folkelig aksept. Motsatsen var protest, debatt og kulturstrid rundt læreverk. Slike lærebokstrider viser vei til emne og framstillinger utenfor konsensus, eller på annen måte epokeoverskridende verk. Samtidig kildebelegger lærebokstrider omvendt at ikke-omstridte læreverk dermed hadde aksept av et langt bredere publikum enn elevene i klasserommet. Det var ikke bare foreldre som hadde interesse av lærebøkene. Skolestyrenes sparepolitikk var også argument for valg av verk. Lærebokforfatter og -forlag balanserte dermed behovet for å skrive et folkelig akseptert historienarrativ som var kort og billig nok for skolestyrene på den ene siden, og som var vitenskapelig og politisk «riktig» historieberetning på den andre. En gjennomført bokhistorisk tilnærming fra forfatter, via forlag, trykkeri, distribusjon, kunne tilført analysen viktige moment, men her må vi avgrense oss.⁷ Jeg går ut fra at skolepolitikk og spareøkonomi, statlige insentiv og støtteordninger, virket til at læreverket i historie 1889-1940 presenterte en syntese av norgeshistorien. I analysen går jeg inn på forfatterne bak hvert læreverk og den skolepolitiske virkningshistorien som hver virkningsanalyse virvler opp.

Hvilke lærebøker – om kilder, arkiv og nasjonal hukommelse

De fire læreverkene med størst opplag over tid er valgt ut til analysen. Opplagstall indikerer at bøkene var utbredte, og slik sett både påvirket og uttrykte historiesynet som ble formidlet i skolefaget historie i norsk folkeskole før 1940. Analysen av lærebøkene har dessuten klarlagt overraskende tette bånd mellom historie som vitenskap og historie som skolefag. Det tyder på at skolefagets historiefortelling også lå tett på et historievitenskaplig syn i tiden. Lærebøkene i skolefaget historie gjør det altså mulig å analysere hvordan et folkelig, offentlig og til dels vitenskapelig akseptert historienarrativ utviklet seg fra skolefaget ble etablert til andre verdenskrig. Lærebøkernes virkningshistorie gir oss en konkret inngang til epistemiske debatter som gjaldt historiografi, pedagogikk, historiekultur og historie- og skolepolitikk.

⁷ Bokhistorie favner hele produksjonsprosessen til et verk. For et læreverk vil det etter mitt syn omfatte alle ledd fra (valg av) lærebokforfatter, forlag, innkjøpsordning, skoleøkonomi, læreplan etc, til klasseromsundervisning, resepsjon og minnekultur.

Med å følge et læreverk sin virkningshistorie mener jeg å analysere læreverkets utvikling og endring fra tidlige til sene utgaver i lys av resepsjon, fagdebatter og vitenskapelig og politisk kontekst.⁸ Begrepet virkningshistorie blir altså brukt i en utvidet mening ut fra Gadamer's opprinnelige meningsinnhold: Ved å sette læreteksten i sentrum av analysen, mener jeg at endringer i selve den bokhistoriske læreteksten fra utgave til ny utgave, kan leses som uttrykk for en mellomliggende utvikling enten som følge av resepsjon, fagutvikling eller politisk endring. Bokhistorien åpenbarer en virkningshistorie. Målet med denne lærebokanalysen er å klarlegge, analysere og forklare virkningshistoriske relasjoner mellom tekst og kontekst.

To tidlige funn ble avgjørende for analysen. For det første: Skolefaget historie ble i liten grad styrt av lovverk og læreplan. Normtekstene for det nye sekulære historiefaget var svært vage. Analyse av fag- og skoledebatt viser at lærebøker formet faget i den institusjonaliserende fasen. Dermed er lærebøkene og bøkene virkningshistorie primærkilde for analysen av skolefagets etablering og utvikling. For det andre ble kildetilfanget preget av nedleggelsen av Nasjonalt Læremiddelsenter (NLS) i 2000. Denne arkivalske tragedien splittet en historisk kildesamling som var oppbygd fra pedagogiske bibliotek og arkiv ved Norsk Skolemuseum (NSM) i 1921, senere Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) og til sist altså NLS til 2000. Kildetilgang til skolehistoriske kilder var dramatisk forverret fra status da jeg arbeidet med kilder fra NLS under hovedfagsstudiet sist på 1990-tallet.⁹ Dette arkivsjokket preget i stor grad kildevalget og hindret lenge analysen. Opplagstall og bakgrunn gjorde det likevel klart at fire læreverk merket seg ut som sentrale i perioden: Jensens (1885), Hæreids (1909), Lørdøens (1910) og Kleppens (1927). Sammen dekket læreverkene 80-90% av opplagstallene i størstedelen av perioden. Problemet var at læreverkene ikke lenger var tilgjengelige.

Kildesamlingene og bemanningen på Nasjonalt Læremiddelsenter på Bankplassen i Oslo var, slik jeg fikk lære det å kjenne på 1990-tallet, et eldorado for en skole- og utdanningshistoriker. Her fantes alle relevante kilder og verk samlet, sammen med en framragende bokhistorisk og bibliografisk kompetanse. Verken politikere eller fagpersoner kan eller vil forklare hvordan dette kunne bli nedlagt og oppløst mot politiske vedtak i 2000.¹⁰ For denne analysen betydde det at ekspertise, primærkilder og virkningshistorisk materiale

⁸ Begrepet virkningshistorie viser hos H.G. Gadamer (1960) til både en litterær resepsjonshistorie som vi kan analysere ved å følge et verk i tekst og kontekst, og til en bevissthet om at vi som historiske subjekt står i en tradisjon. Forståelse av sannhet og objektivitet er betinget av kontekst. Dette ble fordult av opplysningstidens skille mellom fornuft og metode, og fordøm og tradisjon. Gadamer påpeker derimot at det egentlige spørsmålet er å skille sanne fordømmer fra falske fordømmer. Det finnes ingen objektiv sannhet.

⁹ Hovland 2011

¹⁰ Hovland 2011

var slettet og splittet. I stedet for en arkivert samling med faglig ekspertise, måtte jeg ut på den ensomme skolehistoriske omveien via lokale skolemuseer, privatpersoner og antikvariat før jeg smått om senn fikk tilgang til en da uregistrert del av samlingen ved UB, Blindern. Siste år har utvalgte læreverk blitt registrert elektronisk, og i noen grad digitalisert. Da var imidlertid kildevalget som styrte analysen gjort og gjennomført. Nå er mye av kildene fra NLS søkbart og/eller digitalt tilgjengelig. Det pedagogiske fagmiljøet og samlingen kan aldri gjenopprettes. Nedleggingen i 2000 skjedde stikk i strid med politiske vedtak som en uforståelig, men tydelig, desavuering av pedagogikkens del i nasjonens hukommelse. Pedagogikkens høyborg er borte.

Analysen følger fire læreverk fra første tilgjengelige til siste tilgjengelige utgave i perioden 1889-1940. Slik følger vi altså diakron utvikling som hvert verk gjennomgikk fra utgave til nyutgave, samtidig som vi analyserer enkeltverket og sammenligner tendenser synkront på tvers av verkene og deres kontekst. For Jensen, Hæreid og Lørdøen har jeg dessuten en bok midt mellom første og siste utgave. I tillegg til å få analysert utviklingen av verket fra første til siste utgave, var to saksfelt midt i perioden avgjørende premiss for valg av utgave for analysen: Godkjenningsordningen av 1908 og foreningen Nordens lærebokrevisjon 1919-22. Godkjenningsordningen innførte, som vi skal se, at alle nye verk fra 1909 måtte ha offentlig godkjenning for å bli brukt i folkeskolen. Vi kan si at ordningen innførte autoriserte nasjonale historienarrativ i folkeskolelærebøkene fra 1909. Den andre realhistoriske hendelsen som påvirket kildevalget, var foreningen Nordens lærebokrevisjon 1919-22. Stall-katedral-historien innledningsvis viste at revisjonen søkte å påvirke innholdet i lærebøkene for å skrive historien opp mot en ny politisk visjon. Både godkjenningsordningen og lærebokrevisjonen er historiepolitikk som søkte å påvirke innholdet i lærebokas fortelling om Norge og nordmenn.

Forskningsspørsmålene

Innledningsvis delte jeg problemstillingen opp i tre forskningsspørsmål som jeg vil forfølge for å analysere innholdet i det nye skolefaget historie. Folkeskolelovene av 1889 pekte begrepsmessig ut over allmueskolens og standssamfunnets kunnskapskonserverende regime. Elementærskolen skulle samle folket. Det lå en nasjonal og demokratisk tankegang til grunn. Historiefaget ble viktig dannelsesfag i nasjonalstatens nye sosialiseringssprosjekt. Men

hvordan ble den nye skolehverdagen, dannelsesmandatet og faginnholdet lovhjemlet, styrt, utformet og endret?

1) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *institusjonelt*?

Hvem bestemte innholdet i skolefaget historie og historielærebøkene? Hvordan ble makten over minnet institusjonalisert? Skolelover og ulike kontrollfunksjoner var del av institusjonaliseringen og maktstrukturene som formet allmueskolen i et standsskolesystem og folkeskolen i et framvoksende enhetsskoleprosjekt. Overgangen fra allmueskole til folkeskole tydeliggjør hvordan kunnskapsbetingelser konserverer makt, og hvordan folkeskole- og enhetsskoletanken hadde en liberal og demokratisk visjon. Folkeskolelovene av 1889 hang nært sammen med systemskiftet i 1884. Historiefaget legitimerte denne folkedannende fellesskolen, og gav innhold og retning til det nye nasjonale fellesskapet. Samtidig var hundreårsskiftet overgangstid for pedagogiske ideer, slik Ellen Keys *Barnets Århundre* fra 1901 har blitt symbolytring for.

Folkeskolelovene introduserte nye obligatoriske fag, og de åpnet et nytt lærebokmarked. I en veiledende læreplan som departementet gav ut i 1890, ble det også slått fast at det nye historiefaget skulle ha en egen lærebok. Nye normtekster lovhjemlet faget og skapte et lærebokbehov, men de styrte i liten grad innholdet i fag og undervisning. De lokale skolestyrene fikk i oppgave å skrive fagplaner og å kjøpe inn passende læreverker. Skolestyrene var nyetablerte i 1889, og de innebar en sekularisering fra den tidligere skolekommisjonen med presten som leder. Lov og plan på nasjonalt nivå innførte en ny folkeskole, men det ble de lokale skolestyrene og lærerne som innredet denne nye norske folkeskolen.

Skolestyrer skulle lage skoleplan og velge læreverker. Forlag måtte gi ut læreverker som imøtekom det vide statlige rammeverket og de lokale skolestyrenes ønsker. Det ble raskt reist krav om tettere statlig styring av faget og kontroll av bøkernes kvalitet. Fagkontroll og styring ble snart konkretisert til lærebokkontroll, og i åra rundt hundreårsskiftet vokste det fram reguleringsmekanismer for de nye sekulære fagene på linje med kristendomsfaget.

Lærebokkontroll som alternativ form for fag- og skolepolitikk har i liten grad blitt kartlagt og analysert som bakgrunn for verken fag-, skolefag- eller skolehistorie. Lærebokas posisjon gjorde også forfatter og forlegger til sentrale fag- og skolepolitiske aktører. Blikket på lærebokforfatterens rolle er heller ikke tidligere vektlagt.

2) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *innholdsmessig*?

Hvordan forteller og definerer læreteksten det å være nordmann og norsk i tid og rom? Jeg har valgt å nærme meg det gjennom å se etter hvordan læretekstens selvbilder, fiendebilder og verdensbilde blir presentert og endret fra utgave til utgave av hvert verk, og mellom verkene i perioden 1889-1940. Hvem er «vi», hvem er «fienden» og hvem er «de andre», og hvordan er slike narrative figurer med å definere et verdifelleskap i rom og et skjebnefelleskap i tid?

Historie er fortelling. Her skiller ikke vitenskapelig eller faghistorie seg fra en annen historiefortelling. Fortelling er meningsskaping, det er et innhold som kan formidles fra forteller til mottager. Fortelleren velger innledning og slutt, og fortellingen holdes sammen av et gjenkjennelig mønster eller plott, ofte i form av den klassiske fiske-disposisjonen med en start, oppbygning og avslutning.¹¹ Slik laget også de nasjonale historiefagene orden av kaos på 1800-tallet. Historiefaget etablerte legitimerende nasjonale beretninger i de vest-europeiske nasjonalstatene. Historie var samfunnspedagogikk og identitetspolitikk. Historie som vitenskap og fag fikk en særlig viktig rolle i situasjoner som den norske, der nasjonsbygging ble koblet til kamp for nasjonal selvstendighet fra et større rike eller imperium.¹² Historie legitimerte unionskampen, og historiefaget ble nasjonalstatens viktigste dannelsesfag som gav svar på grunnleggende spørsmål: Hvem er vi, hvor kommer vi fra og hvor går vi? Dette politiske behovet måtte historiefaget forholde seg til. Dette var datidens historiepolitikk, legitimert av historismens objektivistiske «wie es eigentlich gewesen».

Historiefaget ble etablert som del av en nasjons- og unionskamp på 1800-tallet. Moderne og vitenskapelig historie var tett koblet til det nasjonale. Hvordan ble et tradisjonalistisk historiesyn etablert og hvordan ble det formidlet til nasjonen? Her kommer vi tilbake til historiefaget som det nye sekulære dannelsesfaget. Det vil si at det ikke bare var historisk vitenskap, men nasjonal identitet – altså at lærebokas narrativ inngikk i og forholdt seg til en minnekultur og en kollektiv identitet. Samtidig vet vi at den politiske konteksten i mellomkrigstiden stilte helt andre identitetsmessige og politiske krav til faget historie. Kunne et fag som historie bli endret i tråd med nye politiske forventninger? Kunne det endres i tråd med nye vitenskapelige funn? Hvordan ble innholdet i den store fortellingen om Norge og nordmenn endret over tid?

¹¹ Bøe 1999; Knutsen 2002; Heiret m.fl 2013

¹² Smith 1991, 1995; Sørensen 1998

3) Hvordan ble Norge og nordmenn definert *narratologisk*?

Spørsmålet om ny forskning kan endre innholdet i skolefaget historie, kan høres enkelt ut. Men hvis historie som skolefag er dannelsesstekst i en historiebevissthet, kan historiebruken endres på samme måten som ny forskning eller et politisk skifte endrer utsiktspunkt? Hvordan virker kollektive og minnekulturelle prosesser inn på historiefagets utvikling? I tillegg til historiografi og nasjonalismeteorologi har jeg sett behov for en enda mer tekstteoretisk tilnærming på historien som narrativ og sjanger. Historie som narrativ har blitt forbundet med relativisme eller dekonstruksjon i tradisjonen etter Hayden White.¹³ Jeg ser likevel et epistemologisk behov for å gjenforene analysen av innhold med en analyse av form. Dette var et hovedpoeng i Paul Ricoeurs arbeid med historie.¹⁴ Lærebokanalysen tyder på at skillet mellom innhold og form i noen grad skjedde parallelt med et skille mellom vitenskap og skolefag. Og vi vet at syntesen i skolefaget presenterte og stod tettere en kollektiv minnekultur. Kanskje må skolefaget historie forstås i lys av en narratologisk grunnfortelling i tillegg til vitenskapens krav og utvikling? Perspektivet på historiefagets narratologi kan også kobles til nyere forskning på historiebevissthet, historiekultur og historiepolitikk. Historiefaget står i en mellomposisjon mellom vitenskap og minnekultur. Når Ricoeur går inn på historienarrativets rolle og funksjon i sin hermeneutiske fenomenologi, legger han vekt på at fortelling nettopp er menneskets måte å skape mening. Narrativet er menneskets opplevelse av handling i tid. Ricoeurs perspektiv på mimesis og figurasjon i retorikk og historie fyller for meg ut en forståelse av Foucaults episteme eller kunnskapsarkeologi.¹⁵ Mens Foucault ser på kunnskapsbetingelser og institusjonell maktstruktur, fester Ricoeur kunnskapsbetingelsene i narrative forteller- og minnestrukturer.¹⁶ Foucault og Ricoeur legger begge vekt på hvordan kunnskap skaper og opprettholder makt. Makt over historien er makt over framtiden.

Historiografer og nasjonalismeteorologer mener skolefaget historie ble skrevet fram i henholdsvis historismens eller tradisjonalistiske historiesyn i formativ nasjonsbygging på 1800-tallet. Fagtradisjonene gir ulike innfallsvinkler til å analysere historiekulturen og

¹³ White 1974, 1978; Knutsen 2002; den norske sannhetsdebatten i Historisk Tidsskrift 1999 med innlegg av Ottar Dahl, Knut Kjeldstadli og Erling Sandmo var på mange vis en norsk resepsjonshistorie av Whites dekonstruksjon.

¹⁴ Ricoeur 1994; 2005; 2006

¹⁵ Episteme av gresk epistemi, å vite, vitenskap, kunnskap. Platon brukte episteme om kunnskap – «berettiget sann tro/kunnskap», «justified true belief». Epistemologi – studien av kunnskap – kommer av episteme. Filosofen Michel Foucault brukte begrepet om det historiske *a priori* om kunnskapsbetingelsene i en gitt epoke. Jeg ser ingen avgjørende skille mellom Platons og Foucaults episteme. Begrepet episteme avgrenser kunnskap og viten til mulig og tilgjengelig viten i en gitt kultur til en gitt tid.

¹⁶ Foucault 1972; 1980

narrativet. Historiografer legger vekt på historiesyn og epistemologi, mens nasjonale teoretikere analyserer oppbygging av primordialistiske eller tradisjonalistiske paradigmer. Her framheves historiefortellingenes – eller narrativets – struktur: A.D. Smiths mønster med gullalder-nedgangstid-gjenfødelse kan sees som en innplotting (eller etter Ricoeur: figurasjon). Smith påpeker at slike mønstre var særlig viktige i utbrytternasjoner som den norske. Ricoeur påpeker med sin figurasjon av mimesis at vi tolker hendelser ut fra forkunnskap og kontekst. Gullalder-nedgangstid-gjenfødelse vil da forme vår norske forståelse av både fortid og framtid, av oss selv og av vår omverden.

Fire læreverk som primærkilde

Lærebøker er offentlige tekster underlagt didaktiske rammeverk, offentlig og/eller folkelig kontroll. De er produsert og godkjent for danning av neste generasjons samfunnsborgere.¹⁷ Men mellom den didaktiske intensjonen og lærebøkens reelle påvirkning er det mange forbehold. Noen punkt er særlig relevante i forhold til historieundervisning som i vårt analysemateriale fremdeles var tett knyttet til danning av en nasjonal identitet, kulturell og politisk danning og borgerskap. Lærebokas representativitet og påvirkning er komplisert.

Tidsavgrensning og virkningshistorie

Når det gjelder lærebøker, er det vanskelig å sette en fast analyseperiode. Hvordan kan vi si hvilke bøker som ble brukt til enhver tid? Hvor lenge ble hver bok brukt? Analysen av et historie- og nasjonssyn i endring og utvikling krever også et utgangspunkt som vi kan vurdere endring eller stabilitet *fra*. Dette medfører to problem for avgrensning av analyseperiode og utvalg lærebøker. 1889 ble startpunkt for en ny generasjon lærebøker i historie. Bøkene var fra og med 1889 ment å gå inn som lærebøker for et obligatorisk nytt skolefag i en nyetablert folkeskole. Godkjenningsordningen av 1908 var en ny milepåle. Etter det skulle historielærebøkene være godkjent for bruk i skolen. Historierevisjonen fra 1919 er en av mange andre historiepolitiske tiltak som potensielt påvirket innholdet i historiefaget.

For å si noe om endring i lærebøkene i analyseperioden har jeg som del av analysen valgt ut noen slike mulige endringsinsentiv. Representerte godkjenningsordningen av 1908 noe kvalitativt nytt, og hvordan påvirket det innholdet i lærebøkene? Er det kausalitet, korrelasjon eller annen samvariasjon mellom eksempelvis lærebokrevisjon og innholdsendringer i

¹⁷ Johnsen, E.B. m.fl 1999; Lorentzen, S. 2005; Holmén, J. 2006; Skjellbred, D. og B. Aamotsbakken 2008

historiefaget? For å kildebelegge dette er det viktig å følge enkeltverkets utvikling diakront fra utgave til nyutgave. Det er et mål å følge hvert verk fra tidligste til seneste utgave i perioden. Slik analyserer jeg verkets utvikling og virkningshistorie. Jeg bruker virkningshistorie om hvert verks diakrone utvikling. I begrepet favner jeg både en utvikling i bokhistorisk innhold og en bredere virkningshistorisk betydning mer i tråd med Gadamers opphavlige begrepsbruk gjennom fagdebattene rundt lærebøkene og endringer i nye utgaver. Jeg mener at skolebøkene var forpliktet av så mange minnekulturelle, vitenskapelige og politiske krav, at når dannelsessteksten ble endret, er det grunn til å tro at denne endringen reflekterte virkningshistorisk utvikling. Læreboka var dels medvirkende til, dels en refleksjon av, sin egen og historiefagets virkningshistorie. En klassisk virkningshistorisk forståelse er lærebokstriden som medførte påfølgende revisjon i ny utgave. Jeg mener at lærebøkernes posisjon som dannelsesstekst gjør dem til tidsuttrykk for en historiekulturell virkningshistorie.

Jensen, Hæreid, Lørdøen og Kleppen

Primærkildene for analysen er fire læreverk som sammen dekker hele perioden. Verkene er valgt etter opplagstall og representativitet. Det er sannsynlig at disse fire bøkene dekker opp mot 90% av markedsandelen i perioden. Etter at kildesamlingen fra Nasjonalt Læremiddelsenter ble nedlagt i 2000, har det blitt mer komplisert å anslå historiske opplagstall. Jeg går inn i vurderingen av opplagstallet til hvert enkelte verk i delkapitlene 5, 6, 7 og 8 i lærebokanalysen i Del 3. De fire utvalgte verkene er:

- * Ole Jensens *Norges historie (i fortællinger) for skolen og hjemmet* (1885)
- * Jens Hæreids *Norges historie fortalt for skole og hjem* (1909)
- * O.I.K. Lørdøens *Norges historie, mindre utgave for folkeskolen* (1910)
- * Pål Kleppens *Norges historie med avsnitt av verdens historie. For folkeskolen* (1927)

Hvert av verkene blir analysert i tidligst mulige og senest mulige utgave, samt minst en utgave midt i virkningshistorien. Analysen favner nærlesning av totalt 13 utgaver som utgjør i overkant av 2 000 sider. To av verkene, Jensens og Hæreids, var klassikere brukt over generasjoner. De ble omtalt som Historien med stor H. Det forteller om lærebokas posisjon i en kollektiv minnekultur. Innholdsanalysen og virkningshistorien til de fire læreverkene dekker sammen hele perioden fra 1885 til 1940.

Jeg har startet analysen med Jensens læreverk og førsteutgaven hans fra 1885. Dette verket følger jeg i nye utgaver etter Folkeskolelovene av 1889, etter unionsoppløsningen i 1905, forbi Godkjenningsordningen i 1908 og historierevisjonene rundt 1920. Vi følger Jensen helt

til siste utgave i 1928. Ved å følge Ole Jensens historiebok helt fra 1885, får vi innsyn i hvilken grad Folkeskoleloven i seg selv medførte en ny historiefortelling. Den andre «klassikeren» er Hæreids læreverk som kom i første utgave i 1909. Hæreids verk kom i utallige utgaver før 1940, ble nyutgitt i etterkrigstiden og kom i siste utgave i 1967. Jensen var dominerende fram til begynnelsen av 1900-tallet, Hæreid tok over til godt ut i etterkrigstiden.¹⁸ Disse to verkene åpner altså for å følge historieberetningen om Norge og nordmenn hele perioden 1889-1940.

I tillegg til disse to klassikerne har jeg valgt å følge historieberetningen i to andre historieverk for folkeskolen: Det gjelder Lørdøens fra 1910 og Kleppens fra 1927. Disse hadde også godt salg. I tillegg representerer bøkene og forfatterne ulike perspektiv som jeg mener gir analysen viktige innspill. Lørdøen var, i motsetning til de andre lærebokforfatterne av sin tid, politisk konservativ. Både den «gamle» Jensen, den radikale Hæreid og den konservative Lørdøen ble godkjent av godkjenningsordningen – Hæreids ble ikke godkjent i første omgang i 1909, men måtte skrives om for godkjenning i 1910. Preget forfatternes ulike opphavssituasjon og politiske standpunkt historiefortellingen i lærebøkene? Kleppen representerte nye faglige og historiedidaktiske trender i mellomkrigstiden. Han var sentral fagperson i reformarbeidet på 1930-tallet, og skrev delrapporten ”Historie” i Ribsskogs og Wiborgs: *Arbeidsmåten i folkeskolen håndbok for lærere* i 1932, et metodeverk som ble grunnlagsarbeid for reformene av skolefaget historie og den første minstekravsplanen.¹⁹ Kleppen tok del i reformarbeidet av det nye historiefaget i mellomkrigstiden. Dette er ikke tidligere kjent.

Valg av representative læreverk har vært basert på opplagstall og nytugivelser. Historiebøker som har hatt omfattende salg i opplag og nytugivelser, må ha slått an og har dermed også fått forholdsvis større innvirkning gjennom mange lesende elever og årskull. I første halvdel av 1900-tallet kunne populære lærebøker i historie bli brukt over flere generasjoner. Når et verk ble gitt ut i ny utgave, ble beretningen tidvis endret. Over tid kan vi gjennom læreverkets ulike opplag og nytugaver slik følge verkets virkningshistorie med stegvis endret historieberetning og historiesyn. På grunn av skoleøkonomien ble endring av læreverkene utsatt i det lengste. Det vil si at når læreverk først ble endret i nye utgaver, var det uttrykk for at endringen ble opplevd som viktig og nødvendig.

¹⁸ Se Del 3, «Fire lærebokforfattere som preget norsk historie» s. 125.

¹⁹ Kleppen 1932; Se Del 3: «Kapittel 8. Kleppen – Norgeshistorie i europeisk innramming» s. 216.

Læreboka og lærebokforfatteren

Alle de fire valgte læreverkene er skrevet av lærere i folkeskolen. Det var vanlig i denne perioden. Lærerne, lærerkollegiet og skolestyret hadde også ansvar for valg av lærebok. I så måte hadde lærerne innvirkning på hele produksjonsprosessen fra forfatter – via utgivelse – til marked og salg. Det går også fram av flere av forord at lærerne så behov for bøker som imøtekom barnets nivå og behov i undervisningen. Slik begrunnet Jensen første utgave av læreboka si i 1885:

Hovedtanken med dette lille arbeide, der er bleven til i almuskolen under mange aars undervisning i fædrelandshistorie, er at skaffe børnene en mindre og letlæst lærebog, der paa samme tid, som den søger at fastholde og paavise den historiske traad, især har for øie ved siden af lærerens fortællen at vække barnets historiske sans, hvilket vel maa være hovedformaalet for almuskolens undervisning i dette fag. Derfor fremtræder lærestoffet hovedsagelig i historier, trukne paa historiens snor og saavidt mulig tegnede paa tidens baggrund.²⁰

Jensen var bevisst sin klasseromserfaring og mente at gamle bøker var utdatert i form. Han ville «vække barnets historiske sans» og mente «historier, trukne paa historiens snor» var veien å gå. I dette ligger en implisitt kritikk av tidligere bøker med en annen målsetning og med andre pedagogiske virkemiddel.

Lærerforfatterne var bevisst sin pedagogiske kompetanse som forfattere av folkeskolens nye lærebøker, og de brukte dette som argument i læreverkene. Som gruppe var lærerne godt over snittet politisk orientert og historiekundige. Både Jensen og Hæreid er vestlandslærere i en ny tid og i hovedstads-ham.²¹ Lærerne var påvirket av og påvirket tidsånden. Etter 1908 ble lærebøkene statlig autorisert på en måte ingen annen litteratur var i nærheten av. Ut fra lignende argument konkluderer Janne Holmén med at lærebøker nettopp er en særegen kilde til samfunnsklimate.²² Lærebøker er en praktisk kobling mellom politikk og danning. Lærerne ble selvbestaltede mellommenn mellom politikk, skole og fag som kjennere av både samfunnsmandatet, historien og barnesjela.

I en diskusjon om fag og politikk i lærebøkene setter Janne Holmén opp en rekke faktorer som påvirket og bestemte innholdet. Historie er ikke objektiv sannhet. Faktautvalget er

²⁰ Jensen 1885:2, «Forord til 1ste oplag»

²¹ Om Vestlandslæreren, se eks Høydal (red) 1995

²² Holmén 2006:12

enormt, og hvert enkelt valg påvirker innholdet. Lærebokforfatteren gjør faktiske og praktiske valg av eksempler, fokus, politisk tendens og helhetlig framstilling, plott og sjanger. Slik former forfatter (og forlag) historieberetningen. Samtidig må verket fylle krav og forventning fra statlige normtekster, historiedidaktiske rammeverk og vitenskap. I tillegg var verket avhengig av lærerstandens velvillige vurdering og til sist folkets dom. Forfatteren måtte altså forholde seg til både vitenskapelige, statlige og folkelige krav.

Jensen og Hæreid var begge lærere i hovedstadsskolen og kjente Kristianias skoleplaner av henholdsvis 1890, 1906 og 1917, som i tillegg til veiledningen fra departementet skal ha blitt retningsgivende for lokale skoleplaner i store deler av landet. De var også i kretsen av kjente skolemenn, fagfolk og politikere. Eksempelvis ble Jensens utgave av 1911 gjennomlest av Halvdan Koht før den ble sendt til godkjenningsordningen.²³ Det kan virke som at lærerne var historiedidaktiske pionerer på flere felt. Lærerne forfattet læreverk, de var innkjøpssjefer og de underviste i det nye skolefaget historie.

Forskningsfeltet. Skolefaget historie og lærebokanalyse

I verket *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonsbygger 1814-2000* tar Svein Lorentzen det lange draget gjennom norske historielærebøker. Han påpeker som et hovedtrekk at det først var lærebøkene på 1970-tallet som brøt med nasjonsbyggingsprosjektet fra 1800-tallet.²⁴ Dette passer med kontinuitetsperspektivet som har dominert synet på norsk historie: De lange linjene i norsk historie var stabile til inn i etterkrigstiden. Produksjonsprosess og skoleøkonomi har vært årsaksforklaringer til en ekstra «tregforanderlighet» i lærebøker. For å få innpass i nasjonens klasserom måtte læreboka favne felles gangbar kunnskap og samfunnssyn. Altså ble lærebøkene «tregforanderlige». Dette stemmer i liten grad med svenske Janne Holméns syn på læreboka som et tidsspeil for samfunnsendring:

Äldre material traderas oförändrat när det upplevs som harmlöst och är av ringa politiskt intresse, som till exempel Katarina den storas flickskolor. Däremot kommer de punkter i läroböckerna som tangerar politiskt laddade frågor, som exempelvis för- och nackdelarna hos olika ekonomiska system, att förändras mycket snabbt i takt med förändringar i samhällsklimatet.²⁵

²³ Jensen 1885, ny utgave 1911, opptrykk tyvende opplag 1924:2, «Forord til den nye utgave (15de oplag.)»

²⁴ Lorentzen 2005

²⁵ Lorentzen 2005; Holmén 2006:334

Holmén kobler kontinuitetssynet til et tradisjonelt emnevalg. I samfunnsaktuelle spørsmål er «läroböcker en utomordentlig mätare på det aktuella samhällsklimatet då läroböckerna skrivits, eftersom det omedelbart följer med i samhällsförändringar».²⁶ Fra 1969 sementerte Tingstens *Gud och fosterlandet* synet på en konservativ lærebok i Sverige.²⁷ Etter den tid har lærebøker blitt vurdert med kritisk blick for å rense innholdet i takt med kampsaker som kjønn, rase og det flerkulturelle samfunn. Lærebokforskning ble lærebokpåvirkning, og dette forsterket bildet av tregforanderlige lærebøker. Janne Holméns analyse *Den politiske läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska og finnländska läroböcker under Kalla kriget* hjalp i arbeidet med å spisse min problemstilling. Jeg vil søke å kartlegge endringer i lærebokas store fortelling om Norge og nordmenn over tid. Jeg ønsker derfor å bruke lærebøker med stort opplag og å følge hvert verks virkningshistorie fra utgave til utgave.

Norske Egil Børre Johnsens «Tekstbooks in the Kaleidoscope» gav meg et 500 siders hav av lærebokforskning å dykke i.²⁸ De siste årene har jeg fulgt det norske lærebokhistoriske feltet gjennom stadig nye avhandlinger og dessuten det overbyggende prosjektet «Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie» ved Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold.²⁹ Lærebokanalyse og lærebokhistorie er et fagfelt i stadig utvikling. Det har tilført avhandlingen viktig kunnskap som blir tatt opp i selve analysedelen, men et hovedinntrykk er likevel oppsummert av titlene på Johnsens bøker *Den skjulte litteraturen: en bok om lærebøker* (1998) og *Virkelighetens forvaltere* (1995).³⁰ Titlene poengterer læreboka som skjult sakprosa, eller som sakprosa uten anerkjennelse. Lærebøkene er sentrale tekster som har vært med å bestemme «nasjonens tenkemåter», men disse «vanligste tekstene har på en måte vært de best skjulte».³¹ Artikkelsamlingen fra 1995 var et svar på dette behovet for å analysere læreboka sin rolle. Satsningen ved Høgskolen i Vestfold med Senter fra pedagogiske tekster og læreprosesser er uttrykk for det samme. Dette perspektivet har satt min analyse inn i en større kontekst, men har samtidig minnet meg på at

²⁶ Holmén 2006:335

²⁷ Tingsten 1969: *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt; Holmén 2006; Nordgren 2006; Ammert 2008; Malmros 2012; Tingsten 1969

²⁸ Johnsen 1993; Johnsen 1989

²⁹ Skjelbred og Aamotsbakken 2011; Skjelbred og Aamotsbakken (red.) 2009; Skjelbred (red.) 2008. De tre artikkelsamlingene omfatter flere titalls artikler, fagfelt og analyser som alle går inn på temaet lærebokanalyse og lærebokhistorie.

³⁰ Johnsen 1998, 1995

³¹ Johnsen 1995: 5 – forord som påpeker at sakprosaen har bestemt nasjonens tenkemåte.

jeg konsentrerer analysen om lærebøker i skolefaget historie i norsk folkeskole før 1940 – ikke lærebokanalyse, historielærebokanalyse eller historiebokanalyse.³²

Det har vært gjort mye forskning på norske lærebøker i skolefaget historie. Jeg avgrenser meg her til analyser som tar for seg lærebøker i historie fra perioden 1889-1940, eller analyser som av andre grunner har vist seg viktige for min analyse. I Norge har flere studier fokusert på det nasjonale i lærebøkene som en del av norsk nasjonsbygging.³³ De fleste har sett på ett verk eller sammenlignet to verk, en forfatter, et emne eller en periode. Det har gitt viktig kunnskap også til denne analysen, men har ikke fanget mitt perspektiv på Den store fortellingen om Norge og nordmenn. Slike analyser inngår i informasjon og kildehenvisninger til hver lærebokanalyse i Del 3. Noen lærebokanalyser har blitt særlig viktige i arbeidet. Det gjelder Daniel Ødegaards hovedoppgave om Jens Hæreids lærebøker, Svein Frigaards hovedoppgave om historiefaget i folkeskolen og til sist, men ikke minst, før nevnte Svein Lorentzens *Ja, vi elsker* som drar linjen fra 1814 til 2000.³⁴ Ødegaard og Lorentzen representerer ytterpunktene der førstnevnte går dypt inn i lærebøker fra en forfatter, og den andre går gjennom mer enn 100 lærebøker over nesten 200 år. Lorentzens analyse har rammet inn min periode 1889-1940. Norske lærebøker har i min analyseperiode blitt vurdert i et kontinuitetsperspektiv. Bøkene fram til 1940 har i liten grad blitt sett på som nyskapende eller at de representerte et brudd i en etablert nasjonalpatriotisk historieberetning som hadde blitt etablert med skolefaget og lærebøkene på 1800-tallet.

Stall-katedral-historien som innledet kapittel 1 aktualiserer også kontinuitet versus brudd i historiefaget. Professor Koht ledet revisjonen, og kritikken var tydelig. Det var fiendebildet i det klassiske nasjonale historiesynet som ble kritisert i møte med en ny tid. Skjedde det likevel ingen endring i måten historielærebøkene framstilte den store fortellingen om Norge og nordmenn?

Lærebokrevisjon har tilført denne lærebokanalysen et tydelig brudd-perspektiv. Selve lærebokrevisjonene var i seg selv et hovedfunn som ble virvlet opp i analysen av de enkelte lærebøkene. Slik sett ble et av forskningsfunnene også en viktig katalysator for den videre forskningen av lærebokutviklingen i Norge 1889-1940. Analysen av lærebokrevisjonen har gitt en annen politisk og historiografisk kontekst for lærebokutviklingen. Lærebokrevisjon er, på samme måten som lærebokanalyser generelt, et område som er løftet fram i nyere

³² Lærebokforskning og lærebokanalyse er et stort forskningsfelt som jeg ikke kan redegjøre kort for her.

³³ Eksempelvis Sigurdson 1996; Kjølberg 1996; Torkildsen 1996; Mork 2005 og 2014

³⁴ Frigaard 1995; Ødegaard 1983

forskning. I Sverige har Daniel Lindmarks prosjekt *History Beyond Borders: The International History Textbook Revision, 1919-2009* samlet betydelig kunnskap med utgangspunkt i foreningen Nordens lærebokrevisjon.³⁵ Henrik Åström Elmersjøs *Norden, nationen och historien* oppsummerer tidligere artikler i sin store avhandling fra 2013.³⁶ Temanummeret «Contextualizing School Textbook Revision» av *Journal of Educational Media, Memory, and Society* fra 2010 rammet inn det nordiske initiativet og satte det i en bredere historisk utvikling med koblingen til Georg Eckert Institute for International Textbook Research (GEI), som ble opprettet i nåværende form i 1975 i Braunschweig, Tyskland.³⁷ Temanummeret tar opp lærebokkriger og konflikter mellom krefter som vil svekke de nasjonale fortellingene i historiefaget, og neokonservative trender. Historien til Georg Eckert Institute blir innledet slik på hjemmesidene:

After the hyper-nationalism of the First World War, the League of Nations promoted international textbook revision. The detrimental role played by textbooks in shaping the concept of the enemy had become abundantly clear.³⁸

Denne internasjonale historielærebokforskningen har jeg hatt gleden av å følge utviklingen av parallelt med avhandlingsarbeidet. I Norge har Christian Sæles mer historiedidaktiske avhandling *Den rette historien. Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap* (2013) tatt opp lærebokkritikk og foreningen Nordens lærebokrevisjon.³⁹ Både norsk, svensk og internasjonal lærebokkritikk har gitt viktige innspill til analysen, og de har klarlagt at lærebøkernes historiefortelling ble oppfattet som nasjonalt og politisk viktig i denne perioden. Lærebokrevisjonen i Del 2, kapittel 4, er viktig politisk kontekst og historiografisk forståelsesbakgrunn for lærebokanalysen i Del 3. Kapitlet om foreningen Nordens lærebokrevisjon kommer i Del 2 som en bakgrunn for lærebokanalysen, men har blitt til som en følge av den virkningshistoriske analysen av lærebøkene.

Hvis Holmnén har rett, vil lærebøkene reflektere samfunnsideologiske endringer. Lærebokrevisjonene er eksempel på en slik bevisst historiepolitisk påvirkning av historielæreboka som nasjonsdannende og politisk danningstekst. Læreboka var og er verktøy i nasjonsbygging. Det er også slike perspektiv som har blitt løftet fram av UNESCO om lærebokrevisjon som fredsbygging i post-konfliktområder. Debatten om «History Wars» har et

³⁵ Se Lindmark, Umeå Universitet for beskrivelse av forskningsprosjektet.

³⁶ Elmersjö 2013

³⁷ *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2010: 2

³⁸ Georg Eckert Institute www.gei.de/en/the-institute/history.html 17.10.2015

³⁹ Sæle 2013

bredere felt. Dokumentaren *The Revisionaries* fra 2012 tok opp det amerikanske skole- og læreplanordningen gjennom delstaten Texas sin historierevisjon, kjent som «Texas Textbook Massacre». Skolestyret i delstaten endret retningslinjene for innholdet historiefaget ut fra politiske synspunkt. Som folkerik delstat har kunnskapsmål og lærebøker i Texas stor innflytelse på resten av det amerikanske undervisningsinnholdet og lærebokmarkedet. I et slikt perspektiv vil endringer i historiefortellingen om Norge og nordmenn være et speil på samfunnsutvikling.

Mange flere verk og analyser kunne og burde vært omtalt, men jeg håper at gjennomgangen peker ut mine viktigste foregangsmenn og noen ytterst få kvinner. Den løpende analysen vil gi videre pekepinn for særlig interesserte. Jeg har vært innom mange perspektiv og lært mye på veien. Her er det et hovedpoeng å vise at lærebokanalysen inngår i en pågående norsk, nordisk og internasjonal debatt om historiefagets rolle og funksjon knyttet til det nasjonale og til et grunnspørsmål i historie: kontinuitet eller brudd. Nasjonalismeteorier, historiografi og historiebevissthet i en historiekultur kommer det mer om i neste kapittel.

Leserveiledning

Del 1 av avhandlingen omfatter denne introduksjonen og kapittel 2 med «Teoribakgrunn: Nasjonal identitet, historiografi, historiekultur og narrativitet». Den historiografiske delen er utvidet med en analyse av historikerstandens profesjonalisering fra nasjonal til internasjonal organisasjon med Halvdan Koht som første leder i 1926 og Oslo som første konferansested i 1928. Erdmanns skildring av Koht som «[the] embodiment of the will to mutual understanding within the historical profession that was often referred to as the «spirit of Oslo»», burde sette tonen for en historiografi som drar linjen videre fra diskusjonen om lærebokrevisjon og fredsbygging.⁴⁰

Del 2 tar opp den skolehistoriske bakgrunnen for enhetsskoletanken fra kommisjonene på 1870-tallet til enhetsskolevedtak og reformarbeid i mellomkrigstiden. Vi følger her hvordan det nye skolefaget historie ble institusjonalisert. Folkeskolelovene av 1889 fastsatte at historie var obligatorisk skolefag, og den veiledende læreplanen av 1890 knyttet en lærebok til det nye skolefaget. Det var likevel bare vage offentlige rammer for historiefaget.

I kapittel 3, «Fra rammelov mot minstekravplan – etablering av et offisielt historienarrativ», følger vi utviklingen fra Folkeskoleloven av 1889. Lokale skolestyrer fikk via skoleplaner

⁴⁰ Erdmann 2005:123, Kryssreferanse til Del 1, kap2: “A War of Minds” s. 53.

formell styringsmakt og kontroll over faginnhold i den nye folkeskolen, men det ble i realiteten lærebøkene som styrte faginnholdet. Vi følger debatten fram mot godkjenningsordningen av 1908 med statlig autorisasjon. Læremiddelkomiteen, Skolemuseet og Lærerskolerådet var organ med makt over institusjonaliseringen av skolefaget historie. I kapittel 4, «Foreningen Nordens historielærebokrevisjoner – fra nasjonal øy til overnasjonal brobygging?», går vi som nevnt inn på et bestemt historiepolitisk tiltak og følger det fra 1919 til 1935. I avhandlingen er dette kapitlet plassert som en kontekst for innholdsanalysen, men revisjonsarbeidet ble klarlagt som funn og resultat av innholdsanalysen. Spørsmålet i tittelen knytter revisjonstiltaket til fredsbygging og historiografisk utvikling i mellomkrigstiden. Samtidig tydeliggjør revisjonsarbeidet at den historievitenskapelige eliten og den skolepolitiske eliten stod i tett ring rundt historielærebokarbeidet i perioden. Både Koht, Vigander og flere gikk igjen i den norske historiske forening, den internasjonale historikerorganisasjonen ISCHE, foreningen Nordens lærebokrevisjon, Godkjenningsordningen og Lærerskolerådet. Historiefaget var samfunnspedagogikk og identitetspolitikk.

Del 3, «Narrativet om Norge og nordmenn i skolefaget historie – Innholdet i lærebøkene i etablering og endring 1889-1940», går inn på de fire læreverkene til Jensen (1885), Hæreid (1909), Løvdøen (1910) og Kleppen (1910). Innledningsvis fokuserer vi på lærebokforfatterne som gruppe. Alle de fire lærebokforfatterne virket som lærere i folkeskolen, og var selv med å prege og utvikle skolefaget historie som forfattere, skoledebattanter og gjennom selv å skrive inn verkenes virkningshistorie i nyere utgaver. Virket i klasserommet formet fra begynnelsen innholdet i det nye skolefaget historie, og lærerforfatterne var med å skape et nytt undervisningsmetodisk – senere fagdidaktisk – rom. Etableringen av skolefaget historie førte til fagdebatter og framveksten av en fagdidaktikk. Lærerforfatterne gav viktigste stemmer både i fagdebatt og skoledebatt i tiden.

I kapitlene 5-8 går vi inn på utviklingen og virkningshistorien i hvert enkelt verk. I kapittel 5 følger vi Ole Jensens epokeskapende klassiker fra første utgave i 1885 til siste utgave i 1928. Vi starter året etter innføringen av parlamentarismen. Johan Sverdrup kjempet for en reformert folkeskole, og Ole Jensen skrev en historiebok som skulle bli omtalt som selve Historien med stor H i 50 år framover. Jensens lærebok er særlig interessant fordi den lar oss følge utviklingen fra allmueskolen, via innføringen av Folkeskolelovene i 1889, forbi unionsoppløsningen og 1. verdenskrig til mellomkrigstidens reformarbeid. I kapittel 6 går vi inn på Hæreids læreverk fra 1909 til 1940. Hæreid ble den nye store klassikeren, som tok over

etter Jensen, og fra rundt 1920 dominerte han lærebokmarkedet, ikke bare fram til okkupasjonen, men faktisk til godt inn på 1960-tallet. Hæreid dominerte historiefaget, men ble fra starten – førsteutgaven fra 1909 måtte skrives om for å bli godkjent i 1910 – vurdert som problematisk nasjonalistisk. Det var derfor både kvantitative og kvalitative grunner til at lærebokrevisjonen i 1919 la ekstra vekt på Hæreids læretekst. Kapittel 7 tar opp Lørdøens lærebok gjennom tre utgaver fra 1910 til 1940. Lørdøen hadde på langt nær samme opplag som Jensen eller Hæreid, men blir inkludert i analysen dels av historiografiske grunner, og dels fordi forfatteren var utradisjonelt politisk konservativ. I Norge var politisk tilhørighet på aksene mellom Venstre og Høyre tett knyttet til det nasjonale og unionskamp. Hæreid og Lørdøens lærebøker kom ut med ett års mellomrom kun få år etter unionsoppløsningen. Den ene – Hæreid – var venstremann. Den andre – Lørdøen – var konservativ. Preget den ulike politiske tilhørigheten historie- og nasjonssynet i lærebøkene? Den siste virkningshistoriske analysen tar i kapittel 8 for seg Kleppens læreverk i to utgaver fra 1927 og 1939. Kleppen ble en viktig bidragsyter i det skolepolitiske og undervisningsmetodiske reformarbeidet i mellomkrigstiden, og personliggjør slik sett en formalisering av lærerforfatterens sentrale fagdidaktiske rolle mellom klasserom, universitet og departement.

Fortellingen om Norge og nordmenn forandret seg fra 1880-tallet til sist på 1930-tallet. Faget og skolen var – og er – politiske verktøy, og de speilet sin tid. Det var ulike krav til historie som skolefag i 1889 og i 1939. Erfaringsrommet speilet en politisk forventningshorisont. Slik gav historien om Norge og nordmenn en fortelling som handlet like mye om hvor vi går, som hvor vi kom fra. Historien skapte retning. Historie var politikk, og det var minnekultur. Samtidig var skolefaget tett knyttet til historie som vitenskap. I konklusjonen i kapittel 9 søker jeg å dra linjen gjennom lærebokanalysen og fortellingen om Norge og nordmenn 1889-1940. Stall-katedral-historien drar linjen fra nasjonsbygging og unionskamp på 1800-tallet, til revisjon i retning reform og et nytt historiefag i mellomkrigstiden.

Kapittel 2. Teoribakgrunn: Nasjonal identitet, historiografi, historiekultur og narrativitet

Avhandlingen har et trefoldig teoretisk rammeverk. *Nasjonalismeteori* setter skolen, undervisning og skolefaget inn i samfunnets større modernisering, sekularisering og nasjonsbygging. Historie som vitenskap og fag var tett koblet til det moderne, rasjonelle og nasjonalstatlige prosjektet, og *historiografi* – historievitenskapens egen historie – gir en fagvitenskapelig inngang til historiefagets rolle og innhold i den formative nasjonsbyggingen og senere *historiekulturer*. Skolefaget historie har et annet samfunnsmandat enn disiplin-faget. Skolefaget står mellom vitenskap, samfunnspedagogikk og en kollektiv minnekultur eller historiekultur. Læreboka møter både vitenskapens analyse og minnekulturens fortellingstradisjon. Den er et formidlingsledd som danningstekst i historiekulturen. En synkron og diakron analyse av lærebøkene kan derfor synliggjøre innhold, utvikling og endring i historiekulturen. Slik leder historiografi videre til teorier om *narrativitet*: Historie er ikke bare fortid. Det er fortalt fortid, og fortellingas form og fokus er med å skape meningen i fortellinga. Hvordan ble historieberetningen om Norge og nordmenn bygd opp, og hvordan endret den seg 1889-1940? Preget struktur, fortellertradisjon og plott fortellinga? Begrepet historienarrativ fører analysen over mot historie (også) som konstruksjon, rekonstruksjon og dekonstruksjon. Med det går vi inn i historievitenskapens og -fagets sannhetsforståelse og belyser historiebruk i en historiekultur. Slik belyser teorifeltene gjensidig analysen av hvordan historie som skolefag ble etablert, institusjonalisert og endret 1889-1940.

Nasjonsbygging og nasjonal identitet

Historiefaget ble obligatorisk med folkeskolelovene av 1889. Folkeskolelovene var viktig ledd i nasjonsbyggingsprosessen og en hovedsak for venstresiden som kom i posisjon med innføring av parlamentarismen i 1884. Det hadde vært kamp og forhandling om det nasjonale gjennom 1800-tallet, og forhandlingene fortsatte utover 1900-tallet med 1905 som realpolitisk

og erkjennelsesmessig milepåle.⁴¹ Ved sekelskiftet var vestlig tidsånd i endring bort fra de klassiske nasjonale prosjektene til det mer internasjonale. Dette ble forsterket av 1. verdenskrig. Lærebokanalysen følger historiefagets endring fra formativ nasjonsbygging til mellomkrigstidens post- og overnasjonale initiativ.

Historie spilte en særegen rolle i norsk nasjonsbygging. Nasjonalismeteorikeren A.D. Smith mener at det norske tilfellet er en *etnisk orientert separatisme fra en eldre helstat*.⁴²

Utbryterposisjonen er avgjørende for etno-symbolisten Smith. Mer modernistiske Miroslav Hroch peker på noe lignende med sin *småstatsnasjonalisme*.⁴³ Forståelsen møter real- og kulturhistorisk resonans i venstresidas slagord «Ut or unionane!» forut for 1905. Her pekte Venstre både på realunionen med Sverige, og en opplevd kulturunion med Danmark. Både Smith, Hroch og venstrerørsla gir unionen – *et nordisk imperium* – en katalysatorrolle:⁴⁴ Og denne utbryterposisjonen preget historie som vitenskap og skolefag. Ifølge Smith måtte utbryterposisjonen legitimeres historisk. Nasjonsbyggingen gikk fra-nasjon-til-stat med mobilisering, territorialisering og politisering.⁴⁵ Folket måtte bevisstgjøres. De territorielle grensene måtte legitimeres. Skolen og historiefaget ble nav i prosjektet. Utbryterposisjonen var opposisjonell nedenfra-opp med støtte i folket og skolen som fanesak, mens eliten satt i posisjon i et standsdelt kunnskapsregime. Lærerne og skolefolk var fra midten av 1800-tallet sosialiseringsagenter i venstrerørsla og en mobiliserende kjerne i en alternativ rural elite.⁴⁶ Den norske *utbryterposisjonen* gav læreren og historiefaget ei hovedrolle i det nasjonale prosjektet.

A.D. Smith og M. Hroch setter nasjonale prosjekt i teoretisk system, man favner i liten grad det singulære i hver nasjon. De fanger slik sett ikke den særnorske «Arven fra 1814», som gav norsk nasjonal identitet et særegent konstitusjonelt og statsborgerlig grunnlag i tillegg til det

⁴¹ Sørensen 1998. Nasjonalismeteorologi gir analytisk rammeverk for å gripe innholdet og endringene i det nasjonale. Det er mange definisjoner av nasjon og nasjonalisme. Lærebøker gir innsyn i skolen som sosialiseringsagent i nasjonsbyggingen.

⁴² Smith 1991: 126. Her plasserer han Norge som et a-typisk vest-europeisk eksempel sammen med nasjonsprosjekt Irland, Finland, Katalonia, Baskerland og elles hovedsakelig i Øst Europa og Midtøsten.

⁴³ Hroch 1985

⁴⁴ Begrepet *imperium* om den dansk-norske helstat har i det senere blitt løftet fram av Rasmus Glenthøi som i boka «Skilsmissen» ha studert hvordan 1814 førte til og endret nasjonal identitet i begge landene. Mens danskene tidligere har studert historien som utviklingen av en dansk nasjonalstat, poengterer Glenthøi at den sammensatte staten mer lignet et imperium. Glenthøis studie er del av NFRs grunnlovssatsning mot 2014. Glenthøi:2012

⁴⁵ Smith 1986:136-37. Det svenske eksempelet ser han derimot som stat-til-nasjon, denne territorielle nasjonen måtte «omformes» til også et kulturelt fellesskap. «The solidarity of citizenship required a common 'civil religion' formed out of shared myths and memories and symbols, and communicated in a standard language through educational institutions. Its aim is cultural homogeneity.» (136)

⁴⁶ Hovland 1998

etnisk-kulturelle. *Arven fra 1814* viser til 1814s virkningshistorie og den doble omveltinga som kobla tanker om konstitusjonell forfatning og nasjonalt selvstyre.⁴⁷ «Men i den norske nasjonsformende perioden frem mot 1905, var sammensmeltningen av et borgerlig-demokratisk, liberalt program på den ene siden, og en nasjonal selvstendighetstradisjon på den andre, helt grunnleggende.»⁴⁸ *Arven fra 1814* med opposisjonell demokratisering var et sentralt norsk verdisett som gav *utbryternasjonalismen* demokratisk appell og statsborgerlig innhold.

Tre linjer, to kulturer, en nasjon

Nasjonstanken var en felleseuropeisk tankeretning som åpnet for å dyrke det særegne. Vi kan skille mellom ulike linjer og faser i det nasjonale prosjektet. Nasjonalromantikken var først elitær og fremmet odelsbonden som ideal. Skillet mellom by og bygd, kultur og natur, preget norsk nasjonal identitet, og unionsopplevelsen utvidet splittelsen. Fra 1850-tallet gav en to-kulturteori uttrykk for en opplevd splittelse mellom folk og elite, slik Garborg sa i 1877: Det var mål og to folkeslag «som inkje er vaksne ihop».⁴⁹ To-kulturteorien rammer inn norsk *kulturnasjonalisme* på 1800-tallet. Parallelt la en *praktisk nasjonal politikk* til rette for en økonomisk og kulturell integrasjon i en opplevd enhet. Folkeskolelovene og fastskolene var del i det. Den tredje linjen vokste fram, dels isolert fra, dels i motsetning til og dels som resultat av, de to andre: Opposisjonen til den byråkratiske og kulturelle eliten fremmet folkestyre, *demokrati*, som nasjonalt ideal.⁵⁰ Modernisering, kulturnasjonalisme og demokratisering er tre hovedlinjer i danningen av norsk nasjonal identitet på 1800-tallet.

To-kulturteorien uttrykte et gjensidig opplevd skille mellom elite og folk, embetsmannskultur og det folkelige. Begge opplevde «den andre» som reell, men mente selv å konstituere nasjonskjernen. Mens embetsmennene talte for å sivilisere folkesjela, stod venstresida for «ei folkeleggjing av sivilisasjonen».⁵¹ Embetsmannsstaten stod i konservativ posisjon mot folkelig radikal opposisjon, og hver part hadde sitt nasjonssyn og sitt historiesyn som legitimerte deres standpunkt som den nasjonale og politiske løsningen. To-kulturteorien kan slik sett sees som historiskkulturell speiling av utbryterposisjonen i A.D. Smiths teori. Kamp mellom sentralmakt og lokalmakt, høy og lav, kultur og natur, prega nasjonsbyggingen og gav

⁴⁷ Her etter Hovland i Brottveit, Hovland og Aagedal 2005:34.

⁴⁸ Østerrud 2001:147. Han fortsetter videre med at dette var diametralt motsatt i Sverige.

⁴⁹ Garborg 1877, her etter Hovland 1998:11. De tre nasjonsbyggingslinjene er etter Sørensen 1994:23-7, se også Hovland 1998:10-11

⁵⁰ Hovland 1998.

⁵¹ Hovland 1998, i Sørensen (red) 1998

norsk nasjonal identitet en særegen kobling mellom praktisk politikk, kulturnasjonalisme og demokrati. Med 1905 ble venstresidens nasjonssyn hegemonisk.

Til grunn for begge lå en praktisk nasjonsbyggingsprosess for fysisk integrasjon og felles persepsjon. I 1814 ble sentrumsblikket endret fra imperiets fjerne København til nasjonens egne Christiania som nav i moderniserende nasjonsbygging. Jernbaner, veier, båtruter og dagsaviser samlet Norge til ett rike slik Narve Fulsås så rikt skildrer det.⁵² Det gav en felles ramme, som er kjerne i modernistiske Benedict Andersons nasjonstanke, *Imagined Communities* - forestilte fellesskap.⁵³ Moderne infrastruktur bandt landet (territoriet) sammen og gjorde et nasjonalt *samtidig* og *likeens* mulig – et fellesskap i tid og kvalitet. Folkeskolen som samlet alle barn på tvers av stendene i en og samme skole (1889), er viktig del av dette nasjonale byggverket, og kombinerer den praktiske, kulturelle og demokratiske nasjonsbyggingen. Felles skole bygde et fellesskap – et forestilt fellesskap – et «oss». Slik er praktisk nasjonsbygging selve fundamentet i danningen av en nasjonal identitet. Men skoleblikket viser det nære og avhengige båndet mellom de ulike nasjonsbyggingslinjene: I folkeskolen fikk hver generasjon nordmenn felles kunnskap, identitet og muligheter.⁵⁴ Skolen var katalysator i nasjonsbyggingen, og historiefaget var et sentralt dannelsesfag. Den særnorske *Arven fra 1814*, personalunion og sammenfall av tre nasjonsbyggende linjer, gav norsk nasjonal identitet på 1800-tallet preg av opposisjonell unionskamp, eller som Garborg sa: «Ut or unionane» med referanse til realunionen og en forsert kulturunion med Danmark forlenget inn i embetsmannsstatens oligarki. *Arven fra 1814* presenterte folkestyre som alternativ, og en alternativ nasjons- og historieforståelse.

Nasjonalismeteorisk historiografi

Synet på nasjonen og det nasjonale har endret seg over tid. Begrepet nasjon og det nasjonale hadde ulikt innhold og konnotasjoner på 1800-tallet, i mellomkrigstiden og i dag.

Nasjonalismeforskninga viser en pendelbevegelse mellom tradisjonalistiske og modernistiske syn.⁵⁵ Den *tradisjonalistiske* retninga, i engelsk språkdrakt *primordialists*, ser nasjonen som en naturlig fase i utviklingen av en opphavlig autonom enhet: Mennesket er opphavlig

⁵² Fulsås 2003

⁵³ Anderson 1991

⁵⁴ Lorentzen 2005:5

⁵⁵ Kyser, Munch og Sars var selv utøvere av dette synet i sin historiske aktivitet. Det er nå i hovedsak forlatt av nasjonalismeforskere, men preger det folkelige synet. Kedourie, Gellner, Anderson, Hobsbawm og Hroch har hver med sine innfallsvinkler et modernistisk nasjonalismesyn. I Norge kom det først for alvor til å prege etterkrigshistorikere med Seip som det store gjennombruddet med hans vikarierende motiv. For primordialister og modernister se A.D. Smith 1986:7-13.

nasjonsdelt og nasjonalstaten således bare en ny fase med selvstyre og autonomi. Det primordialistiske nasjonssynet preget nasjonsbyggingen på 1800-tallet som handlet om å definere en opphavlig nasjon og kjempe for politisk selvstyre.⁵⁶

Den *modernistiske* retninga imøtegikk dette nasjonssynet utover 1900-tallet: Nasjonen og det nasjonale var i deres øyne noe kvalitativt nytt, ikke en fase eller oppfyllelse av en determinert historisk linje. Det nasjonale var moderne og konstruert fenomen i lys av nytte og makt. *Konstruktivistiske* teoretikerne ser nasjonen som et moderne verktøy som konsoliderte eller fremmet enkeltgrupper. Nasjonen hadde ingen opphavlig legitimitet, det var en konstruksjon for å tjene et mål om makt og kontroll over samfunn og nasjon/stat. Med dette flyttet fokus fra opphav og historisk vekst som viste nasjonens indre vokster, til et instrumentalistisk og maktkritisk syn på det nasjonale.

Med den (*kultur-* eller) *symboletnisistiske* retningen har pendelen slått tilbake. A.D. Smith bygger bro over teorikløften mellom tradisjonister og modernister. Nasjonalstaten representerte noe kvalitativt nytt, men dro vekslers på særegne historiske forutsetninger og etnisitet i den førnasjonale etniske gruppa - *ethnie*.⁵⁷ Smith og Hutchinson ser det nasjonale som noe kvalitativt moderne, men det bygger på et etnisk grunnlag i et territorielt og historisk kulturområde. Det gjelder både nasjon-til-stat i en etnisk-kulturell fellesskap, og stat-til-nasjon med utgangspunkt i en territoriell stat.⁵⁸ Vi ser paradoksalt at nasjonsbygging i et etnisk-kulturelt fellesskap fordrer politisering, mens et statsborgerlig fellesskap fordrer en opplevd felleskultur. For norsk nasjonal identitet kan vi ut fra dette forvente en legitimering og politisering av utbryterposisjonen.

Fra det nasjonale gjennombrudd på 1800-tallet har synet på det nasjonale altså endret seg fra å bli sett som en opphavlig, gudegitt eller naturlig organisk størrelse i determinert vekst, til å bli tolket som et interessestyrt og konstruert maktorgan. En primordialist så/ser nasjonen som urform i vokster fram mot en fullbyrdet nasjon/nasjonalstat. En konstruktivist ser derimot det nasjonale prosjektet som instrument og maktverktøy. En etnisist poengterer vekselvirkningen. Det nasjonale er ikke *enten-eller*, men *både-og*. Mens en primordialist trolig går tilbake til en definert urform og drar empiriske og «objektive» historiske utviklingslinjer fra det, vil en

⁵⁶ Her blir nasjon og det nasjonale betraktet som naturlig utgangspunkt og ikke som teoretisk standpunkt. Betegnelsen tradisjonister så vel som nasjonalismeteorologi generelt, er altså anakronistisk brukt i forhold til hvordan historikere og «nasjonsbyggere» selv opplevde sitt virke og funksjon.

⁵⁷ Hutchinson 1994: 1-38. Hutchinson kaller A.D. Smiths og J. Armstrongs sin retning etnisistisk, og jeg mener det også omfatter Smiths egen elev, Hutchinson selv.

⁵⁸ Smith 1986:136-37

modernist fokusere nasjonsbyggingens samtid og historiens konstruerthet og situering. En etnisist favner begge. Synet på nasjonen og det nasjonale vil altså legge føringer for hvilke faser av historien som blir historisk kartlagt og fokusert. I denne avhandlingen kommer vi i nærkontakt med alle tre posisjoner. Den tradisjonalistiske retningen er ikke analyseverktøy, men et nasjonssyn som preget nasjonssynet til historikere og lærere i analyseperioden, og som enda sitter igjen i en folkelig oppfatning av det nasjonale. Mer modernistiske nasjonssyn kom stadig sterkere til uttrykk utover 1900-tallet, og de må slik ha preget både politikere, historikere, lærere og læreverk. Analysen vil likevel være sterkest preget av et etno-kulturelt syn på nasjoner og det nasjonale.

Etnisk separatisme og historiske paradigmer

Den moderne nasjonstanken og vitenskapsfaget historie var tett koblet i den internasjonale tankerørsla, men hver enkelt nasjonsbyggingsprosess var særegen og i Norge altså særpreget av en lang unionell forhistorie, arven fra 1814 og en to-kulturteori i det nasjonssynet som ble vinnende med 1905. Den store nasjonale fortellinga – The Grand Narrative – som bokstavelig talt ble kronet med seier i 1905, ble til i opposisjon mot en fallende embetsmannsstat. I korthet ble den realpolitiske situasjonen på den etter hvert posisjonerte venstresida opplevd slik: En norsk etnisk-kulturell nasjon med egen liberal demokratisk grunnlov var i ufrivillig personalunion med Sverige og i forsert kulturunion med Danmark. Ut or unionane var målet. Historie, språk- og kulturgranskning legitimerte prosjektet. Historikeren forvaltet sannheten om fortida, og han ga ramme og retning for nasjonal politikk i samtid og framtid. Historie er samfunnsideologi. Skolefaget historie er politikk.

Unionen var realpolitisk ramme for nasjonsbygging og vitenskapeliggjøringen av historiefaget. De tre linjene, de to kulturene og skolens dannelsingsmandat, er knagger i en norsk nasjonal fortelling. To-kulturteorien skildret en kløft mellom folket og eliten, mellom det særnorske og det fremmede, mellom folkestyre (demokrati) og elitestyre (oligarki). Utbryterposisjonen preget den etter hvert hegemoniske norske nasjonale identiteten.⁵⁹ I Norge speiler to-kulturteorien to nasjonssyn som begge så sin etniske førnasjonale gruppe som kjerne for et nasjonalstatlig prosjekt. Skillet blir lyssatt av den idealtypiske nasjonalismeteorietiske todelingen mellom en vestlig «Staatsnation» og en østlig «Kulturnation» (Friedrich Meinecke i 1907). Skillet er senere symbolisert av statsnasjonen

⁵⁹ Anne Lise Seip skildrer hvordan det alternative nasjonssynet derimot fremmet behovet for en sivilisering av folkesjela og en lutring av det særnorske. Seip 1997. Smith 1991:126

Frankrike og kulturnasjonen Tyskland. I kampen om Alsace-Lorraine møttes en subjektiv fransk nasjonstanke den objektive tyske nasjonidéen. A.D. Smith mener alle typer nasjonalisme er synteser av idealtypene. Vektlegginga avhenger av den etniske gruppa: En aristokratisk/elitær «lateral» kulturkrets må odle et utvidet kulturfellesskap i sitt bilde for å utvide borgerretten uten selv å miste makt. Den norske elitens versjon var målet å sivilisere folkesjela. En folkelig «vertical» kulturkrets må mobilisere, territorialisere og politisere et etnisk fellesskap. Venstrerørslas mål var å folkeliggjøre sivilisasjonen. Utgangsposisjonen preget nasjonsbyggingsprosessen behov og retning. Mens den norske fikk preg av nasjon-til-stat i Smiths teori, var Sverige omvendt rettet fra stat-til-nasjon.⁶⁰

Koblingen av to-kulturteorien, A.D. Smiths ulike kulturkretser og Meineckes to nasjonstanker, viser to mulige retninger for norsk nasjonsbygging. Eliten i posisjon ville sivilisere folkesjela, den opposisjonelle motkulturen ville folkeliggjøre sivilisasjonen.⁶¹ Når opposisjonen vant hegemoni, ble historie som vitenskap og fag særlig viktig, fordi utbryterposisjonen måtte legitimeres historisk. Historien måtte ifølge Smith lære oss «who we are» og formidle følelsen av å være ledd i en kjede fra forgangne tider til kommende generasjoner i en «community of faith», en nasjonal frelsesrolle med nødvendig romantikk, mystikk og drama.⁶²

An historical drama that gives us our identities and values, must do two things: it must *define* the entity or unit of which it narrates the drama; and it must *direct* the entity or unit towards a visionary goal [...] the drama-mythology must «explain» the trajectory of growth, decline and rebirth; and its first task is to situate and describe the community «as it was» in its «pure» or «unmixed» state.⁶³

Det historiske dramaet gav røtter, verdifellesskap og identitet. Historien definerte fellesskapet og gav det retning gjennom opphav, vekst, nedgang og håpet om ny vår: fra historisk fortid, via politisk samtid til idealistisk framtid. Historien skrev fram mening. Ut fra dette har Smith laget et historieparadigme som skildrer historieskrivningens oppbygning og nytte.

Grunnlaget for nasjonen var den historiske genesis med opphavsmyster og en gullalder der fellesskapets verdier kunne skildres i ren form. Historienarrativet måtte skildre «The founding fathers» og ««the golden age» of communal splendour»: «With its sages, saints and heroes,

⁶⁰ Smith 1986:136-137

⁶¹ Hovland 1998

⁶² Smith 1991:179

⁶³ Smith 1991:182

the era in which the community achieved its classical form, and which bequeathed a legacy of glorious memories and cultural achievements.”⁶⁴ Opphav og gullalder med helter og heltedyder definerte det nasjonale dramatiske og historiske utgangspunktet. Fra dette opphavet fikk nasjonal (og nasjonalromantisk) historieskrivning og historievitenskap en naturlig (organisk), lineær, evolusjonistisk og eskatologisk determinert retning og form. Historien fulgte et mønster av «efflorescence, decline and rebirth» – blomstring, nedgang, gjenfødelse.⁶⁵ Smith sier at denne primordialistiske historieskrivningen viste «How historicist intellectuals press «science» and scientific method into the service of poetic constructs».⁶⁶ Nasjonalhistoriene ble ifølge Smith rekonstruksjoner som blandet genuin vitenskap og kilder med fantasi og legender, og som sammen skapte en «ethic of regeneration» – nasjonens historie.

Under påstanden om vitenskapelig objektivitet mener Smith at det skjulte seg en poetisk frelseshistorie:

1. a myth of origins in time; i.e. when the community was «born»;
2. a myth of origins in space; i.e. where the community was “born”;
3. a myth of ancestry; i.e. who bore us, and how we descend from him/her;
4. a myth of migration; i.e. whither [!] we wandered ;
5. a myth of liberation; i.e. how we were freed;
6. a myth of a golden age; i.e. how we became great and heroic;
7. a myth of decline; i.e. how we decayed and were conquered/exiled; and
8. a myth of rebirth; i.e. how we shall be restored to our former glory.⁶⁷

Med historieparadigmet plasserer Smith nasjonsbyggingens historieskrivning som konstruksjon sett fra vår ettertid. Samtidig erkjenner han at dette var samtidens vitenskapelige syn på historieskrivning, slik vi skal se i følgende kapittel om historiografi. Dette gav et tradisjonalistisk nasjonssyn der enkelte faser konstituerte nasjonens historie. Forenklet ble plottet en historisk bevegelse: gullalder-nedgang-gjenfødelse. Slik omfavner Smith historiens narrativitet og historieberetningens poetiske plott.

⁶⁴ Smith 1991:191

⁶⁵ Smith 1991:191

⁶⁶ Smith 1991:191

⁶⁷ Smith 1991:192

Historiografi

Historie er fortid. Historie er også fortelling/narrativ. De to forståelsene av begrepet historie fører oss til en tredje betydning, som i «bare en historie», altså som i en oppdiktet fortelling, en fiksjon. Den tredje betydningen står i motsetning til historie som faktisk fortidig hendelse. Historie som narrativ bygger bro mellom forståelsen av historie som det som faktisk har skjedd, og historie som fiksjon eller poetisk konstruksjon. Begrepets treenige betydning summerer en kjerne i historievitenskapelig metode slik den vokste fram fra historismens og Leopold von Rankes (1795-1886) «Wie es eigentlich gewesen» på 1800-tallet.⁶⁸ Historisk kildekritikk refererer til en ontologisk fortid. På 1900-tallet har man i økende grad sett historiens narrativitet som situert og konstruert fortelling, og sannhetsteorier tar opp epistemologiske spørsmål om forholdet mellom narrativet og fortidig virkelighet. Mens historismen pretenderte en objektiv avbildning av fortida, kom altså gapet mellom fortid og et subjektivt narrativ i fokus: Historie som fortid (*res gestae*) er kun flyktig tilgjengelig i brokker og fortolkning av det som har vært. For å bli historie, må «noe» registreres og fortolkes inn i en sammenheng. Mens det meste av *res gestae* forsvinner i glemselen, løftes noe opp i ettertidens lys og blir del av en historie, *historia rerum gestarum*. Walter Benjamin beskrev historikerens arbeid poetisk besnærende, men intellektuelt utfordrende: Perledykkeren bringer fortidens sandkorn til samtidens overflate som perler.

Walter Benjamins historiefilosofi utfordret mellomkrigstidens empirisme. Historikeren samler, siterer og forteller historier mens han flanerer i fortidens etterlatte passasjeverk og arkader.⁶⁹ Indirekte pekte mer hjemlige Hans Skjervheims positivismekritikk og Jens Arup Seips mistenksomhetens hermeneutikk, mot noe lignende. Dette er også historiske røtter til den langt senere språklige vendingen (linguistic turn). Det er kvantesprang fra Rankes historisme til synet på historikeren som poetisk perledykker eller den som maktkritisk avslører keiseren uten klær.⁷⁰ Samtidig innebærer dette detronisering av historikeren som samfunnsideolog. Historikerens rolle og historiens innhold endret seg utetter 1900-tallet.

⁶⁸ Ranke 1824:57: "To history has been assigned the office of judging the past, of instructing the present for the benefit of future ages. To such high offices this work does not aspire: It wants only to show what actually happened (*wie es eigentlich gewesen*)". (*The History of the Latin and the Teutonic Nations*)

⁶⁹ Benjamin *Unpacking My Library* 1931, *The Storyteller* 1936, *The task of the Translator* 1923, *Theses on the Philosophy of History* 1940/1950 (posthumt), *The Arcade project* (uferdig utgitt posthumt på 1980-tallet) delvis utgitt i *The Paris of the Second Empire in Baudelaire* 1938 og *Paris, Capital of the 19th Century* (posthumt) 1968.

⁷⁰ Kjeldstadli 1999; Myhre 2009; Dahl 1990; Iggers 1997

Historiografi - historieskrivningens historie - blir ofte identifisert persontilknyttet i generasjoner.⁷¹ Begrepet dekker spekteret av ontologisk og epistemologisk kunnskap om historievitenskapens utvikling, fra historikerens liv og levnet, idehistoriske orientering, syn på grunnlagsproblem og historiefilosofi. Historiefilosofi favner teorier om historiens mening og retning (syklisk, organisk, lineær), grunnlagsproblemer og teorier (sannhet, objektivitet). Den språklige vendingen introduserte også her et erkjennelsesmessig metanivå. En historiografisk innfallsvinkel lyssetter slik sett historiens opphav, funksjon og ideologi. Lærebokanalysen følger den norske historikerstanden gjennom tre «generasjoner», personifisert av Rudolf Keyser/P.A. Munch, Ernst Sars og Halvdan Koht/Edvard Bull, fra historisme, via evolusjonisme til materialisme.

Fra historisme via evolusjonisme og materialisme, til hva?

Historiefagets vitenskapelige gjennombrudd med *historismen* avløste på 1800-tallet en tradisjonell deskriptiv krønikeform og en oral fortellertradisjon. Historie beskrev «das einmalige». Rankes «Wie es eigentlich gewesen» (1824) var en programerklæring for den tyske historiske skole. Historie skulle baseres på autentiske kilder, ikke fortellerkulturens legender og tradisjon. Historismen la vekten på kildekritisk, induktiv analyse av historisk utvikling i nasjon og folk. I Norge steg den nye generasjonen fram fra 1830-årene. Historie som vitenskap var tematisk knyttet til romantikk og nasjonsbygging. Nasjonen var subjekt og historien var forutbestemt.⁷² G.F. Lundh sa i 1832 at det norske folk var «et af Europas ældste, historisk-berømte Folk, ei blot en svag affødning af den nærværende Tids Gjærninger».⁷³ Den norske historiske skole med Rudolf Keyser (1803-64) og P.A. Munch (1810-63) skrev fram en innvandringsteori og skildret en gyllen opphavstid i norrøn

⁷¹ I Norge brukes begrepet om metanivået, mens det internasjonalt brukes både om historie og historiens historie. Skal dette med noe sted?? Myhre, Jan Eivind: «Historiografiens dobbeltbunn», i Børresen, Anne Kristine, Myhre, Jan Eivind og Stugu, Ola Svein: *Historikerne som historie*. Rapport fra HIFO-seminaret 1995, Historisk institutt NTNU 1996; Forskningsrådets evaluering av norsk historievitenskap i 2008 bruker historiografi både synonymt med historie og historiens historie, som er mer vanlig eks på engelsk: Norges forskningsråd 2008: «[Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning](#)»

⁷² Iggers 1997:3. Realisme, intensjonalitet og diakront historiesyn preget historieskrivningen helt fra Herodot til Ranke, mener Iggers.

⁷³ Lundh 1932, her etter Dahl 1990:44

mellomalder.⁷⁴ Den norske historiske skole skildret en opphavlig (genesis) norsk nasjon.⁷⁵ Nasjonen ble vitenskapelig legitimert av historikerne.

Genesisforskningen stettet nasjonalromantikkenes begrep om folk, stamme og nasjonalitet og påviste folkets opphavlige og naturlige individualitet (determinert naturalisme), et punkt som var nasjonalpolitisk prekært på grunn av Norges realpolitisk svake posisjon i samtiden. Også samtidens historikere så denne koblingen mellom opphav og samtid: P.A. Munch påpekte at nordmennene skulle stå i den nordiske rekken med «den norske Nationalitets Betydning i Oldtiden og nordiske Egthed i Nutiden».⁷⁶ Det korresponderende og realistiske historiesynet framstilte fortidsbildet som objektivt sant – historien viste fortida slik ho egentlig hadde vært. Historien var sann. Den norske historiske skole definerte et særeget norsk opphav, et eget folk med en egen kultur – en egen nasjon. De framhevet Norge som den nordiske stammens hovedsete med opphavsrett på vikingetid, sagalitteratur og norrøn kulturarv.⁷⁷ Det var denne opphavlige norske nasjonen som i samtiden kjempet mot fremmed overstyre (embetsmannsstat og union). Koblingen fra opphav til politisk samtid understreket historiens determinerte gang. Nasjonen fikk eskatologisk mening.⁷⁸ Det *teleologiske* perspektivet trer fram når et selvstendig Norge ble skrevet inn som fullbyrdelse av historiens gang. Historiografen Ottar Dahl mener at Keyser, Munch og den norske historiske skoles historiesyn hadde totalt gjennomslag i folkelige kretser og skolebøker i Norge i siste del av 1800-tallet og inn på 1900-tallet.⁷⁹

Neste generasjon flyttet fokus fra sagatid til unionstid, og særlig inn i «danskertiden». Ernst Sars (1835-1917) var den fremste representanten for generasjonsskiftet med nyorientering fra 1860-årene. Sars koblet som venstresidas historiker og politiske ideolog historievitenskapen tett til politikk. Han var preget av to samtidige strømninger: skandinavismen og evolusjonismen. Han skrev et *teleologisk* historiesyn inn i sin *dialektiske utviklingsoptimisme*. Der historistene så brudd, så evolusjonisten utvikling. Mens den norske historiske skole

⁷⁴ Keyser skrev ut innvandringsteorien med det norske folk som nordisk hovedstamme. Munch framhevet hvordan nordmennene ledet an i norrøn språk og kultur i sagatida. Synet på samfunnet i mellomalderen skiller Keyser og Munch med vekst på slektsaristokrati og motsetning aristokrati-kongemakt. Munch foregriper blant annet Ernst Sars syn på «Norges nedgang».

⁷⁵ Dahl 1990:43ff. Mellom annet Herders tanker om nasjon og nasjonalitet, se Løyte Hansen 2013.

⁷⁶ Munch, her etter Dahl 1990:44

⁷⁷ Dahl 1990:44-75

⁷⁸ Sejersted 1994, i Langholm m.fl (red) 1994:229: «Den truede idyll. Om de vekslende perspektiver i studiet av moderne historie.» Tydelig parallell til A.D. Smiths nasjonalhistoriske paradigme.

⁷⁹ Dahl 1990; Lorentzen 2005

definerte et særnorsk utgangspunkt og en to-kulturteori, trakk venstreideologen Sars linjen gjennom motgang og vekst til samtidens nasjon. Han skrev inn en felles utvikling mellom to før skilte norske kulturer – embetsmannseliten og folket. Sars var dialektisk. *Autonome nasjonale samfunn* var en enhet med «indre Grunde» og særpreg, men så kom den ytre *allmenne kulturutviklingen*. I møtene mellom nasjon og allmennånd så Sars nasjonens skifte og vekst gjennom «grandeur og decadence». Det særegne norske og norsk historie oppstod i møtet mellom det særegne og det allmenne.⁸⁰

Aschehoug, Birkeland, Daae og Nielsen var konservative motparter og fagfeller. Mens Sars betonte nasjonalt frigjøringsstrev, fokuserte de konservative skandinaviske fellesskap og økonomisk utvikling gjennom unionen. De la altså mindre vekt på grensekriger og svenskene som erkefiender og mer vekt på kulturfellesskap og utvikling i unionen. De var også uttalt mer kildekritiske til nasjonale myter og legender, som Daaes «dekonstruksjon» av legenden Anna Kolbjørnsdatters heltedåd fra 1878 er tidlig eksempel på.⁸¹ Saars la også større vekt på utvikling i unionstiden. Skiftet i historiefilosofi endret syn på unionstidens rolle og status i norsk historie. Evolusjonistene la vekt på utvikling og vekst tross uheldige omstendigheter. Resultatet var de *to norske kulturene* som Sars mente bar erfaringer fra to ulike faser, preget av henholdsvis nasjonal og allmenn(europeisk) kulturutvikling. Sammen pekte de *dialektisk* fram mot nasjonal enhet i en moderne nasjon.⁸² Sars historiesyn hadde blitt allmenn historie rundt sekelskiftet, påpekte Halvdan Koht i frigjøringsåret 1905: «sikkert findes der nu i landet ikke et eneste menneske under 50 aar, som ikke mer eller mindre bevidst, mer eller mindre fuldstændig, har tilegnet sig hans syn paa Norges nationale udvikling».⁸³

Koht ble selv hovedperson i neste generasjon. Han bevarte Sars nasjonale evolusjonisme, men materialisme og marxistisk innflytelse styrket det sosiale perspektivet, klassemotsetninger, økonomi- og maktperspektiv. Brudd ble revolusjon. Klassekamp og folkefellesskap erstattet to kulturer og allmennånd. Slik sa Koht at nasjonen ble «rikare og rikare» gjennom dialektisk kamp og integrasjon. Det teleologiske synet på nasjonen var felles. Nå ble det utfordret av positivismens myteknusing. Her kan vi se Daaes dekonstruksjon av Anna Kolbjørnsdatter fra 1878 som foregangsverk. Bruddet var sceneskifte for historikeren. Francis Sejersted sier: «Vårt utgangspunkt er her. – Ved oppgjøret med den metafysiske teleologi ble scenen ryddet,

⁸⁰ Dahl 1990:86ff

⁸¹ Daae 1878:79-108. Daae forfølger beretningens utvikling (historiografisk) fra 1716 til nasjonal(istisk) ikonstatus i egen samtid.

⁸² Dahl 2004:182

⁸³ Samtiden 1905:480, her etter Dahl 1974

men hva kom i stedet? De teleologiske elementer hadde gitt en overordnet struktur og retning til historien. Hva karakteriserer de nye og – skal vi si – mer moderne innfallsvinkler?»⁸⁴ Sejersted mener skiftet gikk gradvis fra sekelskiftet til J.A. Seip rundt 1950. Gamle og nye historiesyn bryntes i perioden 1889-1940.

Sars' nasjonalisme og Kohts materialisme

Sars og Koht var ledende historikere, og samtidig ledende nasjonale ideologer. Begge var epokedannende for historiesynet i sin tid. De hadde felles evolusjonistisk, teleologisk, eskatologisk og idealistisk historiefilosofi og skrev fram en genetisk kontinuitet i nasjonen. Evolusjonistene betonte sammenheng og dialektisk vekst, og unionens indre nødvendighet og utviklende sider tok over etter Den norske historiske Skoles mer negative fremmedgjøring. Årsakene til Norges nedgang og 1814, hva som var nasjonalt, demokratisk, norsk og folkelig ble dermed endret med Sars og igjen med Koht. Den nasjonalromantiske historien ble revidert til en mer allmenn sivilisasjonshistorie.

Evolusjonistene deltok i nasjonsbygging både på høyre- og venstresiden. Sars var venstreideolog, mens samtidige konservative fagfeller som Aschehoug, Birkeland, Daae og Nielsen la vekt på vekst, union og skandinavisme. Daaes kildekritiske gjennomgang av historien om Anna Kolbjørnsdatter viste hvordan beretningen ble brukt og virket politisk og hvordan den hadde vokst i erindringen etter selve hendelsene i 1716.⁸⁵ Konservative historikere la vekt på økonomisk, sosial og kulturell utvikling i unionene. Mens de konservative la ny vekt på utvikling i Dansketiden, kombinerte Sars sagatid og et mer positivt syn på unionstiden.⁸⁶ Begge la vekt på vekst også i union, heller enn nasjonalromantikkens krasse brudd.⁸⁷ Utviklingsdeterminismen ble sentral hos Sars, og videre hos Koht.⁸⁸

Sars var venstreideolog. Han mente bøndernes samfunnsordning var en rød tråd i historien.⁸⁹ Konservative kolleger som Birkeland, Aschehoug og Nielsen la mer vekt på økonomi. Mens Sars så politisk og åndelig nedgang i senmiddelalder, så motparten et utarmet land. Begge så unionen som en dialektisk nødvendighet, men altså av ulike grunner. Sars historiesyn var tett

⁸⁴ Sejersted 1995:230

⁸⁵ Daae 1878:79-108

⁸⁶ Delt i venstreorientert og konservative – sistnevntes mer materialistiske historie og skandinaviske syn kan sees videreutviklet hos Koht, som ellers ofte forstås i forlengelsen av Sars.

⁸⁷ Idehistorikeren Lovejoy finner filosofisk grunnlag for dette i troen på "The Great Chain of Being". Lovejoy 1936, her etter Dahl 2004 (2001):173, *Utviklingstenkning hos norske historikere på 1800-tallet*

⁸⁸ Dahl 2004 (2001):182f

⁸⁹ Dahl 1974:14

koblet nasjonal og politisk samtidig nasjonsbygging og unionskamp, og unionsoppløsningen gav en ny kontekst. Sars syn hadde, ifølge Koht, hegemoni i 1905, men økonomi og sosiale problem tvang snart inn nye kategorier.⁹⁰

Ifølge Kohts minnetale til Sars bære i 1917, skal Sars på eldre dager ha sagt: «Det er nødvendig å knytte den økonomiske og den politiske historie langt strammere sammen enn vi før har gjort. Den økonomiske historie er grunnlaget. Det gjelder kanskje ikke fuldt saa meget for sagatiden som senere, men ogsaa for sagatiden gjelder det aa betone det økonomiske moment: jordeieren som aristokrat.»⁹¹ Både Sars og Koht koblet historieskrivning til ”dagens strid”. De var politiske ideologer. Sars innså at 1905 avsluttet en kamp og innledet en ny tid. Slik ble det nasjonale merkeåret også et historiografisk merkeår der nye felt og tema kom opp. Marxistisk og materialist historie koblet til sosial klasse og arbeiderbevegelsen ble en ny hovedlinje, og med Koht som ny hovedperson. I materialistisk dialektikk er klassekamp drivende kraft. Koht bygde i mye på Sars, men her ser vi altså at det i tillegg er linjer fra de konservatives liberale økonomi, og nyere (Lamprechts) sosial- og kulturhistorie. En radikaliseret kilde- og sagakritikk forsterket nyskrivningen. Alt dette fanget Koht opp i seg. Dahl mener Koht kan stå som representant for 1900-tallets norske historietenkning.⁹²

”Kvar gong nye klasser slo seg fram i samfunnsarbeidet, vart heile nasjonen vidare og rikare” avrundet Halvdan Koht avhandlingen *Bonde mot borgar i nynorsk historie*.⁹³ Velformulert informativ summerer han essensen i sin generasjons historiesyn med nasjonal enhet, frihet og klassekamp som del i samme teleologiske historiske prosess. Arbeiderpartiets politikk og visjon ble en ”naturlig” videreutvikling av Venstres politikk og venstreideologen og historiker Sars’ historiesyn. Sars skrev ut den formative nasjonaldemokratiske syntesen, og Koht ble den siste store nasjonsbyggende historiker med sitt nasjonalmaterialistiske prosjekt.⁹⁴ Begge var tett koblet til statsbærende politikk.⁹⁵ Koht falsifiserte aldri Sars. De skrev begge en

⁹⁰ Dahl 1990:229

⁹¹ Syn og Segn 1917:254

⁹² Dahl 1990:130; Koht stod også bak en viktig organisasjonsmessig fagutvikling, som formann for Den Norske Historiske Forening og redaktør for *Historisk Tidsskrift* i 15 år fra 1912, en periode da foreningens arbeid ble fornyet og videreutviklet. Han var sentral i norske (1910-) og nordiske (1920-) historikermøter og president i *Comité internationale des sciences historiques* fra 1926-33. Hele tiden var han politisk aktiv, og et par år senere ble han utenriksminister. Koht ruvet i historie og samtid både internasjonalt, nordisk, nasjonalt og lokalt.

⁹³ Koht 1912

⁹⁴ Ottar Dahl slår fast at Halvdan Koht var epokedannende og den store sentrale norske historikeren på 1900-tallet. Dahl 1990:229ff

⁹⁵ Koht gikk fra å stemme på partiet Venstre til å stemme på Arbeiderpartiet fra 1900. Med det kom solidaritet med underklassen, klassekamp og en mer økonomisk og materialistisk ”kamp for føda” i sentrum, noe som også er tydelig i et mer klasseorientert, økonomisk og materialistisk historiesyn.

evolusjonistisk nasjonal historie med eskatologisk mål. For Sars; bøndenes inkludering i en nasjonal enhet, for Koht; underklassens frammarsj mot eliten. Først borgerne, så bøndene, og til sist arbeiderne. Arbeiderklassens integrasjon fullførte nasjonen, som i Kohtsk ettertid endret Sars' nasjonale bonderørsle til ei sosial rørsle.

Koht beveget seg som politiker og historiker fra Venstre til ypperste ledelse i Ap, og fra sin lærer Sars mot ideologen Marx.⁹⁶ Fra 1896 kalte Koht seg sosialist, og fra 1900 stemte han Arbeiderpartiet. Ottar Dahl mener at Kohts materialistiske historiesyn konsoliderte seg med "Bonde mot Borgar" (1910) og "Prisar og Politikk" (1913).⁹⁷ Striden mellom høy og lav var Kohts hovedinteresse: Bøndene gikk fra sterke odelsbønder i nasjonalromantisk stil til underklasse. Klasse og klassekamp ble grunnbegrep. Borgerskapets, bøndenes og arbeidernes "klassereisning" var faser i folkefellesskapet.⁹⁸ Hos Koht ble arbeidernes kamp en utvidelse av nasjonen på samme måten som Sars nasjonale integrasjon av de to kulturer. Slik kan Koht leses som epilog til utviklingstenkningen hos historikere på 1800-tallet.⁹⁹ Der Keyser, Munch og Sars så tillit mellom bonde og høvding og konflikt mellom aristokrati og konge, skar Koht rent fram en historisk kamp mellom høy og lav. Det grunnleggende spørsmål i historia var: "Kven skal rå for jorda i landet?"¹⁰⁰ Tro på prinsipielt demokratisk kongedømme (Sars) ble erstattet av stormannsklassens konsolidering: aristokrati, kongedømme og kirke, med kongedømmet som verktøy. Dette svekket tanken om en *særnorsk* utvikling (Keyser, Munch, Sars). Adelskandinavisme ledet til nedgang, unionen til nødvendig utvikling og borgerskapets, bøndenes og sist arbeidernes utviding av folkefellesskapet. Evolusjonisme og tro på fellesnordisk opphav er forståelsesbakgrunn for republikaneren Koht. Norsk historie trer med Koht inn i et skandinavisk og allmenneuropeisk mønster, en vestlig sivilisasjonshistorie.

Kohts evolusjonisme hadde klasseløst folkefellesskap som mål. Nytt mål fikk følger for fokus, tema, problemstilling og kilder. I tillegg kom en radikaliseret kildekritikk og grunnlagsproblem om objektivitet og historisk sannhet. Skillet levning-beretning er et eksempel: I *Kritiska undersökningar i Nordens historia omkring år 1000* (1911) påpekte svenske Weibull forskjellen mellom historiske kilder og tradisjonskilder. Vandremotiv,

⁹⁶ Den politiske interessen arvet han fra faren som ledet arbeiderforeninger og var Stortingsmann for Venstre. Vesle Halvdan, tolv år, broderte bokmerke med «Sverdrup» til far i 1885. Skard 1982:19

⁹⁷ Både *Bonde og Borgar* og *Prisar og Politikk* ble presentert på norsk historikermøte. Koht fulgte altså selv opp sin organisasjonsmessige utvikling og presenterte viktige nye perspektiv i disse fora.

⁹⁸ Dahl 2004(2001):183

⁹⁹ Dahl 2004(2001):183

¹⁰⁰ Koht 1913, "Prisar og Politikk". På denne tid meiner Dahl at Kohts historiesyn var konsolidert.

nasjonale fordommer og episk-litterær lovmessighet endret historien fra (tilsynelatende) faktisk forløp til en mytisk framstilling.¹⁰¹ Her går linjer til Daaes analyse av Anna Kolbjørnsdatter fra 1878, men i 1911 med historiefilosofisk refleksjon og kildekritisk konklusjon. Weibull og Koht dannet nordisk tospann for radikaliseringsen. I *Sagaernes opfatning av vor gamle historie* (1913) sa Koht at sagaene speilet grunnlagsproblemet i forfattersamtid, ikke sagatid, og påpekte sagaens funksjonelle makt.¹⁰² Verket var ”historie som fødes av strid og som blir våpen i strid”.¹⁰³ En slik kildekritikk åpnet nye forskningsfelt og perspektiv: ”Det er ikkje berre dei hendingane saga fortel om, som gjev ho verd for granskinga; men sjølve saga um saga kan bere viktig tilskot til norsk åndshistorie”.¹⁰⁴ Dette var tanker i tiden, og Koht refererte direkte til Bernheims foredrag ”Historisk fortolkning ut fra tidsopfatningen” på historikerkongressen i London 1913.¹⁰⁵ Men hjemme var historiesynet omstridt både i 1913 og i mellomkrigstiden. O.A. Johnsen sa: Koht ville snu opp ned på all kunnskap om den eldste historien.¹⁰⁶ Koht utfordret altså det klassiske nasjonale narrativet.

Det er et tematisk og vitenskapelig skifte fra Sars til Koht, mellom det nasjonale prosjektet og en klasseproblematikk under røde faner, dels i utakt med de nasjonale fram mot 1935. Koht (1873-1965) kroppsliggjorde linja med selv å gå fra Venstre til Arbeiderpartiet: «Hans idémessige tilknytning til den sosialistiske arbeiderbevegelse avspeiler seg klart i hans historiske produksjon, men hans ungdoms forankring i Venstres nasjonale og demokratiske idealer slapp heller aldri taket i ham». ¹⁰⁷ Sars virke var i en annen verden. 27. januar 1917 døde Johan Ernst Welhaven Sars (f. 1835) uten å se slutten på 1. verdenskrig som på avgjørende vis endret nasjonen, Europa og verden på kartet og i historia. Koht gikk inn i mellomkrigstida som fredsaktivist, politiker, historiker og målmann. Han tok ledelsen nasjonalt og internasjonalt og ble fanebærer for historierevisjon for en fredelig framtid. Han ble en stadig mer sentral politiker til han satt som utenriksminister fra 1935 og inn i 2.

¹⁰¹ Dahl 2004(2001):236; Weibull regnes sammen med Koht som nordiske hovedpersoner bak det Sverre Bagge på 1990-tallet omtalte som et hyperkritisk sagasyn. Det nye kildekritiske synet snudde opp ned på sagatolkningen tidlig på 1900-tallet. Tidligere var sagaene en hovedkilde for norsk historieberetning.

¹⁰² Dahl 2004(2001):239

¹⁰³ Koht i Innhogg 1921:181, her etter Dahl 2004(2001):239

¹⁰⁴ Innhogg 121:156

¹⁰⁵ Koht HT 5 R II:418f (Dahl 2004:240)

¹⁰⁶ Johnsen HT 5 R III:218 (Dahl 2004:241). Den kildekritiske radikaliseringsen gjaldt også kritikk av forfatteren som subjektivt element, forfatterens ideologi. Her lot Koht politikk og historieskrivning gå sammen, mens hans samtidige Bull nitidig skilte politikk, ideologi og mer deskriptiv historie.

¹⁰⁷ Dahl 1990:231

verdenskrig, en utenriksminister med ansvar for opprustning i en verden han reviderte bort historiske konfliktlinjer fra.

Det norske historiske paradigmet fra Keyser til Koht

Første del av 1900-tallet står fram som en overgangstid fra nasjonsbygging til mellomkrigstidens materialisme med endret syn på historiens mål og retning. Historiografi og nasjonalismeteorier bekrefter begge at historievitenskapen og historiefaget spilte en særlig viktig rolle i utbryternasjonalismer som den norske. Historieskrivningen til Den norske historiske skole og etterfølgerne på 1800-tallet passer inn i det oppsummerende tredelingen av historieparadigmet: gullalder-nedgangstid-gjennfødelse. Samtidig ser vi at ulike historiografiske generasjoner la vekt på ulike perioder alt etter politisk grunnsyn og historiefilosofi.

Dag Torkildsen har satt norsk historie inn i A.D. Smith og J. Hutchinsons historiske paradigme:

1. *a migration story*: Innvandringa til Noreg frå nordaust, Norge og Nord Sverige som utgangspunkt for den norrøne stamme.
2. *a founding myth*: Vikingtida og rikssamlinga.
3. *a golden age of splendour*: Norsk middelalder med nasjonal sjølvstende, kristning, fred.
4. *a period of inner decay*: Kalmarunionen og foreiningstida med Danmark.
5. *a promise of regeneration*: Starter med 1814 og grunnlova.¹⁰⁸

Torkildsens skiller her ut det han mener ble plottet i den norske grunnfortellinga. Vi har sett at historikerne utviklet og lyssatte ulike deler av plottet til ulike tider og av ulike motiver og mål. Det er interessant. Den norske historiske skole med de klassiske historistene Keyser og Munch la grunnlaget med innvandringsmyter og gullaldermytologi. Dette preget nasjonssynet, utviklingen av en norsk nasjonal identitet, nasjonsbygging og kampen for nasjonal selvstendighet på 1800-tallet. Sars evolusjonisme framhevet dialektisk sammenheng og la ny vekt på unionstiden, noe Koht videreutviklet. Historieparadigmet kaster slik sett lys over historiografisk utvikling og ulik vektlegging fra 1800-tallet og fram til 1940. I analysen blir det interessant å ettergå om vi kan følge en lignende historiografisk endring i vektlegging av ulike tidsepoker i lærebøkene.

¹⁰⁸ Torkildsen 1996

Det er grunn til å tro at historiefremstillingen i lærebøkene ble endret i takt med den historiografiske utviklingen fra Keyser og Munch, via Sars til Koht. Allerede i egen samtid ble Keyser og Munch kritisert. Den konservative L.C. Daa skilte mellom «katastrofeteorier» og «utviklingsteorier», og han mente Keyseres innvandringsteori var en katastrofeteori som dyrket brudd og neglisjerte linjer og unionen.¹⁰⁹ Her hentet Sars senere liberal inspirasjon til sin evolusjonisme, slik Ottar Dahl har oppsummert Sars intensjon med verket *Udsigt over den norske Historie* (1873-91): «Den oppgave han stilte seg var å påvise den indre sammenheng i hele den norske historie, fra sagatidens storhet gjennom forfall og nedgangstid til den nye vekst og gjenreisning av selvstendighet og frihet i 1814, slik som han sier det i innledningen til verket.»¹¹⁰ I Sars egne ord fra 1911 skulle historien framvise «[...] en Udvikling hvis Gang det er Forskningens Sag at paavise, saa at baade Folkets ‘grandeur’ og ‘decadence’ føres tilbage til de samme indre grunde».¹¹¹ «Grandeur» og «Decadence», framgang og nedgang, var del av samme historiske dialektikk. Sars koblet genesis og sagatid til dialektisk evolusjonisme og et optimistisk blikk på unionen. Sars historiesyn preget venstreideologien, unionskampen og det vinnende nasjonssynet med 1905 slik Halvdan Koht oppsummerte i frigjøringsåret da han mente hele Norge «har tilegnet sig hans syn paa Norges nationale udvikling».¹¹² Sars’ historiske dialektikk mellom «Grandeur og Decadence» går rett inn i A.D. Smiths paradigme over tradisjonell historisk skriving i nasjonsbyggingen.

Internasjonal organisering og komparasjon som metode

Moderne historievitenskap oppstod i det nasjonale gjennombrudd. Vitenskapsfaget historie oppstod som historie om nasjonen, og profesjonalisering og organisering la i Norge grunn for kulturnasjonal samling og videre politisering. Den norske historiske forening HIFO (1869) og Historisk Tidsskrift (1871) samlet historikerstanden og historikerne.¹¹³ Internasjonal organisering startet med forberedende møte i Haag 1898 og første internasjonale historikerkongress som del av Verdensutstillingen i Paris 1900. Dette var talenes og folkemøtenes tid.¹¹⁴ Det var også utstillingenes tid. Senere dro Walter Benjamin fram tidens

¹⁰⁹ Dahl, 2004:178ff, «Utviklingstekning hos norske historikere på 1800-tallet» (2001)

¹¹⁰ Dahl 2004:178

¹¹¹ Sars 1911, her etter Dahl 2004:178

¹¹² Samtiden 1905:480, her etter Dahl 1974

¹¹³ Formennene (og samtidig redaktør til 1955) var sentrale historikere, noe som styrker organisasjonens tyngde og betydning: 1869–1879 Michael Birkeland, 1879–1899 Oluf Rygh, 1899–1903 Gustav Storm, 1903–1912 Yngvar Nielsen, 1912–1927 Halvdan Koht, 1927–1932 Edvard Bull, 1932–1936 Halvdan Koht, 1936–1947 Sverre Steen, 1947–1955 Johan Schreiner, 1955–1966 Jens Arup Seip etc.

¹¹⁴ Ohman Nielsen 1995

grandiose verdensutstillinger som særegent tidstypisk fenomen som uttrykk for den vestlige verdens selvbilde.¹¹⁵ Den første internasjonale vitenskapelige historikerkongress fant sted på en slik illudert verdensscene. Det skulle gå et kvart hundreår før historikerstanden organiserte seg i International Committee of Historical Sciences (ICHS), dannet i Genève 1926 med Koht som president og første konferanse i Oslo 1928 med Haakon Vigander som sekretær.¹¹⁶ Hvordan fikk Koht, Vigander og Oslo denne rollen, og hvorfor gikk det et kvart hundreår? Den internasjonale organiseringen kan etter mitt syn leses som bilde på et historiesyn i endring fra det nasjonale til det internasjonale i perioden 1900-1930. Samtidig var historikernes samfunnsmandat og selvforståelse i endring. Historien var i endring. I forord til Erdmanns *Toward a Global Community of Historians* (1987/2005) slår Jürgen Kocka fast: «There have been three phases in the history of the ICHS. In the interwar period, its main function was overcoming nationalism and bridging the deep gaps between historians from different nations who had fought one another in the First World War.»¹¹⁷ Erdmanns nitidige ICHS-historie gir oversikt over historikerstandens debatter fra Paris 1900 til Oslo 1928. Vi ser en dreining fra nasjonsbygging til overnasjonal freds- og brobygging. Koht og en bro- og fredsbyggende «spirit of Oslo» var forsoningstiltak etter 1. verdenskrig.¹¹⁸

Komparasjon fra Haag 1898 til Berlin 1923

Forut for konstitueringsmøtet i Paris 1900 var det kamp. Tyskerne var pådrivere mens britene neglisjerte tiltaket, og en umake forsamling diplomater, historikere og arkivarer manifesterte koblingen fag og politikk.¹¹⁹ Diplomatiets relasjoner ble sagt å være grunnlaget for kongressen.¹²⁰ Verdensutstillingen var ramme.¹²¹ I en beskyttet vestlig verden flanerte besøkende forbi nasjonale utstillingsvinduer som i Benjamins trygge passasjer.¹²² Utstillingen

¹¹⁵ Hovland 2011; Om verdensutstillinger generelt, Brenna 2002.

¹¹⁶ Erdmann 2005:viiff

¹¹⁷ Erdmann 2005:ix

¹¹⁸ Det første nordiske historikermøtet var i Lund i 1905. De fleste nordmenn og dansker uteble av politiske grunner. Neste møte var i Kristiania 1920, og fra da av hvert 3. år med unntak av okkupasjonsårene.

¹¹⁹ Erdmann 2005: 7ff. Opphavsmannen René de Maulde-La Clavière (1848-1902) gikk av før kongressen og Société d'histoire diplomatique (initiert av de Maulde i 1886) tok over. Société koblet diplomati og historie, nasjon og det internasjonale. De Maulde startet i 1899 *Annales internationales d'histoire* som kongressforum. Haag 1898 fikk aristokratisk preg og ble lagt til kroningen av dronning Wilhelmina.

¹²⁰ Erdmann 2005:9-10. Below anmeldte kongressen i *Historische Zeitschrift*. Han sammenlignet og mente den internasjonale kongressen var bedre enn tyske *Historikertage* som hadde blitt arrangert siden 1893. Below mente den tyske samlingen hadde blitt for preget av pedagogikk og didaktikk. I 1893 var spørsmålet om tysk historieundervisning skulle knyttes til politiske mål slik keiseren hadde krevd på konferanse i utdanningspolitikk, *Reichshulkonferenz* i 1890. Lamprecht ledet de nasjonale kongressene. Below og Lamprecht var faglig uenige om mål og retning. Below og von Gothein var kritikere av Lamprecht, og begge var i Paris 1900.

¹²¹ Hovland 2011; Brenna 2002

¹²² Walter Benjamins passasjeverk, flanør og verdensutstillinger er alle knyttet opp mot denne spesielle uttrykks- og omgangsformen, som han beskrev i verket om Paris som 1800-tallets hovedstad.

åpnet øynene for komparasjon. Ferdinand Brunetière sa: «You only can define yourself by comparing yourself.»¹²³ Ernst Troeltsch sa framtiden var «overcoming history through history».¹²⁴ Historikerne hadde bygd nasjonalstatlige verdensbilder, nå var målet ifølge kongresslederne å bygge bro over avstand og fiendskap. Historikeren måtte ta politisk ansvar: «The ideal politician is the perfect historian.»¹²⁵ I Roma tre år senere sa Italias utdanningsminister at historikeren hadde samme rolle i internasjonale relasjoner som de hadde hatt for nasjonen. Historikerne så seg fremdeles som «science maîtresse». Historikerne hadde fokusert nasjonalpolitiske begivenheter, diplomati, revolusjoner og krig, altså den ytre overflaten. Det gav ingen forklaring. Nå skulle den indre organismen analyseres og sammenlignes. Skiftet fra deskriptiv til komparativ anatomi var tråd med Karl Lamprechts kritikk av Ranke.¹²⁶ Internasjonal komparasjon var nytt tema i sekelskiftets «bazaars of historical scholarship» både i Hague, Paris og Roma.¹²⁷

Berlin 1908 satte ny kurs. Antall seksjoner ble redusert, og teori og metode fjernet for empiriske studier.¹²⁸ Det ble slutt på samlende resolusjoner.¹²⁹ Samlingen var i etterdønningene av metodestriden rundt Lamprecht. Han hadde lagt på en ny «how it really became that way», og som leder av tyske Historikertage knyttet han historie tett til formidling. I Berlin introduserte han historiedidaktikk.¹³⁰ Erdmann mener at Lamprechts sosialpsykologiske kollektivismen i Berlin 1908 fikk varig internasjonal etterklang hos blant annet den norske Halvdan Koht.¹³¹ Men møtet hadde lav oppslutning. Det var urolige tider: «Frenchmen and Germans remain enemies. Neither one side nor the other is disarming.»¹³² Tyskerne snakket om «encirclement». I ettertidens lys ser vi frontene av 1. verdenskrig i

¹²³ Erdmann 2005:18, her etter Brunetière 1900

¹²⁴ Erdmann 2005:15, her etter Troeltsch 1900

¹²⁵ Berr 1900, her etter Erdmann 2005:19.

¹²⁶ Villari 1903, her etter Erdmann 2005: 28. Ellers var konferansen i tidens ånd fylt med resolusjoner for arkiv, kildesamlinger, tilgang på kilder etc.

¹²⁷ Monod 1903, her etter Erdmann 2005: 30.

¹²⁸ «Victorious Professionalism, Berlin 1908» er Erdmanns overskrift. Konferansen hadde 8 emner: Orientalisk historie, Hellas og Rom, politisk Middelalderhistorie og moderne tid, Kultur og intellektuell historie for Middelalder og moderne tid, kirkehistorie, kunsthistoriske og historiske hjelpevitenskaper. Mens dette ble kuttet: filologi, arkeologi, musikk- og teaterhistorie, historisk geografi, naturvitenskapens historie, teori og metode (til fransk kritikk). I forkant ble det dominerende tyske politiske historie- og vitenskapssynet debattert. Tyskerne mente derimot at tidligere kongresser var uvitenskapelige. Men kongressene representerte i seg selv en ny internasjonal tilnærming, som når franskmennene foreslo Berlin som neste kongresssted.

¹²⁹ Tyske historikere preget kongressen med 77 av 135 innlegg. Franske Simiand kommenterte: tyske vitenskapelige bataljoner marsjerte bak sine læremestre.

¹³⁰ Igangsatt av Dietrich Schäfers kampskrift for politisk historie, «The True Field of Historical Studies» 1888, besvart av Eberhardt Gothein (Wilhelm Diltheys student og etterfølger) «The Task of Cultural History» 1889.

¹³¹ Erdmann 2005:50. Det preget også rumenske Nicolae Iorga og belgiske Henri Pirenne. Både i Heidelberg 1907 og i Berlin 1908 var temaet hans eget Leipzig Institute for Cultural and Universal History. Lamprechts stjerne falt internasjonalt da han støttet pan-germansk annektering under 1. verdenskrig.

¹³² Prou 1908, her etter Erdmann 2005:46

deltagernes beskrivelser. Tyskerne var likevel fornøyde med kongressen og slo fast at dette var en skikkelig vitenskapelig kongress, ikke «sociability aiming mostly at general impressions» som før.¹³³ Amerikanerne stemte i: «a well-organized scientific body to conclusion».¹³⁴ Neste møte ble satt til London «promoting Anglo-German détente.»¹³⁵ Vi ser at historikerkongressene bevisst ble brukt til mellomnasjonal og fredelig brobygging på tvers av nasjonale konflikter.

Kongressen i London 1913 åpnet uker etter at kong George av Hellas ble skutt i Saloniki. Krigstrusselen lå over møtet.¹³⁶ Det var bære eller briste, som Lamprecht sa «if, as he did not hope, it should come to war, then one shall have to reckon with the determination of the German people».¹³⁷ Kongresspresident Ward talte for en «history of historians». *History and the Historians in the Nineteenth Century* av George P. Gooch var nettopp lansert, og Bernheim «whose pupils we all are» holdt plenumsforedrag om «The Interpretation of History as Influenced by Contemporary Views».¹³⁸ Det var en ny refleksiv tematikk. Kvintessensen ble likevel en styrking av historikernes «entente cordiale» med en permanent organisasjon. Ideen var lansert i Hague 1898. I London hevdet redaktør av *American Historical Review* og direktør for historisk forskning i “the Office” *Carnegie Foundation*, J.F. Jameson, at det ville «give continuity of regulations and policy, and might ultimately make the Congress a potent means, not merely as now of international friendship but of international achievement».¹³⁹ Historikerne skulle være overnasjonale brobyggere. Neste samling ble satt til St. Petersburg 1918.

“A War of Minds”

1. verdenskrig ble også en historikerkrig, “a war of minds” i deklarasjoner og manifeste. I 1914 gav Oxfordhistorikere ut «Why we are at War». 150 britiske akademikere erklærte at England og Belgia kjempet for “freedom and peace”, mens de mente brutalitet og skruppelløs hersketrang var kjernen i tysk politikk og akademia.¹⁴⁰ “Aufruf an die Kulturwelt” signert 93

¹³³ Erdmann 2005:54 siterer den tyske kongressrapporten.

¹³⁴ Haskins 1908, her etter Erdmann 2005:54.

¹³⁵ Erdmann 2005:55 viser til Höjer som siterte en svensk kommentator i Berlin 1908

¹³⁶ Konferansens høye beskytter Kong Edward holdt derfor ikke mottakelsen på Windsor. Kong Edward var fetter til den drepte kong George av Hellas. Britene utgjorde to tredjedeler, tyskerne var største gjestedelegasjon og Skandinavia hadde ti representanter. Få franskmenn stilte.

¹³⁷ Lamprecht in *Franfurter Zeitung* 11041913 (evening), Erdmann 2005:59/66.

¹³⁸ Gooch 1913, Erdmann 2005:64. Erdmann refererer Kohts papirer fra London 1913, Erdmann 2005:65/67.

¹³⁹ Jameson 1913, Erdmann 2005. Erdmann kaller kapitlet om London 1913: «An entente cordiale of historians on the eve of the war».

¹⁴⁰ Erdmann 2005:68 etter div skrifter 1914/1915.

tyske akademikere, tilbakeviste anklagene, men ble tatt som prov på at tyske akademikere lå under militaristisk ideologi. Franskmenn, belgiere, briter og flere kuttet på grunn av «The Manifesto of the 93» båndene til tyske kolleger.¹⁴¹ Andre påpekte derimot at nettopp nå var samarbeid løsningen.¹⁴² Resultatet var uansett en splittet europeisk historikerstand, der en tredjepart talte for overnasjonalt samarbeid. Både entente-landene og tyskerne opprettholdt avstanden etter krigen.¹⁴³ I den konteksten ble International Committee of Historical Sciences (ICHS) igjen forsøkt etablert med amerikansk pådriv i 1919.

Amerikanerne tok kontakt med St. Petersburg-komiteen, Lappo-Danilevsky, Pirenne, George Prothero og Charles Firth i 1919.¹⁴⁴ De hadde økonomiske kort på hånd og ønsket samarbeid og fredsarbeid over landegrensene. Men støtten fra «the Office» var avhengig av at tyskerne ble inkludert. På første møte – både tyskere og østerrikere var invitert – i fredspalasset i Haag, talte Jameson for et skifte fra nasjonal og politisk historie til et sosial og økonomisk historie. Carnegie-kollegene Jameson, James T. Shotwell og Waldo Leland påpekte at Folkeforbundet ville endre den anti-tyske stemningen.¹⁴⁵ To år senere startet belgierne med Pirenne forarbeidet for neste kongress som skulle bli arrangert i Brussel 1923.¹⁴⁶ Spørsmålet var om tyskerne og allierte skulle få delta. Universitet og akademiske organisasjoner i Tyskland, Østerrike, Ungarn og Tyrkia ble ikke invitert, men enkelthistorikere fikk delta.¹⁴⁷ Både britiske, italienske, sveitsiske og skandinaviske historikere protesterte. Danske Aage Friis avviste invitasjonen. Nordmenn og Halvdan Koht mente nøytrale makter nå måtte stille mannsterkt for å påvirke.¹⁴⁸ Koht hadde brevvekslet med Leland fra 1909, begge var i London

¹⁴¹ «Aufruf...» 1914. Ifølge Erdmann rettet tyskerne seg mindre mot Frankrike enn mot perfide Albion og russisk barbari. Anglo-fransk motstand mot tysk vitenskaps tidligere særstilling spilte også inn: ««Pan-Germanists,» the German scholars were striving for Germany's dominance over other countries and had only exploited international congresses in order to bring international scholarships under their control and to create a German «monopoly», Erdmann 2005:69

¹⁴² Erdmann 2005: 69. Blant annet Croce

¹⁴³ Erdmann 2005:71. Møter i London og Paris 1918 la grunnen for etableringen av International Council of Research (ICR - natural sciences), etablert med 16 medlemsland tilknyttet ententemaktene i Brussel 1919. Debatter fra møtet viser at også nøytrale land ble sett som en fare. International Academic Union (IAU - humanities) 1919 favnet humaniora med belgiske Henri Pirenne som første president. IAU var mindre eksplisitte i ekskluderingen av Tyskland, og enkelte nøytrale land ble oppfordret til medlemskap, deriblant de skandinaviske landene. IAU 1919: «Whereas the former Association of Academies had been in danger of becoming the tool of nationalistic ambitions striving for scientific hegemony over the world, the new Union was to become an intellectual League of Nations, with the goal of «making researchers accustomed to thinking like human beings and seeking nothing else but the truth».”

¹⁴⁴ Erdmann 2005:72-3. Lappo-Danilevsky døde under den russiske revolusjon og Pirenne havnet i tysk fangeleir for protest mot tysk overtagelse av universitetet i Ghent. George Prothero (britisk fredsdelegasjon i Paris 1919)

¹⁴⁵ Begge sentrale i amerikansk historievitenskap og i fredsarbeidet i Europa

¹⁴⁶ Belgierne tok kongressen som en anerkjennelse av krigsinnsatsen. Både konge og president var til stede.

¹⁴⁷ Erdmann 2005:76

¹⁴⁸ Britenes petisjon var tydelig og krass, og det gikk rykter om en planlagt mot-kongress i Sverige. Aage Friis var uten kompromiss og mente Brussel-kongressen måtte avlyses. Friis hadde vært tydelig mot tysk politikk,

1913 og Koht hadde bredt europeisk kontaktnett fra studier i København, Leipzig og Paris. Erdmann hevder at Kohts bakgrunn som historiker, politiker og fredsaktivist gav ham en brobyggerrolle også i det internasjonale historikermiljøet. Koht stilte i Brussel som offisiell delegat fra Det Kongelige Frederiks Universitet med oppdrag å invitere til neste kongress i Kristiania.¹⁴⁹

Brussel-kongressen åpnet 9. april 1923 med konge, dronning, regjering og diplomatkorps. Leland og Koht ble ledekoppel. Først presenterte Leland forslag om fast organisering av ICHS med representanter fra alle tidligere deltagerland. Men «the big fight of the congress» gjaldt sted for neste kongress. Koht la ifølge Erdmann fram Oslo-invitasjonen til historikere «from all countries». Valget gjaldt mer enn by og land. Det gjaldt med eller uten Tyskland. Koht mente selv at det raskt ble klart at «Oslo and the international program», som Erdmann kaller det, hadde støtte fra kongresspresidentene belgiske Pirenne, engelske Tout og amerikanske Shotwell.¹⁵⁰ Avgjørelsen ble likevel utsatt til siste dag.

Pirenne åpnet med «The Comparative Method in History». Historikerne hadde tjent nasjonen. Det måtte endres. «What a moral confusion of the conscience! What an intellectual confusion of the minds!»¹⁵¹ Den nye tids historiker måtte tjene nye mål. Historien måtte skrives om. Pirenne kritiserte det lovmessige organiske nasjonssynet. Komparasjon ville bryte med det mytiske nasjonsbildet:

Pirenne was in no way thinking of a revolution in his discipline, even if he compared the effects of the war on the historical profession to a “*cataclysm cosmique*.” The concept of science as defined in his Brussels speech was based on the classic dichotomy of analysis and synthesis, the critical collection of facts and causal allocation. The former, he said, was the field of erudition, with the aids of auxiliary sciences, source criticism, and editions, without which history would not be a “science” but rather a literary genre. Similar opinions had been expressed by Croce in Rome and in the standard manuals on historical methodology by

men var nå tydelig mot vestmaktens etter-krigspolitikk. Friis prøvde likevel også å skape forståelse mellom blant annet Pirenne og Meinecke gjennom brevveksling.

¹⁴⁹ Jameson i brev til Koht 1923, her etter Erdmann. Erdmann skriver konsekvent om Oslo også i perioden før 1925. CIC ble opprettet under League of Nations 1922. Samtidig med Kohts Oslo-initiativ arbeidet amerikanerne for historikerorganisasjonen International Committee of Historical Sciences (ICHS) for medlemmer av League of Nations. De forventet at Tyskland ville bli medlem i løpet av få år. ICHS skulle etter planen bli en internasjonal historikerunion med første kongress ved Committee for Intellectual Cooperation (CIC) i Geneve eller Lausanne.

¹⁵⁰ Erdmann 2005:83, etter Koht 1923. Erdmanns kilde til kongressen er Halvdan Kohts konfidensielle rapport til Universitetet i Oslo, brev fra Leland til Jameson, samt kongressrapporten i American Historical Review.

¹⁵¹ Pirenne 1923, Erdmann 2005:85. De hadde glemt historikerkongressenes fundamentale mening: «scholarship has no fatherland». Og alt dette, ifølge Erdmann, fra en historiker som var nasjonal helt. Han hadde gransket, tolket og presentert landets patriotiske historie.

Bernheim and Monod. For the latter aspect – causal allocation, synthetic combination, “*construction historique*” – he availed himself of neither philosophy nor sociology. Instead, he held out the promising notion of comparative studies.¹⁵²

Pirenne sa at verdenskrigen hadde vist at historikerne måtte endre fokus. Bacha, direktør for belgisk senter for bibliografi og internasjonale relasjoner, påpekte at «The history of the various countries demonstrates to us the same sequence of typical events which are determined by the same sequence of generative ideas».¹⁵³ Komparasjon løftet blikket fra det nasjonalt særegne til det generelle. Historien måtte løfte blikket. Det var en mer teoretisk og generaliserende historievitenskap som ble skildret i “The Impact of Ideas on History”, og Lucien Febvre og March Bloch lanserte ideen om alternativt skrift (til *Vierteljahrschrift* 1903, the *Annales* ble annonsert fem år senere i Oslo, og lansert i 1929).¹⁵⁴ Komparativ historie var samtidig tett koblet til konteksten. Febvres tidsskriftforslag, Jamesons forslag om internasjonal bibliografi og amerikanernes ICHS pekte alle mot en ny historiografi. Oslo som internasjonal brobygger ble valgt. Ledekoppelet Koht og Leland pekte ut veien videre fra Brussel.

Reintegrering av Tyskland med Koht i Oslo 1928

Motstanden mot å reintegrere Tyskland var lenge hinder for ICHS. Sentrale aktører, som Pirenne var imot: «the only hope for a permanent peace in Europe is a Germany broken up into several parts.»¹⁵⁵ Men amerikanske Jameson jobbet videre. Han inkluderte østerrikske Alfons Dopsch fra CIC (Folkeforbundets Commission for Intellectual Cooperation), Michel Lhéritier ble invitert som fransk-tysk brobygger, og dessuten Halvdan Koht som talte for nøytral brobygging.¹⁵⁶ På konstituerende møte for en provisorisk internasjonal komite i Paris 1924 deltok dermed Pirenne, Homolle, De Sanctis, Vinogradoff, Deminski, Powicke og Leland, samt de tre nevnte «brobyggere»: Dopsch, Lhéritier og Koht. Pirenne var president, Leland var generalsekretær. Koht rapporterte fra møtet at stemningen hadde snudd siden 1923.¹⁵⁷ Tysk integrering var fremdeles premiss for The Rockefeller Foundation for

¹⁵² Erdmann 2005:86-7

¹⁵³ Bacha 1923, Erdmann ibid

¹⁵⁴ Tidsskriftet skulle tilknyttes ICHS, men det feilet – dels pga forsøk på å knytte det til League of Nations og dels pga manglende støtte fra Rockefeller Foundation.

¹⁵⁵ Jamesons papirer, Erdmann 2005:101

¹⁵⁶ Både Dopsch (Østerrike) og Lhéritier (Frankrike) var tilknyttet Folkeforbundet og ble viktige i ICHS. Kohts og Universitetet i Oslos invitasjon og et skandinavisk historikermøte i 1923 bekreftet den skandinaviske posisjonen. Da Koht kom til Paris i 1924, hadde han med støttebrev fra danske Friis og svenske Almquist.

¹⁵⁷ Den politiske konteksten var en annen. Rhinkampene i 1923 hadde blitt fulgt av forhandlinger. Dette pekte som vi vet fram mot Lacarnotraktaten av 1925 og tysk medlemskap i Folkeforbundet 1926. Konfliktnivået sank.

«promoting historical and social studies in Europe as a means of hastening the return to a normal state of affairs in the intellectual world».¹⁵⁸ The Rockefeller Foundation hadde klare mål, og Leland var i Pirennes ordlyd “moteur essential de toute l’organisation” da vedtekter og invitasjon ble sendt til 27 tidligere deltagerland. Det inkluderte sentralmaktene. 19 land møttes på konstituerende møte i Geneve i mai 1926. Tyskerne var med.¹⁵⁹

I søknaden til Rockefeller Foundation skrev den amerikanske historikerorganisasjonen at de ønsket å lege «the spiritual wounds of war» og «bridge the War gap».¹⁶⁰ ICHS var eksplisitt for brobygging: «Faster than the League of Nations was founded, we here in Geneva have reestablished our league of historians, which is more complete than the other one» åpnet Pirene.¹⁶¹ ICHS selvforståelse hang altså tett sammen med et mål om å reintegrere Europa spesielt, og mål om overnasjonal bro- og fredsbygging generelt. Forståelsen ble også bygd opp symbolsk. Ved mottakelsen i Folkeforbundet fikk ICHS-delegasjonen se Locarnotraktaten, og Geneve-møtet ble kalt «Locarno de la science historique». «Locarno-ånden» refererer til fransk-tysk tilnærming.¹⁶² Valget av Oslo som første konferansested og Halvdan Koht som første president hadde samme begrunnelse. Pirene og Dopsch ble visepresidenter, Leland kasserer og Lhéritier generalsekretær. Kohts to første prioriterte saker var å lage en internasjonal bibliografi (kalt organisasjonens «le drapeau») og et felles tidsskrift.¹⁶³

Tyskland og Frankrike sendte begge en stor kontingent til Oslo i august 1928, samme måned som Kellogg-Briand avtalen ble signert i Paris. Erdmann skildrer Koht som samlende ledestjerne, «the true embodiment of the will to mutual understanding within the historical profession that was often referred to as the «spirit of Oslo» – an expression coined by

¹⁵⁸ Leland om Rockefellers økonomiske incentiver til Pirene.

¹⁵⁹ Chile, Finland, Hellas, Ungarn og Jugoslavia svarte ikke. Russland var ikke representert fra egne universitet, og Argentina rakk ikke å sende representanter. Flere briter ble forhindret av storstreik. Den tyske invitasjonen var sendt til den tyske historiske organisasjon (Verband Deutscher Historiker).

¹⁶⁰ Fra søknadsarbeidet, Rockefellerarkivet, Erdmann 2005:106-7. Leland mente komparasjon og mer strukturelle studier av nasjoner, nasjonalisme og institusjoner ville bli viktig.

¹⁶¹ Pirennes åpning av møtet i Geneve. ICHS ble etablert i samme rom som Røde Kors (1863). Land med nasjonale historikerorganisasjoner (Norge HIFO 1869) bygde et nasjonalt ICHS-organ med utspring fra den nasjonale foreningen. I de andre landene førte ICHS også til nasjonal organisering av historikerstanden.

¹⁶² For historikerne ble spørsmålet om russisk medlemskap også problematisk i forholdet til historie som verktøy for Partiet og eksil-russiske versus sovjetiske akademikere. Leningrad universitet var preget av gamle borgerlige historiesyn, Moskva universitet hadde blitt opprettet sovjet-marxistisk. Et par fra begge sider deltok i Oslo, men det var først etter Oslo-kongressen at de formelt ble med i ICHS.

¹⁶³ Leland skrev et år tidligere til Pirene at Warshava-forslaget trengte en «truly neutral place». Aage Friis ledet arbeidet med en internasjonal bibliografi. Koht bidrog språklig med å styre bruk av språkene og selv veksle mellom fire offisielle språk. De to treffene forut for Oslo fant symbolsk rom i Paris og Göttingen, som fransk-tysk forsoning.

Hermann Oncken at the Congress's opening."¹⁶⁴ Koht holdt plenumsforedrag om nasjonsbegreps betydning i historie, og det var en egen sesjon «History and National Identity».¹⁶⁵ Pirennes tok opp forholdet mellom Islams utvidelse og Middelalderens start.¹⁶⁶ Dopsch den synoptiske metoden og Bloch "long-range comparative method". Aftenposten refererte til en het debatt mellom Rostovtsev og Pokrovsky om marxistisk historieskrivning. Italienske fasister kom også til. Oslokongressen gav rom for sin tid. Sesjonen for historieundervisning (undervisningsmetodikk/didaktikk) var også ny, og Lh eritier foreslo en egen ICHS-kommisjon for historieoppl ring og lærebokrevisjon.¹⁶⁷ Han viste til en flom av lærebokrevisjoner. Dopsch var sterkt positiv, og Koht viste til et lovende nordisk arbeid med lærebokrevisjon.¹⁶⁸ Oslo-kongressen ble sett som en suksess: «Even the most stubborn nationalist, are forced by our international cooperation to take account of the truth as it is understood by others», sa danske Friis.¹⁶⁹ Det Friis her understreket, var at komparasjon fordret også   se seg selv med andres øyne. Det fordret et bytte av perspektiv.

Vi forlater ICHS i Oslo. De gikk videre til "New political Challenges, Warsaw 1933" «In the Shadow of Crisis, Zurich 1938» og "Nouvelle histoire versus histoire historisante. Grand debates and New Departures in Paris, 1950". Men poenget er klart: Historiografi og faghistorie gir kontekst til skolefagets historiografi. Historien både i vitenskap og skolefag bar preg av krig og fred, vitenskapelige debatter, analyser og teorier. Vi har fulgt utviklingen fra Haag, via Paris, Roma, Berlin, London, Brussel og til Oslo – fra positivistisk optimisme til skeptisk fiendskap – fra nasjonsbygging til brobygging. Mellomkrigstiden gav nye målsetninger og tema, men også nye debatter, teorier og metoder, fra krig og grenser til utvikling og fellesskap, fra politisk historie til sosial- og kulturhistorie og endelig fra isolerte nasjonale narrativ til overnasjonale strukturer og vekst. I mellomkrigstidens Locarno- nd ville historikerne skrive fram nye historier som brobyggere over et krigskl vd europeisk kontinent. Det innebar ifølge Friis i Oslo 1928 et perspektivbytte som minner oss om Oneself as Another

¹⁶⁴ Erdmann 2005:123. Franskmenne var flest og hadde 52% av innleggene på fransk, de hadde fått statlig støtte fra regjeringen for   dra på kongressen.

¹⁶⁵ Da Koht kalte seg selv marxist, ble det tatt med en viss ironi. Pokrovsky skrev at Koht neppe kunne kalles marxist i kommunistisk mening, men han var hederlig borgerlig radikal, en rakrygget demokrat.

¹⁶⁶ Febvre refererte i 1935 om Oslo-debatten: «the greatest historians in the world assembled spontaneously in order to discuss the speech of the Belgian master with passion – a unique event in such an environment. We had never experienced anything of that kind before, and we have never experienced it since.» Erdmann 2005:126

¹⁶⁷ Erdmann 2005:134. Lh eritier foreslo allerede i Göttingen en lærebokrevisjon, og gjentok forslaget i Oslo.

¹⁶⁸ Erdmann 1987:184, tysk utvidet utgave.

¹⁶⁹ Danske Friis i Oslo 1928, Erdmann 2005:135

som er en av Paul Ricoeurs narratologiske hoveduttrykk.

Historiekultur og narrativitet

Historiografiens generasjoner viser historie som kontekstuellet produkt av sin tid. Den belgiske utdanningshistorikeren Marc Depaepe mener historielærebøker er “an outstanding embodiment of the educational intentions and mentality or mentalities that prevailed among the educational opinion makers”, og sammen med kollegaen Frank Simon hevder han at bøkene representerer “einer dritten Dimension in der Realitäts- und Mentalitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht”.¹⁷⁰ Læreboka gir som danningstekst innblikk i samtidens syn på sann kunnskap om fortida. Den gir innblikk i tidens episteme.¹⁷¹ Analysen av lærebøkene og deres virkningshistorie gir også et konkret og kontekstualisert innblikk i fagets epistemologi knyttet til samtidens kunnskapsbetingelser. Læreboka gir som danningstekst innsyn i en samfunnspedagogisk mentalitet med historiebevissthet og historiebruk som relaterte begrep. Samme år som Karl-Ernst Jeismann i 1979 introduserte begrepet historiebevissthet, lanserte historieteoretikeren Reinhart Koselleck «erfaringsrom» og «forventningshorisont».¹⁷² Den nye historiedidaktiske tilnærmingen på 1970-tallet fokuserte historie og hvordan vi orienterer oss i tid som et samspill mellom fortidstolkning, nåtidspersepsjon og framtidforventning.¹⁷³ Historiebevissthet kan knytte vårt historiesyn til en definerbar historiekultur i mer historiografisk mening, men tilnærmingen kan også plassere historie i et videre kunnskapsregime, episteme eller verdensbilde. Historiesynet og vårt syn på riktig (og gal) historie, er skapt kulturelt. Mellomkrigstidens konflikter rundt ISCH kan være eksempel. Frankrike og Tyskland hadde ulike perspektiv på faktiske fortidige hendelser. Noe hadde skjedd, men måten hendelsene var tolket inn i de to nasjonens historiekultur, var ulik og stod i motsetning til hverandre. De to nasjonale historiekulturene var tilsynelatende uforenlige.

¹⁷⁰ Depaepe Marc 2010 (unpublished paper) “Belgian Images of the psycho-pedagogical potential of the Congolese during the Colonial Era (1908-1960)”; Depaepe&Simon *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 1/2002

¹⁷¹ Blant annet Foucault 1980:197: «It would define the episteme retrospectively as the strategic apparatus which permits of separating out from among all the statements which are possible those that will be acceptable within, I won't say a scientific theory, but a field of scientificity and which it is possible to say are true or false. The episteme is the 'apparatus' which makes possible the separation, not of the true from the false, but of what may, from what may not be characterized as scientific.”

Foucaults bruk av begrepet episteme kom opp i hans tidlige arbeid om vilkårene for kunnskap, og hva det betyr at kunnskap er historisk. Han mente all kunnskap og kunnskapsteori må forankres i historiske forhold. Dette har blitt sett på som en historisk epistemologi, selv betegnet han metoden sin som kunnskapsarkeologi (1972).

¹⁷² Jeismann 1979; Koselleck 1979

¹⁷³ Kvande og Naastad 2013

Undervisning i skolefaget historie er en moderne historiebruk som i stor grad bygde opp nasjonale historiebevisstheter. Læreboka ble en hovedkilde til innholdet i, de mytiske delfortellingene og plottet i det store nasjonale narrative. Narrativ kommer av latin *narrare*: det å fortelle, å være kjent med og ha kunnskap om noe. Fortellinga gir en modell av verden, det er menneskets måte å skape mening på. Kvernbekk og Frimannsson sier i et temanummer om narrativitet i *Scandinavian Journal of Educational Research* at etablerte narrativ preger kollektivets tanker og oppførsel.¹⁷⁴ Det er en påstand som kan illustrere Kosellecks erfaringsrom og forventningshorisont: Historisk erfaring gir forventet framtid. Narrative preger vår verdensforståelse, og det gir oss tilhørighet og identitet. John King har vist at opphav er særlig viktig. Opphavshistorier «help define the nature of the universe and how cultures understand the world in which they exist», og “are the basic to our self-understanding”.¹⁷⁵ Kenneth Burke viser videre at historier har retning: Historier (fiktive som faktiske) gir subjektet begynnelse, kontekst, mål – og et Problem (med stor P) som driver handling. Burke hevder videre at Problemet som regel er en opprinnelig plan på villspor. Dette er fortellingas plott. Slik forklarer fortellingene som oftest en oppstått situasjon og gir framtidig retning og løsning.¹⁷⁶ Erfaringsrommet gir en forventningshorisont. Narrativ teori og nasjonalismeteori går her i samme retning. Her har også A.D. Smith samme syn på historieskrivning som meningsskapende plott: «*the sine qua non* of ethnicity, the key elements of that complex of meaning which underlie the sense of ethnic ties and sentiments for the participants, myths of origins and decent provide the means of collective location in the world and the charter of the community which explains the origins, growth and destiny.»¹⁷⁷ Nasjonalismeteori, historieteori og narratologi har felles oppfatning av historiers meningsskapende oppbygging og funksjon.

Opphavshistorier fester individet eller kollektivet til et sted, et territorium eller et «lovet land». Vi kjenner dette fra Keyzers innvandringsteori og Munchs gullaldermyte. Historieparadigmets gullalder(-nedgang-gjenfødelse) er altså del i et større narrativt mønster, en fortellerstruktur eller et plott. Historiebruken gav erfaringsrom og en forventningshorisont med imperativ retning for handling. Historien fortalte hvem «vi» var, hvor «vi» kom fra og hvor «vi» skulle gå. Hvem var vi i 1889 og i 1940? Hvor kom vi fra og hvor skulle vi gå? For å analysere utviklingen av det Store Narrative (Lyotard) om Norge og nordmenn 1889-1940

¹⁷⁴ Kvernbekk og Frimannsson 2013:571. Bruner 2002

¹⁷⁵ King 2003:10, etter Kvernbekk og Frimannsson 2013

¹⁷⁶ Bruke 1845, her etter Kvernbekk og Frimannsson 2013

¹⁷⁷ Smith 1986:24

trenger vi teori og begrepsapparat om narrativitet og narrasjon som del i en historiekultur eller en kollektiv identitet:

- 1) Ricoeurs prefigurasjon, konfigurasjon og refigurasjon av mimesis tar opp hvordan et narrativ fungerer og endres i en gitt historiekultur¹⁷⁸
- 2) Ricoeur poengterer videre at narrativets poetiske struktur, retorisk oppbygging, innplotting og tradisjonsbundne sjanger former innhold og avgrenser mulig refigurasjon.
- 3) Teorier om minnekultur, historiepolitikk og forsoning av narrative kløfter.

Mimesis, figurasjon og innplotting

Menneskets forståelse av tid er narrativ, sier Ricoeur. Livet leves lineært kosmologisk, men oppleves fenomenologisk i et historiekulturelt narrativt minne. Kosmologisk tid gir kronologi og en temporal ramme med «fortid-samtid-framtid». Men denne temporale rammen er bare definerbar fenomenologisk i et *valgt* plott. Historievitenskapens ontologiske sannhetspretensjon får hos Ricoeur en filosofisk omskrivning av Aristoteles syn på narrativet som «the imitation of an action». Historien gir en fenomenologisk representasjon der en kosmologisk hendelse blir innplottet som bilde på virkeligheten – et mimesis.

Mimesis (av gresk imitasjon) var sentralt begrep om kunstens forhold til virkeligheten hos Platon og Aristoteles. Ricoeur ser mimesis som en fortolkningsprosess. Modellen har tre trinn:

1. Mimesis 1 – prefigurasjon (førkunnskap)
2. Mimesis 2 – konfigurasjon (innplotting av en ny hendelse)
3. Mimesis 3 – refigurasjon (ny kunnskap)

Ricoeur kaller Mimesis 2 «the kingdom of the *as if*». *Kongeriket Som-Om* gir hendelsen en imaginær orden: begynnelse, kronologisk forklaring og slutt. Hendelsen, eller Burkes Problem med stor P, ordner innplottingen og argumentasjonen slik at «each takes a place in the network that constitutes the narrative's response to why, how, who, where, when etc.»¹⁷⁹ «The plot of a narrative is comparable to this predicative assimilation. It “grasps together” and integrates into one whole and complete story multiple and scattered events, thereby schematizing the intelligible signification attached to the narrative taken as a whole.»¹⁸⁰ Innplottingen skaper «concordant discordance», den skaper mening i kaos. Problemet blir

¹⁷⁸ Ricoeurs narrative figurasjon og innplotting bygger begge på «mythos» og «mimesis» fra Aristoteles' Poetics.

¹⁷⁹ Internet Encyclopedia of Philosophy. Paul Ricoeur. 03.11.2013

¹⁸⁰ Ricoeur 1984 (1992)

forklart samtidig som narrativet skaper en utvikling som tilbakefører narrativ klarhet og troverdighet til innplottingen. I neste trinn, *Mimesis 3* blir forkunnskapen tilpasset ny kunnskap. Til sist går spiralen rundt med nyetablert førkunnskap. Figurasjon av Mimesis beskriver hvordan vi tolker en hendelse eller et Problem narrativt, og hvordan ny kunnskap påvirker og endrer kunnskapsbetingelsene i et episteme.

I en historiekultur har vi prefigurerte og tradisjonsbundne fortolkningsrammer og sjangerforventninger til Problemets bakgrunn og løsning. I historie som skolefag fra 1889 var Norge tematisk avgrensning, med nasjonen som Ricoeurs «the who of an action». Men hva var Problemet – og “the action”? Problemet var den samtidige politiske situasjonen formulert i imperativet: «Ut or Unionane!». Det lå ideologisk tro på en opphavlig nasjon (naturalisme) i dette politisk uttrykte historiesynet. Dette problemet gav historien om Norge en begynnelse, en slutt og en framtidsvisjon: fortid-samtid-framtid. Vi ser altså innplottingen av et narrativ. Via utvalgte hendelser og heltedyder skrev historien fram en aktivt handlende nasjon. Subjektet «The who of an action» er handlingsdyktig og i stand til å løse Problemet.¹⁸¹ I vår sammenheng er Ricoeurs «the capable man» den potente nasjonen – tross hindrer av ymse art – «the who of the action». Folket er historien/narrativets røde tråd. Samtidig finnes det hos Ricoeur en negasjon: passiv lidelse – «the fallible man». Ricoeurs analyser av innplottingen av et narrativ, subjekt og handling gir slike knagger for analysen av innholdet i skolefaget historie. Aktiv kontroll og passiv lidelse er ytterpunktene «the who of an action» – nasjonen – utfolder. Passiv lidelse hindrer nasjonal eskatologi i det norske kongeriket *Som-Om*.

Fortelleren og fortellingas tropologiske virkemiddel

Historie blir fortalt – av noen og til noen, med avsender, mottaker, mål og retning. Fortelleren vil noe og er handlingsrettet. Virkemidlene avgrenser seg ikke til argumentasjon. Form og trope former også innhold. Trope kommer av gresk *tropos* som litterært betyr mønster, tema eller motiv. Det kan være en litterær figur (vestlandslæreren), handlingsforløp (heltedydige grensekamper mot feige erkefiender) eller ramme (undertrykt nasjon). Ricoeur mener at parallelt med vitenskapeliggjøringen av historie, skjedde en splittelse mellom teorier om kilder og sannhet på den ene siden, og narrativ framstilling på den andre. Han mener begge må inkluderes i historievitenskapen, fordi også tropologi og sjanger er viktig i formidlingen. Ricoeur viser til den klassiske retorikkens fem faser som han mener blir speilet i historikerens

¹⁸¹ Ricoeur 2005; 2006, om capable man and fallible man

arbeid: *Inventio* (kildegranskning), *Dispositio* (forklaring/argument), *Elocutio* (å skrive historien), *Memoria* (innlæring) og *Pronunciatio* (tale/framføring).¹⁸² Kilde og argumentasjon er viktig i historisk metode, tropologi og sjanger er glemt. Ricoeur påpeker slik sett at vitenskapeliggjøringen av historie har avsondret historieforståelsen fra betingelsene for den kulturelle innplottingen.

Førkunnskap (prefigurasjon av *mimesis*) styrer kildearbeid (retorisk *inventio*), men vil i Ricoeurs utvidede forståelse også omfatte prefigurert forståelse og sjanger som styrer spørsmål og dermed funn allerede i dokumentasjonsfasen. Argumentasjon er på samme måte dels resultat av historiekulturelle rammer, dels av at historien først skapes når hendelsen er fortalt – altså når handlingen er imitert. Det vil si at historieberetningen (narrativet) blir til når problemet er definert og er innplottet i en temporal ramme. Innplotting tilbakefører narrativ klarhet til virkelighetens kaos. Formen har en forklarende merverdi. Den narrative formen – både sjanger, plott og troper – er også resultat av førkunnskap og historiekulturelle valgbare muligheter. Med det er vi over fra retorikk som argumentasjonsteori, til skriveprosessens tropologi og historiekulturens tilgjengelige fortellerformer. Med støtte i Hayden Whites epokegjørende studie *Metahistory, the Historical Imagination in XIXth Century Europe* (1973) og senere *Tropics of Discourse* (1978) påpekte Ricoeur behovet for å forsone den vitenskapelige og den mer litterære historietradisjon som oppstod i vitenskapeliggjøringen av historie.¹⁸³

Should not the task of a critical philosophy of history instead strive to harmonize *research and writing* within a unified framework of historical activity, in the same way that argumentation and tropology were once harmonized in the progression joining *inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronunciatio* within a public discourse destined for deliberative bodies of political, judiciary, or sumptuary character?¹⁸⁴

Ricoeur var talsmann for at historie som vitenskap må favne hele skriveprosessen fra kildegranskning til offentlig diskurs. Historikerstanden har beholdt ambisjonen om å skrive fram en modell eller et ikon som representerer fortiden, og idealet om den litterære tekst, men historikerne har unnlatt å hevde dette siste også som historisk verktøy. Ricoeurs argumentasjonsteori og tropologi framhever den narrative og til dels poetiske siden av historie

¹⁸² Ricoeur 1994:No 168:Vol42/4. Tropologi er bruk av troper i tale og skrift (retorikk) og fortolkning av den betydningen tropene tilfører beretningen, mens retorikk er kunsten å overbevise med språklige virkemidler og analyse av denne språklige overbevisningen.

¹⁸³ Ricoeur 1994:16ff, han viser til H. White 1973 og 1978 m.fl

¹⁸⁴ Ricoeur 1994:9

som meningsskapende vitenskap: Historie er ikke bare en rekonstruksjon. Det er også en kreativ og poetisk innplotting av kildene i troper og sjanger. Til forskjell til White la Ricoeur vekt på historievitenskapens ontologiske fortidsrelasjon og sannhetspretensjon, men påpekte også historiens humanistiske potensiale som epistemologisk forsoningsrom.

I «Historiefagets fortellinger» analyserte Francis Sejersted norsk historiografi med utgangspunkt i Hayden Whites klassifikasjonsskjema med de fire sjangrene romanse, komedie, satire og tragedie. Romansen gir historien teleologisk mål og retning. Komedien avbrytes av midlertidig avsporing, og ringen slutes når det er løst. I satiren er makten forræderisk, og historien får ingen lykkelig løsning, mens tragedien er åpen for flere mulige helter, «svikere» og slutninger. Sejersted sier P.A. Munch og E. Sars skrev noe som minner om romantisk historie, Steen komedie, Seip satire og Bull d.y. tragedie.¹⁸⁵ Det er interessant at Sejersted plasserer en mulig overgang fra romanse til komedie i vår periode, samtidig som vi aner framveksten av Seips maktskeptiske satire. Disse konkrete eksemplene viser hvordan valgt ideologisk innplotting styrer en historiekulturs kollektive minnetradisjon.

Historiepolitikk og minnefellesskap

Begrepene *erfaringsrom* og *forventningshorisont* spenner opp en horisont med et romlig historiesyn til en gitt tid: Vår (historie)bevissthet er resultat av kulturelt overførte erfaringer, og kulturell bevissthet preger samfunnets forventning til og politikk for framtida. Historien spenner opp en bue fra fortid til framtid, der vi som historiske mennesker står plantet i en historiekultur. Slik setter Kosellecks begrep på ytterpunktene i epistemet. Historie oppsummerer fortid og gir røtter. Beretningen gir retning og håp. Mennesket bærer fortiden i erfaringen, og framtiden preges av erfaringsbasert forventning. Med det er vi tilbake i Foucaults episteme, kunnskapsarkeologi og kunnskapsbetingelser. Senere studerte han forholdet mellom kunnskap og institusjonalisert makt i kunnskapsregimer. Historiebruk som preger et samfunns kollektive minne og historieproduksjonen er del av dette.

1800-tallets venstrenasjonale historikere og lærebokforfattere var opposisjonelle mot embetsmannsstaten og unionskongen. Først etter unionsfrigjøringen fikk innholdet i lærebøkene offisiell autorisasjon med godkjenningsordningen av 1908. Det er likevel bare halve sannheten. Gjennom hele 1800-tallet ble lærebøker løftet fram eller fortrent av det offentlige gjennom alt fra lærebokkonkurranser til bokbrenning. Men godkjenningsordningen

¹⁸⁵ Sejersted 1995; Se også Sejersted om samleutgivelsene i norsk historie, Knutsen 2002:41

institusjonaliserte makten og representerer slik en milepåle i historien om skolefaget spesielt, læreplanhistorie og skoleutvikling. Andre aktører som foreningen Norden ønsket også å styre innholdet i historiefaget. De innledet derfor verdens første historielærebokrevisjon i 1919 med mål om å fjerne fiendebildet av de nordiske andre fra historiepensum. Revisjonen hadde åpenbare politiske målsetninger. Godkjenningsordningen av 1908 og foreningen Nordens revisjon i 1919 er uttrykk for historiepolitikk: Det var politisk kamp om innholdet i det Store Narrativet om Norge. Historiepolitikk er maktkamp.

Historiepolitikk blir her brukt i en nøytral mening slik Wolfrum beskriver det som «forsøk på å skape tradisjon, utforme erindringer og konstruere identiteter. (...) Historiepolitikk er et handlings- og politikkfelt der forskjellige aktører søker å laste historien med sine spesielle interesser og å bruke den politisk.»¹⁸⁶ Andre legger mer legitimerende og tradisjonsbindende mening i begrepet. I «Putinistisk historiepolitikk: Oppussing av fortiden i Putins Russland» viser Enstad at oppløsningen av Sovjet befridde russiske historikere fra en statlig dirigert historiepolitikk. Staten øvde lite påtrykk på russisk historieskrivning på 1990-tallet, mens Putin i 2000 introduserte en statlig historiepolitikk og offisiell polering av bildet av Stalin.¹⁸⁷ Enstad studerer den historiepolitiske kampen gjennom 1) Et program for «patriotisk fostring», 2) kontroverser rundt lærebøker i historie og 3) presidentkommisjon mot historieforfalskning. James V. Wertsch påpeker derimot om 5-dagers krigen mellom Russland og Georgia i 2008 i «Deep Memory and Narrative Templates» at det hele tiden fra russisk side ble opprettholdt et eldre og velkjent narrativt bilde: «Russian Expulsion of Foreign Enemies narrative template».¹⁸⁸ Wertsch mener at nye hendelser ble plottet inn i gamle og sterke fortolkningsrammer som slik sett styrte minnekulturen i en tilsynelatende og ytre sett ny tid. Wertsch har i studier av kollektivt minne og historiepolitikk poengtert at nasjonale narrativ fungerer som kulturelle verktøy som inkluderer nye konflikter i gamle tolkninger med tradisjonelt selvbilde, fiendebilde og verdensbilde. Han mener at narrativet fungerer som en slags «med-forfatter», og siden de har så sterk tolkningsmakt, mener han at det er nødvendig å definere mønstrene i disse kollektive og narrative minnestrukturene (deep memory, mnemonic template). Vi må analysere mønstrene, forstå hvor de kommer fra, hvordan de blir

¹⁸⁶ Wolfrum 1999:2,25, her etter Enstad 2011:322

¹⁸⁷ Enstad 2011.

¹⁸⁸ Wertsch 2009 og i upublisert foredrag 2009. I Russland er konflikten 1941-45 kjent som «The Great Fatherland War». Forståelsen av den konflikten (og flere som blant annet 5-dagers krigen 2008) har blitt satt inn i en template: «Expulsion of Foreign Enemies». Russland ble angrepet og måtte bekjempe inntrengerne. Plottet går fra en initial situasjon med fiendtlig angrep (problem), lidelse i kampen for nasjonen, mens heroiske heltedygder mot alle odds redder Russland og slår tilbake fienden.

reprodusert og hvordan de virker i en kollektiv minnekultur.¹⁸⁹ Wertsch skiller mellom «specific narratives» og «narrative templates». Enkelthistoriene bygger opp om et hovedplott i minnekulturen. Dette dominerende (nasjonale) narrative tilbyr en metatolkning og setter enkelthendelser inn som meningsbærende enheter. Den tilsynelatende nye historieproduksjonen i Russland på 1990-tallet blir her nye overflatehistorier i en gammel fortolkningsstruktur. Narrative kløfter (historier som virket i strid med tidligere forståelser) ble skrevet om som bekreftelse på Russlands kamp mot inntrengere. Georgia-konflikten ble tolket som at Georgia ville etablere en NATO-base, en fiendtlig utpost mot Russland. Georgia representerte et NATO-isberg. Russisk angrep på Georgia kunne da omtolkes til forsvar av Russland mot fremmed invasjon. Enstad og Wertsch gir to eksempler på at også historiepolitikk og studier av historiepolitikk er tolkningsspørsmål.

Kombinerer vi Wertsch og Ricoeur, ser vi at Wertsch framhever hvordan en sterk prefigurering styrer mulige nytolkninger. Da er historie bare til en viss grad mulig å styre politisk. Samtidig framhever både Wertsch og Ricoeur en kollektiv dimensjon. Det er publikum som avgjør om historien er akseptabel. På vitenskapelig nivå kan historie endres. Historiepolitikk kan også endres. Men historie som minnekultur og som skolefag henvender seg ikke bare til politikere eller historikere, men til barna og til folket. Derfor må historiepolitikk forholde seg til flere nivå: et politisk, et vitenskapelig og et minnekulturelt som i lærebøker blir forvaltet av historiedidaktikerne. Blir avstanden mellom en akseptert minnekultur og en historisk nytolkning for stor, oppstår det en narrativ kløft.

Ricoeurs «Pedagogy of Pardon» - en narrativ utvei

Historielærebøker er ifølge Marc Depaepe “an outstanding embodiment of the educational intentions and mentality or mentalities that prevailed among the educational opinion makers”.¹⁹⁰ Lærebøkene uttrykker skolepolitikernes mentalitet. Når Ricoeur gikk inn i problematikken rundt historie, minne og tilgivelse, fokuserte han hvordan historiekulturer hadde skapt grenser og avstand, slik vi også så at historikerne påpekte i ISCHs svangre periode før 1926. Ricoeur gav en fenomenologisk, filosofisk og narratologisk inngang til hvordan historien og historikerne kunne skriver over og lege slike narrative kløfter: «For the

¹⁸⁹ Wertsch 2002; 2008; 2009. Wertsch kobler forståelsen til danningen av nasjonale identiteter hos Smith og Anderson.

¹⁹⁰ Depaepe Marc 2010 (unpublished paper) “Belgian Images of the psycho-pedagogical potential of the Congolese during the Colonial Era (1908-1960)”; Deapepe&Simon *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 1/2002

sake of peace, Ricoeur suggests that it is important to be able to re-open and re-examine the tensions within narrative memories.»¹⁹¹ Ricoeur sin *Pedagogy of Pardon* viser vei til narrativ brobygging over narrativt skapte kløfter.

Ricoeurs *Pedagogy of Pardon* bygger i mangt også bro over nasjonalismeteorologi, historiografi og narratologi. Han bygde på egne erfaringer gjennom de to verdenskrigene, og påpekte at historiens aller største styrke ligger i *fortidens ufullførte framtid*: Først når et individ/kollektiv har sørget over sitt tap og forsonet seg med sin ufullførte framtid, kan minner og narrativ utveksles som grunnlag for et forsonet minnefellesskap (refigurasjon). Prosessen må starte med vilje til å gå inn i tapet av fortidens ufullførte framtid. Her hører jeg Koscellecks forventningshorisont. Jeg mener altså at Ricoeurs narrative forsoning av historier i konflikt, kan forstås i lys av Koscellecks historiekultur med erfaring og forventning. Ricoeur understreker fortidens framtid som viktig. Dette kan omskrives til kollektivets historiepolitikk. I Norge på 1800-tallet: «Ut or Unionane!» Kontrafaktisk uten at unionsknuten ble kuttet i 1905 ville dette bety at den norske unionskampen og håpet om frigjøring måtte bearbeides og erkjennes før det kunne oppstå en forsonet politikk og historiekultur i videre union. Etter konfliktsituasjoner kan sannhetskommisjoner ha en slik funksjon, mener Ricoeur: «first it can dignify victims, survivors or their families who are granted public recognition of their losses; second, public exposure of ‘the truth’ in all its ‘intractable awkwardness’ can disturb the partisan histories with which hostile sides stoke their hatreds. There is at least a chance of symmetry through a process of exchange, in that questions can be raised about whether the ‘enemy’s story’ might deserve more credit and ‘one’s own less.’»¹⁹² Historien er ofte vinnernes historie, mens tapernes opplevelse blir fortregnt. Utveksling og erkjennelse av tap gjør det mulig for ofrene å sørge, samtidig som en flerfoldig historie visker ut enkle skillelinjer mellom «vi og de andre». Ricoeur påpeker at glemsel aldri kan gi framtiden en prefigurert horisont. Minnet må erkjennes, bearbeides, sørges over og forsones før felles erfaringsrom og forventningshorisont kan bli til.

En flerfoldig historie gir oss en delelig verdensforståelse. Det å utveksle, bearbeide og kanskje skrive om partikulære narrativ (Wertsch), åpner for nye perspektiv og nye mulige plott. Det handler om å ta inn andre perspektiv: «Moments of catharsis represent nothing less than a hermeneutical shift from the horizon of the ego (moi) to the authentic self (soi). To

¹⁹¹ Ricoeur 1996: «A New Ethos for Europe», her etter Duffy 2009: *Paul Ricoeur’s Pedagogy of Pardon. A Narrative Theory of Memory and Forgetting*

¹⁹² Duffy 2009:6

phrase it differently, we are ‘narrated selves’ explaining ourselves to others and in the process, hearing the stories of others.”¹⁹³ Ricoeur påpeker at ved å ta inn den andres syn og perspektiv, endres historien. Dette er essensen i «Oneself as Another». I en samtale om “Haunting Memories” og forsoning gjennom refigurering sa Ricour i 2005: «agree to let *mimesis* be produced by the other. *That is difficult*”.¹⁹⁴ Å la den andre være med å skrive historien innebærer et epistemologisk perspektivskifte fra «jeg» til «vi», eller fra «fiende» til «venn». I et slikt perspektiv kan historierevisjon være inngang til å forsone motstridende minnekulturer. Alt for ofte får fortiden ligge som «a cemetery of unfulfilled projects and promises», en gravplass som preger framtida.¹⁹⁵ En historie som skriver bro over kløftene mellom «vår» og «deres» erfaringsrom og forventningshorisont, hviler ikke på historismens tradisjonelle historiesyn og nasjonalhistorier, men på vilje til også å anerkjenne den andres perspektiv, den andres argumentasjon og den andres sannhet. Vi er tilbake til motsetningen mellom historismens objektive nasjonsbygging og mer situerte, relativistiske og konstruktivistiske historiesyn.

Oppsummering: Ny historie - ny forventningshorisont?

Historiografi og nasjonalismeteorier er samstemt i forståelsen av at 1800-tallets historikere bygde nasjonale narrativ som isolerte øyer avgrenset med grensemarkører og fiendebilder mot resten av verden, mens denne historiebruken ble problematisert fra sekelskiftet og særlig etter 1. verdenskrig. Det ble politiske og vitenskapelige krav om revisjon der historikerne kunne skrive fram ny sammenheng og fellesskap på tvers av narrative kløfter, grenser, fiendebilder og konflikter. Verdenskrigen ble et tidsskille. I *The Short Twentieth Century* avsluttet Eric Hobsbawm *the Age of Empire* og innlede *the Age of Extremes* med krigsutbruddet.¹⁹⁶ Krigen utløste både konsekvensene av og reaksjoner på nasjonalstatenes makt og ideologi med en metarefleksjon over nasjonalismens grense- og konfliktskapende skyggesider. For Norges del representerte det nordiske fellesskapet den nærmeste utfordringen. Unionskampen preget norsk nasjonsbygging. I mellomkrigstiden skulle de samme nordiske nabolandene forstås som politisk alternativt kulturfellesskap. Det krevde en historie uten nabolandene som

¹⁹³ Duffy 2009:46 (Duffy side 47: Ricoeur mener enkelt sagt at konflikter kommer av manglede evne til å anerkjenne den andre.)

¹⁹⁴ Ricoeur and Entohi 2005:24

¹⁹⁵ Kearney, her etter Duffy 2009:49. Dette er også viktig perspektiv på Hanna Arendts Eichmann-prosess som nå har blitt tematisert av filmatiseringen i 2013.

¹⁹⁶ Hobsbawm 1995; Knutsen 2002:104-6

antagonister. Men hvordan endre historien? De nasjonale narrative var etablerte i minnekulturen, i politikk, i historiebruk og i folkets selvforståelse. Nasjonalismeteorier, historiografi og narratologi gir tre innsteg til analysen av historiefaget og historikerens rolle og posisjon i utvikling 1889-1940.

Kan vi endre historien? Kosellecks begrepspar erfaringsrom og forventningshorisont poengterer at et dominerende historiesyn, en historiefilosofi eller en historiekultur preger historie som fag og vitenskap langt ut over det tradisjonelle synet med tema, kilde- og metodebruk og ideologi. Historiebevissthet handler om å få et bevisst forhold til hvordan historiebruk og historiepolitikk preger oss, og hvordan vi selv er med i den stadige refigurasjonen av fortid-samtid-framtid. Historien er rekonstruksjon, konstruksjon og dekonstruksjon. I historiekulturen skaper historien opphav, fellesskap og et kollektivt imperativ for handling. Historie gir røtter, mening og håp. Minnet og narrative har en egenkraft som binder fellesskapet. Her fungerer historien på et annet plan enn det politiske og vitenskapelige. En slik identitetsskapende og legitimerende fortelling kan ikke endres av politiske nyvalg alene.

Det er et skille mellom historie som vitenskap, og historie som kollektiv minnekultur. Jeg mener at i vår periode er dette skillet i noen grad parallelt med et framvoksende skille mellom vitenskapsfaget og det nyetablerte skolefaget historie. De to fagene fikk to ulike samfunnsmandat. Dette har i liten grad blitt fanget historiografisk, der skolefaget heller har blitt sett som en lettvariant av basisfaget. I tradisjonell historiedidaktikk har nedsilingsteorien satt forskning hierarkisk over undervisning i en kultursentrert pedagogikk. En mer barnesentrert pedagogikk la vekt på andre faglige begrunnelser og mål. Vitenskaps- og skolefaget har ulik mottaker, formål og samfunnsmandat, men dette har ikke blitt fanget opp. Bernhard Eric Jensen skiller i sin historieteori mellom historie som livsverden og historie som fag, der han mener historie er fortid lenge preget faghistorien og en utdatert fagdidaktikk, mens moderne historiedidaktikk sier «historie er det å leve i og med tid».¹⁹⁷ Et historiefag anno 2015 vil da bety å orientere seg i verden ut fra et bevisst møte med vår tids erfaringsrom og forventningshorisont. Studien av historiefaget anno 1915 vil bety å studere hvordan historiefagets innhold formidlet en forståelse av fortiden, mens vi metahistorisk studerer samtidens historiekultur og historiebevissthet som den tids episteme.

¹⁹⁷ Jensen 2006

Spørsmålet vi stilte innledningsvis i Del 1 var om lærebøkene historie var i endring 1889-1940. Narratologi, nasjonalismeteorologi og historiografi gir tre perspektiv på skolefaget historie. Denne tekstbevisstheten fokuserer hvordan historien oppstår, konstrueres og vedlikeholdes som del av en kultur. Historien fester fellesskapet i tid og rom, historien festes i territoriet eksempelvis gjennom historier om heltmodig forsvar av grenser i mytisk storhetstid. Tekstteorien har vist dette som en romantisk trope og litterær «naturtilstand» for en fortelling om sterk protagonist – the capable man – i en potent nasjon. På den andre siden er den tradisjonellistiske norske versjonen, der noe gikk galt. Det eskatologisk lovede land sporet av historiens skinner. I komediens plott led nasjonen – the fallible man – i hundreår under fremmed vanstyre. Venstrerørslas historiesyn var også historiepolitikk. Det var kamp om nasjonen. Samtidig var det basert på historie som vitenskap i en tid da historikeren var samfunnsideolog. Utover 1900-tallet ble det stilt spørsmål ved koblingene mellom vitenskap og politikk. Og det ble også stilt spørsmål ved det tradisjonelle nasjonssynet der nasjonen var en isolert øy. Nasjonen måtte skrives inn i en større samhandlende verden. Selvbildet måtte justeres i forhold til foreldede fiendebilder og et åpnere verdensbilde. Det måtte få følger for innplottingen av historien. Historie som skolefag hadde ulik målsetning i 1889 og i 1940.

Del 2 Skolefaget historie blir institusjonalisert

-Lov, plan, kontroll og revisjon 1889-1940

Vi går inn i første punkt i den tredelte problemstillingen: Hvordan ble Norge og nordmenn definert som politisk og institusjonell prosess? Her ser vi altså nærmere på hvordan de nye Folkeskolelovene medførte nye institusjonelle rammer og roller, og hvordan dette ble løst rundt det nye skolefaget historie.

Innledning: Fra standsskole til enhetsskoletanken

Men det som gjorde undervisningen i den nye allmueskolen som vokste fram etter midten av hundreåret, mest forskjellig fra arbeidet i den gamle, var at orienteringsfagene – geografi, historie og naturfag – fikk innpass. I landsskolen var det ved P.A. Jensens lesebok av [!] døren ble åpnet for et slikt kunnskapsstoff. I byene – og etter hvert også på landet – fikk disse fagene sine egne lærebøker og undervisningsmidler og vant derved større selvstendighet i forhold til hverandre og i forhold til undervisningen for øvrig. Orienteringsfagene fikk riktignok en beskjeden plass, særlig gjaldt det naturfag, men at allmueskolen overhodet begynte å orientere sine elever om naturens verden, om land og folk i fortid og nåtid, betydde en vesentlig utvidelse av de grenser som undervisningen tidligere hadde holdt seg innenfor.¹⁹⁸

I siste del av 1800-tallet kom sekulære fag inn i elementærskolen. Folkeskolelovene av 1889 lovhjemlet «Jordbeskrivelse, Historie, heri indbefattet Kjendskab til vor borgerlige Samfundsordning, samt Naturkundskab med Grundtræk av Sundhedslæren». Historie kom inn som emne i 1860-loven, men ble altså først obligatorisk fag i 1889. Folkeskolen hadde vært en fanesak for statsminister Johan Sverdrup i Norges første parlamentariske regjering på hele 1880-tallet. Folkeskolen skulle erstatte embetsmannsstatens standsdelte skoler og legge grunn for et mer mobilt samfunn. 1889 videreførte regimeskiftet fra 1884. Det var skolerevolusjon. Embetsmannsstatens episteme stod for fall. Skolekampene favnet et vidt sett av konfliktlinjer: stat-kirke, religion-nasjon, høy-lav, sentralmakt-lokalmakt, sentrum-periferi, folk-elite. Sett under ett hjemlet overgangen fra allmueskole til folkeskole rent prinsipielt et skifte fra en formaldannende konfesjonsskole for en stand til en nytteorientert og verdslig nasjonal

¹⁹⁸ Dokka 1967:404. Dokka i sammenfatning og avslutning av sitt verk fra allmueskole til folkeskole.

fellesskole.¹⁹⁹ Folkeskolen var navet i et sosiokulturelt hamskifte. 1860 og 1889 la grunnlaget for en enhetsskole.

Historievitenskapen legitimerte både Venstres opposisjonelle samfunnssyn og folkeskolen som kampsak. Historievitenskapen legitimerte dette nasjonale prosjektet, og historiefaget ble et av de nye dannelsesfagene. Striden rundt P.A. Jensens lesebok fra 1863 illustrerer dybden i kulturskiftet.²⁰⁰ I 1859 hadde Stortinget bevilget penger til en lesebok med stykker «fornemlig sådanne der angår jordbeskrivelse, naturkunnskap og historie». 1860-loven lovhjemlet den kommende leseboken som obligatorisk. Da P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen* kom i 3 bind i 1863, ble den flere steder møtt med storm, «hvor mange foreldre helst så at barna leste Bibel og forklaring hele dagen». Bøker ble brent. Barn ble holdt borte fra skolen. Peder Rinde skrev i 1890 at det også hadde vært sterk motstand da Pontoppidans forklaring med 759 spørsmål og svar kom etter reformasjonen i 1736: «Forklaringen vakte sterk Motstand [...] Bogen blev endog foreslaat brændt. En Præst nedlagde sit Embede, som Protest mod denne Bog som Lærebog.»²⁰¹ Det hadde altså vært strid også om tidligere lærebøker, men kulturskiftet sist på 1800-tallet gikk langt utover skolen. Skolehistorikerne Høigård-Ruge skrev: «Det ble like fra boka kom ut til etter 1880 en lesebokstrid her i landet som er en av de største pedagogiske strider vi noen gang har sett».²⁰² Striden gjaldt de sekulære og nasjonale fagene, deriblant historie. Slik virket 1860-loven som en opptakt til 1889.

Folkeskoleloven av 1889 satte rammene for de nye fagene, men innholdet ble i liten grad styrt sentralt. Lokale skolestyrer fikk ansvar å lage «Skoleplaner med Undervisningsplan og Timefordelingsplan» med omfang og mål for hvert fag. Skolestyrene var også en nyskaping i 1889-lovverket. De tok over etter tidligere geistlig styrte og dominerte skolekommisjoner. Den lokale skoleadministrasjonen ble slik etablert selvstendig fra prest og kirke, og fikk utvidet makt over det nye faginnholdet i folkeskolen. Lovverket innebar altså både faglig og administrativ sekularisering. Men skolestyrene var nye organ uten verken presedens eller fasit

¹⁹⁹ Hovland 1998; Nerbøvik 1999:16

²⁰⁰ Høigård-Ruge 1963:123ff Sørensen 1998; Sigurdson 1996; Kjølberg 1996; Johansen, Annar S 1969: Godkjenning av lærebøker for folkeskolen (hovedoppgave) sier at autorisasjon av lærebøker ble praktisert også før 1860, men var relativt svakt formulert i skolelovene. Som kirkeskole ble kontrollen sett som skolens ansvar overfor kirken. Autorisasjonskravet ble første gang uttrykt i 1860-loven: "Som lærebøger i Christendomskundskab maa kun bruges de af Kongen autoriserede. Med Beskaffenheden af Lærebøger i de øvrige Fag samt Læsebøger og andre Læremidler har Stiftsdirektionen at føre Tilsyn." Lov om allmueskolevæsenet paa Landet 1860, §83, her etter Johansen 1969:30

²⁰¹ Rinde 1890: 82. Kapittel: «Pontoppidans Forklaring». Rinde hevder at så sent som i 1818 ble det slått fast at kun Pontoppidan skule brukes til nye bøker ble innført.

²⁰² Høigård-Ruge 1963: 123.

for arbeidet. Denne administrative nyordningen må vi ha i bakhodet for å forstå den posisjonen Norges første *veiledende* læreplan, «Udkast til Skoleplaner for Folkeskolerne» fra 1890 fikk for utviklingen av folkeskolen.²⁰³

Læreplanen av 1890 var bare veiledende, men norsk skolehistorie har vist at planen fikk bred innvirkning på lokale skoleplaner helt fram til 1920-tallet. Den vide rammeloven av 1889, nyetablerte skolestyrer og desentraliserte skoleplaner er forståelsesbakgrunn. Den veiledende offentlige planen løste floken lokalt. Dermed fikk planen utstrakt styringskraft på tross av en dominerende politisk motvilje i venstrekretser og dermed i stor grad blant skolefolk, mot statlig styring. Følger vi tråden fram til slutten av vår analyseperiode, ser vi at den vide rammeloven ble erstattet av et langt strammere lov- og planverk og endatil minstekrav sist på 1930-tallet.²⁰⁴ Skolefaget historie ble altså etablert og institusjonalisert innen en tilsynelatende vid rammelov og utstrakt lokalt selvstyre, mens det på 1930-tallet ble styrt gjennom nasjonale minstekrav. Perioden 1889-1940 representerer utvikling fra rammelov til minstekravplan.

*

La oss gå inn i historien:

Folkeskolelovene av 1889

Vi er i 1889: Året da nytestamentet ble utgitt på nynorsk, Christian Krogh malte «Kampen for tilværelsen», fyrstikkstreiken førte til opprettelsen av Kvindelige Fyrstikarbeideres Forening med Fernanda Nissen som forkvinne og den første 5-mila på langrenn gikk av stabelen. Det var rekordår for utvandring til USA. Fridtjof Nansen kom tilbake fra Grønland, og Arnulf Øverland ble født.

26. juni dette året ble Folkeskolelovene vedtatt. Drøye to uker etter, 13. juli, tiltrådte Emil Stangs (H) første regjering med Jacob Aall Bonnevie (H) som kirkeminister. Folkeskolen hadde vært viktig for statsminister Johan Sverdrup (V). I skolekampene på 1880-tallet stod radikale Venstre og Høyre kroppsliggjort av Johan Sverdrups kirkestatsråd (og nevø) Jacob L.R. Sverdrup og Høyres J.A. Bonnevie.²⁰⁵ Det ble Høyre med Bonnevie som kirkeminister

²⁰³ *Udkast til Skoleplaner for Folkeskolerne*, utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Kristiania: P.T. Mallings behandels forlag, 1890; Dokka 1990:99; Gundem 1993:33f. Skolestyret representerte i seg selv et sekulariserende steg bort fra kirkens makt over skolen. Skolen fikk egne styringsorgan frigjort fra de kirkelige.

²⁰⁴ Betegnelsen rammeplan brukes ellers først om læreplanene av 1974 og 1987, men som kategori mener jeg det også karakteriserer læreplanen 1890 og også skolelova av 1889.

²⁰⁵ Frigaard 1995:23f. Emil Stangs regjering tiltrådte 13. juli.

som implementerte loven i Stangs nye regjering. Det endelige lovverket som ble vedtatt etter årelange kommisjoner og debatter, var et kompromiss. For Venstre var en fellesskole med sekulært fagtilfang og utstrakt lokalt selvstyre en seier. Svekket kirkelig og sentral makt var et tap for høyresiden.²⁰⁶ Men med det politiske skiftet sommeren 1889 fikk Høyre en ny mulighet til å påvirke skoleutviklingen i sin politiske retning, og nok en gang stod Bonnevie sentralt, nå som statsråd. Han brukte kun få måneder i embetet på å utforme Norges første læreplan utgitt som rundskriv fra departementet. Planen ble distribuert til Norges lærerstand og skolefolk som vedlegg til et av Norges mest leste skoletidsskift.²⁰⁷ «Dette Udkast er vistnok nu i alle Skolestyrers Hænder» påpekte Peder Rinde tidlig på våren 1890.²⁰⁸ Bonnevies plan var bare veiledende, og planen har fått liten eller ingen vekt i norsk skole- og læreplanhistorie. I en analyse av historiefaget i lokale læreplaner rundt århundreskiftet har Frigård vist at mange skolekretser brukte læreplanen av 1890 uendret. H.J. Dokkas mente at 1890-planen var uendret skoleplan i svært mange kommuner til 1920-tallet.²⁰⁹ Dette tyder på at den formelt sett veiledende læreplanen av 1890, reelt sett var normtekst for folkeskolen fram til skolereformarbeidet i mellomkrigstiden. Mye tyder på at Høyres Bonnevie med planverket tok tilbake en viss statlig styring over den nye folkeskolen.

I en gjennomgang av loven og utkastet til skoleplanen slo Rinde i 1890 fast at Bonnevis utkast reduserte de nye orienteringsfagene i en slik grad at undervisningen ble mindre enn før folkeskoleloven. «Naar Skolen skal forbedres – hæves op fra Almuskole til Folkeskole –, skulde man dog ventet, at det ypperlige Dannelsesmiddel, som Historien er, havde faaet en noget bredere Plads.»²¹⁰ Dette gir perspektiv på statsråd Bonnevis hastige planarbeid vinteren 1889-90. Var Norges første læreplan en redningsaksjon for Høyres mer konservative skolepolitikk? Et varig resultat av Bonnevis plan var uansett læreboka i skolefaget historie. Loven av 1889 nevnte ikke krav om egne lærebøker. Det var Bonnevie sin læreplan som introduserte en egen lærebok i skolefaget historie i folkeskolen.

²⁰⁶ Motviljen mot å la embetsmenn, prester og fogder beholde kontrollen over elementærskolen, hadde også vært en av Hartvigs Nissens hovedgrunner til å utarbeide et eget alternativt lovutkast, som i stor grad ble styrende for den nye skoleloven av 1860 for allmueskolen på landet. Høigård-Ruge 1963:104-5

²⁰⁷ Norsk skoletidende 1890:85, 96, 439.

²⁰⁸ Rinde 1890: 74. «Landsskoleloven af 26de Juni 1889 med forklarende Bemærkninger samt Udkast til Skoleplan for Folkeskolen» av Peter Rinde, "Dagbladet"s Bogtrykkeri, Kristiania 1890

²⁰⁹ Frigård 1995; Dokka 1967; Madssen 1999:172ff og Hamre 2014:184ff skriver med utgangspunkt i norskfaget at skoleplanene i Kristiania fra 1890 (og senere revisjoner) trolig fikk større innvirkning enn departementets.

²¹⁰ Rinde 1890: 79: «Skoleplanen». Rindes bemerkninger til planen, samt egne forslag til innhold og timefordelingstabell.

Folkeskolen og enhetsskoletanken via Nissen og Sverdrup

Folkeskolen var i seg selv uttrykk for en utvidelse fra stand til et helt folk, og lovene av 1889 var et steg i retning en enhetsskole. Navnet *folkeskole* stod allerede i kommisjonsutkastet av 1873. Hartvig Nissen hadde tidlig vært talsmann for en fellesskole frigjort fra geistlig dominans, og ble leder for Skolekommisjonen av 1871. Kommisjonsutkastet favnet to år senere ikke bare elementærskolen, men også høyere skoler og lærerutdannelse.²¹¹ Slik pekte utkastet fram mot revisjon av hele utdanningssystemet fra elementærskole til lærerutdanning: Lov om folkeskolen på Landet og Byene (1889), Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinne (1890 - Lærerskoleloven av 1902) og Lov om høyere allmennskoler (1896).²¹² Nissen hadde et fugleperspektiv på utdanning. Slik var folkeskolelovene del av en reform i Nissens ånd, 15 år etter hans død: «Vi ser derfor hvorledes den nye synsmåten har vunnet seier i Stortinget: først allmueskolen eller folkeskolen, så den høgre skole; og det var på dette program 1889-loven ble vedtatt.»²¹³

Johan Sverdrup var sterkt preget av Nissens skolesyn, og folkeskolen var en hovedsak som han raskt tok opp som første parlamentariske statsminister i 1884. Han lanserte skolesynet i sitt «åpne brev» publisert i Dagbladet i september 1884. Brevet til kirkeminister og professor Elias Blix fremmet kjente venstrekrav som å sideordne by og land og bokmål og landsmål. Videre la han vekt på utvidet skoletid, sekulære fag, bedre lærerutdanning og høyere lønn. Dette var gamle lærerforeningssaker.²¹⁴ Sverdrup mente skolen skulle samle samfunnsskissene og gi alle lik(ere) plattform og lik(ere) muligheter: «et Barn, der gaar ind i en Folkeskole, har Udsigt til at kunde, uden tidsspildende Afbrydelser eller Afvigelser fra den Bane, hvorpaa det engang er slaaet ind, stige videre op gjennem de forskjellige Undervisningstrin, der afsluttes med Universitetet eller Høiskoler for særskilte Fagkredse».²¹⁵ Dette var sosialreformatoriske tanker. Folkeskolen skulle i strak motsetning til et standsdelt utdanningssystem, virke som demokratisk brikke for positiv sosial mobilitet.

²¹¹ Udkast til Lov om det lavere Undervisningsvæsen i Kjøbstæderne med Begrunnelse. Indstilling fra den ved kongelig Resolution av 13de Mai 1871 nedsatte Kommission. Christiania 1873. Formann: Hartvig Nissen; Om Nissen se Thuen 2004: 65-80 i Thuen og Vaage (red.) 2004.

²¹² Seminarerne hadde tidligere ikke hatt egne lovverk, men seminaradministrasjonen forholdt seg til et reglement fra 1869.

²¹³ Høigård-Ruge 1963:133

²¹⁴ Hovland 1998.

²¹⁵ Sverdrup i «åpent brev» Dagbladet 09.1884, *Statsminister Sverdrups Forslag til Reform i vort Folkeskolevæsen og forhv. Statsraad N. Hertsbergs Bemærkninger til dette Forslag*, 1884:11. Trykket var utgitt av de konservative foreningers Sentralstyrelse. Sverdrups forslag var opprinnelig trykt i Dagbladet, Hertsbergs i Morgenbladet; Høigård-Ruge 1963:134ff

Hver for seg var Sverdrups skoletanker kjente. Satt i system fremmet Sverdrup som fersk parlamentarisk statsminister et radikalt nytt helhetssyn på norsk skole og utdanning.

Det var kamp om skolen 1884-1889. Opposisjonslederen Nils C.E. Hertzberg (H, 1827-1911), som gikk av som kirkestatsråd ved riksretten i 1884, stod mot Sverdrups program.²¹⁶ Rektor Johannes W.C. Steen (V, 1827-1906) ble formann i den av 14. november 1885 nedsatte kgl. kommisjon 1885-86 som la fram utkast til nye folkeskolelover. Fem år senere var Steen selv statsminister. Kommisjonen 1885-86 bestod av Hertzberg og Bonnevie fra Høyre, Viggo Ullmann representerte folkehøgskolemiljøet, bylærerene ble representert av Ole Vollan, landslærerene av kirkesanger Edvar A. Liljedahl og lærer Hedvig Rosing var første kvinne i en offentlig skolekommisjon.²¹⁷ Kommisjonen ivaretok altså mange perspektiv. Mandatet var å søke en effektiv forbindelse mellom folkeskolen og den høyere skolen.²¹⁸

Regjeringsproposisjonen av 1888 lå tett opp til kommisjonens forslag slik det ble lagt fram i 1887. Debattene fram mot lovverket gjaldt særlig kirketilknytning, skoleadministrasjon og språk. Den desentraliserte ordningen med Skoleplaner og skolestyrer var en venstreseier i det lokale selvstyrets ånd.²¹⁹ Men tilbake til sammensetningen av kommisjonen: Her var kjente navn i norsk skolehistorie, men også ukjente. Kirkesanger Liljedahl fra Kyrkjebø er et ukjent, men særdeles interessant eksempel. Liljedahl ledet høsten 1884 et lærermøte i Vadheim i Sogn. Det er senere kjent som «Vadheim-resolusjonen» og initierte en læreraksjon fram mot Stortingets Jamstillingsvedtak (språklig likestilling) våren 1885 som ble implementert i folkeskolelovene i 1892.²²⁰ Liljedahl ledet lærermøtet i den vesle sognebygda høsten 1884. Rikspolitisk ble rollen som målengasjert lærer befestet av medlemsskap i kommisjonen nedsatt 14. juli året etter. Og Liljedahl fortsatte. Han ble kirkeminister (1912-13), odeltingspresident og stortingspresident. Liljedahls utrolige mobilitet eksemplifiserer lærernes

²¹⁶ Hertzberg gav ut fire brosjyrer/kampskrift mot Sverdrup 1884-89. N.C.E. Hertzberg var teolog og lærer ved Asker seminar fra 1860, ordfører i Bærum i 1866, styrer av Hamar seminar i 1867, ekspedisjonssjef i Kirkedepartementet i 1873, kirkestatsråd (1882-84) i Selmers regjering som gikk ved riksrett i 1884. Stortingsmann fra 1886-91. Han grunnla Norsk Skoletidende i 1869 og var redaktør til 1873. Hertzberg gav ut en rekke pedagogiske skrifter.

²¹⁷ Høigård-Ruge 1963:136. Filologen J.W.C. Steen var på den internasjonale skoleutstilling i London i 1854, ble overlærer og rektor i Tromsø, senere Stavanger lærde realskole. Han satt på Stortinget i lange perioder fra 1859 til 1888, var Odeltingspresident 1871-73 og Stortingspresident 1881-88. Steen var statsminister 1891-93 og 1898-1902.

²¹⁸ Høigård-Ruge 1963:143. Innen denne tid hadde Venstre skiftet syn og støtte den høyere skolen i ny utgave.

²¹⁹ To særs viktige felt var læreplaner og læreransettelser. Sverdrup hadde gjennomslag for de fleste programposter (ikke skoletid).

²²⁰ Hovland 2013, Kirkesanger Edvard A. Liljedahl (1845-1924) var seminarist og kirkesanger på Kyrkjebø i Sogn 1867-1889. Han hadde ledet lærermøtet i Vadheim 22-24. september 1884 som vedtok «Vadheim-resolusjonen» som igjen ledet fram mot Jamstillingsvedtaket i språksaka av 1885. Han ble stortingsrepresentant, minister og senere både odeltingspresident og stortingspresident.

enestående rolle som folkeopplysere. Folkeskolelovene var samfunnspedagogikk og ideologipolitikk i vid forstand.

Enhetsskoletanken er og var sosialreformatorisk. Sosial mobilitet var en viktig del av den praktiske nasjonsbyggingspolitikken. Samtidig var fagreformene sekulære og nasjonale, de gav skolen et kulturnasjonalt innhold og en demokratisk retning. Folkeskolelovene av 1889 bar slik i seg alle de tre linjene i nasjonsbyggingen: praktisk nasjonsbygging, demokratisering og kulturnasjonalisme. Den nye folkeskolen og folkeskolelærerne kom til å spille en helt avgjørende rolle i nasjonsbyggingsprosessen før og etter 1900.

Enhetsskolevedtak og 1920-tallets skolekommissjoner

Så hopper vi fram i tid – til 1911. Det var seks år etter at unionsknuten ble kuttet og Norge ble en selvstendig monarkisk nasjonalstat. Dette var året da Martin Tranmæl og «Fagopposisjonen av 1911» radikalisererte fagbevegelsen, Roald Amundsen nådde Sydpolen, nye skattelover ble vedtatt og Anna Rogstad (H) ble Norges første kvinnelige Stortingsrepresentant (vara). Dette året fikk enhetsskoletanken i Norge nytt oppsving.

I 1911 satte Stortinget ned en Enhetsskolekomite med mandat å koble folke- og middelskolen. Tanken om en enhetsskole var kjent siden 1870-tallet, men begrepet ble først offentlig brukt i denne komiteen. Folkeskolelovene hadde også blitt stadig revidert. Revisjonene i 1915/17 representerte en brytning i retning en enhetsskole. Den encyklopediske kunnskapsskolen tapte terreng. Anne Sethne (senere det forsterkede Lærerskolerådet) erklærte i 1913: «Det har vist seg at man har overvurdert hukommelsen som faktor i barnets tilegnelse av kunnskaper. – Å lære ved å gjøre gir sikrere kunnskaper enn å lære ved å huske.»²²¹ Det var nye tanker om kunnskap, utdanning og skole. Det var en brytningstid. Fra flere hold kom vedtak og initiativ som pekte fram mot skolereform: Økt lesetid i byfolkeskolen av 1908, Enhetsskolekomiteen av 1911 og komiteinnstillingen av 1913 var alle stabbesteiner i retning Enhetsskolevedtaket («Gjøsteinkuppet») i 1920.²²² I 1920 ble statsstøtte til middelskolen avhengig av at den bygde på fullført folkeskole.²²³ Et økonomisk insentiv til middelskolen styrket dermed folkeskolen.

²²¹ Høigård-Ruge 1963:165

²²² Samtidig åpnet landsgymnasene en alternativ inngang til høyere utdanning. Enhetsskolevedtaket har blitt omtalt som Gjøsteinkuppet, et navn som feilaktig skjuler at vedtaket var lenge og vel forberedt. Begrepet kupp framhever derimot rettmessig den store omveltningen vedtaket fikk for både folkeskole, middelskole og hele det norske utdanningssystemet.

²²³ Høigård-Ruge 1963:183-90. Komiteinnstillingen av 1913 møtte sterk kritikk, og det var uenighet om hvilken løsning som eventuelt var best. Helt siden 1896 hadde lærerforeningen kjempet for en 2-årig Middelskole som løsning og brobygger mellom folkeskolen og høyere skoler, dette prosjektet strandet her.

Det innebar at mønsteret 5-årig folkeskole og 4-årig middelskole, ble endret til 7+2 med 7-årig folkeskole som grunnmur i utdanningssystemet. Økonomi er tydelig språk og effektiv makt.

Enhetskomiteen og Enhetskolevedtaket (1911-1920) rammer inn siste fase av enhetskoledebatten før et praktisk reformarbeid med kommisjoner på 20-tallet og til sist nytt lov- og planverk på 30-tallet. En enhetskole innebærer statlig intervensjon, styring og makt. Vi har fulgt debatten fra Nissen og Sverdrup, via debatter, kommisjoner og reformer til vedtak. Enhetskolevedtaket innledet en mer sosialreformatorisk skole- og utdanningspolitikk. Harald Thuen deler perioden 1850/60-1935 skolehistorisk i perioder knyttet til henholdsvis rettsstaten og sosialstaten.²²⁴ Rettsstaten favnet et encyklopedisk kunnskapsideal og utstrakt kommunalt selvstyre, mens sosialstaten fordret en aktivt styrende stat. Enhetskolevedtaket var et brikkepunkt, slik Høigård-Ruge i sin tid mente Gjøstein gjorde et skolekupp. Enhetskolens solidariske likhetstanke er grunnleggende ulik tanken om standsdelte skoler.

Enhetskolevedtaket falt i tid sammen med et annet enhetskoleinitiativ i Stortinget. Kirkekomiteen påpekte i 1919 at hele skolevesenet måtte «i støpeskjeen» for å få organisk sammenheng i utdanningssystemet. Stortinget gav rektor Ræder, skoledirektør Eftestøl og inspektør Ribsskog ansvar for forarbeidet, og høsten 1920 oppnevnte statsminister Halvorsen (H) «den store skolekommisjonen» med 27 medlemmer som Ræder åpnet i Nobelinstituttets store sal – et rom verdig samlingen av prominente skolemenn.²²⁵ Arbeidet kom knapt i gang før kommisjonen førte til regjeringsskisse og statsministeravgang. Etter «Mordet i skolegården» nedsatte Stortinget en ny «parlamentarisk skolekommisjon», påny med Ræder som formann. Den nye kommisjonen var politisk dominert, mens skolemenn fra den første kommisjonen satt i et korps av sakkyndige. Ræder preget kommisjonsarbeidet 1922-27, og dette forarbeidet ble førende for reformene av lærerskoler, høyere skoler og folkeskolen 1929-36. Stortinget arbeidet altså fra flere hold for å bygge enhetskolen. Enhetskolekomiteen (1911-13) og enhetskolevedtaket (1920) la grunnen. 1920-tallets skolekommisjoner utredet utformingen av 1930-tallets skolereformer.

²²⁴ Thuen 2010:275. Thuen opponerer her mot Telhaug 2003 *Grunnskolen som nasjonsbygger* som ser dette som en sammenhengende periode; Brytningene under 1. verdenskrig gjaldt også en pedagogisk overgang fra «bøkskole» til «arbeidsskole».

²²⁵ Høigård-Ruge 1963:212f. Ræder var rektor ved Kristiania/Oslo katedralskole og formann i Undervisningsrådet, tidligere skoleinspektør i Oslo og han ble ekspedisjonssjef i Kirkedepartementets skoleavdeling; Se Eftestøl som bidragsyter til Lørdøens læreverk, Del 3: «Kapittel 7. Lørdøen – En konservativ motstemme?» s. 188.

Enhetskole innebar både statlig forpliktelse og styring. Skulle folkeskolen være grunnplan i et felles utdanningsløp, måtte skolen fylle faste krav. Vide offentlige rammer og lokalt selvstyre måtte vike for nasjonale standarder. En enhetskole stilte krav til styringsverktøy. Statlig ansvar innebar også kontroll. Samtidig som enhetsskolestrukturen ble utredet i kommisjoner på 20-tallet, var kunnskaps- og dannelsesidealene i endring. Den reformpedagogiske ideen utfordret pugg-pedagogikken. Reformarbeidet tok opp nye fag og ferdigheter for et nytt samfunn, en ny skole for en ny tid.

Lokale læreplaner – eksemplet Kristiania 1906 og 1917

Lokale læreplaner gir et nærmere blikk på den lokale skolepolitikken og undervisningen i et gitt område. Folkeskoleloven av 1889 krevde at skolestyrene laget lokale skoleplaner med fagplaner og undervisningsplaner. *Norsk bokfortegnelse 1889-1910* har oppført 119 slike lokale skoleplaner. Ved Norsk Pedagogisk Studiesamling var det registrert ytterligere 56.²²⁶ Det var altså minst 175 lokale skoleplaner. Trolig var tallet langt større. Likevel skal det ha vært store likhetstrekk mellom de ulike planene. Skoleplanene hadde hovedsakelig to inspirasjonskilder: Læreplanen av 1890 og byplanene.

I en analyse av de lokale læreplanene konkluderte Ødegård i 1983 at i tillegg til læreplanen av 1890, preget særlig Kristianiaplanene fra 1906 og 1917 de lokale skoleplanene.²²⁷ Kristiania styrte også lærebokproduksjonen rent markedsmessig.²²⁸ I tillegg var lærebokforfatterne i denne perioden oftest selv lærere i hovedstaden.²²⁹ Forfatterne var over snittet orientert i fagdebatten i tiden, og læreverkene preget fag- og skoledebatten. Slik virket hovedstadsplanen også via lærebokforfatterne inn på lokale skoleplaner. I en analyse av norskfaget i skolen, hevder Madssen at skoleplanen fra Kristiania allerede fra første utgave i 1890 fikk om lag like stor virkning på lokale skoleplaner som den sentrale læreplanen.²³⁰

²²⁶ Norsk bokfortegnelse - Norsk pedagogisk studiesamling (NPS), Ødegård 1983:20. 78 av planene var ved NPS.

²²⁷ Ødegård 1983.

²²⁸ Kristianiaplanene skal ha fått stor innvirkning både fordi hovedstaden tidlig ble påvirket av nye trender. Forfatterne av lærebøkene var også oftest lærere i Kristiania folkeskole og slik ble nok bøkene tilpasset både sentrale linjer og hovedstadsskolen. Den nære sammenhengen mellom lokale/regionale skoleplaner, marked og lærebokproduksjon ser vi også i senere tid. USA har delstatlige planer, og det er kjent at folkerike delstater som California og Florida har vært styrende for amerikansk læremiddelutvikling. «The Texas Textbook Massacre» har etter 2010 vist hvordan et slikt skolepolitisk system kan bli brukt ideologisk. Se eks dokumentarfilmen *The Revisionaries* av Scott Thurman 2012 og debatten denne filmen var en del av.

²²⁹ Det gjelder både Jensen, Hæreid og Løddøen. Brev fra Hæreid til Aschehoug av 3/5.1909, Ødegård 1983:21. Hæreid søkte og fikk bruke sin egen bok i undervisningen etter at den ble godkjent for bruk i folkeskolen.

²³⁰ Madssen 1999; Hamre 2014

Ifølge skoleplanen for Kristiania av 1906 ble norsk historie undervist i 3. og 7. klasse, mens 4.-6. skulle ha verdenshistorie. Undervisningen i 3. klasse skulle gå ut fra fortellinger i leseboka. Læreboka i norsk historie var forbeholdt 7. klasse, og innholdet ble fastsatt av 11 kronologiske punkt, til forveksling lik en krønikedisposisjon.²³¹ Målet for faget var å utvikle historisk sans og fedrelandskjærlighet. Mens Læreplanen av 1890 fokuserte person og begivenheter, la Kristianiaplanen vekt på ”noget mere sammenhengende fremstilling af de enkelte afsnit”.²³² Ødegård sier i en analyse av 78 planer hos Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) ved Norsk Skolemuseum og senere Nasjonalt Læremiddelsenter, at dette abstraksjonsnivået var særegent for Kristianiaplanen.²³³ Ødegård mener muntlig fortelling om personer og begivenheter hadde vært og var pilarer i historieundervisningen. De fleste planene fulgte denne metoden som satte læreren og hans formidling i sentrum. Men Kristianiaplanen fra 1906 gikk altså ut over dette.

Planen fra 1917 gikk lenger. Tidlig historie var fremdeles muntlig fortelling, nå knyttet til faget hjemstedslære. I 5.-7. trinn ble norsk historie og verdenshistorie slått sammen.²³⁴ Dette var radikalt. Det innebar et nytt historiesyn som skilte hovedplottet fra den nasjonsbyggende ideen. Vi ser at Kristianiaplanene speilet det nye omstridte historiesynet som ønsket mindre fokus på nasjonale helter, grenser og krig. Nasjonen skulle refokuseres i en internasjonal kontekst. Det innebar at historien måtte skrives om. Her viser læreplanhistorien tydelig nærhet til historiografisk utvikling i tiden. Samtidig ser vi at dette faghistoriske standpunktet innebar og medførte skolepolitiske utslag: Lærebokrevisjonene i mellomkrigstiden var nettopp rettet mot en slik omskriving. Dette kommer vi nøyere inn på i kommende avsnitt om nordiske lærebokrevisjoner. Her skal vi avrunde med å vise at den radikale sammenslåingen av norgeshistorien og verdenshistorien som 1917-planen lanserte, var nær ved å bli realisert i et læreverk. Høsten 1917 diskuterte Hæreid og forlaget en kombinert historiebok i tråd med 1917-planen. Hæreid laget bokutkast, men initiativet ble etter det vi kan finne i kildene, ikke fulgt videre.²³⁵

²³¹ *Skoleplan for Kristiania*, 1906: 1. Norge i den ældste tid 2. Norges samlet til et rige og kristnes 3. Norges velmagtstid 4. Norge under borgerkrigene 5. Norge under senere konger af Sverres æt og Folkeungerne 6. Norge i foreining med Sverige og Danmark 7. Norge i foreining med Danmark til 1660 8. Enevældets tid 1660-1814 9. Norge i 1814 10. Norge efter 1814 11. I tilslutning til fædrelandets historie efter 1814 meddeles hovedtrækkene af samfundslæren

²³² Ødegård 1983:27

²³³ Ødegård 1983

²³⁴ *Skoleplan for Kristiania*, 1917

²³⁵ Brevveksling Hæreid – Aschehoug nov-des 1917, Ødegård 1983:103-4. Initiativet ble ikke fulgt opp. Heller ikke Hæreids utgave av 1919 hadde etter forordet å dømme endringer utover rettskrivning (Hæreid 1919,

Kristianiaplanen av 1917, Hæreids lærebokinitiativ og den kommende lærebokrevisjonen fra 1919 viser at skolefaget historie var i endring. Incitamentene var mange og kom fra ulike hold. Dette var starten på den store reformperioden som førte til nye nasjonale skoleplaner på alle nivå på 1930-tallet og Norges første læreplan med normalplanene av 1939. Innblikket i Kristianiaplanene gir et praksisnært blikk på overgangen fra en tradisjonell undervisningsmetodikk, eller historiedidaktikk, med fokus på konger, grenser og kriger, til en mer sosialt og kulturelt orientert historie. Samtidig viser planen at undervisningen i skolefaget historie var tilpasset barnets nivå. Småskolen brukte leseboken som utgangspunkt for fortellinger. Historieboka kom først inn i storskolen.²³⁶ Det er særlig grunn å merke seg den radikale Kristianiaplanen av 1917 siden dette var planer lærerne Ole Jensen, O.I.K. Løddøen og Jens Hæreid forholdt seg til både som lærere og lærebokforfattere. Jensen og Hæreid var de to store klassikerne i lærebokmarkedet for skolefaget historie 1889-1940.

Skolefaget historie i mellomkrigstidens reformprosess

Folkeskoleloven av 1889 stod til de nye lovene i 1936, men med mange og til sammen omfattende revisjoner. De lokale Kristianiaplanene fikk følger for faget, og det kom nye veiledende normalplaner av 1922 og 1925. Ribsskog, som vi kjenner fra Lærerskolerådet, var sentral i forarbeidet for skolereformene. Han gjorde forarbeidet for skolekommisjonen i 1920 og satt i den endelige kommisjonen. Han leverte også vitenskapelige bidrag. I 1932-35 gav han sammen med Wiborg ut 15 bindsverket «Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere».²³⁷ Verket fikk stor spredning. Wiborg og Ribsskogs håndbøker har blitt sett som viktigste grunnlagsmateriale for Normalplanen av 1939 og moderne lærerutdanning.²³⁸ Slik sett videreførte Ribsskog Nissens helhetstenkning fra folkeskole til lærerutdanning.

Wiborg og Ribsskog gav ut en håndbok for hvert fag. Bindet om historiefaget kom i 1932 og ble skrevet av Pål Kleppen. I forordet viste Kleppen til kjente nordiske historielærere og sin egen arbeidsbok i historie. Han viste også til behovet for et reformert historiefag. I «Mindre krigshistorie. Mer kulturhistorie» ønsket han å gå fra historielærebok til historielesebok, med

forord). Normalplanene for folkeskolen av 1922 (land) og 1925 (by) ser heller ikke ut til å ha medført endringer i boka, se under godkjenningsordningen.

²³⁶ *Skoleplanen fra Kristiania i 1906*, KUD 1906; Frigaard 1995:28. Lesebøkene hadde mest beretninger, sagn, saga og biografi mens historiebøkene var noe mer styrt av vitenskapsfaget historie. Jevnt over var stoffet lite bearbeidet, tolket eller eksplisitt kildekritisk.

²³⁷ Ribsskog og Wiborg 1932-35. Ribsskog skrev selv om matematikk, Wiborg (lærer) om geografi. Ribsskog kjente overlærer Wiborg fra tiden i Skien da Wiborg holdt foredrag der: "Arbeidsskoleprinsippet anvendt i geografiundervisningen".

²³⁸ Lysne 1988:308 her etter Stamnes 2010. Både Anathon Aall og Harald Schjelderup bidro (veiledere i hans doktorgradsarbeid) og han hadde Anna Sethne med fleres uttalte og ubetalte støtte.

sin egen bok fra 1927 som eksempel.²³⁹ Han pekte på at lærebøkene hadde vært preget av stofftrensel, med utvalg og språk som i liten grad var tilpasset barn. Lærebøkene burde være mer fortellende. Han viste til uttalelsen fra Oslo lærerinnelags historiekomité av 1930:

[...] føre barna fra kjennskap og kjærlighet til eget land og folk til forståelse av andre folks kultur- og tenkemåte og derved vekke deres interesse for samhold og samarbeide mellom folkene. – Der bør legges stor vekt på å få frem klare bilder av de forskjellige tidsrum i folkenes liv, forholdene i samfundet, og av store og edle menn og kvinner.²⁴⁰

Kleppen mente begynnerundervisningen måtte knyttes til fortellinger (Oslo-planen og Einar Sigmunds «arbeidsskolen») eller til anskuelsesundervisning og hjemstedslære. Lærerens sjelfulle fortelling var uerstattelig kjerne som verken lærebøker, bilder, museumsbesøk eller oppgaver kunne erstatte. De to siste kapitlene i håndboka var viet nettopp bilder og andre undervisningsmidler, og bruk av arbeidsoppgaver i undervisningen.²⁴¹

Ribsskog hadde knapt fullført metodeverket før han med Komiteen for pedagogisk forskning (Oslo og Aker skolestyrer) gav ut: «Undervisningsplanene i folkeskolen. Et pedagogisk-psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene» (Ribsskog og Aall 1936).²⁴²

Verket hadde en rekke medarbeidere. Pål Kleppen var bidragsyter om historiefaget. Kleppens historiebok fra 1927 har i ettertid blitt vurdert som en av lærebøkene fra mellomkrigstiden som i sterkest grad tok opp nye perspektiv på historiefaget og historievitenskapen. Kleppens lærebok i historie er en av de fire lærebøkene som vi analyserer i Del 3. Kleppens bok er den seneste utgivelsen og representerer trolig nye historieperspektiv fra mellomkrigstidens nye historievitenskapelige og pedagogiske tankeunivers.

Men før vi går inn i de konkrete lærebokanalysene i neste kapittel, skal vi snu det pedagogiske lærebokprismet og se fag- og lærebokdebatten fra en annen vinkel. Vi skal følge

²³⁹ Kleppen 1932. Han viser blant annet til sin egen arbeidsbok for historiefaget med kollega og tegner Hans Andresen, Oslo nye lærerlags historiekomité i tillegg til tilsvarende i Bergen, Stavanger, Østre Aker m.fl, Halvdan Kohts foredrag om det nasjonale i historieundervisningen på Hindsgavl 1926mm.

²⁴⁰ Oslo lærerinneforenings historiekomité 1930. Her etter Kleppen 1932:30. Fra Kleppen 1932:17-28, «I. Gamle arbeidsmåter»

²⁴¹ Kleppen 1932: 29-41, «II. Muntlig undervisning. Rettledning, råd og vink» så følger: «III: Bilder, utfyllende lesning og andre undervisningsmidler, IV: Historiske arbeidsoppgaver. Elevarbeider».

²⁴² Litt om Ribsskogs organisasjonsaktivitet: Lærerorganisasjonenes skolenemnd (1931–33), Lærerskolenemnda 1935 og Plankomiteen for den nye skoleordning (1936–38), formann i Normalplankomiteen for folkeskolen 1936–39 og i Lærerutdanningsrådet 1936–57 (unntatt krigsårene). Førte Normalplanen av 1939 i pennen. Skolestyret bestod av Erik Eide, Olav Hegna, Halvard M Lange, B. Ribsskog (formann)

debatten om det nye historiefaget og lærebøkene i historie fra 1889, og se hvordan det nye faget ble etablert og institusjonalisert.

Kapittel 3. Fra rammelov mot minstekravplan – etablering av et offisielt historienarrativ

For nogle aar siden blev der nedsat en kommission af [!] skolemænd, saalangt vort kjendskab gaar, de mest fremtrædende inden folkeskolen. Denne kommission fik i opdrag at gennemgaa samtlige de læse- og lærebøger og til dels andre undervisningsmidler, der i den sidste menneskealder er udgivne for folkeskolen [...] Resultatet af kommissionens arbeide foreligger nu i et temmelig omfangsrigt verk. Foruden en detaljeret ”granskning” af hvert enkelt af de i de forskjellige discipliner udgivne bøger m.v. indeholder betænkningen som indledning en række ”grundsatser”, paa hvilke efter kommissionens mening ethvert af folkeskolens undervisningsfag maa bygges. Disse grundsætninger er da blevne normen [...]

H.R. ”Vore lærebøger. Et ord til verveielse”, Norsk Skoletidende 1890.²⁴³

Vinteren 1889 tematiserte H.R. og flere andre innlegg i Norsk Skoletidende at lovverket hadde ført til en bølge av nye lærebøker av varierende kvalitet. Det var behov for normtekster for og kvalitetskontroll av lærebøkene. Loven opprettholdt en godkjenningsordning for bøker i kristendomskunnskap, "maa kun bruges de av Kongen godkjendte", men ikke noe tilsvarende for de nye fagene.²⁴⁴ Og som vi vet var også rammene om de nye fagene vide. Dette gjorde arbeidet med lokale skoleplaner vanskelig. Skolestyrene skulle bestemme omfang og innhold i de nye skolefagene og velge læreverk. Det gikk kort tid før protestene kom med krav om tettere styring og kontroll av både fag og lærebøker. Vi skal følge denne debatten fram til innføringen av Godkjenningsordningen for lærebøker av 1908. Denne ordningen endret på avgjørende vis de institusjonaliserte rammevilkårene for både historie som skolefag og historielærebokproduksjonen. Vi følger debatten om kunnskapsvakuum og styringsbehov og ser at skolefaget historie etter 1889 presentere et stegvis mer statlig kontrollert narrativ.

²⁴³ I «Vore lærebøger. Et ord til overveielse», Norsk skoletidende 1890:195-6 (26. april). Av H.R. datert 14.3.1890.

²⁴⁴ Kirken beholdt en form for negativ kontroll: «Ved undervisningen i andre Fag maa ikke benyttes Lærebøger, der indeholder noget, som nedbryder aktelsen for Statens Love eller Kirkens Bekjendelse» og kongen kunne underkjenne bøker; Godkjenning og styring av læremiddel ble også utøvd indirekte eks gjennom offentlige lærebokkonkurranser med påfølgende utgivelser. Det var få nye lærebøker. Konkurranser stimulerte dermed markedet. Praksisen ble en selvbestaltet godkjenningspraksis fra departementet sier Annar S. Johansen 1969:17, Ødegård 1983:30

Mellom rammelov og selvstyre, 1889-1908

Folkeskolelovene av 1889 speilet vekselvirkning mellom nasjonale insentiv og lokalt selvstyre. Folkeskoleordningen var del i en større politisk diskusjon som handlet om kirke-stat, by-land, og tanker om likhet, demokrati, kulturell og politisk frigjøring.²⁴⁵ Diskusjonen mellom utilitarisme og klassisisme tar opp mange av de dialektiske motsetningsparene på høyre- og venstresiden i norsk politikk. Tilsynsordningen speiler dette. Tidligere var «riktige» lærebøker lærerens ansvar for øvrigheten, prest og kirke. Allmueskolelovene av 1860 (§ 83) gav stiftsdireksjonen tilsynet. 1889-lovens § 60 gav kongen kontroll over kristendomsfaget.²⁴⁶ Tilsynet speiler sekularisering og tapt kirkelig kontroll over elementærskolen, mens kirken beholdt kontroll over kristendomsfaget. De lokale skolestyrene representerte desentralisering og mindre offentlig kontroll.

Venstresiden kjempet fram lokalt selvstyre, men regjeringsskiftet sommeren 1889 gav høyresiden en ny styringsmulighet. Bonnevis veiledende læreplan gav skolestyrene en normtekst for arbeidet. Planen ble via pedagogiske tidsskrift distribuert raskt, effektivt og uten ekstra kostnad til skolefolk landet over. Og som vi vet, slo Peder Rinde fast at forsommeren 1890 hadde visstnok alle landets skolestyrer planen. Det at planen kun var veiledende, viser at statsråd og departement erkjente og respekterte det lokale selvstyret som var kjernesak for venstrerørsla med lærerstanden som forkjempere.²⁴⁷ Slik sett kan vi si at nettopp det at planen var veiledende, åpnet tilgangen til målgruppa: de lokale skolestyrene. Et statlig pålegg ville trolig medført utstrakt protest, heller enn styring og kontroll. Den veiledende planen gav derimot vakleворne skolestyrer en helt frivillig tilgang til et departementalt læreplanforslag uten tids- eller ressursbruk, og uten at den representerte statlig kontroll. Den veiledende formen og den vide distribusjonen i «grevens tid» imøtekom et lokalt behov. Det var ikke på

²⁴⁵ Frigaard 1995:17-20. Stortingsforhandlingene om saken avslørte flere ulike syn. Skulle de folkevalgte eller embetsmenn være ansvarlige? Skulle kravet om borgerlige fag styrkes ved departementet som avgjøringsinstans ved uenighet? Skulle man arbeide for en eneste plan "fra Nordkap til Lindesnæs", St.forh 23.mai 1889:459, V.A. Wexelsen (fraksjonsleder frisisinnede Venstre); Gudem 1993. det gjelder spesielt relasjonene by-land, kirke-stat, streben etter kulturell og politisk frigjøring, utilitarisme heller enn klassisisme, og en helt særegen tidlig vektlegging av likhet, demokrati i et felles skolesystem.

²⁴⁶ Godkjenning og styring av læremiddel ble også utøvd indirekte eksempelvis gjennom offentlige lærebokkonkurranser med påfølgende utgivelser. Det var få nye lærebøker. Konkurranser stimulerte dermed markedet. Praksisen ble en selvbestaltet godkjenningspraksis fra departementet, sier Annar S. Johansen 1969:17, Ødegård 1983:30

²⁴⁷ Hovland 1998

tross av, men på grunn av, sin veiledende status at læreplanen av 1890 fikk stor innvirkning på folkeskolen og folkeskolens skole- og undervisningsplaner en mannsalder framover.

Rammeloven gav en vid ramme. Planen gav noe mer retning for omfang og innhold, og skolehistorikeren Dokka mente planen ble brukt uendret som lokal skoleplan til 1920-tallet. Det var også planen, ikke loven, som knyttet egne lærebøker til historiefaget. Dermed var planen viktig for lærebøkene og lærebokforfatterens rolle i utviklingen av skolefaget historie. Læreplanen av 1890 gir også perspektiv på utviklingen av en norsk læreplantradisjon. Læreplanens posisjon kan bare forstås i lys av det som har blitt kalt «det norske system», den særegne «lovløsheten» i 1889/90 og den veiledende formen på Norges første læreplan. Læreplanen av 1890 møtte lærerne og skolefolks kunnskapsbehov på hjemmebane i undervisning og et desentralisert planarbeid, og fikk avgjørende innvirkning innenfra skole- Norges midte: Læreren i klasserommet, skolestyrenes planarbeid og lærebokforfatterens lærebokarbeid.

Lærebokbølge, kunnskapsvakuum og styringsbehov

Loven etablerte historie som skolefag. Planen knyttet egne lærebøker til faget. Det utløste en markant økt lærebokproduksjon.²⁴⁸ Læreverk var en stor kostnad i en tid folkeskolen var i stor endring. Skolehistorienestoren H.J. Dokka mente at den første halve menneskealder etter 1889 var en tilvennings- og konsolideringstid. Allmueskolen som skulle omformes, var bare delvis forberedt. Det var små lokaler, lite utstyr og få bøker, og kommunene var spareorienterte.²⁴⁹ Folkeskolen ble et kommunaløkonomisk løft. Bølgen av nye og dels dårlige lærebøker ble derfor et særlig problem.

I en føljetong 19. og 26. april 1890 tok H.R. opp «Vore lærebøger. Et ord til overveielse» i *Norsk skoletidende*.²⁵⁰ Han påpekte en eksplosiv overproduksjon og lav kvalitet. Verst var likevel at skolestyrene som skulle velge bøker, ikke hadde verken oversikten eller kunnskapen til å vurdere dette. H.R. skildret et eksisterende lokalt system med halvårlige lokale lærermøter ved landsskolene og «skoleraad» ved byskolene som diskuterte lærebokvalg. Men han mente at det nå var behov for en langt mer samordnet vurdering og kontroll. Derfor viste han til det svenske eksempelet der en kommisjon av skolemenn vurderte samtlige læreverker. Vurderingene av læreverkene ble deretter utgitt som et samlet bokverk. I tillegg til

²⁴⁸ Ødegård 1983:31

²⁴⁹ Dokka 1967:158ff

²⁵⁰ Norsk skoletidende 1890:185-196. Datert Kristiania 14.3.1890.

detaljgranskningen av hvert læreverk, gav kommisjonens «en række ”grundsatser”, paa hvilke efter kommissionens mening ethvert af folkeskolens undervisningsfag maa bygges. Disse grundsætninger er da blevne normen [...]».²⁵¹ Slik H.R. beskriver det, ledet kommisjonens lærebokvurderinger induktivt fram til en svensk lærebok- og fagnorm. H.R. mente dette måtte være veien å gå også for Norge. Inntil en slik lærebokvurdering var på plass oppfordret han lærerstanden til selv å stå ”Vagt i gevær!” mot opportune forfattere og forleggere. Lærerne måtte arbeide på flere nivå: De skulle utarbeide lokale skoleplaner, de skulle vurdere lærebøker og de skulle arbeide for et nasjonalt godkjenningssystem.

Innlegget til H.R. av april 1890 var ett av flere i tiden. Dette var et drøyt halvår etter den nye Folkeskoleloven var vedtatt. Det gikk kort tid før rammeloven utløste et uttalt krav om nye kontroll- og styringsmekanismer. Behovet vokste fram innenfra skole-Norge, fra lærere og skolestyrer, men ble raskt et bredt uttalt ønske både nedenfra og ovenfra, fra både periferi og sentrum.²⁵² Saken ble vidt debattert i årene framover. I 1896 fikk departementet utvidet ansvar for kontroll av læreverkene, etter alt å dømme uten at noe praktisk ble gjort.²⁵³

Wexelsen, fraksjonsleder for frisinne Venstre, hadde allerede i stortingsforhandlingene forut for Folkeskolelovene i 1889 foreslått en eneste plan «fra Norkap til Lindesnæs». Han tok opp igjen saken i 1902 med forslag til lovtekst: ”Som lærebøger i de øvrige fag maa kun bruges de, som er godkjendt af kirke- og undervisningsdepartementet.»²⁵⁴ Det skulle enda gå år. Først etter unionsoppløsningen ble det etablert en ordning og organ for lærebokkontroll i Norge.

Den vide rammeloven skapte et kunnskaps- og styringsvakuum. Det gikk kort tid før skole-Norge innså behovet for tettere statlig styring av folkeskolen etter 1889. Det ser ut til at behov først ble erkjent innad i lærerkretser, altså blant de som fikk det desentraliserte ansvaret for å fylle den vide rammeloven med innhold. I denne situasjonen ble læreverkene viktige for fagutviklingen. Kravet om kontroll over faget kunne dermed uttrykkes som kontroll over læreverk. Kontroll av innholdet i den nye folkeskolen ble slik sett ikke pålagt ovenfra-ned. Det ble heller ikke framtvunget opposisjonelt nedenfra-opp. Behovet og løsningen må heller

²⁵¹ Norsk skoletidende 1890:195-6 (26. april). Av H.R. Datert 14.3.1890; Johansen(1969) og Ødegård 1983 er også inne på kravet om lærebokkontroll.

²⁵² Norges lærerforening 1903-1906:59-60. Vestfold lærerforening vedtok i 1904 å foreslå godkjenning av lærebøker etter mønster av høyere skoler. Vestfoldlærerne bygde trolig på Ot.prop 6, 1902-03 uten at det refereres. Styret i Norges lærerforening sendte også støtte for en autoriserende sentralmyndighet for lærebøker til kirkekomiteen. Vestfinmarkens kreds sendte samme forslag i 1904.

²⁵³ Norsk skoletidende 1908:314. Johansen (1969), Ødegård 1983:32

²⁵⁴ St.forh 23.mai 1889:459; O.prp nr 6 1902-03

sees i relasjon til den vide rammeloven og utstrakt lokalt selvstyre rundt en storstilt skole- og utdanningsreform. I kompromisset som lovverket utgjorde, ble det kommunale selvstyret, det sekulære fagtilfanget og folkeskolens sosiale målsetning veid mot hverandre. Men den vide offentlige rammen medførte et stort lokalt ansvar. Det skapte et indre behov for ytre styring. Dette kan passe inn i K. Sivesinds skildring av senere norsk læreplanutvikling:

Therefore one cannot think of curriculum reform initiatives in Norway as beginning as top-down, or made in terms of large scale reforms, or even serving a form of policy implementation. Rather one should speak of curriculum-making as an innovative practice which creates the space for both political and professional influences. Moreover, the process implied deliberation that reflected both public and private demands. I have characterized this form of work as a top-bottom-up model, which contrasts reform work in many other countries, often portrayed as either top-down, or bottom-up (Smith&O'Day 1990).²⁵⁵

Det norske eksempelet om lærebokkontroll handlet om fagutvikling og statlig styring. Den vide offentlige rammen utløste kunnskapsvakuum og krav om styring. Lærebokkontroll ble fagkontroll i institusjonaliseringsfasen forut for bindende læreplaner og strammere faglige normtekster.

Sentrum-periferi – om tomrom og instrument

Folkeskolelovene av 1889 ble til i stridsaksen mellom offentlig (både kirke og stat) og lokalt styre. En folkestyrt folkeskole ble veid mot embetsmenns tilsynsønsker.²⁵⁶ Men det lokale selvstyret gjennom skoleplaner skal ha medført praktiske problem. Kunnskapsvakuumet førte paradoksalt nok til at lærerne, lærerforeningene og skolefolk ble talsmenn og forkjempere for statlig kontroll. Det lokalt artikulerte behovet gikk på tvers av dominerende venstreideologi i lærerrørsla. Sverre Steens drøfting av tomroms- og instrumentteorier kaster lys over denne utviklingen. Steen mente at staten på slutten av 1800-tallet dissosierte seg fra oppgaver. Samtidig åpnet moderniseringen nye rom og behov for kollektive løsninger. I overgangen fra stand til klasse ble foreningene styringsinstrument i et tomrom. Både liberalisme, den passive stat og individualisme var faktorer.²⁵⁷ Foreningslivet og organisasjonene oppstod i politiske

²⁵⁵ Sivesind 2008:447

²⁵⁶ Dokka 1967:355ff; Sivesind 2008:210ff, 222. Striden sentrum-periferi preger fremdeles norsk skole og utdanning, jmf skoleiernes ansvar ved implementeringen av Kunnskapsløftet/LK06.

²⁵⁷ Try 1985:33ff. Try, Steen, Seip med flere går her inn på foreningsfenomenet, men jeg mener Steens skille er opplysende for en allmenn utvikling i politisk tankegang i tiden – både når det gjelder styringsvilje, synet på hva som er statens/lokalsamfunnets oppgaver og konfliktaksen sentrum-periferi; Nordby 1991

tomrom, men ble selv *instrument* for påvirkning. Dette er overførbart til skole- og lærebokutviklingen 1890-1908. Det kunnskaps- og styringsvakuemet som lærere, lokale skolestyrer og lærerforeninger påpekte etter 1889/1890, oppstod i et tomrom. Rammeloven skapte et kunnskapsvakuem og et behov for offentlig styring.

Det er i denne tolkningsrammen både forståelig og strategisk at Høyre ved statsråd Bonnevie var raskt ute med læreplanarbeidet da de tok over sommeren 1889. Tempoet i planarbeidet, den veiledende formen og den uoffisielle distribusjonen via lærerforeningenes viktigste organ, viser en strategisk høyrepolitikk med ønske om å påvirke den nye folkeskolen over det ganske land. Formen og distribusjonen respekterte samtidig det lokale selvstyret som lå til grunn for Folkeskolelovene. Læreplan av 1890 utfordret ikke det norske systemet, men møtte lærerne på deres egen hjemmebane ved å tilby veiledning og praktisk hjelp i skolestyrer og klasserom. Når vi vet at denne planen mange steder gikk inn og ble brukt uendret helt til 1920-tallet, kan vi konkludere med at læreplanen fikk en uoffisiell – og ukjent – offisiell styringsmakt som gikk på tvers av en tilsynelatende desentralisert folkeskole.

Rammeloven og det lokale kunnskapsvakuemet skapte en særegen utvikling: Offentlig regulering ville ellers vært vanskelig å etablere mot den sterke desentraliseringsideologien som preget lærerstanden og venstrerørsla.²⁵⁸ En ny skoleorganisasjon krevde ny kunnskap, kontroll og styring. Dette er starten på en særegen norsk læreplanprosess og skoleutvikling som verken er ovenfra-ned eller nedenfra-opp. Sivesind formulerte det som topp-bunn-opp. Kravene om lærebokkontroll passer inn i et slikt perspektiv. I påvente av bindende statlige læreplaner, måtte de nye fagene bli styrt gjennom andre normtekster. Lærebokkontroll ble fagkontroll i den første fasen rammeloven av 1889 fram mot minstekravspanen av 1939.

Godkjenningsordningen av 1908

Etter to tiår med debatt reviderte Stortinget Folkeskolelovens § 60/72 15. august 1908. Den reviderte loven hjemlet lærebokkontroll i alle fag: ”Som lærebøker i de øvrige fag maa kun de brukes som er godkjent av Kirke- og Undervisningsdepartementet.”²⁵⁹ Med virkning fra 1909

²⁵⁸ Karlsen, Gustav 2005 (jmf BUE).

²⁵⁹ Norges lærerforening 1907-1909: 114: ”11. Ang. lærebøker.” Bratholm, Berit 2001: *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001 [!], en historisk gjennomgang*. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>; Bratholm periodiserer ordningen fra 1889. Da gjaldt det kun kristendomsfaget og var tilknyttet kirka. Jeg mener det er en vesensforskjell fra dette til en offisiell godkjenningsordning for sekulære fag tilknyttet et statlig organ slik den ble etablert i 1908, og velger derfor dette som periodisering for ordningen; NOU 1978:26, 212: Godkjenningsordningen for lærebøker i norsk folkeskole ble debattert i mellomkrigstiden,

skulle alle nye lærebøker i norsk folkeskole ha offentlig autorisasjon. B. Bratholm har analysert ordningens historie. Hun slår fast at staten nå tok hånd om skolens overordnede målsetting. Statlig kontroll ble materialisert i lærebokgodkjenning.²⁶⁰

Godkjenningsordningen kan sees som en praktisk og praksisnær fagkontroll i påvente av politisk klima for bindende læreplaner. Den svenske læreplanforskeren Thomas Englund sier at mens læreplaner er politiske kompromiss, er læreboka en konkret og praktisk gjennomført tolkning.²⁶¹ Lærebøker styrer faginnhold og den konkrete undervisningen. Lærebøkene er det nærmeste vi kommer den faktisk undervisningen, og i debattene bekrefter lærerne at lærebøkene i stor grad styrte undervisningen i historie. Å styre faginnholdet gjennom lærebokkontroll var slik sett vel så virkningsfullt som bindende læreplaner. I en slik forståelse må Godkjenningsordningen av 1908 sees som del av norsk læreplan- og skolehistorie.

For historiefaget sin del impliserte Godkjenningsordningen en offentlig godkjent historieberetning om Norge og nordmenn. Av mylderet av tidligere læreverk i historie, ble bare ti søkt godkjent. Tre/fem gikk gjennom nåløyet. De tre første ble direkte godkjent, to måtte først omarbeides og ble senere godkjent.²⁶² Ordningen medførte altså en drastisk reduksjon av antall læreverk samtidig som de hadde nytt offentlig kvalitetsstempel. To av våre læreverk ble godkjent i 1908. Det var den gamle klassikeren O. Jensens og dessuten O.I.K. Løddøens historiebøker. Den kommende klassikeren J. Hæreid ble derimot ikke godkjent. Hans historiefamstilling ble bedømt som altfor nasjonalsinnet og patriotisk. Etter omskriving ble Hæreids historiebok først godkjent i 1909. Vi ser at Godkjenningsordningen ikke bare vurderte historisk validitet, men også læreverkets tone og tendens. Dette tyder på at ordningen ble et slags offentlig historiefaglig overoppsyn for hva som var godkjent historieberetning om Norge og nordmenn. Godkjenningsordningen fikk med dette makt over både historiefortellingen, forfatteren og forlaget. Uten ankeinstans var det å få et ferdigstilt læreverk underkjent, alvorlig. På den andre siden gav godkjenning en bortimot evig blankofullmakt: Da Hæreids Norgeshistorie endelig kom ut i godkjent form i 1910, kom verket først til ny vurdering i 1927, 17 år senere. I mellomtiden var Hæreids verk blitt en

men opprettholdt i folkeskolelovene av 1936, av 1959 og helt til 2000; Johnsen, EB 1999:129: Norge var sent ute med å oppheve ordningen, både i Sverige og Finland ble den opphevet tidlig på 1990-tallet, mens Danmark aldri hadde en slik instans. Da Norge opphevet ordningen eksisterte lignende kun i Østerrike og i noen tyske delstater.

²⁶⁰ Bratholm, Berit 2001: 2av9

²⁶¹ Englund 1986:127f,133f. Englund sier at mens læreplaner er politiske kompromiss, er læreboka en konkret og praktisk gjennomført tolkning.

²⁶² For skoleåret 1939-40 mottok rådet 244 bøker til behandling. Det hendte at rådet hadde en bok inne fem ganger før den var ferdig til å sendes ut på markedet.

klassiker. Det fortsatte hele mellomkrigstiden. Godkjenningen han fikk i 1910 fikk stor innvirkning på historiefaget i folkeskolen. Slik kan Hæreid stå som eksempel på Ulf Lundgrens læreplanteori om hvordan utdanningsprosessens mål, innhold og metodikk formes i et bestemt samfunn.²⁶³ Godkjenningsordningen har liten eller ingen plass i norsk skole- og utdanningshistorie. Jeg mener derimot at Godkjenningsordningen av 1908 er helt sentral i utviklingen av folkeskolen og en tidlig særnorsk læreplanutvikling.

For historiefagets del medførte 1908 også en milepåle i retning en offentlig historieberetning, eller i Lyotards begrep et felles stort narrativ om Norge og nordmenn. Grad av undervisning- og lærebokkontroll kan indikere et samfunns kjerneverdier. Kristendomsfagets særstilling etter 1889 kan være eksempel på det. Overgangen fra Pontoppidans ”Sandhed til Gudfryktighed” til P.A. Jensen viser dybde i kulturkampen, og kirkas negative kontroll over det nye sekulære fagtilfanget etter 1889 viser en rest av særstillingen. Like viktig var det at de nye sekulære fagene manglet kontroll, men var frigitt lokalt styre. Negativ kontroll og manglende tilsyn må forstås i tidens desentraliseringstanke, men uttrykker likevel at innholdet i de sekulære fagene neppe ble oppfattet som avgjørende viktig. I den forståelsen betydde ordningen etter 1908 en oppvurdering av de sekulære fagene. Autorisasjon speiler makt, og maktbruk speiler styringsvilje over noe som ergo blir framhevet som viktig. Kristendomsfaget mistet særstillingen. Historie ble et av de nye store dannelsesfagene.

Godkjenningsordningen har fått liten eller ingen plass i lærebokhistorie, læreplanhistorie og generell skolehistorie. Godkjenningsordningen har generelt fått liten plass. Men fokuset på historiefagets utvikling har vist at lærebøkene styrte faginnholdet i institusjonaliseringen av skolefaget etter 1889. Godkjenningsordningen fikk slik sett stor innvirkning på fag- og skoleutviklingen. Ordningen gir også et nytt bindeledd mellom de store menn og skolefaget historie. Gjennom lærebokkontroll møter vi Boyesen og Ribsskog, Vigander og Koht på nok et felt der de styrte fagutvikling og skoleutvikling i sin tid.

Læremiddelkomiteen av 1911 og Norsk Skolemuseum fra 1921

Godkjenningsordningen var del av institusjonaliseringen av folkeskolen. Ordningen peker fram mot sosialstatens enhetsskole med helt andre krav til offentlig styring og kontroll. Ordningen inngikk samtidig i et nytt samfunnspedagogisk rom. Lærebokkontroll krevde et

²⁶³ Lundgren 1979:20

kompetent faglig og pedagogisk miljø, og ble slik del av framveksten av et nytt pedagogisk univers i mellomkrigstiden. Som statlig organ var Godkjenningsordningen med å konstituere en ny didaktisk eller undervisningsmetodisk offentlighet som fikk innvirkning på skoleutviklingen.

Lærerforeningen i Buskerud krets var allerede i 1910 klare for å gå videre. De sendte departementet innspill og etterlyste offentlige læremiddelvurderinger. Norges lærerforening var enig, men ville først avvente Godkjenningsordningen.²⁶⁴ Buskerud-initiativet illustrerer et poeng: For det første viser det at autorisasjon av lærebøker ble forstått som statlig kontroll og faglig styring. For det andre framhever det at lærerne ønsket ytterligere statlig styring, og at dette behovet ble faglig begrunnet: Buskerudslærerne mente det var behov for ”særskilt anstalt for en planmessig anskaffelse av godt undervisningsmateriel”, ”Uten en saadan anstalt er det vanskelig, selv for den mer sagkyndige, at faa kjendskap til hva der findes av undervisningsmateriel”.²⁶⁵ Enkeltlæreren hadde ikke mulighet til å vurdere læreverkene. I stedet burde en sentral faginstans både autorisere læremidlene og danne et sentralt pedagogisk og skolevitenskapelig fagmiljø. Dette var tanker i tiden, som lærerne dro videre. Odelstinget hadde etterspurt en fullstendig oversikt over læremidlene og fritt skolemateriell, og departementet initierte en kartlegging.²⁶⁶ Igjen ser vi at lærere og skolepolitikere hver fra sin kant arbeidet i samme retning med mål om en kunnskapsbasert offentlig styrt folkeskole. Det ble likevel lærerorganisasjonen som ledet prosessen videre.

Lærerne mente det var nødvendig med en oversikt over læremidlene som etter 1908 ble godkjent av Godkjenningsordningen. I 1911 satte Norges lærerforening derfor ned en læremiddelkomite. Det langsiktige målet var et nasjonalpedagogisk senter og skolemuseum.²⁶⁷

Uten nogen centralanstalt for undervisningsmidler findes i de fleste tilfælde ingen anden utvei end at lite paa de enkelte leverandørers reklame av sine artikler. Anskaffelser paa et saadant grundlag kan ikke andet end lede dertil at de ofte meget knappe bevilgninger paa en litet tilfredsstillende maate blir anvendt til indkjøb av undervisningsmateriel som ved brug viser sig at være mindre praktisk og holdbart. Et skolemuseum med en permanent utstilling av undervisningsmateriel vilde

²⁶⁴ Norges lærerforening 1910-1913:113

²⁶⁵ Norges lærerforening 1910-1913:99-100 ”9. Om opprettelse av et norsk skolemuseum”

²⁶⁶ Norges lærerforening 1907-1909:114: ”12. Ang. frit skolemateriel.”

²⁶⁷ Norges lærerforening 1910-1913:95-102 ”9. Om opprettelse av et norsk skolemuseum”. Komiteen hadde som oppgave ”at virke for opprettelse av en permanent utstilling av undervisningsmidler som grundlag for et vordende skolemuseum”. Medlemmer: overlærer H. Raabe (formand), overlærer Kr. Andersen Høntorp, overlærer O.J. Hoversholm, lærerindene frk. Martha Koller og frk. Signe Olsen, lærer O. Strøm og lærerinde frk. Hulda Tande.

derfor være av stor betydning for folkeskolen i vort land, og det vilde bli en god veileder for alle skolens vedkommende ved nyanskaffelser at kunne finde det for *deres skoler bedste og samtidig billigste materiell*.²⁶⁸

Skolemuseet med en permanent utstilling av undervisningsmateriell skulle være en nasjonal pedagogisk faginstans som imøtekom den utvidede lærergjernings krav i spørsmål om læremidler. I påvente av et skolemuseum skulle komiteen av 1911 ha disse oppgavene:

1. At gi raad og veiledning ved indkjøp av undervisningsmateriel,
2. Arbeide for tilveiebringelse av godt undervisningsmateriel og skoleinventar
3. Arbeide for opprettelse av et norsk skolemuseum og pædagogisk bibliotek.²⁶⁹

Læremiddelkomiteen må sees i forlengelsen av 1890-tallets krav om lærebokkontroll, men kravet fikk en større faglig, vitenskapelig og samfunnsmessig kontekst i det nye hundreåret.

Vi ser framveksten av et nasjonalpedagogisk fagmiljø rundt skole, undervisning og læremidler. Spørsmålet om en slik sentralinstans hadde vært oppe på tallrike lærermøter og gikk dessuten inn i et vest-europeisk mønster av nasjonale skolemuseer fra siste del av 1800-tallet. Skolemuseene var tett koblet til en enda større tendens: verdensutstillingene. Det aller første skolemuseet kom i 1851 i Stuttgart. Et pedagogisk rom fra Verdensutstillingen i London ble da begynnelsen på verdens aller første skolemuseum. Mønsteret gjentok seg i land etter land. Verdensutstillingen i Wien i 1873 førte til skolemuseer i blant annet Roma, Zurich, München, Budapest og Bern.²⁷⁰ Pedagogiske utstillinger fra nasjonale paviljonger endte over hele Europa på skolemuseer. Det moderne klasserommet og skolen var utstillingsvindu for en moderne europeisk nasjonalstat.

Det norske tilfellet er del av en europeisk tendens. Norske lærerforeninger søkte om penger for å produsere utstillinger til lands- og verdensutstillinger med et kommende skolemuseum som argument. I 1898 tok Halvdan Raabe opp skolemuseumssaken på Norges lærerforenings landsmøte under landsutstillingen i Bergen. Raabe ønsket å sende en utstilling til Paris 1900. Den skulle siden bli starten på et norsk skolemuseum. Kong Oscar hadde også tidligere donerte skolemateriell til formålet. Den påkostede norske paviljongen ved Seinen i Paris 1900 fikk en egen skoleavdeling, som senere ble å finne på norsk skolemuseum. Det gikk likevel

²⁶⁸ Norges lærerforening 1910-1913:100

²⁶⁹ Her etter T. Hagen 1992:25

²⁷⁰ Se Hovland 2011:208

over 20 år før Norge fikk etablert et nasjonalt sentralmiljø for læremidler og et skolemuseum med pedagogisk bibliotek: Norsk Skolemuseum (NSM) i 1921.²⁷¹

Norsk skolemuseum drar opp lange linjer i det pedagogiske nybrottsarbeidet. Halvdan Raabe, som hadde talt for verdensutstilling og skolemuseum i Bergen i 1898, ble formann i styret fra oppstarten i 1921 til 1937. Den samme Raabe hadde vært formann i læremiddelkomiteen av 1911. Det er også sannsynlig at Raabe stod bak signaturen H.R. som i 1890 skrev «Vore lærebøger» som vi siterte innledningsvis i kapitlet. I så fall preget Raabe lærebok- og fagdebatten i hele perioden 1889-1940: først som anonym tidsskriftdebattant rundt 1890, så som organisert lærer på landsutstillingen i 1898, i Norges lærerforenings læremiddelutvalg fra 1911 og til sist som formann for styret for Norsk Skolemuseum og pedagogiske studiesamling fra 1921 til 1937. Raabe er en helt ukjent person i generell utdanningshistorie og i forhold til historiefaget, men han er løfta fram i analyser av norskfaget.²⁷² Han var også sentral pådriver for norskfaget som i stor grad preget lærebokutviklingen forut for 1940. Han personifiserer dessuten koblingen mellom skoleutvikling, fagkontroll og Skolemuseer som pedagogiske studiesamlinger.

Norsk Skolemuseum inngikk på flere vis i en nødvendig institusjonalisering av folkeskolen. Lov om folkeskolen av 1915/1917 påla kommunene fritt skolemateriell. Etter 1921 var det Skolemuseet som laget oversiktene over undervisningsmaterieell med grad av statsstøtte. Oversiktene ble sendt alle landets skolestyrer som utgangspunkt for valg av læremidler. Det ble sendt ut slike store oversikter i 1924, 1929, 1935 og 1953.²⁷³ Gjennom faglig vurdering og økonomiske virkemidler fikk Skolemuseet stor innvirkning på fagutviklingen i skolen.²⁷⁴ Til tross for dette har Norsk Skolemuseum, på samme måten som Godkjenningsordningen, fått liten eller ingen plass i norsk skole- og læreplanhistorie.²⁷⁵ Det er vanskelig å forstå utviklingen av det norske pedagogiske og fagdidaktiske universet på begynnelsen av 1900-tallet uten å legge vekt på disse to helt sentrale institusjonene. Godkjenningsordningen og Norsk Skolemuseum var begge del i en gradvis opptrappet statlig kontroll over skolen i

²⁷¹ Hovland 2011 mm. Raabe var forkjemper for et norsk skolemuseum i 40 år. Norges Lærerforenings landsmøte foreslo etter forslag fra Raabe ett eller flere skolemuseer med utstilling av undervisningsmaterieell, se Hovland 2011.

²⁷² Madssen 1999:146-150; Skjelbred 2010

²⁷³ Dette var storstilt arbeid, og påkostet: En av fortegnelsene var i farger.

²⁷⁴ Gjermundsen 1982; Hovland 2011.

²⁷⁵ Hovland 2011, Norsk Skolemuseum (NSM) og Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) ble omtalt som Pedagogikkens Høyborg i Norge og hadde avgjørende innvirkning på læremidler, lærebøker og senere læreplanarbeid i Norge. Museumsdelen ble nedlagt og biblioteksdelen videredrevet som Nasjonalt læremiddelsenter (NLS) fram til institusjonen og samlingen på uklart vis ble avskaffet og oppløst i 2000.

perioden mellom 1889 og 1939. De var del i etableringen av sosialstatens enhetsskole.

Lærerskolerådet og et nytt pedagogisk fag- og vitenskapsunivers

Godkjenningsordningen av 1908 ble lokalisert til Eksamenkommisjonen for lærerskolen med departementet som ansvarlig instans (fra 1929 Lærerskolerådet). Dette drar linjen tilbake til Nissens skolekommisjon og Sverdrups «åpne brev» om et nytt, helhetlig skolesystem som favnet alle: Den norske enhetsskolen som vokste fram på 1900-tallet. Eksamenkommisjonen ble dannet etter Lov av 14. juni 1890 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinne, 3. kap, § 18-22 som gav ansvar for eksamen og sensur av lærerprøver.²⁷⁶ Samtidig som kommisjonen ble omdøpt til Lærerskolerådet i 1929 ble fokus forskjøvet fra eksamen til tilsyn og rådgivning av undervisning. Dette gjaldt både lærerskoler og folkeskolen. Et eget Folkeskoleråd ble først stiftet i 1961.²⁷⁷ Autorisasjonen av lærebøkene til folkeskolen ble altså lagt til organet for eksamen og tilsyn av lærerskoler. Det understreker enhetstanken i tiden: Lærerne skulle velge bøker i folkeskolen, lærernes lærere autorisere bøkene. Lærerskolerådets ansvarsfelt favnet hele det norske pedagogiske universet i tiden, fra folkeskole til lærerutdanning. Eksamenkommisjonen var fagmiljø for lærerutdanning og skoleutvikling. Lærerutdanning hadde vært kampsak i norsk skoledebatt helt fra kravet om seminarister i hvert stift i 1827.²⁷⁸ Eksamenkommisjonen og det senere Lærerskolerådet har heller ikke fått en stor plass i utdanningshistoriske analyser av folkeskoleutviklingen og den helhetlige enhetsskoletanken.²⁷⁹

Kommisjons- og rådssammensetningen viste både på 1890- og 1930-tallet at dette var et organ av makt og med makt. Den første kommisjonen bestod fra 1891 av formann Jakob Aall Bonnevie som var forhenværende statsråd og forfatter av læreplanen av 1890, dessuten overlærer Johan A. Johnsen og redaktør Jørgen Gundersen.²⁸⁰ Bonnevie var ikke bare skolepolitisk aktiv, han ble også sentral i de rikspolitiske forhandlingene fram mot 1905.

²⁷⁶ Askeland, A. (1941) «Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt» i *Norsk Pedagogisk årbok*, s. 98-107; Stamnes 2010. Kommisjonen bestod av formann og to medlemmer valgt av KUD for 5 år (første gang 14. april 1891). Antall medlemmer i rådet ble i 1938 utvidet til fem. Da kom det inn et medlem fra folkeskolen og en kvinnelig lærer.

²⁷⁷ Riksarkiviets nettsider 100313: <http://www.arkivportalen.no/side/aktor/detaljer?aktorId=no-a1450-01000001374420>, <http://runeberg.org/hvemerhvem/1930/0219.html>

²⁷⁸ Karlsen 2005:407, nr 6. Lov om Almueskolen på Landet av 1827 satte krav om lærerutdanning i hvert stift, og de første stiftsseminarene ble til i samarbeidet mellom staten som politisk aktør med tilhørende embetsverk, og lokale prester. Reglementene av 1837 og 1869 satte regler for innhold og omfang.

²⁷⁹ Lærerutdanningsrådet 1998

²⁸⁰ Stamnes 2010:271. Satt på Stortinget for H 1880-97

Cand. teol. Johnsen var i 1891 overlærer i folkeskolen. Han ble senere skoledirektør og ekspedisjonssjef og satt som kommisjonsmedlem i hele perioden 1891-1920.²⁸¹ Redaktør Gundersen vet vi lite om, men de to første viser et råd med omfattende skolekompetanse og politisk styringsevne. I årene framover vet vi at overlærer Christie og W. Wexelsen var sakkyndige for vurderingen av Hæreids lærebok som ble avslått i 1909 og godkjent i 1910, og cand. philos Vetle Vislie var medlem 1914-26.²⁸² Eksamenskommisjonen satt etter 1908 med kontroll over innholdet i folkeskolens lærebøker. Etter 1929 ble Hermann Tretteberg første formann for Lærerskolerådet,²⁸³ etterfulgt av overlærer ved Lakkegata, Lauritz Holsvig 1832-36²⁸⁴ og Bernhof Ribsskog fra 1936 til han ble avsatt av okkupasjonsmakten i 1941. Rådet ble deretter sterkt nazifisert fram mot 1945. Ribsskog var en av de aller fremste skolemennene av sin tid. Da Ribsskog ble formann hadde rektor Einar Boyesen vært medlem siden 1932 (sakkyndig for Hæreids lærebok 1932). Boyesen var 1938-58 ekspedisjonssjef i KUD og leder av Samordningsnemnda for skoleverket fra 1945. Lærerskolerådet kontrollerte læremidlene. Navnene viser at rådet dessuten var samlingsrom for de ypperste av skolepolitikere. Det var Lærerskolerådet med Ribsskog, Boyesen og Olav Kårstad forsterket av Erik Eide og Anna Sethne som 12. oktober 1936 fikk oppgaven å gjennomgå forslag og uttalelser om lærerskolelover og nye undervisningsplaner. Det forsterka Lærerskolerådet la i 1937 fram forslag til ny lærerskolelov og forslag til undervisningsplaner, som la sterke føringer for Normalplanen av 1939.²⁸⁵

Lærerskolerådet samlet sentrale skolemenn og skolepolitikere. Organet fikk stor innvirkning på undervisningen i folkeskolen, reformene i mellomkrigstiden og nyordningen etter okkupasjonen. Organet var et maktsenter i skole-Norge. Bonnevie, Boyesen og Ribsskog er eksempel. Bonnevie var undervisningsminister og forfatter av Norges første læreplan av 1890. Ribsskog var i randsonen av de fremste pedagogiske profiler i norsk skolehistorie, blant annet som initiativtaker til og kvalifisert søker på det første professoratet i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt i 1938. Han ledet også reformarbeidet på 1930-tallet. Boyesen satt sammen med Halvdan Koht i foreningen Norden og i ISCHE. Han ble ekspedisjonssjef

²⁸¹ Skoledirektør i Hamar, ekspedisjonssjef i KUDs undervisningsavdeling 1907 og skoledirektør i Oslo 1908-1925

²⁸² Blant annet rektor for først Kristiansand lærerskole 1908-14, så Hamar lærerskole 1914-29.

²⁸³ Hermann Tretteberg (1862-1936) var sekretær i eksamenskommisjonen fra 1895, formann fra 1921 og altså første formann for Lærerskolerådet 1929-32. Skoleinspektør, i skolerådet mm. Her etter Stamnes 2010.

²⁸⁴ Stamnes 2010:273. Ribsskog og overlærer Urdal var marskalker ved hans begravelse

²⁸⁵ Stamnes 2010:274. Da rådet i 1938 ble utvidet, ble det også bestemt at også kvinner skulle delta. Ingebjørg Sørensen og Ingebjørg Øpstad ble medlemmer.

for KUD og formann for samordningsnemnda for skoleverket etter okkupasjonen. De tre var sentrale i å forme norsk folkeskole 1890-1960. De har også til felles at de hevdet skolefaget historie som dannelsesfag både i folkeskolen og i lærerutdanning.

Lærerskolerådet favnet pedagogisk virksomhet og politisk makt. På 1930-tallet ble samrøret av *"kyndighet og myndighet"* tatt opp og problematisert: Lærerskolerådet utøvet myndighet på vegne av departementet, men hadde også blitt pådriver overfor politikerne i lærerutdannings- og skole spørsmål.²⁸⁶ Var det riktig at den offentlige pedagogiske ekspertisen også var utøvende myndighet? Denne debatten varsler overgangen til en ny tid med en tydeligere oppspalting av fagvitenskapelige og politiske virke. I forrige kapittel så vi det samme skje med historikerstanden. Vi øyner dermed både en pedagogisk og en historievitenskapelig tilbaketrekning fra politikk i mellomkrigstiden.

Oppsummering: Læreplankode i endring 1889-1939

Lærebokkontroll ble en måte å styre innholdet i den nye folkeskolen etter 1889. De nye kontrollordningene samlet også hele «Nissens skolesystem». Det må ha virket til å konsolidere et nytt pedagogisk skoleunivers mellom politikk, vitenskap/fag og etableringen av pedagogikk som vitenskap med et eget institutt, Pedagogisk Forskningsinstitutt, ved det kgl Frederiks Universitet i Oslo, 1938. I mellomkrigstiden ble Norsk Skolemuseum og Pedagogisk Forskningsinstitutt septer og krone i pedagogikkens nye nasjonale univers. Det hadde skjedd mye på 49 år. På folkeskolens 50-årsdag kom minstekravplanen. Det endret virket til flere av de alternative kontrollorganene.

Det gikk kort tid fra Folkeskolelovene var vedtatt sommeren 1889 til kravet om økt styring av folkeskolen ble ytret. Den vide rammen skapte kunnskaps- og styringsvakuum lokalt. Snart ble behovet konkretisert til krav om lærebokkontroll. Lærebokkontroll ble et styringsverktøy som samtidig imøtekom lærernes behov. Godkjenningsordningen (Eksamenskommisjonen/Lærerskolerådet) fra 1908, Læremiddelkomiteen fra 1911 og Skolemuseet fra 1921 fylte ulike oppgaver i det skolepolitiske arbeidsfelt i Norge. Vi ser stegvis nye former for institusjonalisert kontroll innen den vide rammeloven, og slik sett ser vi en endringsprosess som legger grunn for en ny styringsideologi med minstekravplanen av 1939. Dette viser en endring av styringsmentalitet 1889-1940. Ulf. P. Lundgren sier

²⁸⁶ Stamnes 2010:274

læreplaner har et Janus-ansikt. De er både *styringsdokument* for lærerens undervisning og *politisk manifest* som skolepolitiske standpunkt.²⁸⁷ Kirsten Sivesind sier læreplankoden i første del av 1900-tallet reflekterte lokal autonomi og lærerpåvirkning, mens det fra 1920-tallet gikk i retning sterkere statlig kontroll.²⁸⁸ Læreplanarbeidet følger samme linje fra lokalt til nasjonalt nivå: De første planene ble laget av lærere, senere skoledirektører og lærerutdannere, før departementet pekte ut komiteene fra 20-tallet. Vi har sett en lignende utvikling, men endringen skjer stegvis i hele perioden 1889-1940, selv om 1920-tallet framstår som brikkepunkt i form av formaliserende reformarbeid. Det er verdt å merke seg at utviklingen gjennom hele perioden ble etterspurt av både lærerstand og politikere. Krav om tydeligere styring av folkeskolen kom både nedenfra, ovenfra og innenfra.

Prinsipielt representerte lov og plan av 1889 og 1890 høy lokal autonomi. Reelt sett har vi sett større sentral innvirkning og stadig vekselvirkning mellom det lokale og det nasjonale nivå. Det er særlig interessant at lærerne selv var talsmenn for offentlig kontroll og styring. Lærernes og venstreskolelæreres grunnideologi vek for pedagogiske behov i skolestua. De alternative styringsorganene var institusjoner som imøtekom et uttalt styringsbehov uten at grunnleggende lokal autonomi i Folkeskolelovens institusjonaliserte struktur ble endret. Statlig styring og kontroll av faginnhold i folkeskolen ble utøvd indirekte gjennom læremiddelkontroll. Tradisjonell fag- og læreplanutvikling har ikke fanget opp denne alternativt institusjonaliserte kontrollen. 1890, 1908, 1911, 1921 og 1929 kan likevel plottes inn i en utvidet norsk læreplanutvikling som gikk *topp-bunn-opp*. Denne særegne norske modellen vokste fram allerede rundt 1890, lenge før Norges første bindende læreplan av 1939.

Godkjenningsordningen og Skolemuseet har ikke fått plass i den tradisjonelle læreplan- og skolehistorien, men der har de sin plass. Lærebokdebatten kan leses som en læreplanteoretisk diskurs om kontroll og offentlig styring av skolen. Institusjonalisering av kontroll speilet endret læreplankode.²⁸⁹ Ulf P. Lundgren mener skiftet til en rasjonell læreplankode i Sverige kom tidlig på 1900-tallet da den nye folkeskolen organiserte læreplanen prinsipielt nytt med fokus på barna i stedet for fokus på vitenskapen.²⁹⁰ Englund har videreutviklet Lundgrens

²⁸⁷ Engelsens 2003:15

²⁸⁸ Sivesind 2008:222-3. Begrepet «Læreplankode» er fra Ulf Lundgren 1979.

²⁸⁹ Gundem 2008:105. Begrepet læreplankode (Lundgren) viser til underliggende læreplanprinsipper som er «iboende i utviklingen av skolefag og blir følgelig identifisert i flere studier relatert til skolefagenes sosiale utvikling».

²⁹⁰ Lundgren 1979, kap 3: En läroplan för folkskolan (56-72). Ulf P. Lundgren (1942-) svensk professor i pedagogikk og læreplanteoretiker. Lundgren identifiserer den klassiske, den realistiske, den moralske og den

paradigmer og knytter en *medborgerlig læreplankode* (delt i patriarkalsk, vitenskapsrasjonell og demokratisk) til skolereformene i 1918/1919. Da ble svensk folkeskole sekularisert samt at overgangen til høyere skoler ble åpnet.²⁹¹ Denne endringen er tilsvarende debatten vi har fulgt fra Nissens kommisjoner, via de nye sekulære fagene til enhetsskolevedtaket. Vi ser en stegvis utvikling av en aktivt styrende stat som brøt med rettsstatens encyklopediske kunnskapsideal og kommunale selvstyre. En samlende sekulær folkeskole satte nye krav til statlig styre. Kirka hadde hatt kontroll over kirkeskolen. En sekulær folkeskole krevde statlige institusjoner som ivaretok sosialstatens ansvar og makt.

I modernitetstankegang er det symptomatisk at kontroll over skolen ble styrket etter at Norge ble selvstendig i 1905. Den unge norske staten tok kontroll over faginnholdet. Lærebøkene i skolefaget historie gav fra 1908 en autorisert versjon av fortellingen om Norge og nordmenn. I nasjonalismeteorologi har vi sett at etablering av offisielle historienarrativ er helt sentrale i dannelsen av en nasjonal identitet.²⁹² I narrativ teori kan kontroll over skolefaget historie forstås som kontroll over minnekultur og kollektiv identitet. I Ricoeurs hermeneutiske og narrative teori kan vi se at fortellingen om «oss» – Ricoeurs *The Self/Oneself* – fikk autorisert form etter 1908.²⁹³ Skolefaget historie presenterte en offentlig kontrollert og godkjent selvforståelse. Drøye ti år etter kom krav om å skrive om «vår historie». Den norske selvforståelsen måtte skrives inn i en større internasjonal kontekst. Omtrent samtidig som Stortingets enhetsskolekomite av 1919 ble bestemt og Gjøsteinkuppet fastsatte at kun middelskoler som bygde på folkeskolen fikk statsstøtte, kom det krav om et revidert historiefag. Den tradisjonelle historieberetningen skrev fram en selvforståelse i kontrast til resten av verden. Nå ble historiene om de nasjonale grensekrigene mot Sverige og svenskene som erkefiender et politisk problem. I 1919 tok Foreningen Norden initiativ til verdens første kjente historielærebokrevisjon. Det isolerte historie- og nasjonssynet som skolefaget historie presenterte ble kritisert og reformert.

rasjonelle læreplankode. Den realistiske knyttet til arbeidslivets nye krav til spesifikke kvalifikasjoner, den moralske knyttet til nasjonsbyggingens samlende målsetninger.

²⁹¹ Englund 2005:114-121

²⁹² Smith; Hroch; Hovland 1998 om nasjonalismeteorologisk historiografi: tradisjonisme, modernisme og etnisisme. En tradisjonistisk nasjonalismeforståelse var denne gjenfødelsen determinert.

²⁹³ Ricoeur, se «Historiekultur og narrativitet» s. 59ff.

Kapittel 4. Foreningen Nordens revisjon av historielærebøker

– fra nasjonal øy til overnasjonal brobygging?

I nasjonsbyggingens tid ble nasjonen historisk identifisert og nasjonalstaten territorielt markert gjennom historiske helter og grensemarkører. Det tradisjonalistiske historienarrativet skrev nasjonen inn i et historisk territorie, i tid og i rom. Historien definerte heltedyder og grensemarkører. Mellomkrigstidens bølger av historierevisjoner utfordret denne måten å tenke, skrive og forstå historie på. Verdens aller første internasjonale historielærebokrevisjon var norskinitiert av foreningen Norden i Kristiania i 1919. Foreningen Norden gjennomførte to revisjoner 1919-22 og 1933-35. Disse to nordiske historielærebokrevisjonen fikk også varig etterklang som mønster for etterkrigstidens internasjonale revisjon av historie som vitenskap og fag av blant annet i UNESCO og Europarådet.²⁹⁴

Mellomkrigstiden var en overgangstid. Det tradisjonelle historiefaget og det tradisjonalistiske historienarrativet ble utfordret. Historien hadde gitt et isolert nasjonalt narrativ som nasjonalstatens formative legitimitet. Det nye faget skulle bygge bro mellom isolerte nasjonale narrativ for økt internasjonal forståelse, tilnærming og samarbeid. Historien hadde vært et narrativ om en isolert øy, nå skulle historikeren være brobygger. Eller som *Georg Eckert Institute for international textbook research* oppsummerer det på sin hjemmeside: “After the hyper-nationalism of the First World War, the League of Nations promoted international textbook revision. The detrimental role played by textbooks in shaping the concept of the enemy had become abundantly clear.”²⁹⁵ Den første internasjonale historielærebokrevisjonen i rekken ble startet i Kristiania i 1919.

Opptakten til foreningen Nordens historielærebokrevisjon var en artikkel som stod på trykk i det norske pedagogiske tidsskriftet *Den høyere Skole* (Dhs) i oktober 1919. Tittelen var ”Hvad svenske studenter skal vide om 1814 og 1905”. Artikkelen var signert lektor I.A.

²⁹⁴ Hovland 2013; Pingel 1999/2010; Elmersjö og Lindmark 2010; Schüddekopf, Brudley, Dance and Vigander 1967; Foreningen Norden 1937; School Textbook Revision and International Understanding Second (English) Edition. Revised and enlarged 1993.

²⁹⁵ www.gei.de/en/the-institute/history.html 17.10.2015; Sæle 2013 går inn på utviklingen av fredsbevegelsen, de første lærebokrevisjonene og lærebokkritikk i Norge; Elmersjö 2013 svensk og også i nordisk kontekst.

Refsdal.²⁹⁶ Han kritiserte E. Hildebrands nyutgave (1918) av C.T. Odhners etablerte svenske historiebok for gymnaset: ”Nya tiden. Lärobok i fäderneslandets historia samt grunddragen av Danmarks og Norges historia för gymnasiet”. Refsdal mente læreboken forvrenget historien om unionen. Framstillingen var ufullstendig, forvridd og til tider usann.²⁹⁷ Han viste til bruken av Nordlunds ”Den svensk-norska krisen” (Uppsala 1905) som eksempel, og skrev:

Nordlunds brosjyre kom ut under krisen 1905. Den er et agitasjonsskrift, som har sit bestemte formål, og som bærer tydelige merker efter den ophidsede sindsstemning den er blit til i. Allerede i forordet taler forfatteren om ”Nansens af perfida halvesanningar og rena osanningar öfverfyllda framställning.” Det kan da ikke forbause nogen at forfatteren ut fra sin opfatning betegner Norges selvstændighedskamp indenfor unionen som ”denna chauvinistiska hysteri”. Det er ut fra dette grundsyn og i en lignende tone hele fremstillingen er holdt. Ja forfatteren gaar endog saa vidt at han temmelig tydelig beskylder Bjørnson og de andre norske venstremænd for at ha rettet venlige blikke mot Russland som den hjælpende ven mot Sverige.²⁹⁸

Refsdal mente at læreboken gav et vrengebilde av unionen. At Norges selvstendighetskamp ble assosiert med «chauvinistiska hysteri» og Russisk-vennlige takter, virket ødeleggende på forholdet mellom landene, og han avsluttet: «Vi gør ret i at se forholdet som det er, også fordi det er bedst at vide hvilke forutsætninger man i vort naboland møter frem med til et eventuelt nordisk samarbeide.»²⁹⁹ Refsdal mente historiefaget påvirket den politiske samtida.

Historiske fiendebilder hindret et godt framtidig norsk-svensk samarbeid.

Refsdals artikkel fant resonans. ”Jag tror, at han far mycket villse”, påpekte Nordlund i neste nr av Dhs: 1905-skriftet må tolkes som "vittnesgill".³⁰⁰ Nordlund påpekte altså at skriftet var levning fra en betent konflikt. Dette gir Refsdal medhold i at kilden var oppildnet subjektiv. Dette er i seg selv av vitenskapsteoretisk og historiografisk interesse, siden det viser et historiografisk oppdatert historiesyn. Men Refsdals artikkel fikk også rent politiske og skolepolitiske følger som opptakt til verdens første lærebokrevisjon initiert av Chr. L. Lange, generalsekretær for den nystiftede foreningen Norden.

²⁹⁶ I.A. Refsdal 1919: ”Hvad svenske studenter skal vide om 1814 og 1905” i *Den høiere skole* 1919 nr.6: 1919-20: 210-11

²⁹⁷ Refsdal DhS: 1919-20: 210-11, etter Odhner 1918

²⁹⁸ Refsdal DhS 1919:211

²⁹⁹ Dhs 1919: nr8:211, I.A. Refsdal

³⁰⁰ Nordlund 1919: 249. Nordlund viste til praksis som lærer, rektor og medstifter av foreningen Norden.

Norsk historierevisjon 1919-20: «urett mot grannefolkene»?

13. november tok generalsekretær Lange opp Refsdals artikkel i den norske del av foreningen Norden: «Generalsekretær Lange fremholdt at det maatte være en naturlig opgave for «Norden» at prøve at rette misforhold av den art Refsdal hadde pekt paa».³⁰¹

Styret beskjøftiget sig i møte 13. november samme aar med saken og kom enstemmig til den opfatning, at der var opfordring for foreningerne ”Norden” til at søge forebygget, at der i lærebøkerne i noget av landene forekom anførsler som i de andre land kunde volde anstøt, og specielt burde det undgaaes at der i de historiske lærebøker bibeholdtes forældede og misvisende fremstillinger av forhold som berører ogsaa de andre lands historie.

Man besluttet at henvende sig til den svenske foreningen ”Norden” i sakens anledning og at ledsage denne henvendelse med beviser for at man ønsket angribelige punkter fjernet ogsaa fra de norske lærebøker i historie. Styret henvendte sig derfor til en række skolemænd i fremtrædende stilling og bad dem stemme paa medlemmer av en komité, hvis opgave det skulde være at gaa de forskjellige Norgeshistorier igjennem ved de punkter hvor vort lands historie berører Sveriges og Danmarks. Valgt ble: Frk. Anna Rogstad, høgskulestyrer Lars Eskeland, dav. Stortingsmand Juland, lektor Axel Sommerfelt, Generalsekretær Lange, professor Koht og dav. docent Paasche.³⁰²

Foreningen Norden ville forebygge «anførsler som i de andre land kunde volde anstøt», spesielt foreldede og misvisende framstillinger av andre lands historie. Nordmennene ønsket å engasjere søsterorganisasjonene i nabolandene, men mente at de først måtte gjennomgå egne lærebøker. Ellers kunne initiativet bli en provokasjon. Det ble oppnevnt en komite: L. Eskeland, A. Rogstad, A. Sommerfeldt, F. Paasche, A. Juland, H. Koht og Chr. L. Lange. Alle kjente norske skolemenn – og en kvinne.

Den norske revisjonskomiteen gav sin uttalelse av 6. september 1920. De oppgav samtidig mandatet: ”undersøke, om lærebøkernes omtale av vort lands forhold til Danmark og Sverige er slik, at den gjør uret mot grannefolkene”, og videre å vurdere: ”Er der i lærebøkernes fremstilling træk, som gjør dansker eller svensker uret”.³⁰³ Revisjonen ble slik en speiling av

³⁰¹ DhS 1922:nr 8, s 307 (307—16: Det nordiske samarbeide og historieundervisningen. Meddelelse fra foreningen Norden; Föreningarna Nordens Historiska Publikationer I 1937: *Nordens Läroböcker i Historia. Ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder*. Finska litteratursällskapets tryckeri a.b: Helsingfors

³⁰² DhS 1922:307-8

³⁰³ DhS 1922:308 og videre: ”Vi har rørt ogsaa ved andre sider av undervisningen i nordisk historie, vi har f. eks. talt om muligheten for at gi dansk og svensk historie en bredere plads i lærebøkerne. Men dette er en sak som møter praktiske hindringer, og vi har holdt den utenfor den uttalelse, vi enedes om.” (308)

Refsdals kritikk av det svenske vrengebildet av norsk historie: Fantes det lignende feilaktige framstillinger av de nordiske andre i norske historielærebøker?³⁰⁴ I uttalelsen av september 1920 slo komiteen fast at norske bøker var mest problematiske i forhold til Sverige og svenskene: Omtalen av eldre tid ”kunde trængt den forsonende bakgrund, som en henvisning til tidens almindelige krigsførsel vilde git. Et uttryk som: «Svenskene fór frem som rene villmenn” (Hæreid: Norges Historie 1919 s. 96, jfr. Schjøtt: Norigs saga 1915 s. 145) kan – om det staar for ”nakent” – virke uheldig.”³⁰⁵ Sitatet gjaldt den nordiske krig tidlig på 1700-tallet. Komiteen mente at ordvalg og manglende kontekst mante fram et bilde av avstand og fiendskap. Komiteen fant også verre eksempler:

Verst er det, om slike uttryk støtter sig til aabenbare feil, og det er her, under skildringen av den nordiske syvaarskrig, netop tilfældet. Baade Hæreid og Schjøtt fortæller uden videre, at svenskerne brukte Trondhjems domkirke som stald (likedan Lødden: Det norske folks historie 1916, s. 103). Hvad vi i virkeligheten vet om denne hændelse, gjengives av O. Kolsrud i hans bok ”Olavskyrkja” (s. 69) paa følgende vis; ”*Segni fortel*, at fienden brukte domkyrkja til stall, og det er vel trulegt, att dei sette hestane sine inn i det forfalne langhuset.” Det dreier sig altsaa om sagn og om en ruin. Det er da ingen grund til at brænde ind i den nulevende slægt, at svenskerne ”brukte domkirken som stald”. Der ligger uret i ordene.³⁰⁶

Komiteen mente framstillingen av at svenskene brukte nasjonalhelligdommen i Trondheim som stall var feil. De viste til Kolsruds bok som avkreftet dette i 1914.³⁰⁷ Komiteen av 1920 påpekte altså at lærebøkene formidlet foreldede vrengebilder av historiske hendelser. Den vridd historieframstillinga gav et fiendebilde av svenskene.

Stall-katedral-historien handlet om syvårskrigen da Norge kjempet tilbake Trøndelag. Fortellingen ble gjentatt i lærebøker i årevis etter at historiens innhold var tilbakevist vitenskapelig.³⁰⁸ For å forstå dette, må vi se nærmere på hva Stall-Katedral-historien symboliserte i kontekst og samtid. Stall-katedral-historien mante fram bildet av en unionsherres nedverdiggende og nedlatende maktmisbruk.³⁰⁹ Revisjonskomiteen i 1920 dro fram legenden som eksempel på vridd historie og historieforfalskning. De mente at slike

³⁰⁴ Foreningen Norden 1937: Nordens Läroböcker i historia

³⁰⁵ DhS 1922:309

³⁰⁶ DhS 1922:309

³⁰⁷ Kolsrud 1914

³⁰⁸ Hovland 2013

³⁰⁹ Hovland 2013, kryssref innhold. Nidarosdomen ble gjenetablert som nasjonalsymbol med kroningen av den særnorske kongen i 1905, som med navn og nummer gikk inn i den gamle rekken av sagakonger som Haakon VII.

legender gav historiebøkene en tendensiøs tone og nasjonal slagside. Stall-Katedral var bare ett av flere eksempler. Slaget ved Kringen i Gudbrandsdalen var et annet: ”Man behøver for eksempel ikke (med Hæreid) at avslutte omtalen av den seierrike kamp ved Kringen med beretningen om, at ”av skottene var det bare 134 tilbake”. Man kunde tilføie, at de fleste av de værgeløse fanger blev skutt ned (jfr. f.eks. Raabe i ”Kongeriket Norges og Nordens Historie, større utg. 1909, s. 118).”³¹⁰ Slaget ved Kringen og Stall-Katedral-legenden stilte begge et ensidig positivt lys på norske heltedyder, mens «de andre» og særlig svenskene stod i et grelt motlys. Historien ble forenklet i svart og hvitt: Den egne nasjonen representerte heltedydige goder, motparten representerte den onde fienden. Et ensidig historiesyn ble nasjonalistisk og sementerte nasjonalistisk isolasjon og fiendebilder heller enn overnasjonale fellesskap.

Stall-Katedral-legenden og slaget ved Kringen var begge enkelthistorier fra perioden da Norge var i union med Danmark. Men begge historiene handlet om grensekamp mellom Norge og Sverige, slik mesteparten av den norske beretningen om perioden gjorde. Det var grensekamp, men ikke mot den historisk samtidige unionsherren. Den historiske grensekampen handlet i stedet om kamper mot den kommende unionsherren Sverige. Historiebøkene fortellinger om grensekamp er del av nasjonsbyggingen på 1800-tallet ved siden av å være historier fra 1500-1700-tallet. I den politiske nasjonsbyggingen var det unionen som var motstander, og i historieberetningen ble svenskegrensen nasjonal grensemarkør og svenskene antagonistiske erkefiender i plottet. Ifølge Wertsch kan dette sees som eksempel på at enkelthistorier støtter opp en fortellerstruktur. Nidaros og Kringen var byggeklosser i det historistiske og tradisjonalistiske plott som ble etablert i vitenskap og nasjonsbygging under tiden i union med Sverige 1814-1905. Denne politiske konteksten på 1800-tallet er forståelsesramme for at grenseområdet og grensekampene ble så sentrale i norsk historie.

Revisjonskomiteen av 1920 påpekte – på samme måten som Godkjenningsordningen 10 år før – at Hæreids bok var patriotisk og problematisk nasjonal i framstilling og «tone». Men Hæreid fjernet ikke de kritiserte historiene. Han var bevisst og eksplisitt kritisk til å revidere lærebøkene sine, og Stall-Katedral-legenden ble, til tross for kritikken, først tatt ut i utgaven fra 1933.³¹¹ Komiteen mente at visse andre lærebøker i noen grad favnet motpartens syn, men

³¹⁰ DhS 1922:309

³¹¹ Hæreid 1922, 1925, 1933.

de var bare i marginal bruk i skolen. Hæreid var den store klassikeren i tiden, og han beholdt altså dette problematiske fiendebildet tross gjentatt kritikk selv om han i samme perioden gjorde andre større og mindre endringer fra utgave til utgave. Dette tyder på at Hæreid må ha vurdert enkelthistoriene som del av et større narrativt hele som ikke kunne endres stykkvis.

Unionstiden med Sverige var også problematisk, mente komiteen: ”Tildragelserne i 1814 og i 1905 ligger endnu nær nok til, at bare en helt igjennem saklig og omsorgsfuld behandling bør godkjendes. Man maa hævde sit eget standpunkt uten, i utrængsmaal, at overse motpartens.”³¹²

Kravene var jo den svenske regjerings [ikke svenskene som framstilt]. ”Svenskene” er bl.a en uret mot de svenske arbeideres holdning i 1905. Det synes os, at lærebøkerne nu og da bruker det generelle uttrykk ”svenskene”, hvor der i virkeligheten er tale om en regjering eller et parti i Sverige. Ingen unøiaktighet er lettere gjort i en sammentrængt historisk fremstilling.³¹³

Komiteen påpekte at en generalisert framstilling medførte generaliserte fiendebilder av «den andre». Deskriptive enkelthistorier og en singulariserende historieberetning kunne hindre det.

Historiebøkene gav historia i kortform. Svenskene var fiendebildet i historie- og nasjonssynet som hadde blitt etablert som en del av nasjonsbygging og unionskamp på 1800-tallet.

Komiteen kritiserte slik sett den norske utgaven av det A.D. Smith kallet et tradisjonalistisk eller primordialistisk historie- og nasjonssyn. De mente dette fiendebildet skapte avstand og hindret en god framtidig samarbeidsrelasjon med Sverige. Komiteen avsluttet revisjonsrapporten i positiv tro på faglig og politisk vilje til et revidert historiefag: ”vi tviler ikke paa, at man gjerne vil rette den, om man først blir opmerksom paa den, - som vi er blit det under gjennomlæsningen.”³¹⁴ Med denne oppfordringen ble komiteens rapport sendt norske forleggere og de andre nordiske foreningene i 1920. Som vi vet av Hæreids motstand, falt optimismen på stengrunn. Men komiteen hadde fylt sitt mandat, og ble oppløst. I stedet ble medlemmene enige om danne en permanent skolenemnd som fortløpende vurderte nye bøker: rektor Chr. S. Mellbye (formann), lærer Juland, professor Koht, lektor Hans Mohr, professor Paasche og skolestyrer frk. Rogstad. Verdens første overnasjonale lærebokrevisjon

Kapittel 6. Hæreid – patriotisk klassiker møter den nye tid» s. 161.

³¹² DhS 1922:308ff

³¹³ DhS 1922:309

³¹⁴ DhS 1922:309

var fullført. Den førte til en løpende kvalitetskontroll.

Dansk og svensk respons. Gjensidig lærebokrevisjon?

Den norske foreningen Norden med Koht og Lange i spissen presiserte at nordmenn først måtte revidere egen historie før de oppfordret nabolandene om det samme. Refsdals artikkel om svenske historiebøker var utgangspunktet, men pionerrevisjonistene var bevisste på at historierevisjon kunne oppfattes som kritikk av de andres nasjonalhistorie. Derfor ble rekkefølgen viktig. Først måtte nordmennene starte eget revisjonsarbeid med sikte på å fjerne fiendebilder av de nordiske andre fra norske historielærebøker. Deretter kunne de oppfordre søsterforeningene om lignende revisjon i Sverige og Danmark.

Den svenske foreningen Norden svarte ja i januar 1920. Foreningens sekretær, professor Nils Herlitz, gikk gjennom en samling svenske lærebøker. Det ble ikke gjort noen systematisk detalj-granskning ut over dette.³¹⁵ Danskenes svar kom senere. Til gjengjeld introduserte danskene i 1922 et nytt perspektiv på revisjonsarbeidet, historierevisjon og minnekultur mer generelt. Styremedlem professor Aage Friis i den danske foreningen Norden fikk høsten 1920 den norske rapporten og konfererte danske skolemenn. Danskene støttet ønsket om å øke kunnskapen om «frendelandene også ved å gi fyldigere omtale av Norge og Sveriges historie og sluttet med å uttale sin «varme Paaskønnelse af den meget skønsomme og indgaaende Maade paa hvillken det norske Udvalg har behandlet dette Spørgsmaal.»³¹⁶ Den danske skolenemnden svarte videre at de ønsket en annen revisjon enn nasjonal gjennomgang av egne lærebøker: Landene burde derimot vurdere hverandres lærebøker: «Hvert land burde ikke granske sine *egne* lands bøker, men *grannelandenes*. Skolenevnden henstilte til Norge og Sverige å ta dette forslag under overveielse og tilføiet at danskene var «villige til gjensidig Revisjon af hinandens Lærebøger».³¹⁷ Danskene applauderte det norske initiativet, men ville gå videre. I stedet for nasjonale revisjoner ønsket de gjensidig lærebokrevisjon.

Nordmennene avviste blankt det danske forslaget: «Man mente at spørsmålet om det omfang undervisningen i et skolefag skal ha, og hvorledes lærebøkene skal avfattes, måtte være helt

³¹⁵ Foreningen Norden 1937:4

³¹⁶ Foreningen Norden 1937:5. Det var ingen undersøkelse av danske bøker, men noen "konfereringer". I det hele tatt var det svenske og danske revisjonsarbeidet mye mindre omfattende enn det norske.

³¹⁷ Foreningen Norden 1937:5

undergitt hvert lands egen bedømmelse. Man var redd at en gjennomføring av det danske forslag endog vilde kunne lede til misstemninger og således skade selve den sak man ønsket å fremme.»³¹⁸ Fellesmøtet i København sendte i stedet følgende oppfordring til forfattere:

Foreningene Norden henstiller til Forfattere af Lærebøger i Historie og Geografi at henvende sig til en Kollega med tilsvarende Fagkundskab i Nabolandene med Anmodning om venskabeligst at gennemse Bøgerne henholdsvis ved Nyudgivelser og ved nye Oplag af gængse Bøger; dersom Forfatterne ikke selv har personlig Forbindelse med Nabolandene, vil ”Norden”s Skolenævn [!] være istand til at etablere en saadan.³¹⁹

Den svenske skolenemnden vedtok i etterkant en lengre uttalelse som både støttet det norske initiativet, og konklusjonene om å skrive fram det norske rettsstandpunktet å gi en fyldigere kontekstuell beskrivelse.³²⁰ Med dette var første etappe i foreningen Nordens lærebokrevisjon over. Nordmennene tok initiativ, svenskene støttet og danskene ønsket gjensidig revisjon.

Norsk småstatsnasjonalisme?

Foreningen Nordens historielærebokrevisjon 1919-22 er verdens første kjente internasjonale historielærebokrevisjon. Pionerer og foregangsmenn var de to markante fredsaktivistene og historikerne Chr L. Lange og Halvdan Koht. Utgangspunktet var Refsdals påstand om at svenske lærebøker framstilte unionstiden på en måte som underkjente Norge, og at en vridd svensk historieforståelse var dårlig utgangspunkt for tidens overnasjonale samarbeid. Revisjonen hadde altså en tydelig politisk kontekst. En ny politisk situasjon krevde overnasjonalt samarbeid. Men unionstidens antagonisme hang fremdeles igjen i norsk historie- og nasjonssyn. Vi kan si at denne erfaringsbakgrunnen måtte endres for å skape en mulig ny og felles framtidshorisont. Samtidig kan det være relevant å se det norske revisjonsinitiativet som uttrykk for norsk småstatsnasjonalisme: Nordmenn var vare for hvordan «de andre» oppfattet Norge, nordmenn og den norske historien. De gamle nordiske erkefiendene hadde (etter norsk syn) en historisk framstilling som underkjente norsk likeverd. Det ser ut til at en norsk småstatsnasjonal varhet eller mindreverdighetsfølelse gjorde svenske lærebøker nasjonalt viktige i Norge.

Progresjonen i lærebokprosessen er verdt å merke seg. Hvordan henvendte den norske komiteen seg til svenskene om «problemet»? Den norske foreningen Norden og den norske

³¹⁸ Foreningen Norden 1937:5. Skolenemndenes fellesmøte i København i 1922.

³¹⁹ Foreningen Norden 1927:6

³²⁰ Foreningen Norden 1937: 15-17. Bilag I: ”Uttalelse av den svenske skolenemnd mai 1922”

lærebokkomiteen vedtok at de først måtte vurdere egne norske historielærebøker før de kunne be andre nordiske land om det samme. Nordmennene måtte først revidere egne bøker – gå i seg selv, sitt selvbilde og sitt fiendebilde – før de oppfordret andre til det å revidere sine bøker – sitt selv- og fiendebilde. Ellers fryktet nordmennene at initiativet ville bli en provokasjon. Dette viser en sterk norsk respekt for andre lands historiesyn og minnekultur.

Utgangspunktet for den norske revisjonen var trolig et nasjonalt mindreverdighetskompleks knyttet til historien som underlegen unionspart. Danskene hadde ikke samme historie, og heller ikke problem med å la nabonasjonene gi innspill til revisjon av sin historie. (Ideelt sett, vi vet ikke i hvilken grad det ville eller kunne ha blitt gjennomført.) Jeg mener at det norske og danske standpunktet i 1922 eksemplifiserer hvordan historien spilte en svært viktig rolle i norsk nasjonsbygging knyttet til unionsopplevelsen og det vi har betegnet som en norsk utbryterposisjon. Dansk eller svensk historie har ikke en lignende antagonist som erfaringsbakgrunn og forventningshorisont er skrevet opp mot. Som vi skal se, ble Norge derimot knapt nevnt verken i dansk eller svensk historie. Sverige var altså særs «relevant andre» for nordmenn, men vice versa var Norge lite viktig. Det var i et slikt perspektiv at Refsdal var interessert i svenske lærebøker. Svenskenes interesse var ikke tilsvarende.

Forholdet mellom Norge og Sverige (og Danmark) var usymmetrisk. Her gir Ricoeur viktige perspektiv. Ricoeur påpekte at i konfliktsituasjoner er det viktig å erkjenne symmetrien i konflikten. Det er den tapende og selvopplevd svake part som må få definere hvilke minner som stenger for en felles forståelse. I en samtale om vanskelige minner, «haunting memories», påpekte han at det å la «den andre» få delta i å skrive om (refigurere) egen historie, er et svært krevende og vanskelig perspektivbytte. I en konfliktsituasjon må den svake part få forsont sine tap. For vinnerne er ikke perspektivbyttet en identitetsmessig utfordring slik det er for taperne. Bare når tapt fortid er forsont, kan en ny framtid skrives fram mellom tidligere motparter med divergerende syn på historiske hendelser.

Teoribakgrunnen gir flere perspektiv på det norske initiativet i 1919. Nasjonalismeteorien gir oss småstatsnasjonalisme, og narratologi gir oss perspektivskiftet «oneself as the other». Ricoeurs forståelse leder tanken til historieteoretikeren Kosellecks forståelse av fortidens ufullendte framtid, fortidens tapte forventningshorisont. Både Koselleck og Ricoeur gir oss perspektiv på forståelsen av at en opplevd taper må forsone seg med gårsdagens tap. Dette gir forklarende innspill til både norsk initiativ og til norsk motstand mot gjensidig revisjon av det etablerte tradisjonalistiske historieparadigmet. Gjensidig historierevisjon krever en forsont

fortid for en nyskrevet framtid. Et slikt perspektivbytte er dessuten historiefilosofisk interessant fordi det er vanskelig forenlig med historismen tradisjonalistiske historiesyn.

Nyere svensk forskning på lærebokrevisjonene har lagt vekt på norsk motstand mot gjensidig historierevisjon.³²¹ Samtidig har det norske initiativet til revisjonen blitt lagt lite vekt på. Begge deler er interessant. Det uttrykker ulike nasjonale interessefelt, og perspektiv, og dermed også ulike tolkninger av historien. Historien er ulikt perspektivert og motivert. Også denne analysen har et tydelig nasjonalt fokus og kildegrunnlag. Men jeg mener likevel at rundt 1920 gir de norske initiativene og synspunktene en helt essensiell forståelsesbakgrunn for verdens første historielærebokrevisjon. Dette går tapt i den svenske forskningen. For å forstå dynamikken i revisjonsarbeidet og den epistemologiske og historiografiske overgangen er den særnorske nasjonalhistorien viktig bakgrunn. Jeg mener at en særnorsk nasjonalhistorisk erfaring var både incitament for verdens første historielærebokrevisjon og for at de samme nordmennene avviste gjensidig revisjon. En tapende parts småstatsnasjonalisme forklarer så vel revisjonsinitiativ som motstand mot gjensidig revisjon: Det var viktig for den unge norske nasjonalstaten å bli erkjent som likeverdig, særlig av erkefienden Sverige. Å gi erkefienden makt over selvforståelsen var derimot fremdeles vanskelig. For svensker og dansker var verken de andres speilbilde, revisjon eller eneråderett over eget historienarrativ like presserende. Mens svenske forskere ser en stolt nordisk revisjonspioner og bakstreverske nasjonalistiske nordmenn, mener jeg at den norske utbryterposisjonen og, etter 1905, en forsert småstatsnasjonalisme er nødvendig forståelsesramme for at verdens første historielærebokrevisjon var i Norden 1919-22 med sin spede start i Kristiania oktober 1919.

Ricoeur sier historierevisjon må ta utgangspunkt i respekt for taperens posisjon. Taperen må i Kosellecks begrep forsone fortidens tapte forventningshorisont for å skrive nytt erfaringsrom for en ny framtid. Først da er en ny felles historie og framtid mulig. Det ble ingen gjensidig revisjon i 1920, Norge satte en stopper for det. Men det ble etablert nettverk av lærere, forfattere, skolefolk og skolenemnder på tvers av nordiske land. Det ble etablert et nordisk rom for lærebok- og historierevisjon. Det ble et historiedidaktisk rom for skolefaget historie. Det nye historiedidaktiske rommet bygde på erkjennelsen av en flerstemmig og påvirkelig historie. For hva skulle historiefaget tjene til? Den gamle patriotiske fedrelandshistorien var

³²¹ Eks Elmersjö 2013; Elmersjö og Lindmark 2010. Det er også interessant at samme forskning i liten grad framhever at revisjonen var etter norsk initiativ. Jeg mener begge forhold er viktig og at nettopp det særnorske utgangspunktet og forholdet til erkefienden Sverige er essensiell forståelsesbakgrunn for initiativet i 1919.

foreldet. Det svarte ikke lenger til tidens fordring. Fiendebilder og grensemarkører ble hinder i samtidens politiske prosjekt. En ny forventningshorisont utløste behov for et revidert erfaringsrom. Slik utløste en forsert norsk tradisjonalisme paradoksalt nok nyordning og revisjon.

Lærebokrevisjon som historiografisk nyskapning

Det norske initiativet fra Refsdal, Lange og den norske foreningen Norden representerte noe kvalitativt nytt i synet på historie, nasjonsbilde og kollektivt minne: De gamle lærebøkene skrev fram nasjonalpatriotiske fiendebilder som skapte grenser og avstand. Historiografisk innebærer historierevisjon et brudd med historismens korresponderende sannhetsteori samt historismens tematiske kobling til det nasjonale. Revisjonen favnet flere nasjonale historier og la vekt på et overnasjonalt blikk. Det innebar flere mulige perspektiv og flere subjektive fortellinger om samme fortid. Slik sett innebærer historierevisjon og den andres perspektiv en form for historierelativisme og åpenhet for konstruktivisme. Men nordmennene så ikke ut til å ha sluppet en småstatsnasjonal mindreverdigfølelse 17 år etter unionen. De mente at lærebøker og skolefag helt og fullt måtte være nasjonalt domene. For Norge betydde gjensidig revisjon at en tidligere unionsherre og erkefiende skulle revidere historieberetningen. Der gikk den norske grensen i 1922. Forsøket på å opprette en egen internasjonal komite for utdanning under Folkeforbundet ble avvist i 1921 av lignende grunner. Britene og representanter fra syd- og øst-Europa var særlig kritiske: «national education lies outside and will always lie outside the competence of an official committee of the League».³²²

På 1920-tallet ble historielærebokrevisjoner diskutert og igangsatt av et eksploderende antall fora nasjonalt og internasjonalt. Det var likevel uenighet om lærebokrevisjon både i Folkeforbundet og blant historikerstanden: *Folkeforbundets International Committee on Intellectual Cooperation*, ICIC 1922, vedtok Resolution Casarès i 1925, men den fikk liten betydning før Folkeforbundets resolusjon om historieundervisning i 1937.³²³ Historikerne i ICHS skrev i stiftelsesåret 1926 med Halvdan Koht som første president, en oversikt over

³²² Fuchs 2007; Sæle 2013:46

³²³ ICIC ble etter 1922 ramme for lærebokrevisjoner. Julio Casarès foreslo en mer forpliktende resolusjon i 1925. Den fikk liten betydning. Folkeforbundet vedtok i 1937 en resolusjon om historieundervisning. Resolusjon Casarès ble signert av 26 land, deriblant Norge, men ingen av stormaktene ratifiserte avtalen. Den fikk ingen praktiske konsekvenser. Fuchs 2007; Sæle 2013

historieundervisning i 55 land.³²⁴ Historikeren Michel Lhéritier husker vi fra ICHS fransk-tyske brobyggermøte i Paris 1924. Lhéritier foreslo en internasjonal lærebokrevisjon på møtet i Göttingen, og gjentok dette i Oslo 1928.³²⁵ Men historikermiljøet var delt i synet på lærebokrevisjon. Fremdeles stod synet på Rankes objektive vitenskapssyn sterkt, mens fredsideoen ble sett på som uvitenskapelig.³²⁶ Vi har likevel sett at det norske historikermiljøet med Koht, Vigander og Boyesen i HIFO, foreningen Norden og ICHS var pådrivere og aktive. I tillegg til Folkeforbundet og historikerorganisasjonene gav også et internasjonalt kirkesamarbeid ut oversikt over historiebøkene i 17 land, og Nordens folkeskolelærere arbeidet for en ny historieundervisning. Einar Boyesen rapporterte for Norge.³²⁷ Historierevisjon var et tegn i tiden, og flere av de internasjonale initiativene hadde direkte link til foreningen Nordens pionerarbeid via Lange, Koht, Boyesen, Vigander og flere. Koht var hovedmann både i HIFO, foreningen Norden og i den internasjonale historikerorganisasjonen.³²⁸ De personifiserte koblingen mellom skolefag, vitenskap og politikk.

Foreningen Norden fortsatte revisjonsarbeidet med læreboknemnder, møter og konferanser inn i den historierevisjonistiske tidsbølgen. Fra 1928 ble en ny revisjon diskutert og utredet. Den løse avtalen om læreboknemnd fra 1922 ble i 1930 institusjonalisert i faste nasjonale granskingsnemnder med to skolemenn og en ”historiker av framstående rang”.³²⁹ Nasjonale lærerforeninger dekket kostnaden. Granskingsnemnden koblet pedagogikk, historievitenskap og politikk, ikke som *enten-eller*, men som *både-og*:

³²⁴ Foreningen Norden 1937:7. De nordiske oversiktene ble laget av: Danmark: rektor Maria Nielsen, seminarforstander E. Larsen og arkivar Harald Jørgensen, Finland: rektor H. Blomqvist og rektor, senere professor Jalmari Jaakkola, Norge: rektor Einar Boyesen, Sverige: rektor AF Wenner og adjunkt M Bäcklin.

³²⁵ Krysreferanse Del 1, kap2, s 56f; Lhéritier satt også i Folkeforbundets CIC

³²⁶ Fuchs 2007; Sæle 2013

³²⁷ Foreningen Norden 1937: ICHS gav ut oversiktene av historieundervisning i folkeskolen i 55 land og for den høyere skole 31 land i *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences* 1931: nr 13 og 17 og 1934: nr 23. Franske P. Capra rapporterte om folkeskolen, norske Einar Boyesen om den høyere skole; Den kirkelige organisasjonen var *Universal Christian Conference of Life and Work* og *World Alliances for promoting International Friendship through the Churches*. De gav ut rapporten Carlgren (red.) 1928: *Report on Nationalism in History Textbooks*. I denne rapporten ble det norske undersøkelsen gjort av rektor Niels Østbye, dansk av cand. mag Axel Rosendal, finsk dr Gunnar Sarva og dr Bernard Estlander, svensk lic C Danielsson og dr Wilh Carlgren

³²⁸ Foreningen Norden 1937; Elmersjö og Lindmark 2010 m.fl. Lærebokrevisjoner og bilaterale avtaler og arbeid mellom Tyskland og Frankrike er her svært interessant.

³²⁹ Foreningen Norden 1937:6-10, 17-20. Møtet i Helsingfors 1928 tok opp spørsmålet og satte ned en komite som skulle utrede spørsmålet om revisjon av lærebøkene i historie for folkeskolen. Komiteuttalelsen i 1930 vedtok å arbeide for en reformert historieundervisning gjennom nasjonale granskingsnemnder. Et sinnrikt 8 punkt-oppsett regulerte aktiviteten. Nemndene besto av to skolemenn og en framstående historiker, med varaer. Uttalelsen skulle sendes ”hovedstyrelsen i det land”. Kostnadene for granskninga skulle de nasjonale lærerforeningene stå for - slik ble det ikke utgift for forfatter eller forlag.

Kommitterade hava varit eniga om, att historieundervisningen bör giva bredast möjliga utrymme åt den fredliga kulturutvecklingen – folkens egen inre historia – och att lärostoff av utrikespolitisk och krigshistorisk art bör medtagas endast i den omfattning, som är nödvändig för ett rätt förstående av de historiska händelseförloppen. I de delar av historieundervisningen, där förhållandena mellan de tre nordiska länderna i gångna tider måste beröras, bör detta ske under strängt hänsyntagande därtil, att undervisningen icke bör få medverka till skapande och misstämning eller avogt sinnelag genemot nabofolken. Särskilt starkt bör betonas, hurusom i våra dagar nordiskt samförstånd och nordiskt samarbete på olika områden vuxit sig allt starkare till lycka för hela den nordiska folkstammen. I den mån världshistoriskt lärostoff ingår i folkskolans historieundervisning, bör utrymme främst lämnas för de uppbyggande och kulturbefrämjande krafterna i mänsklighetens historia, och nödig uppmärksamhet måste ägnas åt strävandena i vår egen tid att efter världskriget organisera en varaktig fred mellan skilda folk, stammar och raser.³³⁰

Nemndene gikk i bresjen for en historieundervisning som brøt med de isolerte og dels fiendtlige nasjonale fortellingene. Historieundervisningen måtte legges om. Den patriotiske historien med konger, krig og konflikt «medverka till skapande och misstämning eller avogt sinnelag gentemot nabofolken». Et «program för en reformerad historieundervisning, som kommitterade ovan framlagt» var til lykke for «hela den nordiska folkstammen».³³¹ Undervisningen dreide bort fra politisk historie, det vi kaller «Drum-and-Trumpet History», med krig og historiske grenser mellom «oss» og «dem». Målet var heller et historiefag med vekt på folkets egen historie og fredelig kulturutvikling både i Norden og verden. Sosial og kulturell historie skrev fram fellesskap. Historiefaget og historiesynet var i endring.

De nordiske lærerforeningene arbeidet også for et revidert og mer inkluderende historiefag. Det tredje nordiske historielæremøte i Helsingfors (1931) innledet med foredraget ”Grannlændernas historia i de olika nordiska ländernas historieundervisning” og endte med resolusjon for en ny historieundervisning.³³² Samme år vedtok den norske foreningen Norden å granske virkningen av revisjonen 1919-22. Var det behov for en ny revisjon? Nils Østby gikk gjennom svenske bøker, Haakon Vigander gikk gjennom de danske

³³⁰ Foreningen Norden 1937:18; Bilag II: *Uttalelse av september 1930 av en komite, nedsatt ved Nordisk samarbeids møte i Bergen 1928, til utredning av spørsmålet om revisjon av lærebøkene i historie for folkeskolen.*

³³¹ Sst

³³² Foreningen Norden 1937:8-9, 20; Bilag III: *Resolusjoner vedtatt av tredje nordiske historielæremøte i Helsingfors 1931.* Foredrag av fil.dr A. Mickwitz. De nordiske læremøtene som var etablert på 1800-tallet stanset opp i perioden etter 1905.

bøkene. De fant ingen påviselige resultater av revisjonen 1919-22. Behovet var det samme.³³³ Utredningen ble utsendt før det kommende fellesmøtet i Stockholm, og i mellomtiden sendte også finnene inn forslag om ny revisjon. Møtet i Stockholm høsten 1932 vedtok en ny revisjon. Denne gangen gjensidig. Det var nytt. Ellers var fokuset som før: «Særskilt har man härvid tagit i betraktande, dels att de historiska läroböckerna böra lämna en i möjligaste mån fyllig och upplysande framställing om grannländernas förhållanden, dels att det bör förebyggas att i läroböckerna förekommer sådant, som i grannländerna kan väcka anstöt och framkalla missförstånd.»³³⁴

Gjensidig historielærebokrevisjon «Oneself as Another»

Historielærebokrevisjonen som ble vedtatt i 1932 skulle også viske ut eldre nasjonalistiske fiendebilder og skrive fram større forståelse og historisk fellesskap i Norden. Dette var en gjensidig revisjon. Dessuten favnet den nå hele Norden. Fem nordiske komiteer skulle vurdere hvordan deres egen nasjon ble framstilt i *de andres* historielærebøker. Denne gang skulle narrativet vurderes utenfra – av «den andre». Det motsatte nordmennene seg i 1922, og vi har sett at lignende motstand var uttalt både i Folkeforbundet og i den internasjonale historikerorganisasjonen. Men i 1932 var tiden moden for et slikt perspektivbytte i Norden. La oss se nærmere på dette skiftet.

Den andre nordiske revisjonen 1933-35 fikk tung ledelse: *Foreningene Nordens komité for historieundervisningen ("Felleskomitéen")* bestod av Prof Aage Friis (Danmark), minister Oskari Mantere (Finland), fil. mag Sveinbjörn Sigurjónsson (Island), professor Halvdan Koht (Norge), professor Nils Herlitz og lektor Wilhelm Carlgren (Sverige).³³⁵ I 1933 ble nemndene utvidet med en ekstra representant fra hvert land, fra Norge Haakon Vigander. I Norge og Sverige ble fagnemndene nedsatt i samarbeid med nasjonalkomiteene i ICHS (der var Koht president 1926-33 med Vigander som sekretær for Oslo-konferansen i 1928).³³⁶ Den norske fagnemnden til den andre nordiske revisjonen omfattet altså Koht, Vigander og dessuten rektor Einar Boyesen som vi kjenner fra Lærerskolerådet, Godkjenningsordningen (der han

³³³ Foreningen Norden 1937:9 tidfester første revisjon her til 1920-22.

³³⁴ Resolusjonsforslag enstemmig vedtatt på delegertmøtet i Stockholm 1932, Foreningen Norden 1937:10

³³⁵ Foreningen Norden 1937:9-10, Vigander 1933: Nordisk Tidsskrift: "Historieundervisningen og det nordiske samarbeid" (eget trykk). Haakon Vigander ble også senere medlem av felleskomiteen.

³³⁶ Erdmann 2005:362ff. Koht var styremedlem i ICHS resten av livet.

godkjente Hæreids historielærebok) og ICHS.³³⁷ Felleskomiteen var en vitenskapelig og politisk elite som dessuten knyttet det nordiske revisjonsarbeidet tett til den institusjonaliserte norsknasjonale lærebokkontrollen og reformarbeidet i mellomkrigstiden. Trespannet Koht, Vigander og Boyesen gjennomførte revisjonen og gav i ettertid ut rapporten om konfliktfylte emner i nordisk historie. Dette trespannet preget norsk historievitenskap, historiedidaktikk og historiepolitikk i mellomkrigstiden.

Fellesmøtet i 1933 oppsummerte i tråd med Vigander og Østbyes rapport fra 1931, en mengde feil, misforståelser og utdaterte syn: ”Mange av lærebøkene synder også ved en urettferdig fremhevelse av sin egen nasjon på bekostning av frendefolkene og er heller ikke fri for uttrykk som virker sårende på de andre folk og ikke hører hjemme i en objektiv forståelsesfull historisk fremstilling.”³³⁸ Hver fagnemnd fikk mulighet å imøtegå kritikken som del i det videre arbeidet med å påvirke skolemyndigheter, forfattere og forleggere slik at ”ungdommen blev sikret en undervisning som bygget på fullt korrekt opplysning og sann historisk forståelse.”³³⁹ Hovedrapporten kom i 1935. Detaljkritikken ble sendt forlag og forleggere, men en prinsipiell kritikk ble utgitt i bokform i 1937.³⁴⁰ På Viganders initiativ kom også den fellesnordiske *Omstridte spørsmål i Nordens historie*, Wilhelm Carlgren (red) i 1940.³⁴¹ Jeg mener denne boka kan stå som eksempel på det nye historiesynet som var i utvikling.

Omstridte spørsmål kan leses som en erkjennelse av at det var umulig å skrive fellesnordisk historie. På 1920-tallet hadde revisjonistene mål om å finne felles framstillinger som alle kunne enes om. På 1930-tallet gikk de bort fra det. Carlgrens bok fra 1940 viser derimot erkjennelsen av at hvert land hadde sitt perspektiv og sin forståelse av fortidens hendelser. Carlgrens bok erkjenner altså en flerstemmig historie der flere sannheter er sanne. Målet var ikke en versjon, men en gjensidig opplyst og flerstemt forståelse. Derfor leverte hver nasjon i denne boka en kort redegjørelse av sin nasjonale forskningstradisjon og ståsted i spørsmål som var omstridte mellom nordiske historikere.³⁴² Nordisk historie fikk beholde sine nasjonale fasetter.

³³⁷ Foreningen Norden 1937, Vigander 1933: Nordisk Tidsskrift: ”Historieundervisningen og det nordiske samarbeid” (eget trykk).

³³⁸ Foreningen Norden 1937:12. De bruker her objektiv i en mening som trolig betyr nøytral, ikke som en sannhetspretensjon i historismens korresponderende «Wie es eigentlich gewesen».

³³⁹ Sst

³⁴⁰ Foreningen Norden 1937

³⁴¹ Carlgren 1940

³⁴² Carlgren (red.) 1940: *Omstridte spørsmål i Nordens historie*

Undersøkelsene rundt 1930 skal ha vist at historielærebokrevisjonen 1919-22 hadde hatt liten eller ingen effekt.³⁴³ Nyere svensk forskning har i vår tid repetert dette synet.³⁴⁴ Jeg mener tvert om at den første revisjonen trolig bidro til historiefilosofisk og epistemologisk endring som var nødvendig for en etterfølgende gjensidig revisjon. Historierevisjon brøt med historismens historie- og sannhetssyn. Revisjonene introduserte også «den andres» perspektiv som ytre korleksjon. Det brøt med et strengt tradisjonalistisk historie- og nasjonalismesyn. Når historien på 1930-tallet ble vurdert av denne nasjonale andre, var det et kvantesprang fra historismens historiesyn. Lærebokrevisjonene 1919-22 og 1933-35 viser to definerbare steg i retning en ny historiografisk og narratologisk åpenhet for den andres perspektiv, relativitet og konstruktivisme. Den første revisjonen skjedde *i lys av* «den andre», den siste *utført av* – eller sett i blikket til – «den andre». Dette er avskjeden med historismen.

Kritikken i den nordiske revisjonen 1933-35

De fem forskjellige nordiske fagnemndene vurderte alle historiebøkene til de fire andre nasjonene. Det kom inn totalt 126 bøker, 27 norske. De norske revisjonistene skulle altså lese gjennom totalt 99 danske, svenske, islandske og finske historielærebøker. Mandatet fra resolusjonen i Stockholm var todelt: Å rydde ut patriotiske fiendebilder og å gi større rom for de nordiske andre. Med dette som bakgrunn skulle revisjonistene vurdere hvordan «vi» ble framstilt av «dem».

Mandatet og problemstillingen viser at revisjonen tok utgangspunkt i det tradisjonalistiske narrativets grensetvist og fiendebilde. Den norske komiteen leverte en 16 siders rapport: «Uttalelse av den norske fagnevnd av november 1933 om danske og svenske lærebøker.»³⁴⁵ Storparten av kommentarene gjaldt Sverige og Island, en mindre del Danmark og bare noen få gjaldt Finland. Dette er ikke uventet i lys av nasjonalismeteorien, historiografi og narratologi, samt den tidligere historielærebokrevisjonen. Nemnden konkluderte også at verken Danmark eller Sverige gav Norge rettmessig (eller overhodet) plass i sine nasjonale beretninger i (de felles) unionene.³⁴⁶ Vi er igjen inne på norsk småstatsnasjonalisme. Norge mente seg

³⁴³ Foreningen Norden 1937

³⁴⁴ Elmersjö 2013; Elmersjö og Lindmark 2010; Holmén 2006

³⁴⁵ Uttalelse om danske og svenske lærebøker 16 sider av november 1933, 1937: 115-30. «Uttalelse av den norske fagnevnd av august 1934 om finske lærebøker.» (1937:130-32). «Fråsegn frå den norske fagnemnda februar 1935 om islandske lærebøker» 1937:133-34.

³⁴⁶ Foreningen Norden 1937:25-235 De ulike nasjonale fagnemndenes generelle gjensidige kritikk av hverandres lærebøker, og motkritikk. Tilsvarende mente finnene at de forsvant i de andre nordiske historiefremstillingene og laget derfor et skrift om Finland for nordiske lærebokskribenter.

usynliggjort i historien til sine sterkere unionspartnerne. I de gjensidige revisjonen på 1930-tallet var dette en felles kritikk fra veikere parter som Norge, Finland og Island. Finland hadde samme kritikk om tidlig svensk historie, og Island mente seg oversett i norsk historie fra norrøn middelalder. Alle tre mente seg misforstått og neglisjert.

Danskene mente på samme måte som i 1921 at de også på 1930-tallet heldigvis, og i motsetning til nabolandene, var befridde fra det nasjonale trangsynet og ”resten af en gammel Tradition, som lever videre, fordi ingen hidtil har gjort opmærksom paa det fejlagtige eller uheldige deri”.³⁴⁷ De danske bøkene var ikke slik, men det preget fremdeles lærebøkene i nabolandene. Et eksempel var norske bøker som omtalte norrøn kulturarv som norsk, ikke dansk-norsk eller felles-nordisk eksempelvis om Gange Rolf/Rollo med referanse til D.A. Seip og Shetelig. I denne danske kritikken møttes en normannisk og en norrøn historietradisjon.³⁴⁸ Danskene mente også unionstiden ble uriktig framstilt med referanse til P.A. Munch og E. Bull: ”en del av det må være riktig, selv om det nok har vokset svært i erindringen”, og ”ikke paa langt nær saa odiøs som den lader”.³⁴⁹ Norsk historie neglisjerte den store samfunnsutviklingen som Norge gjennomgikk i unionen med Danmark, og innholdet fikk en utdatert og tendensiøs nasjonal tone. Kapitlet «Krigene mellom Danmark – Norge og Sverige i 16.-18. Aarhundrede» var patriotisk norsk-nasjonal, mens danskene påpekte at kampene i realiteten stod mellom Danmark og Sverige.³⁵⁰ Navnet i seg selv forsterket tendensen: Det ble påpekt at ”Dansketiden” burde omskrives ”Foreningstiden med Danmark” slik T. Knutson gjorde i sin nye historiebok fra 1934. Danskene påpekte altså at norske historiebøker – i motsetningen til sine egne – fremdeles fremmet et nasjonalpatriotisk narrativ, og etterlyste en oppdatert framstilling i tråd med nyere historiografi. Problemet var

³⁴⁷ Foreningen Norden 1937:25-64: *Sammenfattende Betænkning fra det danske Fagnævn særlig ang. norske og svenske Lærebøger. Januar 1936*; *Vigander 1935*: artikkel i Foreningen Nordens Aarbog 1935:237. Danske forleggere hadde vært lydøre for foreningen Norden og revisjonsarbeid av den danske Skoleboggkommission under Undervisningsministeriet mente komiteen, så danskene hadde ikke behov for nye revisjoner.

³⁴⁸ Foreningen Norden 1937; Carlgren 1940

³⁴⁹ Foreningen Norden 1937:30. Den danske kritikken har avsnittene: Danevirke, Slesvig og Hedeby, Vikingerne og Ganger-Rolf eller Rollo, Knud den Stores Lovgivning i Norge. 1028 ff, Unionstiden, Dansketiden – Foreningstiden med Danmark, Reformationen, Krigene mellom Danmark – Norge og Sverige i 16.-18. Aarhundrede, Skaane, 1814, Kristian Frederik og Statsgædsopgørelsen, Danmark og Sverige-Norge 1863, ”Skandinavismen”, Det slesvigske eller sønderjydske Spørgsmaal. Dronning Margrethe og Erik av Pommern ble tydelig (ikke-faglig) negativt framstilt både i forhold til maktbruk og i forhold til pantssettelsen av Shetland og Orkenøyene som i neste tur endte Noregsveldet.

³⁵⁰ Dansk fagnemnd om norske lærebøker 1936, Foreningen Norden 1937:42. Hele uttalelsen 1937:25-56, Kapitlene i den danske kritikken av norske lærebøker var: «1. Danevirke, Slesvig og Hedeby, 2. Vikingerne og Ganger-Rolf eller Rollo, 3. Knud den Stores Lovgivning i Norge 1028 ff, 4. Unionstiden, 5. «Dansketiden – Foreningstiden med Danmark», 6. Reformationen, 7. Krigene mellom Danmark – Norge og Sverige i 16. – 18. Aarhundrede, 8. Skaane, 9. 1814, Kristian Frederik og Statsgædsopgørelsen, 10. Danmark og Sverige-Norge 1863, 11. Det slesvigske eøller sønderjydske Spørgsmaal, 12. Den danske Bondestand»

særlig knyttet til bruk av sagaene som levning eller beretning, og kontekstualisering av kilder i en idiografisk singulariserende vitenskap heller enn mytologisk generalisering. De norske bøkene hang ikke med i utviklingen av nyere tids historiesyn, mente danskene.

Den svenske fagnemnden påpekte at ”kungasagorna” fremdeles disponerte norsk historie, som hadde et sårt behov for flere distanserende ”sagan berättar”. Svenskene løftet fram grensekrigene på 16- og 1700-tallet og unionstiden etter 1814 som to hovedproblem:

Den sensationella, till dimensionerna starkt uppdrivna episoden vid Kringen 1612, Kjeld Stubs heroism på 1640-talet og syskonen Kolbjörnsens kjäcka insatser under Karl XII:s anfall bliva huvudingredienserna i gemensam norsk-svensk historia under 150 år. Norska och svenska härjningar å ömse sidor gränsen både i söder (Bohuslän-Värmland-Östfold-Romerike) och i centrum (Jämtland-Tröndelag) noteras med rätta men däremot icke bondefrederna.

Tordenskjolds flotta äro väl andre väsentliga positiva fakta, men de skymta helt isolerat.³⁵¹

Historien la vekt på grensekrig, men neglisjerte samarbeid og bondefred i grenseområdene. I stedet ble heroisk norsk patriotisme i enkelthistoriene fra Kringen, søskenene Kolbjørnson og Tordenskiold grensemarkerende. Også 1814 ble brennende nasjonalt framstilt med Krebs overlegne seier, Eidsvollsbondens bønn og et tungt fatalistisk syn på unionen, mente de, med støtte i Yngvar Nielsen og Kohts forskning. Den svenske vurderingen av unionstiden fikk tre symptomatiske overskrifter: 1) *Kriget 1814 och unionens tillkomst*, 2) *Torveslaget, Flaggan, Ståthållarstriden* og 3) *Vetofrågan, konsulatsaken, unionsupplösningen*.³⁵² Svenskene mente norske lærebøker presenterte unionshistorien som en suksessiv svensk urett mot Norge. Dette var i strid med nyere forskning av Rydfors, Haralds, Spångberg og Boëthius, som alle la vekt på sterk samfunnsutvikling. Konklusjonen var at norske lærebøker framhevet konflikt og avstand, men utelot fellesskap, grenseflyt og vekst. En bredere sosial- og kulturhistorie heller enn konger og kriger ville bidra til å løse problemet. Slik ser vi at revisjonen inngår i en historiografisk vending bort fra politisk og økonomisk historie til mer sosial- og kulturhistorie.

Den norske fagnemndens hovedpoeng var at svenske og danske lærebøker neglisjerte Norge. De norske symboltunge grensekampene ble i svenske og danske bøker framstilt som kamper mellom Sverige og Danmark uten at Norge ble nevnt. Norske symbolkamper og de norske tapene ble ikke verken sett eller erkjent. Det samme gjaldt ære og ansvar for alt fra Viking-

³⁵¹ Foreningen Norden 1937:134

³⁵² Foreningen Norden 1937:148-54, 164-8

tokt til grensetvist. Verken opprinnelse til eller tapet av Norgesveldet var nevnt, og nemnden etterlyste riktig benevnelse (eller i det hele tatt benevnelse) på Norge før og under unionen. Den norske kritikken ble talende disponert i følgende punkt: vikingtiden, eldre middelalder, statsbetegnelser i unionstiden, foreningstiden med Danmark, 1814, foreningstiden med Sverige, 1905.³⁵³ Disposisjonen viser at nordmennene etterlyste pilarene i det norske historieparadigmet som hadde forsvunnet inn i felles unionshistorier hos nabolandene. Om Island ble det – på klingende nynorsk – påpekt at islandske bøker skilte seg ut ved ikke å nevne nabolandene med ett ord.³⁵⁴ Islandske bøker nevnte ikke båndene Norge-Island, verken i norrøn tid eller nyere vitenskap der (sannsynligvis) Koht trakk fram at Rudolf Keyser (Den norske historiske Skole) hadde vært student av Sveinbjörn Egilsson ved latinskolen i Bessastadir. Nordmennene etterlyste elementær sagakritikk: ”jamvel barn lyt ein vel vara litegran imot å tru bokstavleg på sogor frå so lang tid etterpå. Og ein og annan stad kan ein finna eit lite drag til nasjonal-skrøyt.”³⁵⁵ Her ser vi at nordmennene og islendingene kjempet en kamp om opphavet til norrøn kultur og historie. Den islandske kritikken av norske bøker var likeledes fokusert på sagatid, norrøn ære og opphav. Islendingenes mente Norge tok all ære for en islandsk eller felles norrøn kultur.³⁵⁶ Nordmennene mente at islendingene isolerte seg fra og neglisjerte norsk bakgrunn og bånd til Norge.

Danmark, Sverige og Island påpekte alle at norske lærebøker var nasjonalistiske i måten konfliktperioder eller -emner med nabolandene ble framstilt. Islendingene kritiserte særlig sagatiden og norrøn kulturarv. Island og Norge hadde felles referanse til det norrøne som særnasjonal opphav og Gullalder i det tradisjonalistiske historieparadigmet. Danmark kom også i noen grad inn på dette, for eksempel i forhold til «danske» Rollo – «vår» norske Gange Rolv. Sagatiden og norrøn mellomalder tematiserte også nyere sagakritikk. For Danmark og Sverige gjaldt kritikken heller unionsperiodene, der de mente norsk historie oppildnet opposisjon og grensefeider heller enn fellesskap, vekst og framgang. Grensekampene ble skarpt kritisert som unyansert nasjonalisme av de nordiske andre. For nordmennene var det generelle ankepunktet at danske, svenske og islandske lærebøker overså Norge. Det norske historiske paradigmet med gullalder i norrøn mellomalder, nedgangstid i århundrer i union,

³⁵³ Foreningen Norden 1937. Finnene utelot også Norge. Det ble notert av den norske fagnemnden, men ikke vektlagt. Det speiler at finnene ikke var relevant andre i norsk historie, og dermed lite vektlagt i revisjonen.

³⁵⁴ Prof Halvdan Koht førte trolig dette avsnittet i pennen, som ivrig målmann må han ha vært en av få som så en ikke-uttalt egenverdi i å rette kommentaren om norsk-islandske bånd til Island på nynorsk, ikke bokmål.

³⁵⁵ Foreningen Norden 1937:134. Norsk fagnemnd om islandske lærebøker

³⁵⁶ «Det islandske fagnevns betenkning ang. de ikke-islandske lærebøker» 103-12, og «Merknader til kritikken mot dei norske lærebøkene av den islandske fagnemnda 1936», Foreningen Norden 1937:139-141

var ikke synlig i unionspartnernes historier. Norges nasjonale historie fant ingen speiling eller historisk legitimitet hos de nordiske andre. Ifølge nordmennene behandlet de nordiske andre Norge som en *quantité négligeable* – en negligjert størrelse.³⁵⁷ Nordmennene følte seg oversett.

Oppsummering: Historierevisjon, historiografi og narratologi

Revisjonene kan leses som et speil på metodiske og historiografiske diskusjoner i tiden:

- * Middelalder, det norrøne, sagalitteraturen og forholdet til Island tematiserte sagakritikk og nyere kildekritikk med skillet mellom beretning og levning.
- * Unionsperioden, forholdet til Danmark/Sverige og kamper mot unionspartnerne tok opp flere perspektiv på samme hendelse og ny vekt på samlende sosial- og kulturhistorie heller enn konfliktperspektiv på krig og politikk.

Generelt representerte historierevisjon et brudd med historismens sannhetsforståelse «Wie es eigentlich gewesen» og den nære koblingen mellom historie og nasjon. *Omstridte spørsmål* som i 1940 oppsummerte historierevisjonen, konkluderte at det ikke fantes en nordisk historie, men mange nasjonale historier som sammen gav stemmer i en nordisk samklang. Vi ser altså et tilskyv til en singulariserende historievitenskap i motsetning til generaliserende samfunnsvitenskap. Vi ser også at to ulike historiske fortellinger om samme hendelse kan stå som riktige ut fra hvert sitt perspektiv, men sammen utfyller de en større del av helheten. Synet på nasjon, det nasjonale selvbildet, fiendebilde og verdensbilde er i endring. Dette er en grunnleggende endring i relasjonen mellom «vi» og «de andre», oneself and the other.

Revisjonene synliggjorde på en ny måte historien som politisk konstruert narrativ knyttet til hver nasjon. Samtidig var revisjonen i seg selv historiepolitikk. Foreningen Nordens politiske målsetning innebar tydelig et politisk behov for en nyskrevet historie siden fiendebildet av svenskene var vanskelig forenlig med nordisk samarbeid. Samtidig ser vi at å endre et fiendebilde også endrer selvbildet. Slik synliggjør revisjonstiltaket i mellomkrigstiden historiens narrativitet. Historieberetningen hadde en form, oppbygning, sjanger og plott, og enkeltdeler kan ikke fjernes eller endres uten at det får innvirkning på hele historienarrativet. En ny forventningshorisont krevde et nytt erfaringsrom, men enkeltdelene kunne ikke endres uten at hele plottet skiftet betydning.

³⁵⁷ Uttrykket blir brukt som innledning til avsnittet om svenske bøkens behandling av Norge og det norske.

Foreningen Norden var pioner i en tidsbølge av lærebokrevisjoner. Elmersjö og Lindmark konkluderer at det var en overordnet ide med revisjonene at historiefaget måtte endres fra et nasjonalpatriotisk narrativ og heller ”manifest itself as a subject for peace”. De ser revisjonen i lys av en lang fredsbyggende tradisjon i Skandinavia.³⁵⁸ Dette er interessant og opplagt verdifullt. Men denne forståelsen glipper perspektivet den særnorske småstatsnasjonale forklaringen med incitament fra en norsk lektor i harnisk over svenske lærebøker. Norge ville bli erkjent, sett og speilet av de nordiske andre: en nasjon blant nasjoner, ikke en neglisjert størrelse. Dette kan kobles til Georges Lapierras siste notater i den tyske konsentrasjonsleiren Dachau i 1943. Lapierre hadde vært drivkraft i tysk-fransk historierevisjon før nazistenes maktovertagelse i Tyskland. Han var også sentral i ISCH og lanserte i Göttingen og Oslo ideen om historierevisjon. Da han døde i 1943, arbeidet han på en internasjonal historiebok. I ettertidens oppklarende lys mente han at revisjonene i for stor grad forkastet det gamle. Historierevisjon måtte derimot bygge på det nasjonale.³⁵⁹ Lapierras refleksjon kan stå som eksempel på Ricoeurs forsoning med vekt på den svakeste parts perspektiv. I så måte er det norske initiativet til lektor Refsdal også talende: Norsk nasjonal misbilligelse over svensk ignoranse var utgangspunktet for verdens første historielærebokrevisjon. Det var den svake part som ville ha anerkjennelse for sitt nasjonale ståsted også i «den andres» historie.

Etter 2. verdenskrig ble den nordiske lærebokrevisjonen vurdert som den eneste vellykkede revisjonen fra mellomkrigstiden. Men som vi har sett førte heller ikke de nordiske revisjonene til omgående omskriving av lærebøkene. Vi kan derimot se at historiebevisstheten var i endring:

* I 1910 autoriserte den statlige Godkjenningsordningen en offentlig versjon av historien. Det tradisjonalistiske historieparadigmet ble befestet etter 1905.³⁶⁰

* I 1920 etterlyste foreningen Norden, historikere og skolefolk et nytt nasjons- og historiesyn: Fiendebildet av de nordiske andre ble problematisk. «Vi» måtte sees i relasjon til «de andre» og særlig den svenske erkefienden. Men Norge insisterte på kontroll over sin egen historie.

³⁵⁸ Elmersjö 2010:7. Videre sier de at revisjonsarbeidet ble overtatt av historikere og lektorer i stedet for lærere, noe som framhevet den vitenskapelige og historiografiske siden. De slår videre fast at de nasjonale historiene var vanskelige å endre der de var på kollisjonskurs med viktige nasjonale myter. Slik sett virket ikke revisjonen til å svekke, men heller i noen grad styrke de nasjonale historieforståelsene.

³⁵⁹ Schüddenkopf 1967:14ff, Pingel 1999/2010. Lapierre var sentral i tysk-fransk historikersamtaler, lærersamarbeid og lærebokrevisjon i mellomkrigstiden. Georges Lapierre var generalsekretær i fransk lærerunion og redaktør av *L'Ecole libératrice* startert i 1926, en læreraksjon og tvang forleggere til å revidere 26 franske historiebøker, tok initiativ til tysk-fransk lærebokrevisjon og satte i gang arbeid for en felles internasjonal historiebok. Saken ble tatt opp på den internasjonale lærerkongressen i Berlin 1929 og førte til en internasjonal forundersøkelse for å skrive *Un livre d'histoire internationale*. Lapierre skrev på denne boken da han døde i konsentrasjonsleiren Dachau 1943.

³⁶⁰ Blant andre Lorentzen 2005

* I 1930 var tiden moden for at de norske revisjonistene lot tidligere unionsherrer, den tradisjonalistiske erkefienden, vurdere Norges nasjonale historie. «Oneself as Another», de lot «vår» historie bli vurdert og omskrevet av «den andre», slik Ricoeur ordla seg i samtalen om forsoning av vanskelige minner og konfliktfylt historie: “agree to let *mimesis* be produced by the other. *That is difficult*” (Ricoeur og Antohi 2005:24).

* Vi ser altså en utvikling 1910-1930 der norsk nasjonal historie først ble vurdert som strengt nasjonal, så ble behovet for å se selvbildet i lys av andre erkjent, før den andres perspektiv blir anerkjent på 1930-tallet. Erkefienden er kommet mer på likefot. Et asymmetrisk forhold var i endring. I denne prosessen ble selvbilde, fiendebilde og verdensbilde endret i norske historielærebøker. Vi har studert skiftet institusjonelt og epistemologisk. Nå skal vi gå videre og se på innholdet i lærebøkene.

Del 3 – Narrativet om Norge og nordmenn

- Skolefaget historie finner sin form 1889-1940

I perioden 1889-1940 ble historie som skolefag institusjonalisert, og fortellingen om Norge og nordmenn fant sin form i lærebøker og undervisning. I Del 3 går vi nærmere inn på innholdet i undervisning gjennom en analyse av lærebøkene. Innledningsvis spaltet jeg analysen opp i tre deler. Nå går vi altså inn på de to siste punktene: 2) hvordan Norge og nordmenn ble definert innholdsmessig og 3) som narrativ prosess. Hovedproblemstillingen er: Hvordan ble Norge og nordmenn definert i historielæreboka, og hva forteller skolefagets innhold om et selvbylde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940?

Alt tyder på at norsk historie som vitenskap og skolefag fra starten fikk en tett kobling til det nasjonale som kampsak. Nasjonalismeteorologi og historiografi har vist at historievitenskapen og den etter hvert etablerte tradisjonellistiske historieberetningen på 1800-tallet ble skrevet med separatistisk brodd mot konge og unionspartner, og 1905 medførte en forsert norsk nasjonalisme da nasjonalstatens storhetstid ebbet ut i nærliggende nasjoner.³⁶¹ Vi vet at skolen var sosialiseringagent, og at historiefaget var viktig i dannelsen av en norsk nasjonal identitet. Vi kan spørre oss om den norske historiefortellingen i skolefaget historie var i utakt med det nasjonale som tidsfenomen i mellomkrigstiden.

I norsk historiografi og lærebokforskning har det dessuten blitt hevdet at en tradisjonell nasjonal historieforståelse var preget av kontinuitet til langt ut i etterkrigstiden.³⁶² Historiedidaktiker Svein Lorentzen mener at først bøkene fra 1970-tallet brøt med nasjonsbyggingsprosjektet etter 1814.³⁶³ Hvordan stemmer dette med det vi har sett i det forutgående? Perioden 1889-1940 var en tid for endring i synet på nasjon og nasjonalisme, endring i tanker om utdanning og pedagogikk og endring i historiografi og historievitenskapelig epistemologi. Norge gikk fra underlegen unionspart til selvstendig nasjonalstat, 1. verdenskrig ble et vendepunkt fra nasjonalstatlig storhetstid og vestlig sivilisasjonsoptimisme og didaktikeren Ulf Lundgren har begrepsfestet overgang fra en

³⁶¹ Som i Sverige og Danmark

³⁶² Lorentzen 2005:277 mm; EM Johnsen 1989; 1993; 1999; Holmén 2006:27; Elmersjö og Lindmark 2010. Dette har også vært forklart med både produksjonsprosessen bak lærebøkene som vi var inne på innledningsvis, og lærebokforfatterens politiske og kulturelle bakgrunn.

³⁶³ Lærebokanalyse spesielt Lorentzen 2005:227

klassisk-realistisk til en rasjonell læreplankode.³⁶⁴ Vi ser at store deler av den politiske og kulturelle rammen var i endring. 1889-1940 framtrer som en dannelsingsfilosofisk overgangsperiode. Del 3 tar utgangspunkt i dette misforholdet mellom stabilitetssyn og kontinuitetssyn på den overordna fortellinga – the Grand Narrative.³⁶⁵

Jeg mener at det etablerte kontinuitetsperspektivet er resultat av tradisjonell bruk av kilder, metode og problemstilling. Denne avhandlingen har innholdet i lærebøkene som primærkilde. Analysen har utviklet seg med utgangspunkt i lærebøkene innhold og utvikling som uttrykk for fagets utvikling 1889-1940. Målet er å kartlegge

- 1) hva var fortellingen om Norge og nordmenn?
- 2) hvordan ble fortellingen om Norge og nordmenn endret fram mot 1940?
- 3) hvordan kan endring i skolefagets historiesyn forstås i lys av den skolepolitiske konteksten og teoriapparatet med nasjonalismeteorologi, historiografi og narratologi?

For å besvare problemstillingen må analysen favne hele læreverket, ikke enkelttema eller et utvalg perioder som har vært vanlig i lærebokanalyse. Det må omfatte en tekstnær lesning som fanger opp hvordan fortellinger, ord, stemning og illustrasjon skaper en helhet. Faget hadde i hele perioden mål om å formidle både faktisk kunnskap og om å påvirke identitetsdanning. Forfatterne var tydelige på at boka skulle påvirke elevens identitet og gi fedrelandskjærlighet. Det vil si en nasjonal oppdragelse. Selvbilde, fiendebilde og verdensbilde er hovedperspektiv i drøfting og tolkning av dette nasjonale oppdragelsesprosjektet. Tekstanalyse er hovedlinjen i innholdsanalysen, men jo mer lærebøkene ble påkostet og i tråd med nyere undervisningsmetodikk, fikk illustrasjoner større plass. Analysen må avgrense seg fra dette, men har inkludert bruk av frontillustrasjon, nye illustrasjoner og kart og tar dessuten særlig opp Hæreids nye nasjonale illustrasjonsbruk. Kartbruken er også løftet fram som en visualisering av selvbilde, fiendebilder og verdensbilde i endring. Kartene har derfor endt opp som en geohistorisk tilførsel og viktig illustrasjon på endringer i innholdsanalysen av de fire læreverkene utvikling 1889-1940. Hvilke selvbilde, fiendebilder og verdensbilder formidlet de, hvordan og hvorfor?

³⁶⁴ Gundem 2008:95; Lundgren. Læreplanhistorie bygger på antagelsen om at læreplaner avslører hvilke kunnskaper og ferdigheter samfunnet til en hver tid verdsetter.

³⁶⁵ Begrepet The Grand Narrative ble etablert av Lyotard særlig i *The Postmodern Condition* (1979)

Fire lærebokforfattere som preget norsk historie

Hovedlinjen i Del 3 er analysen av 4 ulike historielæreverk. Vi følger hvert verk fra første utgave, og analyserer deretter endringer i senere utgaver fram mot siste utgave eller 1940. Endringene blir forstått i lys av sin historiografiske, politiske og narratologiske kontekst. Jeg analyserer hvert verks utvikling fra tidlige utgave til senere utgaver. Jeg analyserer altså hvert verks utvikling i sin utgivelsestid. Dette kaller jeg en virkningshistorisk analyse av lærebøkene.³⁶⁶ Men før vi går inn på virkningshistorien til hvert av de fire verkene, kaster vi et kort prosopografisk blikk på opphavsmennene: lærebokforfatterne.

Lærebokforfatterne gir som gruppe en helt ny inngang til forståelsen av skolefaget historie. Historisk prosopografi er studier som samler individuelle data om en gruppe for kartlegging av gruppa sin historiske utvikling og rolle.³⁶⁷ En slik undersøkelse går langt ut over denne analysen, men ideen om at informasjon om enkeltpersonene i en gruppe, kartlegge bakgrunn og nettverk kan gi økt forståelse av deres rolle og bidrag, tilfører analysen viktige perspektiv. Våre lærebokforfattere var ikke definert som gruppe i sin samtid. De er heller ikke sett som verken gruppe eller viktige fagutviklere i ettertid. Den institusjonelle analysen viste at mangelen på offisielle normtekster gjorde at lærebøkene i seg selv i stor grad styrte fagutviklingen. Det viser at lærebøkene – og lærebokforfatterne – fikk en viktig faglig rolle. Lærebøkene ble sentrale i fagutvikling og fagdidaktikk. Det gjør opphavsmennene og deres bakgrunn viktig.

Lærebokforfatterne spilte en sentral, men i stor grad oversett, rolle som utdanningspolitiske og fagdidaktiske pionerer for nye skolefag og etablering av en ny utdanningstenkning i enhetsskolens svangerskap. Hvem var de? Hva preget dem som gruppe?

Vi følger de fire lærebokforfatterne i det utvalgte kildekorpuset 1889-1940:

* Ole Jensen (1834-1915) (lærebok fra 1885 – utgaver 1885, 1889, 1905, 1924, 1928)

* Jens Hæreid (lærebok fra 1909 – utgaver 1913, 1925, 1940-)

³⁶⁶ Jeg bruker altså ikke begrepet virkningshistorie i Gadammers opprinnelige betydning, men jeg har likevel hentet inspirasjon fra hans tilnærming. Jeg mener at respons på verket tidlige utgaver til en viss grad er integrert i nye utgaver. Slik favner studien konsekvensen av verkets virkningshistorie også i Gadammers mening.

³⁶⁷ Stone 1971. Prosopografi er en kollektiv biografi som ser etter fellestrekk ved en historisk gruppe for å forstå maktforhold og utvikling i et historisk felt. Dataene gir informasjon om samhandling og hvordan gruppen/feltet utviklet seg (Keats-Rohan 2007), i vår sammenheng det pedagogiske og historiedidaktiske feltet. Stone mente historisk prosopografi særlig var egnet til å avdekke dypere interesser og forbindelser under politisk retorikk (samfunnsstruktur) og hvordan samfunnsgrupper endrer status og posisjon. Det oppstod som verktøy i politisk historie, men blir stadig mer brukt i sosialhistorie. Her tar vi kun et prosopografisk sveip.

* O.I.K. Løddøen () (lærebok fra 1905/1910 - utgaver 1912, 1920,1940-)

* Kleppen (lærebok fra 1927 – utgaver 1927, 1939-)

Ole Jensens bok og en historiedidaktisk debatt i 1891

I forordet til førsteutgaven av *Norges historie (i fortællinger) for skolen og hjemmet* fra 1885 skrev Ole Jensen (1834-1915)³⁶⁸ at han som mangeårig lærer i fedrelandshistorie så behov for en letlest liten bok som kunne vekke barnets naturlige historiske sans gjennom «historier, trukne på historiens snor». Han avsluttet med Geijer: «Fra fædre er de komne, til sønner skal de gaa, Saa længe unge hjerter endnu i Norden slaa».³⁶⁹ Jensen mente at fortellinger på barnets nivå måtte erstatte kunnskapsbrokker, årstall og pugg. Slik kunne historiefaget skape historisk forståelse og fedrelandskjærlighet. Historiefaget skulle gjennom fortellinger virke til nasjonal identitetsbygging. Jensen hadde en bevisst pedagogisk tenkning: Han ville bryte med puggeskolen. Boka ble utgitt med nyutgaver i over 40 år til siste utgave i 1928. Ole Jensens historiebok var i tiårene rundt sekelskiftet nesten enerådende i norske klasserom, en klassiker som for mange ble ensbetydende med selve historien.

I 1891 ble Jensens lærebok utgangspunkt for en historiedidaktisk debatt. Da var Sigwart Petersens og Ole Jensens bøker de to mest brukte i lærebøkene i historie. Petersens bok fra 1861 var av den gamle skolen, men hadde utkonkurrert A.E. Eriksens statsstøttede bok fra en offentlig lærebokkonkurranse i 1879. ”Gamle Petersen” skal ha vært allemannseie som selve ”Historien”. Boka var kronologisk, verdinøytral med matematisk stoffordeling, få adjektiv og vurderinger.³⁷⁰ Jensens fortellende skildringer brøt med denne fagtradisjonen. I 1891 skrev professor i historie Chr. Brinchmann ved Det Kongelige Frederiks Universitet (1811-1939, deretter Universitetet i Oslo) et innlegg om Jensens nye historiesyn i

³⁶⁸ Flerårig lærer og overlærer i Kristiania. Han stod for flere omarbeidelsene av Luthers Katekisme, sammen med Lor. W. Schönheyder *Kort Udvikling af Doktor Morten Luthers Lille Katekisme, fremstillet i Spørgsmaal og Svar tillige med Bibelsprog og Anmærkninger. Et forsøg ved Lor. W. Schönheyder, Sognepræst og O. Jensen.* Christiania 1877. Utgaven deltok i den store katekisme-konkurransen av 1882 (vunnet av Oluf Saxe, overtatt av A.C. Bang). Jensen omarbeidet deres versjon videre til en versjon av 1877 som ble autorisert. Interessant å merke seg at også PA Jensen (1812-1867) utarbeidet en katekismeforklaring i tillegg til sin lesebok: *Christelig Børnelærdom, fremstillet i Spørgsmaal og Svar efter Luthers lille Katechismus ved P.A. Jensen, Stiftsprovst og Sognepræst ved vor Frelses Menighed i Kristiania.* Kristiania 1860.

<http://www.fagsider.org/kirkehistorie/tabell/katekismeforklaring.htm> (29.05.2012)

³⁶⁹ Jensen 1885

³⁷⁰ Frigård 1995:44f. Petersen var filolog, men skrev bøker i historie og geografi. Han underviste ved Nissens skole og krigsskolen, og lærebøkene var beregnet for den høyere skole. Læreboka for aalmueskolen var en redusert stoffmengde (Frigård 1995:45). Det ble sagt at det var umulig å selge en ny lærebok uten at den bygde på Petersens inndeling.

Dagbladet.³⁷¹ Brinchmann mente at Jensen presenterte en ujevn blanding av viktig og uviktig. Unionstiden var etter professorens mening framstilt særlig ille: Jensen betegnet perioden som vanmaktstid og inkluderte både fabler og legender i læreteksten. Brinchmann mente Jensens lærebok gav barna et forkvaklet historiesyn:

Som det synes er alle disse, endog de mere kompetente Anmeldere, blendede af Forfatterens Stil og Barnekjendskab. Og naar vi holder os til mer kompetente Skolemænds Udtalelser, er det trist at opdage, hvorledes Jensens besynderlige ”historiske sans” har fundet begeistret Medhold... Ti det gjelder da at redde en stor Del af vort Lands fremtidige Borgere fra at faa sin nationalhistoriske Opdragelse bedrøvelig forkvaklet...³⁷²

Professor Brinchmann mente at den barnlige formen skjulte en ideologisk forkvaklet historieberetning. Han innrømte at Jensen hadde kunnskaper om barnet, men historikerne måtte vokte innholdet i skolefaget. Brinchmanns artikkel tematiserte en ideologisk kamp mellom fagvitenskap på den ene siden, og lærerprofesjonen og pedagogikken på den andre: Saken gjaldt hvem som skulle ha makten over skolefaget historie.

Jensen svarte kort at 40 år undervisningserfaring gav kunnskap i å vurdere hvilke læremidler som var formålstjenlige. Målet var å vekke barnets historiske sans og fedrelandskjærlighet, og da ble fortellinger veien til målet.³⁷³ Brinchmanns tilsvar fikk skjerpet brodd mot pedagogene og lærerne: Historielærebøker burde ikke utformes etter barnas nivå og kunnskap, ”Thi det var harmeligt at se, hvorledes den nationalhistoriske Opdragelse hos os udsattes for den farligste Forkvakling i den Halvdel af Nationen som maatte bruge Hr. Jensens Lærebog til Vejledning.”³⁷⁴ Lærebøkene burde derimot utarbeides etter hvilken kunnskap voksne burde ha. Deskriptiv kunnskap var middel og mål, mente professoren. Med dette var kamparenaen om skolefaget historie satt mellom to parter med diametralt ulikt syn. Brinchmann harselerte i akademisk maktspråk om seminaristenes ukyndige historiesyn: ”Den ”moderne Opfatning af Lærebøgerne”, som Hr. Hansen pukker paa, maa være noget, der har dukket op blant norske Seminarie-Elever; ti den kjendes endnu ikke i de store Nationer.”³⁷⁵ Slik posisjonerte han seg med historiesynet i siviliserte nasjoner på sin side når han kritiserte lærernes ukyndighet i det som senere ble det historiedidaktiske feltet.

³⁷¹ Chr. Brinchmann (1864-1940) cand. philol førstearkivar ved Riksarkivet (eldre historiske avdeling), historiker (skrev blant annet om P.A. Munch med mer), redaktør og forfatter. Asch. Konv.leks 1969, bind 3:322

³⁷² *Dagbladet* 1891: 2. november Brinchmann

³⁷³ *Dagbladet* 1891: 8. november Jensen

³⁷⁴ *Dagbladet* 1891: 21. november Brinchmann

³⁷⁵ *Dagbladet* 1891: 13. desember Brinchmann

Debatten Jensen-Brinchmann var en historiefaglig og pedagogisk debatt i framveksten av et historiedidaktisk felt etter at historie som skolefag ble etablert med de vide rammeloven av 1889. En ny generasjon mer selvbevisste lærere fylte kunnskapsvakuemet etter utdanningsrevolusjonen. De artikulerte behovet for nye læreverk og mente selv å ha nødvendig kunnskap om undervisning og formidling til å utarbeide nytenkende læreverk tilpasset tidens krav. På den andre siden forsvarte historikeren vitenskapens posisjon. Historieformidling hadde vært navet i historikernes ideologiske posisjon i den formative nasjonsbyggingsperioden på 1800-tallet. Avisdebatten i 1891 viste at skolelovene og de nye lærebøkene satte en pedagogisk kile i historikernes tidligere makt over fag/vitenskap og utdanning/skole. Spørsmålet ble hvem som nå hadde nødvendige kunnskap og makt til å definere innholdet i nasjonalstatens skole. Lærerne spiste seg inn på historikerens rolle som samfunnsideolog da de ønsket kontroll over den folkelige formidlingen av historie. Det var en forskyvning av posisjon og makt mellom ujevne profesjoner. Historikeren hadde vært samfunnsideolog, læreren hadde vært folkepedagog. Nå beveget lærerne seg fra formidlingssiden til innholdssiden av skolefaget historie.

Debatten i 1891 viser framveksten av det vi senere betegner som historiedidaktikk. Det innebar en kamp mellom vitenskapsfaget og skolefaget historie. Brinchmanns standpunkt uttrykte en hierarkisk forståelse av forholdet mellom vitenskap og skole der skolefaget var forenklet variant av en akademisk kultur som satte forskning og kunnskapsutvikling over undervisning. En slik nedsilingsteori setter skolefaget og didaktikk under faghistorien.³⁷⁶ Når B.E. Jensen klargjørende skiller historiefagsdidaktikk fra historiebruksdidaktikk, tilsvarer førstnevnte en nedsilingsteori der fagets fakta og metoder formidles forenklet til barnets nivå, mens den siste går inn i det Jensen selv kaller «historie som livsverden» med Kosellecks erfaringsrom og forveningshorisont. Hva vil det si? Historie oppfattes ikke bare som fortid, men som en samtids syn på møtet mellom erfaringer (fortid) og forventninger (framtid) i minnekulturen. I dette perspektivet får skolens kunnskapsformidling en hovedrolle i historiekulturen, og formidlingen må tilpasses barnet. Disputten i 1891 personifiserte avstanden mellom en kultursentrert og barnesentrert pedagogikk og utdanningssyn.

Historie er en levende fortelling. Fortiden eksisterer gjennom meningskapende fortellinger om den.³⁷⁷ Ole Jensen representerte ikke et slikt moderne syn i 1891-debatten, men hans fokus på fortellinger som virkemiddel, bærer bud om en endring bort fra den tradisjonelle

³⁷⁶ Kvande og Naastad 2013:20ff;

³⁷⁷ B.E. Jensen; Kvande og Naastad 2013; Stugu 2004:16

historiefagdidaktikk i retning en pedagogisk – senere fagdidaktisk – historiebruksdidaktikk. Jensens nye historiebok og 1891-debatten var et første sverdslag mellom vitenskapsfaget og skolefaget historie der historikerne og pedagogene deltok på samme arena. Debatten var resultat av den vide rammelova og lærernes opplevde styringsvakuum og er vitnesbyrd om utviklingen av et nytt fagmetodisk/didaktisk rom. Det førte til kamp mellom den tidligere samfunnsideologen historikeren, og læreren som folkepedagog. Da Jensens lærebok ble godkjent av Godkjenningsordningen to tiår senere, gav boka en oppdatert historieberetning med store endringer fra 1885. Den didaktiske innrammingen var også annerledes, og konflikten mellom historiker og pedagog så ut til å ha funnet ny form: I forordet i 1912 takket Jensen professor Halvdan Koht for gjennomlesning og hjelp til revidering av læreboka i historie.³⁷⁸ Forholdet mellom lærebokforfatter/lærer og vitenskapsmann/historiker hadde funnet form.

Jens Hæreid - vestlandslærer i hovedstaden

Hæreids (1867-1969) *Norges historie fortalt for skole og hjem* kom ut i 1909 med 11. opplag i 1940.³⁷⁹ En nyversjon *Vi ere en nasjon* skrevet av lærerkollegene Kr. Andersen Høntorp og R. Sunde i Kristiania/Oslo, kom i utgaver 1946-1965. Hæreid ble klassikeren som tok over etter Jensen som selve historien med stor H i hjem og folkeskole. Og han hadde på samme måten som Jensen et uttrykt mål med læreboka og forfattergjerningen. Allerede som student på Hamar seminar(ium) etterlyste Hæreid i 1880-årene et mer norskpreget historiefag. Hæreid ble født i en radikal familie på Hæreid i Årdal, Sogn.³⁸⁰ Som seminariststudent på Hamar 1887-9 kritiserte han historiepensumet, han startet senere kveldsskole for voksne for å svekke prestens posisjon som leser og skriver, stiftet Fagerlund ungdomslag, Horten lærerakademi og var venstretaler i valgkampen 1897 – en tid med stemmerett, flaggsak og konsulatsak på agendaen. Han virket altså som en folkepedagog av den gamle venstretradisjonen. Folkeopplysning og demokratisering i bred forstand var mål og virke, og det dannelsespolitiske engasjementet strekte seg i hele spekteret fra skulestove til stortingsssal.

³⁷⁸ Jensen 1924:2

³⁷⁹ Mens Ødegård setter opplaget til rundt 370 000 fram mot 1940, mener Lorentzen at boka runda en halv million midt på 30-tallet. De er enige om at boka tok storparten av lærebokmarkedet for historiebøker framover mellomkrigstida. Ødegård 1983, Lorentzen 2005

³⁸⁰ Dagbladet 15/11. 1958 – Per Hansson intervju med Hæreid, her etter Ødegård 1983:10ff. Brødrene abonnerte i 1885 både på VG og Dagbladet, til prestens forargelse og fars velsignelse. Nummer tre av elleve søsken. Lærer i Hallingdal, Vaisenhuset i Kristiansand, Randsfjorden og Horten før Sofienberg skole 1901. Tok også høyere lærerprøve på Hamar. I 1912 beskrives han som forfatter av flere skolebøker, foredragsholder, amatør fotograf og fluefisker; Hvem er Hvem 1912:123 (Project Runeberg – gratis elektronisk tilgang på klassisk nordisk litteratur.)

På lærermøtet i Bergen 1898 holdt Hæreid foredraget «Undervisningen i Norges nyere historie».³⁸¹ Ti år før etterlyste han et mer norskpreget historiefag, og nå tok han selv grep for å påvirke faget. Da han flyttet til Kristiania i 1901, gikk han jevnlig på historieforelesninger på Universitetet. Der må han ha lyttet til både Sars og Koht med flere.³⁸² Hæreid hadde altså et bredt og uttalt nasjonalhistorisk engasjement da han i 1902 innledet forfatterskapet med *Norges nyere historie (etter 1814) med samfundslære for skole og hjem. Med 32 illustrasjoner*.³⁸³ Der påpekte han at gode ideal fra politikk og kultur skulle gi barna eksempler for livet. Boka ble utgitt på eget forlag. Da førsteopplaget var utsolgt, kontaktet Hæreid forlag. Cappelen bød 0,5 øre. Forlagsredaktør Nygaard og Aschehous tilbud på 7,5 øre innledet et livslangt samarbeid fra nyutgaven i 1907. Avtalen innebar at Hæreid skulle skrive en ny og mindre historiebok som favnet hele norgeshistorien. Resultatet ble *Norges historie fortalt for skole og hjem* som i reviderte utgaver kom ut helt til 1960-tallet. Etter Hæreids eksplisitte krav, i tråd med politisk grunntanke og målsyn, kom boka samtidig på riksmål og landsmål i 1909. Igjen ser vi at Hæreid hadde tydelige nasjonale, kulturelle og politiske standpunkt og mål. Aschehoug fikk også Hæreid til å omarbeide Utheims *En liten verdenshistorie* (1883). Verdenshistorien kom i 1910 og ble utgitt til 1931. Slik gav Hæreid ut tre historielærebøker på tre år, tre bøker som alle preget historie som skolefag.

Godkjenningsordningen hadde nyss trådt i kraft da boka kom til vurdering i 1909. Responsen var delt: Boka var i mangt forut for sin tid, men ble underkjent. Kritikken gikk primært på formidlingsform og en uttalt nasjonalsinnet patos. Etter nyskriving ble den nye versjonen godkjent i 1910. Hæreids lærebok ble raskt populær. I 1912 var markedsandelen 10 %, og det mangedoblet seg på ti år. I mellomkrigstiden dominerte Hæreid historielærebokmarkedet.³⁸⁴ Selv om boka ble rensket for det mest nasjonalsinnet patos i 1910, gikk kritikken fra Godkjenningsordningen i 1932 på det samme: Einar Boyesen (Lærerskolerådet, ISCHE) vurderte boka og mente den var problematisk nasjonalsinnet. Han godkjente likevel boka fordi verket var så etablert og dominerte historieundervisningen i skolen. Foreningen Norden hadde samme oppfatning. Kritikken viser at læreverket ble gjennomgående kritisert for et nasjonalsinnet historiesyn. I kontakt med forlag og kritikere viser Hæreid (og forlag) sterk uvilje til å endre læreteksten. Han var uttalt «tekstkonserver» og stod mot kritikken, noe

³⁸¹ Norges lærerforening 1898-1903, møte i Bergen august 1898

³⁸² Ødegård 1983:13; Frigård 1995:41; E. Sars var professor i historie ved Universitetet i Oslo fra til 1874 til 1917.

³⁸³ Hæreid 1902.

³⁸⁴ En markedsandel på 10% etter to år er oppsiktsvekkende. Lærebokmarkedet er tregt. Det går tid mellom nyinnkjøpene, og hvert innkjøpte verk blir brukt i mange påfølgende klassetrinn.

som preget verkets virkningshistorie. Hæreids håp om et mer norskpreget historiefag på 1880-tallet, drar en linje i forfatterskapet. Når vi nå vet at boka og forfatteren preget historiefaget fram til flere tiår etter 2. verdenskrig, har vi en linje å forfølge og analysere. Hæreid hadde et uttrykt norsknasjonalt historie- og nasjonssyn. Historie for venstresida var nasjonsbygging og unionskamp, synet som vant hegemoni med 1905.

I forord, bokforslag og debatt var Hæreid bevisst på undervisningsmetodikk (senere historiedidaktikk). I 1912 foreslo han en *Hjelpeskole til historieundervisningen* med supplerende stoff og pedagogisk hjelp.³⁸⁵ Supplerende fortellinger og pedagogiske råd skulle lette lærergjerningen. I 1916 gav han også ut *Fortellinger fra fædrelandets historie*.³⁸⁶ Her realiserte han halvparten av målsetningen fra 1912, men boka hadde ingen pedagogiske anvisninger. Boka fra 1916 ble Hæreids siste fra egen hånd (nyskrivingen i *Vi ere en nasjon* i 1946). Men året etter viste et nytt forslag til forlaget at han tenkte nytt: Hæreid foreslo en kombinert Norges- og verdenshistorie (i tråd med den nye radikale Kristianiaplanen av samme år, 1917). Verken forlag eller forfatter fulgte initiativet, men initiativet viser vilje til å utvikle faget. Vi ser også at Hæreid fram mot 1920 ser behov for å sette den nasjonale saga og fortellingene inn i en videre internasjonal ramme. Slik er Hæreids forfatterskap til dels motstridende. Bøkene og historiesynet viser en lærebokforfatter som i pedagogisk tankegang var forut for sin tid. Han var orientert om historievitenskapens fronter ved universitetet, og foreslo i 1917 en radikal kombinert nasjonal- og verdenshistorie. Han stod i tradisjonen etter Jensen for en barnesentrert heller enn kultursentrert undervisningsmetodikk/historiedidaktikk. Samtidig stod Hæreid fast i og ble gjennomgående kritisert for et tradisjonalt historieparadigme og historiesyn. Hæreids historie ser slik sett ut til å kombinerte det fortidsbeskuende og det framtidsrettede, og slik tok han det nasjonale historienarrativet over i en ny tid. 1910-1960 preget Hæreids læreverk den folkelige historiekulturen i Norge.

Hæreid var i liv og virke en Vestlandslærer i ny tid og rom. Han håndterte tradisjonelle og moderne roller: han var skolestyrer, lærerorganisert og politisk folketaler samtidig som han frekventerte universitetets auditorium. Han var lærer, lærebokforfatter og oppdatert på historievitenskapens nybrottsarbeid. Hæreid forente på en ny måte møtet mellom klasserom og vitenskap – undervisningsmetodikk/historiebruksdidaktikk og historiefagsdidaktikk. Slik gikk han videre i Jensens spor og utvidet lærerforfatterens historiedidaktiske kampfelt og rom

³⁸⁵ Brev fra Hæreid til Aschehoug av 2.6.1912, her etter Ødegård 1983:17. Ødegård baserer seg på Norsk Bokfortegelse. Bokforslaget omfattet supplerende fortellinger samt pedagogiske anvisninger.

³⁸⁶ Hæreid 1916. Boka henvendte seg mer til lærer enn elev, og fikk slik en langt mindre målgruppe.

som Brinchmann-debatten åpnet i 1891. Samtidig ser det ut til at han bar med en forsert nasjonalisme fra perioden rundt 1905 da han etablerte forfatterskapet, en nasjonalpolitisk kontekst som kanskje formet Hæreids historiesyn på avgjørende vis? Hæreids lærebok dominerte skolefaget historie i perioden da pedagogikk ble etablert som vitenskapelig fag, og vi ser framveksten av et undervisningsmetodisk/historiedidaktisk rom mellom fag og formidling.

Ole Iver Knudsen Lødøen – den konservative motstemmen?

Ole Iver Knudsen Lødøen (1869-1939) fra Hornindal ble uteksaminert fra Stord seminar i 1889 og ble lærer ved Kristiania folkeskoler i 1902.³⁸⁷ I 1910 fikk han stipend for å studere folkeskolen i Danmark, Sverige og Tyskland. Da hadde han allerede gitt ut flere læreverk, deriblant historieboka *Det norske folks historie*, Cappelen, som kom i merkeåret 1905 og i mindre utgave i 1910. Det er denne mindre utgaven som fikk størst utbredelse med 13. og siste utgave i 1954. Lødøens mindre utgave (1910) var 158 sider med illustrasjoner. Innhold og tendens var svært lik stor utgave fra 1905.³⁸⁸ Lødøen forfatterdebuterte i 1905, og det er derfor grunn til å tro at dette historiske tablået preget historiesynet. Men i blant lærebokforfattere skilte han seg ut som politisk konservativ. De to førgående videreførte den tradisjonelle koblingen «lærer og venstremann» som var viktig i norsk nasjonsbygging og unionskamp før 1905.³⁸⁹ Lødøen representerer altså en konservativ motstemme. Fikk det følger for hans historiesyn?

Etter 1850 etablerte lærerstanden i Norge seg som en moderne, folkelig og ruralt basert alternativ elite. Som profesjon og gruppe var de preget av et nasjons- og historiesyn i opposisjon til den posisjonerte embetsmannsstaten. Lærerne hadde dessuten jevnt over rural bakgrunn og lokalt virke i motsetning til den posisjonerte selvrekrutterte eliten med jevnt over urban tilhold. Lærerne representerte et alternativt dannelsesgrunnlag, de hadde en alternativ posisjon og fremmet som ledere fra og for folket og det folkelige rurale eller alternativt orienterte dannelsesideal, nasjons- og historiesyn. Lærerne ble viktig i det rurale, opposisjonelle og alternative nasjonssynet til venstrerørsla.³⁹⁰ Dette alternative nasjons- og

³⁸⁷ Hvem er Hvem 1912: 170; Lorentzen 2005

³⁸⁸ O.I.K. Lødøens 1912, 1920, 1931: *Norges Historie*. Cappelen

³⁸⁹ Lorentzen 2005; Sørensen 1998 viser til hvordan flere konkurrerende nasjonssyn kjempet om ideologisk hegemoni på 1800-tallet. Venstrenasjonalismen vant fram og satte tidsaksen 1814-1884-1905 i det historiske paradigmet.

³⁹⁰ Hovland 1997; Hovland 1998

historiesynet ble fra 1884 og 1905 et vinnende og dominerende nasjonalt prosjekt.³⁹¹ Lødøen gikk mot strømmen.

Den sterke koblingen mellom lærerstanden og en demokratiserende og på sikt nasjonalt hegemonisk venstreside er særnorsk. Janne Holmén sier at skandinaviske lærere (og også historielærebokforfattere) har fellestrekk, men at Norge skilte seg ut i sitt skandinaviske omland. Statistisk sett var svenske og finske lærere og lærebokforfattere knyttet til det posisjonerte og dermed til eliten og konservative parti. I Norge vet vi derimot at lærerstanden var tett koblet til venstresiden, «Lærer og venstremann» var langt mer enn et munnhell.³⁹² Svein Ivar Angells analyse av den svenske modellen og det norske systemet kan kaste lys over det norske tilfellet: I Sverige ble nasjonal identitet og nasjonsbygging i stor grad koblet til og dermed forsvar for den etablerte og posisjonerte elite. I Norge ble derimot det vinnende nasjonale prosjektet som bygde på «Arven fra 1814», opposisjonelt demokratiserende med et alternativt nasjonssyn. I korte trekk vil det si at norsk nasjonal identitet som venstresida (og lærerstanden) stod for, koblet det nasjonale og demokratiske. I det skandinaviske omlandet var det nasjonale prosjektet derimot et elitistisk forsvar for det bestående, med en forskansning av eliten som demning mot demokrati.³⁹³ Formativ nasjonsbygging viser dermed at det nasjonale prosjektet fra 1800-tallet fikk motsatt retning hos de to unionspartnerne Sverige og Norge. Og denne norsknasjonale demokratiseringen ble brekkstang i unionen. Lærerstanden var i begge landene sosialiseringssagenter i nasjonsbyggingen, men ble som gruppe koblet til diametralt ulik politisk grunnsyn, nasjonssyn og syn på demokratisering.

Lødøen er altså et utypisk norsk eksempel. Han var lærer og lærebokforfatter med konservativt politisk ståsted. Han gav ut historielæreboka i 1905. Fram til 1905 var det i realiteten flere konkurrerende nasjonale og historiske prosjekt. Venstresida ønsket oppløsning av den politiske unionen og utvidede demokratiske retter. Høyresiden ønsket fortsatt union. Til grunn for dette lå ulike historiesyn, og det nasjonale prosjektet som skolen og lærerrollen gikk inn i, fikk ulik retning. Det konservative nasjonssynet tapte med unionsoppløsningen, men hadde vært reelt alternativ fram til unionsknuten ble hugd over 7. juni 1905.³⁹⁴ Vi så eksempelvis at konservative historikere la større vekt på økonomisk og sosial vekst og felles

³⁹¹ Sørensen 1998

³⁹² Janne Holmén 2005:29. Den særnorske tradisjonen bør analyseres nærmere i komparasjon til sitt skandinaviske omland.

³⁹³ Angell 2001:325

³⁹⁴ Se «Historiografi» s. 41ff

kulturutvikling i unionstiden, og unionen som en positiv tilførsel for Norge. Etter 1905 måtte den konservative posisjonen omskapes i ny kontekst. Dette gjør Løvdøens historielærebok særlig interessant. Han etablerte seg som historieforfatter i en opphetet unionskamp, og representerte et atypisk politisk grunnsyn for sin profesjon og rolle. Preget Løvdøens utypiske grunnsyn på nasjon og historie hans lærebok i form av annet innhold, retning og tendens?

Løvdøens mindre historiebok i 1912 blir sammenlignet med utgaven i 1920, som hadde blitt lest og godkjent av professor Edvard Bull og bibliotekar A. Krogvik. Igjen ser vi at bindeleddet mellom universitet og lærebokforfatter/forlag var tett og personlig i perioden.³⁹⁵ Bull var av de fremste historikerne ved Universitetet, og leste altså historielæreboka før utgivelse. Det er også verdt å merke seg at Bull på ingen måte var konservativ, tvert om.

Pål Kleppen og mellomkrigstidens skoleplanarbeid

Pål (Paal) Kleppen ble født i vestre Aker i 1884. Både mor og far var lærere.³⁹⁶ Han tok Holmestrand lærerskole før han ble lærer på Løten før Kristiania i 1913. Han var først elev og siden lærer ved Riksmålsforbundets lærerkurs, styremedlem i Kristiania lærerlag og «kunst i skolen», sentral i Riksmålsforbundet og tilknyttet Kristiania/Oslo lærerskole og Lærerskolerådet.³⁹⁷ Kleppen startet forfatterkarrieren med *Diktater og gjenfortellinger: uten valgfrie former* sammen med Elsa Ulvig i 1920. Første historiebok kom i 1927: *Norges historie. Med avsnitt av verdens historie. For folkeskolen* som første av mange opptrykk fram mot 1940. Som den eneste i utvalget kom Kleppens historiebok også i nytrykk under krigen; 1941 og 1945.³⁹⁸ Kleppen var også undervisningsmetodisk og historiedidaktisk engasjert. I 1929 og 1931 gav han og Hans Andresen ut *Arbeidsoppgaver i historie for folkeskolen*.³⁹⁹ I 1932 gav han ut delrapporten ”Historie” i Ribsskogs og Wiborgs: *Arbeidsmåten i folkeskolen håndbok for lærere*, metodeverket som er helt sentralt utgangspunkt for fagutviklingen og reformene på 1930-tallet. Kleppen avsluttet forfatterskapet i 1942 da han og Haakon Vigander gav ut *Historisk billedbok. For fjerde klasse. Med arbeidsoppgaver*. Kleppens verk og samarbeidsrelasjoner viser en lærebokforfatter med nære bånd til eliten i skole-Norge.

³⁹⁵ Godkjenning og faglig støtte oppgis av Løvdøen i forord av utgavene.

³⁹⁶ Folketelling 1910 Paal Kleppen, Digitalarkivet – Arkivverket. I folketellingen 1910 er han registrert som ugift lærer på Løten boende hos kirketjener Ole Thorvaldsens familie. Hjemstedssøk viser at han bodde hos kirketjenerens familie.

³⁹⁷ Espeland 1934: Norske skolefolk

³⁹⁸ Kleppen kom i utgaver 1927, 1930, 1934, 1939, 1941 og 1945. Han gav også ut en mindre utgave og oversatte flere litterære barnebøker, som i 1933 ”Gull og banditter: to gutter på eventyr i Lappland” av Ludvig Munsterhjelm.

³⁹⁹ Henholdsvis 1929: *I: oldtid og middelalder*, 1931: *II: den nye tid*

Kleppen var forfatter for bindet om historie i Ribsskog og Wiborgs store metodelære som har blitt sett som det viktigste grunnlaget for folkeskolelovene og N39.⁴⁰⁰ Bernhof Ribsskog som ledet arbeidet stod selv på randen til den aller innerste sirkelen av pedagogiske profiler i sin tid.⁴⁰¹ Han var skoledirektør i Oslo fra 1929, formann for Lærerskolerådet 1936-57, drivkraft bak og selv søker på professoratet ved Pedagogisk Forskningsinstitutt 1938, medlem i et utall kommisjoner og en hovedmann bak Normalplanen av 1939.⁴⁰² Og altså redaktør og drivkraft bak bokserien som Kleppen fikk ansvaret for historiefaget i. Da Ribsskog i 1938 ble kritisert for lite åpenhet i det videre læreplanarbeidet, offentliggjorde han noen glimt i *Norsk Skuleblad*. Her stod blant annet en navneliste over bidragsytere. På denne listen står Pål Kleppen og sammen med Sverre Steen er dette de to eneste navnene som direkte kobles til historie eller historiefagets utvikling.⁴⁰³ Hva har planarbeidet å si for Kleppens lærebok i historie? Kleppen var forfatter i Ribsskog sitt metodeverk og fagressurs i det lov- og planarbeidet som Ribsskog ledet. Dette kan tyde på at Kleppens historiesyn har hatt stor innvirkning på fagsynet og -planen i det nye lovverket – den første styrende læreplanen for historie som skolefag. Kleppens publikasjonsliste gir også flere andre koblinger. Under krigen gav Kleppen ut ei historiebok med Haakon Vigander. Vigander satt fra begynnelsen både i ISCHE, det nordiske revisjonsarbeidet og i HIFO sammen med Halvdan Koht. Vigander satt også sammen med Ribsskog i Lærerskolerådet. Som lærebokforfatter og historiedidaktiker arbeidet altså Kleppen med de fremste historiedidaktikerne og skolepolitikere i tiden. Han ser selv ut til å ha vært sentral fagdidaktiker i reformarbeidet på 1930-tallet.

Kleppen var lærer fra hovedstaden og i reformarbeidet i mellomkrigstiden var Kleppen den synlige historiedidaktiske stemmen. Dette gir perspektiv på analysen av Kleppen sin lærebok,

⁴⁰⁰ B. Ribsskog var sentral i de fleste sider ved skolereformarbeidet som foregikk i mellomkrigstiden, hovedredaktør bak Normalplanen av 1939 og en av de store nasjonale skolestrategene på 1900-tallet. Ribsskog uttrykte i debatt om pedagogikkprofessoratet etter Otto Andersens avgang på 1920-tallet ønske om en praktisk forskningsprofil. Ribsskog søkte også på det utlyste professoratet som først ble utlyst i 1936 (Helga Eng). Ribsskog var formann for Lærerskolerådet 1936-1957. Arbeidet ble i perioden sentrert om tilsyn med undervisning. Han var altså formann for nemnden som godkjente norske historielærebøker i perioden fra 1936 til 1957. Stamnes 2010; Pål Hamre er også inne på Ribsskog sin sentrale, men lite synlige rolle i sin doktoravhandling, Hamre 2014:274. Han viser også til at Ribsskogs pedometri la grunnlaget for Anna Sethnes forsøksvirksomhet ved Sagene skole.

⁴⁰¹ Dale, Erling Lars 1999: *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*.

⁴⁰² Ribsskog sendte Oslo skolestyre søknad om bidrag til undersøkelse av arbeidsmåter i folkeskolen i november 1931, og fikk tilslag i desember same år. Verket kom ut i 1932. *Norsk Skoletidende* 1930, nr 38, s 516-7: Arbeidsmetoden i skolen. Et stort pedagogisk verk i 15 bind; *Skulebladet* 1930, nr 38, s 470-1; Oslo byarkiv. Skolestyre. Eske merket Møtebok 05.06.1931-21.06.32. Her etter Stamnes, J 2010: 210ff. Stamnes påviser også at Ribsskog dro nytte av flere av forfatterne for de enkelte bindene i det senere normalplanarbeidet. Lysne 1988

⁴⁰³ Ribsskog, B. 1938. Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, 1938 nr. 18, s. 316, her etter Stamnes 2010:135f. Ribsskog nevner også S. Steen i lista som omfattet 26 navn.

historieberetning og virkningshistorie 1927-1940. Her ville en analyse av metodelæren, billedboka og arbeidsboka også gitt interessant tilleggsinformasjon, med det utgår. Verkene er likevel nevnt og framhever Kleppen historiedidaktiske engasjement. Kleppens lærebok har også blitt vurdert som et av de nyskapende læreverkene i mellomkrigstiden.⁴⁰⁴ Likevel er heller ikke Kleppens rolle løftet opp i et større historiediaktisk eller skolehistorisk lys. Det er fokuset på innholdet i skolefaget historie som har ført oss fram til lærebokforfatterne. Og fokuset på lærebokforfatterne har igjen vist at de også var fagdidaktisk aktive i reformarbeidet som pågikk. Dette gir nytt blikk på lærebokhistorie, historiografi og lovreformatorarbeidet i mellomkrigstiden. Koblingen til skolereform og tidens danningssyn gjør analysen av Kleppens historiesyn og virkningshistorie ekstra interessant.

Et historiedidaktisk rom i utvikling fra 1880- til 1930-tallet

De fire forfatterne drar en linje gjennom skolefagets historie 1889-1940. Fotsporene går i mangt ut fra to ulike tidsbilder eller epistemer. De to første gikk opp spor etter 1800-tallets skolefolk i venstrerørsla og viste «Vestlandslæreren» sin vei inn i ny tid og nytt rom i hovedstaden. Løvdøen var konservativ motstemme i tidens store kamp – og dermed i kampen om den historiske riktige fortolkningen av nasjonen. Kleppen peker med sin bakgrunn, sitt historiesyn og reformarbeid fram mot etterkrigstidens pedagogiske og historiedidaktiske rom med læreplaner som offentlige styringsverktøy etter N39. De fire prosopografiske blikkene underbygger tesen om lærebokforfatterne som viktige, men mindre vektlagte stemmer i det nye undervisningsmetodiske og historiedidaktiske rommet rundt skolen og historie som skolefag. Dette historiedidaktiske bidraget fra lærerstanden er hittil ukjent, men ser ut til å ha preget skolefaget og lærebøkene. Historielærerne og historielærebokforfatterne tok også opp kampen med historikerne om posisjonen som historieformidlere. Alle fire lærebokforfatterne brukte et styringsvakuum som argument for at de skrev sitt læreverk. De påpekte at det obligatoriske historiefaget måtte ha en form og formidling tilpasset barnet.

Lærerrolla preget lærebokforfatternes syn på undervisning i historie og skolens historiefag og læreverk. Blant annet i forordene formulerte de selv tydelig at forfatterskapet var tilsvar til hverdagslige, praktiske og metodiske (didaktiske) tomrom i den vide rammelovgivningen etter 1889. Lærebokforfatterne fylte et pedagogisk og faglig følt tomrom i lærergjeringen, men samtidig gikk de inn i et felt for historieformidling som hadde vært historikernes domene. Historievitenskapen hadde vært ledende samfunnsideologi etter at historie som

⁴⁰⁴ Lorentzen 2005

vitenskap ble etablert tett koblet til den formative fasen av danningen av en nasjonal identitet i vesten. Lærebokforfatterne utfordret altså nasjonsbyggingens ideologer på deres egen hjemmebane: Formidling av historien om oss og de andre til neste generasjon.

Lærebøkene, lærebokdebatt, lærebokforfattere og forlag ser ut til å ha vært viktige faktorer i denne formative fasen av historiefaget sin utvikling før og med N39. Det prosopografiske blikket styrker også hypotesen om lærebokhistorie som bidrag til innenfra-og nedenfra-perspektiv på fag- og utdanningshistorien.⁴⁰⁵ Lærebøkene var danningstekster i nasjonens klasserom, men også faglige innlegg i en hittil lite vektlagt profesjonskamp og posisjonering i et nytt pedagogisk og didaktisk rom rundt skole og utdanning etter Folkeskolelovenes nye skolestruktur og innhold. Historie var et av de nye sekulære fagene. Lærebokdebatten handlet om skolefagets innhold og mål, og det handlet om ideologisk definisjonsmakt over både skolen og samfunnspedagogikk. Lærernes *forse* var at de stod midt i sakens kjerne, eller nasjonens klasserom. Lærebokforfatterne fylte praktiske behov i skolehverdagen.

Posisjoneringen i klasserommet gav deres innlegg i en videre skoledebatt en unik tyngde som sammen med seminarutdanning utfordret fagposisjonen i den nye undervisningsmetodikken/fagdidaktikken. Jensen-Brinchmann-debatten eksemplifiserte skillet, og her kan vi i ettertid definere et nytt fagdidaktisk felt skilt fra vitenskapsfaget og fra generell pedagogikk. Det nye obligatoriske skolefaget historie åpnet altså et fagdidaktisk rom som igjen ledet til en profesjonskamp mellom historikere og historielærerne om historieformidling. På mange måter er det en kamp mellom en kultursentrert og en barnesentrert tilnærming til kunnskap og læring.

Hæreid videreførte Jensens barnesentrerte historiesyn, tross vitenskapelig og politisk kritikk, og ble den tradisjonalistiske klassikeren som fikk jevnlig kritikk i første del av 1900-tallet. Kritikken fokuserte at historiesynet var for nasjonalsinnet og ble båret av fiendebilder av de nordiske andre. Kritikerne i eksempelvis Foreningen Norden etterlyste en mer framtidsrettet kultur- og samfunnshistorie. Når Kleppen på 1930-tallet stod fram som ledende undervisningsmetodiker, det vi i dag kaller historiedidaktiker, for et nytt historiefag, stod han altså på skuldrene til forgjengere som utvidet lærergjeringen til å bli lærebokforfattere,

⁴⁰⁵ Enhetssskolekommissjonen av 1911 (1911-15) - rapport i 1913. Statsstøtte kun til høyere skoler bygd på 7-årig enhetssskole (Sst, Venstre 1920), Normalplaner 20-tall, Skolelover 30-tall, Normalplan 39, Fag og fortsettelsesskolekomiteene av 1919, Den store skolekommissjon av 1920 og Den parlamentariske skolekommissjon av 1922.

debattanter og samfunnspedagoger. Samtidig som lærerne gikk inn i det nydefinerte fagdidaktiske rommet, ble forholdet til historikerne etter hvert reetablert.

Vi har sett framveksten av nye, men tette, bånd mellom en fagdidaktisk lærebokdiskusjon på den ene siden og den ypperste eliten i historievitenskap og skolepolitikk på den andre. Denne koblingen er ukjent, men den gir et helt nytt blikk på lærebokutvikling og de første historiedidaktiske fagreformene. Personene gikk rett fra lærebokarbeidet og til pedagogisk, historisk og politisk elite. Tre av personene som går igjen er Halvdan Koht, Haakon Vigander og Einar Boyesen. Koht var den fremste norske historiker av sin tid, sentral fagutvikler internasjonalt og utenriksminister inn i okkupasjonen. Samtidig godkjente han lærebøker og ledet det nordiske lærebokrevisjonsarbeidet. Vigander var hans høyre hånd i HIFO og ICHS, satt i Godkjenningsrådet med Boyesen, gav ut læreverk med Pål Kleppen og ledet på 1950-tallet UNESCOs forsøksundervisning for fremme av internasjonale perspektiv. Boyesen utarbeidet oversikt over historieundervisningen for den høyere skole for ICHS i 1931/34, satt sammen med Koht og Vigander i nordisk lærebokrevisjon, var fagekspert i Godkjenningsordningen med Ribsskog, satt i Lærerutdanningsrådet og ble byråkraten som ledet skole-Norge ut i etterkrigstida som ekspedisjonssjef og leder for Samordningsnemnda for skoleverket.

Koht, Vigander og Boyesen godkjente lærebøker, skrev historie, reviderte historie og styrte nasjonalt og internasjonalt fredsarbeid. De tre koblet politisk lærebokrevisjon, byråkratisk godkjenningsorgan, vitenskap og internasjonalt fredsarbeid. De koblet historie som skolefag, vitenskap og samfunnsideologi, historiepolitikk og samfunnspedagogikk. Dette miljøet og denne debatten vokste fram rundt historie som skolefag i overgangen fra den nasjonale æra. I samme periode skilte fagvitenskap og fagformidling lag og åpnet et rom for fagdidaktikk, eller som det het på den tid: undervisningsmetodikk. Koblingen mellom den akademiske eliten og lærerforfatterne gir nye perspektiv på skole, vitenskap og skolepolitikk i perioden. Nettverksanalyser har i liten grad blitt brukt i historiske studier, men viser seg her å være et viktig perspektiv for å fange opp sosiale og kulturelle forbindelser som har drevet til handling på tvers av organisasjoner, fagfelt og her også nasjoner. Echart Fuchs har vist at nettverksanalyse bidrar til nytolkning av nasjonalsentrert historiografi fordi nettverket går ut over nasjonalstaten og skaper bånd som ikke tidligere har blitt kartlagt.⁴⁰⁶ Vi har fulgt

⁴⁰⁶ Fuchs 2007: 185-197 og 2007b: 197-209; Teige 2008 har brukt nettverksanalyse i analysen av Christianias elite på 1700-tallet.

utviklingen av ICHS som institusjonelt uttrykk for internasjonalt historikernettverk. Men rundt det norske historielærebøkene har vi også sett utviklingen av et nettverk som krysser vitenskap og samfunnsfelt. Fra akademisk historie til lærebokkontroll, fra skolepolitikk til fredsarbeid, fra lærebokrevisjon til klasserom og til politisk ledelse. Koht, Boyesen og Vigander personifiserer utvikling av et nytt historiedidaktisk nettverk. Denne triaden var nav i et system av ulike overnasjonale organisasjoner som alle hadde interesser og perspektiv på historieundervisning. Mens landets fremste historikere og skolefolk var med i lærebok- og fagutvikling, definerte lærere som lærebokforfattere selve innholdet i lærebøkene og undervisningsmetodikk.

I de følgende fire kapitlene går vi suksessivt inn på innholdet og virkningshistorien i de fire læreverkene til Jensen, Hæreid, Lødøen og Kleppen. Avslutningsvis i Del 3 oppsummeres funn fra lærebokanalysen. Analysen av verk og virkningshistorie blir disponert tredelt: Første del ser på læreverkets historiesyn og undervisningsmetodikk i lys av sin tid. Andre del skildrer et trekk jeg mener er typisk for verket. Siste del går systematisk gjennom endringer i utgavens virkningshistorie i lys av A.D. Smiths historieparadigme gullalder-nedgangstid-gjenfødelse.

Hvordan ble Norge og nordmenn definert i historielærebøkene, og hva forteller skolefagets innhold om et selvilde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940? I denne delen tar vi opp hvordan læreteksten utviklet seg innholdsmessig og som narrativ.

Kapittel 5. Jensens «Historie» - en barnesentrert klassiker i brytningstid

Norges historie (i fortællinger) for skolen og hjemmet (1885-1928)

Jensens (1834-1915) historiebok har blitt sagt å introdusere en framsynt og ny form. Brinchmann-Jensen-debatten i 1891 viste at hans fortellende skildringer tilpasset barnets nivå skilte boka fra tidligere lærebøker og særlig fra den etablerte historieboka til Petersen fra 1861. Allerede i tittelen framhevet Jensen fortellinger som virkemiddel.⁴⁰⁷ Folkeopplysningsvyene var også tydelig i frontillustrasjonen med Eidsvollsbygningen og teksten: «Fra Eidsiva, det gamle, og fra Eidsvold, det ny, sig spredte kræfter samle i baade bygd og by!»⁴⁰⁸ Sitatet koblet Eidsvoll 1814 til Eidsiva i norrøn tid. Etter unionsoppløsningen ble Stortinget frontillustrasjon. Stortinget overtok Eidsiva og Eidsvolls plass. Da Jensen reviderte læreboka i 1912 etter Godkjenningsordningen var innført, la han etter eget syn ny vekt på eldre tid og sammenhengen til samtiden, og takket professor Halvdan Koht for hjelp og bidrag til det.⁴⁰⁹ Slik trakk Jensen linjen fra eldre tid, men la ny vekt på sammenhengen til nyere tid og samtid. Jensens lærebok var historieklassikeren til godt inn på 1900-tallet. Han ville tilpasse historien til barnets forståelse og mente at fortellende skildringer var nødvendig. Professor Brinchmann protesterte på form og innhold. En barnesentrert historiedidaktikk stod opp mot en kultursentrert.

⁴⁰⁷ «Fortellinger» var også med i tittelen på to andre lærebokverk som han gav ut, og både verdenshistorien og kirkehistorien ble klassikere. Jensen 1887: *En liden verdenshistorie: i fortællinger for skolen og hjemmet* kom i utallige utgaver til mellomkrigstiden. Verdenshistorien fra 1887 hadde pyramidene i Giza på forsiden; Jensen 1902: *En liden kirkehistorie i fortællinger for skolen og hjemmet af O. Jensen overlærer ved Kristiania folkeskole*. Ved kgl resolusjon av 16.11.01 godkjent for bruk i folkeskolen. I forordet skriver Jensen at etter 40 år med undervisning i kirkehistorie hadde han arbeidet på manuskriptet som lå ferdig datert først gang 6.3.1861. Begge kom også ut etter 2. verdenskrig. Mens fortellinger ble beholdt i titlene på verdens- og kirkehistorien framover mellomkrigstiden og etter 2. verdenskrig, ble det tatt ut av norgeshistoriens tittel med nyskrivingen og ny utgave i 1912 (15. opplag): *Norges historie for skolen og hjemmet* (omarbeidet av Kr. Andersen Høntorp og R. Sunde, overlærere og kollegaer ved Kristiania folkeskole).

⁴⁰⁸ Jensen 1885 og 1889: front og tittelblad. Den siste utgaven blir flere steder (og i Bibsys) omtalt som 1888, men på tittelblad står 1889, i forord 1888. Tittelbladet på førsteutgaven hadde et monogram PTM 1840 (forlagets?), mens senere et portrett av Ole Vig. Lorentzen 2005 skriver at Ole Vig var avbildet på omslaget som uttrykk for samtidens folkeopplysende ånd. Jeg har ikke funnet utgaver med Ole Vig på omslaget, men derimot på tittelbladene. Utgaven av 1885 var i gotisk skrift, men allerede i 1889 latin.

⁴⁰⁹ Jensen 1912:forord

Kapittel 5 går inn på særtrekk og utvikling i Jensen sitt verk fra den første utgaven i 1885 til den siste utgaven i 1928. Virkningshistorien blir analysert gjennom utgavene i 1885, 1889, 1905, 1912, 1924 og 1928. Målet er å påpeke og drøfte endringer og endringsincentiv i lys av det teoretiske og empiriske bakteppet med nasjonalismeteorologi, historiografi og narratologi på den ene siden, og den mer realhistoriske konteksten med skolelovgivning, læreplanutvikling og lærebokrevisjon på den andre. Hvilke endringer ser vi i lærebokteksten og hva kan endringen sees som uttrykk for? Var synet på Norge og nordmennene, historie- og nasjonssynet i endring? Kan endringene kobles til samtidens historiografi, og ble det Store Narrativet om Norge og nordmenn endret 1885-1928? Jeg går først inn på historiesyn og didaktiske virkemidler, før jeg løfter fram og analyserer et særdrag som jeg mener illustrerer og tidsbelyser Jensens læreverk og virkningshistorie. Til slutt går jeg systematisk gjennom endringer av historiesynet i lys av A.D. Smiths tredelte historieparadigme. Det samme mønsteret følger jeg i kommende kapitler om lærebøkene til Hæreid, Lødøen og Kleppen.

Historiesyn og didaktiske virkemidler: Bibelsk opphav og barnets historiske sans

Jensen skrev i forordet fra 1885 at han så behov for en lettlest historiebok som med fortellinger og myter imøtekom barnesinnet og barnets nivå.⁴¹⁰ Han ønsket å vekke det han mente var barnets naturlige sans for historie, samt å styrke fedrelandskjærligheten. Jensen framhevet altså en fortellende/narrativ form som undervisningsmetodisk/didaktisk grep for å tilpasse skolefaget historie til barnets nivå og samfunnets behov. Han distanserte seg samtidig fra tidligere undervisningstradisjon med vekt på kunnskapsbrokker, årstall og pugg. Målet med boka var å danne nasjonal identitet, og middelet var fortellinger tilpasset barnets nivå. Han postulerer både i tittel og forord fortellinger som kjerne og danningsmiddel i historiefaget.⁴¹¹ Dette standpunktet forsvarte han i den offentlige avisdebatten med professor Brinchmann i 1891, og han beholdt «fortellinger» i tittelen på norgeshistorien helt til den nye utgaven etter Godkjenningsordningen i 1912.⁴¹² Den eksplisitte framhevingen av og debatten om bruken av fortellinger viser at dette var et radikalt pedagogisk virkemiddel som også førte

⁴¹⁰ Jensen 1885

⁴¹¹ Norgeshistorien fra 1885, verdenshistorien fra 1887 og kirkehistorien fra 1902

⁴¹² Jensen 1912

til konflikt med faghistorikerne i tiden. Nærlesning av de ulike læreverkene viser likevel at Jensens bruk av fortelling som pedagogisk virkemiddel endret seg fram mot 1928.

I 1885/1889 var teksten på 93/94 sider delt i to hoveddeler, Hedningetiden og Kristen tid:

1. Hedningetiden

* Gudesagn

* Heltesagn

* Riket samles (19/16 av 94/93)⁴¹³

2. Den kristne tid (24/20-94/93)

* Kristendommen indføres (24/20)

* Norges velmagtstid 1035-1130 (36/33)

* Borgerkrigene 1130-1240 (42/40)

* En kort glanstid 1240-1350 (49/46)

* Norges vanmagtstid 1350-1660 (51/49)

* Enevoldsmagten 1660 (65/62)

* Kirken etter reformationen (76/72)

* Norges Adskillelse fra Danmark forberedes 1807 1814 (84/79)

* Norge i 1814 (87/82)

* Norge etter 1814 (92/86).

De 13 kapitlene i to hoveddeler ble i 1885 fulgt av en fortelling om store menn med Wergeland (s. 95) før innholdsliste. I 1889-utgaven var første del forkortet fra 24 til 20 sider, mens tiden etter 1814 ble utvidet fra to til sju sider.

Utgavene fra 1880-tallet innledet med Hedningetiden, Eden, paradiset og Noahs ark på Ararat. Deretter kom det som historiografisk minner om Rudolf Keyzers innvandringsteori om hvordan Norge og Skandinavia ble befolket med nordmenn som opphavlig nordisk stamme med den reneste norrøne kulturarven. Dette var en kjerne i historismen fra Den norske historiske skole med Keyser og P.A. Munch.⁴¹⁴ I ettertid framstår 1885-utgaven som underlig uvitenskapelig samrøre av religion, nasjonale opphavsmyster, legender og fagvitenskap av sin tid. Jensens framstilling på 1880-tallet koblet uten kildekritisk refleksjon bibelske allegorier, myter og historiekulturelle legender til vitenskapelig tekst med Keyzers innvandringsteori og Munchs genesisforskning som styrende plott. I 1889-utgaven skjer en viss endring i retning

⁴¹³ Tallene i parentes refererer til sidetall i henholdsvis 1885 og 1889 utgaven. (94/93 tilsier altså referanse til 1885:94/1889:93)

⁴¹⁴ Henvisning til innvandringsteori, Keyser, Munch m.fl, se «Historiografi» s. 41.

mer analytisk helhet trolig påvirket av Sars' evolusjonisme, men Jensens første utgaver er likevel karakterisert av et historistisk historiesyn som i vitenskapelig sammenheng allerede var utdatert. Jensen tok til motmæle mot Brinchmanns kritikk tidlig på 1890-tallet, men i kommende nyutgaver ser vi at han likevel skrev fram en langt tydeligere distinksjon mellom «likt og ulikt» som Brinchmann kritiserte. I ettertid kan vi se det som et analytisk skille mellom fabler/legender og fagvitenskap, eller det vi i kildekritikken ser som et grunnleggende skille mellom beretning og levning. Den barnesentrerte fortellingen gav Jensen aldri slipp på, men fortellingene fikk ny kildekritisk avklart status.

På 1920-tallet hadde Jensens bok fått en helt ny start. Utgaven av 1924 var på 127 sider inkludert *Trekk av samfundslæren* (124-7) og historisk kart (I. Refsdal), uten innholdsliste eller hovedinndelinger.⁴¹⁵ Innledningen var ny: Eden og Paradiset var borte. Nå startet boka med *Den eldste tid* (3-12) *Norge i vikingetiden* (12-20) og gjennomgang av sten-, bronse- og jernalder før innvandring og genesismyte med tilhørende gudetro og heltesagn. Etter *Fylkene samles til ett rike* (20-40) var det færre endringer på malen fra 1880-årene fram til Norge i 1905 (113-23, en 5-dobling fra 1885) etterfulgt av *Trekk av samfundslæren*.⁴¹⁶ Jensens historieberetning hadde altså ikke lenger bibelsk og religiøst opphav, men ble i stedet basert på tidlig genesisforskning i sten-, bronse og jernalder. Dette er en avgjørende historiografisk og epistemologisk endring. Likevel framstod det nasjonale meningsinnholdet som mye det samme med Norge som hovedsete i Norden. Nå ble dette kulturelle og nasjonalpolitiske standpunktet basert på historisk vitenskap heller enn kombinasjonen bibelske allegorier, myter og vitenskap. Jensen kan slik sett se ut til å ha endret grunnleggende historiesyn mellom 1880- og 1920-tallet. Historie som skolefag og nasjonen som politisk løsning ble sekularisert og bygd på fagvitenskap. Fortellinger, legender og sagn hadde fremdeles viktige roller, men statusen ble endret fra sann avbildning av fortiden til legender og sagn. Fortellergrepet var likevel ens og tilpasset barnet.

1928-utgaven hadde 129 sider pluss historisk kart over Norge (av I. Refsdal). Inndelingen var mye lik 1924, men den eldste tid var forkortet fra ni til fire sider (3-7), og *Våre fedres gudetro* og *Våre heltesagn* flyttet til en egen del som tok for seg livet i vikingetiden (3/4,5).⁴¹⁷ Her fikk religion og mytisk opphavshistorie sin nye plass. Norrøn mytologi og gudetro gikk fra å

⁴¹⁵ Jensen 1924. Forordet s. 2 er det samme forordet som ble datert des 1911 for den nye utgave (15. opplag); Sæbø 1995

⁴¹⁶ Samfunnslære er først å finne i utgaven fra 1891; Jensen 1891:forord og 96-100

⁴¹⁷ Andre steder blir sagn og legender fremdeles brukt som historiefremstilling som tidligere.

være historisk tekst på linje med slag og vikingtokter, til å bli en sosial- og kulturhistorisk framstilling av fortidens liv og mentalitet. Framstillingen ble tematisk disponert i tråd med nyere sosial- og kulturhistorie. Det innebar også en overgang fra en mer oppramsende krønikeform, til en mer tematisk disponert historieberetning. Med dette tok Jensen et tydelig analytisk steg bort fra historismen historiesyn. Selv om fortellingene i noen grad stod uendret, virket referanser og kildestatus, samt tematisk omdisponering, til at framstillingen ble mer sosial- og kulturhistorisk orientert.⁴¹⁸

Førsteutgaven lot Norgeshistorien ha opphav i en religiøs og bibelsk ahistorisk tåke. Dette ble tatt ut og omskrevet til en mer vitenskapelig basert beretning om de tidligste tider basert på faghistorie. Den nasjonale genesis ble sekularisert og historievitenskapelig basert, samtidig som tro og kultur fikk ny plass i et narrativ som fokuserte sosial- og kulturhistorie så vel som politisk utvikling. Samtidig ble behovet for historisk legitimering av nasjonalstaten mindre prekært etter 1905.⁴¹⁹ Endringene kan til dels forklares historiografisk med et nytt kildekritisk blikk, en radikaliseret sagakritikk og ny vurdering av fabler, myter og vitenskap som beretning eller levning. Samtidig innebar det at den store rammen for Norgeshistorien ble endret fra mytisk (religiøs) evighet, til historisk og kildebasert tidfesting. Læreteksten i Jensens historiebok viser slik en utvikling fra myte til vitenskap i historiefaget fra 1880-tallet til 1920-tallet.⁴²⁰ Allerede i 1912 var mye av endringene gjennomført. Utgaven var gjennomlest av professor Koht og ble autorisert av Godkjenningsordningen. Verken Koht eller den statlige Godkjenningsordningen ville godkjenne Jensens historiebok og historieberetningen fra 1885 med opphav i Edens hage. Historiesynet til ledende historikere på 1900-tallet var tydelig mer kildekritisk og vitenskapelig. Jensens læreverk viser en tilpasning og utvikling i tråd med fagvitenskapen, men lærebokteksten var tydelig forsinket i forhold til vitenskapen. Allerede på 1880-tallet var et bibelsk opphav vitenskapelig utdatert. Lærebokforfattere og historikere fant hver sin rolle i historieformidlingen, preget av gjensidig forståelse og samarbeid.

⁴¹⁸ Det er et tillegg om boplasser og levevis i steinalderen, mer vekt på det samme i bronsealderen og jernalderen. Innvandringen er noe mer tidfestet. Gudetro og heltesagn synes videreført (men flyttet bakover i teksten til utfyllende om vikingetiden i stedet for forut for den, se over). Teksten om vikingetiden er også svært lik, vill var byttet med rå om vikingene, og underavsnitt om giftermål var tatt ut.

⁴¹⁹ Jensen 1924

⁴²⁰ Tredelt: fra eldre til moderne, kildekritikk, sosial- og kulturhistorie

Nidarosdomen som nasjonal rammeallegori

Samtidig som nasjonens mytiske opphav og bibelske og religiøse innramming ble kritisert, og vi registrerte en gradvis modifisering i nyere utgaver, skjedde det en motsatt utvikling på et annet nivå i Jensens historienarrativ. I 1889 fikk læreboka en helt ny avslutning. I 1885 ble hovedteksten fulgt av en fortelling om store menn med Wergeland i spissen. I 1889 ble dette erstattet av et nytt postulat som med mindre tidsmessige tilskrivninger stod fast til siste utgave i 1928. Avslutningsteksten var både i typografi og innholdsliste skilt fra hovedteksten. Det nye postulatet var på to av totalt 94 sider. Både omfanget, og at det stod fast i nærmere 40 år, viser at det ble tillagt vekt. Den nye teksten fra 1889 var en beretning om Trondhjems domkirkes vekst og fall gjennom tidene som bilde på Norges historiske utvikling. Eterteksten framstiller Nidarosdomen som nasjonal rammeallegori. Hvordan kan denne mytiske allegorien forstås i lys av den historiografiske utviklingslinjen fra mytisk til historisk tid som vi fant i forrige underkapittel?

Beretningen om Trondhjems domkirke gikk nøye gjennom nasjonalhelligdommens historie fra en strålende storhetstid, etterfølgende tragiske forfall og til en samtidig restaurering. Domkirkens bygningshistorie ble eksplisitt framstilt som bilde på Norges historiske utvikling og skjebne:

Trondhjems domkirkes historie falder nøie sammen med landets historie. I Norges velmagtsdager vogste den op og stod i sin fulde herlighed i landets glanstid. Men med Norge faldt ogsaa kirken. Landet tabte lidt efter lidt sin selvstændighed, og denne sank og sank, indtil største delen af den laa i grus. – I 1814 blev der fastsat, at landets konger skulde krones i domkirken. Det norske folk havde gjenvundet selvstændighed, og de følte ogsaa trang til at reise kirken i dens gamle herlige skikkelse. I 1869 tog man fat paa verket, som nu med landet gaar jevnt fremad.

”Norge over vore grave,
blomstre som en Herrens have!”⁴²¹

I et symbolsk postludium ble Domkirkens storhetstid, nedgangstid og nye oppgang løftet opp til mytisk allegori på eller ikon for norgeshistorien. Samtidens restaurering var bilde på moderne nasjonal framgang og vekst, som rundet av med oppfordring til nasjonal dugnad i det samtidige nasjonale prosjektet på 1800-tallet.⁴²²

⁴²¹ Jensen 1889:95. Der følges den av 5 sider sitat av anmeldelser av 1. utgaven

⁴²² Jensen 1889:93-100 (unummerert)

Jensen fremmet eksplisitt domkirka som bilde og allegori på norgeshistorien, det norske folks og den norske stats utvikling gjennom historien. Samtidig må allegorien sees som nasjonalpolitisk innspill i unionskampen på slutten av 1800-tallet. Domkirka hadde vært strålende symbolbygg i Norges storhetstid, lå i ruin i hundreårene under fremmed styre, og 1814 hadde innledet gjenreising av nasjonalhelligdommen. Nå gjenstod det siste dugnadsarbeidet for å få dommen tilbake i fordums prakt. I overført betydning kan vi si at Jensen påpekte at «det norske folk havde gjenvundet selvstændighed» og «tog fat paa verket, som nu med landet jevnt gaar fremad» til sin fordums prakt, med selvstendighet under egen makt. Jensen oppfordret elevene til å ta del i det nasjonale gjenreisningsarbeidet – som må forstås som den norske unionskampen. Nidarosdomen som rammeallegori går slik inn som konkret eksempel på Jensens visjon om at historielæreboka skulle styrke fedrelandskjærlighet, og han satte historiefaget inn i den samtidige nasjonalpolitiske unionskampen.

Allegorien om Trondhjems domkirke var en nasjonalhistorisk basert symbolerklæring til kamp mot konge og union på venstresida i norsk politikk sist på 1800-tallet. Slik jeg ser det, var det et norsknasjonalt, nasjonsbyggende og segregerende politisk siktemål med å introdusere en slik ramme-allegori til historien i folkeskolens lærebok. Den sakrale bygningens ikoniske historie gav slik sett symbolsk tilskyvning til samtidens og framtidens nasjonsbygging. Allegorien gav unionskampen et evolusjonistisk og determinert preg som kamp for opphavlig nasjonal selvråderett og frihet som «herlighed i landets glanstid»: I en fri norsk nasjonalstat ville og skulle kirka – som bilde på folket og nasjonen – igjen framstå i sin fordums prakt og makt. Slik skrev Jensen med allegorien om Nidarosdomen fram et tydelig politisk standpunkt i den pågående nasjonsbyggingen og unionskampen. Allegorien er også tydelig parallell til A.D. Smiths historieparadigme.⁴²³ Domkirke-allegorien plasserer slik norgeshistorien inn i et primordialistisk nasjonssyn: En opphavlig nasjon ble fortrent av ytre fiendtlige krefter, men måtte kjempe for sin rettmessige frihet og posisjon. Nasjonen og historien blir framstilt som opphavlig med en eterminert evolusjon. Dette norsknasjonale politiske standpunktet ble også understreket av frontillustrasjonen av nyutgaven fra 1907 – den første ordinære utgaven etter unionsoppløsningen. Eidsvollsbygningen hadde vært frontillustrasjon siden 1885. Jubileumsutgaven fra 1905 var forsonende med tre skandinaviske riksvåpen i et hav av vikingskip, men den første nyutgaven i et fritt Norge var tungt symbolsk

⁴²³ Se A.D. Smith «Etnisk separatisme og historiske paradigmer» s. 38.

ladet. I 1907 tronte Nidarosdomen, og bak nasjonalhelligdommen steg sola opp.

Nidarosdomen i soloppgang: Ny dag i Norge.⁴²⁴

I Jensens historiesyn og symbollandskap så vel som i A.D. Smiths historieparadigme ble 1905 en milepåle i en ventet nasjonal restaurasjon og gjenfødelse. I vår analyse er det interessant at Jensen i 1907 brukte den nasjonale allegorien og ikonet som han hadde etablert som avsluttende rammeallegori på 1880-tallet, til å markere 1905 som nasjonal gjenfødelse. Nidarosdomen i soloppgang tronte på framsiden kun denne ene gangen. Kommende utgaver hadde Stortinget som frontillustrasjon. Det må også tolkes som symbolsk overgang fra utgavene før 1905 med Eidsvollsbygningen. Etter 1905 var det frie, moderne norske folkestyret i Stortinget som var Jensens bilde på nasjonale selvstendighet og folkelig selvråderett. Rammeallegorien om Nidarosdomen beholdt han til siste nyutgave i 1928. Men hvordan kan dette nasjonalsymbolske nivået holdes sammen med en motsvarende utvikling fra mytisk til historisk tid i selve lærebokteksten? Dette spørsmålet tar vi opp igjen avslutningsvis i kapitlet etter at vi har analysert virkningshistorien i læreboka 1885-1928 disponert av i det tredelte historieparadigmet: gullalder-nedgangstid-gjenfødelse.

Endringer i lys av Smiths historieparadigme

Jensens tekst kan synes uendret ved et raskt øyekast på de ulike utgavene, men en rekke større og mindre endringer danner utviklingslinjer og mønster fra 1885 til slutten av 1920-tallet. Den historiografiske og nasjonalismeteoriske bakgrunnen gav hypotesen at det norske historiesynet kan analyseres i det A.D. Smith ser som et primordialistisk historieparadigme med en tredelt historieforståelse gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. Historiografisk korrelerer et slikt historiesyn med det som ble etablert med den norske historiske skole og videreutviklet med Sars, alle historievitenskapelige pionerer samt ideologer i venstres opposisjonelle nasjonssyn. Nasjonsbyggingens tid ble i Norge preget av en historievitenskapelig utvikling personifisert av Keyser, Munch og Sars. I vår analyseperiode går vi over i en ny tid med nye ledende historikere som Koht og Bull d.e., en historiografisk utvikling fra historisme, via evolusjonisme til materialisme/marxisme. I tillegg til denne historiografiske konteksten til Jensens virkningshistorie, så vi i avsnittet om lærebokforfatterne at det var en nær kobling, og etter hvert en kamp og nyordnet maktforhold, mellom historikerne og historielærere som

⁴²⁴ Jensen 1907. Jensens bok skiftet altså fra Eidsvoll, via Nidarosdomen i soloppgang til Stortinget rundt 1905.

lærebokforfattere og formidlere av historie.⁴²⁵ Nå setter vi søkelyset på konkret endring og utvikling i teksten: Ser vi en endring i historieberetningen hos Jensen 1885-1928, og kaster det tredelte historieparadigmet analytisk lys over endringene?

Gullalder i norrøn middelalder

Innledningsvis så vi at Jensen 1885-1928 endret det nasjonale opphavet fra en bibelsk og mytisk tåke, til historisk tid. Dette er en grunnleggende vitenskapeliggjøring av historienarrativet som endrer hele framstillingen. Bortsett fra dette var det få store endringer i framstillingen av den eldste historien, men mange mindre endringer som sammen danner større mønster. Jensen la ny vekt på at nordmennene, som han mente befolket Island, hadde beholdt de norske lovene, og at Alltinget altså var resultat av en norsk kulturbakgrunn. Samtidig ble de norske oppdagelsene av Vinland/Nord-Amerika mer utførlig beskrevet. Redigeringene poengterer et norsknasjonalt landnåm, henholdsvis av Island og Nord-Amerika i norrøn tid. Styrken og omfanget av det gamle Noregsveldet ble altså framhevet tydeligere. Jensen la også ny vekt på en nasjonalsymbolsk aura rundt kristningen i norrøn middelalder. Han la til ny tekst om Olav Trygvessønns kirkebygg og kongsgården ved Nidelvens os, samtidig som Olav Harldssøns rikssamling fikk ny avrundning med undrene i Nidarosdomen, St. Hallvard og St. Sunniva.⁴²⁶ Enkelte sider ved den eldste historien ble nytolket og framhevet. Nyere sagaforskning ble slik skrevet inn for å styrket bildet av norsk sivilisasjon og posisjon i norrøn tid. Opphavshistorien til (hans egen rammeallegori) Nidarosdomen ble skrevet inn. Rammeallegorien og historieberetningen i hovedteksten ble slik koblet sammen og fikk gjensidig styrke.

Oppsummeringsvis ble to sider ved opphavshistorien understreket og framhevet i nyutgavene:

1. Norge som sentrum i norrøn sivilisasjon og Noregsveldet som historisk bakgrunn for en oppdager- og utferdsnasjon.
2. Nidarosdomen som sakral nasjonalhelligdom og nasjonalsymbol styrkes når kirkas opphav kobles til helgenkongene og den kjente genesishistorien.

Dette historiske bildet tok over etter det bibelske og mytiske opphavet. Slik styrket lærebokteksten på nytt vis, og som Jensen selv påpekte i forordene i nyutgaver, den historiske

⁴²⁵ Lærebokteksten ble disponert etter mønsteret gullalder-nedgangstid-gjenfødelse, et paradigme som preget historismen og det nasjonalromantiske norske historienarrativet som tradisjonelt har blitt sagt å dominere til 1960/70-tallet. Dette er i strid med den historiografiske utviklingen vi har kartlagt her og internasjonale tendenser tidlig på 1900-tallet.

⁴²⁶ Jensen påpekte også at slaget ved Hafrsfjord stod tidligere enn før antatt i 872

linjen mellom Gullalder og Gjenfødsel. Igjen er rammeallegorien eksempel: Kirken ved Nidelvens bredder ble skrevet inn i kongerekken og heltehistorien fra storhetstiden. Tekst og rammeallegori støttet dermed gjensidig opp om hverandre og gav læreverket et styrket felles historisk og nasjonalt plott og mimesis fra to ulike tekstnivå.

I kapitlet om *Norges velmaktstid – 1035-1130* er teksten om Berrfötts skjold som opphav til Norges riksvåpen utvidet, og en ny illustrasjon viser Jorsalfars storslagne mottakelse i Myklagard (Konstantinopel, Istanbul).⁴²⁷ De to endringene kan sees som parallell til styrkingen av Noregsveldet og norrøne nasjonalhelligdommer. Mottakelsen av Jorsalfar poengterte den norske kongens makt og posisjon ikke bare i Norden, men i vestlig sivilisasjon. Samtidig ble den nordiske utferdstrangen igjen stadfestet historisk. Berrfötts skjold poengterte det historiske opphavet og dermed den historiske legitimiteten til moderne nasjonale symbol, samt ble fremmet som prov på sivilisasjonsnivå. Endringene styrket bildet av Norges posisjon og gunst i storhetstiden i middelalderen, samtidig som de gav det samtidige nasjonsbyggingsprosjektet historisk legitimitet.

Om borgerkrigene kom det til en ny tekst om slaget på Slottsberget (Tønsberg), og i *En kort glanstid – 1240-1350* ble Håkon V og Oslo (!) som hovedstad tydeliggjort, samt at Akershus festning og øvrige grensefestninger ble mer utførlig omtalt.⁴²⁸ Grensefestninger kan sees som materielle symbolbygninger som bekrefter en stats territorielle avgrensning i en gitt historisk tid. Jensen poengterte historiske grensemarkører av middelalderens nasjon og stat. Han skrev samtidig fram en legitimering av samtidens unionelle frigjøringskamp. Før 1905 gav dette historisk legitimitet til en politisk kamp. Når læreboktekstene på 1920-tallet viste ytterligere poengtering av rikssamling, posisjon og makt, var det i mindre grad knyttet til en slik segregerende politikk, men kan knyttes til nyere historiografi slik den blant annet kan leses ut av den nordiske lærebokrevisjonen som satte press på nasjonale fiendebilder og grensekamper. Grensefestningene kan i en slik kontekst gå inn som alternative og legitime institusjonelle symbol på en opphavlig norsk middelalderstat, samtidig som moderne nasjonale symbol ble skrevet inn historisk. Mindre tekstendringer støttet slik opp om en styrket gullaldermytologi som historisk definerte og grensemarkerte en norsk nasjon og stat. Historieparadigmet ble opprettholdt basert på dels nye historiske eksempler og grensedefinisjoner.

⁴²⁷ Jensen 1885/1891/1924/1928

⁴²⁸ Jensen 1924

Vanmaktstid i union 1340-1814

Jensens framstilling av perioden han titulerer *Norges vanmaktstid. 1340-1660* har heller ikke store endringer fra utgave til utgave, men også her ser vi at flere mindre endringer peker i felles retning og over tid blir meningsinnholdet endret uten at vi kan påpeke markante brudd i verkets virkningshistorie.⁴²⁹ Nedgangstiden i det norske historieparadigmet fikk ny tendens. Det gjaldt årsakene til nedgangstiden, utvikling i unionen og forklaringer på utviklingen fram mot 1814.

Først ble nedgangen forklart med ytre faktorer, senere skrev Jensen inn nye indre årsaker til nedgang: I middelalderen førte styrket kongemakt og fremmede kjøpmenn til en svekkelse av den nasjonale adelen. Norge mistet den nasjonale overklassen som kunne ta del i statsstyringen.⁴³⁰ Koht og Bull hadde på denne tid lagt fram nye syn på Norges nedgang. I strak motsetning til Sars påpekte de at nedgangen måtte kobles til «adelsskandinavismen»: «Noreg miste det politiske og åndelege sjølvstende sitt, ikkje fordi adelen vart avøydd, men fordi adelen fekk styringsmakta i landet.»⁴³¹ Jensen var ikke kommet dit, han var mer i Sars forståelse som mente at adelen ble «avøydd», likevel ser vi med dette at Jensen la inn indre evolusjonistiske årsaker til nedgang og inngang til unionstiden. Samtidig imøtekom han det samtidige kravet om mindre fiendtlig framstilling av de nordiske andre. Poenget er at inngangen til unionen gikk fra en ytre til en indre forklaring.

Jensen la også ny vekt på symbol og språk i en kultur- og sosialhistorisk vinkling på nedgangstiden. Han påpekte nytt av 1928 at den danske adelen hadde forsøkt å gjøre Norge dansk blant annet via symbol: «Riksbanneret med løven måtte vike for det danske Dannebrog, som nu århundrer fremover også blev Norges flagg.» (1928:69) Jensen bygde videre på symbolgalleriet han hadde introdusert i nyere utgaver om gullalderberetningen (det gamle norske riksvåpenets opphav fra Berrføtts skjold). Når han i nedgangstiden dro fram at danskene og Dannebrog fortrenget det gamle riksbanneret og riksløven, var det basert på at dette symbollandskapet var etablerte nasjonale symbol fra nasjonens gullalder. Når slike nasjonale markører ble undertrykt av en fremmed makt, var det med å styrke framstillingen av nasjonal avmakt i unionen. Han poengterer på den måten en ny narrativ nasjonalsymbolsk linje fra rikssamling, via nedgangstid og spilte opp til beretningen om det moderne Norge i

⁴²⁹ Legenden om dronning Margretas slag blir kortet ned.

⁴³⁰ Samtidig ble folkets (og kongens) hang til brennevin, tobakk og drukkenskap skrevet inn som en ny og indre forklaring på den nasjonale vanmaktperioden (og skapte grunnlag for en ny linje fram til samtidens kampsaker i mellomkrigstiden).

⁴³¹ Dahl 1990:260

kommende avsnitt. Men samtidig som svekket adel og fortrengte nasjonalsymbol tydelig markerte nasjonal nedgang fra noe opprinnelig, unngikk Jensen en direkte fiendtlig framstilling av den danske unionspartneren. Fortrengingen av en opphavlig riksløve for et implisitt fremmed, ikke-opphavlig og u-nasjonalt symbol var tydelig, men uangripelig. Dannebrog symboliserte slik sett avmakt og unasjonalt overstyre på en symbolsk og mindre fiendtlig måte. Illustrasjonsendringer virket i samme retning. Hamar domkirke hadde vært illustrasjon i alle utgavene. I 1928 ble kirken erstattet av ruinene av kirken (24:66;28:69). Ruinene er parallell til rammeallegorien om Nidarosdomen, og flere eksempler peker i samme retning: Rikssymbol og hellige steder fikk tydeligere symbolfunksjon i fortellingen om nedgangstiden. Nasjonalsymbolenes historiske opphav ble tydeliggjort i framstillingen av den norrøne gullalderen. Når symbolandskapet deretter ble fortrent av overnasjonalt styre, framhevet det en unasjonalt nedgangstid. Jensen framhevet unionen som nasjonalsymbolsk brudd med historiske nasjonale symbol.

Samtidig som unionstiden ble framhevet stadig tydeligere som nasjonalsymbolsk brudd, skrev Jensen fram en ny markant samfunnsutvikling og vekst. Dette ble stadig tydeligere og mer vektlagt i nyere utgaver. I 1928 hadde teksten nye avsnitt om alt fra vannsag, sagbruk, skipsfart, bergverk, til handel og borgerlig velstand. Unionstiden ble ikke bare en nedgangstid, men også en beretning om framveksten av det moderne Norge, med økonomisk, næringsmessig og sosiokulturell utvikling av samfunn og stat. Det moderne Norge som var i framgang. Det ser ut til at Jensen gav hæren en særlig viktig rolle i det nye fortellingsplottet. Utover 1920-tallet la Jensen i nyutgavene en helt ny vekt på hvordan den norske hæren ble etablert og utviklet i unionstiden. Han poengterte særlig den sosiale sammensetningen av hæren der bønder, borgere, adel og geistlige stod for felles sak. Hæren ble framhevet som en ny og viktig del av det norske samfunnet. Hæren representerte en særnorsk egalitet. Hæren, dens rolle og sammensetning, må sees som nok en måte å markere indre og nasjonal kvalitet og styrke i en politisk avmektig union og situasjon. Likevel er den hos Jensen primært et uttrykk for samfunnsutvikling og vekst gjennom vanskelige år. Hæren kan slik sett sees som symbol på nasjonale verdier og samfunnsutvikling gjennom mørketiden.

Grensekampene mot Sverige og de tapte landområdene fikk fra begynnelsen stor vekt i Jensens historiebok. I kapitlet om *Eneveldets tid – 1660-1814* ble tapet av de norske områdene til Sverige – en kort tid også Trondhjem – forklart med manglende dansk innsats, mens den norske innsats ble framhevet som tapper og djerv. Den tapre norske innsatsen ble stadig tettere knyttet til den norske hæren og preget av særnorsk egalitet. Et langt og nærmest

nasjonalromantisk sagn om Anna Kolbjørnsdatters bedrifter ble i 1928 kortet ned til en kort beskrivende omtale. Om Ove Guldberg hadde teksten tidligere vist til hvordan nordmennene var i kampmodus for selvstendighet, i 1928 ble det omskrevet til bevis på norsk nasjonalfølelse i demring.⁴³² Grensekrigene med Sverige ble i Jensens tidligste utgaver framstilt som mytiske, blodige og nasjonalistiske skildringer. Det var slike skildringer som i 1920 ble kritisert av foreningen Norden. Jensen endret framstillingen. I stedet for blodige kamper og bitter fiendskap, la fortellingene hos Jensen hovedvekten på den norske siden av kampene og på framveksten av indre samfølelse og vekst som et resultat av grensekampene. Både hæren og norske heltedyder ble uttrykk for en særnorsk samfunnsstruktur og en vedvarende kraft og nasjonalfølelse. Slik skrev Jensen inn en indre vekst og ergo forutsetning for det kommende 1814. Ytre sett var det liten endring i hvilke myter og fortellinger som var med i teksten. Men innholdet i legendene og fortellingene endret fokus. Tidligere blodige og krigerske grensemarkeringer og distinksjoner mot det svenske, ble grensekamper som markerte indre nasjonalt samhold og vekst. Hæren ble et nytt kjernesymbol i framstillingen av unionstiden.

Hæren ble framstilt som en avspeiling av den særnorske egalitære samfunnsstrukturen, og hæren tok over som indre forklaringsfaktor og kjernesymbol etter at de ytre blodige grensekrigene og fiendebildene av de nordiske andre (særlig svenskene) ble visket ut. Dermed kunne fortellingene om grensekampene forbli, men med nytt fokus. Både grensekampene og tapet av norske landområder fikk ny forklaring og mening: Den norske hæren hadde gjort langt mer enn forventet, men danskene hadde ytt laber motstand. På den andre siden var det ifølge Jensen heller ikke å forvente av en dansk hær med helt andre kvaliteter enn den norske. Det var det stolte samholdet og nasjonstanken som preget norsk kampvilje og som gjorde at de tross stor overmakt hadde vunnet tilbake Trondhjem fra svenskene. Hæren symboliserte altså en indre og aktiv forklaring på begynnende nasjonalpolitisk oppgang og vekst i Norge. Samtidig tok hæren over en hovedrolle i plottet om grensekrigene. Hæren kan sees som aktiv nasjonal protagonist som altså erstattet en unasjonal antagonist i plottets struktur. En særnasjonal hær tok over etter en unasjonal fiende. Kampene var de samme, men framstillingen av kampene var endret. Små endringer i teksten om perioden 1807-14 går inn i samme mønster: Den tidligere koblingen fra 1789 til 1814 tas bort, mens det nytt ble skrevet inn at til og med rikmenn viste *offervilje og fedrelandssinn* og kom sine landsmenn til hjelp i nøden. Også her innebar nyskrivingene større vekt på nye indre forklaringer både på unionen

⁴³² Jensen 1928: 70-90

som nasjonalpolitisk nedgang, samt en begynnende oppgang og veksttid i siste del av unionstiden. Hæren uttrykte både nasjonale kjerneverdier, indre vekst og utvikling gjennom motgang.

Jensens unionstid endret fokus fra en ensidig negativt framstilt periode med ytre påført nasjonal vanmakt og blodige grensekamper med nabolandene, til en periode som dels fikk indre årsaksforklaring. Samtidig ble unionen beskrevet med nye positive trekk tross det fremmede herredømmet. I de første utgavene var blodige grensekamper viktige nasjonale hendelser som viste nasjonal kraft mot invaderende nordiske fiender. Grensekamper kan sees som hendelser som opprettholdt en rød tråd av nasjonalt sinnelag og motstandskraft gjennom unionstiden som koblet gullalder med gjenfødelse. Kampene spilte slik en avgjørende narratologisk rolle som historisk bindeledd. De var blodspettede bevis på nasjonalt heltemot i vanmaktstiden. Etter 1912 og særlig utover 1920-tallet ble det blodige fiendebildet svekket mens Jensen skrev inn en indre samfunnsutvikling som nytt bindeledd. De særnorske samfunnsforholdene, den jevne nordmann og ikke minst den egalitære norske hæren ble bærere av en indre nasjonal kraft fram mot 1814. Hæren ble den indre protagonisten som tok over rollen etter svenskene som ytre antagonister i plottet om grensekampene. Læreboka flyttet altså fokus fra ytre kamp og fiendebilder, til indre vekst og utvikling. Grensekampene bestod som narratologisk bindeledd, men fokuset skiftet fra fiendebilder av svenskene og late dansker til beretninger om norsk heltemot, nasjonalt sinnelag, utvikling og vekst tross det fremmede herredømmet.

Gjenfødelse med 1814 – Ny Vår

1814 er merkeår i norsk historie, og i et tradisjonalistisk eller primordialistisk historieparadigme representerer 1814 overgang fra nedgangstid til ny vår og gjenfødelse for nasjonen. Framstillingen av *Norge i 1814* (95-100) og *Norge etter 1814* (100-112) ble også endret gjennom Jensens virkningshistorie.⁴³³ I de tidligste utgavene var overgangen tydelig markert og framhevet, men ikke som resultat av en indre utvikling. 1814 bare «var», begivenheten markerte en bejublet avslutning på en ytre påtvunget vanmaktstid. Dette endret seg i nyutgavene ut over 1900-tallet.

Hovedberetningen om begivenhetene i 1814 og Eidsvoll stod fast gjennom hele perioden, men enkeltepisoder, fortellinger og nyanser kom til. I 1928 ble fortellingen om skysskaren på

⁴³³ Jensen 1885/1891/1824/1828

Eidsvoll lagt til. Han bad eidsvollsmennene ta oppgaven alvorlig. De skulle vite at de hadde både folket og Gud i ryggen i storverket som ventet (28:98). Historien framhevet et folkelig engasjement i bondestanden, og fremmet slik bildet av at den norske bonden, folket og nasjonen stod bak grunnlovsprosjektet. Skysskaren representerte det indre og folkelige nasjonale sinnelaget. I den samme utgaven ble også begrepet «tyvelånet» om statslånet til Norge tatt ut. Begrepet var tydelig negativt ladet, slik også kritikken fra den nordiske lærebokrevisjonen hadde presisert.⁴³⁴ I 1928 tok Jensen ut dette «økenavnet» som var tydelig kritisk mot Danmark. På samme måte som i unionstiden ser vi at Jensen også av 1814 tok bort negative beskrivelser av de nordiske nabolandene, men opprettholdt det norsknasjonale standpunktet med å vektlegge indre nasjonale krefter. En norsk protagonist tok over etter en dansk eller svensk antagonist i historienarrativets plott. Indre krefter og vekst ble styrket, fiendebilder av de nordiske andre dempet.

Framstillingen av 1800-tallet ble også endret i form og innhold. Persongalleriet ble radikalt tynnet ut. Portrettene av Karl Johan, Tiedemann, Gude, Bull, Munck, Abel, Stang, Ueland, Schweigaard, Jaabæk, Stang og Steen ble alle fjernet. Til slutt var det bare Sverdrup som stod igjen som 1800-tallets store profil. Dermed ble også hans rolle som parlamentarismens far og Venstres nasjonale prosjekt forsterket og framhevet. Det vi her ser, er en utvikling bort fra store menn og store bragder som historiske eksempler til etterfølgelse i en oppstykket beretning. I stedet skrev Jensen fram en mer tematisk tekst med mer tematisk stringent innhold knyttet til politikk, økonomi, samfunn og kultur. Beretningen om nasjonsbyggingen på 1800-tallet og veien fram til unionsoppløsningen i 1905 stod ellers fast, det samme gjaldt hendelsene i *Norge i 1905* (113-121). Nyere 1900-tallshistorie ble selvsagt utvidet i tid i takt med nye utgaver. Her ble også enkelte symbol og diskurser etablert og understreket. De bygde dels på endringer tidligere i Jensens historieberetning og sluttet slik opp om et mer sluttet narrativ om Norge og nordmenn. Jensens læreverk framstår utetter 1900-tallet som en stadig mer sammenhengende, analytisk og tematisk norgeshistorie.

I den nyere historien fra rundt århundreskiftet var det særlig to tema som ble styrket:

- 1) En særnorsk utferdshug og oppdagertrang
- 2) Et særnorsk fredsengasjement

På 1920-tallet ble temaet våre landsmenn i Amerika (117-20) utvidet fra fire linjer til en side. Utvandrerne ble sett som et norsk samfunn i utlendighet: Nordmenn i Amerika utvidet Norge.

⁴³⁴ Foreningen Nordens lærebokrevisjon, «Kapittel 4. Foreningen Nordens revisjon av historielæreboer – fra nasjonal øy til overnasjonal brobygging?»

I samme utgave hadde Jensen poengtert vikingenes landnåm av Island og Vinland i norrøn tid. Utvandrerne til Amerika var av samme to. Utvandrerne var uttrykk for og del av samme nasjonale kraft, særtrekk og utferdstrang. Slik ble sammenhengen i det norske folkets historie styrket. Utferdstrangen var en særnorsk kvalitet. Norrønafolkets utferdstrang gav historisk legitimitet til Nansen og Amundsens nasjonale bedrifter som var sterkt med på å sette Norge på verdenskartet tidlig på 1900-tallet. Men Nansen og Amundsen var mer enn ferdamenn, de var moderne nasjonalhelter som også tematiserte den andre symbolsaken: fredsarbeidet. Jensen avsluttet lærebokteksten om Norge og nordmennene i 1928 med fredsbevegelsen, Nobels fredspris, et særnorsk engasjement for å fremme broderskap i verden, Folkeforbundet og det nye internasjonale samarbeidet: «Og Norge er med i «Nasjonenes forbund», som arbeider for fred og forsoning mellom folkene.» (1928:123)⁴³⁵ Nordmenn hadde en egen vilje til fred. Både utvandring og fredsarbeidet understreket at Ole Jensens historiefortelling fikk tydeligere internasjonal ramme fram mot 1928.

I 1885 var Wergeland nasjonalhelten som sluttet den store fortellingen om Norge og nordmennene. I 1928 ble hovedteksten avrundet av nye moderne og fredsskapende nasjonalhelter og Nidarosdomen som allegori på norgeshistoriens utvikling. Teksten etter 1814 hadde blitt mindre fokusert på uvennskap i unionen. Unionskampen var over. Jensen la stadig mer vekt på indre nasjonal samhold, særart og historisk kontinuitet. Perioden representerte i A.D. Smiths paradigme en nasjonal gjenfødelse. Også den nasjonale restaurasjonen fram mot 1905 fikk i Jensens historieberetning en tydeligere tematisk analysert indre forklaring som hele historiefortellingen hadde bygd opp historisk legitimitet til. Utvandrerne til Amerika og polheltene ble to nye nasjonalsymbol på et moderne Norge med historisk arv fra norrønafolket. I tillegg til at riksvåpen og nasjonalflagget igjen representerte en selvstendig nasjon under egen monark.

Fra historistisk unionskamp til evolusjonistisk fredsengasjement

Historieparadigmet til A.D. Smith har vist seg som en god analytisk disposisjon for å se endringer i Jensens læreverk i perioden 1885-1928. Gullaldermytologien la i hele perioden grunnen for nasjons- og historiesynet, men i nedgangstiden skiftet fokus fra ytre kamp og fiender til indre utvikling og kraft. Jensen tydeliggjorde Norge som opphav for norrøn sivilisasjon. Nordmenn befolket Island, og norske lover var grunnlag for Alltinget.

⁴³⁵ Som tidligere refereres at 1. verdenskrig brøt ut midt under landsutstillingen, en tidsangivelse som peker på utstillingens rolle i tidsånden.

Heltekonene sin posisjon og makt ble tydeliggjort så vel ved landssamling og kristning innad, som gjennom landnåm (Island, Amerika) og status ved eksempelvis Jorsalfars mottagelse i Myklagard. Dette Noregsveldet ble mer sentralt i Jensens nyere framstilling. Jensen la også en ny vekt på å vise det norrøne opphavet til nasjonalsymbol som riksbanneret og domkirken i Nidaros. Slik skapte han et historisk nasjonalmytisk bilde av et norsk kulturfellesskap med konger som nasjonalhelter for norsk kultur både innad og utad. Samtidig poengterte han grensefestningene som bevis på nasjonens historiske territorium. Grensefestningene ble materielle symbolbygninger for en historisk nasjon. Slik ble Jensens framstilling av norsk gullalder tydeliggjort 1885-1928: Heltekonene og nasjonale grensesymbol definerte nasjonen i norrøn tid.

«Vanmaktstiden» ble også mer fokusert på indre utvikling og særart i stedet for ytre kamp mot nordiske fiender. Både inngangen og utgangen av unionstiden fikk 1885-1928 en stadig mer indre og evolusjonistisk forklaring. Inngangen ble sett som resultat av en indre svekket og avnasjonalisert adel. Utgangen var i økende grad sett som resultat av ny oppblomstring av opphavlige særegne nasjonale kvaliteter slik som egalitet og nasjonalt sinnelag, som var kjernen i framveksten av Hæren. Grensekampene bar en tematisk rød tråd gjennom unionstiden. Mens de første utgavene framstilte blodige fiendebilder av svenskene, ble dette utvisket til fordel for en norsk hær i ny hovedrolle. Motstanden mot unionen var likevel og hele tiden tydelig markert, og fikk ny nasjonalsymbolsk kraft av fortellinger som at det norske riksbanneret måtte vike for Dannebrog. Historier som den etter hvert legendariske om Anna Kolbjørnsdatters heltemot i møte med svenskehæren ble aldri tatt ut. Historien kom derimot i revidert form. De blodige beskrivelsene av drapene på svenskene forsvant til fordel for beskrivelser av utholdenheten til titalls sultne og nesten ihjelfrosne frivillige norske bønder som avgjorde slaget. Det ser ut til at Jensen framover 1900-tallet skrev fram en ny forklaring på utgangen av vanmaktstiden: Den norske nasjonen vokste seg ut av nedgangsperioden.

Den nasjonale gjenfødselen i 1814 fikk tydeligere indre forklaring. Igjen ble bildet av de fiendtlige nordiske andre dempet til fordel for utviklingen i den norske nasjonen. De historiske dydene i denne nasjonen ble særlig endret i beskrivelsen av nyere historie etter 1905. Der fikk en særnorsk utferdshug og fredsengasjement helt ny vekt. Her ser vi det større mønsteret i Jensens revideringer. Små endringer i flere historiske epoker skapte samlet en ny rød tråd og et nytt tema i historieberetningen om Norge og nordmennene. Historien får markant mer vekt på utvikling og vekst av en særnorsk nasjonal identitet fra norrøn tid gjennom unionstiden til det moderne Norge, og moderne bedrifter ble dermed uttrykk for en

indre folkelig nasjonal kraft (Norrønafolket, Jorsalfar, hæren, skysskaren på Eidsvoll, landsmenn i Amerika, polfarerne) som bygde landet, oppdaget verden og bygde fred. Mens læreboka i historie sluttet med unionskamp og referanse til Wergeland i 1885, sluttet den i 1928 med en ny norsk utvandringbølge og et internasjonalt prist fredsengasjement lyssatt av den nasjonalhistoriske Nidarosdomen.

Jensens læreverk 1885-1928

Jensens norgeshistorie startet på 1880-tallet i en mytisk og religiøs tåketid med Eden, Paradis og Noas Ark på Ararat. Det var allerede i 1885 et utdatert historiesyn, og i løpet av tiårene fram mot unionsoppløsningen ble læreboka og historiefortellingen om Norge og nordmenn festet til historisk tid i tråd med historievitenskapelige syn etter historismen på 1800-tallet. I 1889 ble de eksemplariske heltedydene til nasjonalhelten Wergeland byttet ut med Trondhjems domkirke som allegori på Norges historiske vekst og fall. Fortellingen i førsteutgaven fra 1880-tallet – tiåret da Norge innførte parlamentarisme, partivesen, jamstillingsvedtak og folkeskole – var altså lite vitenskapelig, og Jensen møtte også sterk fagvitenskapelig kritikk slik Jensen-Brinchmann-debatten var eksempel på. Og innholdet i læreboka for skolefaget i historie endret seg stegvis i mer vitenskapelig retning, men alltid med en treghet i forhold til vitenskapens utvikling. Sluttet av 1800-tallet var en nasjonal kamptid, men også en pedagogisk og historievitenskapelig nybrottsid. Tradisjon stod mot vitenskapelig og samfunnsmessig modernisering. Skolefaget historie stod i brytningsfeltet mellom kollektiv minnekultur og vitenskapens utvikling. Kanskje lå dette paradokset til grunn for den tvisynte virkningshistorien i Jensens tekst der innholdet i hovedteksten ble vitenskapeliggjort og frigjort fra det mytiske opphavet samtidig som en ny sterk nasjonal rammeallegori rundt sosial- og kulturhistorien ble etablert med Nidarosdomen som mytisk nasjonalsymbol.

Historieberetningens mytiske opphav er relatert til fortellinger som virkemiddel og en kollektiv minnekultur. Det viser tilbake til et eldre historiesyn uten skarpt skille mellom religion, myter og vitenskap, og mellom muntlig overlevering og skriftlig viten.⁴³⁶ Når bibelsk genesis ble kuttet og den norrøne opphavsmysten omdisponert til avsnitt om norrøn sosial- og kulturhistorie, viser det et mer vitenskapelig deskriptivt kilde- og historiesyn. Postludiet om Trondheims domkirke virket omvendt. Rammeallegorien fikk ny avslutning i

⁴³⁶ Den første utgaven hadde også Wergelands nasjonalromantiske stordåd som avrundning.

1928: «Når Norge i 1930 kan feire 900 årsdagen for kristendommens innførelse i landet, vil kirken på det nærmeste være gjenreist.»⁴³⁷ Kirke-nasjon-allegorien avsluttet historieberetningen i 40 år. Allegorien ble kontrast til læreteksen etter hvert som den utover 1900-tallet ble endret i tråd med en radikaliseret kildekritikk. Dette paradokset støtter hypotesen om et narratologisk skifte: Kravet om et mer vitenskapelig basert skolefag ble fylt, mens rammeallegorien beholdt den mytiske rammen. Det innebar et tekstskille mellom historie som myte og som deskriptiv vitenskapelig historie. Nidarosdom-allegorien lot Jensen omfavne den mytiske dimensjonen på nytt nivå, og det går inn i historieparadigmet som A.D. Smith mener kjennetegner en norsk nasjonal utbryternasjonalisme og et tradisjonistisk nasjonssyn slik allegorien kirke-nasjon som nå «stod i sin fulle herlighed [som] i landets glanstid» viser.⁴³⁸ Jensen opprettholdt altså denne tradisjonsbundne rammen og plottet rundt en tilsynelatende mer vitenskapelig tekst.

Historieparadigmet med gullalder-nedgangstid-gjenfødelse innrammer hovedteksten i Jensens historie helt fram til 1928. Det tradisjonistiske historiesynet ble etablert med den norske historiske skole på 1800-tallet og ble ideologi for den opposisjonelle venstrerørslas nasjonssyn. Venstreideologen Sars skrev fram en tydeligere evolusjonisme som erstattet markante nasjonalromantiske brudd mellom lys og mørke i utviklingshistorien. Og senere kom Koht, Bull og flere med mer materialistiske og sosiokulturelle historiesyn. Det skjer en parallell utvikling i Jensens virkningshistorie. Jensen startet ut med unionen som ytre påtvunget onde og blodige grensekamper mot mektige og fiendtlige naboer som narratologisk struktur. Stegvis la han ny vekt på indre særegenhet og utvikling i nasjonen og tok bort støtende skildringer og ordbruk som eksempelet med Anna Kolbjørnsdatter og «tyvelånet». De mest blodige skildringene av svensk-norske grensekamper og svensk fiendtlighet forsvant. Grensekamper og fiendebilder ble erstattet med indre nasjonalt sinnelag, kampvilje og framveksten av hæren som institusjonelt symbol. Det innebar en tematisk vridning fra konger og kriger, slag og fiendebilder, til nasjonale særegenheter, folkelighet og samfunnsutvikling. Det vil si en mer sosialt-, kulturelt- og økonomisk orientert historie om Norges utvikling. Den moderne oppdager- og fredsnasjonen Norge fikk tilskrevet historisk legitimitet i Noregsveldet i norrøn tid, og nasjonalhistorien gav et mer analytisk helhetsbilde. Bindeleddet gullalder-gjenfødelse blir styrket ikke bare av Nidarosdomens som allegori og jamstillingen av vikingtokter og polferder, men også ved at nasjonale symbol og territorielle grensemarkører

⁴³⁷ Jensen 1928: 125. Bortsett fra historisk utvikling etter 1889 og ortografi.

⁴³⁸ Jensen 1928:123

ble skrevet inn og fikk historisk legitimitet fra norrøn tid. Berrføtts skjold og grensefestningene gav historisk tyngde til samtidens nasjonalstat og nasjonalsymbol på samme vis som Dannebrog og kirkeruiner symboliserte unionstiden som nasjonale vanmaktstid. Bildene av kirkeruiner kan slik sees som bilde på en nasjonalpolitisk nedgang. Hæren kan sees som bilde på en grunnleggende folkelighet i ny vekst og utvikling tross nedgangen. Det nasjonale sinnelaget overlevde slik det fremmede herredømmet. Fredselskende bønder var bærere av den nasjonale indre folkeligheten, som var bærebjelken i norsk nasjonal identitet både for skysskaren på Eidsvoll og i det nye norske fredsarbeidet.

Jensen historieverk er unikt fordi vi her kan følge en historieberetning i endring fra den formative nasjonale, historiske, politiske og pedagogiske perioden på 1880-tallet, gjennom opptrappet unionskamp, den nye virkeligheten etter 1905 og inn i mellomkrigstidens nye nasjons- og verdensbilde. Jensens historieverk var klassikeren av sin tid, og ifølge Lorentzen preget Jensens bok perioden 1905-40 mer enn de kommende nye bøkene – med Hæreid som eneste unntak. Lorentzen forklarer Jensens suksess og levetid med fortellerform og mer barnlig tilgjengelig språk.⁴³⁹ Vi har sett at fortelling er kjernen i Jensens undervisningssyn, og historiefagets mål var fedrelandskjærlighet. Målet var nasjonal identitet og middelet var assosiasjonsrike fortellinger. Dette brøt med den tradisjonelle puggeskolen og det brøt med historievitenskapens kultursentrerte historisme. Brinchmann-Jensen debatten viste en gryende bevissthet om avstand mellom historie som fortelling/narrativ og som sann kunnskap om fortiden, en avstand som til en viss grad speiler forholdet mellom barnesentrert og kultursentrert pedagogikk i tiden. Jensen fikk en usedvanlig posisjon i sin tid, kun overgått av Nordahl Rolfsens lesebok og Bibelen. Jensens historieverk ble selve Historien. Samtidig representerte han, på linje med Rolfsen, en ny barnesentrert pedagogikk og læringstanke. Jensen var tydelig i sitt forord på at han mente at lærestoffet måtte tilpasses barnesinnet, og det var derfor fortellingene preget hans læreverk i hele perioden. I 1891 fikk han kritikk av historieprofessor Brinchmann, som protesterte mot form og innhold, og hellet mot en mer kultursentrert pedagogikk. Målet var å overføre riktig kunnskap til den kommende voksne borgeren. Dette er fagsentrert og kultursentrert pedagogikk. Jensen påpekte i stedet at målet var å bevege barnesinnet og å skape fedrelandskjærlighet. Debatten i 1891 tydet på at Jensens verk innførte en ny historisk stil. I ettertid vet vi at Jensens historie ble en klassiker for generasjoner framover til mellomkrigstiden. Dette tyder på at Jensens læreverk ble viktig for

⁴³⁹ Lorentzen 2005

etablering av et historiefag som la vekt på å nærme seg barnets interesser og nivå, der levende fortellinger og identifikasjon ble ledestjerner for undervisningen i folkeskolens historiefag.

Kapittel 6. Hæreid – patriotisk klassiker møter den nye tid

Norges historie fortalt for skole og hjem (1909-1940/1965)

Hæreids (1867-1969) *Norges historie fortalt for skole og hjem* kom ut i 1909, men måtte omskrives før nyversjonen av 1910 ble godkjent av Godkjenningsordningen. Boka kom i en mengde nyutgaver og til dels nye versjoner til 1940, før nyversjonen *Vi ere en nasjon* 1946-1965. Hæreids lærebok fikk raskt stor utbredelse. Midt på 30-tallet passerte Hæreid en halv million solgte eksemplar, og hver utgave ble brukt av mange påfølgende årskull.⁴⁴⁰ Svein Lorentzen mener at Hæreids historiebok var hovedverket som i mellomkrigstiden tok over etter Jensens historie:

Det mest innflytelsesrike tilskuddet til den gamle lærebokfloraen var Hæreids historiebok fra 1909, en bok som – sammen med udødelige Ole Jensens – etter hvert skulle komme til å dominere markedet i perioden fram mot andre verdenskrig. For Hæreids vedkommende skulle innflytelsen vare også inn i etterkrigstiden.⁴⁴¹

Hæreids historie ser ut til å ha preget faget og det folkelige norske historiesynet fra starten av 1900-tallet og til 1960-70-tallet. I vår sammenheng betyr det at Hæreids læreverk preget undervisningen i skolefaget i siste del av analysen.

Hæreids historiebok har blitt vurdert som nyskapende, men fikk kritikk både fra Godkjenningsordningen, foreningen Norden og flere. Da førsteutgaven ble underkjent i 1909, var kritikken klar: Hæreids historiefortelling var problematisk nasjonalsinnet. Det samme preget foreningen Nordens kritikk rundt 1920 og Godkjenningsordningens revurdering rundt 1930. Likevel ble Hæreids læreverk raskt etablert etter godkjenningen i 1910.⁴⁴² Hæreids historie med frontillustrasjonen av vikingskip stevnende fram i god bøl, ble nasjonalt eie ut over 1900-tallet. Vikingskipa framstår som bilde på Hæreids gullalderbaserte historie- og

⁴⁴⁰ Hæreid 1909/1910/1913: Ifølge forord kunne utgavene brukes om hverandre uten problem. Det var viktig for Hæreid. Hæreid reviderte selv utgavene før okkupasjonen. Etter krigen kom Sverre S. Amundsen inn, først som medarbeider og senere ansvarlig. Dette er trolig den læreboken i historie som har vært lengst i bruk i norsk skole. 1.-11. opplag kom i 1909, 1910, 1912, 1913, 1916, 1919, 1922, 1925, 1929, 1933 og 1940 – 313 000 eks. pluss fem nynorskopplag – 59 400 eks. Boka vant marked fram mot toppåret 1912 med gjennomsnittlig årlig salg på drøyt 13 000. I 1912 var markedsandelen 10 %. Ødegård anslår en mangedobling fram mot 1940; Ødegård 1983; Lorentzen 2005: 87f. Ødegårds og Lorentzens antall stemmer ikke overens.

⁴⁴¹ Lorentzen 2005:80

⁴⁴² Frigård har påpekt at boka allerede var forut for sin tid og slik lå nærmest på linje med Normalplanen av 1925.

nasjonssyn. På samme måten som Jensen hadde Hæreid også *for skole og hjem* i tittelen som fokuserte den vide folkepedagogiske rollen Hæreid (og Jensen) gav skolefaget historie. Nyutgavene *Vi ere en nasjon* i 1945 var uten «skole og hjem» i tittelen og bildet av et 17. mai-tog prydet fronten. Hovedillustrasjonen på og målgruppa til Hæreids historiefortelling om Norge og nordmenn var endret 1909-1945. Viser verkets virkningshistorie 1909-1940 en gradvis utvikling, eller som brudd og resultat av 2. verdenskrig og okkupasjon?

Kapittel 6 går inn i særtrekk og utvikling i Hæreids historieverk med vekt på utgavene 1913, 1925 og 1940.⁴⁴³ Vi følger altså verket fra før første verdenskrig, via revisjonsforslag, lovprosess og pedagogiske strømninger i mellomkrigstiden, fram til 1940. Hæreid var selv eksplisitt og tydelig på at han var sterkt skeptisk til å endre læreteksten.⁴⁴⁴ Var det slik at Hæreids tekst stod mye uendret gjennom perioden 1909-1940 til tross for uttalt og gjentatt kritikk? Eller var synet på Norge, nordmennene og verden i endring i Hæreids virkningshistorie? Analysen av Hæreids verk blir satt i samme teoretiske og historiske kontekst som Jensens. Mens Jensens var på vei ut da lærebokrevisjonene startet sitt virke i 1919, var Hæreids den stigende stjerna og den nye klassikeren – som allerede fra starten var sett som problematisk nasjonalsinnet. I mellomkrigstiden ble nasjoner og nasjonalisme som vi vet i enda større grad tematisert som utfordring for et nyskrevet historiefag i en ny nasjonsforståelse. Denne konteksten er ramme for analysen av Hæreids historieberetning 1909-1940. Analysen er tredelt i historiesyn og didaktiske virkemidler, et typisk og etter mitt syn tidsbelysende særdrag ved Hæreids virkningshistorie og til slutt en systematisk gjennomgang disponert etter A.D. Smiths tredelte historieparadigme.

Historiesyn og didaktiske virkemidler: Fedrelandssinn i isolert nasjonalhistorie

I forordet slo Hæreid fast sitt mål med læreverket: Elevene skulle «se og følge sit folk i vekst og utvikling frem gjennom tidene, føle med det, tenke med det, leve sammen med det i daglig hverdagsliv, i strid og fred, i mørke og lyse tider».⁴⁴⁵ Målet var nasjonal oppdragelse, og fortellingene ble, som hos Jensen, et viktig virkemiddel. Hæreid ønsket at barna gjennom

⁴⁴³ Hæreid 1913; 1925; 1940. Utgavene ble valgt før enkelte bøker ble tilgjengelige elektronisk. 1913 var da den første tilgjengelige utgaven. Forordet fra førsteutgaven er gjentatt i alle tre, med egne tillegg i 1913 og 1925, uten kommentar i 1940.

⁴⁴⁴ Hæreid i intervju med Dagbladet. Ødegård mener Hæreids verk gjennomgikk få større endringer etter godkjenningen i 1910. Ødegård 1983

⁴⁴⁵ Hæreid 1909:forord

læreboka skulle leve seg inn i, føle og tenke med «sit folk i vekst og utvikling» gjennom «mørke og lyse tider». Han holder her fram et organisk og evolusjonistisk historiesyn samtidig som han understreker viktigheten av at barna lever seg inn i og assosierer seg med forfedrene og historien. For å oppnå dette måtte norgeshistorien skildres isolert fra annen historie. Norgeshistorien måtte skrives fram isolert: Hæreid påpekte at han hadde skildret utviklingen uten ”fremmed” stoff. Han hadde ” – saa vidt mulig – prøvd at skille ut det fremmede stoff i ”danskertiden”, saa at barnene ogsaa der skal faa indtrykket av en helt sammenhengende norsk historie i vekst fremover.”⁴⁴⁶ Uttrykket «ogsaa der» er sentralt her. Hæreid antyder med dette at han har tatt et valg. Historien kunne være skrevet annerledes. Historien kunne inkludert unionspartnerne og nasjonalhistorien kunne bli satt inn i en en bredere historisk og internasjonal kontekst. Hæreid *valgte* å isolere fortellingen av nordmennene og Norge. Hæreid mente historiefaget inngikk i en nasjonal oppdragelse til fedrelandskjærighet. Da teksten ble kortet ned i 1925, forklarte Hæreid det med at ”Fremstillingen er derved blit klarere, og lærestoffet er blit forenklet og derved lettere at huske.”⁴⁴⁷ Målet hans var å skrive en klar og sammenhengende nasjonal utviklingsfortelling som skulle styrke en nasjonal identitet i klasserom og i folkehjem, i folket og i nasjonen.

Illustrasjonene til Andreas Blochs er iøynefallende i Hæreids verk. Vi har allerede påpekt hvordan frontillustrasjonen med vikingskip som fosser fram med spente seil i god bøl, gir klare assosiasjoner til at en nasjonal gullaldermytologi ligger til grunn for læreverkets historiesyn. De videre illustrasjonene går mye i samme gate, og kan slik sees som virkemidler som forsterker den nasjonale dimensjonen ved legender, fortellinger og hovedtekst. Lorentzen mener at illustrasjonene gav en ny og viktig didaktisk dimensjon: «Koblet til en begeistret og ofte meget patriotisk tekst, var Blochs tegninger kraftig kost.»⁴⁴⁸ Hæreid brukte også kjente strofer og diktutdrag for å styrke det nasjonale prosjektet: Overskriften *Vore fædres ældste styremaate* ble fulgt av: ”Med lov skal land bygges og ikke med u-lov ødes (Frostatingsloven)”, og *Krigen med Sverige 1808 og 1809* av ”Gi dere ikke til at forsvare. Husk bønderne ved Kringen. Hadde de ikke angrepet, hadde skotterne slaat sig igjennem. Skyt ikke uten at ramme, eller uten at fienden er tæt ind paa livet. Løb storm! Bruk

⁴⁴⁶ Hæreid 1913:2, ordlyden er lik i 1925 og 1940. Forordet fra førsteutgaven er gjentatt i alle tre, med egne tillegg i 1913 og 1925, uten kommentar i 1940. Til slutt la han til: ”Ellers er ingen domme fældt”.

⁴⁴⁷ Hæreid 1913:2, forordet. Forordet forklarer også at uthevet tekst var ekstrastoff. I 4. opplag 1913 nevnes kun mindre endringer i forordet, i tillegg til ny tekst om sydpolsferder.

⁴⁴⁸ Lorentzen 2005:89

bajonetten! (Av Angusenborgerens ordre til soldatene).⁴⁴⁹ Både Frostatingsloven og Kringen hadde sterke nasjonalhistoriske symbolkonnotasjoner, og en slik bruk av et utvalgt tekster med et bredt spekter av kulturelle referanser, virket til en flerstemt framstilt og legitimert nasjon. Hæreids læreverk var ut fra samtidens standard nyskapende og rikt illustrert. Illustrasjoner, poesi og ordtak kan slik sees som et steg videre fra bruken av fortellinger som barnesentrert virkemiddel. Fortellinger, illustrasjoner og dikt styrker læreverkets affektive inntoning av utviklingshistorien, og inngår og styrker slik Hæreids bevisste mål om at elevene skulle føle og leve med i sitt folks historiske utvikling. Læreteksten har illustrasjoner og poetisk innramming som tilfører en emosjonell dimensjon til det nasjonale oppdragelsesprosjektet Hæreid ville skrive historielæreverket inn i.

Disposisjon, rød tråd og kartlegging

Disposisjon, linjer og innramming gir oss en videre forståelse for hvordan Hæreid bygde opp sin historie om Norge og nordmenn. Disposisjonen var mye uendret i virkningshistorien i utgavene fra 1913, 1925 og 1940, men med et par viktige endringer:

* *Norge i de eldste tider. Stenalderen, bronsealderen, jernalderen* (3-7/ 3-7/3-7)

* *Vikingtiden* (7-13/7-13/7-13)

* *Vore fædres ældste styremaate*⁴⁵⁰ (13-19/13-19/13-19)

* *Norge samles*⁴⁵¹ (19-63/19-65/19-65)

* *Borgerkrigene 1130-1240* (63-77/65-79/65-79)

* *Norges Vanmaktstid* (1319-1536) (78-117/79-118/79-127[sic!])⁴⁵²

* *Krigen med Sverige 1808 og 1809* (117-123/118-125/tatt inn i forrige kapittel)

* *Norge i 1814* (123-130/125-132/127-134)

* *Norge i forening med Sverige* (1814-1905) (130-179/132-179/134-180)

* *Norge som selvstændig kongedømme* (179/180-181/180-183)

* *Norsk samfundslære* (179-192/181-192/183-195).

Disposisjonen viser at den nasjonale historieberetningen hadde opphav i norrøn sivilisasjon, og en etterfølgende vanmaktstid før frigjøringsprosessen etter 1814. En forenklet disposisjon passer slik sett A.D. Smiths tradisjonalistiske historieparadigme med gullalder-nedgangstid-

⁴⁴⁹ Hæreid 1913:13 og 117. I 1940:13 på nynorsk. Dikt om krigen er tatt ut i 1940, på lik linje med at krigen også er borte som eget disponerende punkt i Norgeshistorien (vanmaktskapitlet går fram til 1814).

⁴⁵⁰ 1925: Våre fedres eldste styremåte (ortografisk endring i takt med rettskrivingsreformer mot samnorsk). 1940: Styresett og lover

⁴⁵¹ Hæreid 1940:19 Norge blir samlet. Framhever handlende subjekt i historien.

⁴⁵² I klammern er sidetall i de tre utgavene gjengitt. Det viser omfanget de ulike delkapitlene hadde i hvert verk.

gjenfødsel. Dette tredelte plottet gir verket politisk mening. Og denne meningen kan synes å bli styrket av at plottet til dels kan sees som å ha blitt strukket og tøyet for å passe inn som overordnet disposisjon. Begrepet ”Vanmaktstid (1319-1536)” fikk i 1913 også stor bokstav. Det var ikke vanlig rettskrivning i tiden, og tyder på at Hæreid brukte perioden som egennavn. I tillegg ser vi altså at vanmaktstid-kapitlet i alle tre utgavene omfavnet en langt lenger periode enn tittelen tilsa (1536). I 1913 og 1925 omfattet kapitlet perioden fram til 1808, i 1940 helt fram til 1814.⁴⁵³ Historien passer slik sett ikke helt inn i Hæreids disposisjon og oversikt. Det må ha vært en grunn til at han likevel beholdt kapitteloverskriftene med dels misvisende tidsavgrensning. A.D. Smith påpekte at unntakstiden i et tradisjonalistisk eller primordialistisk historieparadigme nettopp hadde en katalyserende rolle i å definere en tidligere (og etterfølgende) nasjonal naturtilstand som altså gav historien legitimitet og determinert retning. Begrepet vanmaktstid understreker det samme: en ytre påtvunget ufrihet. Politisk sett varte unionen og ufriheten til 1814. Så hvorfor valgte Hæreid å skape og opprettholde en tekstuell og narratologisk motstridende framstilling av dette?

Den røde tråden i Hæreids historieberetning skiftet også karakter i perioden 1913-1940. I 1913 startet boka med tematisk framstilling av de eldste tider før kongekronekrønikene dro linjen framover. Avsnittene bar kongenavn, som eks *Haakon 5. Magnussøn* (1913:76-77).⁴⁵⁴ I 1940 var overskriftene tematiske ved siden av kongetittelen, som eksempelvis: *Harald vinner Norge, Island blir funnet og bygd* og *Olav grunnfester kristendommen i Norge* (1940).⁴⁵⁵ Perioden *Norges Vanmaktstid* ble også oppdelt av temaer som *Svartedauden* og *Reformationen i Norge*. Kongerekken var fremdeles del av disposisjonen, men historieberetningen hadde fått markant mer tematisk disposisjon.⁴⁵⁶ For tiden etter 1814 ble ingen konger nevnt i overskrifter (unntaket er Kristian Frederik, men da som stattholder og initiativtaker til Eidsvollsgrunnloven, ikke som norsk konge). Menn som fikk egne avsnitt i nyere tid var J. Ueland, H.M. Schweigaard, Jaabæk og J. Sverdrups regjering, og nytt i 1940: Marcus Thrane (1940:152-3). Vi ser altså en endring fra en mer kongekrone-disponert til en

⁴⁵³ I 1913 stod Norges Vanmaktstid med stor V, mens det er liten v i vanmaktstid i 1925 og 1940 (i 1940 også skrivefeil: vanmakstid). Det var ikke normal ortografi å ha stor forbokstav i substantiv i 1913, heller ikke i overskrift. Det tyder på at han brukte Vanmaktstid som egennavn på perioden. Avsnittet titulert Vanmaktstid/vanmaktstid/vanmakstid i 1913/1925/1940 var i tittel tidsmessig avgrenset framover i tid til 1536. Tvert imot dette fortsetter teksten i delkapitlet flere hundreår lenger. I utgavene fra 1913 og 1925 omfatter avsnittet perioden til 1536, i utgaven fra 1940 fortsetter avsnittet helt fram til 1814. Vanmaktstiden blir titulert til 1536, men fortsetter i teksten altså helt til 1800-tallet og 1814.

⁴⁵⁴ Dette kapitlet tok også opp temaer som Olavsmesse og Domkirken i Nidaros.

⁴⁵⁵ 1913 og 1925 var uthevet tekst ofte konger ol, mens tema eks kunne stå i kursiv som er vanskelig å se, men som i noen grad uthever tekst. I 1940 er dette mer samordnet. Kongsnavnet i seg selv ser ut til å være mindre relevant enn hva han gjør, og andre aktuelle emner i hans regentperiode.

⁴⁵⁶ Tidligere var tematiske avsnitt utskilt i tekst, men ikke med tekstmarkering (fet, understreket e.l.).

mer tematisk disponert beretning som kan synes som å bære bud om mer kultur- og samfunnshistorie.

Historiske kart er også talende kilder til verkets historiesyn. Kartene illustrerte historieberetningen ved å visualisere og feste det nasjonale territoriet historisk. Hæreid endret kartene i perioden 1913-40. I 1913 og 1925 viste også et uthevet utdrag av kart over Tøndelag og Østlandet. Jemteland, Herjedalen og Ranrike (Baahuslen) som var tapt i kriger med svenskene i henholdsvis i 1645 og i 1658, var tydelig avmerket. Kartet avbildet det historisk tapte land. I 1940 hadde verket to kart: Først et Norgeskart opp til Namdalen og sør til Uddevalla og Dalsland med Herjedalen og Jemtland der Nordhordland var forstørret i ramme. Det andre kartet viste Skandinavia, Finland og Østersjøen vest til Holland med forstørring av Oslofjordområdet/Østlandet.⁴⁵⁷ Det hadde skjedd en endring i kartleggingen av den norske historiske nasjonen og Norges relevante kontekst. Hæreid var uttalt konservativ mot endring av læreverkene. Kartendringen må derfor ha blitt opplevd som viktig. Hæreids bøker gikk fra å kartlegge en norsk nasjon med historiske og identitetsskapende nasjonale grensekamper og tap, til å ramme Norge inn i sitt Skandinaviske og nord-Europeiske omland. Bildet av og grensene mellom «vi» og «de andre» var i endring hos Hæreid 1913-40. Dette tyder på et selvbilde, fiendebilde og verdensbilde i endring.

Disposisjon, rød tråd og kartlegging viser at Hæreids store grep om norgeshistorien var tradisjonalistisk, men i endring 1913-1940. Vanmaktstiden ser ut til å være overordnet disponerende grep. Krønikepreget med konger som disponerende element ble svekket fram mot 1940. Og ikke minst er kartendringene indikasjon på at Hæreids historieverk og historiesyn var i endring 1913-1940.

Stall-Katedral-historien

Grensekampene mot Sverige i unionstiden med Danmark spilte en viktig rolle i Hæreids tidlige historiebok. Det går fram både av sidetall, i tone og symbolsk innhold. Framstillingen av svenskene og grensekampene var også hovedpoeng i både Godkjenningsordningen og foreningen Nordens kritikk av Hæreid. Hæreid stod mot kritikken. Han fulgte ikke lærebokrevisjonens anbefalinger i påfølgende utgaver etter 1919/22. Likevel skjer det en

⁴⁵⁷ Hæreid 1913, 1925, 1940.

tydelig endring på litt lengre sikt. Det jeg kaller *Stall-Katedral-historien* er et eksempel.⁴⁵⁸ Hæreid refererte *Stall-Katedral-historien* både i 1913- og 1925-utgaven. Det var en skildring fra kampene i syvårskrigen (1563-70) mellom nordmenn og svensker.⁴⁵⁹ Hæreid slo i beskrivelsen av den svenske hærens inntog i Trøndelag fast: ”Svenskene fór frem som rene villmenn, domkirken brukte de til stall, og de reiste galger til å henge folk i både her og der.”⁴⁶⁰ Denne komprimerte setningen påpekte at svenskene var usiviliserte villmenn, de vanhelliget den norske nasjonalhelligdommen og henrettet nordmenn «både her og der» - implisitt: uten verken lov eller dom. Dette var en beskrivelse av en fiende som fikk liten ære. Hæreids framstilling av den svenske fienden under syvårskrigen på 1500-tallet ble kritisert av Godkjenningsordningen i 1919:

Verst er det, om slike uttrykk støtter sig til aabenbare feil, og det er her, under skildringen av den nordiske syvaarskrig, netop tilfældet. Baade Hæreid og Schjøtt fortæller uten videre, at svenskerne brukte Trondhjems domkirke som stald (likedan Løddøen: Det norske folks historie 1916, s. 103). Hvad vi i virkeligheten vet om denne hændelse, gjengives av O. Kolsrud i hans bok ”Olavskyrkja” (s. 69) paa følgende vis; ”*Segni fortel*, at fienden brukte domkyrkja til stall, og det er vel trulegt, att dei sette hestane sine inn i det forfalne langhuset.” Det dreier sig altsaa om sagn og om en ruin. Det er da ingen grund til at brænde ind i den nulevende slegt, at svenskerne ”brukte domkirken som stald”. Der ligger uret i ordene.⁴⁶¹

Den norske foreningen Norden slo med professor Koht i spissen fast at *Stall-Katedral-historien* og lignende, gav uriktig inntrykk av historien, grensekampen og forholdet mellom Sverige og Norge. Lærebokrevisjonistene påpekte at slike forvridde historiske framstillinger virket til å danne fiendebilder av de nordiske andre. Foreningen Norden viste til at *Stall-Katedral-historien* hadde blitt tilbakevist som usannsynlig av Kolsrud allerede i 1916. Hæreid beholdt likevel historien i mange nyutgaver etter at revisjonen påviste dette. Begrunnelsen må ha vært noe annet enn vitenskapelig. Eksempelet kan heller forstås som narrativ historie i en kollektiv minnekultur: *Stall-katedral-historien* var (en av mange) mindre delberetninger i et større tradisjonalistisk historiesyn og plott. Delhistoriene var integrert del av norsk historiesyn

⁴⁵⁸ Hovland 2013: *From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth*; Foreningen Norden I Dhs 1922.

⁴⁵⁹ I foreningen Nordens gjensidige revisjoner på 1930-tallet ble det tydelig at dette ikke en gang var en krig mellom Norge og Sverige i den andre nordiske landene. Det var en krig mellom Danmark og Sverige. Ikke bare ble kjernesymbolet i det norske narrative dermed underkjent, det ble bortdefinert og neglisjert. Verken nasjonen Norge eller grensekamper eksisterte i nabolandenes historienarrativ.

⁴⁶⁰ Hæreid 1925/1913: 96/100

⁴⁶¹ DhS 1922: 309

og selvforståelse. Sammen dannet et nett av slike delhistorier et større narrativ. Kritikkk av delhistoriene rammet slik sett også helheten fordi enkelthistoriene var byggestener i det større plottet.

I en artikkel fra 2013 analyserte jeg at Stall-Katedral-historien fra grensekampen mot svenskene som illustrerende eksempel fra et større norsk lidelsesnarrativ. Dette lidelsesnarrativet dro den historiske linjen mellom gullalder til gjenfødelse. Lidelsesnarrativet er altså forklaringen gjennom unionstiden, som holdt Norgeshistorien samlet.⁴⁶² Hæreid var som vi så innledningsvis i avsnittet om historiesyn og didaktikk, tydelig på målet om å skrive fram en norsk nasjonal historie med rød tråd også gjennom den nasjonale vanmaktstiden – unionsperioden. Den røde nasjonalhistoriske tråden gjennom nedgangstiden var beretningene om nasjonalt sinnelag og kampvilje tross overmakt og utenomnasjonalt vanstyre representert av unionspartnerens overstyre og grensekamp mot nabostaten. Nedgangstiden ble da en beretning om gjentatte nasjonale trefninger og grensekamper mot de nordiske andre gjennom en vanmakts- og lidelsesperiode. Hver av trefningene ble slik del i et større symbolsk og narrativt hele. Jeg mener at denne narrasjonen tilsvarer det A.D. Smith kaller en mythomoteur. En mythomoteur er en større utvidet myte som gir samfunnet en mening og retning: «a mythomoteur, which ‘makes sense’ of its experiences and defines its ‘essence’»⁴⁶³ Beretningen om svenske soldaters vanhelligelse av den norske nasjonalhelligdommen Nidarosdomen går inn som en av de historiske enkelterfaringene som ble lagt fram som nasjonens essens. Lidelsesnarrativet trakk en rød tråd fra gullalder til gjenfødelse.

Hæreid var åpen om sitt nasjonale prosjekt. Han ville skrive fram historien om det norske folk i vekst og fall gjennom tidene. Målet var å styrke norsk nasjonal identitet. Implisitt lå det politiske mål om å styrke legitimiteten bak det norske nasjonsbyggingsprosjektet. Foreningen Norden som kritiserte Hæreid på 1920- og 30-tallet, hadde derimot et annet politisk prosjekt. Foreningen arbeidet for et tettere nordisk samarbeid på tvers av de nasjonale prosjektene. Nasjonen var viktig, men de gikk videre og satte de nordiske nasjonene inn i en større nordisk innramming. De ønsket utvidet nordisk samarbeid kulturelt og politisk. Da måtte den historiske nasjonen også skrives inn i en slik historisk ramme. Det fordret et nytt fokus. Foreningen Nordens lærebokrevisjon var basert i ønsket om å fjerne fiendebildene av de nordiske andre fordi det motvirket en ønsket politisk tilnærming. Foreningen Norden ønsket i stedet en historieberetning som la vekt på felles kulturgrunnlag og historisk utvikling. Både

⁴⁶² Hovland 2013

⁴⁶³ Hovland 2013; Smith 1995:58-68

nasjonsbygging og revisjonsarbeidet bygde på nasjonssyn og historiesyn basert i politiske mål, men målene var ulike. Det ene ville styrke det særegne nasjonale isolert slik Hæreid bramfritt proklamerte i 1909, det andre ville styrke nasjonen i rammen av Norden. De to politiske prosjektene førte altså til ulike fokus på historien.

Foreningen Norden mente at det vi nå kan omtale som norske lidelsesnarrativet, var reist på fiendebilder som hindret broderlig samarbeidsånd i Norden. Dette synet kan sees som nordisk utgave av en større internasjonal trend og zeitgeist etter hyper-nasjonalismen i 1. verdenskrig: Tidligere nasjonalpatriotiske narrativ og fiendebilder med tradisjonalistisk historiesyn ble vurdert som avgjørende bakgrunn for verdenskrigen. For å få bukt med slike selv- og fiendebilder og unngå lignende sivilisasjonssammenbrudd, måtte historien skrives om. Heller enn nasjonale særegenheter, grenser og fiendebilder, måtte historikerne fokusere samarbeid, fellesskap og vekst.⁴⁶⁴ Dette var hovedsyn bak etableringen av den internasjonale historikerorganisasjonen «International Committee of Historical Sciences» (ICHS) i 1926 der Halvdan Koht ble første president med «Oslo and the international program» og «the spirit of Oslo» som første møtested.⁴⁶⁵ Men syv år tidligere var altså Koht med på å stifte og gjennomføre verdens aller første historiske lærebokrevisjon i Kristiania, i en annen tid – en annen verden.

Stall-Katedral-historien viser likevel at historiske eksempler med fiendebilder spilte en narratologisk rolle i en nasjonalhistorisk mythometeur og narrativt plott. Den formative perioden for historie som vitenskap og nasjonalstatens nasjonsbygging hadde som politisk prosjekt falt sammen i tid og blitt tett sammenvevd. Nasjonssynet og det etablerte tradisjonalistiske historiesynet var tett koblet. Stall-Katedral-historien illustrerer hvordan historiske fiendebilder av de nordiske antagonister spilte viktige roller i det norsknasjonale historieplottet. Fiendebildet av (spesielt svenskene) framhevet overstyret, lidelsen og den overlevende kampånden hos en undertrykt og svak norsk protagonist i den nasjonale nedgangstiden. Grensekampene ble grensedefinisjon ikke bare territorielt, men også narratologisk. Grensekampene mot «de andre» trakk tråden fra gullalder til gjenfødelse. Å fjerne en slik sterk antagonist som den svenske erkefiende ville endre plottet fundamentalt. Plottet ville bli tømt for mening. Slik ser vi at det politiske ønsket om å endre historia fikk narratologiske konsekvenser. Hvis fienden skulle ut, måtte historien skrives om for fremdeles

⁴⁶⁴ Erdmann 2005; Hovland 2013

⁴⁶⁵ Erdmann 2005; Kryssreferanse til Pirettes åpningstale på ISCH i Oslo 1928, «Reintegrering av Tyskland med Koht i Oslo 1928» s. 56.

å gi mening. Det tar tid. Stall-katedral-historien hos Hæreid illustrerer at lærebokhistorie, historieskrivning og –revisjon inngikk i en større narrativ historieforståelse og et tradisjonsbundet kollektivt minne. Norske lærebøker kunne ikke omskrives i tråd med nye politiske ideal, men måtte også ta høyde for slike narrative og tradisjonsbyggende sider av historien som ideologisk skolefag og viktig del av et felles kollektivt minne. Det handlet ikke (bare) om sann eller usann historie, men også om politisk styring, kollektivt minne og historiens rolle i en tradisjonsbærende nasjonal identitet. Dessuten måtte historien i seg selv gi plausibel mening. Historien måtte henge sammen narratologisk.

Endringer i lys av Smiths historieparadigme

Hæreid og forlaget var uttalt konservative mot tekstrevisjon fra utgave til utgave, men analysen av utgavene 1913, 1925 og 1940 viser likevel en mengde små og større endringer. Hos Jensen så vi en forskyvning fra en krønikepreget til en mer evolusjonistisk historieberetning. Ut fra den historiografiske og nasjonalismeteoriske rammen kunne man forvente videre endring i retning et mer evolusjonistisk historienarrativ med større vektlegging av økonomisk, sosial og kulturell historie. Tradisjonell lærebokforskning og historiografi har derimot funnet at historielærebøkene i folkeskolen var lite endret til etterkrigstiden og den nye grunnskolen. Analysen av Hæreids læreverv favner hele perioden fra 1910 til 1940 og er slik særlig egnet til å kartlegge endringer i skolefaget historie i mellomkrigstiden. I et større bilde kaster skolebøkene som danningsstekster lys over det offisielle norske historiesynet og endringer i den kollektive minnekulturen.

Sagatid fra blodtørstig til sivilisert gullalder?

Sagatiden var hos Hæreid beretningen om sagakongenes heltedyder, rikssamling og vikingenes sivilisasjon. Slik definerte han nasjonale kjerneverdier innen et nasjonalt territorium. I 1925-utgaven fikk Sagatiden tre nye av Blochs patriotiske illustrasjoner.⁴⁶⁶ Dette var dyrt, og sammen med Hæreids grunnleggende konservatisme mot endring, tilsier kostnaden at illustrasjonene må ha blitt vurdert som viktige. De tre illustrasjonene avbildet:

- Erling Skjalgsson som la ned våpnene
- Einar Tambarskjelvar som førte kong Magnus' bære hjem

⁴⁶⁶ Perioden før borgerkrigene 1130 (1913:63) fikk tre nye illustrasjoner i 1925.

- Kong Sigurd som red inn til Myklagard⁴⁶⁷

Illustrasjonene kan sees som illustrasjoner på viktige nasjonale dyder: fredsommelighet, rettferdighet, egalitet og lojalitet/samhold. Samtidig viste mottakelsen i Myklagard at norske sagakonger hadde vid respekt og posisjon i sin tid. Illustrasjonene framhevet kongelige heltedyder som slik personifiserte nasjonale kjerneverdier i sagatiden som nasjonal genesis og gullalder.

Fortellingen om Gange-Rolv eksemplifiserer hvordan enkeltemner ble endret 1913-1940. Gange-Rolv var historiografisk omstridt blant de nordiske landene i mellomkrigstiden. Mellom 1913 og 1925 ble ikke selve teksten om Gange-Rolv endret, men likevel fikk beretningen helt ny karakter: I 1925 (og 1940:9) ble historien fulgt av henvisning til sidetall i Snorre. Med det endret fortellingen status fra å være Hæreids syn til å bli gjengitt etter Snorre som levning fra norrøn tid.⁴⁶⁸ Hæreid innførte altså en kildekritisk avstand til fortellingen. Motsatt kan henvisningen ha vært en måte for Hæreid å beholde fortellingen om Gange-Rolv uendret og omgå den historiografiske kontroversen som oppstod da genesishistoriene i de skandinaviske nasjonalhistoriene braket sammen med Gange-Rolv/Rolle som ett eksempel på at samme historiske person hadde blitt nasjonalhelt i flere ulike nasjonalhistorier. Både Norge, Danmark og Island skrev på 1800-tallet inn Gange-Rolv/Rollo som historisk helt. Foreningen Nordens lærebokrevisjon tok blant annet opp slike eksempler som del av sitt arbeid, og i stedet for å se ukommensurable historier, tolket foreningen Norden dette som historisk grunnlag for felleskultur. Boka «Omstridte spørsmål i Nordens historie» (1940) ble resultat av den andre revisjonsrunden på 1930-tallet, og her skrev en historiker fra hvert land sin nasjonale versjon av nettopp slike historisk omstridte tema. Revisjonen på 1930-tallet hadde ikke, som til en viss grad 1919-22, mål å skrive fram *en felles godkjent historie*, men endte i

⁴⁶⁷ Hæreid 1925:47, 55, 62. Erling Skjalgsson "Rygekongen" over Vestlandet gav trelle mulighet å arbeide seg fri, men ble selv feigt drept etter å ha overgitt seg og lagt ned våpnene. Erlings død i 1050 avslutter vikingetidens jarledominans, med overgang til en konge og en gud. Hæreid skriver at da Erling ble hugget hodet av, ropte Olav: "Aslak, nu hugg du Norge av mine hender!"

Einar Tambarskjelvar "vilde heller følge kong Magnus død enn nogen annen konge levende", han var Norges mektigste høvding og trosset kongen (etterfølgeren Harald Hardråde) for bøndene. Hæreid framstiller hans død som simpelt bakhold. Hæreid 1925:56

Kong Sigurds ferd til Myklagard/Konstantinopel/Istanbul er detaljrikt og pompøst beskrevet. Ferden omtales over drøye to sider i 1913, nærmere tre i 1925. H. Koht: "Kong Sigurd på Jorsal-ferd", i HT, rk. 5, bd. 5, 1924, s. 153-168.

Henvisninger til Snorre er også tatt ut av teksten som da Olav Haraldsson besøkte sin mor Aasta på Ringerike, Hæreid 1913/25:42.

⁴⁶⁸ Hæreid 1940 i betraktelig mer ledig samnorsk språkdrakt. Tydeligere poengtert at historien styrkes av kilder utenfra: folk fra andre land vet å fortelle: «der det midtsommer var dag hele døgnet rundt og midtvinter endeløs natt.» 1940:7. Mindre om Karl den stores gremmelse over vikingenes herjinger. (8) Tatt ut at vikingene begynte å bruke irsk (?) treskjæring og skaldskap og at de gikk en blomstringstid i møte med dette (9) fylker og fylkesting forenklet.

en mer relativistisk posisjon: Hver nasjon hadde sin situerte versjon av historien, som fikk uttrykk i den historiedidaktiske rettleidningsboka «Omstridte spørsmål» der Gange-Rolv/Rollo var ett av de omstridte spørsmål. Hæreid deltok jevnlig på historievitenskapelige forelesninger ved Universitetet i Oslo. Vi må tro han var kjent med diskusjonen om både Gange-Rolv og radikaliseret kildekritikk da han i 1925 løste en historiografisk og nasjonalpolitisk floke med å henvise til Snorre. Eksempelet Gange-Rolv/Rollo tematiserer slik radikaliseret kildekritikk, et mer relativistisk historiesyn og sannhetsteori. Hæreids endring innførte en ny epistemologisk og historisk bevissthet. Det er likevel viktig å understreke at for de aller, aller fleste vil Hæreids historie framstå som uendret. For elevene var historieboka alltid ny, men jeg tviler også på om den jevne lærer reflekterte over epistemologiske og historiografiske følger og konsekvenser av enkeltforandringene i teksten. Erttertidens tekstanalytikere har også for en stor del konkludert med at tekstene ble lite endret.

Noregsveldet i sagatiden var et hovedtema hos Hæreid, og han holdt på samme måten som Jensen narrativet i læreboka strengt nasjonalt.⁴⁶⁹ Gange-Rolv ble eksempel på norsk og norrøn utferdstrang og posisjon. I 1940 understreket også en ny historie om Flose som årvisst dro fra Island tilbake til hovet sitt i Gaular (1940:26) norsk utferdstrang og Norge som opphav for norrøn kultur.⁴⁷⁰ Samtidig ble mer maktrelaterte kongshistorier dempet. I 1913 og 1925 fortalte Hæreid om Magnus Berrføtt som hver jul sendte skoene sine til en irsk høvding som måtte bære dem rundt halsen og slik markere Magnus som sin overmann.⁴⁷¹ Historien om det stolte, frihetselskende folket i Jemtland som selv valgte å tilhøre Norge under Håkon den gode ble også tatt ut.⁴⁷² Endringene kan synes motstridende, men i det nordiske historiske klimaet med gjensidige revisjoner ble trolig framstillingen av folkets valg i Jemtland problematisk. Samtidig ble territorialtapet mindre viktig i den nye historieberetningen fram mot 1940. Landtapet, grenseområdene og grensekamper var ikke lenger fokus på samme måten som de nye kartene i 1940 tok bort «det tapte land». Det nye i 1940 var altså islandsk(norske) Flose som personifiserte bindeledd tilbake til kulturbakgrunn i Norge som utgangspunkt for norrøn kultur og sivilisasjon, mens grensetvist og maktbruk ble dempet. Det kan se ut til at Hæreid i 1940, i tråd med funnene i forrige kapittel, tok bort opptakten til unionstiden som et lidelsesnarrativ.

⁴⁶⁹ Også eksplisitt presisert i forord – for å vise den røde tråden i norgeshistorien fra norrøn tid til 1814 og 1905.

⁴⁷⁰ Hæreid 1940:58. Detaljene om norsk heltomot ved Stanford bridge var patosfylt i tidligere utgaver, enklere i 1940.

⁴⁷¹ Hæreid 1940:60.

⁴⁷² Hæreid 1940:27

Framstillingen av Sagatiden utviklet seg også fra blodige detaljer i kongelige slag til ny vekt på kristning, samfunn og fred. I 1940 ble bestialske detaljer om slaget med jomsvikingene ved Hjørungavåg kuttet, Karks krakilske drap på kong Håkon utgikk og Olav Tryggvason som tvang ormer ned halsen på Raud den ramme ble tatt ut. Slagene og kongene ble skildret i en mer fredsommelig, deskriptiv form.⁴⁷³ I stedet poengterte Hæreid at Olav Tryggvason bygde kirker og endret hedenske blot til kristne fester. En utmalende beskrivelse av Magnus Bærrføtt som hugg irene ned som bufe før han fikk spyd gjennom begge lårene og øksehugg i halsen, ble i 1940 summert med at han verget seg mot overmakta.⁴⁷⁴ Slag og blodige fiendebilder ble altså erstattet av bildet av fredelige kristne norske konger 1913-1940. Innføringen av kirkelov (kristenrett), kristning, etablering av styresett og lovverk, og paven som sendte kardinal Nikolaus til Norge fikk ny vekt. Like ens fikk stavkirker, domkirker med presteskoler, biskopens råd og klostervesenet det.⁴⁷⁵ Kristning, kunnskap, utdanning og skrivekunst ble viktige dyder. Sagatidens nye kristne gravskikker ble ny avslutning på kapitlet om Norges samling.⁴⁷⁶ Hæreid skrev fram historien om en norsk kultur i fredsom sivilisert utvikling i 1940.

Borgerkrigstiden ble også mindre fokusert på blodige kamper etter 1913. Skildringer av birkebeinerne som dro blodige innvoller etter seg forsvant, mens kong Sverres nyordning av landsstyret med lagmenn og sysselmenn (på bekostning av stormennene) ble eget avsnitt i 1925.⁴⁷⁷ Lovordningen under Magnus Lagabøte, lagmannens nye rolle og presteskapets makt ble også framhevet.⁴⁷⁸ Mens den danske enkedronning i 1925 svor Alv Erlingsson halshugget, stod det i 1940 enkelt og greit død. Framstillingen ble gjennomgående mindre blodig og rå, mer fokusert på å fremme sagatiden som en sivilisert gullaldermytologi. Sagaene og historieskrivning fikk dermed også ny verdi. I 1940 presiserte Hæreid at Karl abbed skrev

⁴⁷³ Hæreid 1913/1925 og 1940:31-36

⁴⁷⁴ Hæreid 1940:60. Dert finnes mange lignende eksempler på at teksten ble mindre krigersk og blodig: At Åsbjørn Selsbanes banemann fikk syssel over halve Hålogaland (46), og omskrivning av Erling som la ned våpnene, ”Aslak, nu hugg du Norge av mine hender!» (47). I Svolderslaget refererer han nå nytt til ”sagaen forteller” som også skaper en distanse til innholdet.

⁴⁷⁵ 1940:45, 58 tatt ut at Nidaros, Bergen og Oslo ble faste bispeseter og at Olav kunne lese og skrive og hjelpe presten ved alteret.

⁴⁷⁶ Hæreid 1940:64-5

⁴⁷⁷ Hæreid 1925/1940:70/71. Her var vist til Innocens 3, «mindre enn Gud, men mere enn et menneske» om kong Sverres makt, som den eneste kongen som trosset paven. Dette var nedkortet, like ens beretningen om biskop Nikolaus: «glatt tunge, hjerte som en hare og troskap som en rev» og hans opprørsflokk (baglerne) mot kong Sverre. Pengesummen som ble sendt paven for Håkon Håkonssons kroning, ble i 1940 mer omtrentlig omtalt (1925: 30 000 mark sølv).

⁴⁷⁸ Hæreid 1940:76. Setningen om at riddernes panserrustninger ikke passet i Norge og at det heller ikke ble mange riddere her, ble tatt ut i 1925. 1913/1925:75/77

Sverres saga under kongelig oppsyn, og at Sturla Tordsson skrev Håkon Håkonssons saga.⁴⁷⁹ Hæreid plasserte sagaene historiografisk som politiske verk skrevet i historisk ettertid heller enn som historisk beretning. Dette kildekritiske skillet var sentralt i den radikaliserede kildekritikken på 1900-tallet. Når Hæreid avsluttet sagatiden med at Håkon 5 Magnussons etablerte Oslo som hovedstad og sikret landegrensene med festningsverk, tok fra adelen makt (jarler, lendmenn, baroner) og fullførte Sverres kongstanke, pekte han fram mot den kommende gjenfødselen.⁴⁸⁰ Saga- og borgerkrigstiden ble altså fram mot 1940 omskrevet fra blodtørstige narrativ til en periode med sivilisering og vekst, etablering av nasjonen innad og grensesetting utad.⁴⁸¹ Sagatiden representerte særnorsk sinnelag, kultur, rettsområde og nasjon.

Vanmaktstid fra lidelse til vekst?

Hos Hæreid omfattet kapitlet om vanmaktstiden 1913-1940 perioden fra borgerkrigene 1130-1240 fram mot 1808/1814. Hæreid innledet i 1913 Norges vanmaktstid med at Hårfagreætta, som hadde styrt Norge i 500 år, døde ut i 1319. Den nasjonale nedgangen og bruddet ble koblet til en kongeætt. Denne koblingen ble mindre tydelig i 1925 og 1940. Fremdeles var Hæreid klar på at fremmede og udugelige konger lot landet forfalle, men nedgangen ble også relatert til svartedauden, tapet av Grønland (ekstratekst) og hanseatenes virke (ekstratekst). I 1940 trakk Hæreid dessuten en ny kongelig tråd fra sagatid til samtid og 1905: Kong Hakon VI's død og foreningen med Danmark (1380) ble nå bruddet. I 1913 og 1925 skrev Hæreid kong Haakon av Folkungeætten, i 1940 skrev han kong Håkon 6, Norges konge.⁴⁸² Slik gjorde Hæreid en halvring klar for skjøting med kongevalg og kroning i 1905.

Perioden før 1520 forble mye uendret 1913-1940, men tre felt ble gradvis skrevet om: det gjaldt samfunnsutvikling, fordanskning og tapet av norgesveldet. Hæreid la også i vanmaktstiden ny vekt på at kirka, religiøst liv, skole og utdanning i utvikling, en vekst som ble avbrutt da dansker inntok bispesetene og fordansket lokalstyret.⁴⁸³ Han skrev fram historien om et samfunn i utvikling innen jordbruk, trelast, skipsfart, fiskeri, fyrvesen, fabrikker og verksdrift.⁴⁸⁴ Han framhevet byer, handel og skipsfart i blomstring og

⁴⁷⁹ Hæreid 1940:75. Noe senere er henvisningen om at nordmennene leste skrifter om Alexander den store, Karl den store og hans kjemper, strøket.

⁴⁸⁰ Hæreid 1925/40:77/78. At Håkon fikk lovbestemt kvinnelig arverett, ble strøket.

⁴⁸¹ En detalj som at arkitekt Christie stod for restaurasjonen av Domkirken i Nidaros er tatt ut i 1925, men domkirken og Olsok avslutter fremdeles denne bolken.

⁴⁸² Hæreid 1913/1925/1940:81,82,83

⁴⁸³ Hæreid 1940: 85f. Og omskriving: fra stormennenes makt ble brutt av borgerkrig, til storætter som dør ut.

⁴⁸⁴ Hæreid 1925/40:96-7/96-101.

framveksten av en ny borgerklasse. Alt dette ble positive uttrykk for samfunnsutvikling. På den andre siden førte det samtidig til en kulturelt ødeleggende fordansking av språk og kultur.⁴⁸⁵ Perioden fikk slik fram mot 1940 i økende grad preg av en delt utvikling: handel, næringsliv, samfunn og skole i utvikling, men tap av politisk makt og kulturell egenart. I 1913 og i 1925 het det at det siste bånd til Norgesveldet brast med ”Dansketiden” og forklarte at Norge her stod på linje med Grønland. I 1940 titulerte han perioden før dansketiden på Grønland derimot ”eskimotiden”. Det flyttet fokus fra dansk skyld for norgesveldets nedgang, til en mer generell utvikling også på Grønland (1940:81). Dette er rimelig å se i lys av lærebokrevisjonenes arbeid.⁴⁸⁶ Andre fellesnordiske tendenser i perioden ble derimot svekket, som at svensk var moderne i Øst-Norge under «Folkunge-tiden» (Hæreid 1925/40:82). I 1940 la Hæreid markert mer vekt på unionens positive sider for Norge, samtidig som han markerte et skille mellom handel, næring og samfunnsutvikling og en stadig mer fortrenget norsk kultur og språk.

Vanmaktstiden etter 1520 var i 1913 preget av blodige grensekamper, slik vi har sett det kritisert blant annet av foreningen Norden i Stall-Katedral-historien. Vi så også at det ble endret fram mot 1940. Stall-katedral-historien inngikk her i en større tendens. I 1913 og 1925 skildret Hæreid at svenskeblodet rant «i strømmen ned fra løpegravene».⁴⁸⁷ I 1940 mer distansert: «Etter denne krigen ble det sterkt fiendskap mellom nordmenn og svensker.»⁴⁸⁸ Skildringer som «Ilden flammer mot himmelen, syke og sårede skriker» ble tatt ut.⁴⁸⁹ Mens de blodige skildringene forsvant, ble selve historiene om slaget bevart med nytt symbolinnhold. I stedet for å fokusere ytre kamp, fokuserte de heller indre nasjonale dyder, samhold og styrke. Den norske hæren ble et indre nasjonalsymbol som opprettholdt mening i skildring av grensekampene. Nordmennene måtte forsvare seg, hæren var resultat av ytre erobringslyst: ”Norge ble et av målene for svenskenes erobringslyst. Det var derfor nødvendig at Norge fikk sitt eget forsvar.”⁴⁹⁰ Fredsomme nordmenn gikk ikke lettbringa til kamp, tvert om. Bøndene var først uvillig «til å gå imot de gode grannene sine, svenskene», men «de sørgelige landavståelser lærte snart nordmennene at Sverige ikke lenger var Norges venn».⁴⁹¹

⁴⁸⁵ Hæreid 1940:92-3. Det ble også utvidet med en side om stattholderen fra 1572, bøndenes liv og plikter, og adelens storhetstid.

⁴⁸⁶ Foreningen Norden 1937; Foreningen Norden 1940: *Omstridte spørsmål i Nordens historie*

⁴⁸⁷ Hæreid 1940:99

⁴⁸⁸ Sst

⁴⁸⁹ Hæreid 1925/40: 108/111. Forsvaret av Fredrikshald 1716

⁴⁹⁰ Hæreid 1940:103. I 1913 og 1925 var opprettingen av en norsk hær kort og deskriptivt omtalt.

⁴⁹¹ Hæreid 1940:103. En setning ble tatt ut i 1940: «I et slag ved Åmål (ved Venern) kom bare en rittmestyer og syv mann sig unda. Da svenskene fikk hjelp, trakk nordmennene sig tilbake.» (1925:100)

Hæren framstod som nødvendig forsvarsverk mot invaderende svensker. Fredsæle nordmenn forsvarte fedrelandet mot fiender. Hæreid framhevet dessuten at en fåtallig og nyetablert norsk hær med styrke i fedrelandskjærlighet og norske dyder fikk kraft til å slå krigsvante svenske tropper. På samme måten som i Stall-Katedral-historien ble flere lignende slag omskrevet. Fokus ble flyttet fra en æreløs svensk fiende til hæren som symbol på norsk fedrelandskjærlighet. Dermed kunne hovedlinjen i historien og plottet bestå mens antagonist (den blodige svenske erkefienden) ble dempet. I stedet fikk den norske hæren en ny og viktig rolle som sterkt protagonist i grensekrigene, som dermed også kom til å handle om norsk utvikling og vekst tross fremmed hærredømme.

Tapet av Herjedalen og Jemtland var risset inn i kartene hos Hæreid og ble hele tiden markert. I omtalen skjedde en liten, men betydningsfull endring i 1913-25:

1913: ”Men danskene hadde tapt i krigen. Og da freden blev sluttet (i Brømsebro 1645), maatte Norge betale med Jemtland og Herjedalen.”

1925: ”Danskene hadde tapt i krigen. Men da freden blev sluttet (i Brømsebro 1645), måtte Norge betale med Jemtland og Herjedalen.”⁴⁹²

Ordlyden er minimalt endret, men gir ny mening: I 1913-utgaven tapte danskene tross tapper norsk innsats. I 1925 måtte Norge urettmessig betale for danske tap. Den svensk-norske grensekonflikten ble altså dempet, mens en overstyrende dansk union ble fokuset.

Tredveårskrigen (1618-48) og Krabbekrigen (1657-60) gav samme bilde med ny beskrivelse i 1940: «den forferdelige fredsslutningen i Roskilde vakte offervilje hos det norske folk»: «I flere bygder samlet folk seg frivillig for å hjelpe til å jage svenskene ut igjen fra Trøndelag. Fra det folkefattige Tynset kom således 300 mann.»⁴⁹³ Grensekampene fikk ny fortolkning: Før handlet de om norsk-svenske kamper, svensk aggresjon og en æreløs svensk erkefiende. I 1940 handlet de mer om dansk vanstyre som vekte norsk rettferdighetssans, selvråderett og nasjonalfølelse. Da de svenske «villmenn» i Nidarosdomen ble tatt ut av 1940-versjonen i tråd med revisjonskritikken 20 år før, var det altså etablert en ny fortolkning av grensekampene: Kampene viste misforhold mellom et rettferdig og frihetskjempende Norge under et undertrykkende Danmark som ofret Norge mot Sverige.⁴⁹⁴

⁴⁹² Hæreid 1913/25:110/101. Mine understrekinger.

⁴⁹³ Hæreid 1940:104-6. Beskrivelsen av svenskenes forsøk på å ta Halden (igjen for andre gang) var tatt ut i 1940.

⁴⁹⁴ Hæreid 1925/40:105/109. Ytterligere opplysninger, skal de med? Innføring av eneveldet svekket lensherrer og adelsmenn i forhold til kongemakta. I 1940 er det tatt ut at danskene vanvyrde sitt eget språk og kultur og vannet ut med tysk. I 1925 ble det presisert at amtsmenn ble omtalt fylkesmenn (1687) og at Stavanger fikk egen

Historien om *prestefrua Anna Kolbjørnsdatters* heldåd mot krigerske svensker i 1716 var en annen gjenganger i tradisjonalistiske norske historiebøker. Det unike med historien er at den framhever en av norgeshistoriens svært få kvinnelige helter. Anna Kolbjørnsdatter ble ikon på fedrelandskjærighet, mot og motstand. Tross historiografisk nyskriving og kritikk fra foreningen Norden, utvidet Hæreid i 1925 denne fortellingen. Han skrev inn at Hadeland-bøndene forsinket svenskene og varslet general Lützow og gav historien et nytt folkelig perspektiv.⁴⁹⁵ *Tordenskjold* var et lignende ikon, og detaljene om hans bravader ble også dempet.⁴⁹⁶ I 1940 konkluderte Hæreid kort: «Siden var han alltid svenskens skrekk på sjøen, men sin egen konges og folkets kjæreste yndling.»⁴⁹⁷ I 1913 harselerte Hæreid over svenskene i disse ikoniske historiefortellinger, det ble dempet. Men ikonene ble opprettholdt. Kampene på 1700-tallet handlet fremdeles om norsk motstandskraft og egenvilje i 1940, men uten den samme negative og fiendtlige framstillingen av svenskene. Krigene førte også til tom statskasse, salg av jord og flere frie jordeiende bønder. Overklassen ble svekket, den norske bonden styrket. Hæreid skrev altså fram en mer variert utvikling og dempet den svenske erkefienden, mens den norske bonden ble som samlende nasjonalt symbol. Bonden ble ny norsk protagonist i grensekampene ved siden av hæren som nasjonalsymbol og ikoniske helter. Det samme gjaldt de siste kampene fram mot 1808-14 som i 1913 og 1925 var utskilt i et eget kapittel med blant annet diktet om bøndene ved Kringen. *Bøndene ved Kringen* hadde ikonisk verdi på linje med *Stall-Katedral-* og *Anna K.* I 1940 tok Hæreid ut dette sterkt nasjonalsymbolske diktet.⁴⁹⁸ I 1913 var kampene framstilt som blodige og fiendtlige, som på Prestebakke da svenskene rømte inn på en kirkegård mens nordmennene stormet etter: ”Næsten hver fjerde mand stupte over gravene. Svenskerne var dermed ute av Norge.”⁴⁹⁹ Blodige grensekamper ble dempet i 1925 og 1940.⁵⁰⁰

bisp igjen i 1925, dette er tatt ut igjen i 1940. Teksten om Gyldenløvestriden er forkortet mye og gjort mer deskriptiv. I 1925 var svenskens trussel å «ravagera hela Norge» før det endte med en pinlig flukt. Likevel, både svenskene og senere nordmennene hevtokt sparte kirkene.

⁴⁹⁵ Hæreid 1913/25:104-5/106. I 1925 var uttrykket om nordmennenes reaksjon på drapet på klokkeren på Idd at «de nu hugg ned for fote» svensker. I 1940 ble svenskene «ryddet vekk». (106/110)

⁴⁹⁶ Hæreid 1925/1940: 109/112

⁴⁹⁷ Sst. To fulle beretninger forsvant også: ”Tordenskjolds siste storverk» (110-1) da han utkledd som fisker lurte Karlsten festning til å overgi seg, og da han erobret Gøteborg.

⁴⁹⁸ Diktet om skottetoget ved Kringen framhever norske heltedyder i kamp for Norge.

⁴⁹⁹ Hæreid 1913:119.

⁵⁰⁰ Grensekampene 1908-09 ble markert kortere og endret framstilling i 1940. Hæreid 1925:119. Beretningen om 121 feige svensker ved Toverud i 1808 ble erstattet av et deskriptivt resymme i 1925. Hæreid 1940. Lidelsene under krigen med England (1807-14) ble også nedkortet, flere engelske forsøk på å ta norske havner, ble strøket. Nedkortet om kirkelig feiring av universitetet i Oslo 1811. Forenklingen framhevet en rød narrativ tråd gjennom hele vanmaktstiden. Den lille tambur Ola Bergs modige motangrep gikk ut, likens at nordmennene ikke kjente det svenske overgivelsessignalet, men trodde det signaliserte ryggtak.

De siste årene av vanmaktsperioden i Hæreids verk gikk fra å være utmalende nasjonalsinnet mot en tydelig erkefiende i 1913, til en mer kortfattet oppsummering med vekt på indre vekst og overnasjonale fellestrekk i 1940. I siste del av vanmaktstiden før 1814 beskrev Hæreid i økende grad et samfunn i vekst og utvikling.⁵⁰¹ Skole og folkelig dannelse fikk ny vekt og bondestandens nasjonalfølelse fikk internasjonal ramme. Slik ledet Hæreid elevene framover en stadig mer veltrimmet historisk sti til 1814.⁵⁰² Grensekampene styrket nå hæren og bonden som nasjonalsymbolsk bærer av historiske dyder og kultur, et verdigrunnlag i takt med internasjonal utvikling. En underliggende norsknasjonal tone ligger fast og Hæreid beholdt ikoniske historier i omskrevet form. Framstillingen ble renset for sprikende informasjon og narrativet framsto mer helstøpt slik at historien om 1814 kunne ta mot oppspillet sendt fra innledningen av vanmaktskapitlet drøye 400 år og nesten 50 sider tidligere.

Gjenfødsel fra 1814 og kronsymbolet i 1905

«Stortinget (1814) kom sammen i Oslo 7. oktober» innledet Hæreid bolken fra 1814 i utgaven fra 1925.⁵⁰³ Fra 1925-utgaven brukte Hæreid Oslo om hovedstaden etter 1814, Kristiania om unionstiden. Men det offisielle navneskiftet i 1925 hadde ingen kobling til 1814 eller 1905.⁵⁰⁴ Bruken av Oslo var altså et bevisst forfattergrep som skapte en ny og konstruert narrativ kobling fra norrøn gullalder til gjenfødsel i 1814. Navnet Kristiania understreket og symboliserte unntak og fremmedgjøring i «dansketiden». Oslo var det opphavlige og nasjonale. Hæreids bruk av Oslo/Kristiania var slik en ny tråd i Hæreids store narrativ og plott om Norge og nordmennene gjennom historien. Oslo 1814 signaliserte nasjonal gjenfødsel i tråd med Smiths tradisjonalistiske historieparadigme.

Beretningene om eidsvollmennene stod uendret og fikk nærmest egen ikonisk karakter 1913-1940. Dette viser at grunnlovsvåren og grunnlovsverket 1814 i seg selv var lite omstridt. Men synet på etterfølgende begivenheter i 1814 ble endret. Hæreid tok i 1925 ut diktet «Norges

⁵⁰¹ Hæreid 1940:115-6. Om Ludvig Holberg er en ekstra konkluderende setning tatt med: «Av historie lærer jeg å kjenne land og folk og skjønne meg på framtida, skrev han (1940:117). Blant annet nyillustrert av en skolestue fra Skjåk

⁵⁰² Motstridende informasjon ble også tatt ut, noe som hjalp til å forme beretningen. En setning om at nordmennene slapp ekstraskatt, mens danskene måtte betale ble tatt ut av teksten i forbindelse med skatteøkningen som følge av kong Fredriks ørkesløse liv. Eksempler på folkeviser om Sinklar og andre ble tatt ut (118).

⁵⁰³ Hæreid 1925:132. Navneskiftet til Oslo ble gjennomført i 1925 (mellom 1624 og 1925 Christiania, fra 1877/1897 også skrevet Kristiania).

⁵⁰⁴ Hæreid beholdt dette i 1940. Han brukte altså de ulike navnene på hovedstaden som distinksjon mellom «nasjonale» og «unasjonale» perioder i historien. Bruken av Oslo etter 1814 understreket fra 1925 1814 som nasjonal gjenfødsel som tok opp det genuint nasjonale – og hovedstadens opphavlige navn – fra gullalderen.

løve smiler i forakt til hint vrøvl om Kiel og millioner» og begrepet «tyvelånet» forsvant hos Hæreid som hos Jensen.⁵⁰⁵ Han dempet også historier om norsk-svensk misstemning da han i 1940 heller la vekten på klassekonflikt mellom embetsmenn og bønder enn nasjonale motsetninger. Hæreid utvidet fokus fra unionskamp og svensk malurt i grunnlovsbegeret, til også å omfatte indre klassestrid og bondekamp.⁵⁰⁶ Framstillingen av 17. mai fikk en lignende vridning. I 1913/25 stod Torvslaget 1929 som norsk opprør mot feiringsforbud, Karl Johan og svenskehæren.⁵⁰⁷ I 1940 presiserte Hæreid derimot: ”Først da de fikk bud fra en av stortingsmennene sine, lot de det være.”⁵⁰⁸ Han flyttet fokus fra konflikt mellom nordmenn og unionskongen/Sverige til samhold mellom folk og Storting mot embetsmenn. Mellom 1913-1940, og særlig etter 1925, endret Hæreid perioden etter 1814 fra en tidligere beisk unionskritikk til også å framheve hvordan folket samlet seg om Grunnloven og folkestyret. Hæreid beskrev bondestandens kamp mot eliten, ikke bare mot en fremmed unionspartner. Den nasjonale frigjøringskampen fikk også en økonomisk, sosial og klassemessig dimensjon i historiografisk tråd med Kohts evolusjonistiske materialisme.

Hæreid la i hele virkningshistorien stor vekt på det nasjonale kulturlivet i både oppgang- og nedgangstider, men omtalen ble mindre blomstrende nasjonalromantisk. I 1913 framstod for eksempel Aasen og Vinje utbrodert nasjonalt med kjente dikt og strofer. I 1940 dannet en stringent tekst om Ivar Aasen og norsk målrørsle og språksak opptakt til Vinje, Bjørnson, Ibsen og Lie.⁵⁰⁹ En tematisk disponert utvikling av nasjonens kulturliv på 1800-tallet erstattet løsrevne biografier og historier om de store menn. Selve teksten ble mindre oppramsende krønikepreget og omtalen mindre normativt nasjonalromantisk. En tematisk kultur- og sosialhistorie ble skrevet fram som del av den store historien om Norge og nordmenn. Emner og personvalg var fremdeles bestemt ut fra nasjonale mål og tidligere persongalleri, men framstillingen fikk et mer vitenskapelig distansert preg og ble satt inn i en internasjonal

⁵⁰⁵ Hæreid 1925:133-4. Hæreid tok også ut at det var forsøk på å skiple stortingsmakten

⁵⁰⁶ Om grunnlovsendingene i 1821 ble det i 1940 tatt ut at en kritisk skribent i «Nationalbladet» slik det stod i tidligere utgaver, først fikk landsforvisning – senere nedjustert til 14 dager vann og brød (Hæreid 1940:134). Henviseingen i fotnote til at den norske løve i handelsflagget refererte til det gamle røde våpenmerket med gul løve var også ute i 1940.

⁵⁰⁷ Hæreid 1925/1940:138/140. Teksten var på halvannen side, noe som viser at 17. mai var viktig del av Hæreids historieberetning.

⁵⁰⁸ Hæreid 1940:140. Henviseinger i 1925 til Hæreids fortellinger om Wergeland er tatt ut i 1940 (eks s 140), mens om Welhaven er de bevart (144).

⁵⁰⁹ Hæreid 1913/1925:152-156/153-158. 1925: ”Hans sterkeste følelse var kjærligheten til hjem og fedreland. I aktelsen for ”vår fedre-sed” mente han at spiren lå til et sunt og kraftig folkelig. Derfor skulde vi ikke ”forfedrene gløyma”, for ”dei gav oss ein arv til å gøyma, han er større enn mange vil tru” (Hæreid 1925:154, som i 1913). Om Vinje ble diktet fra første nummer av ”Dølen” (1858) tatt ut: ”Vårt folk i trældom lenge gjekk i sut forutan sæle; men som det att sin fridom fekk, so må det få sitt mæle.” (Hæreid 1925:154f)

ramme.⁵¹⁰ Samfunnsutviklingen ble omdisponert på samme vis. I 1940 løftet Hæreid handelsflåten fram som sterkt nasjonalsymbol på det moderne Norge med strofen: ”Vår ære og vår makt har hvite seil oss brakt.”⁵¹¹ På samme tid som handelsflåten ble løftet opp, ble en side om skandinavismen fjernet og skytterlagenes mønstring tatt ut.⁵¹² Vi ser en forskyvning i samfunnssyn. Vi ser en forskyvning i relevante tema. Og vi ser en forskyvning i symbolgalleriet. Tidligere symbol som markerte demarkasjon mot unionspartneren ble visket ut. Fram mot 1940 var det heller ikke lenger behov for å påpeke røttene til et skandinavisk fellesskap – et politisk prosjekt som i stor grad utspilte sin rolle på 1930-tallet. I 1940 var det et norsk kultur- og samfunnsliv i indre vekst Hæreid løftet fram. Handelsflåten symboliserte det moderne Norge på 1800-tallet. Det må vi se i lys av samfunnsutviklingen i Hæreids samtid fram mot okkupasjonen. Norge vokste som sjøfartsnasjon, og var i 1875 av verdens største i tonnasje. Den norske sjømann ble nasjonalsymbol. Ved utbruddet av 2. verdenskrig hadde Norge verdens 4. største handelsflåte. Hæreid legger ny vekt på sjømenn og sjøfart i 1940. Utviklingen av sjøfart og handelsflåten er uttrykk for norsk vekst og utvikling heller enn genuine og opphavlige kulturtrekk.

I 1913 fremmet Hæreid et saksorientert og detaljert utvikling fra 1884 til 1905. I 1940 var selve linjen 1884-1905 styrket og tydeliggjort, mens detaljer og anekdoter som Bjørnsons "gamlingene på tinget" og detaljer om Sverdrup og regjeringen ble strøket.⁵¹³ En oppstykket og anekdotisk historie ble disponert og tematisk forenklet. Og små omskrivninger tyder på grunnleggende endringer, som da *Da parlamentarismen kom* i 1925 ble til: *Da parlamentarismen blev innført*.⁵¹⁴ I 1925 pekte et aktivt handlende subjekt på en politisk prosess og retning, 1884 ble mer som en nasjonalpolitisk arbeidsseier. I 1925 ble også 1884 rent disposisjonsmessig knyttet sammen med 1905. I 1913 splittet avsnittet om utferder og kunst opp den kronologiske politiske utviklingen 1884-1905. I 1925 var dette omdisponert, kunst og utferder ble, i strid med kronologien, flyttet før den politiske utviklingen med konsulatsak, stemmerett og flagglov. Med det koblet Hæreid 1884 og 1905 på en ny måte, og

⁵¹⁰ Wergeland, Welhaven, Bull, Dahl, Tidemann, Gude og Abel fikk del i 1800-tallshistorien. I 1913/25 var tekstene svulstig detaljerte som om Tidemann: 1200 mann spilte «Se han kommer seierskronet» da keiser Napoleon gav ut æreslegionens kors på verdensutstillingen i Paris 1855. Barmhjertig sinnelag var tonet ned. At striden med Welhaven i grunn var en kulturstrid, ble også tatt ut, likeså Anders Langbråtens bønn om tilgivelse ved dødsleiet. Likevel var denne delen drøyt seks sider også i 1940 (1940:141-7).

⁵¹¹ Hæreid 1940:150-1. I 1925 var skipsfart koblet til handel toll og skatt og hvordan handelsflåten vant stort da skipsfart ble åpnet. Her stod også om fyrtårn i 1925.

⁵¹² Hæreid 1913/25:148/150; H1913/1925:152/153

⁵¹³ Hæreid 1925:161. Sitat om Steens tale fra presidentstilen. Og til og med Jaabæk løyvde penger den dagen. Sykket om Alexander Kielland ble strøket ut (dikterlønn bakgrunn for kløyving av Venstre). At folke-domstoler erstattet embetsmannsdomstoler ble også strøket.

⁵¹⁴ Hæreid 1913/1925:160/161.

linjen i det nasjonale prosjektet fra 1814, 1884 til 1905 ble et aktivt kampnarrativ.⁵¹⁵ Selv om teksten var mye lik, ser vi at tematisk omdisponering gav historieberetningen en ny og tydeliggjort linje i en nasjonal gjenfødelse med 1814, 1884 og 1905.⁵¹⁶

Historien fram mot 1905 ble også mindre anekdotisk, men her kom et nytt nasjonalsymbol til: polarheltene.⁵¹⁷ I 1940 omfattet boka portrett av Nansen som sendemann i London, hjelpearbeider, utsending i Folkeforbundet og polfarer. Luftskipturen over Nordpolen 1926 avsluttet Hæreids læreverk med Nansen-sitatet: ”Da jeg var ung, gjorde jeg det løftet at jeg ville heise det norske flagg på begge poler og bære det gjennom Nordvest-passasjen og Nordøst-passasjen. Det er nå gjort. Den nye slekt får fortsette.”⁵¹⁸ Nasjonalhelten Nansen hadde gått i sporene etter norrønafolk og deres utferds- og erobringstrang. Nansen stod i denne forståelsesrammen i tradisjonen etter vikingene og gav tidsmessig uttrykk for en norsk nasjonal identitet – som den nylig befriete småstaten Norge hadde behov for å markere. Den nyss gjenfødte norske nasjonen plantet nå sitt eget nasjonalflagg på verdens tak. Polarheltene var moderne vikinger og gav historisk legitimitet til forståelsen av en etnisk utbryternasjonalisme. Samtidig gav polarheltene denne nye småstaten etterlenget internasjonal anerkjennelse.

Avslutningskapitlet *Norge som selvstendig kongedømme* startet med kroningen i Trondhjems domkirke i 1906 (Nidaros domkirke i 1940). Dette slutter narrativet mellom gullalder og gjenfødelse. I gullalderen ble kirken bygd. Stall-katedral-historien viste at Hæreid fra starten av brukte kirkeruinene som litterært virkemiddel for å framstille unasjonalt vanmaktstid og svenskene som antagonistisk erkefiende i det norske folks skjebnetid. Den antagonistiske bruken av Nidarosdomen som ramme for lidelsesnarrativet i nedgangsperioden ble svekket fram mot 1940, men den protagonistiske bruken av Nidarosdomen som sterkt nasjonalsymbol i gullalder og gjenfødelse bestod. I 1940 innledet Hæreid Norges vanmaktstid på en ny måte ved å knytte det til Haakon 6. død.⁵¹⁹ Det er som del i den samme narrative helheten vi må se at Hæreid avslutter med kroningen av kong Haakon VII i Nidaros domkirke. Kroningen av

⁵¹⁵ Dette er også en større endring som går på tvers av Hæreids intensjoner om å bevare teksten mest mulig uendret. Her forskyves hele læreteksten. Dermed ble også kapitlet om tiden etter 1900 tatt ut i 1925.

⁵¹⁶ Hæreid 1913/1925: 162-172/163-174. I teksten likevel kun to endringer: Om stemmerett og arbeidernes valg, er det i 1925 tatt inn kommunister i tillegg til tidligere kun arbeiderdemokrater og sosialister. Om Johannes Steen er mer biografiske opplysninger tatt fra tekst til bildetekst.

⁵¹⁷ Otto Sverdrups reiser er strøket i 1925, nytt er Amundsens forsøk på å fly til Nordpolen i 1925. Engelskmennenes polreiser er strøket og det samme at ingen kom vel tilbake.

⁵¹⁸ Hæreid 1940:166. Amundsens siste ferd da han forsøkte å redde Nobile ble også nevnt.

⁵¹⁹ I 1913 og 1925 omtalte han kongen derimot som kong Haakon av Folkungeætten, noe som ikke symboliserte den samme sammenhengen med gjenfødelse og kommende kong Haakon VII i 1905.

Haakon VII i 1906 ble kronsymbol i nasjonalhelligdommen på en gjenfødt norsk nasjon, og 1800-tallets vekst og utvikling ble lodningen for Hæreids to halvringer.

Hæreids historie fra gullalder til gjenfødelse

Hæreids historiebok var klassikeren, selve «Historien» i første del av 1900-tallet. Boka preget skolefaget historie og i stor grad det folkelige historiesynet i mannsalder fra 1910. Teksten var tydelig nasjonal, og ble forsterket av Blochs velkjente patriotiske illustrasjoner. Målet var for Hæreid å utvikle fedrelandskjærighet, og derfor skrev han historien uten «fremmed» stoff, men konsentrert til det strengt nasjonale slik at barna fikk en eneste lang «sammenhengende norsk historie i vekst».⁵²⁰ Hæreids framstilling ble fra starten kritisert for å være nasjonalistisk, men han var uttalt restriktiv mot endringer. Det er derfor noe overraskende at analysen av verkets virkningshistorie 1913-1940 viser grunnleggende endringer i tråd med historiografisk og politisk utvikling i perioden.

Vi har titulert Hæreids gullalderperiode som endring fra blodtørstig til sivilisert gullalder og vanmaktstiden som endring fra lidelse til vekst. Det peker på markant mindre fokus på konger, kriger og slag både i sagatid og i unionsperioden. I stedet ble slik Blochs nye illustrasjoner i 1925 viste, en fredsæl norrøn sivilisasjon skrevet fram. Genesishistorier som Gange-Rolv viser også at nasjonalhistorien ble tilpasset sitt nordiske omland og tidens historiografi. Ikonet Gange-Rolv bestod, men med ny kildestatus som viser et mer vitenskapelig syn på sagalitteratur og maktforhold i middelalderen. Hæreid understreket fremdeles Sagatiden som norsk gullalder, men nye virkemidler som navn (Oslo) og institusjoner (grensefestninger) fylte et mulig tomrom etter blodige slag som symbolske historiske grensemarkør. Det er likevel gjennomgående både i sagatid og unionstid at Hæreid i stor grad beholdt historiene, aktører og ikon. Gange-Rolv var ett eksempel. Nidarosdomen, Anna K., Tordenskiold og bøndene ved Kringen går inn i samme bilde. Delhistorier hadde hver for seg gitt tilskyvning til et kampnarrativ der konflikten mellom en overstyrt norsk nasjon og erkefienden Sverige var i fokus. Da Hæreid tok ut blodige detaljer og beskrivelser av æreløse svensker, fikk en tydeliggjort norsk protagonist en mer aktiv rolle. Tematisk ser vi dermed en forskyvning fra skildring av krig og slag, til fokus på økonomisk, sosial, kulturell historie. Grenseslaget i seg selv stod fremdeles som ikonisk grensemarkør, men fikk til dels nytt

⁵²⁰ Hæreid 1909:forord. Han tok initiativ til kombinert Norges- og verdenshistorie i 1917, men det kom ikke lenger enn til ideskissen. Boka ville fylt målene i den nye læreplanen for Kristiania, der han både underviste og var aktiv i skolepolitikk. Ødegård 1983.

symbolsk innhold. Det kan altså se ut til at narrativet endrer fokus fra ytre tvang til indre vekst som ledet fram mot gjenfødelse i 1814 og senere 1905, der nye symbol på det moderne Norge i vekst fikk plass ved siden av eldre symbol i Hæreids reviderte narrativ om Norge og nordmenn. Med tydeligere tematisk disponert historie rundt økonomiske, sosiale og klassemessige kategorier ser vi en historiografisk tilnærming til Kohts materialisme i Hæreids nasjonale norgeshistorie som fremdeles holdt fram kroningen i Nidarosdomen som kronsymbol på norsk gjenfødelse etter 1905.

Hæreid har blitt sagt å være tekstkonservativ, men vi ser endring i virkningshistorien 1913-1940. Det er likevel viktig å understreke at endringene fra verk til verk var små og stegvis. For den jevne leser kan Hæreids verk framstå som uendret. Hæreid beholdt nemlig de viktige og etablerte ikoniske historiene, men han utviklet dem og skrev om meningsinnholdet. Det må sees i lys av historienes tyngde i tradisjonen, narrativet og det kollektive minne. Stall-Katedral-historien, historien om Anna K. og Tordenskiold var alle opphavlig problematisk nasjonalsinnet beretninger eller legender om norsk helt mot en æreløs svensk erkefiende. Beretningene hadde oppstått som grensemarkører mot svenskene i nasjonsbyggingen på 1800-tallet, og vi husker Daas beskrivelse av slike problematiske vandrehistorier allerede i 1878.⁵²¹ Beretningene ble etablerte i det kollektive minnet som del i nasjonsbyggingens kamp for en autonom norsk nasjon. Beretningene var altså del av et politisk prosjekt. Samtidig hadde de over tid blitt etablert som en del av tradisjonale historieberetningen og et norsk kollektivt minne om «vår» historie. Grensekampene og fiendebildet av erkefienden Sverige ble dermed viktig plott og kobling i paradigmet gullalderr-nedgangstid-gjenfødelse.⁵²² Hæreid tok ikke den svenske erkefienden ut av plottet tross sterkt vitenskapelig og politisk trykk. Dette må tolkes i lys av styrken i det kollektive minnet og tradisjonen. Og i forlenging av dette ser vi altså fortellingen eller narrativets kraft over historien. Den etablerte kollektive historieforståelsen ble ikke uten videre endret i tråd med historiografisk utvikling av fagvitenskapen og nydefinerte politiske prosjekt. Hæreid skrev derimot om innholdet i enkelthistoriene og dermed stegvis det store narrativet. Det tok tid. De ikoniske historiene bestod, men en styrket norsk protagonist stod fram som grensedefinerende helt, da kunne den politisk problematiske svenske antagonist dimmes ned i historien om Norge og nordmenn. Det politiske kravet om å fjerne det nordiske fiendebildet innebar en narrativ omskriving og refigurering av historien i

⁵²¹ Kryssreferanse til Daa 1878. Del 1. kap 2 «Historiografi» s. 41

⁵²² Stall-Katedral-eksempelet er bare ett av mange eksempler, historien var fjernet fra utgaven i 1940.

et nytt overbyggende plott som samtidig ivaretok tradisjonens kollektive minne.

Hæreids læreverk 1909-1940

Hæreid tok i mellomkrigstiden over etter Jensen som «Historien» med stor H for folkeskolen og folkehjemmet. Suksessen har blitt forklart med at det var en patriotisk og barnesentrert tekst som i ord og bilder talte et tydelig nasjonalpatriotisk språk. Læreverket fikk kritikk, men Hæreid stod mot og beholdt det kritiserte innholdet, slik virkningshistorien til Stall-Katedralhistorien viste. Først på 1930-tallet ble historien om svenskenes vanhelligelse av Nidarosdomen tatt ut. Etter gjennomgangen av tekstendringene i lys av A.D. Smith tredelte historieparadigme, ser vi at det i mellomtiden skjedde en stegvis omskriving til et alternativt narrativt plott som kunne ivareta ny helhet og sammenheng i norgeshistorien. Omskrivingen er kanskje ekstra tydelig hos Hæreid fordi han fra førsteutgaven hadde en sterk nasjonalistisk tendens og skrev historien, etter egne ord, som en isolert fortelling slik at elevene kunne leve seg inn i sitt folks liv gjennom gode og dårlige tider, gjennom vekst og fall. I 1913 var blodige grensekamper med Sverige bevis på motstandskraft i nedgangstiden og bindeledd mellom gullalder og gjenfødelse. Det var skildringene fra disse grensekampene som i stor grad ble kritisert og problematisert av Godkjenningsordningen og foreningen Norden. Grensekampene var rød tråd i et nasjonalt lidelsesnarrativ gjennom vanmaktstiden. Den svenske antagonist kunne ikke tas ut før plottet var fylt med ny mening.

Vi ser flere relaterte historiografiske utviklingstrekk i Hæreids læreverk 1909-1940. Det oppstykkede krønikepreget ble erstattet av tematisk disponert tekst. Det tradisjonelle historieparadigmet med tredelt plott ble styrket, samtidig som den tradisjonelle «Drum and Trumpet History» med konger som protagonist og krig som hovedplott, ble svekket. Nye sosiale og økonomiske kategorier utvidet synet på den tidligere mørke vanmektige «400-årsnatten». I stedet skrev Hæreid fram indre utvikling og vekst også i denne nasjonale bruddperioden. Den ytre svenske antagonist kunne dermed tre i bakgrunnen, mens den norske hæren og den jevne bonden ble styrket som plottets aktive protagonist i en undertrykt union. Slik kunne fokus vris fra krig og grensekamp, til (også) utvikling, vekst og nasjonale dyder. Disse narrative og historiografiske endringene ble også uttrykt i kart. Kartene 1913-25 illustrerte historiske landtap. De kan sees som identitetsskapende visualisering av en lidelseshistorie med Sverige som erkefiende. Kartet avbildet de samme grensekampene som

framover 1920-tallet ble oppfattet som nasjonalistiske beretninger hos Hæreid. Kartene i 1940 tegnet opp en annen nasjon, en annen fiende og en annen omverden.

Kartendringene 1909-1940 illustrerte et endret historiesyn. Jeg mener at kartene fra 1913/25 og kartene fra 1940 avbildet to ulike nasjonale prosjekt. De første kartene viste den isolerte nasjonens historisk landtap. I kart og historieberetning ble det tapte land stående som en vedvarende nasjonal fantomsmerte. Det nasjonale *fantomsmertekartet* i de nye lærebøkene kan sies å risse tapet inn i det kollektive minnet til den kommende generasjonen. I 1940 var kartene endret. Da ble Norge (re)lokalisert i Norden og Baltikum. De historiske landtapene ble ikke lenger avmerket som norsknasjonale. Jeg mener at vi kan se *Fantomsmertekartet* som illustrasjon på lidelsesnarrativet som preget Hæreids første utgaver fram til midten av mellomkrigstiden: Det var en nasjonalpatriotisk og isolert norgeshistorie som hadde blitt etablert som ledd i nasjonsbygging og unionskamp, og som til dels brukte fiendebilder av de nordiske andre til å framheve særnorske dyder og grensedefinisjoner. Grensekamp og fiendebilder var antagonist og plott i et tradisjonalistisk *lidelsesnarrativ*. Å fjerne det svenske fiendebildet ville innebære dyp endring av grunnstrukturen i dette historiesynet, men Hæreid skrev inn endringene steg for steg som et samfunn i indre vekst og utvikling. Den norske bonden, hæren, handelsflåten og polarheltene tok over som aktive protagonister. Indre evolusjon og vekst erstattet ytre tvang og vanmakt i unionen, selv om det ytre mønsteret av 400-årsnatten og et tradisjonalistisk Gullalder-Nedgangstid-Gjenfødsel-paradigme stod fast også i 1940. Rammen var lik, innholdet dels nytt. Innholdsanalysen viser at et sterkt styrende antagonistisk lidelsesnarrativ ble utfylt og til dels erstattet av et protagonistisk *vekstnarrativ*. Det tok flere tiår og en stegvis og sakte utvikling før Hæreid på 1930-tallet tok bort den svenske erkefiendens hester i Nidarosdomen. Hæren og folket ble protagonisten i en historie om vekst gjennom nedgang.⁵²³ Det etablerte historiesynet som hadde tradisjonens kraft i minnekulturen, ble stegvis tilpasset nye historievitenskapelige krav og en ny politisk kultur.

⁵²³ Det er likevel verdt å merke seg at Hæreid beholdt de fleste gamle og kjente historiene, med til dels nyskrevet innhold. Utad kan Hæreids lærebok slik sett se relativt uendret ut.

Kapittel 7. Løddøen – En konservativ motstemme?

Løddøens Norges historie, mindre utgave for folkeskolen (1910-1940)

O.I.K. Løddøens (1869-1939) bok fra 1910 var en mindre versjon av ei bok han gav ut frigjøringsåret 1905. Det var den mindre utgaven som var tilpasset til og ble mest utbredt i folkeskolen, den kom i elleve opplag før okkupasjonen og den siste og 13. utgaven i 1954. Boka fra 1905, *Det norske folks historie, fortalt for folke- og ungdomsskolen*, er likevel viktig utgangspunkt. 1905 var kontekst for O.I.K. Løddøens forfatterdebut, og utvalget derfra ble komprimert i 1910-utgava.⁵²⁴ 1905-konteksten aktualiseres også av at Løddøen, i motsetning til de tre andre, var politisk konservativ. For høyresiden betydde 1905 et tilbakeslag for et alternativt historie- og nasjonssyn. Med 1905 ble venstresidens historie- og nasjonssyn vinnende, mens det forut hadde vært kamp om historien og nasjonen.⁵²⁵ Mens Løddøen var høyreorientert, var altså lærerstanden og de fleste norske historielærebokforfattere venstreorienterte. Dette er særnorsk. Den norske lærerstanden skiller seg ut i sitt skandinaviske omland og fra normen om at lærere var systemkonservative i nasjonsbyggingen. Kan dette kobles til norsk småstatsnasjonalisme med konstitusjonelt og kulturelt grunnlag i «Arven fra 1814»? I kildekorpuset står altså Løddøen for et norsk unntak, men en skandinavisk tendens. Mens Jensen og Hæreid viste Vestlandslærens vei inn i ny tid med nye rom som lærere, forfattere og didaktikere i hovedstaden, representerte Løddøen en konservativ motstemme.⁵²⁶ Preget det læreverket? Løddøens frontillustrasjon på 1905-boka hadde norrøne voktere og runer rundt riksløva, mens den mindre 1910-utgaven hadde Audun Huggleikssons riddersegl.⁵²⁷ Begge hadde altså ikonisk feste i et tradisjonalistisk paradigme med rotfeste og opphav i norrøn tid. Hva særpreger da Løddøens læreverk i skolefaget historie? Løddøens mindre utgave av 1910 blir her analysert virkningshistorisk i utgavene 1912, 1920 og 1940. 3. opplag av 1912 var godkjent av Kirke- og Undervisningsraadet. 1920-utgaven ble vurdert og godkjent av professor Edv. Bull og bibliotekar A. Krogvik. 1940-utgaven var

⁵²⁴ O.I.K. Løddøens (1910), *Norges Historie. Mindre utgave*. Cappelen. Utgaver analysert her er 1912, 1920, 1940. Mindre utgave av 1910 var på 158 sider med illustrasjon. Alle utgavene har samme epigram – det fjerde bud. Løddøen 1905: *Den norske folks historie*

⁵²⁵ Sørensen 1998. Venstres nasjonaldemokratiske prosjekt var ett av flere konkurrerende nasjonssyn -1905.

⁵²⁶ Kryssref til forfatterinformasjon «Ole Iver Knudsen Løddøen – den konservative motstemmen?» s. 131: Janne Holmén 2006

⁵²⁷ Utgavene 1912 (brun), 1920 (blå) og 1940 (grønn) hadde alle Audun Huggleikssons riddersegl (ca 1300) som frontillustrasjon, mens 1905-utgaven hadde norrøne voktere og runer rundt den norske riksløva.

godkjent etter Normalplanen av 1939.⁵²⁸ Slik følger vi gjennom Lørdøens historieverk fra Godkjenningsordningen av 1908 via reformarbeidet i mellomkrigstiden til de nye minstekravene i Normalplanen av 1939. 1940-utgaven var tilpasset minstekravene i den nye normalplanen, og den nyredigerte teksten var gradert i minstekrav (hovedtekst), utfyllende (stjerne) og ekstrastoff (nasjonalt og internasjonalt).⁵²⁹ 1912-utgaven framstår i forhold som et ustrukturert tekstmylder med varierende tegnstørrelser, typografi og teksttyper, men også her hadde Lørdøen en vurdering og markering av nødvendig hovedstoff og utfyllende lesning. Teksten ble fra 1910 til 1940 mer helhetlig både i typografi, uttrykk og disposisjon, noe som ble ytterligere styrket av minstekrav og fagdifferentiering i tråd med N39. I kapittel 7 går vi nærmere inn på slike og andre særtrekk og utviklingslinjer i Lørdøens historieverk og historiesyn 1912-1940 med den samme oppdelingen som for de to foregående verkene: Vi ser først på historiesyn og didaktiske virkemidler, så fokuserer vi på et av verkets karakteristiske drag før en systematisk analyse av Lørdøen disponert etter A.D. Smiths historieparadigme.

Historiesyn og didaktiske virkemidler: En konservativ historie – evolusjonismens fall?

Lørdøens skrev i 1905-forordet at folkeskolen er avsluttende for de fleste, derfor måtte læreboka gi så mye historiekunnskap «som ethvert dannet menneske maa kjende til»:

Af denne grund har jeg tat med ogsaa en hel del *kulturhistoriske skildringer* samt endvidere det vigtigste af *litteraturhistorien*, fordi ogsaa den hører nøie med til et billede af folkets udvikling. Nogle faa *verdenshistoriestykker*, som var nødvendige for forstaaelsen af vedkommende afsnit af norgeshistorien, har jeg ogsaa fundet at burde gi plas – af hensyn til de mange skoler, hvor man læser norgeshistorien uafhængig af verdenshistorien.⁵³⁰

Lørdøen argumenterer motsatt av Hæreid. Hæreid mente kort undervisningstid måtte medføre at han (og historielærerne og undervisningen) måtte konsentrere seg om det strengt nasjonale og isolere norgeshistorien. Lørdøen påpekte derimot at det av samme grunn var nødvendig å se norgeshistorien i lys av verdenshistorien. Kultur- og litteraturhistorie gav også sentral kontekst. Vi ser her at Lørdøen har et bevisst metaperspektiv på forfatterrollen og historie som

⁵²⁸ Lørdøen 1912, 1920 og 1940. Godkjenning og faglig støtte oppgis av Lørdøen i innledning og forord av utgavene. 1940-utgaven er gjennomlest av lærer Hans Andresen og ble godkjent av KUD desember 1939. Alle opplysninger om godkjenning etter verkenes ingress og/eller forord.

⁵²⁹ Internasjonal historie er (som i tiden) utelukkende Europa og USA.

⁵³⁰ Lørdøen 1905:V, forord

skolefag og vitenskap. Han har et utviklet syn på historie som potensielt delt i tema, tid og geografi. Han skriver altså ikke fram *den ene historien*, slik vi får inntrykk av både fra Jensen og Hæreid sine forklarende forord. Implisitt i sitatet fra Lørdøen ligger denne tradisjonen med en isolert politisk orientert norgeshistorie – som han distanserer seg fra.

Lørdøen hadde mål å se norgeshistorien i en bredere sosiokulturell og verdenshistorisk ramme.

Innholdets form var viktig:

Da jeg begyndte paa nærværende norgeshistorie, satte jeg mig som maal at skrive en bog, hvori ikke bare en del indskudte smaahistorier, men den hele fremstilling blev slik, at børnene kunde faa virkelig glæde af at læse den. Derfor prøvde jeg overalt at la stykkerne tale saa meget som muligt til børnenes indbildningskraft; de skulde ikke bare sige, *hvad* som skede; men ogsaa i korte greie ordelag syne frem *hvorledes*; de skulde lidt efter lidt rulle op for barnet en række billeder, og hver gang et stykke var gjennemlæst, saa skulde ogsaa et nyt billede staa der færdigt.⁵³¹

Læreboka skulle tale til barnas innbilningskraft og gi dem indre bilder. Det er ikke et strengt kunnskapsorientert kunnskapsmål, men et barnesentrert mål der faget også skulle virke affektivt og identitetsskapende. Historier og fortellinger var, som hos Jensen og Hæreid, virkemiddel for å snakke til barna på deres nivå. Samtidig viste Lørdøen et mer differensiert læringssyn. Både 1905- og 1910-utgaven var delt i ulike tekstnivå. Lørdøen påpekte at undervisningstiden for skolefaget historie var såpass knapp, at det avmerkede hovedstoffet var nødvendig for skoler med kortest undervisningstid og elever som ikke rakk mer. I note til 1905-forordet advarer Lørdøen mot å overlesse historieplanen i skoleplanene. Hovedlinjene var viktigst. Ledig tid kunne heller nyttes til at elever som også hadde lest tilleggsstoff fikk fortelle de andre, la barna samtale og sammenligne, vise dem historisk litteratur i skolens barneboksamling, samt lese opp dikt og sagavsnitt «som ofte belyser en historisk situasjon bedre, end nogen lærebog kan det. Indimellem alt dette passende sange!»⁵³² Lørdøen skriver her fram et syn på undervisning i historie som peker framover mot differensierte læringsmål og minstekrav i N39. Han varierer læringsmåten med gjenfortelling, dikt og sang, og tar i bruk andre læringsressurser som barneboksamlingen, sanger, sagaene og lignende. Med dette plasserer han undervisningsmetodisk, eller historiedidaktisk, historiefaget inn i en

⁵³¹ Lørdøen 1905:VI, forord

⁵³² Lørdøen 1905:V, forord.

sosiokulturell innramming der variert form og innhold ble virkemiddel for en historieundervisning tilpasset barnets forestillingsevne og nivå.

Utvalg- og stilkrav gjorde skrivningen til et «overmaade vanskelig arbeide», påpekte forfatteren. Han måtte ta hensyn til omfang og pris, dessuten måtte «stilen gjøres upaaklagelig, slig den bør være i en skolebog»:⁵³³ Han kunne ikke bruke alle språkets uttrykk som en skjønnlitterær forfatter. Her viser Lørdøen igjen et bevisst forhold til sin forfatter- og formidlerrolle. Han relaterer historie som skolefag til historie som vitenskap med krav om utvalg og tendens som kan farge en framstilling. Han søkte å balansere et barnesentrert formidlingsfokus med et kultursentrert fagfokus, og i 1905-utgaven mente han å ha nådd målet om å «gi nærværende billede af vort folks udvikling paa en saadan maade, at det kan bli nogenlunde let at huske for skoleungdommen».⁵³⁴ Når Lørdøen avslutningsvis i forordet takker sine rådgivere, ser vi også et vidt spekter av hjelpere som forsterker inntrykket av en forfatter med nyansert blikk på historie som skolefag: Seminarbestyrer Eftestøl (som sammen med Ribsskog og Ræder utredet forarbeidet for enhetsskolekomiteen i 1919), overlærer Hoversholm, universitetsstipendiat cand. Mag. Halvdan Koht, professor Molte Moe (språkmann for Nordahl Rolfsen og språkreformer tidlig på 1900-tallet), skolebestyrer Otto Anderssen (Norges første professor i pedagogikk), ekspedisjonssjef i kirkedepartementet dr. A. Ræder (enhetsskolekomiteen), historiker Øverland og lærer A. Kirkehusmo. Rekken av skole- og vitenskapsmenn som bidrog i utviklingen av læreverket speiler Lørdøens' brede syn på historiefaget og historieformidling i skolen.

Lørdøens forfatterskap forsterker også inntrykket av en historielærebokforfatter som stod mellom tradisjonsbunden historisme og en bredere sosiokulturell historie i verdenshistorisk ramme. Lørdøens bok fra 1905 ble i kommende år også utvidet til et større verk i tre bind. Tredelingen av verket *Det norske folks historie: fortalt for folke- og ungdomsskolen* var slik: «Del I: De ældste tider og sagatiden (til 1319)»[!]⁵³⁵, «Del II: Norges vanmaktstid, 1314-1814»⁵³⁶ og «Del III: Norge som grundlovsmæssig Kongerike (efter 1814)».⁵³⁷ Dette er en tredeling i tråd med A.D. Smiths tradisjonalistiske historieparadigme. Samtidig legger han en

⁵³³ Lørdøen 1905:VI, forord

⁵³⁴ Lørdøen 1905:VI, forord. Lørdøen viser til at han har lest opp avsnitt av boka for «gutter i 10-17 aars alder» som viste å ha glede av det. Her er viktig å merke seg at han kun har lest opp for gutter, og at denne større historieboka fra 1905 – som det går fram av tittelen – var ment for både folke- og ungdomsskolen.

⁵³⁵ Lørdøen 1905, 1907 og 1909. Utgaven fra 1916 hadde ikke med klammen og årstallet 1319

⁵³⁶ Lørdøen 1909

⁵³⁷ Lørdøen 1909

helt annen vekt på verdenshistorien. Han gav i 1921 ut *Verdenshistorien i fortellinger for skole og hjem*, i 1925 en kombinert *Verdens- og norges historie: i fortellinger for skole og hjem*.⁵³⁸ Lørdøen virkeliggjorde altså den kombinerte verdens- og norges historie som hadde vært foreslått i Kristianiaplanen, og som Hæreid også sendte forlaget planutkast til i 1917. Det er en stor overgang fra et isolert norgesnarrativ til en slik kombinert historiebok. I mangt kan det ut fra titlene se ut som overgang fra et patriotisk og nasjonalsentrert historiefag til et åpnere utviklings- og utvekslingsorientert fag. Dette gir interessante perspektiv for den videre analysen av Lørdøens virkningshistorie 1910-1940.

Før vi går inn i verkets virkningshistorie, må vi dvele ved Lørdøen som atypisk politisk konservativ forfatter. Vi har fokusert historiker og lærere som ideologer i norsk nasjonsbygging der gullalder-nedgangstid-gjenfødelse ble vinnende historieparadigme i lys av A.D. Smiths teorier. Den norske historiske skole etablerte genesis i norrøn gullalder, mens Sars skrev fram utvikling også i union. Dette er det idealtypiske synet på historiesynet på venstresida.⁵³⁹ I kampen om nasjonen på 1800-tallet var det alternative historie- og nasjonssyn. Den posisjonerte høyresiden støttet embetsmannsstat, konge og union. Systemkonservative historikere som M. Birkeland, T.H. Aschehoug, L.L. Daae og Y. Nielsen skrev fram en nasjon i et skandinavisk/nordisk kulturfellesskap. Amalgamasjonsfeiden på 1860-tallet illustrerte venstresidens redsel for sammensmeltning kontrastert mot skandinavismen og høyresidens drøm om et gjenforent Norden. Høyresiden så unionen som politisk og militær nødvendighet mot sivilisatorisk og kulturell norsk stagnasjon.⁵⁴⁰ Det var altså to ulike politiske prosjekt med to ulike selvbilder og tilhørende historiesyn. 1905 gav begge leirene ny politisk og kulturell kontekst, og beretningene om Norge og nordmenn måtte refigureres i nye selvbilder, fiendebilder og verdensbilder. Det var likevel store likheter i historiesynet på tvers av de politiske ståstedene. Blant annet var det tredelte plottet felles på 1800-tallet: Sagatiden var lys, dansketiden mørkere og 1800-tallet en ny lysning. Synet på unionen er i vår sammenheng avgjørende, og her stod uenigheten om grad av utvikling og utviklingens motivasjon. Var det utvikling i unionen? Var utviklingen indre eller ytre motivert? Venstresida mente indre ulmende nasjonale krefter lå bak 1814. Konservative mente heller at norsk utvikling før 1814 gikk ut fra de sosiale, økonomiske og institusjonelle

⁵³⁸ Lørdøen 1921;1925; Lørdøen 1928 *Norrigs søge: med bilette og kart* og i 1930 *Bibelhistorien: fortalt for barneskolen* viser også at han la vekt på bilder og kart i undervisningen, og at han hadde et bredt syn på historie.

⁵³⁹ Sørensen 1998

⁵⁴⁰ Svendsen 1998:248ff «Konfliktlinjer i historiefaget 1860-1905» i Sørensen 1998

rammene i unionen, og norsk selvstendighet ville bety ny stagnasjon og isolasjon. Dette neo-elitistiske prosjektet var velvillig til unionen, selv om det ønsket nasjonalt selvstyre og likestilling.⁵⁴¹ Konservativ historikere distanserte seg altså ikke fra det norske, men fra noe de tolket som venstrerørslas romantiske vrengebilde av en isolert norsk nasjon og nasjonalkultur. De så unionen heller som resultat av og nødvendig botemiddel mot norsk nasjonal nedgang, slik Birkeland definerte det i *Vore Fædre* i 1866; «Efterat det sidste Spor af det gamle Norge var forsvundet, behøvedes der et Tidsrum af henved 300 Aar til at udvikle de Samfundselementer, hvoraf en selvstændig Stat skulde bygges».⁵⁴² Statsfelleskapet gav nødvendig ramme for utvikling under en styringsdyktig overklasse.

For Løddøen var unionstida starten for det moderne norske samfunnet. Vi ser at synet på unionen speiler kamp mellom embetsmannsregimet og en framvoksende opposisjon. De to nasjons- og historiesynene kan også sees som uttrykk for to ulike historiografiske faser og vitenskapelige epistemologier. Sars var evolusjonist, ideolog og venstremann. Han fulgte nasjonalånden og skrev fram en nasjonal historie med biografiske trekk og eskatologisk mål. Konservativ historikere fokuserte mer institusjonelle, sosiale og økonomiske rammevilkår for stat, samfunn og nasjon.⁵⁴³ Mens Sars videreutviklet 1800-tallets historikerrolle som legitimerende samfunnsideologi, pekte de konservatives mer deskriptive vitenskapsideal og epistemologi fram mot historikernes retrett fra rollen som nasjonal samfunnsideolog på 1900-tallet.⁵⁴⁴ Virket konservativ historikere slik til å svekke det tradisjonalistiske og isolasjonistiske norske historienarrativet? Speiles dette alternative historiesynet i Løddøens verk?

Løddøens historieverk (1905/1910) kom i samme perioden som Hæreid (1909). Mens Hæreid var tydelig patriotisk og isolerte nasjonalhistorien, tok Løddøen med «kulturhistoriske skildringer» og «litteraturhistorien, fordi ogsaa den hører nøie med til et billede af folkets udvikling» samt «verdenshistoriestykker, som var nødvendige for forstaaelsen af vedkommende afsnit af norgeshistorien». Samtidig beholdt han tilsynelatende det tradisjonelle tredelte plottet med gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. Kan vi dermed forvente et læreverk med mer positivt syn på unionstiden, mer fokus på økonomisk, sosial og kulturell utvikling i Norge som del av et større vestlig bilde? Undervisningsmetodisk var de derimot på

⁵⁴¹ Sørensen 1998:36f

⁵⁴² Birkeland 1866/1919:112, her etter Svendsen 1998 i Sørensen 1998:256

⁵⁴³ Se deres posisjoner på Riksarkivet, Den Norske Historiske Forening og Historisk Tidsskrift.

⁵⁴⁴ Svendsen 1998:259, i Sørensen 1998

samme lag og talte for et visualiserende og affektivt historiefag med fortellinger, litteratur og sanger som tilpasset historieformidlingen til barnets forestillingsnivå. Lørdøen var også framtidsrettet i undervisningsmetodikk med varierende illustrasjoner og arbeidsmåter, barna burde lese, fortelle, arbeide med spørsmål, diskutere og sammenligne, lese annen litteratur fra barneboksamlingene, arbeide med litteratur fra det gitte tidsrom og hele tiden bruke sang som undervisning og variasjon.⁵⁴⁵ Dette åpnet også for å tilpasse til barnets evner med nivåer fra minstekrav til utfyllende kunnskap. Lørdøens ønsket en lærebok som imøtekom og var differensiert etter barnets nivå og evner og fagets rammer. Skal vi tro på tidens lærebokkritikk, ble boka både nyskapende og forut for sin tid: «Det syn som Lørdøens bok er skrivi ut fraa, er so nytt hjaa oss, at meir enn ein lærar vil steile aat ho, men i det lange laup vil ho vinne og det *fortener* ho», og anmelderen presiserte hva dette nye bestod av:

Ei lærebok i Norigs saga skal syne fram korleis vaart folk har livt gjennom tiderne, fyrst og fremst folket sin kultu og kulturvokster, medan skildringar av krig og kongar maa kome i andre rekkje. Di næst maa ei lærebok i Norigs saga aat folkeskulen vera ei *barnebok*; emna maa veljast og retteleggjast slik at borna kan skyne det [...]

Det er lett nok aa faa ei sogebok morosam. Det er berre å gjeva krigsskildringar og smyrja paa med sterke fargar og plukke ut morosame smaastubbar og smaating, som har lite eller inkje med saga aa gjera. Men å velja ut kulturskildringar som høver aat born og gjeva dei ein ham, so born kan melte dei og lese dei med forvitne – det set store krav til [...] den som skal skrive sogeboka.⁵⁴⁶

Lørdøen fikk strålende kritikk, og samtidig rammet kritikeren Hæreids lettvinde krigsskildringer. Det var likevel Hæreid som var klassikeren i perioden.

Nytt plott og ny historisk peripeti: fra lidende grensekamp til indre vekst?

Teksten gikk gjennom en tydelig endring i oppsett og disposisjon i verkene 1912, 1920 og 1940.⁵⁴⁷ Analysen i dette avsnittet viser ikke en større endring eller redigering, men heller flere suksessive steg som samlet ser ut til å medføre gjennomgripende endring av Lørdøens

⁵⁴⁵ Lørdøen sst

⁵⁴⁶ *Norsk Skoletidende* 1911 her etter Sæle 2013:152f

⁵⁴⁷ Språkendringene er også markante og speiler tidens språkreformatoriske tiltak. Lørdøen hadde Moltke Moe som leser i bokprosessen. Moltke Moe (1859-1913) ble i 1886 Norges første professor i «norsk Folkesprog med Forpliktelse til ogsaa at foredrage norsk Folketradition» eller folkloristikk. Han var en av hovedmennene bak rettskrivningen av 1907 og samnorsken.

historiefortelling om Norge og nordmenn (Grand Narrative).⁵⁴⁸ La oss se nærmere på endringene fra utgave til utgave for å se linjen 1912-40.

1912-20: Fra udisponert krønike til gullalder-nedgangstid-gjenfødsel?

Utgaven fra 1912 var oppdelt i elleve større og mindre kronologiske kapitler før samfunnsfag og historiske kart. Oppstykkingen gav historieberetningen et krønikepreg. Teksten manglet innholdsregister eller disposisjon som gav oversikt og hjelp i lesingen, og innholdet ble ytterligere fragmentert av et mylder av typografiske varianter i teksten. Vi vet at dette henger sammen med et framtidsrettet differensiert undervisnings- og læringsmål, men det er likevel med å forsterke inntrykket av en oppstykket og uoversiktlig kronologisk samling historier og tekster til en stor grad knyttet til konger, kongserkker og kongelige feider. Manglende disposisjon og uoversiktlig tittelbruk uten tydelig over- og underordning forsterker det udisponerte inntrykket.⁵⁴⁹

De tolv hovedkapitlene i 1912-utgaven gav i liten grad overordnet tematisk disposisjon, idé eller narrativt grep. Titlene på de tolv kapitlene var:

- *Nordmændene i de ældste tider; 800-1030* (3)
- *Den yngre jernalder eller vikingetiden; 1030-1130* (5)
- *Norges velmagtstid* ()
- *1130-1184. Lændermandsvældets tid* (40)
- *1184-1319. Norges konger blir enevældige* (50)
- *1319-1597. Norges værste nedgangstid* (60)
- *1537-1660. Det danske adelsvældets tid* (73)
- *1660-1814. Enevældets tid* (84)
- *1814-1830. Den nationale embedsmandsvældets tid* (97)
- *1830-1884. Bønderne tar magten i Stortinget; parlamentarismen indføres* (115)
- *1885-1905. Foreningen med Sverige opløses* (138)
- *Hvordan Norges skal styres* (145) (samfunnslære, før historiske kart)

⁵⁴⁸ Lørdøen 1912, 1920 og 1940

⁵⁴⁹ Lørdøen 1912

Vi ser av titlene at kronologi og styringsform var ordnende prinsipp. To kapitler skiller seg ut: 1) *Norges velmagtstid og 1319-1597* og 2) *Norges værste nedgangstid*. Disse to titlene gir i tillegg en normativ vurdering av perioden som del i en historisk utvikling eller et narrativt plott, det store narrative om Norge og nordmenn gjennom tidene. Det er interessant at Lørdøen framhever perioden 1319-1597 som den verste *nedgangstiden*, mens perioden 1537-1660-1814 ble titulert henholdsvis det danske adelsveldets og eneveldets tid. Her opererte Lørdøen i 1912 altså med en deling av unionstiden med skille på 1500-tallet (årstallene i periodene går ikke overens). Skillet kan sees i lys av den konservative historikertradisjonen slik Birkeland uttrykte i sitatet fra 1866 : «Efterat det sidste Spor af det gamle Norge var forsvundet, behøvedes der et Tidsrum af henved 300 Aar til at udvikle de Samfundselementer, hvoraf en selvstændig Stat skulde bygges.»⁵⁵⁰ Fram til 1500-tallet ble samfunnselementene for en selvstendig stat gjenoppbygd fra et lavmål. Deretter ser Lørdøen, som Birkeland, et kvalitativt skifte i unionens karakter.

1920-utgaven gav en helt nyredigert historieberetning med ny disposisjon. Antall kapitler var kuttet drastisk. Tolv kapitler var redusert til fem. I realiteten var det tre kapitler innrammet av en førhistorie etterfulgt av samfunnslære og historiske kart. Teksten (3-160) var disponert slik:

- *Norges forhistoriske tid* (3)
- *Sagatiden, 800-1319* (7)
- *Norges vanmaktstid 1319-1814* (63)
- *Norge som grunnlovsmessig kongedømme (etter 1814)* (111)
- *Hvordan Norge skal styres* (148) og kart (159).

Vi ser tre essensielle endringer 1912-1920: 1) forenklet disposisjon og plott som speiler A.D. Smiths historieparadigme, 2) unionstiden blir framstilt som en samlet periode, 3) normativ begrepsendring fra nedgangstid til vanmaktstid.

Første delen – forhistorisk tid – på fire sider er så kort at det framstår som prolog til fortellingen, mens kart og det samfunnsfaglige kapitlet om styreform er utskilt fra historisk utvikling. Slik er historienarrativet i Lørdøens 1920-utgave er tredelt: Sagatid (7-62), Vanmaktstid (63-110) og Norge som grunnlovsmessig kongedømme (111-147). En

⁵⁵⁰ Birkeland 1866, se «Historiografi» s. 41. Birkeland viste at det tok flere hundre år før det norske samfunnet igjen hadde utviklet en styrekraftig overklasse.

fragmentert krønikeaktig beretning hadde blitt en nasjonalhistorie disponert i klassisk tredelt plott, som A.D. Smith mente særlig preget utbryternasjonene som den norske. Vi så også i 1912-utgaven en positiv vurdering av sagatiden og en negativ vurdering av etterfølgende union, men i 1920-utgaven har gullalder-nedgangstid-gjenfødelse gitt historien en tydelig nasjonal innplotting. Smith påpeker at det klassiske paradigmet gav retning i kampen om nasjonen. I Norge vil det si på 1800-tallet. Men hos Lørdøen ble altså dette klassiske plottet styrket i 1920 – i god tid etter unionsoppløsningen og en mulig forsert nasjonsmarkering. Dette kan være uttrykk for at Lørdøen i 1912 søkte å omgå og unngå et dominerende og vinnende venstrenasjonalistisk historiesyn. Han forlot i 1920 en todelt unionstid til fordel for et forenklet nasjonalistisk plott. Den todelte unionstiden hadde vært et hovedperspektiv hos konservative historikere fra 1800-tallet. Endret innholdet normativ tendens i samme retning, eller må Lørdøens nasjonalistisk innplotting i gullalder-nedgangstid-gjenfødelse heller sees som erkjennelse av at «venstresidas plott» i 1920 hadde vunnet hegemoni ut over politisk grunnsyn?

Begrepsskiftet fra nedgangstid til vanmaktstid er også med å understreke at Lørdøens framstilling på strukturelt plan fikk mer klassisk syn på unionen i 1920-utgaven. I 1912 bruker han begrepet nedgangstid, i 1920 begrepet vanmaktstid. Vanmaktstid-begrepet var som vi så, allerede politisk og historiografisk i Brinchmann-debatten i 1890, og det var diskusjonsemne for foreningen Nordens revisjoner i mellomkrigstiden.⁵⁵¹ Lørdøens endring fra 1912 til 1920 er slik et tydelig skifte i tendens, og det må ha vært bevisst. Hva impliserer så skiftet? Vanmakt impliserer en maktesløs og vergeløs tilstand der man lett kan overrumples og hærtas. Det peker videre på en ytre og mektig fiende som undertrykkende antagonist i narrativet. Begrepet nedgang viser også til uheldige utvikling, men nedgang kan overkommes og bekjempes, og det impliserer ikke direkte en ytre undertrykkende eller overmektig fiende.⁵⁵² Med å reintrodusere begrepet vanmaktstid i 1920, kan det se ut som om Lørdøen, i tråd med styrkingen av det klassiske tredelte plottet, plasserte Norge som et avmektig offer i unionen. Hele grunnstrukturen gullalder-nedgangstid-gjenfødelse drar opp et tradisjonalistisk nasjonalistisk historiesyn, som vanmaktstid-begrepet slik sett forsterker. Både Jensen og Hæreid brukte vanmaktstid.⁵⁵³ I 1912-utgaven brukte Lørdøen nedgangstid i tråd med nyere historiske

⁵⁵¹ Se Brinchmann i 1890 «Ole Jensens bok og en historiedidaktisk debatt i 1891» s. 125 og foreningen Norden «Dansk og svensk respons. Gjensidig lærebokrevisjon?» s. 106.

⁵⁵² Hovland 2013

⁵⁵³ Jensen 1885-1928; Hæreid 1909-1940

og politiske perspektiv på en mindre nasjonalistisk og unionsfiendtlig tekst. Hvorfor endret han det da til vanmaktstid i 1920?

Lørdøens disposisjon uttrykker et tydeligere tradisjonistisk historie- og nasjonssyn i 1920 enn i 1912. Dette historie- og nasjonssynet har vi historiografisk og realpolitisk plassert i venstrerørsla til 1905 og i forserte nasjonalismedønninger utover 1900-tallet. Men den konservative Lørdøens nyredigerte 1920-utgave kom paradoksalt 15 år senere. Utviklingen er uventet i forhold til hans politiske grunnsyn. Utviklingen er uventet i forhold til historiografi. Utviklingen er uventet i forhold til politiske debatter. Utviklingen er uventet i forhold til Smiths forklaring om at paradigmet hadde en funksjon i frigjøringsprosesser. Lørdøens omredigering kan altså synes å være i utakt med forventet politikk, vitenskap og nasjonalismeteori. Utviklingen går også mot antagelsen om en mindre nasjonalistisk historieberetning i tidsånden etter 1. verdenskrig. Lørdøen omdisponering og narratologi går mot alt. Det kan være uttrykk for at det klassiske plottet gullalder-nedgang-gjenfødelse rundt 1920 hadde gått fra venstresyn til etablert epistemisk historiekultur. Den indre nasjonale røde tråden i unionstiden i 1920-utgaven blir dermed nasjonal kamp i vanmakt mot en fremmed overmakt. Unionen ble et ytre betinget brudd som disponerte et norsk lidelsesnarrativ også hos den konservative Lørdøen.

1920-40: Ny nasjonalhistorisk peripeti i 1537?

I 1940 hadde Lørdøens historie igjen blitt omdisponert. Lørdøen skrev inn et helt nytt kapittel som delte opp det tradisjonistisk tredelte plottet med gullalder (sagatid)-nedgangstid- (vanmaktstid)-gjenfødelse (Grunnlovsmessig kongedømme) fra 1920-utgaven. Det nye kapitlet startet midt i det kapitlet som i 1920 hadde tittelen *Norges vanmaktstid 1319-1814* (1920:63-111) og varte i nærmere 500 år. Han brukte fremdeles begrepet vanmaktstid, men halverte altså perioden:

- *Norges forhistoriske tid*
- *Sagatiden, 800-1319*
- *Norges vanmaktstid 1319-1537*
- *Norge i framgang mot selvstendighet 1537-1814* (1940:73-110)
- *Norge som grunnlovsmessig kongedømme (etter 1814)*
- *Hvordan Norge skal styres og kart*

De nærmere 500 årene som i 1920 var titulert som vanmaktstid under (mest) dansk (van)styre ble i 1940 redusert til 200 år med vanmakt etterfulgt av nærmere 300 år framgang mot selvstendighet og 1814. I 1912 ble den verste nedgangstiden avsluttet på 1500-tallet (1597 avslutter kapitlet «Norges værste nedgangstid», 1537 starter kapitlet «Det danske adelsvældets tid»). I 1920 framstod 1814 som vendepunkt. I 1940 ble 1537 narratologisk peripeti.⁵⁵⁴ Peripeti – lykkens omkastelse – betegnet det avgjørende vendepunkt i antikkens drama. Det var det bråe omslaget som utløste påfølgende renselse. Vi ser at Lørdøens historieberetning 1912-1940 endrer lykkens omkastelse i norsk historie fra 1500-tallet, til 1814 og tilblake til 1537.

Når historiens peripeti i 1940 blir satt tilbake fra 1814 til 1537, understreket Lørdøen samfunnsutviklingen forut for «gjenfødselen» i 1814 (og 1905). Det har stor narratologisk effekt. Vi har antatt at Lørdøens klassiske gullalder-nedgangstid-gjenfødsel-plott i 1920 viste at venstresidens historiesyn hadde blitt epistemisk historiekultur og bærende kollektivt minne. Unionstiden som «400-års natt» hadde vært norsk allegori fra Wergelands to «Halvringer» og nasjonalromantikken, som en norsk utgave av A.D. Smiths bruk av Tornerose som allegori på nedgangstiden i historieparadigmet i slike organiske historiesyn.⁵⁵⁵ Disposisjonen i 1920-utgaven er i tråd med en slik tradisjonalistisk «400-års natt». I et slikt plott forsterket begrepet *vanmakt* inntrykket av et ytre påtvunget overstyre og et unasjonalt brudd i en implisitt determinert nasjonal historisk utvikling. Da vanmaktstiden ble halvert i 1940, smuldret «400-års natt»-allegorien opp, og unionen framsto ikke lenger som styrende ytre og påtvunget brudd i plottet. Det var ikke lenger unionen, men samfunnsutviklingen i siste del av unionstiden som kom i fokus da Lørdøen introduserte 1537 som skifte fra vanmakt til vekst. Året kan knyttes til to historiske hendelser. Året før (1536) ble Norge lydrike under Danmark. I 1537 ble reformasjonen innført i Norge. 1536 ble i et autonomitetsperspektiv å se som nasjonens mørkeste nadir, mens 1537 fokuserte start for utviklingen av det nye Norge. Med tittelen «framgang mot selvstendighet» skrev Lørdøen eksplisitt fram en indre utvikling mot og en forklaring for 1814. Det nye vendepunktet i nasjonalhistorien flyttet fokus fra ytre tvang og lidelse til indre vekst for frigjøring. Slik kan det se ut til at Lørdøen i 1940 disponerte et nytt plott, en ny fortelling – fra et ytre påført lidelsesnarrativ til (også) et indre fokusert vekstnarrativ. Spørsmålet blir om omdisponeringen også ble fulgt opp i nytt og annet innhold

⁵⁵⁴ Lørdøen 1912, 1920 og 1940

⁵⁵⁵ Smith A.D. 1991

i selve lærebokteksten, historieberetningen om Norge og nordmenn hos Lørdøen 1912-40.

Endringer i lys av Smiths historieparadigme

Endringene i historiens overordnede struktur, plott og peripeti tyder på at Lørdøens historieverk 1912-1940 utviklet seg fra et konservativt utgangspunkt, via et mer klassisk lidelsesnarrativ til et vekstnarrativ der en nasjonal gjenfødelse ble resultat av en (også) utviklende unionstid. Disposisjon og plott er relatert til historieparadigmet med unionstiden som nasjonal unntakstilstand. Forut for 1905 hadde konservative historikere skrevet fram at unionen også var nødvendig forutsetning for norsk vekst og utvikling. På mange måter var det en moderert utgave av dette konservative historiesynet Lørdøen la opp til i 1940-disposisjonen. Når vi nå går inn på nærlesning av enkeltutgavene, skal vi se om den overordnede endringen i disposisjon ble reflektert og fikk virkning i enkelthistoriene og den helhetlige historieberetningen. Utgavene 1912, 1920 og 1940 har ved første blick få endringer ut over ortografi og disposisjon. Endringene har likevel en tendens. Lørdøens store narrativ om Norge og nordmenn, fiendebilde og verdensbilde var i endring.

Sagatiden og kampen om Gange-Rolv

I 1910-utgaven disponerte kongerekken og slag i stor grad teksten, mens historiene var mindre detaljerte på enkelthendelser (eller satt som ekstrastoff), mer tematiske orienterte og heltkongene fikk tilskrevet nye dyder fram mot 1940.⁵⁵⁶ Om «Olav den Hellige og bondehøvdingene» ble det i 1940 poengtert at trållene fikk mulighet å arbeide seg fri, og at kongen vant Jemtland tilbake, ble forklart med at folket der valgte ham på grunn av hans gode styresett.⁵⁵⁷ Lørdøen la ny og mer vekt på en særnorsk egalitet og fellesskap mellom høy og lav som særnorske samfunnsdyder. I tillegg ble kongerekkens historiske og nasjonale symbolfunksjon understreket da Lørdøen i 1940 skrev inn at Håkon Håkonssons merke, gul løve på rød bunn, ble riksvåpen i Håkon 5's tid, at Håkon og Maud stammet fra Olav den

⁵⁵⁶ Avsnittene om Harald Hårfagre og sønnene, Håkon Adalsteinsfostre, Eirikssønnene, Håkon Ladejarl og Olav Tryggvesson er nå ekstrastoff. Annet er tatt helt ut, som Guttorm Sindre og storbonde Åsbjørn sitt forsvar for de gamle gudene. I 1940-utgaven er dermed all tekst (s. 25-29 om kongene over) mellom Harald Hårfagre og storbøndene og Olav Tryggvesson kristner Norge utfyllende og ekstra. Senere er også Magnus den gode, Harald Harråde, Olav Kyrre og Magnus Berrføtt satt (s.39-47) utenom hovedbolkene, dvs alt mellom Olav Haraldsson blir Norges landshelgen og Sigurd Jorsalfar og Øystein. Snorre Sturlason, Magnus Lagabøter, Eirik Magnusson. Håkon 5 (59-63). Birkebeinernes Håkon ble således siste hovedtekst før ny hovedbolk fra 1319.

⁵⁵⁷ Sverres hardeste strid ble i 1940 framstilt som strid mot overklassen og for underklassen, og Olav den Hellige nedkjempet både lendmenn og bisper for å sikre at fattigfolk ikke led urett. Her ble de nye sysselmennene løsningen. Nye avsnitt kommer unntaksvis til, som «Vinland blir funnet» (1940:35-33).

Hellige, at Håkon 5 var sist i Harald Hårfagres ætt og at Olav Håkonsson var sist i folkungaætten som start på vanmaktstiden.⁵⁵⁸ Lørdøen lot kongehuset framstå som brosymbol mellom norrøn gullalder og et kommende moderne gjenfødt Norge. Kongerekken endret funksjon fra å være krønike over de store menn og slag, til (også) å framstå som symbolsk og narratologisk bindeledd mellom heltemodig sagatid til nasjonal gjenfødsel. Sagakongene ble dydsmønster i en gullaldermytologi om en særnorsk samfunnsform.

Nyere historiografi reflekteres også i de nyere utgavene. Lørdøen skrev fram mot 1940 inn en bevisst fortellerposisjon. I 1912 stod: ”Eriks-sønnene hadde den gang seks gange saa mange folk som Haakon”, mens det i 1940 stod: ”Sagaen forteller at Eriks-sønnene den gang hadde seks ganger så mange folk som Håkon”.⁵⁵⁹ Teksten om Olav Trygvason (1940:23), slaget på Stiklestad (1940:38), Olav Kyrre, Sigurd Jorsalfar og Øystein (1940:43) ble omskrevet på samme vis. Det vil si at sagaen ikke lenger ble referert til som ikke-kildebelagt sann beretning, men derimot ble vist til som historisk levning.⁵⁶⁰ Lørdøen tok også i teksten opp et nytt kildekritisk skille mellom kilder, sagafortelling og mytedanning. Etter grunnleggelsen av Oslo og St. Hallvard-legenden gikk han i 1940 inn på legender som historisk minnekulturelt fenomen (1940:42). Vi ser altså en ny refleksiv forfatteravstand i teksten. Når vi vet at 1905-utgaven var lest av Koht, og 1920-utgaven av Edv. Bull, er det grunn til å tro at den nye forfatterposisjonen reflekterte nyere historiografi. Bull og Koht var fremst i den nye kilde- og sagakritiske historikergenerasjonen tidlig på 1900-tallet. Koht la i 1913 lagt fram sitt epokeskapende essay *Sagaernes opfatning av vor gamle historie* som poengterte sagaene måtte leses som levninger der den situerte sagafortelleren projiserte egen tid og maktforhold bakover på sin beretning om forgangen tid.⁵⁶¹ Sagakritikken må slik sees som delforklaring til at det Sars tidlige tolket som et særnorsk demokratisk kongedømme, hos Koht ble uttrykk for motsetning mellom over- og underklasse. Saga- og kildekritikken førte altså inn nye tolkningsposisjoner og nytt syn på sagatiden og sagaene som kilder. Når Lørdøen fortalte de samme historiene med «sagaen beretter», tok han inn den refleksive forfatterposisjonen og så

⁵⁵⁸ I 1940 påpeker Lørdøen også et annet punkt som start på nedgangen: Da Lagabøte gav opp Man og Suderøyene for å få fred med Skottland, «Slik begynte det å gå nedover med Norges vesterhavsvelde» (1940:59).

⁵⁵⁹ Lørdøen 1912, 1940

⁵⁶⁰ Den kildekritiske distansen ble også i noen grad forsterket typografisk ved at sagaberetninger ble skilt hovedteksten.

⁵⁶¹ Dahl 1990:237; Sagakritikkens gjennombrudd rundt første verdenskrig. Et hovedpong var skepsis til å basere framstillingen på kilder som var flere hundre år yngre. Koht bryter etter hvert med tidligere syn (fra Keyser og fram) som tross voksende kildekritikk påpekte at sagaskriverne nedtegnet innsamlet muntlig tradisjon. Koht påpekte at sagaskriverne var preget av egen tid og drev ikke objektiv formidling. Herav et tydeligere skille mellom levning og beretning. Kohts sagarevisjon foregikk omtrent parallelt til brødrene Weilbulls danske omskriving. Foredraget ”Sagaens opfatning av vår gamle historie” fra 1913 opptakt til endring. Rundt 1920 lanserte Halvdan Koht en ny kronologi over kongene.

historieskrivning i et større minnekulturelt perspektiv. Det er likevel verdt å minnes at for den jevne leser framstod teksten etter alt å dømme som uendret. De tradisjonelle heltene beholdt sin plass i beretningen i en ny kildekritisk tapning.⁵⁶²

Løddøens utgaver viser også en endring i retning av et tydeligere vekstperspektiv på historien.⁵⁶³ Vikingferdene fikk ny oppsummerende tolkning i 1940 (i kursiv): «Vikingferdene ble på denne vis som en skole for ungdommen i Norden, *og fra nå av kom de nordiske landa med i den europeiske kulturutvikling.*» (1940)⁵⁶⁴ I 1920 avsluttet han med å påpeke at vikingferdene var skole for de unge. I 1940 ble vikingferdene sett som uttrykk for noe mer enn singulær særnorsk kultur, de plasserte norsk og norrøn kulturarv inn i en større og generalisert felleseuropeisk kulturutvikling. Dette er i tråd med de materialistiske historikernes syn på norsk utvikling slik Koht i 1921 skrev i *Innhogg*: «Den norske historie skiller seg i det hele ikke så dypt fra den allmenneuropeiske som en ofte får inntrykk av; den følger i hovedsaken de samme linjer som den øvrige vesteuropeiske utvikling.»⁵⁶⁵ Kohts utviklingsperspektiv skiller seg markant fra historistene Keyser og Munch, og i noen grad fra evolusjonisten Sars. Løddøens 1940-utgave forsterket et nyere utviklingsperspektiv der den norske gullalderen fikk en større allmenneuropeisk kontekst, heller enn å bli framstilt isolert og særegen.

Beretningen om Gange-Rolv eksemplifiserer endringene i historieberetningen. I 1912 ble beretningen om Gange-Rolv fortalt uten forfatterkommentar eller henvisning til sagaene. I 1920 skrev Løddøen inn «sagaen beretter», og i 1934 «*Der [Normandie] forteller forresten en krønikeskriver at den første hertugen het Rollo og var dansk.*»⁵⁶⁶ I 1940-utgaven går Løddøen nærmere inn på denne påstanden i teksten og skriver at franske krøniker feilaktig omtalte en dansk Rollo som den første hertug av Normandie. Gange-Rolv var norsk, poengterte Løddøen, før han skrev ridderferdene til de etterfølgende Normannere i Italia og England i lys av en «arv i vikingenes utferdshug» (1940:25). Vi ser altså at sagaen om Gange-Rolv gjennomgikk en endring fra beretning uten kildehenvisning, til levning fra sagakrøniker der legender spilte

⁵⁶² Det kan tolkes på to måter: 1) Løddøen erkjenner nyere historievitenskapelige funn og skriver det inn i sin skolebok. 2) Løddøen erkjenner historievitenskapelige funn, men unngår de realhistoriske konsekvensene med å skrive inn en distanserende henvisning til sagene som berettende levning. Teksten framstår deskriptiv og vitenskapelig etter nyere fagnormer med en bevisstgjørende avstand mellom historie, kilder og forfatter/leser. Dette styrkes av gjennomført ortografi og tegnsetting. Utviklingen styrkes videre i 1940.

⁵⁶³ Det henvises også til nye funn og revisjon av tidligere oppfatninger: eks om Harald Hårfagres slag på Hafsrfjord (1940:23): «(Før mente vi dette slaget sto i 872. Det har visstnok vært noe senere.)»

⁵⁶⁴ Løddøen 1940:16, godkjent 1939. Tillegg i 1940-utgaven er her i kursiv. Slike tilvisninger vil heretter henvises som (1940:16) i løpende tekst.

⁵⁶⁵ Koht 1921:123

⁵⁶⁶ Løddøen 1920; 1934:24

en politisk rolle. I 1934 refererer han at det var ulike syn på om Gange-Rolv var dansk eller norsk. I 1940 poengterer Løvdøen den nordiske uenigheten og tar videre et nasjonalt standpunkt: Gange-Rolv var norsk. Først var det altså Gange-Rolvs tokter og ærerike bedrifter som var poenget med historien. I 1940 refererte Løvdøen fremdeles de heltmodige bedriftene, men satte også sagafortellingen inn i den nyere nordiske historiografiske og politiske kampen om den norrøne kulturarv. Han mente danskene hadde «hærtatt» Gange-Rolv i minnekulturen og gitt falsk forståelse av danske aner i Frankrike. Det var altså virkningshistorien av motstridende nasjonale legender Løvdøen her viste til, og i motsetning til i 1924 da han kun refererte uenigheten, tok han i 1940 bevisst stilling og avviste danskernes syn. På samme måten som i eksemplene over, framstod den lille ekstrateksten om Gange-Rolv som mye uforandret 1912-40. Løvdøen skrev i hele perioden fram en norsk nasjonalhistorisk helt. Men fram mot 1940 satte han historien tydeligere inn i en identitetspolitisk og historiografisk kamp om den norrøne kulturarven i kollektiv minnekultur.

Gange-Rolv var tema både for den norske og danske fagnemnden i foreningen Nordens revisjoner og i boka *Omstridte spørsmål i Nordens historie* fra 1940. Den norske nemnden påpekte i 1933 at dansker (og svensker) feilaktig mente Rollo var dansk.⁵⁶⁷ Den danske fagnemnden sammenfattende «betænkning» av 1936 hadde avsnittet *Vikingerne og Ganger-Rolf eller Rollo*.⁵⁶⁸ Begge nemndene viste til striden mellom en normannisk og en norrøn/norsk-islandsk tradisjon som hver tilskrev seg den norrøne arv. Den norske fagnemnden mente det etterlot en uløselig faglig knute. Danskene mente derimot med støtte i H. Shetelig og D.A. Seip at det norske synet på vikingeraid og Gange-Rolv, og at Normandie også på kart i norske lærebøker ble markert som «Norske landnam», var realhistorisk feil. Eksempelet og kampen om den norrøne kulturarven hadde vært drøftet siden 1870-årene, og var fremdeles historiografisk omstridt i mellomkrigstiden.⁵⁶⁹ Det var en dansk-norsk kamp om norrøn tid som historisk nasjonal arv. Både dansk og norsk gullaldermytologi hadde på 1800-tallet skrevet fram vikingene som helter og historisk opphav i nasjonsbyggingen da historiefaget ble institusjonalisert i elementærskole med egne lærebøker. I revisjonene ble

⁵⁶⁷ Foreningen Norden 1937:120, uttalelsen fra den norske fagnemnd (Koht, Boyesen, Vigander) var fra 1933, her om danske lærebøker. Gange-Rolv/Rolle gikk ifølge den norske nemnden inn i et større mønster der svensker og dansker var tydelige på egen sagahistorie, men hvis det var norsk eller islandsk ble det heller omtalt som nordisk, skandinavisk eller av nordboere.

⁵⁶⁸ Foreningen Norden 1937:29, uttalelsen fra den danske fagnemnden (Friis, Kretschmer) var fra 1936. Det var et eget avsnitt med tittel *Vikingerne og Ganger-Rolf eller Rollo*

⁵⁶⁹ Dahl 1990:209ff. Gustav Storm tok opp Gange-Rolv og den norrøne tradisjonen i *Kritiske Bidrag til Vikingetidens Historie* (1878) og fikk støtte av Sars i sitt syn. Synet på den norske sagatradisjonens troverdighet ble også fremmet av Bugge og Hertzberg ved 1000-års minnet av Normandie i 1911 (Dahl 1990:211).

genesishistoriene holdt mot hverandre. Det var to ulike nasjonalhistorier som begge skrev sitt opphav ut fra samme heltefigur, men i ulik tolkning. I historismens «Wie es eigentlich gewesen» og en sannhetsteori basert på korrespondanse eller koherens er to historier, forståelser og forklaring av samme hendelse problematisk. Gange-Rolv/Rollo-konflikten utfordret slik de etablerte nasjonalhistoriene og historieparadigmene i Norden. Mens nordmennene dette var en uløselig knute, mente danskene at nordmennene tok feil.

I hovedrapporten fra den andre nordiske lærebokrevisjonen fra 1937 tok Haakon Vigander initiativ til verket *Omstridte spørsmål i Nordens historie*, som Wilhelm Carlgren (red) gav ut første bind av i 1940.⁵⁷⁰ Verket er historiografisk interessant. Det siktet ikke på å løse de nordiske historiekampene med å etablere en omforent løsning på den sanne historien. I stedet ble historiekampene belyst fra flere perspektiv ved at en historiker fra hvert involverte land skrev en kort redegjørelse for sin nasjons tolkning, ståsted og tradisjon.⁵⁷¹ I stedet for å ha en felles nordisk historieforståelse (og sannhet) som mål slik lærebokrevisjonen i 1919-22 uttrykte, belyste boka fra 1940 historiekampene fra fem nordiske minnekulturelle og vitenskapelige perspektiv. Fiendebildene hadde blitt moderert og de ulike nasjonale historie- og tolkningstradisjonene ble satt i spill med hverandre. Gjensidig opplysning og kunnskap om den andres synspunkt skulle gi grunnlag for mer sannferdig nasjonal historieskrivning. Boka *Omstridte spørsmål* gav flere perspektiv på samme historiske hendelse. Det var ikke lenger sett som nødvendig å skrive fram en fellesnordisk historie om norrøn tid. Hvert land hadde sitt situerte perspektiv, sin beretning og sin minnetradisjon. Boka *Omstridte spørsmål* – foreningen Norden, initiativtaker Vigander og forfatter Carlgren – kan slik sees som erkjenning av at historie var nasjonalt konstruerte minnetradisjoner. Det skjedde altså en utvikling fra det første historierevisjonsmandatet fra 1919 som lå nærmere historismens sannhets- og objektivitetssyn, til et slikt mer konstruktivistisk og relativistisk standpunkt i 1940. Det er vanskelig å si om Lørdøen bevisst forholdt seg til dette, men vi ser at læreverket virkningshistorisk utviklet seg parallelt med historiografi, lærebokrevisjoner og mellomkrigstidens nye historiebevissthet. I tillegg stettet utviklingen hans opprinnelige konservative og mer fellesnordiske grunnsyn. Mellom 1912 og 1940 skrev Lørdøen slik fram

⁵⁷⁰ Foreningen Norden 1937; Carlgren, Kretzschmedr, Mickwitz, Vigander 1940: *Omstridte spørsmål i Nordens historie I*. Del II kom i 1950, mens norsk-dansk-islandske forhold ble spart til en kommende del III.

⁵⁷¹ Carlgren (red.) 1940: *Omstridte spørsmål i Nordens historie*

en mer vitenskapelig refleksiv distanse til historien, men opprettholdt norrøn sagatid som norsk gullalder i et tradisjonelt tredelt plott.⁵⁷²

Vanmaktstid og framgang mot selvstendighet

Avsnittet ”Norge i framgang mot sjølstendighet 1537-1814” (73-110) var hovedendring i Lørdøens 1940-utgave.⁵⁷³ Tittelen «1319-1597. Norges værste nedgangstid» viser at Lørdøen i 1912 vurderte første halvdel av unionstiden som den verste. I 1920 varte det han nå titulerte som «Norges vanmaktstid», helt fram til 1814. I 1940 ble 1537 introdusert som nasjonalhistorisk peripeti. Dette kan sees som uttrykk for et narratologisk skifte av plott fra et lidelsesnarrativ til et vekstnarrativ.⁵⁷⁴ I et lidelsesnarrativ kan vanmakt begrepsmessig uttrykke et unasjonalt brudd, med ytre grunner og implisitt ytre fiender/narrative antagonister. I et vekstnarrativ er fokus rettet mer innover på egen utvikling og vekst. Det vil si et skifte fra ytre grenser til indre innhold. Indre utvikling trumfer ytre tvang. Er dette en utvikling som også preger teksten og de enkelte småhistoriene i Lørdøens læreverk?

I utgavene fra 1912 og -20 kom reformasjonen inn som tema midt i avsnittet om Fredrik 1. Den hendelsen som i 1940 ble vurdert som disponerende og et narratologisk brudd, ble altså ikke markert så mye som med et avsnitt i tidligere læreverk. Innholdsmessig ser vi også at flere andre omdisponeringer og nyskrivninger går inn i samme mønster. Reformasjon, trykkekunst og humanisme var tilleggstekst i beretningen om den lange norske vanmaktstiden i et tradisjonelt «400-årsnatt»-perspektiv, men ble i 1940 oppjustert til tema i en hovedtekst. Hovedteksten fokuserte slik sett tydeligere et samfunn i endring, utvikling, vekst og framgang. Temaene var ikke nye, men fikk ny vekt som deler i en mer tematisk styrt utviklingshistorie. Tekstene om protestantisme, den lutherske lære og det danske presteskapet – dog med til dels svært begredelig moral – ble samtidig koblet til boksensur og dansk språkutvikling under Kristian 3. Mens samfunn og økonomi var i vekst, gikk altså utviklingen i noen grad på tvers av den nasjonale kulturutviklingen, som i språksaken, der Lørdøen påpekte at gammelnorsk hele tiden stod sterkt på Island. I perioden etter 1537 ser vi likevel tydelig at Lørdøen understreker økende handel, sjøfart og næringsutvikling. Lørdøen skrev i 1940 fram historien om et norsk samfunn i utvikling. Dette vekstperspektivet er i tråd med

⁵⁷² Påvirkningen fra nyere forskning er også tydelig når Lørdøen i 1940 understreker Hårfagres menn som lendmenn.

⁵⁷³ Den første delen av vanmaktstiden om Magnus Eriksson, svartedauden og Hanseatene fram til reformasjon stod mye uendret (1940:63-73).

⁵⁷⁴ Hovland 2013

konservative historikers mer positive vurdering av unionen og unionstiden som ramme for samfunnsutvikling i Norge.

Et tydeligere vekstperspektiv på siste del av unionstiden var også i tråd med samtidens politiske krav om en historieberetning som heller fokuserte nordisk fellesskap enn krig, konflikt og overstyre. De historiske beretningene om norsk-svensk grensekamp og tapene av de symboltunge nasjonale landområdene i Jemtland og Herjedalen, var rotfestet i norske skolebøker. Løddøen hadde også det tradisjonalistiske «fantomsmerter»-kartet i 1920-utgaven (1920:160). Historiske legender som eksempelvis Gregers Granavollen og Anna Kolbjørnsdatter gikk igjen hos både Jensen, Hæreid, Løddøen og andre læreverk i perioden. Hos Løddøen fikk historiene nytt symbolsk innhold 1912-40.⁵⁷⁵ Begge legendene var enkelthistorier fra grensekamper mellom Sverige og Norge i perioden Norge var union med Danmark. Innholdsmessig var beretningene mye like 1920-40, men med ny innledning og tolkning: Svenskehærens underlegenhet ble i 1920 forklart med at kongen hadde for små kanoner til å ta Akershus. Derfor måtte 500 ryttere dra om Granavollen der de ble stagget i 8 timer av 60 norske bønder. Da troppene kom til Anna Kolbjørnsdatters prestegård, felte norsk taktikk og samhold den overtallige svenskehæren: «1/4 av hans folk blev fanget, de andre rømte.» (1920:90) Løddøen skrev at den norske hæren manglet klær, mat og våpen, de var underlegne i ressurser, antall og erfaring. Likevel vant den norske hæren over krigsvante svenske tropper. I 1940 framhevet Løddøen særnasjonale kvaliteter ved soldatene, den norske hæren og hele det norske folket – nasjonen – som grunnlaget for seieren: «Da fikk han merke at han ikke hadde bare Norges soldater imot seg, men heile folket.» (1940:88-89)⁵⁷⁶ Den norske hæren kom inn som nytt hovedsymbol i 1940. Med fokus på bønder som soldater i hæren kunne grensekampene gå fra historier om blodige grensetrefninger mot erkefienden, til å handle om indre nasjonale kvaliteter, nasjonalt samhold, styrke og offervilje fra folkedypet. Løddøen framhevet hæren og folkelig kampvilje for selvstendighet, en nasjonalånd. Hæren ble symbol på «heile folket» for fedrelandet.

Synet på unionstiden endrer seg i Løddøens tekst. Først ser vi overgang fra oppstykket krønike til mer sammenhengende tolkning og innplotting av unionstiden som epoke i et større nasjonalt narrativ i 1920-utgaven. Fokuset ble flyttet fra ytre tvang og fiendebilder, til vekt på

⁵⁷⁵ I 1940 er sagnet om prestefrua Anna sin nasjonale innsats tatt ut, men det blir henvist til som sagn – som på den måten lever videre i Løddøens læreverk gjennom sin egen virkningshistorie.

⁵⁷⁶ Løddøen 1940. En folkelig og offervillig norsk hær ble kontrast til danskenes tyske leiehær og skakkjørte økonomi. Svenskene hadde heller ikke kampvilje på linje med den norske.

indre samhold, kvalitet og vekst som «framgang mot selvstendighet». Grensekampene hadde hatt en viktig forklaringsposisjon i den avmektige unionshistorien. Men med en ny framvoksende indre styrke personifisert av Anna Kolbjørnsdatters bedrifter og symbolisert av bonden, soldaten og hæren ble protagonisten i historien løftet opp og fram. Antagonisten i de nordiske fiendebildene ble tilsvarende stilt i bakgrunnen. Den indre norske protagonisten ble styrket og fikk hovedrolle i historien om framgang mot selvstendighet. Det gjorde blodige detaljer om en æreløs svensk erkefiende til mindre viktig informasjon og delberetning i hovednarrativet.⁵⁷⁷ Eksempelvis kom det to nye delavsnitt i perioden for «framgang mot selvstendighet» i 1940: Det var ”Tanken om å avskaffe eneveldet” og ”De gode tidene i Norge omkring 1800” (1940:99-104). Her ble det påpekt at nordmennene mente danskene var skyld i både krigen og tapet, og derfor ville voksende norsk nasjonale krefter ut av unionen (jamfør Selskapet for Norges Vel) (1940:109). I 1920 hadde vanmaktstiden mer karakter av å være brudd forklart med ytre grunner og ytre fiender, og selv i Lørdøens konservative tapning var en nordisk antagonist viktig i historieberetningen. I 1940 la han altså tydeligere vekt på indre vekst og utvikling som i unionen pekte fram mot 1814. Den konservative forfatteren var gjennomgående mer positivt til unionstiden, men da han i 1940 understreket et ulmende nasjonalt frigjøringsstrev før 1814, vendte han heller historiens fokus mot den danske unionspartneren enn erkefienden Sverige. Dette er igjen uttrykk for at Lørdøen har en voksende refleksiv distanse til både egen historieskrivning og de historiekampene han skriver seg inn i. Den primordialistiske og etablerte historieberetningen om unionstiden som «400-års»-natt var skrevet som en del av nasjonsbyggingen og kampen om frigjøring fra unionen med Sverige forut før 1905. Det er grunn til å tro at når svenskene er erkefiender i venstresidas historiesyn, er det også uttrykk for at historiesynet gav legitimitet i unionskampen. Lørdøen toner ned den svenske erkefienden, og lar heller den danske unionspartneren få større del av plottet om unionstiden forut for 1814. Det innebærer at 1814 (og 1905) i større grad ble resultat og konsekvens av forutgående nasjonal utvikling og vekst. Plottet endret i noen grad fokus fra vanmektig undertrykkelse til vekst og utvikling av det

⁵⁷⁷ 1920: Enevoldskongenes styre i Norge, Hans Nilsen Hauge og Norge og Danmark under Napoleonskrigene (101-106) fortsetter med Englands sjøkrig mot Norge og Sveriges krig mot Norge (107-109) før Norske forhold 1807-1814 (109-10 en side) etterfulgt av Karl Johan (110-111) Så kommer nytt kapittel: Norges om grunnlovsmessig kongedømme (etter 1814).

1940: Enevoldskongenes styre i Norge, Tanken om å avskaffe eneveldet og De gode tidene i Norge omkring 1800 er ekstra (99-104) Hans Nilsen Hauge og Englands sjøkrig mot Norge og Danmark (104-107), Sveriges krig mot Norge 1808-1809 og Norske forhold i krigsåra (107-110) avslutter delen før 1814.

norske samfunn. Fra å være et særnorsk lidelsesnarrativ ble det del av et felleseuropeisk vekstnarrativ.

Gjenfødelse – ”Norge som kongedømme med egen grunnlov (fra 1814)”

1814 var hele tiden en nasjonal milepåle i Lørdøens historiedisposisjon, men vekstperspektivet på siste del av unionstiden understreket tydeligere en ny og indre forklaring for 1814. Mens Christian Frederik 1912-20 stod i symboltungt tablå av Dovre og Kringen, la Lørdøen i 1940 mer vekt på taktikk og strategi fram til (i Lørdøens ord) Kristian Frederik omfavnet Georg Sverdrup.⁵⁷⁸ 1814 og Grunnlova ble også innrammet av en tematisk fortelling om et moderne samfunn med religionsfrihet, trykkefrihet, verneplikt og likhet for loven. Og det var som vern for dette moderne frihetsverket folket og folkestyret i Stortinget stod steilt mot kongen etter 1814 (1940:117). Vi ser altså at Lørdøen la mer vekt på 1814 som resultat av indre vekst og folkelig fedrelandskjærlighet, og grunnlova ble etter 1814 vernet av folk og folkestyre. 1814 framstod som resultat av en indre utvikling, og Grunnlova og Stortinget ble styrket som symbol på et nasjonalt frihetsverk mot unionskongen (1940:119).⁵⁷⁹ I tråd med utviklingsperspektivet på dansketiden, ser vi at Lørdøen i 1940 la ny vekt på 1814 og Grunnlova som frihetsverk med folkelig opphav og folkelig beskyttelse. 17. mai ble nytolket inn i den samme symbolske rammen. I 1920 var tittelen ”Høitideligholdelsen av 17de mai”, mens i 1940: ”Strid om 17de mai” (1940:119-121 + torvslaget). Både 1814 og Torvslaget fikk i 1940 også nye illustrasjoner. Det senere klassiske maleriet av Torvslaget ble nå inkludert. Illustrasjonene er med å understreke at hendelsene var viktige. I 1940-utgaven ble 1814 og 17. mai symbol på norsk folkelighet og en legitim nasjonal forsvarskamp.

”Bøndene tar del i styret” var ny overskrift i 1940 med Ola-boka som illustrasjon (1940:121-23). 1830-tallet var en veksttid i Norge, og Lørdøen satte samfunnsutvikling og framgang inn i en bred ramme med temaene bondestorting, bondeleder Ueland, formannskapslovene av 1837 og overgangen fra Karl Johan til Oscar 1. med tilhørende flaggsak, folkeopplysning og skoleplikt. Enkeltemner fikk også nytt innhold. J.C. Dahl var med i 1912 (1912:119), tatt ut i 1920, men tilbake i 1940 – nå med et helt nytt fokus på kulturminne- og museumsarbeid (Nidaros, Haakonshallen, kunstforening, Nasjonalgalleri mm). Den jevne samfunnsutviklingen og enkeltpersoner fikk heller plass som del i et folkelig og nasjonalt

⁵⁷⁸ 1814-historien fikk også tre nye illustrasjoner; Sverdrup, Falsen og Christie, i tillegg til den tidligere Christian Frederik.

⁵⁷⁹ Flaggbruken ble framhevet av at verbet «skulle» ble erstattet av måtte i 1940.

restaurasjonsprosjekt fram mot 1940. Perioden etter 1850 fikk samme folkelige vekst- og utviklingsperspektiv:⁵⁸⁰ Handel, sjøfart, veg, jernbane, post, fyr, jordbruk og utstillinger er eksempel. I 1920 var både Bjørnstjerne Bjørnssons sang og Haralds-støtten med, i 1940 var de ute. Enkelt personer fikk mindre plass og en nasjonalsymbolsk innramming fra 1912 ble tydelig svekket.⁵⁸¹ Norsk vekst ble også satt i ny internasjonal kontekst.⁵⁸²

Lørdøen var politisk konservativ. I 1912 var skildringen av Johan Sverdrup tydelig kjølig, nærmest nedlatende. I 1940 var omtalen mer positiv. Samtidig ble tittelen "Johan Sverdrup" i 1920 erstattet av «Fullt folkestyre. Johan Sverdrup» i 1940 (133-137). Verket til parlamentarismens far ble altså framhevet over det tidligere personfokuset. Personene og nasjonalheltene ble markert mindre vektlagt i en mer samfunns- og kulturhistorisk vekstberetning. Lørdøen påpekte i 1940 at småpartier samlet seg til folkelig protest, og en tidligere detaljrik historie om ministeransvarlighet, statsrådssak, årlige storting og parlamentarisme fikk ny analytisk framstilling uten den tidligere nasjonalt symboltunge koblingen til Bjørnstjerne Bjørnssons dikt og taler. På samme måten som 1814, ble også parlamentarismen i 1884 tydeligere forstått som resultat av indre utvikling og folkelig vekst.⁵⁸³

1905 fikk også en mer indre fokusert årsaksforklaring fram mot 1940.⁵⁸⁴ Brødteksten var mye uendret, men ble omdisponert til en kronologisk utvikling med unionsoppløsningen som endepunkt. Illustrasjon og symbolbruk understreket unionskampen som nasjonalt prosjekt. Kongefamilien og Stortingssalen 7. juni ble i 1940 erstattet av det symboltunge bildet av Haakon 7. og Olav 5. på brygga sammen med statsminister Michelsen 25. november 1905. Med det tok Lørdøen imot sitt eget oppspill fra nyskrivingen av sagatiden da han i 1940 avsluttet med Haakon 7. som steg i land som symbol på den nasjonale gjenfødelse i et fritt

⁵⁸⁰ Lørdøen hadde ikke tidligere nevnt Marcus Thrane, men i 1940 ble han kort omtalt, og hans krav om folkeskole, stemmerett, brennevin ble nå forstått som både framtidsette og rimelige: «Disse krava var rimelige, og de fleste er seinere blitt gjennomført.» (1940:127) Lørdøen legger vekt på en rivende samfunnsutvikling fra 1850-åra (1940:128-30).

⁵⁸¹ Schweigaard hadde et helt avsnitt i 1920, bare kort omtale i 1940. Stattholderstrid og den andre tyske krig er stjernemerket, åndsliv 1840-60 ekstratekst.

⁵⁸² Den tyske krigen var tidligere hovedtekst, mens amerikanske borgerkrig var ny i 1940. Nå var begge ekstratekst som gav internasjonal kontekst til norsk historie. Åndsliv (1920 om skriftspråk, 1912 om romantisk diktning) skriftspråk fram mot 1940, nynorsk, folkehøgskoler mm – linje fra Wergeland, via Vig til folkehøgskolene.

⁵⁸³ Om Bjørnstjerne Bjørnson. 1920: Han måtte ta Sverdrup som statsminister, 1940: Sverdrup ble statsminister. (tatt ut av ekstratekst om utvikling av stemmerett). Kaptlene om Bjørnson, Ibsen og Vinje står som før, men med ekstra tillegg om deres bidrag. Norsk menighetsliv redusert til ekstra med strek. Historien om Haraldsstøtten gav historien en ny nasjonalsymbolsk innramming.

⁵⁸⁴ Lørdøen tar ut samlingspartiet 1903-05 og går rett på 1905. Nå tas også det sosialistiske partiet med. Tekst om Michelsen er kuttet ned.

Norge med egen konge etter århundrer under fremmed krone. Monarkiet i 1905 tok opp kongerekken som nasjonalsymbol på gjenfødsel av Norge i et større narrativt plott om Norge og nordmennene gjennom vekst og fall. Heltedådene til Nansen og Amundsen var også nye i 1940.⁵⁸⁵ Lørdøen skrev slik narratologisk fram en nasjonal frigjøring og gjenreisning med nye nasjonale helter og heltedåder etter 1905.⁵⁸⁶ Norgeshistorien i skolefaget historie ble avsluttet med en gjenopptatt kongerekke og en gjenreist nasjonalhelligdom, mens nasjonalheltene Nansen og Amundsen la ut i sporene etter sine norrøne forgjengere og satte ny løype for et fritt Norge.

Lørdøens historieverk 1912-40

De historiske kartene illustrerer en endring hos Lørdøen 1912-1940. I 1912 var områdene som var tapt til Sverige i unionstiden, merket av på Norgeskartet, og på Europakartet var Noregsveldet tegnet inn med Normandie og Gardariket, Island og deler av Irland. Vi kan si at kartet av Vest-Europa var ”en norsk vikings verdensbilde” i Lørdøens blikk, som eksempelvis med Gange-Rolvs Normandie. Norgeskartet risset de nasjonalhistoriske «fantomsmerterne» – landtapet til Sverige i unionstiden, inn i den historiske bevisstheten til skolebarna på 1900-tallet. I 1940 var kartet og verden en ganske annen. Dette er tegn på at selvbilde, fiendebilde og verdensbilde var i endring. 1940-kartet viste Norge (med tidens riksgrenser) i Norden med markert utsnitt av Slesvig-Holstein. Dette var «den moderne skandinavs selvbilde, fiendebilde og verdensbilde»: Norge i et nordisk fellesskap der interne grensekamper og fiendebilder var tilbakelagt. Problemområdet i dette nye historiske kartet var Slesvig-Holstein, som konfliktfylt grense mellom Norden og «den andre» omverdenen. Dermed har vi holdepunkt for å si at kartene videreførte og utdypet innholdet i teksten slik vi analyserte den i utviklingen av plott og peripeti og i lys av A.D. Smiths historieparadigme. Lørdøens verk 1912-40 viste en

⁵⁸⁵ Historien i 1940-utgaven har et mer aktivt subjekt også rent språklig. Det som i 1920 het: «med Sverige oppløses», ble i 1940: Norges forening med Sverige blir oppløst (141-145). Tidligere referert til Trondhjem domkirke, nå til Nidarosdomen

⁵⁸⁶ Også på 1900-tallet får sosialistene og arbeiderrørsla en annen og langt mer positiv framstilling av Lørdøen i 1940. Enda i 1940 er arbeiderrørsla og arbeiderlovgivningen (145-150 fem hele sider tekst, 1920, 2 sider, 1912 3,5 linjer) et etterskrift som bare i liten grad har innpass i det foregående nasjonale narrative – norgeshistorien. Likevel er Lørdøens perspektiv senket fra tidligere fokus på sosialisters arbeid mot driftige industrimenn, til mer nedenfra-perspektiv på industri, fagforening, arbeiderlovgivning. I 1920 var det sosialistiske idealet om et sosialistisk samfunn hovedtema. I 1940 ble det derimot vist til valgresultatet for Arbeiderpartiet med rundt 50 % i 1933. På samme måte hadde Lørdøen også en tydelig mer positiv beskrivelse av Thrane-bevegelsens krav og virkning. Slik gikk Lørdøen 1912-40 gjennom en tydelig omvurdering av arbeiderrørsla fra samfunnsødeleggende, til en akseptert politisk bevegelse som hadde arbeidet fram tverrpolitiske arbeiderlover og trykkesystem til gode for alle.

utvikling fra oppstykket krønikeform, via et tilsynelatende tradisjonalistisk historienarrativ i 1920 til et nyrevidert plott og peripeti i 1940.

Løddøen skiller seg blant lærebokforfatterne ut som politisk konservativ. I teksten så vi det tydelig uttrykt i omtalen eksempelvis av Sverdrup i 1912-utgaven. Konservative historikere la også på 1800-tallet mer vekt på unionstiden med Danmark som nødvendig og positiv ramme for utviklingen fram mot et moderne Norge. Dette positive synet på unionen var tydelig i Løddøens utgaver av 1912 og 1940, mindre tydelig i 1920. Kapitlet om norsk framgang mot selvstendighet fra 1537 understreket en positiv indre peripeti i det tradisjonelle nasjonalromantiske plottet. Den mørke «400-årsnatten» som vi også har sett hos Jensen og Hæreid, ble halvert. Konservative historikere la større vekt på at i unionen fikk Norge del i det europeiske framskritt, ellers ville vi vært fortidsvendt isolert. Dette historiesynet la dermed ny vekt på økonomisk historie og sosialhistorie heller enn venstreideologen Sars' fokus på nasjon, stat og selvstyre. I mellomkrigstiden fikk sosial- og kulturhistorie generelt mer gjennomslag, og økonomisk historie ble viktig også i materialismen. Den nye generasjonen historikere med Koht i spissen hentet slik sett evolusjonismen og idealismen fra venstrehistorikerne som Sars, men også en mer kildekritisk innstilling og et nytt fokus på økonomi, sosial- og kulturhistorie fra liberalkonservative. Løddøen la helt fra 1912-versjonen tydelig vekt på utvikling og vekst som indre forklaring for 1814. Vekstvilkårene i unionen gav grobunn for nasjonal gjenfødelse. 1920-versjonen skurrer i en slik tolkning. I 1920 ser vi at Løddøen overraskende nok gjennom en omfattende omskriving og omdisponering plotter historiefortellingen sin inn i det vi kjenner som et primordialistiske historieparadigme med en klar tredelt gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. Han titulerte endatil nedgangen som «vanmaktstid» stikk i strid med politisk og historiografisk debatt.

Innskrivingen av et sterkt tredelt nasjonalt plott og begrepet vanmaktstid i 1920 er det ene sentrale funnet i analysen av Løddøens utvikling. At han i 1940 plottet inn en ny nasjonalhistorisk peripeti i 1537 er det andre sentrale funnet.

I 1920 ble en kronologisk og fragmentert krønikeform erstattet av et tematisk og nasjonalistisk plott med unionstiden som *vanmaktstid*. Dette var 15 år etter unionsoppløsningen. Begrepet vanmakt bestod også i 1940-utgaven – 35 år etter unionsoppløsningen. Det er uventet. Trolig er dette et uttrykk for at venstresidens nasjons- og historiesyn i 1920 hadde gått fra å være politisk historie- og nasjonssyn, til å bli et mer ufarlig nasjonalt konsensus i en forenklet lettvariant. Når Løddøen i 1940 skrev inn «framgang mot selvstendighet» var det derimot et tydelig og markant brudd – fra lidelse til vekst. Det

tradisjonelle lidelsesnarrativet ble konsentrert til den eldre unionshistorien, mens den siste del av unionstiden ble skrevet om til et vekstnarrativ og norsk historie ble med dette skrevet inn i en fellesuropeisk utviklingshistorie i moderne tid. Dette er helt i tråd med Løddøens egne kommentarer i teksten, og mellomkrigshistorikere som Koht og Bulls perspektiv på norsk historie. Som vi så innledningsvis, var Koht allerede i 1910 rådgiver for Løddøen, og anmeldelsen i *Norsk Skoletidende* viste at Løddøen var tidlig ute med en kulturhistorie i verdenshistorisk ramme. I 1925 var han også tidlig ute med en kombinert Norges- og verdenshistorie.

Eksempelet om Gange-Rolv tyder også på at Løddøen var oppdatert på samtidens historiografiske utvikling, sagadebatt og nyere kildekritikk. Teksten viser en mer refleksiv og situert forfatterrolle, samt en ny kildekritisk distanse. Mens han i 1920 kun skriver inn «sagaen beretter» og nevner at franske krøniker hevdet Rollo var dansk, tar han i 1940 helt tydelig standpunkt og hevder at Gange-Rolv er norsk, samtidig som han viser til andre syn og det han framhever som dansk forsøk på å hærta norsk minnekultur og kulturarv. Det er en historiografisk utvikling som gir mening også i lys av foreningen Nordens lærebokrevisjoner 1919-22 og 1933-35. I 1919 var målet å ta bort fiendebilder av de nordiske andre og finne en felles godtatt framstilling. Revisjonen på 1930-tallet endte i boka *Omstridte spørsmål* som kan sies å romme et langt mer relativistisk historiesyn: Det var ikke mulig å skrive fram en sann historie. De nordiske nasjonalhistorier var motstridende. Flere versjoner av samme hendelse kunne være sanne i hver sin historiekultur. *Omstridte spørsmål* leser jeg som en erkjennelse av at nasjonale minnekulturer og historiebevisstheter levde side om side. En og samme historiske hendelse hadde ulik betydning og vekt i ulike land. I stedet for å problematisere dette, ble det erkjent at hver nasjon hadde sin historieforståelse som stod i et informert og avklart forhold til andre versjoner og et felles syn på perioden.

Foreningen Nordens historierevisjon tematiserer historiebevissthet og historiepolitikk. Foreningen Norden ønsket tettere nordisk samarbeid. De ønsket en historie som skrev fram forhistorien til et slikt samarbeid, ikke en historie som skrev fram historien for nasjonalstatlig selvstendighetskamp som la hindre i veien for nordisk samhörighet. Det nasjonale historieparadigmet hindret altså foreningen Nordens politikk. Historierevisjonen viser hvordan et politisk og historievitenskapelig krav om svekkede fiendebilder i historielærebøkene medførte store narratologiske utfordringer. Den svenske erkefienden var antagonist i det etablerte lidelsesnarrativet som bandt gullalder til gjenfødelse. Fiendebildet og grensekampene var rød tråd i unionshistorien og kunne ikke fjernes uten at plottet ble tømt for

mening. Dessuten hadde læreboka i historie et samfunnsmandat og en posisjon som gjorde det vanskelig å presentere nye historiske sannheter. En historielærebok handler ikke bare om vitenskap eller politikk, den taler også til en nasjons grunnleggende historiekultur og kollektive minne, «vår historie».

Det kollektive minnet kan ikke endres med et pennestrøk. Det har sin egen struktur og logikk, og enkelthistorier hadde ikonisk posisjon. Ved å skrive inn en ny peripeti og en styrket protagonist, fikk delhistorier bestå med nytt meningsinnhold. Gamle grensekriger med blodige grensekamper som eksempelvis om Anna Kolbjørnsdatter, var ikke lenger like viktige i detalj. Det var nok å understreke den tapre Anna Kolbjørnsdatter og omringe henne med den norske hæren og den norske bonden. Historien handlet om norsk samhold og kampglød, heller enn blodige detaljer fra krig og skildring av fiendens nedrighet. Det indre nasjonale liv, samhold og utvikling kom i fokus, og hæren ble symbol på nasjonal motstandskraft. Antagonisten i lidelsesnarrativet ble skjøvet i bakgrunnen av en mer aktiv norsk protagonist som styrende aktør i et vekstnarrativ. Men igjen: Dette er en endring som skjer over tid. Endringen er lite synlig fordi delhistoriene er de samme. Dette kan være grunnen til at tidligere analyser av lærebøker og lærebokrevisjonene både i samtid og ettertid har konkludert at det var liten eller ingen endring. Jeg mener derimot at lærebokrevisjonene var tidstypiske uttrykk som introduserte et nytt historie- og nasjonssyn, og revisjonshistorien viser en historiografisk utvikling i mellomkrigstidens politiske og vitenskapelig elite – som var tett på læreverkene.

Løddøens virkningshistorie viser at konger, kriger og fiender gradvis ble erstattet av vekst, samfunnsutvikling, sosial- og kulturhistorie. Det gjaldt ikke bare i unionstiden, men like mye tidligere og i tiden etter 1814 og 1905. Det er slik sett ikke bare narratologiske, men også historiografiske årsaker som forklarer endringene. Evolusjonistene (for eksempel Sars) utvidet sosial- og kulturhistorien. Den materialistiske historikergenerasjonen (for eksempel Bull og Koht) forsterket dette. Kongefokuserte krøniker fikk tematiske avsnitt, struktur og grep. Kampnarrativet mistet funksjon, mens arbeidernes framgang og internasjonal samvokster var saker i tiden. Den klassiske historien var derimot skrevet som del i nasjonsbyggingen. Vi må se den svenske erkefienden som et politisk 1800-talls-uttrykk – som samtidig var det etablerte historiesynet på «400-års-natten». Historieskrivningen var et politisk prosjekt og gav legitimitet i unionskampen. Med en annen realpolitisk setting rundt framveksten av historievitenskapen og historiefaget, ville trolig de narratologiske fiendebildene vært uttrykt med andre grensedefinerende uttrykk.

Både nasjonalismeteorologi, historiografi og narratologi gir viktige innspill til analysen. Da Lødøen i 1920 tydeliggjorde et lidelsesnarrativ, løftet han fram en tydeligere fortid, og dermed også en mer definert framtid. Refigurasjonen tydeliggjorde historieskrivningen som konstruktivistisk nasjonalpolitikk. Selv om enkeltdetaljer, småhistorier og beretninger ble mer deskriptive og tilfredsstilte en ny og mer objektiv kildekritikk, og de nordiske fiendebildene ble visket ut som del i en storpolitisk agenda, virket fortellerstrukturen omvendt: Plott og sjanger tydeliggjorde et lidelsesnarrativ. I dette tradisjonelle lidelsesnarrativet stod 1814 som lykkens omkastelse og peripeti. I 1940 skrev Lødøen det konservative utviklingsperspektivet inn i dette klassiske tredelte historiemønsteret. Lidelseshistorien hadde blitt en veksthistorie. Hos Lødøen møter vi altså framveksten av en ny historieforståelse. Jensen og Hæreid hadde begge den barnesentrerte fortellingen om et isolert nasjonalt kampnarrativ – et innlegg i en unionskamp. Hos Lødøen møter vi et tydelig fredsmotiv. Han ønsket å viske ut de historiske fiendebildene, og skrive fram en kultur- og sosialhistorie som bandt Norge til verden. Han fikk god anmeldelse, men nådde likevel ikke svært store opplagstall. Som historielærebokforfatter står Lødøen ikke igjen som den som nådde ut til «folk og hjem» – dette er også den første boka som ikke har dette i tittelen – men som den foregangs mannen som ryddet vei for den nye historien.

Kapittel 8. Kleppen – Norgeshistorie i europeisk innramming

Norges historie med avsnitt av verdens historie. For folkeskolen (1927-1939)

Pål Kleppens frontillustrasjon med et dragehode i et bølgende hav med det grafiske mannssymbolet ♂ nederst i hjørnet, minnet om vikingferd og bar slik sett ikke bud om et nyskapende historieverk. Analysen av Kleppens læreverk har kort tidsspenn med utgaver fra 1927 og 1939, men perioden er særpreget i skolehistorisk sammenheng. I det drøye tiåret ble reformarbeid og skoledebatt som hadde pågått i flere tiår, slutført. Enhetsskolekommisjonen av 1911, Den parlamentariske skolekommisjon av 1922-27 og Lærerorganisasjonenes skolenemnd av 1931 hadde vært behørig debattert, men Folkeskolelovene av 1936 ble vedtatt uten store diskusjoner.⁵⁸⁷ Normalplanen av 1939 var neste steg. Loven og normalplanen innførte nasjonale standarder og minstekrav. I dette reformarbeidet var Kleppen sentral pedagog og fagperson bak det nye skolefaget historie.

Den rådgivende «Normalplanen» av 1925 tok over for den veiledende 1890-planen, varslet reformpedagogikk og en ny tid for historiefaget:

Undervisningen i historie skal ta sikte på å gi barna et *riktig* og noenlunde fyldig bilde av de historiske hendingene og av den historiske utviklingen. Historien må derfor ikke bare bli fortellinger om enkeltmenn, om konger og høvdinge, deres liv og storverk. Barna må også få høre om *folkets* liv og levekår i de forskjellige tidsavsnitt, folket i arbeid og slit, i krig og fred, i gode og tunge tider for landet. – Bare de krigene blir tatt med som virkelig har satt merke efter sig i folkelivet og statslivet. Det er det fredelige arbeidet som bærer samfundet og skaper grunnlaget for all framgang og utvikling.⁵⁸⁸

Planen varslet overgang fra politisk historie til sosial- og kulturhistorie, fra heltedyder til folkets jevne utvikling, og fra krig og ufred til samfunnsutvikling og vekst. Kleppen ble sentral i arbeidet med å utmeisle den nye historiedidaktikken gjennom metodeverket om

⁵⁸⁷ Det hang også sammen med at loven om høyere allmennskoler av 1935 (som erstattet middelskolen med en realskole). De nye folkeskolelovene av 1936 bygde grunnlaget for den høyere skole, og var slik sett allerede innrammet av det vedtatte lovverket.

⁵⁸⁸ KUD 1925, her etter Kleppen i Ribsskog/Wiborg 1932:29.

historiefaget i Wiborg og Ribsskog store verk om metodelære, og Ribsskog tok Kleppen med videre inn i planarbeidet forut for N39 slik navnelisten fra *Norsk Skoleblad* vitner om.⁵⁸⁹ Det nye historiefaget som trer fram i lov og plan skulle legge ny vekt på et bredere samfunnsperspektiv, arbeids- og kulturliv og fredsarbeid.⁵⁹⁰ Skildringer fra krigshistorien skulle begrenses til det strengt nødvendige.⁵⁹¹ Historie som skolefag var i endring, og lærer, lærebokforfatter og historiedidaktiker Kleppen stod midt i reformarbeidet. Speiler virkningshistorien av hans eget historieverk et nytt historiefag?

I kapittel 8 går vi inn i særtrekk og utviklingslinjer i Kleppens historieverk og historiesyn 1927-1939 med den samme tekstbevisste inngang som de tre foregående. Vi ser først etter historiesyn og didaktiske virkemidler, så fokuserer vi særdrag ved verk og/eller forfatter før vi gir en systematisk analyse av Kleppens virkningshistorie i lys av A.D. Smiths tredelte paradigme.

Historiesyn og didaktiske virkemidler: Europeisk plott med bilder og oppgaver

Det norrøne dragehodet signaliserte et tradisjonelt og nasjonalt historiesyn, og Kleppen hadde rot i denne historieforståelsen i sin nye og moderne norgeshistorie. Samtidig introduserte han et nytt overordnet plott. Hos Kleppen disponerte bolkene Oldtid, Mellomalder og Den nyere tid historien. Det nasjonale og primordialistiske historieparadigmet som vi så ble innført hos Jensen, vedlikeholdt hos Hæreid og i endring hos Lørdøen, stod ikke som ramme og plott hos Kleppen. Derimot fikk historien om Norge og nordmenn europeisk innramming med Romerrikets fall og reformasjonen. Dette er nytt, men vi kan se at Kleppen bygger på utvikling i de tre eldre læreverkene. Plottet gikk fra Jensen, via Hæreid til Lørdøen fra en oppstykket krønikeform til et nasjons- og historiesyn disponert i det tradisjonalistiske gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. I dette plottet hadde unionstiden med Danmark rolle som et unasjonalt brudd i en foregående og etterfølgende determinert evolusjon av opphavlig nasjonal fellesskap. Hos Lørdøen og til dels Hæreid var det tradisjonalistiske plottet med et tilhørende lidelsesnarrativ i endring. Når Kleppen i 1927 disponerte norgeshistorien ut fra verdenshistoriske epoker, er det et narratologisk brudd med den etablerte grunnfortellingen

⁵⁸⁹ Norsk Skoleblad 1948

⁵⁹⁰ Lov av 16.7.1936:§6. Folkeskolelovene av 1936 tok i lovteksten med historiefagets ansvar for undervisning om internasjonalt fredsarbeid. Det var og er helt uvanlig at lovteksten går inn i enkeltemner.

⁵⁹¹ N39:82f, etter Lorentzen 2005: 79

om Norge og nordmenn, og det går i mot det primordialistiske nasjons- og historiesynet som var etablert med historismen i nasjonalstatens formative fase. Ser vi tegn til at også teksten hos Kleppen bryter med et etablert *lidelsesnarrativ*?

Løddøen gjeninnførte et hovedskille midt i unionstiden i sin 1940-utgave. Han pekte fra begynnelsen på de utviklende sidene ved unionen, men perspektivet ble gjennomført i et tydelig narrativt plott med denne omdisponeringen i 1940. Men allerede i 1927 hadde altså Kleppen gått lenger. Han skrev ikke bare inn utvikling i den nasjonale lidelseshistorien forut for 1814, men han skrev norsk historie inn i en vestlig sivilisasjon i framgang. Romerrikets fall og reformasjonen ble paradigmatisk overganger mellom epokene Oldtid, Mellomalder og Den nyere tid.⁵⁹² Historien fikk et annet perspektiv, som ikke tok utgangspunkt i en norsk opphavs- eller unntakstilstand. Den tok rett og slett ikke utgangspunkt i noe særnorsk, men i felles europeisk utvikling. Vi husker at Hæreid ti år før leverte inn et radikalt forslag til en kombinert Norges- og verdenshistorie, og at Løddøen gav ut en slik kombinert bok i 1925.⁵⁹³ Løddøens bok bar mer preg av å være to bøker i ett bind, enn en nyskrevet norgeshistorie som del i verdenshistorien. Kleppens lærebok for folkeskolen av 1927 var slik sett nyskapende kombinasjon der norgeshistorien ble skrevet inn i en vestlig utviklingshistorie. Dette innebærer et historiesyn som bryter med det strengt nasjonale paradigmet, slik Hæreid ble talsmann for da han i forordene forsvarte å isolere norgeshistorien strengt fra annen historie, for slik å føle, tenke og leve med «sit folk i vekst og utvikling».⁵⁹⁴ Kleppen så derimot norgeshistorien i lys av og i vekselvirkning med omverden.

Det tradisjonalistiske plottet hadde ladet historieberetningen hos Jensen, Hæreid og Løddøen med retning og mening. Det lå også politisk retning og mening i Kleppens nye plott, og reformarbeidet på 1920- og 30-tallet var tydelig i både politisk og faglig begrunnelse for et reformert historiefag. Det var det moderne Norge i fredelig sameksistens som skulle skrives fram i nasjonalhistorien og i skolefaget historie. Vi ser også at Kleppen 1927-39 la noe mer vekt på nyere historie etter reformasjonen.⁵⁹⁵ Gullalder og unionstid ble mindre sentralt.

⁵⁹² Oldtiden 5-47/3-40, Middelalderen 48-127/41-120, Den nyere tid 128-240/121-238. Det er verdt å nevne at verdenshistorie knapt når utover Europa, og at norgeshistorien bare i liten grad konkret blir sammenskrevet med verdenshistorie. Men dette peker fram mot bøkene som kommer etter okkupasjonen. Se også Lorentzen 2005:92ff

⁵⁹³ Hæreid 17:Løddøen 1925

⁵⁹⁴ Hæreid 1909:kryssreferanse til kap 6.1

⁵⁹⁵ I 1927-utgaven var 19% Oldtiden, 33% Middelalderen og 46% Den nyere tid. I 1939-utgaven var 15% Oldtiden, 37% Middelalderen og 47% Den nyere tid og drøye 1% historiske kart. 1927-utgaven totalt 240 sider: Oldtiden s. 5-47 (45), Middelalderen 48-128 (80) og Den nyere tid 129-240 (111) – siste 5 sider var Norges styre – det senere samfunnsfaget. 1939-utgaven totalt 239 sider (den symbolmetta tekstrammen borte): Oldtida 3-40

Utvikling og framvekst av den moderne norske nasjonen blant nasjoner ble framhevet mer enn tidligere. Kleppen satte Norge inn i rammen av et europeisk vekstnarrativ.

I forordet i 1927 koblet Kleppen boka eksplisitt til «Normalplanen for byfolkeskolene» og «planen for Oslo folkeskole», og i forhold til innholdet påpekte han slik: «Krigshistorien er kortfattet. Til gjengjeld har jeg forsøkt å gjøre kulturbilledene og fortellingene om folkelivet i de forskjellige tidsrum livlige og fengslende for barn.»⁵⁹⁶ Krig og krigsheltene skulle vike for fredelige kulturhelter og et samfunn i åndelig og materiell framgang. Kleppen forfektet en nyskrevet, mer objektiv og mindre sneversynt nasjonal historieberetning. Implisitt: en mer sann historie for en fredeligere framtid. Han påpekte også at mange av de fengslende fortellingene passet bedre til å lese høyt og samtale om i klassen, enn til lekselesing. Slike fortellinger merket han allerede i 1927 med stjerne. Kleppen mente altså å gi ut et historieverk som skrev fram en fredelig kulturutvikling fra folkets perspektiv, med fortellinger som didaktisk hjelpemiddel. Her stod Kleppen tydelig i den barnesentrerte tradisjonen som var etablert med Jensen, Hæreid og Løvdøen som alle var forkjempere for fortellinger som didaktisk hjelpemiddel og kjerne i formidling av skolens historiefag. Kleppen gikk som vi skal se nedenfor, også videre i å utvikle historiefaget.

I 1929 og 1932 gav Kleppen sammen med Hans Andresen ut to hefter med arbeidsoppgaver til læreboka i historie for folkeskolen: «Historiske arbeidsoppgaver. Historisk billedbok. Arbeidsoppgaver i historie for folkeskolen. Billedhefte I. Oldtid og middelalder» og «Arbeidsoppgaver i historie for folkeskolen. Billedhefte II. Den nyere tid».⁵⁹⁷ Dette er trolig de første av sitt slag i Norge. Lignende arbeidsbøker finner vi først ut på 1940-tallet, altså knyttet til et nytt folkeskolelovverk og i tråd med N39. Kleppen og arbeidsheftet var pionerer på feltet. I 1942 gav han sammen med Haakon Vigander ut et nytt pionerverk på det historiedidaktiske feltet: «Historisk billedbok. For fjerde klasse. Med arbeidsoppgaver».⁵⁹⁸ Først lagde de arbeidsoppgaver, så billedbok med arbeidsoppgaver. Ekstrabøkene fra 1929, 1932 og 1942 framhever Kleppen som pioner på undervisningsmetodikkfeltet i praksis så vel som i selve reformarbeidet. Han holdt fast i fortellinger som formidlingsform, men koblet også til bilder og elevoppgaver som didaktiske hjelpemidler. Om arbeidsoppgavene fra 1932

(37), Middelalderen 41-120 (89) og Den nyere tid 121-228 (113) – siste 6 sider Norges styre. Kart 3 sider. Delen om Norges styre var i Kleppens bok siste del av Den nyere tid.

⁵⁹⁶ Kleppen 1927:2

⁵⁹⁷ Andresen, Hans og Pål Kleppen 1929 og 1932. De kom i flere utgaver. Dette ser ut til å være den første dedikerte ekstrabok med spørsmålssamling til historiefaget i Norge. Det kom flere slike bøker fra 1940-tallet, altså etter de nye folkeskolelovene og N39.

⁵⁹⁸ Kleppen, Pål og Haakon Vigander 1942. Vigander kjenner vi nå fra ISCH og foreningen Norden MER?

uttalte skoleinspektør B. Ribsskog at de var «meget vel skikket til å brukes i skolen», og skoleinspektør E. Trætteberg gav følgende vurderinger: «en fruktbar måte å bruke læreboken på», «barna vil komme til virkelig å lære noget» og de får «en illustrert historie, som er deres eget verk, og som de derfor er fortrolig med».⁵⁹⁹ Ekstrabøkene understreker Kleppens nyskapende syn på formidling, undervisningsmetodikk og målet med undervisning i historie. Dette er interessant med tanke på hans posisjon i utviklingen av et nytt historiefag og historiedidaktikk i mellomkrigstida. Koblingene til Vigander, Ribsskog og Trætteberg viser hen til det store historiedidaktiske, samfunnspedagogiske og identitetspolitiske prosjektet historiefaget stod sentralt i.

Kart og kappe: selv-, fiende- og verdensbilde i endring 1927-39

Kleppen påpekte i forordet av 1927 at han søkte å gjøre «kulturbilledene og fortellingene om folkelivet i de forskjellige tidsrum livlige og fengslende for barn». Forordet ble fulgt av tre vers av Bjørnsons *Ja vi elsker før Historisk kart over Norden* med de nå velkjente nasjonalhistoriske «fantomsmerterene» etter tapet av Jemtland, Herjedalen og Bohuslen risset inn (ill).⁶⁰⁰ 1927-utgaven ble avrundet med teksten: ”Det gjelder for oss alle, små og store, å være gode nordmenn og nyttige borgere av vårt kjære, gamle fedreland. Vår fædres historie, som vi nu har lest, skulde lære oss det, - så vi følger Bjørnsons vakre fedrelandssang.” etterfulgt av Bjørnsons *Jeg vil verge mitt land* og et bilde av luftskipet Norge teksten: ”Luftskipet Norge, som Roald Amundsen og hans feller reiste over Nordpolen med i 1926. Fotografert på Svalbard ved starten.”⁶⁰¹ Kleppen ønsket å skrive en nyskapende historie. Likevel gav han historieverket på denne måten en tung tradisjonalistisk og nasjonalmytisk «kappe». Illustrasjon, dikt, nasjonalsymbol og kart opprettholdt et klassisk og tradisjonelt nasjonalmytos.

Det er en dialektikk mellom målsetninger og hovedtekst på den ene siden, og rammeallegori og symbolbruk på den andre. Dette kan minne om Jensens Nidarosdom-allegori som ble introdusert i 1889 og stod fast til 1928: I mellomtiden endret hovedteksten seg i takt med nye

⁵⁹⁹ Ribsskog 1932, Trætteberg 1932, begge i Andresen og Kleppen 1932. Bokmelding på baksiden av boka. Skoleinspektør E. Trætteberg (1864) er ikke den samme Trætteberg som vi kjenner fra Lærerskolerådet, men skoleinspektør på Hamar 1922-32, redaktør for Norsk Skoletidende 1918-33, bystyre og Stortingsrepr mm, her etter Hvem er Hvem 1948:543. Ribsskog kjenner vi fra Lærerskolerådet og fra plan og lovarbeidet.

⁶⁰⁰ Kleppen 1927:2-4. Ill: Bilde av kartet, og det motsvarende uten fantomsmerter og i ny internasjonal ramme fra 1939.

⁶⁰¹ Kleppen 1927:240

vitenskapelige og didaktiske krav, og i stadig større kontrast til rammeallegorien. Den faste allegoriske nasjonalmytiske rammeteksten opprettholdt en mytisk innramming. Men mens Jensen beholdt sin rammeallegori til siste utgave, var den nasjonalmytiske innrammingen borte hos Kleppen i 1934. Det er talende. I 1939 var rammetekstene endret og nye kart av Norge og omverden illustrerte Kleppens historie.

I 1927 var kartene spredt i teksten:

- s 4 Norge med Østersjøen og «fantomsmerter» innrisset
- s 14 Middelhavslanene i Oldtidens historie
- s 20 Det gamle Hellas
- s 33 Italia med Balkan
- s 55 Kart over norske landnåm

I 1927 innledet det historiske kartet med de nasjonalmytiske «fantomsmerterene», som vi kjenner fra det vi har definert som et lidelsesnarrativ, Kleppens historiebok. Fantomsmerterene etter tapet av Jemtland og Herjedalen ble slik risset inn i selv-, fiende- og verdensbildet. Dette kartet var ikke med i 1939. «Fantomsmerter»-kartet tok i 1927 opp tonen fra Bjørnsons innledende nasjonalsang. Den eldste perioden inkluderte kart over norske landnåm med billedteksten: «Norske landnåm i vikingetiden: Færøiene, Orknøiene, Hjalmland, Sudrøiene, Man, Dublin (Irland), Normandi (i Frankrike), Island, Grønland samt Vinland (Amerika)».⁶⁰² I 1939 hadde Kleppen også samlet alle kart i en avsluttende bolk heller enn som illustrasjon i og til teksten. 1939-utgavens kart hadde nye rammer og fokus, og ett kart var nytt: Nord-Europa med utheving av grenseområdet Danmark-Tyskland. Endringene er symptomatiske og talende. Det var en ny verden Kleppen kartla i 1939. Kartene illustrerte et nytt selv-, fiende- og verdensbilde.

Kartbolken i 1939 var på fire sider, tegnet med ny deskriptiv nøyaktighet av den etablerte kartograf I. Refsdal.⁶⁰³ Det første kartet over indre Middelhavet uthevet antikkens kjerneområde, Romerriket sør til Mekka og nord til Norge, og Gardarriket med Holmgard. Kartet hadde historiske navn. Det andre kartet over Atlanterhavet var også todelt og viste Helleland, Markland og Vinland – Grønland – Norge med Nordishavet og Svalbard, og et kart over Sør-Norge med Færøyene, Hjalmland og Suderøyene, sør til Normandie. Det tredje kartet viste Sør-Norge med Trondheim og Nidaros uthevet. Det minste kartet hadde ikke med

⁶⁰² Kleppen 1927: 55

⁶⁰³ Sæbø 1995: *Ivar Refsdal – kartograf, lærer, diktar, teiknar*

områdene for de tidligere «fantomsmerterne», mens de var merket av på det fjerde kartet som viste Norge og Nord-Europa fra Nordishavet i nord til Korsika i sør, med området Slesvig-Holstein – Jylland – Skåne uthevet i ramme.⁶⁰⁴ Alle kartene var endret i innhold, språk, grenser eller innramming, men det eneste helt nye var at «fantomsmerterne» var fjernet, Trondheim ble uthevet i Norgeskartet og Slesvig-Holstein ble uthevet i kartet over Norden. Trondheim passer inn i den mytologiske rollen Nidarosdomen hadde fått slik vi kjenner det fra Jensens læreverk på 1880-tallet og framover. Slesvig-Holstein framhevet derimot noe nytt knyttet til den nordiske innrammingen. Vi ser at problematiske mellomnordiske grensemarkeringer ble visket ut. Men mens det nordiske fellesskapet ble tydeligere, ser vi også framvekst av en grensemarkering mellom det nordiske kulturfellesskapet mot Tyskland i sør. Det nordiske kulturfellesskapet fikk en nordisk grensemarkør.

Kartendringene hos Kleppen tematiserer spørsmålet om et hvert fellesskap fordrer en grense og grensemarkører mellom «oss» og «de andre». I 1927 satte innledende rammetekst og kart med «lidelsesnarrativets fantomsmerter» en nasjonalmytisk grunntone for læreteksten i historie. I 1939 startet Kleppen i Europa før han gikk inn i Norge og zoomet ut til nordisk oversikt. De gamle fantomsmerterne forsvant i et nytt historisk terreng som ble skrevet fram og illustrert i kart. Norge ble satt inn i en europeisk sammenheng med en siste «lovlig» rest av norrøn nasjonalmytologi knyttet til Nidaros slik vi kjenner det fra Jensens ramme-allegori fra 1889.⁶⁰⁵ Fjerning av fantomsmertekartet er markant. Fantomsmertekartet hadde vært del av læreverkene i historie siden hundreårsskiftet, det første i Jensens utgave fra 1899.⁶⁰⁶ Det samme er den nye nordiske rammen, med tilhørende nytt historisk definerende grenseland mellom nordisk kulturfellesskap og Tyskland i sør.

I 1939 ble kartene samlet i en avsluttende del. De var ikke lenger tekstillustrasjon, men et eget avsnitt. Det gir et annet geo-historisk overblikk. *Geohistorie* var et av Fernand Braudels nøkkelbegrep. Mens geografi er studiet av samfunnet i rom, var hans prosjekt å gi en historisk forståelse for romlige miljø – konteksten for menneskelig aktivitet. «To map the world» – geohistorisk å kartlegge verden – skulle gjøre geografer mer historisk bevisste og historikere

⁶⁰⁴ Kleppen 1939

⁶⁰⁵ Undertittel: Norges siste storhetstid i middelalderen s. 103ff. Er dette eksempel på at et tradisjonelt nasjonalmytos blir opprettholdt på et lavere tekstnivå? Se i forhold til Jensens introduksjon av rammeallegorien med Nidarosdomen etter 1889, «Nidarosdomen som nasjonal rammeallegori» s.145.

⁶⁰⁶ Jensen 1899. Kartene framover 1910-, 20- og 30-tallet ble i noen grad revidert i utgaver tegnet av I. Refsdal, men kartet markerte fremdeles de tapte landområdene som en nasjonal fantomsmerter. Tittel på kartet i 1899 var «NOREGR». Siden ble kartet titulert «Historisk kart over Norge» eller lignende. Dette er en viktig endring. Sæbø 1995

mer geografisk observante.⁶⁰⁷ Tanken om en slik geohistorisk karlegging av verden utvider forståelsen av kartets funksjon som «tekst». Når jeg her søker å gripe hvilke selvbilder, fiendebilder og verdensbilder som ble framstilt i skolebøkene i historie, ser jeg kartene som geohistoriske samtidsuttrykk. Med den romlige dimensjonen visualiserer de innhold og grenser mellom selv, fiende og verden. Kartendringene hos Kleppen tyder på epistemisk eller historiekulturell endring i selvbilde, fiendebilde og verdensbilde 1927-39.

Norges forhold til og sammenheng med verden var i endring hos Kleppen 1927-32. Norge ble i 1927 avtegnet med et myteomspunnet grenseland som dels favnet nasjonen, dels isolerte mot fienden og dels representerte omverdenen. I dette grenselandet ble selvbildet definert gjennom sin motsats – «den andre», den nordiske fienden. Dette grenselandet eier den røde tråden mellom gullalder og gjenfødelse. I dette grenselandet finner vi alle de små historiene som sammen bygde opp det norske lidelsesnarrativet gjennom unionstiden. Her møtte den underdanige og overstyrte norske nasjonen sin historiske erkefiende og narrative antagonist Sverige. Så lenge kartene visualiserte denne grensekampen og hundreårsgamle fantomsmerter, spilte de opp det nasjonale lidelsesnarrativet. Det er også verdt å merke seg at da grensemarkeringene mot Sverige forsvant fra kartene i 1939, ble det tegnet inn en ny grensemarkering mellom et nordisk kulturfellesskap og Tyskland i sør. Grenseområdet Slesvig-Holstein markerte avstanden mellom det fellesnordiske og ikke-nordisk kulturområde. Det viser at nasjonsdefinisjonen fremdeles hadde et etnisk-kulturelt utgangspunkt, men ny randsone.⁶⁰⁸

⁶⁰⁷ Braudel 1949/1966:245 her etter Baker *Geography and History: Bridging the Divide* 2003:22. Braudel (1902-1985) var fransk historiker og leder av Annaleskolen. Hans geohistoriske perspektiv brøt med begivenhetshistorien og rettet blikket mot kulturgeografiske og institusjonelle «langsomme» strukturer, «La lounge durée».

⁶⁰⁸ Det var også endringer i andre illustrasjoner i takt med Kleppens historiefilosofiske grunnsyn: Noen illustrasjoner var tatt ut mellom 1927 og 1939, eks 27:47: akvedukt gamle romerske vannledninger; 27:142, maleri av Gustav Adolfs fall ved Lützen 1632; 27:164, Tordenskiold ved Marstrand; avsluttende bilde av luftskipet Norge og Roald Amundsen 27:240. Andre illustrasjoner kom nye inn i 1939: 39:55, gravferd i vikingetiden; 39:78, Konge og skutilsvein, Islands tegning fra middelalderen; 39:107, alterbilde fra Odda av håndverker, kjøpmann, adelsmann og bisp; 39:126, illustrasjon av norsk mansdrakt fra ca. 1500 funnet i myr på Andøya; 39:134, velstandsfolk ca. 1620 etter glassmaleri fra Fjærland; 39:147, bonde fra 1700-årene fra maleri fra Telemark; 39:159, Brigg fra 1800-tallet; 39:187, Høstarbeid (maleri av H.L. Mohr); 39:191, Maleri av seilskutenes glanstid (A. Nielsen); 39:226, Nydalens tøyfabrikk (1847-) ved Akerselva; 39:227, Maleriet Murere fra Oslo Håndverks- og Industriforenings hus (A. Rolfsen); 39:228, Kraftstasjon; 39:230, Stortingsbygningen; 39:231, Rådhuset i Oslo. Andre illustrasjoner ble byttet ut: Bildet av statue av Magnus Lagabøte erstattet Håkon 5., og italienske Rafaels Madonna erstattet tegning av en munks preken før Luthers tid, Nordlandsjekter kommer til Bergen havn erstatter norske soldater fra 1814, et strengt bilde av H. Wergeland erstattes av en tegning av Wergeland på Vesle-Brunen, det vil si at han inkluderer ikke bare Wergeland, men hele persepsjonen av Wergeland og nasjonalromantikken. Norske krigsseilere fra begynnelsen av 20. århundre ble erstattet av maleri av Skipsbygging (A. Revold); Kraftanlegget på Rjukan ble erstattet av foto av tankbåt.

Punktvisse endringer:

* Den kartlagte verden

- hadde fokus på det historiske Norge, det norrøne området, inkludert landnåm

- fikk fokus på det samtidige Norge i Norden/Europa og europeisk sivilisasjon

* Grenseområder

- hadde historiske fantomsmerter som grensemarkør mot de nordiske andre

- fikk grensemarkør mellom nordiske kulturfellesskap og «de (nye) andre»: Tyskland/Europa med Slesvig-Holstein som nytt grenseland.

Kartlegging av rom og tid endret seg. Tidligere definerte fortidens grensekamper rommet. Det nye kartet tok utgangspunkt i samtidens grenser samtidig som kartet favnet både nasjonen og omlandet. Det var ikke lenger en visualisering av fortidens fiendebilde. I stedet ble den geografiske omverdenen skrevet inn i den nasjonale tidsdimensjonen og utviklingshistorien.

Endringer i lys av Smiths historieparadigme

Kleppen brøt med etablerte det norske historieparadigmet og plottet gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. I stedet satte han norsk historie inn i en europeisk utviklingshistorie. Kleppens disposisjon brøt med lidelsesnarrativet og skrev fram et vekstnarrativ. Kleppens grep kan synes som et brudd med etablert historiesyn og historiekultur i Norge. Vi har likevel sett en utvikling hos de foregående lærebokforfatterne som spilte opp til en slik endring som eksempelvis da Jensen og Hæreid stegvis imøtekom kritikk for blant annet bruk av begrepet vanmaktstid, og Lørdøens som innførte en ny nasjonalhistorisk peripeti med tydelig vekstperspektiv på unionen etter 1537. Selv om Kleppen la mer vekt på nyere tid (omtrent halvparten) er det likevel verdt å merke seg at Kleppen også lot middelalderen få en stor del av stoffet i boka (omtrent en tredjedel). Nedenfor går vi videre inn i utgavens periodevis endring 1927-39.

Oldtiden

Det er få større endringer av utgavene 1927 og 1939 i første periode, men teksten ble tydelig mindre detaljert om elitens hevnlyst, sløseri, dovenskap og drikk både i Norge og Europa.⁶⁰⁹

⁶⁰⁹Oldtiden (1927: 5-47/1939:3-40) Noe mer om Athens rikeste tid etter Perserkrigene, mindre om Aleksander den stores hevnlyst. Kuttet ned om Vesuv (37/43), om tyrefekting og løver (38/44) og om Romernes forfall og utagerende sløseri. Mellomalderen: Tatt ut om dovenskap, drikk mm i kloster (50/42). At gjester fikk heder ved høisete tatt ut (54/46).

Kleppen gav en kort skildring av de første nordmenn som fra den germanske folkestammen innvandret over Sverige og Danmark til Norge og fant seg til rette som jeger- og veidefolk i steinalderen, samt helleristninger, folkeliv og «livlig samferdsel med danskene og folk lenger syd» i bronsealderen, og utvikling av redskap og «prektige drageskib for på langferd» der nordmennene blant annet fikk kontakt med Italia og Syd-Europa i jernalderen.⁶¹⁰ Både steinalder, bronsealder og jernalder ble framstilt med vekt på at nordmenn var i kontakt og «livlig samferdsel» med både sine nordiske naboer og omverdenen. Resten av kapitlet omhandlet blomstrende sivilisasjoner i syd, østerlandske folk, Egypt, grekere og romere. Denne delen er stort sett lik i 1927 og 1939, med en ny presisering i 1939: Kleppen skrev inn nytt at det før innvandringen i steinalderen allerede bodde mennesker i Nord-Norge, og at de trolig hadde kommet østfra.⁶¹¹ Dette vil si at han skrev inn et delt opphav og en todelt bakgrunn for folket bosatt i Norge. Trolig viste han da til finnenes revisjonsprotest som både påpekte en egen finsk stammeinnvandring, at finnene da fortrenget lapper og at urinnvånerne i Nord-Norge var lapper, ikke finner.⁶¹²

I forhold til de tre foregående verkene påpekte Kleppen i langt sterkere grad at nordmennene gjennom hele historien hadde vært i kontakt og samhandling med Norden og Europa. I Kleppens historiebok av 1939 ble også det etniske grunnlaget for norsk historie i noen grad mer heterogent. Innvandringsteorien ble modifisert i tråd med revisjonskritikken i mellomkrigstiden og historiografisk utvikling på området. Kleppen skrev slik fram en genesishistorie til et mindre isolert og et mindre homogent norsk folk i 1939 enn i 1927.

Middelalderen

Kleppens tekst om Middelalderen var langt mer omfattende enn oldtiden. Middelalderen hadde vært essensiell som gullalder i det etablerte tradisjonalistiske gullalderparadigmet hos Jensen, Hæreid og Løvdøen. De tre la alle vekt på å framheve Norge som arnested for den norrøne kulturarven, og isolerte i noen grad norsk kultur og tradisjon for å framheve Norge som kjerne i den norrøne kulturen. Til og med Løvdøen ble tydeligere på dette fram mot 1940, jamfør virknings- og resepsjonshistorien om Gange-Rolv/Rollo. Hos Kleppen ser vi derimot en tydelig tendens til å se norsk historie i en vekselvirkning eller dialektikk mellom noe

⁶¹⁰ Kleppen 1927:10ff

⁶¹¹ Kleppen 1939:4

⁶¹² Foreningen Norden 1937:69ff. «Utlåtande om svenska, danska og norska läroböcker i historia april 1934», den finske fagnemnden.

genuint norsk og fremmed påvirkning. Ser vi endring i verket i perioden 1927-39 da det norske historiefaget ble diskutert og reformert med Kleppen som viktig aktør?

Den særnorske utferdstrangen og det norske sagaveldet fikk ny forklaring hos Kleppen 1927-39. Gange-Rolv er eksempel: I 1927 omtalte han Gange-Rolv som norsk høvdingesønn, i 1939 som nordisk viking. I 1927 var det etterkommerne av norske Gange-Rolv som stiftet rike i syd-Italia, noe Kleppen forsterket med å dra en linje fra Vilhelm Erobreren (tok England i 1066), via britisk monarki til dronning Maud – ergo en sirkel som førte norsk høvdingeblood tilbake til Norge og det moderne folkekongedømmet som endelig kronsymbol på nasjonens gjenfødelse.⁶¹³ I 1939 var teksten kortet ned. Verken syd-Italia eller dronning Maud var med. Gange-Rolv hadde blitt nordisk, han var ikke lenger norsk. Synet på forholdet Norge-Island og Norgesveldet generelt ble skrevet om på samme måte og i lik forståelsesramme. I 1927 skrev Kleppen at Harald Hårfagres skatteplikt skremte folk vestover. De plyndret som hevni; «da seilte Harald over Nordsjøen og tok Orknøiene og Hjaltland. Mange bønder drog til *Island* og slo sig ned der. På den måten blev Island befolket av nordmenn.»⁶¹⁴ I 1939: «Mange høvdinge og bønder drog til *Island*, der det også var norske nybygder før Haralds tid.»⁶¹⁵ At norske utvandrere innrettet seg på norsk vis, stod fast både i 1927 og 39, men i siste bok la Kleppen til: «Men de hadde ingen konge eller jarl over seg. *Island var en fristat.*»⁶¹⁶ Endringene både om Gange-Rolv og Island/Noregsveldet viser at Kleppen skrev et mer norsknasjonalt syn om til en fellesnordisk mer akseptabel versjon. Han dempet det særnorske synet på Norge som arnested for norrøn kultur og sivilisasjon.

Gange-Rolvs opphav spesielt og den norrøne kulturarven generelt var stridsfelt mellom Norge og Island i mellomkrigstiden slik lærebokrevisjonen og boka *Omstridte Spørsmål i Nordens historie* (1940) viste.⁶¹⁷ Mens Lørdøen i 1940 insisterte på at Gange-Rolv var norsk, skrev Kleppen ham inn i en mer samstemt fellesnordisk kulturbakgrunn med tydelig respekt for at Island og andre nordiske land hadde genesis- og gullalderhistorier som ikke korrelererte. I utgangspunktet kan det synes gjensidig utelukkende at flere nasjoner har bygd sin historiske selvforståelse på en og samme historiske hendelse, helt og heltedyd. Kan Gange-Rolv være nasjonalt helt både i Norge, Danmark og Island? Dette ble problemområde for lærebokrevisjonistene, og de løste det med å si at hver nasjon hadde sin nasjonale versjon. De

⁶¹³ Kleppen 1927. Kroningen var først i 1906, men kronsymbolet kan vi si at Norge fikk i 1905.

⁶¹⁴ Kleppen 1927:66

⁶¹⁵ Kleppen 1939:58

⁶¹⁶ Kleppen 1939:65 (vs 1927:72)

⁶¹⁷ Foreningen Norden (1940), også andre rapporten fra 2. lærebokrevisjonen 1937.

var ikke forenlige med hverandre, men ble heller ikke sett som gjensidig utelukkende i den forstand at sannheten i de motstridende historieberetningene ble satt på prøve. I stedet viste Kleppen i tråd med boka *Omstridte spørsmål* fra 1940 en økende respekt for det vi i ettertid ser på som ulike historiekulturer med hver sin erfaring, forventning og historie.

Kleppen endret i noen grad synet på samlingen av Norge. I 1927 la han vekt på nordmennenes uvilje mot kongedømmet, altså en konflikt mellom konge og folk.⁶¹⁸ I 1939 ble Hellig Olav, kristninga og kongedømmet heller sett som konsekvens av svekket høvdingmakt, og med dette fikk «maktkjære høvdinger» mindre armslag.⁶¹⁹ Kleppen skrev altså inn en mer positiv og indre drivende forklaring på samlingen, kongemakten og etter hvert det begynnende danskestyret. Han la mindre vekt på avstand mellom folk (en anakronistisk projisering av nasjonstanken) og et fremmed styresett (monarki). Han la heller vekt på at det tradisjonsrike høvdingestyret hadde fått et negativt preg og var blitt svekket innenfra. Det åpnet i neste instans for nye og mer adekvate styringsformer. Kleppen skriver slik fram en mer evolusjonistisk og dialektisk historie. Dette var i tråd med nyere historiografi. Blant annet var Koht talsmann for den historiske materialismen og påpekte dialektisk at utviklingen av en periode også la grunnen for den neste. Nedgangen på ett felt, førte slik sett til utvikling og framgang på et annet. Derved så og vektla Koht tydeligere de indre forutsetningene for danskeveldet heller enn å vurdere det som en unasjonalt løsning sett fra anakronistisk ettertid og i lys av et nasjonalt historieparadigme med nasjonalt selvstyre som nasjonsbyggende (og historiens) målsetning og retning.⁶²⁰

Kleppens historiesyn og historieberetning må analyseres tett på den historiografiske utviklingen i samtiden. Synet på sagaveldet må sees i lys av diskursen om nordiske problemområder i historien som kom fram i det nordiske revisjonsarbeidet. Synet på kongedømmet peker også på utvikling fra de foregående lærebokforfatterne og en påvirkning fra Kohts historieskrivning. Kleppen ble også mer saga- og kildekritisk. I 1939 skrev han inn flere tekstbevisste forfattergrep som «sagnet forteller» i teksten. Sagaen om Olav Trygvessøn er ett eksempel.⁶²¹ Med å skrive inn «sagaen forteller» endret han sannhetspretensjonen i sin historieberetning, og lot forfatteren få innsyn i beretningens kilde. For en mer belest leser vil det også introdusere det kildekritiske skillet mellom levning og beretning, og historiske

⁶¹⁸ Kleppen 1927:80

⁶¹⁹ Kleppen 1927:79f/1939:72f

⁶²⁰ Det skjer også justeringer av enkeltopplysninger som årstall for slaget ved Hafrsfjord (i 1927 satt til 872, i fotnote forklart at det mulig var senere, mens det i 1939 stod omlag år 900).

⁶²¹ Kleppen 1927:72/1939:64

tekster som også politiske dokument og levninger fra sin samtid, mer eller i tillegg til som beretninger om fortiden. I 1939 var Kleppen tydelig mer gjennomført på kildekritiske henvisninger, eks da Harald Hardråde grunnla Oslo og Olav Kyrre grunnla Bergen.⁶²² To avsnitt om Korstogenes følger og pavemakten ble tatt ut i 1939. Et nytt ble skrevet inn: «Også hos våre naboer var det ødeleggende borgerkriger i det 12. århundre.»⁶²³ Igjen ser vi altså at Kleppen legger vekt på å avdramatisere og normalisere norsk historie. Vel var det nedgangstid i Norge, men nabolandene hadde også motbør og nedgang. Det kan se ut til at Kleppen bevisst skapte en tekstbevisst og kildekritisk avstand til sagalitteraturens beretninger som hadde vært historismens hovedkilder til livlige beretninger om livet i gullaldermytologien. Samtidig tonte han altså ned forskjellene mellom Norge og nabolandene. Norgeshistorien ble ikke framstilt like enestående og som en særnasjonal lidelseshistorie, men en norsk historie i tråd med allmenn kulturutvikling i tiden og i sitt nordiske omland.

1939-utgaven la mer vekt på å skrive fram et fellesnordisk opphav og en indre nasjonal utvikling inn i unionene. Gange-Rolv som gikk fra norsk høvdingesønn til nordisk viking var ikke enestående eksempel. «Gammelnorsk bokavl» tok i 1927 opp en særnorsk interesse for sagaer og historie. Det ble i 1939 titulert «Norrøn bokavl».⁶²⁴ Undertittelen «Kongene i Norden» fra 1319 til 1450 ble strøket, omtalen av dronning Margrethe nedkortet, men i 1939 gav Kleppen henne en tydelig mer positiv beskrivelse som regent:⁶²⁵

Hun var en klok og kraftig hersker, og hadde store planer. *Hun ville skape en helstat av de 3 nordiske riker.* Hennes eget fedreland, Danmark, skulle være hovedlandet, og derfra skulle helstaten styres. Hun satte derfor ingen til å lede styret i Norge, riksrådet fikk ingen ting å si, og hun sendte danske futer og høvedsmenn hit opp.⁶²⁶

Dronning Margrethe framstod i 1927 som dårlig regent for Norge. I 1939 var hun handlekraftig og klok med en nordisk helstat som målsetning. Unionen og fellesregenten ble 1927-39 omskrevet fra å være en ytre påtvungen, unasjonalt og fiendtlig styreform, til å stå som framtidsrettet konsekvens av indre forfall (svekkede høvdinger) og en handlekraftig styreform for Norden (felles regent). Samtidig la han også mindre vekt på ytre årsaker til norsk nedgang. I 1927 forklarte tyskerhandelen mye av nedgangen i Hansatiden etter 1319,

⁶²² Kleppen 1927:83f/1939:76f. Bispedømmene på Olav Kyrres tid fikk også nye navn: Fra Nidaros, Oslo og Bergvin – til Trondheim, Oslo og Selje – snart overtatt av Bergen.

⁶²³ Kleppen 1939:88 (vs 1927:92f)

⁶²⁴ Norge i den siste del av middelalderen. Kalmarforeningen. Nedgangstider./ storhetstid i middelalderen/Norge i den siste del av middelalderen. Kalmarunionen. Nedgangstider

⁶²⁵ Kleppen 1927:109, 1929:101

⁶²⁶ Kleppen 1939:102 (nytt vs 1927:110)

«da tok det snart til å gå tilbake med Norges velstand».⁶²⁷ I 1939 var dronning Margrethe og tyskerhandel mindre viktige forklaringer, mens Kleppen i stedet la vekt på en utdatert norsk flåte. Tyskernes skip seilte lenger og raskere: «Den gamle norske leidang dugde ikke lenger, og Norge var ikke lenger en sjøfarende nasjon som før.»⁶²⁸ Norge var ikke lenger en sjøfarende nasjon. Dette var forklaringen på nedgangstiden og fremmed styre. Dette var også forklaringen på at Norge mistet kontakt (og kontroll) over norske landnåm som eksempelvis Grønland. Sjøfart og utferdstrang hadde vært Norges forse i gullalderen, men mot slutten av mellomalderen var flåten svekket og utdatert. Vi ser altså at der nedgangen i 1927 ble forklart med ytre unasjonalt styre og tvang, fikk den i 1939 en indre forklaring. To avsnitt fra teksten i 1927 som var kuttet ut i 1939, illustrerer skiftet: Det første handlet om tyske kogger som herjet norskekysten uten at unionskongen reagerte. Det andre skildret ridder Olav Nilssønns motstand mot tyskerne, og hvordan både ridderen og bispem ble drept i kirka før tyskerne brøt seg inn i Domkirka: «*Paven* fikk straffet tyskerne for disse forbrytelser. Men *Norges konge, Kristian I av Oldenburg*, som skulde våke over norsk lov og rett, han satt rolig i København og var like god venn med tyskerne som før!». ⁶²⁹ De to tekstene understreket unionskongen som unasjonalt fiende for Norge. Dette var ute i 1939. I 1939 var omtalen av Kristian I og tapet av Norgesveldet med Orknøyene, Shetland, Suderøyene og Man mer deskriptiv. Dette mønsteret går igjen: «Fredrik var en dårlig konge for Norge. Han var aldri her oppe og brydde sig ikke om unionsavtalen i Bergen i 1450. Under et slikt vanstyre måtte det gå nedover med Norge.»⁶³⁰ I 1939 ble det kort nevnt at Fredrik satte danske høvedsmenn på store borger, og «Sjøl var han aldri i Norge.»⁶³¹ Kleppen la i det hele tatt tydelig vekt på å skrive fram indre årsaksforklaringer til norsk svekkelse og et mer positivt syn på unionskongene og unionen. I 1927 hadde unionen og unionskongene preg av å være fremmed unasjonalt brudd. I 1939 skrev Kleppen fram indre årsaksforklaringer på unionen og at Norge ble underlegen part i unionen.

Avslutningen av middelalderen fikk også en nyskrevet forklaring i 1939.⁶³² Et stykke fra 1927 om kirkelig forfall ble strøket. Det handlet om hvordan kirken bygde seg rikdom gjennom tro på avlat og sjelemesser, mens rikdommen ødela det fromme og nøysomme kristenlivet og la

⁶²⁷ Kleppen 1927:112

⁶²⁸ Kleppen 1939:104

⁶²⁹ Kleppen 1927:113f. (I stedet for forbrytelser mot norsk befolkning (27) ble det sagt mto norsk lov (39).

⁶³⁰ Kleppen 1927:122

⁶³¹ Kleppen 1939:114

⁶³² Delavsnitt 1927:122/1939:114: «Middelalderens slutning. Oppfinnelser og opdagelser. Pavemaktens forfall/Mellomalderens slutning. Oppfinninger og oppdaginger. Omkring 1500»

grunn for at kirkens tjenere ble dovne, drikkfeldige og nytelsessyke i et stygt og ukristelig liv.⁶³³ Her ble nasjonalhistorien nærmest framstilt som et kristent legeme i forfall. I 1939 var denne vinklingen tatt ut, og det var ikke spor etter slike organiske historiesyn.

Den nyere tid

Reformasjonen innledet den nyere tid hos Kleppen. Etter fire sider om Luther, bruddet med pavekirken og reformasjonen, gikk han inn på reformasjonstiden i Norge. Den nyere tid representerte altså den samme narrative oppdeling som hos Lødøen i 1940. 1537 var året da reformasjonen ble innført i Norge. Den nyere tid hos Kleppen startet med Luther og den europeiske reformasjon, altså en større geohistorisk innramming av den samme nasjonalhistoriske peripeti som Lødøen innførte for det nasjonale plottet. Men Kleppen så den norske reformasjonen som del i den større europeiske omveltningen, slik norsk historie hos ham var del av en større europeisk og internasjonal historie. Reformasjonen og 1537 som nasjonalhistorisk peripeti er slik sett eksempel som viser hvordan den internasjonale innrammingen gir bredere syn for hvilken samfunnsutvikling det norske samfunnsutviklingen var del av. Kleppen framhevet altså vekselvirkning mellom det nasjonalt særegne og omverdenen der de foregående lærebokforfatterne, med Hæreids ord, isolerte nasjonalhistorien for å framheve det norske folkets særegne utviklingshistorie.

Vi ser at Kleppen mellom 1927 og 1939 i noen grad endret fokus på den nyere tid. I 1927 var motstanden både mot kongens menn og reformasjonsprestene tydelig:

Kongens menn plyndret kirker og klostre, brente helgenbilledene eller kastet dem i elvene og sendte en mengde kostbarheter og kirkesølv (f.eks. Hellig-Olavs sølvskrin) til København. Denne usle og ukristelige fremferd satte mange op mot den nye lære, og flere av de danske reformasjonsprester som blev sendt hit op, blev myrdet av bøndene. (En teledøl skrøt av at far hans hadde drept 3 prester, og selv håpet han å få drept likeså mange.)⁶³⁴

Teksten framhevet at kongens menn fra København vanhelliget gamle norske helgenbilder og nasjonale skatter, og slik skrev Kleppen fram en forklaring både på norsk motstand mot den nye læren og mot reformasjonsprestene og unionsfellesskapet generelt. Dette ble tonet helt ned i 1939, i stedet ble underteksten om skolestell og utdanning ny hovedtekst. Her fikk historieberetterne Absalon Pederssønn og Peder Claussønn en ny posisjon. Der Kleppen i

⁶³³ Kleppen 1927:127

⁶³⁴ Kleppen 1927:134

1927 skrev fram en historie om forfall, usedelighet og motsetning mellom unionslandene, la han i stedet vekt på skole, utdanning og samfunnsutvikling i 1939. Setningen: «Nordmennene vernet heller ikke om sine gamle byggverk i denne sørgelige tiden» ble tatt ut, mens illustrerende eksempler stod som før.⁶³⁵ Kleppen skrev fram en tydeligere historie om et norsk samfunn i vekst og utvikling.

Grensekampene hadde mytisk posisjon i norsk historiefortelling, og var også hos Kleppen sentrale. Vi ser her en endring fra 1927 til 1939. Den mytiske fortellingen om Skottetoget under Kalmarkrigen i 1612 stod som før i 1939, men med en essensiell innskriving: I 1939 startet skildringen slik: «Gamle beretninger forteller».⁶³⁶ Kleppen la altså inn en kildehenvisning, som samtidig skaper en forfatteravstand til historien som beretning eller legende i en historiekultur. Historien om Skottetoget tematiserte norsk nasjonal folkelig mobilisering og motstand mot en angripende fiende, og hvordan en raskt sammenrasket norsk bondehær kunne bekjempe fremmede leiehærer. Skottetoget ved Kringen og Prillar-Guri gikk inn som en av de mange ikoniske små delfortellingene i en større fortelling om norsk motstandskraft og nasjonalt sinnelag. Etableringen av hæren var viktig i 1927 og fikk enda større vekt i 1939.⁶³⁷ Kleppen beretter at Norge ble dratt inn i Hannibalsfeiden og krigene på 1600-tallet av Danmark, men danskene var opptatte med sitt. Kleppen skildret hvordan den nyetablerte norske hæren verget fedrelandet godt og grundig. Ett perspektiv som var tydelig og sterkt i 1927, var borte i 1939: Kleppen mente det var urettferdig at den norske hæren som slo motstanderen, likevel måtte betale for det dansk-norske tapet med å avstå Herjedalen og Jemtland. I 1927 fortsatte han videre «Efter krigen måtte Norge dessuten støtte det svake Danmark både med skatter og sjøfolk, enda Norge selv var utarmet og uten tilstrekkelig kystvern – Men uretten ble verre siden».⁶³⁸ Og Kleppen holdt fram i dette perspektivet. I den påfølgende krigen som Kristian IV førte Danmark-Norge inn i, slo den norske hæren, ifølge Kleppen, igjen sterkt tilbake, mens danskene sviktet: «Igjen måtte Norge være med og betale for Danmarks tap. Nu skulde Sverige ha Trondhjems og Båhus len. Norge ble altså delt i to.»⁶³⁹ I 1927 var Kleppen tydelig på at den heltedydige norske hæren vant grensekampene, men tapte landområdene til Sverige på grunn av svak dansk innsats. Norge måtte avstå land og betale for danske tap. I 1939 var dette tydelige fokuset på et svakt Danmark og det dermed

⁶³⁵ Kleppen 1927:135. Engelskmennenes frihetstradisjon med «Det store frihetsbrev» av 1215 som start på den parlamentariske tradisjonen og det spesielt frihetselskende folket, ble skrevet nytt i 1939:130/1927:38.

⁶³⁶ Kleppen 1939:136

⁶³⁷ Kleppen 1927:145/1939:135. Tidspunkt for etableringen ble i 1927 satt til 1628, men i 1939 endret til 1641.

⁶³⁸ Kleppen 1927:146

⁶³⁹ Kleppen 1927:146f

urettferdig behandlere Norge tatt bort.⁶⁴⁰ I stedet stod de ikoniske historiene og hæren fram som symbol på motstandskraft og nasjonalt sinnelag som verget land og folk.

Krigene på 1600-tallet gjaldt det symboltunge landtapet som vi har sett avbildet og ikonisert i det vi har begrepsfestet som *Fantomsmertekartet*. Dette kartet var i bruk fra slutten av 1890-tallet og i noe revidert form fram til 1930-tallet. Det første fantomsmertekartet hadde ikke den samtidige riksgrensen inntegnet, Norge ble altså territorielt avtegnet kun som området før landavståelsene. Fra rundt 1910 ble også den samtidige riksgrensen inntegnet. Med eller uten riksgrense: Fantomsmertekartet kan forstås som visualisering og ikonisering av den røde tråden som i det tradisjonalistiske norske nasjons- og historiesynet bandt sammen gullalder og gjenfødelse. I grensekampene på 1600-tallet mistet Norge det Kleppen omtaler som «det gamle norske landskap – Båhuslen, Herjedalen og Jemtland». De ikoniserte historiene (Prillar-Guri, Kringen, Skottetoget, Stall-Katedral, Anna K.) var alle med på å levendegjøre grensekampene og fantomsmertekartet som grensemarkør både territorielt, historisk og identitetsmessig. De eksplisitte hentydningene om dansk skyld for norsk landtap ble tatt ut i 1939. Men fremdeles var det Danmark som hadde dratt Norge inn i krig. Den norske hæren kjempet tappet mot alle odds, og Norge kom ut av krigene ribbet for land, lamslått, sultende og i ytterste ynkelige pengenød.⁶⁴¹ Vi ser en tydelig vridning bort fra ytre forklaringer på Norges vanmakt og lidelse. Fantomsmertekartet ikoniserte fremdeles identitetsskapende landtap i norsk historie, men ledetråden i historiene ble i større grad den tapre norske hæren som symbol på fedrelandskjærlighet tross overmakt.

Beskrivelsen av eneveldet gikk bort fra detaljerte beskrivelser av overmot og maktmisbruk.⁶⁴² Adelsveldets knekk ble i 1927 forklart med at adelen isolerte seg og bygde opp rikdom, men nektet å avhjelpe nød i samfunnet. Riksdagen ble derfor så kritisk at den tok fra adelen kongevalget. Dermed falt en viktig brikke i adelsveldet. I 1927 skrev Kleppen at enevoldskongene satte Danmark foran Norge, men i 1939 skrev han at enevoldskongene regnet de forente riker (Norge og Danmark med Slesvig og Holstein) som helstat.⁶⁴³ I 1939 la Kleppen jevnt over mindre vekt på adelens dårlige sider, og heller mer på den jevne borger og

⁶⁴⁰ Kleppen 1927:140ff/1939:132ff. Stykket om Nederlandene og Spania på 1600-tallet ble også kuttet, og stykket om Tredveårskrigen redusert og refokusert til skandinavisk innsats og svensk utkomme som stormakt.

⁶⁴¹ Kleppen 148/139: her blir det også sagt at det var Nederlandene som hjalp Danmark såpass som det nå en gang ble ; Stykket om blodbryllupet i Paris (1572) ble kuttet ut og det stod mindre om hofflivets forlystelser i Versailles (152/141). På samme måte ble stykket om Fredrik Wilhelm den førstes og andres krigsvilje og militærstat og Prøysens vei til stormakt (kun positivt beskrevet) kuttet helt ut (153/143). Kleppen viser tydelig mindre vilje til å beskrive maktens fråtseri, og bildet av militær stormakt og kamper blir unngått.

⁶⁴² Kleppen 1927:156/1939:144)

⁶⁴³ Kleppen 1927:156, 1939:144-145

samfunnet. Omtalen av Karl 12 i den store nordiske krig 1700-1720 ble likedan mindre negativ, og Tordenskjolds slue bedrifter mot svenskene ble forenklet og avkortet.⁶⁴⁴

Utmalende negative beskrivelser som eksempelvis om Kristian VII som skulle vært svak fra fødselen, og alt i ungdommen så nedbrutt av stygg livsførsel at han ble sinn syk, var tatt ut i 1939.⁶⁴⁵ Teksten om Hauge, Amerikas frihetskamp, den franske revolusjon, Napoleon og krigene stod uendret. Men i «Dansketidens slutning. 1807-1814/Slutten på «dansketida». 1807-1814» ble beretningen om en stivsinnet kong Gustav IV, hvordan Karl 13 tok makten og valget av Kristian August kuttet ned eller tatt ut. Historieberetningen ble alt i ett mindre fokusert på tydelig negativt dansk overstyre.

Det kan se ut som om det er etterlatenskaper etter det tradisjonelle lidelsesnarrativet Kleppen litt etter litt tar ut av historiefortellingen om Norge og nordmenn. Kleppen har en internasjonal innramming av historien, og han legger vekt på dialektisk vekst gjennom gode og dårlige tider og mellom nasjonale særvilkår og internasjonal påvirkning. Parallelt med omskriving og demping av det nordiske fiendebildet fra grensekampene på 1600-tallet og senere, ble bondestandens gradvise samhold, kraft og sosiale mobilitet framhevet.

Beretningen om rydningsmannen Nils Justessønn fra Hitra ble flyttet fra krigskontekst til å bli illustrasjon på voksende bonderikdom og makt.⁶⁴⁶ Den norske bondens historisk særnasjonale stilling (i motsetning til danske) ble eksplisitt presisert 1939. En tidligere bitekst om embetsmenns overgrep og bøndernes petisjoner til «han far» ble i 1939 skrevet inn i hovedteksten. Strilekrigen ble kuttet ut, men Lofthusopprøret illustrerte bondestandens nye grep. Slik ser vi at det er historien om et bredt samfunn i framgang Kleppen skrev fram. Det var et norsk folk som reiste seg for fedrelandet.

Hos Kleppen var *Norge i 1814* ikke eget kapittel, men et avsnitt under Den nyere tid. I 1939 kom det til nytt at 1814 også representerte den endelige avslutningen av norgesveldet som nå ble tatt videre av Danmark da Kielfreden avsto Norge fra Danmark til Sverige, mens Island, Grønland og Færøyene som kom inn i unionen med Norge, forble dansk: «- Og dermed gikk de siste delene av det gamle Norgesveldet tapt.»⁶⁴⁷ Slik drar Kleppen de lange linjene i historien. Samtidig dempet han også her framstillinger som da han i 1927 skrev at Norge igjen «betalte for et udugelig Danmark». Framstillingen av kong Christian Frederik endret seg på

⁶⁴⁴ Kleppen 1927:160,165/1939:147,152

⁶⁴⁵ Kleppen 1927:169

⁶⁴⁶ Kleppen 1927:146/1939:159

⁶⁴⁷ Kleppen 1939:178

samme vis. I 1927 var han veik, motløs og udugelig feltherre: «Gang på gang ble de kamplystne norske fedrelandsforsvarere stanset av kongen og fikk befaling om å trekke sig tilbake».⁶⁴⁸ I 1939 var tonen en helt annen: «Han syntes det var håpløst å krige, fordi Sverige hadde stormaktene på sin side. Men han oppgav ikke håpet om at Norges frihet og sjølstendighet kunne reddes ved forhandlinger, uten blodtap, og de kamplystne norske fedrelandsforsvarerne fikk derfor befaling om å trekke seg tilbake. Og svenskene drog inn i Norge.»⁶⁴⁹ Det var den samme kongen og den samme historiske hendelsen Kleppen skrev om i 1927 og i 1939. I 1927 fikk kong Christian Frederik skylden for svak innsats i krigen mot Karl Johan og svenskeunionen. I 1939 ble Christian Frederiks vurderinger satt i en fredsskapende fellesnordisk ramme samtidig som Kleppen dro de lange linjene gjennom Norgeshistorien.

Kleppen tok ut svenskfiendtlige kommentarer som at svenskekongen forfordelte nordmennene, og at Norge aldri var likestilt i unionen og «Denne urett kjempet nordmennene mot helt til 1905, og da sprengte den foreningen».⁶⁵⁰ Det ble i 1939 erstattet av Karl Johans kongekroning i Nidarosdomen 1818 som første norske kongekroning på 300 år.⁶⁵¹ I stedet for halvannen side utmalende og dels fiendtlige sider om stridene mellom Karl Johan og Stortinget (blant annet om 17. mai og Torvslaget) ble dette i 1939 kort summert i to setninger: Kongen ønsket mer makt enn fastsatt i Eidsvollsgrunnloven. Stortinget avviste dette. Beskrivelsen av en detaljert og følelsesladet konflikt mellom nordmennene og Stortinget på den ene siden og svenskekongen/unionen på den andre, ble i 1939 tonet sterkt ned. Konflikten med unionskongen og svenskene ble mindre vektlagt både i 1814, i forhold til 17. mai og maktkampen mellom konge og Storting utover 1800-tallet.⁶⁵²

1814, 1884 og 1905 var milepælene i det tradisjonalistiske historieparadigmet. Tekstene om 1884 og 1905 stod mye uendret hos Kleppen. Det tydeligste var en mer strømlinjeformet tekst med færre detaljer. I teksten om Sverdrup ble sammenligningen med Jaabæk tatt ut, og beskrivelsen av partiet Venstre ble tettere knyttet til Sverdrup som person.⁶⁵³ Om 1884, statsrådssaka og vetostriden ble også teksten noe mindre detaljert, og konflikten rundt unionsoppløsningen i 1905 ble nedtonet. Blant annet ble følgende oppsummering om den

⁶⁴⁸ Kleppen 1927:195

⁶⁴⁹ Kleppen 1939:182

⁶⁵⁰ Kleppen 1927:197

⁶⁵¹ Kleppen 1939:184

⁶⁵² Et tidligere portrett av Wergeland ble erstattet av en tegning av ham på Vesle-Brunen 202/189.

⁶⁵³ Kleppen 1927:216/1939:204

konkrete bakgrunnen for unionsoppløsningen fra 1927 strøket i 1939: «Altså: uten regjering ingen norsk konge, og uten konge ingen union.»⁶⁵⁴ I 1927 ble det tidlig påpekt at den 9. juni ble det skiftet flagg på alle festninger, unionsflagget ble firt og «det rene, norske flagg heist til topps».⁶⁵⁵ Det ble også tatt ut i 1939. Ellers var beskrivelsene av 7. juni og Karlstadsforhandlingene uendret. Vi ser altså at det i liten grad var endringer i beskrivelsen av de tradisjonalistiske milepælene. I den grad historieberetningen endret seg, var det heller ved fokus på andre deler av historieparadigmet.

I den siste utgaven la Kleppen vekt på å se 1800- og 1900-tallet samfunns- og kulturutvikling i en internasjonal ramme. Avsnittet Norges kulturhistorie etter 1860 ble ekstratekst, og norske helter ble uttrykk for felleseuropeisk kultur.⁶⁵⁶ I 1927 var Camilla Collett som forfatter omtalt over en kvart side. I 1939 ble Collett omtalt i et europeisk kvinnesaksperspektiv med sosial arbeid og likestilling som fokus. Slik fikk den kjente norsk forfatteren et internasjonalt fellesskap og innramming med Florence Nightingale, «søstre», moderne sykepleie, Røde Kors, NFS og St. Georgskorset. Hun ble representant for et framvoksende helsevesen og sosialt ansvar i samfunnet i Norge og vesten. Tilsvarende var beskrivelsen av Bjørnstjerne Bjørnson endret. I 1927 fokuserte Kleppen at Bjørnson angrep samfunnsproblem. I 1939 ble engasjementet i fredssaken hovedpoenget.⁶⁵⁷ Ut av sammenhengen med Bjørnson, avholdssak og fredssak var illustrasjonen i 1927 kraftanlegget på Rjukan, like malplassert som fotoet av de to største kvalkokeri, Kosmos og Kosmos II og bildetekst om størrelsen på den norske flåten i 1939.⁶⁵⁸ Det er likevel et felles fokus på utvikling og vekst i internasjonalt perspektiv.

I 1927 var Norsk polarforskning siste tema før verdenskrigen (228-231). Avsnittet var borte i 1939, men innholdet mye bevart og heller videre utviklet og utvidet om polreiser og nordmenn i Amerika. Både i 1927 og i 1939 ble norsk polarforskning framhevet som norske heltedåder utført av norske idrettsmenn, sjømenn og pol-oppdagere som «hevder sig i kappestriden med utlendingene», de viste «mannsmot som minner om de gamle sagahelter».⁶⁵⁹ Fridtjof Nansen, Otto Sverdrup og Roald Amundsen ble alle framhevet som

⁶⁵⁴ Kleppen 1927:221

⁶⁵⁵ Kleppen 1927:221

⁶⁵⁶ Han la inn en ny bildetekst om seilskutenes eventyr tid (1939:191), nytt om Sivle og Duun (193) og om Irlands selvstyre i 1922 og utvikling i USA (199). Derimot ble avsnittet om arbeiderklassen fra 1927 (209) tatt ut i 1939 (198). Her omtalte han i 1927 arbeiderskarene som på fabrikkene sluttet seg sammen i arbeiderparti som sosialister og kommunister – krav som siviliserte stater som Norge hadde oppfylt.

⁶⁵⁷ Kleppen 1927:225/1937:213

⁶⁵⁸ Tillegg 1939:215. I 1939 var avsnittet om «Avholdssaken» (1927:227) omdøpt «Kampen mot drukkenskapen» (215) som fra 1923 var regulert av Vinmonopolet.

⁶⁵⁹ Kleppen 1927:228

folkelige nasjonalhelter som representerte de nasjonale dydene fra sagatiden. Deretter ble bedriftene til nordmenn i Amerika tatt opp før verdenskrigen 1914-18, den russiske revolusjon og finsk frigjøring. Krigen var hovedsakelig likt omtalt 1927-39, men i mindre krigersk og brutal språklig utforming. Blant annet ble den russiske revolusjon og finsk løsrivelse nedtonet. Mens perioden etter krigen i 1927 kort ble omtalt i forhold til freden i Versailles, nordisk nøytralitet og nasjonenes forbund, ble dette (selvsagt) fyldigere omtalt i 1939.⁶⁶⁰ Fokus på internasjonal samhandling, fred og en særnorsk fredstradisjon koblet til polarhelter og norske heltedyder, ble skrevet inn i hovedteksten i 1939, mens det i 1927 som vi husker var del av den avsluttende rammefortellingen med Bjørnstjerne Bjørnsons fedrelandssang og luftskipet Norge over Nordpolen i 1926. Den nasjonale rammefortellingen med dikt, bilder og Fantomsmertekartet var borte i 1939-utgaven. Det nye kartet i den avsluttende kartbolken viste Norge i Norden med Sleswig-Holstein som grensemarkør. Polarheltene var skrevet inn i teksten om polfarere og gammel norsk utferdstrang. Og Norge som fredsnasjon ble understreket tydeligere enn noen gang.⁶⁶¹ Et lite avsnitt om «Nasjonenes forbund» hadde i 1939 blitt 1,5 side med fredsarbeid og Folkeforbundet i fokus. Kleppen avsluttet også historieverket med å se Norge som aktiv del i internasjonalt samarbeid.

Kleppens historieverk 1927-39

Kleppen var en sentral historiedidaktiker i reformprosessen bak de nye folkeskolelovene og normalplanen på 30-tallet. Derfor er også analysen av Kleppens læreverk interessant ut over sin egen utvikling og resepsjon. Skrev han fram en ny type læreverk for et nytt historiefag? Hva skiller Kleppens læreverk fra de foregående? Hva er likt? Vi vet fra lov- og planstudier at det nye skolefaget historie skulle fokusere utvikling, vekst, samspill og samarbeid. Folkets historie skulle fram. Det skulle være mer sosial- og kulturhistorie, mindre politisk og økonomisk historie med konger og kriger som krønike og plott. Denne intensjonen var tydelig både i 1925 og i Norges første bindende læreplan i 1939. Folkeskolelovene av 1936 hadde også internasjonalt fredsarbeid i selve lovteksten. Det er helt uvanlig at lovteksten framhever enkelttema slik, og det understreker at fredsarbeid ble sett på som svært viktig mål og endring. Det nye historiefaget var ledd i et internasjonalt fredsprosjekt med mål å skrive om

⁶⁶⁰ Side 235-9 presenterte «Norges styre».

⁶⁶¹ Kleppen1927:231,233,234f; 1939:218,221,222f. Den russiske revolusjon var mildere skildret og Versaillesfreden var skrevet ny. Der var det blant annet tatt ut hvordan erstatningskravet lå «som en tyngsel over det tyske folk». Om Italia, Mussolini, Fascismen og Tyskland var det dessuten skrevet til en ny side.

isolerte nasjoner til et samhandlende internasjonalt samfunn. Fortellingene om grensestrid og fiendebilder hadde blitt del av forklaringen for sivilisasjonssammenbruddet i 1. verdenskrig. En slik zeitgeist preget mellomkrigstidens norske fagplaner. Et nytt historiefag ble sett som motgift mot nasjonalisme, som historien selv hadde skrevet fram. Vi ser en tydelig kobling mellom tankene i foreningen Nordens lærebokrevisjon i 1919 og Normalplanens nye visjoner om historiefaget i 1939.

Kleppen fullfører utviklingslinjen fra Lørdøens utviklingssyn og peripeti, og setter norsk historie inn i et felleseuropeisk utviklingsramme. Han løsner også det nasjonale narrative grepet om norsk og norrøn fortid. Oldtid, middelalder og den nye tid erstattet gullalder-nedgang-gjenfødelse. Den internasjonale rammen bryter med den isolerte lidelseshistorien og setter Norge inn i en felles europeisk utviklingshistorie. I motsetning til grensestrider og fiendebilder, la Kleppen vekt på fredelig sameksistens og vekst. Kleppen knyttet boka i 1927 tett til et fredsskapende historiefag, med en barnesentrert pedagogikk og framtidsrettet historiedidaktikk som vist i billedheftene med arbeidsoppgaver fra 1929/32 og billedboka med Vigander fra 1942. Dette var undervisningsmetodologi han predikerte i historiebindet av Ribsskog og Wiborgs metodelære og videre i lov- og planarbeid. Koblingene til Ribsskog, Vigander og Trøttestad viser alle at Kleppen stod sentralt i forhold til reformarbeid, skolepolitikk og historievitenskap. Kleppens historiesyn fikk trolig stor innvirkning på det nye historiefaget i lov og plan.

Kart og rammehistorier hos Kleppen hang likevel igjen i et mer tradisjonelt nasjons- og historiesyn i 1927. Her fant vi en nasjonal ramme rundt en internasjonal læret tekst. Denne tendensen til normativ og verdimeslig splitting mellom læret tekst og rammetekst så vi også hos Jensen i endringsfasen etter 1889. Kleppens bok av 1927 hadde *fantomsmertekartet* av Norge som innledning og avsluttet høgstemt med Bjørnstjerne Bjørnson og Amundsens luftskip Norge over Nordpolen. Alt dette var endret i 1939. De nasjonalmytiske fantomsmerterene var fjernet fra kartet, i stedet stod Norge i sitt nordiske omland med grenseområdet Danmark-Tyskland som ny etniskkulturell grensedefinisjon mot «de andre». Dette illustrerte et nytt fiende- og verdensbilde der den nordiske antagonist var fjernet til fordel for en norsk nasjon i en nordisk kulturkrets som del i en europeisk utviklingshistorie. Den nordiske kulturen hadde likevel en grense mot det tyske, og et problematisk grenseland med grensehistorier og tilhørende fiendebilder. Det var en ny verden Kleppen kartla i 1939. De norske fantomsmerterene er bilde på det jeg har kalt det tradisjonelle lidelsesnarrativet. Dette verdensbildet ble erstattet av et Norge i den nye nordiske innrammingen med et

grenseland mot Tyskland i sør. Alle fellesskap fordrer en grense og en grensedefinerende historie som drar linjen mellom «oss» og «de andre». Norsk historie hadde fra 1800-tallet også brukt nordiske erkefiender som grensedefinering og negativ speiling, samtidig som det var nødvendig grensedraging i unionskampen. Dette ble gradvis mindre tydelig fram mot Kleppens verk og dets virkningshistorie.

Kleppens verk skilte i hoveddisposisjon og plott seg tydelig fra de tre foregående med å sette norgeshistorien inn i en felleseuropeisk utviklingsramme med Romerrikets fall og reformasjonen som epokedannere. Dette erstattet unionstiden og «Dansketiden» som unntakstilstand i plottet. Vi har sett at virkningshistoriene hos Jensen, Hæreid og Løddøen gikk stegvis i denne retningen. Utviklingen gikk fra det nasjonale mot det mer internasjonale, fra et isolert lidelsesnarrativ til et mer internasjonalt vekstnarrativ. Kleppen så hele norgeshistorien i et samhandlingsperspektiv. Det var også en utvikling hos Kleppen selv i perioden 1927-39, der han i større grad skrev fram «livlig samferdsel». I denne perioden ser vi også at Ganger-Rolv ble skrevet om fra norsk høvdingsønn i 1927 til nordisk viking i 1939. Lik ens ble dronning Maud skrevet inn som moderne kongelig nasjonalsymbol i 1927, mens det i 1939 var skrevet inn i en mer fellesnordisk kulturbakgrunn.

Grensestridene ble i 1927 beskrevet som urettferdige norsknasjonale tap der et svakt Danmark lot Norge betale for sine egne tap. Den norske hæren hadde ytt langt over evne og vant sine slag, men nordmennene måtte lide for dansk svakhet. Dette gjaldt altså de historisk viktige *fantomsmerter*-områdene på grensen mellom Norge og Sverige. I 1927 var Kleppen tydelig på at Norge tapte områdene på grunn av manglende dansk innsats. Danskene fikk skylden for de nasjonalhistoriske norske *fantomsmertene* som innledet boka hans. I 1939 var dette fiendebildet sterkt svekket. Hæren stod igjen som symbol på norsknasjonalt samhold og fedrelandskjærighet, symbol som ble styrket av fokus på bondestandens mobilitet og bonden som nasjonalt symbol og kraft. Etter 1814 var Norge i stadig tydeligere framgang og vekst, der fredelige helter ble viktige symbol på moderne heltedyder. Polarheltene er eksempel. Nasjonenes forbund og internasjonalt samarbeid var retningen Kleppen pekte ut for framtida i 1939. Det var likevel den større internasjonale innrammingen av norgeshistorien som var grensesprengende og som gav norsk historie et helt nytt perspektiv. Krigsheltene var ute. Det var et nytt historiefag Kleppen skrev fram og kartla i 1939.

Del 3: Oppsummering

De fire verkene til Jensen, Hæreid, Lødøen og Kleppen har ledet oss gjennom femti år med lærebokhistorie. Vi har fulgt skolefaget historie i utvikling og endring fra 1880-tallet til 1940. Dette var lærettekster som elevene i historiens klasserom leste, bilder de satt igjen med på netthinnen. I noen av bøkene ser vi enda små 100 år gamle blyantnotater og tegninger som minner oss på lærebøkernes samfunnsmandat og rolle. Dette var perioden skolefaget historie ble institusjonalisert. Det at lærebøkene ble skrevet av lærere, og at lærebokforfatterne fikk en viktig rolle i en gryende historie- og fagdidaktikk, er et viktig hovedfunn. Det samme er den tette koblingen mellom lærebokutvikling (forlagsarbeid, kontroll og revisjon) og den ypperste politiske og vitenskapelige elite. Det var altså en helt annen, og for oss uvant, faglig og politisk kontekst rundt historiefaget og lærebokarbeidet i perioden før 1940.

Jeg vil framheve noen viktige funn om læreboka i det nye skolefaget:

- * Lærerne tok over som lærebokforfattere og formidlere av det nye skolefaget historie etter Folkeskolelovene av 1889.
- * Vi ser framveksten av alternative styringsorgan som institusjonaliserte det nye skolefaget historie i påvente av sterkere statlig styring, som kom med minstekravplanen av 1939.
- * Ulike profesjoner deltok i styringen av det nye skolefaget gjennom foreningslivet i det moderne organisasjonssamfunnet. Lærerprofesjonen deltok via nasjonale og nordiske lærerforeninger, og historievitenskapen via HIFO og ICHS. Også politiske foreninger som foreningen Norden og religiøse organisasjoner deltok.
- * Det var bred enighet om at skolefaget historie måtte skrives om for å møte nye målsetninger i den nye tid. Dette kan vi se som en utvidet historiebevissthet om historiepolitikk som gikk bort fra historismens historiesyn «Wie es eigentlich gewesen» i retning et mer konstruktivistisk og relativistisk historie i en avgrenset kunnskapshorisont.
- * Noen få personer var sentrale og bandt sammen historie som vitenskap, historie som skolefag og historie som samfunnspolitikk. Lærebokforfatterne Jensen, Hæreid, Lødøen og Kleppen kjenner vi til. Historikerne Koht, Vigander, Boyesen og Ribsskog var tett på lærebokforfatterne, og var samtidig i den ypperste internasjonale historikerkretsen, i den ypperste politiske ledelse, i ledelsen for norsk skole og kommende pedagogiske nybrottsmenn. Det var tett samarbeid mellom lærebokarbeid og politikk.

Overgangen fra et isolert lidelsesnarrativ til et mer åpent vekstnarrativ er det nærmeste vi kommer en hovedkonklusjon på innholdsanalysen. Det fikk følger for sjanger, plott, forfatterperspektiv og til syvende og sist oppdragelsesprosjektets innhold slik vi har søkt å oppsummere det med begrepene selvilde, fiendebilde og verdensbilde. Kartendringene kan stå som geohistorisk bilde på utviklingen fra politisk unionskamp til mellomkrigstidens nordiske tilnærminger: «Fantomsmertekartet» med historiske tap mot erkefienden Sverige ble avløst av «Norge i Norden». Begge er politiske kart i historielæreboka. Historielærebøkene viser klargjørende at historie var og er samfunnspedagogikk og identitetspolitikk.

Del 4 Konklusjon

Kapittel 9. Fortellingen om oss og de andre 1889-1940

Gjennom læreverkene til Ole Jensen, Jens Hæreid, O.I.K. Lødøen og Pål Kleppen har vi fulgt utviklingen av skolefaget historie fra 1880-tallet til 1940. I noen av bøkene ser vi små notater og kruseduller, levninger som minner oss bøkens samfunnsmandat i historiens klasserom. Folkeskolen fra 1889 representerte et skifte fra kirkelig standsskole til sekulær fellesskole. Folkeskolen hadde utvidet innhold og nytt samfunnsmandat, men det var vide rammer for innhold og omfang selv etter den veiledende læreplanen av 1890. Innholdet i det nye skolefaget historie ble bestemt både av lokalt læreplanarbeid og av innholdet i lærebøkene, som etablerte en mal for innhold i fag og undervisning. Lærebokkontroll ble fagkontroll. Godkjenningsordningen av 1908 representerer derfor en milepåle i fag- og skoleutviklingen. Innen dette rammeverket ble makten over skolen redefinert, og lærerne fikk en sentral rolle. I vår sammenheng har det blitt særlig tydelig ved at lærebøkene ble skrevet av lærere, og lærerne tok i lærebokdebatten opp kampen om makten over det kollektive minnet. Lærerne hevdet det vi i ettertid kan definere som en ny fagdidaktisk kompetanse, som utfordret historikernes formidlerrolle. Det er et hovedfunn at lærerne i stor grad definerte innholdet i skolefaget historie. Det er også et hovedfunn at det ble etablert nye og nære bånd mellom ulike nivå for lærebokarbeid (forfatter, forlag, kontroll og revisjon) og den ypperste politiske og vitenskapelige elite, der historikerne spilte en hovedrolle. Med utgangspunkt i lærebokanalysen har vi klarlagt at faginnhold og kontroll over skolefaget stegvis ble endret og institusjonalisert fram mot reformlovene på 1930-tallet og Normalplanen(e) av 1939. Det var altså en helt annen, og for oss uvant, faglig og politisk kontekst rundt historiefag, lærebokarbeid og skoledebatt i perioden før 1940. Det var en annen tid, en fremmed verden.

Stall-katedralhistoriens virkningshistorie har i denne avhandlingen dratt en linje fra nasjonsbygging og unionskamp på 1800-tallet til revisjon og et reformert historiefag i mellomkrigstiden. I 1890-årene var konteksten nasjonsbygging i en opptrappet unionskamp mot Sverige. De svenske hestene i den norske nasjonalhelligdommen ble i 1920 vurdert som en delhistorie med et alderdommelig og utdatert historie- og nasjonssyn av lærebokrevisjonen. Vi ser to påfølgende politiske prosjekt kjempe om makten over minnet. Først hadde skolefaget blitt etablert i nasjonalstatens formative periode, i Norge preget av unionskamp.

Etter 1. verdenskrig ble det stilt spørsmål om isolasjonistiske nasjonssyn og historisk legitimering var årsak til sivilisasjonssammenbruddet i 1. verdenskrig, og om historieberetningene opprettholdt nasjonsbyggingens tradisjonalistiske fiendebilder. Lærebokrevisjonene synliggjør at lærebøkene i historie og historiesynet de representerte, var situerte i sin politiske samtid. Det innebar også en epistemologisk og historiografisk endring. Historien ble ikke lenger forstått som utelukkende deskriptiv om fortid, men som et normativt dannelsesfag. Fortellingen om Norge og nordmenn handlet like mye om hvor vi skulle gå, som hvor vi kom fra. Innholdet definerte fellesskapet og gav det erfaringsbakgrunn og forventningshorisont, faget fortalte hvem «vi» var, hvor «vi» kom fra og hvor «vi» skulle gå. Denne fortellingen om Norge og nordmenn har vi fulgt fra 1880-tallet til 1940. Vi har sett historien utvikle seg fra et prosjekt med isolert nasjonsbygging til mellomnasjonal brobygging for fred. Samtidig var vitenskap, skole og nasjon i endring. Historie som skolefag må forstås i denne komplekse konteksten i møtet mellom vitenskap og minnekultur, mellom skolepolitikk og profesjonskamp, mellom klasserom og universitet.

I 1911 dekorerte «Historien» til Munch aulaen til markering av 100-års jubileet for universitetet i Kristiania. Under arbeidet med maleriet poengterte Munch at det handlet mer om læreren og samfunnets viten som tradisjonsbærer, enn om historie som fortid:

Historien er bildet blevet kaldt populært, men det er snarere læreren – og det er i hovedsagen den del av videnskaben, der går bagud og indefter [...] *Historien* er ikke blot historie. Det er lærdommen og visdommen i det hele taget.⁶⁶²

Det er læreren som tradisjonsbærer og folkedanner Munch har malt fram i Universitetets aula. Munch har kroppsliggjort historie som skolefag i den gamle, vise, tradisjonsbærende og identitetsskapende læreren. Det er en denne læreren og denne historien som kom til uttrykk i bøkene til Jensen, Hæreid, Lørdøen og Kleppen. De fire eksemplifiserer lærernes nye rolle som historiedidaktikere og historielærere både i sine klasserom og i klasserommene i resten av Norge. Her ble nasjonalstatens selvilde, fiendebilde og verdensbilde formet, formidlet og kanonisert i historie som dannelsesfag og bærebjelke for enhetsskolen.

Problemstillingen for avhandlingen er: *Hvordan ble Norge og nordmenn definert i historielæreboka, og hva forteller skolefagets innhold om et selvilde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940?* Innledningsvis brøt jeg problemstillingen ned i tre

⁶⁶² Edvard Munch i opptegnelser under arbeidet, her etter B. E. Jensen 2003:22. Edvard Munch var nevø av P.A. Munch som var av de fremste historikerne i Den norske historiske skole på 1800-tallet.

forskningsspørsmål: Hvordan ble Norge og nordmenn definert henholdsvis institusjonelt, innholdsmessig og narratologisk? Dette har disponert analysen av lærebøkens tekst og virkningshistorie. Forskningsspørsmålene skal også disponere denne avslutningen før vi runder av med å slutte sirkelen i flerstemt klang som åpner for innspill, ved å vende tilbake til Brechts kokk og Benjamins perledykker. Men først til forskningsspørsmålene.

1) Hvordan ble Norge og nordmenn definert institusjonelt?

I institusjonaliseringen av det nye skolefaget ble makten over minnet reforhandlet mellom lærere, historikere og det offentlige. Det innebar endring av forholdet mellom lokalt og sentralt styre, og mellom historie som vitenskap og lærerprofesjonen. Rent administrativt medførte skiftet fra skolekommisjon til skolestyrer også en degradering av presten, og som vi har sett, en omvendt oppgradering av læreren og lærerens pedagogiske vurderinger i faglige spørsmål. Loven av 1889 hjemlet flere sekulære fag, deriblant historie. Den påfølgende planen av 1890 introduserte en lærebok. Men føringene for innhold og omfang av undervisning og bok var vage. De uerfarne skolestyrene fikk oppgaven å «innrede» den nye, moderne og samlende folkeskolen gjennom fag- og skoleplaner. Den lokale autonomien innen vide rammer skapte et kunnskaps- og styringsvakuum. Behovet for og kravet om økt statlig kontroll og styring vokste fram nedenfra og opp. I påvente av dette ble offentlig styring konkretisert til lærebokkontroll. Godkjenningsordningen av 1908, utøvd av Eksamenskommissjonen for lærerskoler (fra 1929 Lærerskolerådet) og Læremiddelkomiteen fra 1911, er eksempel på institusjonalisering av denne alternative offentlige kontrollen. Fra 1921 rommet Norsk Skolemuseum fagekspertisen og forvaltet statsstøtten, og satt dermed som et nav i det nye institusjonelle systemet rundt skolen. Den statlige kontrollen over fag og undervisning økte stegvis i perioden 1889-1940. Det er altså riktig at faginnholdet i liten grad ble lov- eller læreplanstyrt før minstekravene i Normalplanen av 1939. Dette var en mellomperiode mellom kirkeskolens geistlige kontroll og den moderne enhetsskolens læreplanstyring, og fagutviklingen skjedde parallelt med institusjonaliseringen av et rammeverk og etablering av en særnorsk læreplankode som vekslet mellom indre behov og ytre styring. Parallelt ble faginnholdet og fortellingen om Norge og nordmenn kanonisert, reforhandlet og utviklet. Faget ble kanonisert parallelt med en institusjonalisering av kontrollorgan.

Da Ole Jensen i 1891 ble irettesatt av professor Brinchmann, stod kampen om retten til å definere riktig innhold og metode i skolefaget historie. Kampen stod mellom historikernes vitenskapssyn og lærernes nye undervisningsmetodikk eller historiedidaktikk, og mellom en

kultursentrert eller en barnesentrert pedagogikk. På 1920-tallet stod Hæreid steilt mot ekspertenes vurdering av lærebøkene. I mellomkrigstiden hadde profesjonene blitt reposisjonert i et nytt system. Lærebokanalysen har klarlagt nettverket mellom lærere og lærebokforfattere på den ene siden, og historikere som fagkonsulenter og politikere på den andre. Kampen om minnet medførte nye roller for både lærere og historikere. Lærebøkernes virkningshistorie har vist at rundt lærebokforfatterne stod en tett krets skolepolitisk aktive historikere. Halvdan Koht, Einar Boyesen og Haakon Vigander er tre framtrepende eksempler. De tre favnet skolefaget fra lærebokkontroll, via nasjonal skolepolitikk til internasjonal historierevisjon, -vitenskap og -nettverk. De godkjente lærebøker, de ledet revisjoner og de var spydspisser i vitenskapelig utvikling nasjonalt og internasjonalt. De to siste skulle også bli ledende for henholdsvis norsk skole og forsøksvirksomheten etter 2. verdenskrig. Koht selv søkte som historiker og internasjonalist å revidere bort fiendebilder fra den norske selvforståelsen, samtidig som han som utenriksminister ledet Norge fram mot verdenskrigen.

Vi har fulgte enhetsskoletanken i utvikling fra Nissens Skolekomisjon av 1871, via Sverdrups «åpne brev» og Enhetsskolekomiteen av 1911 til Enhetsskolevedtaket i 1920 og reformene på 1930-tallet. Mellomkrigstiden ble en tid for reform, og den nye folkeskolen ble innredet med reformtanker om kunnskap og læring. Samtidig konfirmerte reformarbeidet de nye profesjonenes fagområder. Pål Kleppen skrev metodebok for historie i Wiborg og Ribsskogs «Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere». Kleppen var med videre i Ribsskog og Aalls «Undervisningsplanene i folkeskolen» fra 1936, og i listene over bidragsytere i arbeidet med Normalplanene finner vi også Kleppen. Reformarbeidet i mellomkrigstiden samlet en ny fagdidaktikk, reformtanker om pedagogikk og velferdsstatens samfunnssyn. Historielæreren hadde fått makten over minnet.

2) Hvordan ble Norge og nordmenn definert innholdsmessig?

I 1885 skrev Ole Jensen at han som lærer så behov for en letlest liten historiebok som kunne vekke barnets historiske sans gjennom «historier, trukne på historiens snor». En syntese av historiske fortellinger skulle erstatte tørr kunnskap om konger og årstall. Jensens lærebok brøt med puggefaget. Historieboka hadde et annet mål: fedrelandskjærlighet. Jensen brøt også med et kultursentrert historiesyn. Professor Brinchmann mente at Jensen «forkvaklet» den nasjonalhistoriske oppdragelsen med sin «besynderlige» «historiske sans». Brinchmann harselerte over Jensens historiebok. Professoren harselerte over læreren. Men det var dette fortellende og barnesentrerte historiesynet som vant kampen om minnet slik det ble kanonisert

i skolefaget historie i den nasjonale folkeskolen etter 1889. Fram mot 1940 ser vi stadig tydeligere undervisningsmetodisk eller fagdidaktisk argumentasjon for historie som dannelsesfag, personifisert i Kleppens standpunkt og rolle i reformarbeid på 1930-tallet.

Jensens førsteutgave startet i en ahistorisk og mytisk tåke som likestilte legender og vitenskap, mens Koht leste og godkjente senere utgaver. Fortellingen om Norge og nordmenn hadde da fått historisk genesis i den norske historiske skoles innvandringsteori og gullaldermytologi. Den tradisjonellistiske nasjonale fortellingen fant form. Gullalder- nedgangstid-gjenfødsel preget nasjonssyn og historieforståelsen. Hæreid var tidlig uttalt nasjonal i historiesynet sitt, og førsteutgaven hans ble underkjent av Godkjenningsordningen fordi tonen var for nasjonalistisk. Det var denne nasjonale historiefortellingen til Hæreid som tok over etter Jensen som den kanoniserte «Historien» i folkelig forståelse. I 1920 så vi at også konservative Lødøen innførte den tredelte disposisjonen og overordnede historieforståelsen som poengterte gullalder, vanmaktstid og gjenfødsel. Selv om tone og perspektiv var ulike, hadde Lødøen de fleste delhistorier felles med Jensen og Hæreid. Fortellingen om Norge og nordmenn hadde funnet en tradisjonell form med et forventet innhold «for skole og hjem». Dette tyder på at det nasjonale historiesynet i møtet med mellomkrigstiden hadde blitt kanonisert i en offentlig og vitenskapelig godkjent form.

Foreningen Nordens revisjoner uttrykte både nye historiografiske og nye politiske krav til en felles samlende nasjonal historiefortelling. Det var også diskusjoner om læreboka burde omfatte både norsk og internasjonal historie. Endret kontekst krevde endret tekst. Mens Hæreid forklarte behovet for en strengt isolert nasjonal historiefortelling, fremmet Lødøen og Kleppen internasjonale perspektiv og behovet for å se Norge som del i et større bilde. Isolasjon og konfliktperspektiv ble søkt erstattet av et samhandlingsperspektiv ved å utvide horisonten. Parallelt ble det lagt mindre vekt på politisk «Drum- and Trumphet»-historie, og mer vekt på sosial- og kulturhistorie. Begivenhetshistorie er singulær og idiokratisk, vekstperspektivet åpner i større grad for felles utvikling på tvers av nasjonale grenser. Slik er målet for faget avgjørende for innholdet i faget.

Hæreid ville skrive fram en strengt isolert nasjonal historie for å fremme fedrelandskjærlighet. I mellomkrigstiden stod Kleppen som fanebærer for et fag som la vekt på «det fredelige arbeidet som bærer samfundet og skaper grunnlaget for all framgang og utvikling».⁶⁶³ Hæreid og Kleppen framstår som motsatser, men Kleppens historiesyn kan ikke forstås uten de

⁶⁶³ Kleppen 1932:29; se «Kapittel 8. Kleppen – Norgeshistorie i europeisk innramming», s. 215, fotnote 588.

foregående stegvise endringene i historiesynet som vi har sett uttrykt hos både Jensen, Hæreid og Lødøen fra 1880-tallet og framover. Delhistoriene ble beholdt, men med ny vekt på indre kraft i stedet for ytre makt. Grensekampene ble historier om norsk samhold i stedet for blodig kamp. Utviklingen i Lødøens historiebok er tydelig ved at han introduserte det nye hovedskille i synet på unionstiden, der bare den første delen ble sett som vanmaktstid, mens den siste delen ble reformulert til en vekstperiode som pekte fram mot 1814. Lødøen brøt altså opp den tradisjonalistisk kanoniserte «400-års-natten». I stedet for en undertrykt tragedie i en mørk union, ble Norge satt inn i en felleseuropeisk utviklingshistorie med modernisering og industrialisering fra 1500-tallet. Synet på unionen var ikke bare avgjørende i perioden for nasjonsbyggingen på 1800-tallet, men det ble også viktig i den videre utviklingen av norsk historie.

Da Hæreid rundt 1930-tallet fjernet legenden om de svenske hestene i Nidarosdomen, var det etter en stegvis endring av delhistoriene i den store fortellingen han presenterte om Norge og nordmenn fra vikingeraid til polfarere. Den samme utviklingen la grunnen for at Kleppen disponerte sin nyskrevne historie fra 1927 i en felleseuropeisk rammefortelling i stedet for gullalder, nedgangstid og gjenfødelse.

3) Hvordan ble Norge og nordmenn definert narratologisk?

Hæreid fortalte fra starten av noe som ligner en idealtypisk tradisjonalistisk historie: Fortellingen fulgte Norge og nordmenn gjennom vekst og fall fram mot dagens nasjonalpolitiske kamp for selvstendighet. Opphav og gullalder legitimerte og definerte nasjonen. Etterfølgende problem og unntak ble forklart av ytre inngripen og overgrep. Antagonisten fikk en hovedrolle: Unntak og overgrep ble malt fram i historier om grensekamp. Fiendebildet speilet en eskatologisk frelseshistorie for den gode nasjonen. Den tradisjonalistiske historiefortellingen fikk form av en lidelsesfortelling.

Det var antagonisten i dette lidelsesnarrativet som ble kritisert av foreningen Nordens lærebokrevisjon i 1919, og mønsteret i dette plottet kan forklare at Hæreid først på 1930-tallet fjernet de svenske hestene fra nasjonalhelligdommen, og at Kleppen samtidig skrev en historiebok utenfor tradisjonalismens plott. De svenske hestene i nasjonalhelligdommen var en av mange delhistorier. De fremmet en norsk unntakstilstand gjennom et sterkt fiendebilde i grensekamp. Tok du bort grensekampen, ble plottet tømt for mening. Det handlet ikke om en historiebok, men et historiesyn og sammenhengen i historien som meningsbærende fortelling. Det handler om den tidløse læreren på Munchs bilde i aulaen. Grensekampene gav denne

faste rammen for historien om «oss» omvendt speilet i de «andre». Og her går det et skille mellom lærebokforfatterne. Jensen og Hæreid har felles utgangspunkt i historismens isolasjonistiske nasjons- og historiesyn. Det var 1800-tallets venstrenasjonale nasjon med en autonom norsk nasjon som mål og mening. Det er derfor neppe tilfeldig at Jensen og Hæreid hadde «for skole og hjem» i titlene på lærebøkene, mens dette var ute av titlene til Lødøen og Kleppen. For Lødøen og Kleppen var ikke målet og meningen å framvise norske egenart, men også å skrive fram historien til et samhandlende internasjonalt Norge.

Lødøen og Kleppen la vekt på økonomisk og kulturell utvikling i siste del av unionen, og understreket samtidig at Norge var del av en felleseuropeisk utvikling, ikke en isolert og enestående nasjon. Lødøen hadde med sin konservative bakgrunn perspektiv fra liberalkonservative historikere som også på 1800-tallet la mer vekt på unionens utviklende og nødvendige rolle i norsk historie. I den første utgaven fra 1910 var Lødøens tekst oppstykket og krønikeaktig, men Lødøen brøt klart med Jensen og Hæreid ved å introdusere en historisk peripeti på 1500-tallet, og han omtalte unionstiden som nedgangstid, ikke vanmaktstid. Dette ble overraskende nok endret i 1920, da Lødøen gav historien det vi kjenner som et nasjonalt og tradisjonalistisk plott: gullalder-nedgangstid-gjenfødelse. I 1940 ble plottet avgjørende endret med et nytt hovedkapittel: framgang mot selvstendighet. Med det hadde Lødøen forent det konservative vekstperspektivet og den klassiske historieforståelsen. Norsk historie var ikke lenger en isolert tragedie, norske historie ble skrevet inn i en felles og overnasjonal utvikling.

I et konfliktperspektiv og i en lidelseshistorie er geohistoriske grenser, grensesymbol og fiendebilder bindeledd mellom middelalder og gjenfødelse, samtidig understreker grensekampene den historiske unntakstilstanden og antagonistens urettmessige makt. Jensen og Hæreid tenderte mot et slikt lidelsesnarrativ. Blodige grensekamper og fiendebilder forsterket unntaket. I Lødøens og Kleppens vekstnarrativ erstattet den norske bonden og den norske hæren erkefienden i plottet. En styrket protagonist tok over antagonistens styrende rolle.

Unionen, 1814 og 1905 er markante hendelser i norsk historie, men ulikt historiesyn gav hendelsene ulik vekt og tolking i ulike plott. Til grunn for ulike historiesyn lå ulike syn på skolefagets og historiens politiske målsetning. Vi har fulgt utviklingen fra 1800-tallets nasjonsbygging til spede forsøk på å bygge bro over nasjonal fiendskap, i særlig grad etter første verdenskrig. Ved siden av denne politiske funksjonen, utviklet vitenskapen seg parallelt

og i samme retning. Økonomisk-, sosial- og kulturhistorie fylte ut et større bilde med en bredere hverdagshistorie i tillegg til konger og kriger. Det var ikke lenger nasjonalstatens historie. Det var folkets historie. Narratologisk medførte dette en overgang fra et lidelsesnarrativ til et vekstnarrativ, samtidig som det krevde en ny peripeti og nytolkning av sentrale symbol og symbolhendelser. Erkefienden og antagonisten ble erstattet av en sterkt oppvurdert og nå framtrendende indre protagonist: folket og hæren. Med dette kunne de gamle historiske hendelsene bestå som før, men innholdet i delhistoriene ble skrevet om. Blodig grensekamp ble i stedet historien om en voksende norsk nasjonal selvfølelse i folk, bondestand og hær slik vi kjenner det fra Anna Kolbjørnsdatter og i stall-katedral-historien.

Overgangen fra et isolert lidelsesnarrativ til et mer åpent vekstnarrativ er det nærmeste vi kommer en hovedkonklusjon på lærebokanalysen. Det fikk følger for sjanger, plott, forfatterperspektiv og til syvende og sist dannelsesmandatet, slik vi har søkt å oppsummere det med begrepene selvilde, fiendebilde og verdensbilde. Kartendringene kan stå som geohistorisk bilde på utviklingen fra politisk unionskamp til mellomkrigstidens nordiske tilnærminger: «Fantomsmertekartet» med historiske tap mot erkefienden Sverige ble avløst av «Norge i Norden». Begge er politiske kart som viser at historielærebøkene var og er samfunnspedagogikk og identitetspolitikk.

Kokken, perledykkeren og kartet

Den unge Alexander tok India. Han alene?

Cæsar slo gallerne. Hadde han ikke engang med seg en kokk?

Fra «En lesende arbeiders spørsmål»

Bertolt Brecht 1935/36

Brechts kokk og Benjamins perledykker innledet avhandlingen. Kokken og perledykkeren favner det hverdagslige og det opphøyde, sosialrealisme og poesi. Kokken og perledykkeren oppsummerer også viktige endringer i lærebøkens historiefortelling og historiesyn fra slutten av 1800-tallet til 1940. Sosial- og kulturhistorie utfylte tidligere blodige heltehistorier – «Drum and Trumphet History». Cæsar *fikk* med seg en kokk! Anna Kolbjørnsdatter fikk en norsk bondehær rundt seg. De antagonistisk symboltunge svenske hestene som vanhelliget Nidarosdomen, kunne tas ut av historieboka, fordi den nasjonale hæren fikk helterolla i plottet. Antagonisten ble erstattet av en styrket indre protagonist. Lidelse og ytre tvang ble erstattet av vekst og indre kraft. Den norske bonden og hæren fikk hovedrollen i plottet der unionstidens grensekamp bandt en rød tråd fra en gylden norrøn mellomalder til nasjonal

gjenfødelse i 1814 og 1905. Lidelsesnarrativet ble skrevet om til et vekstnarrativ. Delhistorier og symbolhendelser ble bevart, men meningsinnholdet ble vridd. Kongen var ikke lenger alene. Han hadde en kokk. Han hadde en hær. Han hadde et folk. Denne historiefortellingen favnet et bredere samfunn, samtidig som det reflekterte nye politiske målsetninger med internasjonalt samarbeid. Men endringen skjedde gradvis. Kritikerne fra Godkjenningsordningen 1909, foreningen Norden 1919 og Eksamenkommissjonen 1927 og 1932 var enige: Norske historielærebøker var for nasjonalistiske. Hæreid var særlig problematisk. Først på 1930-tallet fjernet Hæreid de svenske hestene fra Nidarosdomen.

Bertolt Brecht skrev «En lesende arbeiders spørsmål» i 1935 og fikk det utgitt i eksil i Moskva i 1936. Omtrent samtidig, i et annet land i en annen historie, satt Ribsskog, Rogstad og Kleppen i tanker om et nytt historiefag i en reformert norsk enhetsskole. Ved et tredje arbeidsbord grundet Walter Benjamin over sine 10 historiefilosofiske teser, *Über den Begriff der Geschichte*, eller *On the Concept of History*. Historietesene med kritikken av historismens «wie es eigentlich gewesen» ble hans siste fullførte verk, utgitt posthumt.⁶⁶⁴ I tese seks skildret han det å skrive historie som å fange et minne slik det brått lyser opp, «seize hold of a memory as it flashes up». Benjamins historiebevissthet var vitenskapelig refleksiv og utsøkt poetisk. Hannah Arendt brukte “The pearl diver” som overskrift i boka om Benjamin. Perledykkeren kan stå som betegnelse på Benjamin som forfatter og historiefilosof. Perledykkeren Benjamin bryter med historismens korresponderende rekonstruksjon.

III. THE PEARL DIVER

Full fathom five thy father lies,
 Of his bones are coral made,
 Those are pearls that were his eyes.
 Nothing of him that doth fade
 But doth suffer a sea-change
 Into something rich and strange

Fra Hanna Arendts introduksjon til “Illuminations. Walter Benjamin”, 1968

Dikt Shakespeare *Tempest* I.2

⁶⁶⁴ Benjamin 1940, utgitt posthumt av Hanna Arendt. Benjamin hadde manuskriptet til de historiefilosofiske tesene med seg da han døde ved grensen mellom Frankrike og Spania i flukt fra nazismen 27. september 1940. Manuskriptet ble testamentert til Hannah Arendt.

Perledykkeren er bevisst avstanden mellom fortidens liv og samtidens forståelse, mellom del og helhet, og mellom kilde og narrativ. Fortiden er borte. Levninger fra det som en gang var, finnes bare i bruddstykker, preget av tidens nådeløse tann. Sandkornet kan ha blitt en utsøkt og unik perle – eller et av en milliard korn på en sandstrand. De fleste forsvinner i tidens dype hav. Perledykkeren vet at perlen en gang var et sandkorn, men at den er *sea-changed* av tidens hav. Perledykkeren vet at han henter *en* perle – fra et hav. Historikeren som perledykker vet at historie aldri er *rekonstruksjon*: Vi skriver en situert og refleksiv konstruksjon basert på en liten flik av fortidens virkelighet. Perledykkeren skriver et liv av perler fra tidens sand.

Stall-katedral-historien eksemplifiserer kokkens rolle i perledykkerens historiefortelling. Historierevisjonen fra 1919 viste at det tradisjonalistiske historiefaget tjente en tilbakelagt nasjonsbygging, og hindret samtidig politikk. Verdens første historielærebokrevisjon var dessuten i seg selv uttrykk for et refleksivt historiesyn: Historie var politikk, og historien måtte nå skrives om til en ny tid. Historismens og unionskampens nasjonalpolitiske fortelling om Norge og nordmenn var utdatert, en ny politisk framtid krevde en nyredigert fortid. Men både kokken og perledykkeren ble introdusert ovenfra-og-ned, fra vitenskapen til skolefaget. I Norge kroppsliggjorde materialistiske Halvdan Koht både kokk og dykker. Han var pioner for et nytt historiesyn som brøt med den etablerte minnekulturen. I lærebokanalysen har vi likevel klarlagt en tydelig stegvis utvikling i samme retning. Det tradisjonalistiske gullalder-nedgang-gjenfødelse hadde en isolasjonistisk lidelsesfortelling som hovedplott. Denne narratologiske grunnstrukturen ble stegvis endret med ny peripeti og vekst gjennom motgang. Vekstfortellingen gjorde fiendebildet av svenskene overflødig.

Koht arbeidet med å revidere bort fiendebildene av de nordiske andre fra historien i samme perioden som han var leder for den internasjonale historikerorganisasjonen og senere norsk utenriksminister. Fiendebilder versus samarbeid var viktig for Koht og foreningen Norden. Overnasjonalt samarbeid og komparasjon var også hovedemne for internasjonale historikerkonferanser fra 1898 og ISCHE fra 1926. Stall-katedral-kritikken er altså et særnorsk eksempel, og det første av sitt slag i verden, men det var også pionerarbeid i en bølge lærebokrevisjoner i perioden mellom verdenskrigene. Revisjonene representerte i seg selv et blikk utover det nasjonale. Den formative nasjonalstatlige æra var over. Etter 1. verdenskrig ble det et fredsskapende mål å skrive historisk bro over fortidens isolasjonistiske nasjonale narrativ. Stall-katedral-historien er norsk eksempel. Det tok lengre tid å omforme lærebøkene sin historiefortelling, enn det tok for vitenskapen.

Vi har fulgt utviklingen av et historiedidaktisk rom rundt det nye historiefaget. Historikerne mistet makt over formidlingen av faget, mens historielæreren trådte fram som kjenneren av historien, folkesjela og skolens normtekster. De nye historielærebøkene var skrevet av lærere, mens historikeren ble en politisk og administrativ forvalter av faget. Historikeren mistet rollen som samfunnsideolog og formidler, men som engasjerte skolefolk stod vitenskapen i tett ring rundt institusjonaliseringen av skolefaget historie.

Avslutningsvis får endringene i lærebøkene kart visualisere et selvbilde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940. Jeg har framhevet *Fantomsmertekartet* i flere sammenhenger. Det avbilder det historisk tapte land. Jeg mener at det også kan stå som geohistorisk illustrasjon på lidelsesnarrativet. Erkefienden Sverige var nødvendig antagonist i plottet som bandt Gullalder til Gjenfødelse. Grensekampene og grenseområdet ble rød narrativ tråd i unntakstilstanden mellom opphav og samtid. En lidende nasjon er en undertrykt nasjon. Dette historienarrativet inngikk i nasjonsbygging og unionskamp. Men dette var et narrativt bilde, ikke revansjonistisk politikk. Det handlet om «oss». Revisjonene i mellomkrigstiden påpekte likevel at slike fiendebilder skapte avstand og uvilje. Historien måtte skrives om for en fredelig framtid. Eller som innledningsvis: De svenske hestene måtte ut av den norske nasjonalhelligdommen. Da foreningen Norden kritiserte dette i 1920, var fortellingen vitenskapelig underkjent. Daae hadde allerede 40 år før «dekonstruert» lignende historiebruk, som i fortellingen om Anna Kolbjørnsdatter. Han fulgte beretningen fra hendelsen i 1716 til nasjonalistisk ikonstatus i sin samtid, og viste vandrehistoriens utvikling i folkeminnet. Lignende kilde- og tekstbevisst utvikling har vi også sett i lærebøkene utover 1900-tallet. Vi har sett en tydeligere historiebevissthet i læretekstene. Fortellingene ble kontekstualisert. Forfatteren ble synliggjort som en historiens «perledykker» med kildehenvisning og kildekritikk. Æreløse svenske soldater ble erstattet av en ærefull norsk hær, slik også Anna Kolbjørnsdatter fikk en bondehær rundt seg. Delhistoriene om Nidarosdomen og Anna Kolbjørnsdatter bestod i den norske dannelsesesteksten, men med nytt meningsinnhold i et revidert vekstnarrativ: Krønike om vikinger og konger fikk tilført en kokk. De svenske hestene forsvant fra Nidarosdomen, men bygningshistorien stod igjen som nasjonalmytisk allegori for Norges historie. Dette endret både selvbilde, fiendebilde og verdensbilde. Kartet fra 1900 var ikke lenger brukbar illustrasjon i 1940.

Fantomsmertekartet symboliserte et lidelsesnarrativ. Vi har fulgt utvikling og endring fra et lidelsesnarrativ til et vekstnarrativ i den store fortellingen om Norge og nordmenn i perioden da skolefaget historie ble etablert, institusjonalisert og kanonisert. Historiefaget favnet de

samme heltehistoriene og den samme store rammen, mens delhistoriene ble skrevet inn i en europeisk veksthistorie. Kleppens internasjonale disposisjon gikk steget videre, og i 1940 tok han også ut den nasjonale kappen i læreverket sitt. Vi har sett at Kleppen trolig påvirket det historiefaglige innholdet i de nye lovene og planverket. Normalplanen av 1939 støtter antagelsen: Historiefaget skulle virke til fred og demokrati. Kanskje ville N39 ført til helt andre historielærebøker *hvis ikke* okkupasjonen hadde kommet og skapt en ny peripeti i vår nasjonalhistorie og historiske selvforståelse. Tenk *hvis*, eller *hvis ikke*. *Hva da?* Kontrafaktisk historie er enda vanskeligere enn historieundervisning.⁶⁶⁵ I vår sammenheng viser utviklingslinjen fram til 1940 at innholdet i norske historielærebøker var i endring bort fra et tradisjonalistisk narrativ. De nye skolelovene og minstekravplanen N39 pekte i samme retning. Fem år med okkupasjon endret skolefaget, historiebevisstheten, historiepolitikken og ettertidens vurdering av utvikling, årsak og endring. *Hvis ikke* ville norsk historie vært annerledes både realhistorisk, vitenskapelig, i lærebøker og i vårt historiografiske ettersyn. Analysen av historie som skolefag 1889-1940 viser at historiefortellingen ble etablert og endret gradvis. Læreren bak kateteret og i læreboka fikk en ny hovedrolle og makt over minnet i perioden skolefaget historie ble etablert. Lærerne ble talsmenn i en ny undervisningsmetodisk offentlighet – den senere historiedidaktikken, som definerte det faktiske innholdet i folkeskolens nye dannelsesmandat. Historielæreren formet fortellingen om Norge og nordmenn i klasserom og i lærebok før 1940. Endringene må forstås i en kompleks kontekst i møtet mellom vitenskap og minnekultur, mellom skolepolitikk og profesjonskamp, mellom universitet og klasserom.

⁶⁶⁵ Sørensen 2004

Kilder

Lærebøker

Ole Jensen

Jensen 1885: *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: Malling

Jensen 1889: *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: Malling
Utgaven blir flere steder (også i Bibsys) omtalt som 1888, men på tittelblad står 1889, i forord 1888.

Jensen 1899: *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: Malling

Jensen 1907: *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: Aschehoug

Jensen 1912: *Norges historie for skolen og hjemmet*. Kristiania: Aschehoug
(Ny utgave, 15de opplag. Gjennomarbeidet av Kr. Andersen Høntorp og R. Sunde, overlærere og kollegaer ved Kristiania folkeskole. Gjennomlest av Halvdan Koht. I forord står det 1911, på tittelblad 1912.)

Jensen 1924: *Norges historie for skolen og hjemmet*. Oslo: Aschehoug

Jensen 1928: *Norges historie for skolen og hjemmet*. Oslo: Aschehoug

Andre:

Jensen, O. og Lor. W. Schönheyder 1877: *Kort Udvikling af Doktor Morten Luthers Lille Katekisme, fremstillet i Spørgsmaal og Svar tillige med Bibelsprog og Anmærkninger. Et forsøg ved Lor. W. Schönheyder, Sognepræst og O. Jensen*. Christiania

Jensen 1887: *En liden verdenshistorie: i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: J. W. Cappelen

Jensen 1902: *En liden kirkehistorie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: J. W. Cappelen

Jens Hæreid

Hæreid 1909: *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Kristiania: Aschehoug

Hæreid 1910: *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Kristiania: Aschehoug

Hæreid 1913: *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Kristiania: Aschehoug

Hæreid 1925: *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Oslo: Aschehoug

Hæreid 1940: *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Oslo: Aschehoug

Andre:

Hæreid 1902: *Norges nyere historie (efter 1814): med kunsthistorie og samfundslære for skole og hjem*. Kristiania: eget forlag

Utheim/Hæreid 1910: *En liten verdenshistorie*. Kristiania: Aschehoug
(Hæreid omarbeidet Uthaug's verdenshistorie fra 1883.)

Hæreid 1916: *Fortælling av fædrelandets historie*. Kristiania: Aschehoug

O.I.K. Lørdøen

Lørdøen 1910: *Norges Historie. Mindre utgave*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1912: *Norges Historie. Mindre utgave*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1920: *Norges Historie. Mindre utgave*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1934: *Norges Historie. Mindre utgave*. Oslo: Cappelen

Lørdøen 1940: *Norges Historie. Mindre utgave*. Oslo: Cappelen

Andre:

Lørdøen 1905: *Det norske folks historie: fortalt for folke- og ungdomsskolen. Del I: De ældste tider og sagatiden (til 1319)*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1905: *Det norske folks historie: fortalt for folke- og ungdomsskolen. 2 del: Norges vanmaktstid (1319-1814)*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1905: *Det norske folks historie: fortalt for folke- og ungdomsskolen. 3 del: Norge som grundlovsmæssig Kongerike (efter 1814)*. Kristiania: Cappelen
(Usikker på når førsteutgaven av denne kom ut, men tror det også var i 1905. 3 utgave kom i 1909.)

Lørdøen 1921: *Verdenshistorien i fortellinger for skole og hjem*. Kristiania: Cappelen

Lørdøen 1925: *Verdens- og norges historie. I fortellinger for skole og hjem*. Oslo: Cappelen

Lørdøen 1928: *Norigs søge: med bilete og kart*. Oslo: Cappelen

Lørdøen 1930: *Bibelhistorien: fortalt for barneskolen*. Oslo: Cappelen

Språkendringene er også markante og speiler tidens språkreformatoriske tiltak. Lørdøen hadde Moltke Moe som leser i bokprosessen. Moltke Moe (1859-1913) ble i 1886 Norges første professor i «norsk Folkesprog med Forpliktelse til ogsaa at foredrage norsk Folketræditiøn» eller folkloristikk. Han var en av hovedmennene bak rettskrivningen av 1907 og samnorsken.

Pål Kleppen

Kleppen 1927: *Norges historie: med avsnitt av verdens historie: for folkeskolen*. Oslo: Cappelen

Kleppen 1939: *Norges historie: med avsnitt av verdens historie: for folkeskolen*. Oslo: Cappelen

Andre:

Kleppen, Pål og Elisa Ulvig 1920: *Diktater og gjenfortellinger: uten valgfrie former*. Kristiania: Cappelen

Andresen, Hans og Pål Kleppen 1929: *Arbeidsoppgaver i historie for folkeskolen: I oldtid og middelalder*. Oslo: Gyldendal

Andresen, Hans og Pål Kleppen 1932: *Arbeidsoppgaver i historie for folkeskolen: II den nyere tid*. Oslo: Gyldendal

Kleppen, Pål 1932: *Historie*, i serien «Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere» av B. Ribsskog og V. Wiborg (red.). Oslo: Gyldendal

Kleppen, Pål og Haakon Vigander 1942. *Historisk billedbok: for fjerde klasse: med arbeidsoppgaver*. Oslo: Gyldendal

Skolelover, læreplaner mm

1873. *Udkast til Lov om det lavere Undervisningsvæsen i Kjøbstæderne med Begrunnelse. Indstilling fra den ved kongelig Resolution av 13de Mai 1871 nedsatte Kommission*. Christiania 1873

1889. *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag

1889. *Lov om Folkeskolen paa Landet*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag

1890. *Udkast til Skoleplaner for Folkeskolerne*, Rundskriv fra Kirke- og undervisningsdepartementet, også utgitt Kristiania: P.T. Mallings bokhandels forlag

1895. *Skoleplan for Christiania folkeskoler*. Kristiania: J. Chr. Gundersens bog- og nodetrykkeri

1906. *Skoleplan for Kristiania folkeskoler*, Kristiania 1906

1917. *Skoleplan for Kristiania folkeskoler*, Kristiania 1917

1925. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: J.M. Stenersens forlag

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

1936. *Lov um folkeskulen på Landet*. Oslo: Stenersens forlag

1939. *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen utarbeidd ved Normalplannemnda oppnemnd av Kyrkje- og undervisningsdepartementet* Oslo: Aschehoug

1939. *Normalplan for byfolkeskulen utarbeidd ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet* Oslo: Aschehoug

Protokoller for Norges lærerforening

Norges lærerforening. Beretning 1898-1901, 1903-1906, 1907-1909, 1910-1913

Stortingsforhandlinger, Odeltingsproposisjoner, NOU mm

Stortingsforhandlinger for tidsrom 1889-1940. Digitalisert via Stortinget.no

Odeltingsproposisjoner for tidsrom 1889-1940. Digitalisert via Stortinget.no

NOU 1978:26. *Læremidler i skole og voksenopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget. Digitalisert via NB.no

Digitaliserte kilder

Folketellinger 1875-1910. Digitalarkivet

Hvem er Hvem 1912-48

Aviser og tidsskrift

Bergens Tidende 1898-99

Dagbladet 1890-93, 1958

Den høyere Skole 1919-1940

Historisk Tidsskrift (dansk) 1939-41

Historisk Tidsskrift (norsk) 1910-1928, 1999

Journal of Educational Media, Memory, and Society 2010

Nordisk Tidsskrift 1933

Norsk skoletidende 1890-1911, 1919-30, 1935-40

Norsk Skuleblad, 1948 (nr. 18)

Skolebladet 1930

Syn og Segn 1917

Andre trykte kilder

Noregs pedagogiske landslag 1941. *Norsk pedagogisk årbok*. 1940/41. Levanger: Noregs pedagogiske landslag

Birkeland, Michael (Studentersamfundet) 1867. *To foredrag om Skandinavisme og Norskhed*. Christiania: Studentersamfundets forlag (Birkeland og Sars)

Carlgren, Wilhelm (red.) 1928: *Report on Nationalism in History Textbooks*. Stockholm: Magn. Bergvalls förlag
(Den norske undersøkelsen utført av rektor Niels Østbye, dansk av cand. mag Axel Rosendal, finsk av dr Gunnar Sarva og dr Bernard Estlander, svensk av lic C Danielsson og dr Wilh Carlgren)

Carlgren, Kretschmedr, Mickwitz, Vigander 1940: *Omstridte spørsmål i Nordens historie I*. Föreningarna Nordens Historiska Publikationer II. Oslo: Foreningen Norden.

Daae, Ludvig 1878. *Historiske skildringer:2*, Tillægshäfte til *Folkevennen*: 4. Kristiania: Selskabet

Espeland, Arne 1934. *Norske skolefolk*. Stavanger: Dreyer

Foreningen Norden 1928. *Föreningen Norden och det nordiska samarbetet*. Stockholm: Föreningen Norden

Foreningen Norden 1937. *Nordens läroböcker i historia: Ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder*. Föreningarna Nordens Historiska Publikationer I. Helsingfors: Foreningen Norden

Jensen, P.A. 1860. *Christelig Børnelærdom, fremstillet i Spørgsmaal og Svar efter Luthers lille Katechismus ved P.A. Jensen, Stiftsprovst og Sognepræst ved vor Frelses Menighed i Kristiania*. Christiania

Johnsen, Hartvig 1940. *Pedagogisk litteratur i Norsk Skolemuseum*. Oslo: Norsk Skolemuseum/Kirkedepartementet/Oslo skolestyre

Kirkedepartementet 1923. *Fortegnelse over bøger for Lærerboksamlinger. Utarbeidet av styret for Norsk Skolemuseum*. Kristiania: J.M. Stenersens forlag

Koht, Halvdan 1926. Foredrag om det nasjonale i historieundervisningen på nordisk lærerkurs i Hindsgavl 1926. Særtrykk

Koht, Halvdan 1921. *Innsyn og utsyn. I norsk historie*. Kristiania: Aschehoug

Kolsrud, Oluf 1914. *Olavskyrkja i Trondheim*. Oslo [!]: Norigs ungdomslag og studentmaallaget

Ranke, Leopold von 1824/1909. *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514/ The History of the Latin and the Teutonic Nations*. London: Bell

Ribsskog og Anathon Aall 1936. *Undervisningsplanene i folkeskolen. Et pedagogisk-psykologisk forarbeide til nye planer for orienteringsfagene*. Utgitt av Komiteen for pedagogisk forskning (nedsatt av Oslo og Akers skolestyrer). Oslo: Gyldendal

Ribsskog og Wiborg 1932-35. *Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Rinde 1890. «Landsskoleloven af 26de Juni 1889 med forklarende Bemærkninger samt Udkast til Skoleplan for Folkeskolen» av Peter Rinde. Kristiania: "Dagbladet"s Bogtrykkeri

Schreiner, Johan 1939. «Gammelt og nytt syn på norsk middelalderhistorie», i dansk *Historisk Tidsskrift* 1939-41:413-30.

Schüddekopf, Otto-Ernst, Edouard Bruley, H.E. Dance and Haakon Vigander 1967. *History Teaching and History Textbook Revision*. Strasbourg: Council of Europe

Sverdrup (De konservative foreningers Sentralstyrelse) 1884. Sverdrups «åpent brev» Dagbladet 09.1884. *Statsminister Sverdrups Forslag til Reform i vort Folkeskolevæsen og forhv. Statsraad N. Hertsbergs Bemærkninger til dette Forslag*. Kristiania: R. Hviides Enkes Bogtrykkeri

Litteraturliste

- Ahonen, Sirkka, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnus Torkelsson, Ulf Sander (red) 2004. «Hvor går historiedidaktikken», i *Skriftserie for historie og klassiske fag*:45. Institutt for historie og klassiske fag, NTNU
- Ammert, Niklas 2008. *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund/Uppsala: Sisyfos förlag
- Ammert, Niklas 2010. "To bridge time: historical consciousness in Swedish history textbooks", i *Journal of Educational Memory, Media, and Society* 2010/2
- Anderson, Benedict 1991. *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso
- Angell, Svein Ivar 2001. Den svenske modellen og det norske systemet: tilhøvet mellom modernisering og identitetsdanning I Sverige og Norge ved overgangen til det 20. hundreåret. Bergen: Historisk Institutt, Universitetet i Bergen
- Baker, Alan 1984. "Reflections on the Relations of Historical Geography and the Annales School of History", in A.R.H. Baker and D. Gregory (red): *Explorations in Historical Geography: Interpretive Essays*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baker, Alan 2003. *Geography and History: Bridging the Divide*. Cambridge: Cambridge University Press
- Benjamin, Walter 1969. *Illuminations: Essays and Reflections*, Hannah Arendt (red.). New York: Schocken Books
- Bratholm, Berit 2001. *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Braudel, Ferdinand (1949/1966) 1972. *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*. London: Fontana
- Brecht, Bertholt 1935/36. «Sammlung Svendborger Gedichte», i *Zeitschrift Das Wort*, Moskva 1936
(Skrevet 1935 i Danmark, utgitt i Moskva i 1936.)
- Brenna, Brita 2002. *Utstillingsteknikk og representasjonspolitik: på verdensutstilling i Paris i 1889*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Brottveit, Ånund, Brit Marie Hovland og Olaf Aagedal 2005. *Slik blir nordmenn norske: bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn* Oslo: Pax
- Bruner, Jerome 2002. *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Bøe, Jan Bjarne 1999. *Å fortelle om fortiden: fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Børresen, Anne Kristine, Myhre, Jan Eivind og Stugu, Ola Svein: *Historikerne som historie*. Rapport fra HIFO-seminaret 1995. Trondheim: NTNU
- Dahl, Ottar 1974. *Historisk materialisme: historieoppfatningen hos Edvard Bull og Halvdan Koht*. Oslo: Aschehoug
- Dahl, Ottar 1990. *Norsk historieforskning i det 19. og 20. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, Ottar 2004. *Historie og teori: artikler 1975-2001*. Oslo: Unipub
- Dale, Erling Lars 1999. *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Depaepe, Marc 2010 (unpublished paper) "Belgian Images of the psycho-pedagogical potential of the Congolese during the Colonial Era (1908-1960)".
- Deapepe, Marc and Frank Simon 2002. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 1/2002
- Dokka, Hans-Jørgen 1967. *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dokka, Hans-Jørgen 1990. *En skole gjennom 250 år: den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-forlaget
- Duffy, Maria 2009. *Paul Ricoeur's Pedagogy of Pardon. A Narrative Theory of Memory and Forgetting*. New York: Continuum
- Elmersjö, Henrik 2013. *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919-1972*, i Umeå studies in history and education:7. Umeå: SwePub
- Elmersjö, Henrik og Daniel Lindmark 2010. "Nationalism, peace education and history textbook revision in Scandinavia, 1886-1940", i *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2010/2
- Engelsen, Britt Ulstrup 2003. *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Englund, Thomas 1986. *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Uppsala Universitet
- Englund, Thomas 2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Enstad, Johannes Due 2011. «Putinistisk historiepolitikk: oppussing av fortiden i Putins Russland», i *Nordisk Østforum* 2011:4

- Erdmann 1987. *Die Ökumene der Historiker. Geschichte der Internationalen Historikerkongresse und des Comité International des Sciences Historiques*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Erdmann, Karl Dietrich 2005. *Toward a Global Community of Historians: The International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898-2000*. Jürgen Kocka, Wolfgang J. Mommsen and Agnes Blänsdorf (ed.). New York: Berghahn Books
- Foucault, Michel 1972. *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books
- Foucault, Michel (red. Colin Gordon) 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. Michel Foucault*. New York: Pantheon Books
- Frigaard, Svein 1995. *Historiefaget i folkeskolen 1889-1960: en studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker*. Bergen: Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen
- Fuchs, Eckhardt 2007. "The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s", i *Pedagogica Historica* 2007/2
- Fuchs, Eckhardt 2007b. "Networks and the History of Education: Preliminary Remarks," i Eckhardt Fuchs, Daniel Lindmark und Christoph Lüth (ed.), *Transnational Networks in History of Education. Paedagogica Historica* 43:2
- Fuchs, Eckhardt 2010. "Introduction: contextualizing school textbook revision", i *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2010/2
- Fulsås, Narve 2003: *Havet, døden og været: Kulturell modernisering i Kyst-Noreg 1850-1950*. Tromsø: Samlaget
- Gadamer, Hans Georg 1960. *Wahrheit und Methode. Grundzyge einer philosophischen Hermeneutik*. Tybingen: Mohr
- Gjermundsen, Arthur 1982. «Fra Norsk skolemuseum til Norsk pedagogisk studiesamling», i *Skolen. Årbok for norsk skolehistorie* 1982/
- Glenthøj, Rusmus 2012. *Samfunn i Krig. Norden 1898-1809*. Oslo: Unipub
- Gundem, Bjørg Brandtzæg 1993. *Mot en ny skolevirkelighet?: læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hamre, Pål 2013. *Norskfaget og skjønnlitteraturen: ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Hansen, Turid Løyte 2013. «Danning til autensitet», i Ingerid Straume (red.) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal

- Heiret, Jan, Teemu Ryymin og Svein Atle Skålevåg 2013. *Fortalt fortid: norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax
- Hobsbawm, Eric 1995. *The age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991*. London: Abacus
- Holmén, Janne 2006. *Den politiska läroboken: bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Uppsala: Uppsala universitet
- Hovland, Brit Marie 1997. *For fedreland og broderband: allmugeskulelærarane si møteverksemt i det nasjonale gjennombrøtet 1850-1870*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hovland, Brit Marie 1998a. *For fedreland og broderband: allmugeskulelærarane si møteverksemt i det nasjonale gjennombrøtet 1850-1870*. NFRs skriftserie, Utdanning som nasjonsbygging nr 1. Volda: NFR
- Hovland, Brit Marie 1998b. «Ei folkeleggjering av sivilisasjonen», i Øystein Sørensen (red.) *Jakten på det norske*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hovland, Brit Marie 2011. «Norsk skolemuseum og Norsk pedagogisk studiesamling frå verdensutstilling til pedagogisk tragedie: om kilder, arkiv og kollektiv hukommelse», i *Nye ste,,er i norsk pedagogisk humanioraforskning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hovland, Brit Marie 2013. «From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period», i *Scandinavian Journal of Educational Research* 2013:6
- Hovland, Brit Marie og Olaf Aagedal 2001 *Nasjonaldagsfeiring i fleirkulturelle demokrati*. København: Nordisk Ministerråd
- Hroch, Miroslav 1985. *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hutchinson, John 1994. *Modern Nationalism*. London: Fontana
- Høigård, Einar og Herman Ruge 1963. *Den norske skoles historie: en oversikt*. (2. opplag) Oslo: Cappelen
- Høydal, Reidun (red.) *Nasjon – region – profesjon: vestlandslæraren 1840-1940*. Oslo: Norges forskningsråd
- Iggers, Georg G. 1997. *Historiography in the twentieth century: from scientific objectivity to the postmodern challenge*. Middletown: Wesleyan University Press
- Jeismann, Karl-Ernst 1979. «Geschichtsbewusstsein», i Klaus Bergmann m.fl (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf: Schwann
- Jensen, Bernard Eric 2003. *Historie: livsverden og fag*. København: Gyldendal

- Johansen, Annar J. 1969. *Godkjenning av lærebøker for folkeskolen: en historisk undersøkelse*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Johnsen, Egil Børre 2010. *Hvem skal hjelpe fremtiden?: et varsko om læremidlene og skolen*. Oslo: Aschehoug
- Johnsen, Egil Børre 1999. *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Johnsen, Egil Børre (red.) 1998. *Kundskapens tekster: jagten på den gode lærebog*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Egil Børre 1995. *Den andre litteraturen: hva sakprosa er*, i Cappelens upopulære skrifter:21. Oslo: Cappelens akademiske forlag
- Johnsen, Egil Børre 1993. *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press
- Johnsen, Egil Børre 1989. *Den skjulte litteraturen: en bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav E. 2005. «Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2005/6
- Keats-Rohan, K.S.B. 2007. *Prosopography Approaches and Applications. A Handbook*. Oxford: University of Oxford
- Kjeldstadli, Knut 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget (2. opplag)
- Kjølberg, Hilde 1996. *Vore Fædre: det nasjonale i norske og franske lærebøker 1870-1905*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Knutsen, Paul 2002. *Analytisk narrasjon: en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Koselleck, Reinhart 1979. *Vergangene Zukunft*. Frankfurt: Suhrkamp
- Kvande, Lise og Nils E. Naastad 2013. *Kva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvernbekk, Tone og Gudmundur H. Frimannsson 2013. «Narrative [Special Issue]», *Scandinavian Journal of Educational Research* 2013:6
- Langholm, Sivert, Ivar Fønnes, Kåre Lunden, Trond Nordby, Francis Sejersted og Øystein Sørensen 1994. *Den kritiske analyse: festskrift til Ottar Dahl på 70-årsdagen den 5. januar 1994*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, Svein 2005. *Ja, vi elsker-: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag

Lundgren, Ulf 1979. *Att organisera omvärlden: en introduksjon til læreplansteori*. Stockholm: liberFörlag

Lyotard, Jean-Francois 1979/1984. *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press

Lærerutdanningsrådet 1998. *Lærerutdanning: tradisjon og nyskaping*. Oslo: Lærerutdanningsrådet

Madssen, Kjell-Arild 1999. *Morsmålfagets normtekster; et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Malmros, Ingmarie Danielsson 2012. *Det var en gang ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Aarhus: Agerings bokförlag

Mork, Anne Helene H. 2005. *Unionen i historieundervisningen: synet på den svensk-norske unionen (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920*. Oslo: Universitetet i Oslo

Mork, Anne Helene 2014. "1814 i svenske og norske lærebøker for folkeskolen", i *Bedre skole* 2014/1

Myhre, Jan Eivind 1995. «Historiografiens dobbeltbunn», i Børresen, Anne Kristine, Myhre, Jan Eivind og Stugu, Ola Svein: *Historikerne som historie*. Rapport fra HIFO-seminaret 1995. Trondheim: NTNU

Myhre, Jan Eivind 2009. *Mange veier til historien: om historiefagets og historikernes historie*. Oslo: Unipub

Nerbøvik, Jostein 1999. *Norsk historie 1860-1914: eit bondesamfunn i oppbrot*. Oslo: Samlaget

Nordby, Trond 1991. *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet. Norge 1870-1920*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordgren, Kenneth 2006. *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling I det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad University

Norges forskningsråd 2008. *Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*. Oslo: Norges forskningsråd

Ohman, May-Brith Nielsen 1995. "Besynge og beskrive: å spore vestlendingen I tale og tabeller", i Reidun Høydal (red.) *Nasjon – region – profesjon: vestlandslæraren 1840-1940*. Oslo: Norges forskningsråd

Pingel, Falk 2010. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Paris/Brawnsweig: UNESCO

- Ricoeur, Paul 1984. *Time and narrative: 1*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, Paul 1985. *Time and narrative: 2*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, Paul 1988. *Time and narrative: 3*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, Paul 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, Paul 1994. "History and rhetoric", i *Diogenes* 1994:4
- Ricoeur, Paul 2006. *Memory – forgetting – history*. New York: Berghahn Books
- Ricoeur, Paul and Sorin Antohi 2005. "Memory, History, Forgiveness: A Dialogue Between Paul Ricoeur and Sorin Antohi", i *Janus Head* 2005:8
- Seip, Jans Arup 1997. *Utsikt over Norges historie*. Ny rekke. Oslo: Gyldendal
- Sejersted, Francis 1994. «Den truede idyll: om de vekslende perspektiver i studiet av moderne historie», i Langholm, Sivert, Ivar Fønnes, Kåre Lunden, Trond Nordby, Francis Sejersted og Øystein Sørensen 1994. *Den kritiske analyse: festschrift til Ottar Dahl på 70-årsdagen den 5. januar 1994*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sejersted, Francis 1995. "Historiefagets fortellinger", i *Nytt Norsk Tidsskrift* 1995/4
- Sigurdson, Ragnhild 1996. "Hvad er Fædrelandet?": *det nasjonale i norske og tyske lesebøker ca. 19860-1904*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Sivesind, Kirsten 2008. *Reformulating reform: curriculum history revisited*. Oslo: University of Oslo
- Skard, Sigmund 1982. *Mennesket Halvdan Koht*. Oslo: Samlaget
- Skjelbred, Dagrun 2010. *Fra Fadervår til Facebook*. Oslo: Fagbokforlaget
- Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken 2008. *Norsk lærebokhistorie: en kultur- og danningshistorie: 1*. Oslo: Novus
- Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken 2009. *Norsk lærebokhistorie: en kultur- og danningshistorie: 2*. Oslo: Novus
- Skjelbred, Dagrun og Bente Aamotsbakken 2011. *Norsk lærebokhistorie: en kultur- og danningshistorie: 3*. Oslo: Novus
- Smith, A.D. 1986. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell
- Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. Harmondsworth: Penguin
- Smith, Anthony D. 1995. *The Ethnic Origins of the Nations*. Oxford: Blackwell

- Stamnes, John H. 2010. *Bernhof Ribsskog (1883-1963). Noen streif fra Osloperioden*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Stugu, Ola Svein 2004. «Historiedidaktikkens dilemmaer», i Ahonen, Sirkka, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnus Torkelsson, Ulf Sander (red) 2004. «Hvor går historiedidaktikken», i *Skriftserie for historie og klassiske fag*:45. Institutt for historie og klassiske fag, NTNU
- Stugu, Ola Svein 2008. *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget
- Stone, Lawrence 1971. «Prosopography», i *Daedalus* 1971/1
- Sæbø, Arne Inge 1995. *Ivar Refsdal: kartograf, lærar, diktar, teiknar*. Vik: Vik lokalhistoriske arkiv
- Sæle, Christian 2013. *Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Sørensen, Øystein 1998. *Jakten på det norske: perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Sørensen, Øystein 2004. *Historien om det som ikke skjedde: kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug
- Teige, Ola 2008. *Eliten i Christianias sosiale og politiske nettverk 1680-1750*. Oslo: University of Oslo Unipub
- Telhaug, Alfred Oftedal 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Thuen, Harald 2010. «Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010», i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2010/4
- Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) 2004. *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Thurman, Scott 2012. *The Revisionaries*. United States: Silver Lining Films
- Tingsten, Herbert 1969. *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt
- Torkildsen, Dag 1996. *Grundtvigianisme og nasjonalisme I Norge I det 19. århundre*. Oslo: Norges forskningsråd
- Try, Hans 1985. *Assosiasjonsånd og foreningsvekt i Norge. Forskningsoversyn og perspektiv*. Øvre Ervig: Akademisk forlag
- Ødegaard, Daniel 1983. *Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til «Vi ere en nasjon» Norges- og verdenshistorie: en studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen*. Bergen: Universitetet i Bergen og Bergen lærerhøgskole

Østerrud, Øyvind 2001. «Nasjonaldagstradisjonen», i Brit Marie Hovland og Olaf Aagedal *Nasjonaldagsfeiring i fleirkulturelle demokrati*. København: Nordisk Ministerråd

Wertsch, James 2002. *Voices of Collective remembering*. New York: Cambridge University Press

Wertsch, James 2008. «Collective Memory and Narrative Templates», i *Social Research* 2008/1

Wertsch, James og Zurab Karumidze 2009. «Spinning the Past. Russian and Georgian accounts of the war of August 2008», i *Memory Studies* 2009:2:377-91

White, Hayden 1973. *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press

White, Hayden 1979. *Tropics of discourse: essays in cultural criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press

White, Hayden 1987. *The content of the form: narrative discourse and historical representation*. Baltimore: John Hopkins University Press

Errataliste**Doktorkandidat:** Brit Marie Hovland**Avhandlingstittel:** Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940.

En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker

Side/linje/fotnote	Original tekst	Korrigert tekst
s.42/note71	Skal dette med noe sted??	--
s. 50/note113	Sverre Stehen	Sverre Steen
s.53/1.7	... åpner uker at kongåpner uker etter at kong...
s.53/1.22	...en historikerkrig, en «a war...	... en historikerkrig, «a war...
s.67/1.2	...Pedagogy og Pardon...	...Pedagogy of Pardon...
s.70/1.4	... rom, historiens festes...	...rom, historien festes...
s.72/1.21	Lokale skolestyrer som fikk...	Lokale skolestyrer fikk...
s.73/note204	Rammeplan. Minstekravsplan. Betegnelsen ...	Betegnelsen...
s.95/1.12ff	Når det gjelder historiefaget ser vi at han også her var sentral pådrivar for norskfaget som i stor grad preget ...	Han var også sentral pådriver for norskfaget som i stor grad...
s.100/1.5	...rettsstatens ecyklopediske...	...rettsstatens encyklopediske...
s. 104/1.5	Et uttrykk som: Svenskene...	Et uttrykk som: «Svenskene...
s.105/note311	1922, 1925, 1933. Se «	1922,1925,1933
s.114/1.26	...vi kjenner vi fra...	...vi kjenner fra...

s.119/1.8	Islandske bøkene nevnte ikke...	Islandske bøker nevnte ikke...
s.121/1.14	...svakeste part perspektiv.	...svakeste parts perspektiv.
s.124/1.11	...forståes i lys den...	...forståes i lys av den...
s. 125/1.10	---for å kartleggingfor kartlegging...
s.135/note402	...470-1; Arbeidsmåten i folkeskolen. Gyldendal gir ut et stort pedagogisk verk i 15 bind; Oslo byarkiv...	...470-1; Oslo byarkiv...
s.139/1.1	IHCS	ICHS
s.154/1.13	...som nytt bildeledd. De...	...som nytt bindeledd. De...
s.168/note457	1913, 1925, 1940. Ha med kartene som illustrasjon.....	1913, 1925, 1940
s.179/note498	Her var en kopling til	Diktet om skottetoget ved Kringen framhever norske heltedyder i kamp for Norge.
s.221/note600	1927:2-4. III: Bilde av kartet...	1927:2-4
S223/note606	...1899 var ... Siden...	... 1899 var «NOREGR». Siden...
Hele dokumentet	Kople, kopling	Koble, kobling