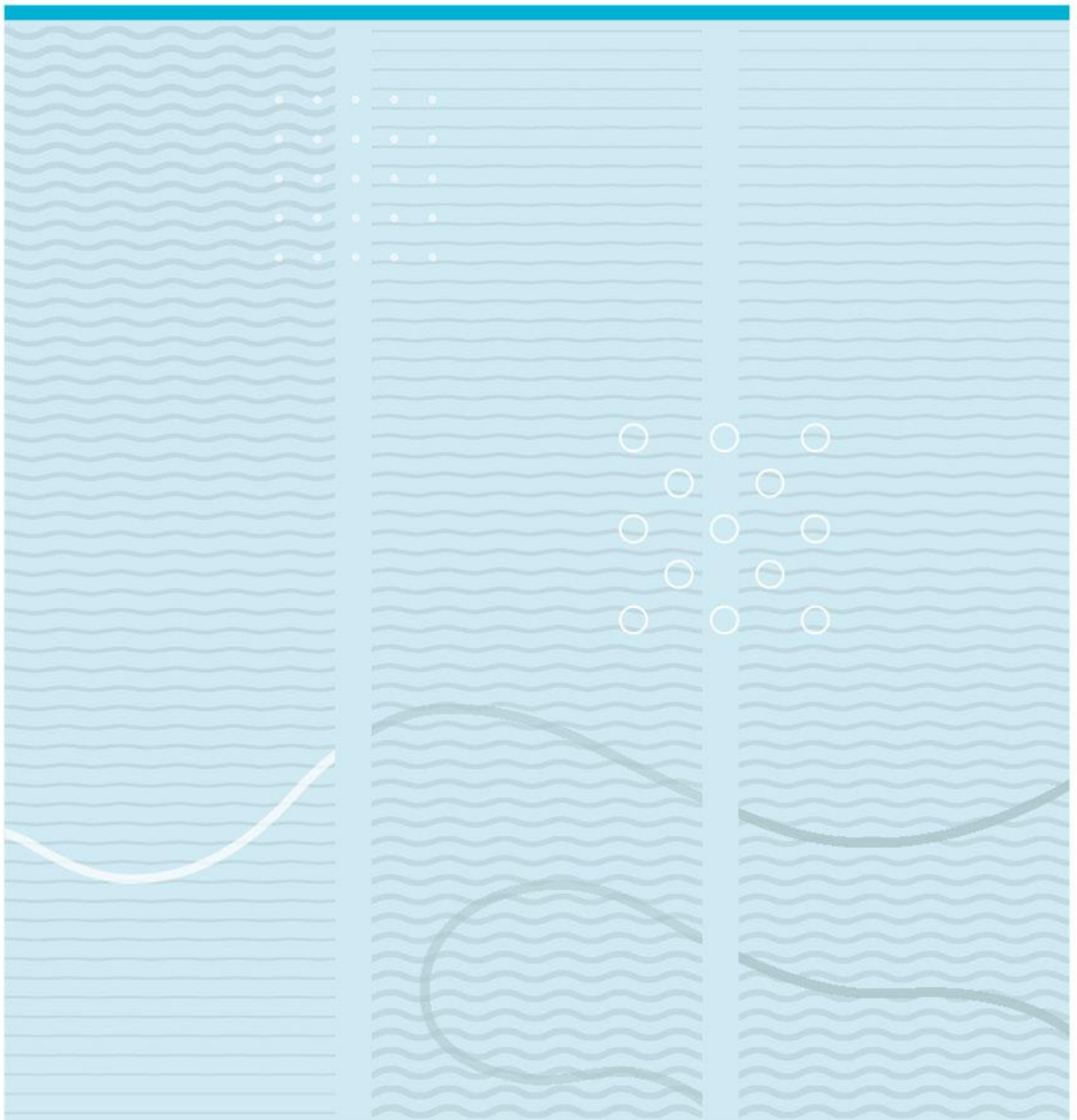


Øystein Gustavsen

«Men det gjekk ikkje å knekkje nordmennene»

En studie av hvordan andre verdenskrig i Norge er fremstilt i norske skolebøker mellom 1946 og 1991.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Øystein Gustavsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien tar for seg hvordan andre verdenskrig i Norge har blitt fremstilt i norske skolebøker i perioden 1946 – 1991. Først av alt har jeg ønsket å undersøke hvilke sider av krigen som har blitt vektlagt, hvordan det historiske stoffet har blitt vinklet og hvilke perspektiver som har vært rådende. Jeg har ønsket å se hvordan fremstillingene har utviklet seg gjennom perioden og i hvilken grad fremstillingene kan sies å virke nasjonsbyggende.

Kildematerialet studien tar utgangspunkt i er åtte skolebøker i historie og samfunnsfag for det som i dag er ungdomstrinnet i grunnskolen. For å sette disse inn i et større perspektiv, har jeg også undersøkt gjeldende læreplaner og skolelover fra perioden. I arbeidet med kildematerialet har jeg benyttet meg av historikerne Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein Atle Skålevågs metode for analyse av historie som fortelling fra *Fortalt fortid* (2013). Som teoretisk utgangspunkt for å vurdere hvorvidt beretningene virker nasjonsbyggende, har jeg benyttet meg av Anthony D. Smiths *The Ethnic Origins of Nations* (1986) og *National Identity* (1991).

Beretningene om krigen i Norge i skolebøkene i de første tiårene etter krigen er preget av grunnfortelling. Perspektivet er nasjonalt, historien ses ovenfra, og det dras få linjer til krigen i resten av verden. Det norske folk fremstilles som samlet og enige, og hovedfokuset i kapitlene er på motstanden mot okkupasjonsmakten og NS-styret. Andre temaer, som økonomiske, sosiale og kulturelle forhold, brukes det lite eller ingen plass på. Det samme med sider av historien som kan sette nordmennene i dårlig lys. Jevnt over er bøkene ukritiske og lite analytiske i sin tilnærming. Videre må fremstillingene også sies å være preget av nasjonsbyggende innhold. Delvis gjennom narrative i seg selv, gjennom fortellinger om motstand, samhold og helter, delvis gjennom språklige og stilistiske valg, delvis gjennom bruk av taler og ulike former for kunstneriske uttrykk.

I andre halvdel av perioden, fra 1970-tallet og utover, kan man se at historiefremstillingene utvikles i ulike retninger. I noen av bøkene erstattes fokuset på det nasjonale med et fokus på internasjonal historie og norsk historie som en del av

dette. I andre ser vi at narrative åpnes opp, og nye, sosiale perspektiver slipper til. Samtidig kan vi se at historisk metode og kildekritikk blir en del av historiefaget.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
1 Innledning	10
1.1 Tema og problemstillinger	10
1.2 Avgrensinger	12
1.3 Tidligere forskning	15
2 Teori	20
2.1 Innledning	20
2.2 Smiths National identity	21
2.2.1 Smiths definisjon av nasjoner	21
2.2.2 Nasjoners kjerne og tilblivelse	22
2.2.3 Funksjoner og egenskaper ved nasjonal identitet	23
2.2.4 Historiebruk i nasjonsbygging	25
3 Kilder og metode	28
3.1 Kildene	28
3.1.1 Lærebøkene	28
3.1.2 Lover og læreplaner	30
3.2 Metode	31
3.2.1 Tekstanalyse	31
3.2.2 Meningsinnhold i bilder og overskrifter	36
3.2.3 Problemer med metoden	36
3.3 Oppgavens struktur	37
4 Lærebøker fra perioden 1945 – 1960	38
4.1 Utdanningspolitisk kontekst	38
4.1.1 Normalplan for folkeskolen av 1939 (N39)	40
4.2 Lærebøkene	41
4.2.1 «Vi ere en nasjon-» (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen	41
4.2.2 <i>Folket vårt gjennom tidene</i> (1950) av Bernhard Stokke	42
4.3 Analysen	43
4.3.1 Innledning	43

4.3.2	«Vi ere en nasjon-» (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen.....	44
4.3.3	<i>Folket vårt gjennom tidene</i> (1950) av Bernhard Stokke	49
4.3.4	Bildebruk	56
5	Lærebøker fra perioden 1960 – 1974	61
5.1	Utdanningspolitisk kontekst	61
5.2	Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960)	63
5.3	Lærebøkene	64
5.3.1	<i>HISTORIE - for 8.-9. skoleår i den 9-årige folkeskolen</i> (1965) av Axel Coldevin	64
5.3.2	<i>Historien forteller. Bind 3</i> (1972) av Ola Skogstad	65
5.4	Analysen	66
5.4.1	Innledning.....	66
5.4.2	<i>HISTORIE</i> (1965) av Axel Coldevin	67
5.4.3	<i>Historien forteller. Bind 3</i> (1972) av Ola Skogstad	76
5.4.4	Bildebruk	84
6	Lærebøker fra perioden 1974 – 1987	90
6.1	Utdanningspolitisk kontekst	90
6.2	Mønsterplan for grunnskolen (M74).....	91
6.3	Lærebøkene	93
6.3.1	<i>SOL-serien. Historie</i> (1974-76) av Kåre Fossum, Paul Figved og Per Aarrestad	93
6.3.2	<i>SLAG-serien: Historie</i> (1982) av Harald Hansejordet	94
6.4	Analysen	95
6.4.1	<i>SOL-serien. Historie</i> (1974-76).....	95
6.4.2	<i>SLAG. Historie</i> (1982).....	99
6.4.3	Bildebruk	106
7	Lærebøker fra perioden 1987 – 1997	112
7.1	Utdanningspolitisk kontekst	112
7.2	Mønsterplan for grunnskolen (M87).....	113
7.2.1	Historie i M87.....	115
7.3	Lærebøkene	117

7.3.1	<i>SAMFUNN 7-9. Inn i atomalderen. Historie 3.</i> (1989) av Svein Aastad og Asle Sveen	117
7.3.2	<i>I FOKUS 9. Samfunnsfag</i> (1990) av Egil Ertresvaag, Eva Glad og Svein Rognaldsen	118
7.4	Analysen	120
7.4.1	<i>SAMFUNN 7-9. Inn i atomalderen</i> (1989)	120
7.4.2	<i>I FOKUS 9. Samfunnsfag</i> (1990).....	127
7.4.3	Bildebruk	134
8	Konklusjon og avsluttende tanker	142
8.1	Utgangspunktet	142
8.2	Funn.....	143
8.2.1	Innledning.....	143
8.2.2	Skolebøkene fra perioden 1946 - 1974	143
8.2.3	Skolebøkene fra perioden 1974 - 1990	145
8.2.4	Nasjonsbyggende historiefremstilling	146
8.3	Avsluttende tanker	150
9	Kilde- og litteraturliste	152

Forord

Jeg bestemte meg tidlig for at forordet skulle være det aller siste jeg skrev i denne oppgaven. En slags dessert og et punktum for et prosjekt som etter hvert tok lang tid og kostet mye krefter. Jeg så for meg at ordene kom til å renne ut av meg, med betraktninger om hva jeg har lært, om reisen det har vært, men også om ydmykhet. Jeg skulle ha kommet til en slags erkjennelse om at jeg egentlig bare har fått en bedre oversikt over alt jeg ikke kan. Men nå, når jeg først sitter her, strever jeg med å skrive noe fornuftig. En god del har jeg faktisk lært, men jeg tror jeg tar meg en velfortjent pause fra skrivingen for nå. Det er godt å sette punktum.

Men før det, er det tre-fire mennesker jeg skylder en stor takk. Først av alt må jeg takke Kine, samboeren min. Hun er tålmodigheten selv og har latt meg surre med dette prosjektet i flere år nå. Uten hennes velvilje og støtte, ville det hele vært umulig. Videre må jeg takke foreldrene mine for støtte, for barnepass og for at jeg fikk vokse opp i hus med bøker i hyllene. Også de har vært en uvurderlig hjelp gjennom hele denne perioden. Til slutt må jeg takke veilederen min, den dyktige og elskverdige Herleik Baklid ved USN. Hvis ikke han hadde brukt tiden sin på meg og prosjektet mitt, ville jeg fortsatt ha sittet fast i første avsnitt.

Bø, 12.05.2022

Øystein Gustavsén

1 Innledning

1.1 Tema og problemstillinger

Endelig er nasjonsdannelse et spørsmål om selektiv historisk hukommelse: det er en kollektiv øvelse i huske det som kan forene, men glemme det som kan splitte.¹

(Øyvind Østerud, 1994)

I en kronikk i aftenposten fra 2004 hevder historieprofessor Tore Pryser at etterkrigstidens historikere har «[...] videreført norsk historikertradisjon og latt okkupasjonsforskning tjene nasjonsbyggingen». Videre hevder han at den norske hjemmefrontens rolle i frigjøringen av Norge har blitt sterkt overdrevet og at «[...] ut av lite har man skapt et bilde av mye motstand».² Han får også støtte av historieprofessor Rolf Tamnes, tidligere leder for institutt for forsvarsstudier. Ifølge Tamnes er ikke dette noe isolert fenomen for Norge, men heller vanlig i land som var under tysk okkupasjon.³ Også helt nylig har etterkrigstidens historieskriving vært oppe til debatt. Med boken *Hva visste hjemmefronten?* (2018) hevder journalist og forfatter Marte Michelet at den norske eksilregjeringen og hjemmefronten i lengre tid kjente til de kommende jødedeportasjonene, men lot være å gripe inn. Dette var påstander som i høyeste grad brøt med folks generelle oppfatninger og skapte oppstandelse blant historikere, gjenlevende motstandsfolk og etterkommere av disse.

Når den seriøse historieskrivingen og forskningen blir satt i tvil, er det også naturlig å stille spørsmål ved historieundervisningen i skolen. For det første tar det faglige innholdet i skolen utgangspunkt i den seriøse forskningen. Kvaliteten på stoffet blir fort tatt for gitt. For det andre styres innholdet i skolen politisk, og en del av skolens oppgave er nasjonsbyggende. Den skal forankre elevene i nasjonal kultur og historie,

¹ Østerud 1994: 25.

² Skre 2004.

³ Skre 2004.

skape nasjonal bevissthet og binde landet og dets innbyggere sammen. I hvor stor grad påvirker slike hensyn egentlig stoffet skolen?

Derfor, og med utgangspunkt i sitatene til Tore Pryser og Rolf Tamnes, vil jeg undersøke hvordan krigen i Norge har blitt fremstilt i norske lærebøker etter krigen. Mine problemstillinger blir som følgende:

Hvordan fremstilles 2. verdenskrig i Norge i norske skolebøker mellom 1945 og 1997, og hvordan utvikles fremstillingene gjennom perioden?

Og

I hvilken grad preger nasjonsbygging fremstillingene?

Professor i statsvitenskap ved UiO, Øyvind Østerud, beskriver nasjonsbygging som "[...] summen av direkte og indirekte virkemidler i utviklingen av et nasjonalt fellesskap - riksinstitusjoner, samlende symboler, kommunikasjon, utdanning og kulturtrekk":⁴ På et ytre plan, bindes nasjonen altså sammen av statlige institusjoner, av felles-borgerlig lovverk, økonomi og kommunikasjon. På et indre plan gjennom utviklingen av nasjonal identitet og bevissthet. Dette med utgangspunkt i ideer om felles opphav og nasjonal egenart:

Ved å søke nasjonale røtter og bånd til fortiden, blir også symboler valgt ut og tradisjoner oppfunnet. Symboliserende hendelser, egenskaper og levninger blir dyrket og satt på pidestall. Slik inderliggjøres statsborgerskapet gjennom en mer målrettet integrasjonspolitik, dels gjennom historiske og kulturelle definisjoner av nasjonal egenart, dels gjennom sosialisering til en nasjonal kode i undervisning, forsvar og kulturliv, dels som bivirkning av nasjonale nettverk i samferdsel og massemedia.⁵

Hva denne oppgaven angår, er det åpenbart det indre planet som er relevant. Gjennom fag som historie og norsk, konstruerer og opprettholder skolen ideer om hvem vi er og hvor vi kommer fra for generasjoner av elever. Og gjennom å velge hva som skal presenteres og hvordan, bestemmer den hva som skal høre med i en slags offisiell fortelling om Norge.

Dette tatt i betraktning, kan en kanskje si at all undervisning av norsk kultur og

⁴ Østerud 1994: 24.

⁵ Østerud 1994: 24.

historie i skolen er en form for nasjonsbygging. Men når det kommer til denne oppgaven, er jeg naturligvis ikke ute etter alt stoff som sier noe som helst om Norge. Det jeg spesifikt er ute etter, er å se hva som får plass i fortellingene om krigen i Norge og hvordan dette vinkles. Er det nyanserte og objektive fremstillinger elevene har fått servert, eller historie å være stolt av? Hvor stor plass får for eksempel motstandsfolk vs. norske nazister? Hvordan vinkles det militære nederlaget våren 1940? Spiller særnasjonale egenskaper og ferdigheter noen rolle i hvordan historien utspiller seg? Og blir historiske forhold gitt betydning utover seg selv, gjort symboliserende for hvem nordmennene er og hva vi står for?

Lærebøker defineres i opplæringsloven § 9-4 som alle trykte læremidler som elevene regelmessig bruker for å nå vesentlige deler av kompetansemålene i et fag.⁶

1.2 Avgrensinger

For å kunne svare på problemstillingen min og å gjøre prosjektet mer overkommelig, har blitt nødt til å gjøre noen avgrensinger. Jeg er i utgangspunktet ikke spesielt interessert i de pedagogiske eller didaktiske aspektene ved skolebøkene. Det vil for eksempel være utenfor denne oppgaven å undersøke hvordan bøkene har blitt brukt i klasserommet eller vurdere kvaliteten på dem som læremidler. Målet med oppgaven er heller ikke å bidra til utviklingen av nye skolebøker. Det jeg er interessert i er lærebøkene som historiske levninger, som uttrykk for skolepolitisk vilje, mentalitet og historieforståelse i deres samtid.

Først av alt har jeg avgrenset kildematerialet til lærebøker i historie og samfunnskunnskap. Det er også mulig å finne noe stoff om krigen i lærebøker for norskfaget, men som oftest i form av litterære og kunstneriske uttrykk. Formålet med stoffet i norskfaget er også et annet enn det i historie og samfunnskunnskap. En oppgave om krigen i skjønnlitteratur og poesi i skolen kunne vært interessant, men det er også en ganske annen oppgaven.

⁶ Opplæringsloven 1998: § 9-4

Jeg har også avgrenset oppgaven til å gjelde bøker for folkeskolen/grunnskolen. Lærebøker for allmennfaglige linjer i den videregående skolen (tidligere gymnas) har riktig en større bredde og dybde enn tilsvarende bøker for lavere trinn. Hver lærebok ville gitt mer materiale å jobbe med, og i tillegg til et høyere nivå på selve stoffet, vil også et mer avansert språk inneholde flere nyanser og mer "skjult" informasjon. Likevel er det bøkernes utbredelse som har blitt avgjørende for meg. Alle norske barn fikk lik rett til skolegang med loven om allmueskoler på landet av 1860, og skolegang ble obligatorisk.⁷ Allmenn rett til videregående opplæring ble derimot ikke lovfestet før i 1994 - 134 år senere. Ifølge SSB var det i 1948, tre år etter krigen, kun 5 338 som tok Examen artium (det som i dag vil tilsvare det å fullføre treårig allmennfaglig videregående skole). I 1968 var det 11 665.⁸ Til sammenligning var det i 1968 over 500 000 elever i den norske grunnskolen.⁹ Oppgavens fokus er riktignok på lærebøker og ikke elever, men da den handler om nasjonsbygging, mener jeg den blir mer interessant jo større utbredelse bøkene har hatt – både geografisk og i tall.

Tematisk har jeg valgt å avgrense oppgaven til det stoffet i skolebøkene som handler om krigen i Norge. Det er fortellinger om krigen i et nasjonsbyggingsperspektiv jeg er interessert i, så det nasjonale stoffet er åpenbart mest relevant. Samtidig har jeg vært nødt til å forholde meg til de rammene og begrensningene omfanget av en masteroppgave gir.

Med utgangspunkt i Tore Pryzers ovennevnte påstander, har hovedfokuset vært invasjonstidene og den militære og sivile motstanden i de fem okkupasjonsårene. Samtidig, for å få et helhetlig bilde av meningsinnholdet og narrative om «krigen i Norge», har det ikke vært til å komme utenom okkupasjonstiden generelt. Dagligliv, politisk nyordning, økonomiske forhold, den andre siden og så videre. Når det kommer til historisk periode, drar også flere av skolebøkene linjer fra krigen både fremover og bakover i tid. Det er likevel fremstillingene av *selve* krigen i et nasjonsbyggingsperspektiv jeg har ønsket å undersøke. De lange linjene har derfor kun

⁷ Helsvig 2014. (Kunnskapsdepartementets historie 1814-2014 fra regjeringen.no).

⁸ SSB 2019.

⁹ SSB 2019.

vært interessante hvis de for eksempel har hevdet noe om nordmennenes karakter og at dette har hatt innvirkning på historiens gang.

Når det kommer til valg av skolebøker i forhold til utgivelsesår og når de har vært i bruk, har jeg konsentrert meg om bøker fra perioden 1945 til 1997. Det vil si fra året krigen sluttet, til året *Mønsterplanen av 1987* ble erstattet av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Årsaken til at jeg setter punktum her, er at *Godkjenningsordningen for lærebøker av 1889* ble opphevet i 2000, og M87 var den siste læreplanen som fikk "leve ut sine dager" før dette. *Godkjenningsordningen for lærebøker* var en ordning som skulle sørge for samsvar mellom innholdet i lærebøkene, målene i læreplanene og de øvrige skolepolitiske føringene. Ordningen ga også en garanti for skolens innhold nasjonalt.¹⁰ Ifølge førstelektor ved institutt for pedagogikk ved USN, Berit Bratholm, har den politiske styringen gjort at forfatterne «[...] har hatt begrenset autonomi over sine verk, fordi sinnrike, detaljerte reguleringer fra staten har gitt klare bestemmelser over utformingen av skolens lærebøker».¹¹ Argumentene for å oppheve godkjenningsordningen handlet blant annet om å gi kommuner og fylkeskommuner et større ansvar for opplæringen. I tillegg var det et mål at lærerne i større grad skulle legge opp undervisningen uavhengig av lærebøker samt oppmuntres til å bruke flere kilder og lærebokkritikk.¹²

Jeg har valgt å forholde meg til det ovennevnte tidsrommet da jeg finner den politisk kontrollen over læremidlene interessant i en nasjonsbyggingssammenheng.

Opphevingen av godkjenningsordningen trenger riktignok ikke å bety at innholdet i bøkene har blitt noe mindre nasjonalt eller ideologisk. Like fullt har ikke godkjenningsordningen nødvendigvis betydd at norske myndigheter ned i minste detalj har styrt hva elevene skal tro og mene om verden og i dette tilfellet krigen. Men det godkjenningsordningen *faktisk* har betydd, er at den norske stat har satt sitt stempel på innholdet i bøkene. De har sørget for at så godt som alle elever i Norge har vært gjennom det samme stoffet og fått en tilnærmet lik nasjonal oppdragelse.

En komparativ studie av lærebøker før og etter at godkjenningsordningen ble opphevet

¹⁰ Bratholm 2001.

¹¹ Bratholm 2001.

¹² Kunnskapsdepartementet 2016: 7.5.

kunne kanskje også vært interessant, men man må velge seg en ramme og sette punktum et sted.

1.3 Tidligere forskning

Mengden litteratur om nasjonsbygging, nasjoner som fenomen og nasjonalisme er så omfattende at det er fullstendig urealistisk å lage en dekkende oversikt over denne innenfor rammene av denne oppgaven. Det samme gjelder etter hvert det som er skrevet om skolehistorie og læremidler. Jeg har heller ikke forsøkt meg på dette, men laget en oversikt over noe av det jeg oppfatter som den mest sentrale litteraturen og forskningen på temaet *skolen som nasjonsbygger i Norge*. I tillegg har jeg tatt for meg et par eksempler på relevant litteratur om historieskriving om krigen i Norge og om prosjekter som ligner på mitt eget.

Det som kan sies å være det største og viktigste verket fra nyere tid om nasjonsbygging generelt i Norge er *De nasjonale strateger* (1998) av sosiologen og professor Rune Slagstad. I denne mursteinen av en bok gir Slagstad en omfattende oversikt over hvordan eliten benyttet seg av sin utdanning og sin fagkunnskap for å styre den politiske, ideologiske og kulturelle utviklingen i Norge fra 1814 frem til 1990-tallet. *De nasjonale strateger* har videre vært utgangspunkt for forskningsprosjektet *Utdanning som nasjonsbygging* og blant annet Svein Lorentzens bok, *Ja, vi elsker... - skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 - 2000* (2005) og Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås' *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003).

Boken *Grunnskolen som nasjonsbygger* beskriver og analyserer skolevesenet og dets styringsfilosofi fra 1739 frem til vår egen tid. Boken er delt inn i epoker, fra pietismen og Pontoppidans katekisme til Bondevik II og en mer nyliberalistisk tankegang bak styringen av skolen. Den tar både for seg hvilken rolle de ulike styringsnivåer har spilt og ulike styringsredskaper. Boken er svært grundig når det kommer til å gjøre rede for de skiftende motivene som har ligget til grunn for utviklingen av skolen gjennom tidene.

Sett i forbindelse med min oppgave, overlapper *Grunnskolen som nasjonsbygger* i forhold til avgrensning i tid, men forfatterens fokus har vært et ganske annet. Telhaug

og Mediås' fokus har vært på styringen av skolen i seg selv – ikke på innhold i skolebøker. Boken har likevel vært nyttig for å få en oversikt over den skolepolitiske utviklingen i tidsrommet jeg har tatt for meg.

Nærmere mitt prosjekt ligger Svein Lorentzens *Ja, vi elsker... - skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000* fra 2005. På jakt etter innhold som «har vært med på å forme vårt nasjonale selvbilde», analyserer pedagogikkprofessoren over 100 historie- og samfunnsfagsbøker fra perioden og viser hvordan bøkene i stor grad har vært aktører i den norske nasjonsbyggingen. Lorentzen viser også hvordan fagets innhold og formål har endret seg i takt med samfunnets utvikling og de politiske kreftene, og hvordan nasjonal oppdragelse i perioder har vært historiefagets hovedoppgave.

Lorentzens prosjekt overlapper til en viss grad med mitt, men der *Ja, vi elsker...* favner bredt og tar for seg nærmere 200 år på litt over 200 sider, fordyper jeg meg i *ett* konkret historisk emne og hvordan dette har blitt fremstilt i et langt kortere tidsrom. På grunn av rammene for Lorentzens prosjekt, har han nødvendigvis ikke kunnet gå i dybden på samme måte og dekker emnene denne oppgaven omhandler noe overfladisk. Når det er sagt har *Ja vil elsker...* vært svært nyttig for å få en oversikt over lærebøker fra perioden og den skolepolitiske konteksten de har blitt skapt og eksistert i.

Av viktige bøker vil jeg også nevne kulturhistoriker Anne Eriksens *Det var noe annet under krigen - 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon* (1995). Med utgangspunkt i myteteori av Roland Barthes (1915 – 1980) og den rumenske religionsforskeren Mircea Eliades (1907 - 1986), undersøker Eriksen hvordan krigen har blitt til en av de store nasjonale fortellingene som har formet vår kultur. Selv om den seriøse historieskrivingen stadig blir mer nyansert og detaljert, er krigen i norsk kollektivtradisjon like fullt hyllet i mytiske forestillinger om det gode vs. det onde, om motstand og nasjonalt samhold. Disse fortellingene og mytiske forestillingene har ifølge Eriksen vært definerende for vårt nasjonale verdigrunnlag og fungerer også til en viss grad som opphavsmyster for det moderne Norge.¹³

Som en kulturhistorisk undersøkelse av hva krigen har betydd for Norge i etterkrigstiden, ligger ikke prosjektet til Eriksen så langt fra mitt eget. Men der hun ser på hvordan historien forvaltes gjennom alt fra seriøse historiebøker til romaner og tv-

¹³ Eriksen 1995: 9 og 173.

serier, og hvordan disse til sammen danner «den store fortellingen» om krigen, konsentrerer jeg meg altså om skolebøker og læreplaner.

Tore Pryser er selvsagt ikke den første til kritiserte okkupasjonsforskningen, og jeg vil kort nevne et innlegg av historieprofessor Øystein Sørensen i *Nytt Norsk Tidsskrift* fra 1989. Sørensen regnes sammen med professorkollega Hans Fredrik Dahl ofte som en de ledende revisjonistene innenfor feltet. Under tittelen «Forskningen om krigen i Norge - tradisjonelle og nye perspektiver» tar Sørensen et oppgjør med det han kaller «Skodvin-tradisjonen» (også kalt «Skodvin-skolen»). Magne Skodvin (1915 – 2004) var professor i historie ved UiO mellom 1961 og 1983 og uten tvil den dominerende stemmen innenfor feltet fra 1960-tallet og utover. I artikkelen kritiserer Sørensen Skodvin og miljøet rundt han først av alt for manglende avstand til historien, at det var seierherrens historie som ble skrevet. Han peker på den tette tilknytning mellom forskningsmiljøene, hjemmefrontmuseet og tidligere motstandsfolk, og at Skodvin selv var motstandsmann. Historikeren var altså «både aktør og observatør».¹⁴ Videre kritiserer Sørensen Skodvin og miljøet for å stå bak en tematisk, metodisk, perspektivmessig og ideologisk innsnevringen av forskningen.¹⁵ Blant annet dreide fokuset seg ifølge Sørensen i hovedsak rundt hjemmefrontens historie, var lite kritisk og til dels heroiserende.¹⁶

Mot slutten av artikkelen, kommer Sørensen også med tolv forslag til nye perspektiver for forskningen. Komparasjon står sentralt. Sørensen foreslår for eksempel at NS-bevegelsen må ses på som en revolusjonær bevegelse og at kuppet må sammenlignes med revolusjoner i andre land og til andre tider. Et annet forslag er å sammenligne motstandsbevegelsen i Norge, når det kommer til «strategi, omfang, utvikling og virkninger», med motstandsbevegelser i andre land. Målet til Sørensen er større avstand til stoffet.

I forhold til mitt prosjekt, er det interessant å se hvorvidt Sørensen observasjoner og vurderinger også gjelder skolebøkene fra perioden.

¹⁴ Sørensen 1989: 40.

¹⁵ Sørensen 1989: 44.

¹⁶ Sørensen 1989: 50 – 52.

Av doktoravhandlinger og masteroppgaver om forholdet mellom nasjon og skole, er det også skrevet mer enn hva som lar seg gjøre (eller er interessant) å lage en oversikt over her. Jeg vil likevel nevne et par prosjekter som ligger relativt tett opp til mitt:

I doktoravhandling *Histories for a New Nation: Visions of the National Past in Argentine Secondary School Textbooks (1861–1912)* fra 2014, undersøker historiker Torleif Hamre hvordan Argentinas historie ble fremstilt i skolebøker i den da unge nasjonalstaten. Tross en del (og naturlige) likhetstrekk mellom skolebøkene han undersøker, som nasjonale opphavsmyster knyttet til den argentinske uavhengighetskrigen, kommer Hamre frem til at det ikke har rådet en enkelt, «offisiell historie». Tvert om er lærebøkene han har undersøkt preget av fundamentalt ulike historiesyn og forklaringer. Flere står også i direkte konflikt med hverandre.¹⁷

Hamre har også skrevet hovedfagsoppgave om et liknende tema. Oppgaven handler om hvordan spansk historie ble fremstilt for skoleungdom under General Franco og hvordan lærebøkene forholdt seg til annen historisk litteratur om samme periode. Hamre skriver at Francos regime først og fremst ble legitimert gjennom den militære seieren i borgerkrigen og at historieundervisningen i skolen var helt avgjørende i arbeidet med dette.¹⁸ Gjennom en kvalitativ analyse av rundt 100 historiebøker for det som tilsvarer videregående og ungdomsskole i Norge, konkluderer Hamre med at et historiesyn som forherliger grunnleggerne av det nye regimet og svartmaler det forrige råder gjennom hele perioden. Så fort regimet ender, kommer likevel et nytt og mer nøytralt historiesyn til å råde. Den nasjonale oppdragelsen var i så måte mislykket.¹⁹

Av masteroppgaver om skolen som nasjonsbygger i Norge, vil jeg også nevne to: Den ene er Anne Thuve Høsts oppgave *Nasjonalfølelse i klasserommet* (2011) om hvordan 1814 har blitt behandlet i skolebøker i den videregående skolen mellom 1900 og 1950. Den andre er Henrik Moesgaards *Skolens 1814* (2011) om fremstillingen av 1814 i lærebøker for grunnskolen mellom 1945 og 2010. Begge har gjort kvalitative undersøkelser av lærebøker fra periodene de har valgt, men med litt forskjellig fokus. Thuve Høst har undersøkt hvordan innholdet i lærebøkene har endret seg i tråd med de ytre omstendighetene i perioden. Fokuset til Moesgaard har i tillegg til dette vært på

¹⁷ Hamre 2014: 278 – 289.

¹⁸ Hamre 1988: 141.

¹⁹ Hamre 1988: 136, 141.

hvordan det nasjonalt oppdragende ved 1814 som emne har endret seg med tiden. Han peker blant annet på en utvikling fra indoktrinering av nasjonal identitet, til oppdragelse i «norske verdier» (som demokrati, likestilling og menneskeverd).²⁰

Prosjektene til Torleif Hamre, Anne Thuve Høst og Henrik Moesgaard kan alle sies å beslektet med mitt - vi har i større eller mindre grad vært ute i samme ærend - men det helt spesifikke området jeg har valgt å skrive om, er det så vidt jeg kan se ingen som har tatt for seg tidligere.

²⁰ Moesgaard 2011: 107-109

2 Teori

2.1 Innledning

Nationalism is not the awakening of nations to self-consciousness: it invents nations where they do not exist.²¹

(Ernest Gellner, 1964)

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de ulike teoriene jeg bruker i analysedelen av oppgaven.

Da jeg er på jakt etter nasjonsbyggende innhold i tekstene jeg undersøker, har jeg i all hovedsak benyttet meg av sosiolog Anthony D. Smiths (1939 – 2016) teorier om nasjoner og nasjonsbygging gjennom bøkene *The ethnic origins of nations* (1986) og *National identity* (1991). Smith var professor i historisk sosiologi ved London School of Economics og regnes som en av det 20. århundrets mest sentrale skikkelser innenfor feltet.

Smiths forståelse av nasjoner og deres tilblivelse har på den ene siden fungert som teoretisk grunnlag for hele denne oppgaven og min forståelse av nasjoner som fenomen. På den andre siden har den fungert som verktøy i min analyse kildematerialet.

Under har jeg først gjort rede for Smiths definisjon av nasjoner og hans teorier om deres tilblivelse. Deretter har jeg tatt for meg hans tanker om nasjonal identitet og egenskaper ved denne. Til slutt går jeg gjennom det han skriver om historiebruk i nasjonsbygging og hvordan dette er aktuelt i norsk sammenheng og for denne oppgaven.

²¹ Gellner 1964: 169

2.2 *Smiths National identity*

2.2.1 Smiths definisjon av nasjoner

Tanken om en verden naturlig delt inn i urgamle nasjoner (*primordialisme*) er for lengst foreldet innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora. Et annet sentralt navn innenfor nyere tids nasjonalismeforskning er statsviteren og historikeren Benedict Anderson (1936-2015). Anderson definerte i boken *Imagined Communities* (1983) nasjoner som «forestilte politiske fellesskap».²² Med forestilt mener han at selv om de fleste medlemmer i selv de minste nasjoner aldri kommer til å møte hverandre, ha kjennskap til, eller i det hele tatt høre om flesteparten av de andre medlemmene, lever likefullt ideen om et slags slektskap i hver og en.²³ Og uavhengig av hvor store forskjeller det er mellom innbyggerne, vil nasjonen alltid oppfattes som et «dypt, horisontalt kameratskap». Det er dette brorskapet som ifølge Anderson har gjort at millioner har vært villige til å drepe og å dø for landet sitt de siste 200 årene.²⁴

Anthony D. Smith har en lignende forståelse av fenomenet, men legger også vekt på nasjoners etniske utgangspunkt. Han tar altså et ørlite skritt fra Anderson og i retning av primordialisme. Smith definerer nasjoner slik:

A nation can therefore be defined as a named human population sharing an historic territory, common myths and historical memories, a mass, public culture, a common economy and common legal rights and duties for all members.²⁵

Smith legger altså frem fem egenskaper ved (vestlige) nasjoner han mener er definerende. En nasjon har:

1. Et definert, **historisk område**, hvor land og folk hører sammen. Menneskene i området har både formet og blitt formet av naturen, og landets elver, fjell, skoger og byer blir «hellige» steder, hvor kun det Smith kaller de «innvidde» - de bevisste medlemmene av nasjonen - kan forstå stedenes «indre mening».
2. En basis i **felles historie og myter**. Opphavsmytene er svært sentrale, og det mytiske og det historiske går gjerne over i hverandre.

²² Anderson 1983: 19

²³ Anderson 1983: 19

²⁴ Anderson 1983: 21

²⁵ Smith 1991: 14

3. En **felles kultur, ideologi, mål og ideer** som binder befolkningen sammen. Utdanningssystemene og media tar seg av den kulturelle «oppdragelsen».
4. Et **felles lovverk, offentlige institusjoner, domstoler og byråer** for håndhevelse av loven. Den uttrykker gjennom disse en felles politisk vilje, og det er i stor grad likhet for loven.
5. En **felles økonomi** med territoriell mobilitet for medlemmene av nasjonen.²⁶

I dette ligger det også at nasjoner ifølge Smith har en iboende fleksibilitet. Nasjoner og nasjonalisme kan lett kombineres med andre identiteter, som religion og klasse, eller andre ideologier, som fascisme, liberalisme eller kommunisme.²⁷

2.2.2 Nasjoners kjerne og tilblivelse

Smith presenterer flere alternative modeller for hvordan en nasjon kan bli til, men mener nasjoner i de fleste tilfeller altså har (tar) historisk utgangspunkt i en etnisk kjerne:

I dagligtale blir etnisitet gjerne brukt synonymt med biologisk rase, men Smith definerer det heller som kulturelle fellesskap, med definerte navn og felles historie og opphavsmyster. Det hersker et opplevd bånd mellom medlemmene i gruppen, og de har ett eller flere felles-kulturelle trekk. I tillegg har etniske fellesskap, ifølge Smith, også en forbindelse til et spesifikt «hjemland» - uavhengig om de er bosatt der eller ikke.²⁸

Likheten med nasjoner som definert ovenfor er åpenbar.

Av disse etniske fellesskapene, identifiserer Smith to varianter og veien fra disse til moderne nasjonalstater. Han kaller disse *laterale* og *vertikale* etniske fellesskap: *Laterale etniske fellesskap* vil si fellesskap som sveises sammen fra toppen og ned i regi av den delen av befolkningen som styrer. Dette foregår ved at modernisering av statsapparater, overgang til moderne markedsøkonomi og utvikling av mer moderne former for kommunikasjon binder sammen sentrum og regioner. I tillegg spres kulturarven til den dominerende (aristokratiske) delen av befolkningen til de

²⁶ Smith 1991: 8-14

²⁷ Smith 1991: 14

²⁸ Smith 1991: 19 – 21.

laverestående lagene og slik, hvis det lykkes, blir den definerende kulturen for hele fellesskapet.²⁹

Vertikale etniske fellesskap beskriver Smith som etniske fellesskap som, i motsetning til de laterale, er bundet sammen på tvers av klasser og sosiale lag av en felles arv og kultur. Utviklingen av en politisk nasjon i disse, foregår ifølge Smith typisk ved at intelligentsiaen mobiliserer massene og gjør de til aktive deltakere i en slags politisk frigjøringsbevegelse. Denne skal velte hva enn det er som holder fellesskapet tilbake og jobbe for at fellesskapet realiserer seg selv som nasjon og nasjonalstat. Konkret må bevegelsen jobbe for å sikre det fellesskapet anser som sitt historiske landområde og få etablert et enhetlig økonomisk og politisk system i territoriet. Medlemmene av det etniske fellesskapet skal gjøres til borgere ved å tildele sivile, sosiale og politiske rettigheter. I tillegg vil dyrking av fellesskapets kultur være sentralt og det å gi innbyggerne opplæring i nasjonale tradisjoner, verdier og historie.³⁰

2.2.3 Funksjoner og egenskaper ved nasjonal identitet

Nasjonal identitet kan forstås som et navngitt kollektivs opplevelse av fellesskap og tilhørighet og er knyttet til faktorer som geografi, kultur og opphav. Denne vokser gradvis frem innenfor rammene av en stat, gjennom ulike integreringstiltak, og har ifølge Smith utgangspunkt i en etnisk kjerne (som forklart i forrige avsnitt). For å illustrere hva som gjør nasjonal identitet, til en så "fleksibel og vedvarende kraft" i moderne politikk og samfunnsliv, lister Smith opp en rekke funksjoner og egenskaper som spiller en rolle i livet til nasjonens medlemmer.³¹ Han deler disse i indre og ytre funksjoner:

De ytre komponentene av nasjonal identitet er ifølge Smith territorielle, økonomiske og politiske:

Territorielt definerer nasjonen for det første det sosiale rommet hvor dens medlemmer må leve og arbeide. For det andre, ved å trekke opp grenser for det historiske området

²⁹ Smith 1991: 54 – 59.

³⁰ Smith 1991: 61 – 68.

³¹ Smith 1991: 15 – 16.

nasjonen hevder et utgangspunkt i, plasserer den seg selv og sine medlemmer i tid og rom. Med dette legitimerer den seg selv.³²

Økonomisk definerer den nasjonens grenser, dens medlemmer og dens ressurser. Slik legitimerer den statens kontroll over områdets ressurser og arbeidskraft.³³

Politisk legitimerer den nasjonale identiteten også staten og dens organer. De politiske aktiviteter styres med utgangspunkt i *nasjonal interesse*, som igjen skal springe ut av en nasjonal vilje og identitet.³⁴

Av de indre komponentene eller funksjonene ved nasjonal identitet, lister Smith også opp tre. Disse har med relasjoner å gjøre:

Den mest åpenbare, skriver han, er den sosialiserende effekten den nasjonale identiteten har på fellesskapet medlemmer. Dette foregår ved at myndighetene gjør individer til borgere ved å innprente nasjonal kultur og hengivenhet gjennom obligatorisk og standardisert offentlig skolegang. Ifølge Smith er dette noe de fleste regimer bruker betraktelig med energi på.³⁵

I tillegg til å skape relasjon mellom borger og nasjon, bindes også individer og klasser sammen av den nasjonale identiteten. Dette ved at nasjonen bidrar med felles-nasjonale verdier, symboler og tradisjoner. Ved å bruke symboler som for eksempel flagg, uniformer, monumenter og seremonier, skriver Smith, minnes nasjonens medlemmer på deres felles røtter og kulturelle slektskap.³⁶

Den siste av de indre funksjonene Smith skriver om, er at den nasjonale identiteten gir individene en plass i verden gjennom en følelse av å være en del av en kollektiv personlighet og en særegen kultur. Ved å «gjenoppdage» nasjonens autentiske kultur, finner medlemmene også sitt autentiske «jeg» og det skapes et skille mellom «oss» og «dem».³⁷

³² Smith 1991: 16.

³³ Smith 1991: 16.

³⁴ Smith 1991: 15.

³⁵ Smith 1991: 15.

³⁶ Smith 1991: 15 – 16.

³⁷ Smith 1991: 16.

Jeg tar altså utgangspunkt i at nasjonal kultur og hengivenhet innprentes gjennom offentlig og standardisert skolegang. I praksis, i arbeidet med å analysere kildematerialet mitt, har jeg sett på hvorvidt og hvordan «det norske» fremmes i fortellingene om 2. verdenskrig. Hvor mye fokus er det for eksempel på «folket» og det norske? Hvordan fremstilles nordmannen? Spiller sær-nasjonale egenskaper og ferdigheter noen rolle i hvordan historien utspiller seg i fremstillingene? Videre har jeg sett på bruken av symboler i tekst og bilde. Hvor stor plass får for eksempel Kongen og andre nasjonale helter? Hvor mye prydes tekstens bilder av flagget, norske uniformer eller ikonisk arkitektur og landskap? Blir historiske forhold gjort symboliserende for å si noe om det nordmennes karakter eller sær-nasjonale egenskaper?

2.2.4 Historiebruk i nasjonsbygging

I *The ethnic origins of nations* (1986) beskriver Smith hvordan moderne behov ofte har styrt eller påvirket vår tolkning av fortiden.³⁸ For å dra det inn i en norsk sammenheng, kan vi for eksempel se på ideen om *tokulturlæra* og *bøndene* som kulturelle kontinuitetsbærere fra det «opprinnelige Norge». Dette var en sentral idé under den norske nasjonsbyggingen på 1800-tallet og skulle være med og legitimere nordmennes rett til selvstendighet. Et nyere eksempel kan være det Anne Eriksen skriver om krigen som opphavsmyte for etterkrigstidens moderne, sosialdemokratiske Norge. Hun beskriver ideen om hvordan mellomkrigstidens konfliktfylte Norge ble dratt inn i krigen og kom ut igjen som et «ryddig og moderne samfunn, presentert som en harmonisk og konsesuspregget virkeliggjøring av eviggyldige naturlig-nasjonale verdier».³⁹

Forunderlig er bare at det evige, egentlige og enhetlige Norge som steg ut av skapelsens kaos, viste seg å være en sosialdemokratisk velferdsstat i regi av Det Norske Arbeiderparti. Det sosialdemokratiske samfunnet som ble etterkrigstidens fellesnorske virkelighet, kunne bygges på verdier som myten hadde gjort naturlig-nasjonale, selvsagte og dermed apolitiske. Og dermed blir myten om krigen fortellingen om den gang sosialdemokratiet ble norsk natur.⁴⁰

³⁸ Smith 1986: 177.

³⁹ Eriksen 1995: 163.

⁴⁰ Eriksen 1995: 163.

I et nasjonsbyggingsperspektiv er det interessant å se hvorvidt slike forestillinger preger eller fremmes i skolebøkene. Hvor mye fokus er det på krigssamholdet? Og dras det linjer til etterkrigstidens Norge?

Som et verktøy i analysen av de historiske narrative i skolebøkene, har jeg sett på Anthony Smiths teori om nasjonalistisk historiebruk i *The ethnic origins of nations* (1986). Ifølge Smith er det en sentral oppfatning innenfor etnisk mytologi at en nasjons historie er lineær, utvikler seg av naturlover og følger et mønster av fødsel, vekst, gullalder, nedgangstider og gjenfødelse.⁴¹ Nedgangstidene ses på som noe unaturlig, noe som skyldes indre svikt eller underkastelse ovenfor ytre trusler. Det er opp til en nasjonalistisk bevegelse å vekke nasjonen opp fra «søvnen» igjen og skape en ny gullalder, med den forrige som «blueprints» (plantegninger).⁴²

Ser vi på narrativet om Norges historie, slik det ble skissert av historikere som P.A. Munch (1810 – 1863) og Ernst Sars (1835 – 1917) under nasjonsbyggingsprosessen på 1800-tallet, ser vi at dette passer svært godt inn i modellen til Smith. Nasjonen fødes i sagatid og med Harald Hårfagres samling av Norge. Vikingtid, høymiddelalder og «Norgesveldet» fungerer som gullalder eller «age of heroes»:

The second age is the «golden age» of communal splendour, with its sages, saints and heroes, the era in which the community achieved its classical form, and which bequeathed a legacy of glorious memories and cultural achievements.⁴³

Videre representer Svartedaunen og dansketid Norges nedgangstider. Gjenfødselen er 1814 og kampen for selvstendighet fra den svenske kronen.

Situasjonen i historieforskningen er selvsagt en litt annen i dag. Miljøene er langt større, kildekritikken er utviklet, nye perspektiver har kommet til og ærendet er ikke først og fremst nasjonsbygging. Likevel lever nok fortellingen om Norges gullalder, nedgangstider og gjenoppvåkning i beste velgående i befolkningen. Delvis holdes den i live av obligatorisk og standardisert offentlig skolegang, delvis gjennom massemedier, delvis gjennom nasjonale tradisjoner og symboler (som 17. mai, kongehuset og flagget).

⁴¹ Smith 1986: 191.

⁴² Smith 1986: 191.

⁴³ Smith 1986: 191.

Hva med denne oppgaven og krigen? Ser vi krigen i Norge i lys av Smiths teori om nasjonsbyggende historieskriving, kan vi se at historien om krigen har potensiale til å fremstilles som flere av disse fasene. På den ene siden kan den være en historie om nedgangstider og gjenfødelse, at vi i kampen mot tyskerne fant «tilbake» til oss selv og kom styrket ut av det som nasjon. At vi fant vår egentlige form, som Eriksen beskriver. På den andre siden kan den ha elementer av gullalder i seg. En «age of heroes», da vi, tross okkupasjonsmakten, var på vårt beste. Samhold, storhet og helter.

Smith beskriver hvordan nasjonalismen velger og vraker i fortiden etter hva som er formålstjenlig. Den finner opp tradisjoner og symboler for å samle folk rundt et felles opphav og for å vise veien videre. Passer skolebøkene jeg undersøker inn i dette? Kan det sies at krigen fremstilles som en av fasene til Smith? Hva er det som får fokus i fortellingene? Og fremmes det for eksempel idealer, verdier eller ideologi, gjennom fortellinger om heltemot og offer, som eksempel til etterfølgelse?

3 Kilder og metode

3.1 Kildene

3.1.1 Lærebøkene

Kildene denne oppgaven er bygget på, har primært vært norske lærebøker i historie og samfunnskunnskap for grunnskolen. Til sammen har jeg undersøkt og analysert deler av 8 bøker, fordelt på 13 forfattere, 4 læreplaner og 52 år. Det finnes flere lærebøker fra perioden, og ideelt sett burde jeg kanskje ha undersøkt de alle, men av ulike praktiske og metodiske hensyn har jeg endt opp med å gjøre et utvalg:

Av rent praktiske hensyn å ta, er det først og fremst de relativt kompakte rammene for en masteroppgave som har satt begrensninger. Dette, og tiden jeg har hatt til rådighet. Å undersøke alle historie- og samfunnsfagbøker som er gitt ut mellom 1945 og 1997, ville for det første sprengt rammene og tidsskjemaet jeg har hatt å forholde meg til. For det andre er det tvilsomt at det hadde styrket oppgaven nevneverdig. Det skal ikke være nødvendig å undersøke alle kråkene på jordkloden for å dra en konklusjon om at de stort sett er sorte og har vinger. Jeg har derfor valgt å benytte meg om de skolebøkene det har vært mulig å finne i digitalisert utgave.

Av bøkene jeg har funnet i digitalisert form, har jeg konsentrert meg om de som har hatt størst utbredelse. Det har riktignok ikke vært mulig å finne tall på hvor mange eksemplarer av de forskjellige læreverkene som er trykket opp og solgt, men av bøkene jeg har valgt, har samtlige vært trykket i flere opplag. Enkelte har også blitt trykket i flere og oppdaterte utgaver. Selv om dette ikke akkurat er klare tall, sier det likevel noe. Det kan også tenkes at bøkene det har vært vanskelig å oppdrive har hatt mindre utbredelse og i denne sammenhengen derfor er mindre interessante. I arbeidet med valg av kilder, har jeg dessuten lent meg på annen litteraturs omtale av lærebøkene og deres utbredelse og status. Spesielt Svein Lorentzens *Ja, vi elsker...* (2005).

Med utgangspunkt i kriteriene jeg har presentert ovenfor og omtale i annen litteratur, har jeg endt opp med disse åtte bøkene:

Fra normalplanene av 1939:

- «*Vi ere en nasjon-*» (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen.
- *Folket vårt gjennom tidene* (1950) av Bernhard Stokke.

Fra Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960):

- *Historie. 8.-9. år i folkeskolen* (1965) av Axel Coldevin.
- *Historien forteller bd. 3* (1972) av Ola Skogstad

Fra Mønsterplan for grunnskolen (1974):

- *SOL-serien. Historie 3* (1976) av Kåre Fossum og Paul Figved.
- *SLAG. Historie* (1982) av Harald Hansejordet.

Fra Mønsterplan for grunnskolen (1987):

- *SAMFUNN 7-9. Historie 3. Inn i atomalderen* (1989) av Svein Aastad og Asle Sveen.
- *I FOKUS 9. Samfunnsfag* (1990) av Egil Ertresvaag, Eva Glad og Svein Rognaldsen

(her sortert etter læreplaner)

Utvalget jeg har gjort blir kanskje for spadestikk å regne i et tidsrom på over 50 år, men jeg tror det som nevnt er urealistisk å skulle si noe meningsfullt om innholdet i et stort større antall bøker enn dette. I alle fall innenfor rammene av denne oppgaven. Et alternativ kunne vært å undersøke et større antall bøker fra én enkelt og kortere periode – et dypdykk fremfor spadestikk. Dette kunne for eksempel gitt et bedre bilde av tendenser og avvik. Og ved å konsentrere meg om én enkelt periode, ville jeg kunne satt meg enda bedre inn i samfunnsutviklingen for øvrig og sammenhengen mellom denne og utviklingen i skolen og skolebøkene.

Men, med ønske om å se utvikling over tid, har jeg altså valgt det lengre perspektivet. Å se hvordan skolebøkene og fortellingen om krigen har utviklet seg i takt med Norges voldsomme utvikling fra krigen og frem til slutten av 1990-tallet. Ved å konsentrere meg

om skolebøkene som har hatt størst utbredelse, tror jeg uansett jeg har kunnet si noe meningsfylt om både bøkene, de enkelte periodene og utviklingen over tid.

3.1.2 Lover og læreplaner

For å få innsikt i den skolepolitiske konteksten bøkene er skrevet i, har jeg også undersøkt samtlige *læreplaner* og *skolelover* fra perioden. Skoleloven (i dag *Opplæringsloven*) er lovverket som definerer skolens mer overordnede oppgaver, dens organisering og formål. Den tar for seg alt fra elevenes rettigheter og plikter, til bestemmelser om skolemateriell, krav til utdanning av skolens personell, skyssordninger og spesialundervisning. Underordnet denne igjen, er læreplanene. Læreplanene er politiske styringsdokumenter som legger konkrete føringer for innholdet i undervisningen og lærebøkene. Sammen med opplæringsloven, binder de myndigheter og skolevesen sammen. Ifølge Gunn Imsen, professor i pedagogikk ved NTNU, er læreplanene statens viktigste redskap for å styre hva som skal foregå i skolen.⁴⁴ Mer konkret består læreplanverket i dag av en overordnet del, som tar for seg verdier og prinsipper i skolen, en del som omhandler fag- og timefordelingen og en del med de konkrete læreplanene i de ulike fagene. Formen på læreplanverket har endret og utviklet seg en del med tiden, og tendensen er at det stadig blir mer fokus på den generelle eller overordnede delen.

Med unntak av to kortlivede forsøksplaner fra 1971 og 1985 og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) fra 1996, har jeg som nevnt ovenfor undersøkt og tatt i bruk samtlige læreplaner og lovverk mellom 1936 og 1997 i analysen. Forsøksplanene var mer eller mindre uferdige utgaver M74 og M87 og var dessuten ikke i bruk da noen av skolebøkene jeg har valgt ble utgitt. L97, på sin side, var ikke relevant for denne oppgaven.

Læreplanene og lovverkene jeg har undersøkt:

- *Normalplan for landsfolkeskolen* (1939)
- *Normalplan for byfolkeskolen* (1939)

⁴⁴ Imsen 2014: 198.

- *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1960)
- *Mønsterplan for grunnskolen* (1974)
- *Mønsterplan for grunnskolen* (1987)

Og

- *Lov om Folkeskolen i Kjøbstædene* (1889).
- *Lov om Folkeskolen paa Landet* (1889).
- *Lov om folkeskolen i kjøpstædene* (1936).
- *Lov om folkeskolen på landet* (1936).
- *Lov om folkeskolen* (1959).
- *Lov om grunnskolen* (1969).

Lovverk og styringsdokumenter er normative kilder. De kan ikke si noe om hva som *faktisk* har foregått i klasserommene eller på lærerværelset, men må leses som uttrykk for hvordan det var *ønsket* at det skulle være. Med andre ord kan de være en kilde til kunnskap om politisk vilje og mentalitet i tiden de har blitt utarbeidet og vært i bruk. I tillegg til dette, har læreplanene og lovverkene vært nyttige for å lage en ramme for resten av stoffet. Det har satt stoffet inn i et tidsperspektiv og gjort det lettere å belyse hvordan politiske prioriteringer og perspektiver har utviklet seg med tiden.

Utover dette, har jeg benyttet meg av Svein Lorentzens *Ja, vi elsker...* og Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås' *Grunnskolen som nasjonsbygger* som sekundærkilder til informasjon om skolepolitiske forhold.

3.2 Metode

3.2.1 Tekstanalyse

Som jeg har nevnt tidligere, er det ikke først og fremst de pedagogiske eller didaktiske aspektene ved lærebøkene jeg er interessert i, men lærebøkene som historiske levninger. I så måte er denne oppgaven heller å betrakte som en kulturhistorisk eller historiografisk undersøkelse enn som læremiddelforskning i en tradisjonell forstand. For å svare på problemstillingene mine, har jeg benyttet meg av det en kanskje kan kalle

dokumentgransking og en hermeneutisk tilnærming til stoffet. Målet har ikke vært å finne årsaksforklaringer eller lovmessigheter i tekstene, men å avdekke og tolke mening. Samtidig må det sies at jeg ikke har gått løs på tekstene med en strengt designet og ferdig utarbeidet metode, men heller nærmet meg stoffet med et sett spørsmål. Disse med utgangspunkt i Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein Atle Skålevågs metode for analyse av historie som fortelling i *Fortalt fortid* (2013).

3.2.1.1 «Grunnfortelling», «Hovedfortelling» og «Sidefortelling»

Som redskap for analyse bruker de tre historikerne fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen begrepene «grunnfortelling», «hovedfortelling» og «sidefortelling». Grunnfortelling er ifølge de tre historikerne fortellinger som deles av flere historietekster. De beskriver det som «narrative rammer eller fortellingsmønstre som kan bli gjentatt, reproduisert og bekreftet gjennom høyst forskjelligartede historiske praksiser». ⁴⁵ Eksempel på dette i en norsk sammenheng er de store nasjonale fortellingene som ble utarbeidet under nasjonsbyggingen på 1800-tallet, som for eksempel «tokulturlæra» (se kapittel 2). Store fortellinger som varer og ligger til grunn for annet arbeid.

Hovedfortellinger, som er det jeg har konsentrert meg om i de enkelte analysene, er ifølge Heiret, Ryymin og Skålevåg tekstenes hovedbudskap og kan bli uttrykt gjennom en eller flere meningsbærende fortellinger: ⁴⁶

Å forstå en historietekst er å gjenkjenne dens hovedfortelling: det vil si at leseren forstår hva som er tillagt vekt, hvilket perspektiv hendelsesforløpet er sett ut fra, eller hva slags prinsipp som ligger til grunn for hva som er tatt med, og hva som er utelatt fra teksten. ⁴⁷

Ifølge forfatterne varierer hovedfortellingene fra tekst til tekst, men gjennom fellestrekk kan vi ane konturene av grunnfortellinger. ⁴⁸ Hovedfortellinger kan også støttes opp av sidefortellinger, som «gjør rede for mer avgrensede hendelser eller kronologiske forløp innenfor hovedfortellingens rammer». ⁴⁹

⁴⁵ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 25.

⁴⁶ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26.

⁴⁷ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26.

⁴⁸ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26.

⁴⁹ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26.

I arbeid med de enkelte tekstene, har det følgelig vært hovedfortellinger som har vært naturlig for meg å se på. De enkelte narrativene om krigen i Norge. Samtidig har det vært interessant å se om man kan se fellestrekk nok i skolebøkene til å skimte grunnfortellinger.

3.2.1.2 I praksis

Når det kommer til å identifisere tekstenes hovedfortellinger, handler dette ifølge forfatterne om å undersøke hvordan tekstene er ordnet:

Historiske tekster har alltid en konfiguratív dimensjon, som anviser hvordan tekstenes forskjellige bestanddeler skal ordnes innbyrdes i forhold til hverandre. En slik konfigurasjon bidrar med et ordnende grep som gir delene og helheten – altså fortellingen – mening. Dette skjer ved at delene organiseres i en sammenheng gjennom etableringen av en sammenbindende idé, et perspektiv eller en synsmåte som preger utvelgelsen av de relevante forholdene som skal til for å fortelle den aktuelle historien.⁵⁰

Tilnærming handler altså om å identifisere historietekstens ulike bestanddeler og se hvordan disse er organisert i en større meningsfull helhet (hovedfortelling). I praksis gjør forfatterne dette ved å stille tekstene en rekke spørsmål om fortellingenes aktører og objekter:

- Hvilke aktører og objekter iscenesettes i tekstene?
- Hvem eller hva handler i tekstene og frembringer endring?
- Dreier fortellingene seg først og fremst om enkeltindivider, som politiske ledere og strateger og deres betydning og bidrag, eller er det forskjellige kategorier - som nasjonen, kvinner, samer eller arbeidere - som står i fortellingens sentrum?
- Eller er det tvert om abstrakte endringsprosesser over tid - for eksempel modernisering eller urbanisering - som fortelles om?
- Hva handler fortellingene om? Brukes enkeltindivider eller kategorier først og fremst som representative eksempler på noe annet enn dem selv, eller er det de unike og individuelle historiske erfaringene som vektlegges?

⁵⁰ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26.

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i disse eksemplene fra *Fortalt fortid*.⁵¹ Fokuset har vært hvilke temaer som tillegges vekt, hvilke perspektiver som styrer fortellingene, hva som driver historien og hvordan ulike aktører og objekter fremstilles.

Videre, for å tilpasse metoden til denne oppgaven, har jeg også utformet enkelte andre spørsmål knyttet til stil, språk og nasjonsbyggingsperspektivet.

Når det kommer til språk, er en del av historikerens arbeid å gjøre (eller redusere) fortidens materiale virkelighet om til tekst. I tillegg til at stoffet tolkes og bearbeides med utgangspunkt i historikerens egen subjektive forståelse av verden, hans/hennes kulturelle bakgrunn og politiske og religiøse ståsted, vil han/hun ta en rekke bevisste språklige valg som blir meningsbærende for teksten. I denne sammenhengen vil det derfor være naturlig å stille spørsmål som:

- Hva slags stil brukes i historieformidlingen, og hvordan påvirker dette meningsinnholdet i teksten?
- Hvordan brukes språket for å «gi farge» til og kategorisere aktører og objekter?
- Hvordan brukes overskrifter i kapitler og avsnitt for å kategorisere og gi mening til teksten?
- Hvordan brukes kildemateriale, statistikk, illustrasjoner og arbeidsoppgaver?

Til slutt, for å dra det inn i et nasjonsbyggingsperspektiv, har jeg utformet noen spørsmål med utgangspunkt i metoden til Heiret, Ryymin og Skålevåg og teorien som gjort rede for i kapittel 2. Disse går for det første på hva slags bilder av Norge, nordmennene og den norske krigsinnsatsen som skapes gjennom utvalg, perspektiv og vinkling. Hvilke sider av krigen er det som vises frem, og hvordan blir disse vinklet?

Historiker Synne Corell skriver dette om temaet i sin Ph.d.-avhandling, *Krigens ettertid – okkupasjonshistorien i norske historiebøker* (2010):

Ved å bestemme hvilke temaer som hører med i framstillingen, gjør historikerne et utvalg av hva som tilhører fortiden til den nasjonale enheten Norge. Historikerne skriver fellesskapets fortid og avgjør slik hva som har betydning både når man skal forstå hva "vi" er, og hva "vi" har vært.⁵²

Poenget til Corell kan kanskje virke åpenbart, men det er like fullt et interessant og relevant et. Spesielt i en skolebok-sammenheng. Ved å velge hva som skal høre til

⁵¹ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 26 – 27.

⁵² Corell 2010: 28.

historien og ikke, har forfatterne bidratt til å forme generasjoner av norske elevers forståelse av seg selv og hvor de kommer fra. Det er dette jeg har brukt mest tid på i analysen.

Videre handler spørsmålene om bruk av symboler og hvorvidt historiske forhold blir gjort symboliserende for «det norske». Spiller for eksempel det en kan oppfatte som sær-nasjonale egenskaper eller ferdigheter noen rolle i historiens gang i historiefremstillingene? Til slutt går spørsmålene på nasjonsbygging gjennom bruk språk og kategorisering:

- Hvilke bilder av Norge, nordmennene og den norske krigsinnsatsen skapes gjennom utvalg, perspektiv og vinkling? Er det redegjøring av historiske forhold eller helteepos og historie å være stolt av? Hvor stor rolle spiller for eksempel den norske krigsinnsatsen i historiens gang?
- Hvor mye plass brukes på motstandsarbeid, «gode nordmenn» og krigsfelleskapet kontra temaer som «den andre siden», behandlingen av jøder og skyggesider av den norske historien?
- Hvordan fremstilles og forklares «den andre siden»?
- Hva er rammen for fortellingene? Er nasjonen rammene, eller blir krigen sett i en større sammenheng?
- I hvor stor grad preges tekst og bilder av symboler? (som Kongen, norske uniformer, flagg og ikonisk norsk landskap)
- Blir historiske forhold gjort symboliserende for å si noe om Norge og nordmennenes karakter?
- Spiller det en kan oppfatte som sær-nasjonale verdier, egenskaper eller ferdigheter noen rolle i historiefremstillingen?
- Hvordan brukes språket for å kategorisere? I hvor stor grad brukes for eksempel samlende benevnelser som «vi», «nasjonen», «Norge», «folket» og «nordmennene»? Bidrar språket til å skape en dikotomi av oss vs. de andre, de gode vs. de onde etc.

3.2.2 Meningsinnhold i bilder og overskrifter

Lærebøker er komplekse medier og inneholder en rekke uttrykksformer. I tillegg til meningsinnholdet i selve tekstene (i en tradisjonell forstand), har jeg også måtte forholde meg til fotografier og malerier, bruk av tabeller, grafikk, statistikk og oppgaver. Dette har et visst hierarki og har fått oppmerksomhet der etter. Fokuset har naturlig nok vært på tekstene, deretter fotografier, malerier og andre illustrasjoner.

Mitt billedanalytiske utgangspunkt har vært å undersøke hvordan skolebokforfatterne bruker fotografier, malerier og så videre i forhold til teksten og hvordan dette påvirker det helhetlige meningsinnholdet. Hvilke prinsipper har ligget til grunn for valg av bilder? Er det en tendens eller vinkling i valg av bilder? Brukes bildene ganske enkelt for å visualisere innholdet i teksten eller kan det tenkes at de er valgt for å underbygge forfatterens syn eller for å få frem et budskap? Kan det sies å være en nasjonal tendens i valg av bilder?

Når det kommer til å avdekke meningsinnhold, så handler dette om denotasjoner og konnotasjoner. Hva er det konkrete innholdet i bildet og hvilke felles-kulturelle assosiasjoner gir det? Hva slags historie forteller de? Påvirker billedteksten og teksten for øvrig meningsinnholdet i bildene? Og kan bildene sies å skape eller spille på mytiske forestillinger?

Selv om jeg ikke har oversett det helt, er bruk av statistikk, tabeller og grafer det jeg har brukt minst tid på. I de eldste lærebøkene for grunnskolen, har dette hatt en relativt liten plass, og stoffet i seg selv er ganske nøytralt. I alle fall hvis en tar for gitt at det som presenteres faktisk stemmer. Å vurdere bruken av det går mer på å se *hvordan* det brukes. Hva forteller egentlig tallene? Hvordan brukes det i forhold til den øvrige teksten? Gir tallene et nøytralt bilde av saken, eller brukes de for å skape et bilde som ikke nødvendigvis stemmer?

3.2.3 Problemer med metoden

Det åpenbare problemet med en hermeneutisk tilnærming til stoffet er graden av subjektivitet. Tolkningen vil nødvendigvis være farget av min forståelse av verden, kunnskapen jeg besitter (og mangler), tiden vi lever i og så videre. Det kan godt tenkes

at en annen forsker ville dratt andre konklusjoner enn meg, og det er heller ikke noen klar og utvetydig måte å vite om tolkningene mine er «riktige» eller ikke. For å svare på oppgaven på en meningsfull måte, er det dessuten en forutsetning å ha relativt god oversikt over den norske krigshistorien og det skolepolitiske landskapet mellom 1945 og 1997. Samtidig er dette problemer som gjelder mye av den humanistiske forskningen. Hver metode har sine styrker og svakheter, og fordelene med en hermeneutisk tilnærming til tekstanalyse, overgår uten tvil ulempene. Objektiviteten må heller ligge i åpenhet rundt fremgangsmåten, og styrken i oppgavens argumentasjon. Gjennom alle analysekapitlene siterer jeg hyppig fra kildene for å vise hva jeg har funnet og underbygge mine synspunkter. I teorien skal andre kunne komme frem til samme resultater.

3.3 Oppgavens struktur

Analysedelen av oppgaven er delt i fire kapitler. Dette etter de fire læreplanene som har vært virksomme i tidsrommet oppgaven er avgrenset til. Det falt meg mest naturlig å dele det opp på denne måten da føringene fra læreplanene styrer innholdet i skolebøkene. Videre er hvert av analysekapitlene delt i tre deler. I del en presenterer jeg kort den utdanningspolitiske konteksten skolebøkene er skrevet i. Jeg har tatt for meg relevante historiske forhold og gjort rede for skolelover og læreplanverk. I del to presenterer jeg de konkrete forholdene rundt forfatterne og bøkene. Jeg har tatt for meg litt om hva bøkene har betydd i sin samtid og om hva de inneholder. I del tre er selve analysen.

Selve analysedelene av disse kapitlene er delt i fire. Innledningsvis har jeg laget en oversikt over de aktuelle kapitlene og mer ytre forhold (som sidetall, organisering, stil og bruk av ikke-tekstlig innhold). I del to har jeg gjennom å undersøke aktører, utvalg og vinkling sett på selve narrativene og kapitlenes «hovedfortellinger». Del tre handler om hvordan historiefremstillingene og de ulike bestanddelene eventuelt kan virke nasjonsbyggende. Til slutt i hvert kapittel har jeg gått igjennom forfatterens bruk av bilder, hvordan disse står i forhold til resten av teksten og hva de kan kommunisere.

4 Lærebøker fra perioden 1945 – 1960

4.1 Utdanningspolitisk kontekst

Mye av etterkrigstidens skolepolitiske reformarbeid ble påbegynt allerede i tiden mellom de to verdenskrigene. Fra 1922 ble det med den parlamentariske skolekommisjonen lagt et grunnlag for å utvikle folkeskolen til en reell enhetsskole.⁵³ Dette skulle sikre alle barn og unge i Norge det samme skoletilbudet - uavhengig av geografiske, sosiale eller økonomiske forhold. En milepæl i dette arbeidet ble de nye folkeskolelovene fra 1936 og den landsdekkende og bindende *Normalplan for folkeskolen av 1939*.

Den tyske okkupasjonen satte imidlertid reformarbeidet på vent. Tyskerne, som i første omgang var opptatt med krigen, var avhengige av ro og orden for å holde industrien i gang og for sikre transporten av svensk jernmalm. Quisling og hans statsråder, på sin side, arbeidet aktivt for å gjennomføre en nasjonalsosialistisk revolusjon i Norge. Kampen om Norges sjel skulle blant annet stå i organisasjonene, i kirken og i skoleverket, men nazifiseringstiltakene ble i stor grad møtt med opprør og masseutmeldelser. I 1942 motsatte for eksempel en samlet lærerfront seg Quislings forsøk på å ta kontroll over skolen. Rundt 1100 lærere ble arrestert og 650 sendt til Kirkenes i tvangsarbeid, men lærermangelen ble fort et problem. Et skolevesen som ikke er oppe å gå, er en destabiliserende faktor, og etter relativt kort tid, måtte Quisling gi etter. Mangel på skolemateriell forble et problem ut okkupasjonstiden, og en del skolebygg ble rekvirert og brukt som kaserner, men det ble i liten grad gjort flere forsøk på å styre innholdet i skolen etter dette.⁵⁴

Våren 1945 kom freden, og det ble tid for å få skolen i gang igjen. En del skolebygg var i dårlig forfatning, og det var stor mangel på læremidler og utstyr. Læreplanen som ble vedtatt året før krigen, hadde heller aldri blitt satt skikkelig i verk og skulle nå implementeres.⁵⁵

⁵³ Lorentzen 2005: 101.

⁵⁴ Lorentzen 2005: 104-105.

⁵⁵ Lorentzen 2005: 105.

Skolens organisering og rolle i samfunnet var også oppe til evaluering. Partienes fellesprogram fra 1945 poengterte på nytt at folkeskolen skulle være for alle, og viktigheten av å knytte de ulike skoleslagene sammen:

Alle må uten omsyn til sine økonomiske kår eller hvor de bor i landet gis høve til en ordentlig utdanning avpasset etter anlegg og evner. De små og fattige bygders skoler må hjelpes opp til et forsvarlig nivå, og vår folkeskole i det hele styrkes på land og i by.⁵⁶

Og:

Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer.⁵⁷

Dette var videreføringer fra skoleloven av 1936 og ble definerende for arbeidet med skolens organisering i tiden etter krigen.⁵⁸

I 1945 var skoleloven stadig delt i to; «*Lov om folkeskolen i kjøpstædene*» og «*Lov om folkeskolen på landet*», men i løpet av de neste 15 årene ble det tydelig at skolen måtte omorganiseres for å løse oppgavene den var satt til. Med *Lov om folkeskolen av 10. april 1959*, den første felles loven for folkeskolen, ble kommunestyrene gitt muligheten til å vedta 9-årig enhets-skole. Året etter kom *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*.⁵⁹

Noe som er interessant med fellesprogrammet er den nye erklæringen om skolens oppdragende rolle. Formålsparagrafen i loven fra 1936 hadde definert skolens rolle slik:

Folkeskolen skal hjelpe til å gi barna en kristelig og moralsk oppdragelse og arbeide for å gjøre dem til nyttige mennesker både åndelig og legemlig.⁶⁰

Fellesprogrammet gikk mye lenger i sin definisjon og er tydelig preget av krigen og de fem årene med tysk okkupasjon:

Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid. Den må orientere den i oppbyggingen av det samfunn de skal være borgere i og gjøre den fortrolig med vår nasjonale kultur, vår historie og tradisjon.⁶¹

⁵⁶ Lorentzen 2005: 105.

⁵⁷ *Partienes fellesprogram 1945*: 12.

⁵⁸ Lorentzen 2005: 107.

⁵⁹ Lorentzen 2005: 107.

⁶⁰ *Lov om folkeskolen 1937*: §1.

⁶¹ *Partienes fellesprogram 1945*: 12.

At viktigheten av demokratisk oppdragelse, respekt, menneskeverd og samarbeid blir poengtert i det ellers så kortfattede fellesprogrammet, er påfallende. Et tydelige grep etter de fem foregående årene. Interessant er også å se at nasjonal oppdragelse blir poengtert.

4.1.1 Normalplan for folkeskolen av 1939 (N39)

De nye læreplanene fra 1939, *Normalplan for byfolkeskolen* og *Normalplan for landsfolkeskolen*, var de første landsdekkende og bindende læreplanene og fulgte opp skoleloven fra 1936. Planene var progressive på flere måter og preget av moderne pedagogikk.⁶² Blant annet var det et økt fokus på elevens evner og interesser.

Individuelt arbeid, gruppearbeid og klassesamtale skulle avløse «tåteflaskepedagogikken» fra tidligere.⁶³

Nytt for N39 var også «minstekrav»:

Etter skoleloven skal normalplanen inneholde minstekrav «som er bindende for alle skoler». Det som hører til minstekravene, skal være gjennomgått i løpet av de 7 skoleår. [...] Minstekravene i denne planen er av flere slag: et kan være beste arbeid som elevene skal gjøre (eks.: å samle og presse planter, å gjøre bestemte forsøk), det kan være en viss dyktighet elevene skal få i å gjøre ymse slag arbeid (f.eks. å beskrive naturgjenstander, bruke handbøker), det kan være krav om stoff som skal gjennomgås eller læres osv.⁶⁴

Minstekravene var bindende, men lærerne blir samtidig oppfordret til å vise skjønn da enkelte av elevene «ikke har forutsetninger for å greie minstekravene på en tilfredsstillende måte».⁶⁵

I historiefaget dreide fokuset en del i retning av samfunnskunnskap etter første verdenskrig (1914-1918). Faget skulle gjøres mer relevant, og demokratisk oppdragelse og internasjonalt fredsarbeid ble et sentralt anliggende. Det nasjonale innholdet ble

⁶² Normalplan for byfolkeskolen 1939: 13-16.

⁶³ Med «tåteflaskepedagogikk» menes at elevene skal lære ved at lærerne øser av sin kunnskap i en mer eller mindre enveiskommunikasjon.

⁶⁴ Normalplan for byfolkeskolen 1939: 9

⁶⁵ Normalplan for byfolkeskolen 1939: 10.

tonet ned, og kultur- og hverdagshistorie skulle vektlegges fremfor undervisning i eldre historie og krigsskildringer:

Hovedvekten skal en legge på det kulturhistoriske stoff – folkets liv og levevilkår og samfunnsforholdene i de ymse tidsavsnitt i gode og tunge tider. [...] Det gjelder om å finne fram til «heltene» fra fredelig arbeids- og kulturliv. Der en mener det er nødvendig å ta med fortellinger eller skildringer av krigshistoria, bør en holde fram at krigen etter hvert er blitt en stadig større folkeulykke og hindring for kulturen.⁶⁶

Selv om det i målene for planen blir formulert at elevene «skal ha noe kjennskap til de viktigste deler av Norges historie og til noen av de deler av verdenshistoria som har hatt mest å si for vårt folk», er det nasjonale innholdet altså tonet ned fra tidligere planer.⁶⁷ Ifølge Lorentzen skyldes dette at den nye nasjonen fra 1814 var blitt voksen og behovet for historisk legitimitet blitt mindre.⁶⁸ Også unionsoppløsningen i 1905 begynte å bli historie. Det er derfor interessant å se hvordan dette igjen kommer i fokus med fellesprogrammet. Krigen hadde også vært en kamp om Norges sjel, og igjen ble det behov for å forankre nasjonen.

4.2 Lærebøkene

4.2.1 «Vi ere en nasjon-» (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen

«Vi ere en nasjon-» fra 1946 var en ny historiebok for den 7-årige folkeskolen av lærerne Jens Hæreid (1867 – 1979) og Sverre S. Amundsen (1894 – 1975). Hæreid, som var venstremann og lærer ved Kristiania folkeskole, sto fra før bak *Norges historie fortalt for skole og hjem* (1909). Dette var et sentralt verk i historieundervisningen helt frem til krigen, og det ble trykket opp over en halv million eksemplarer.⁶⁹ «Vi ere en nasjon-» var på mange måter en arvtaker til denne, men oppdatert, oppgradert og tilpasset læreplanen fra 1939.

⁶⁶ Normalplan for byfolkeskolen 1939: 82 – 83.

⁶⁷ Normalplan for byfolkeskolen 1939: 75.

⁶⁸ Lorentzen 2005: 78.

⁶⁹ Lorentzen 2005: 128.

Ifølge Lorentzen var denne og Bernhard Stokkes *Folket vårt gjennom tidene* (1950) de to dominerende læreverkene i historie frem til midten av 1960-tallet. Begge er trykket i en rekke opplag og utgaver.⁷⁰ Både de som begynte på skolen like etter krigen og første del av den enorme «babyboomer-generasjonen», leste historie fra en av disse to.⁷¹ Boken, som er på over 300 sider, er fortellende i stilen og rikt illustrert for sin tid – delvis også med farger. Lorentzen beskriver fremstillingen som «levende og direkte» og som en «kombinasjon av nøktern sakprosa og nasjonalt og moralsk oppbyggende tekst».⁷² Spesielt er de mange overskriftene preget av det siste, som «Den fremste sjøfartsnasjonen i verda» og «Noreg strir seg gjennom verdsuveret».⁷³ Det samme gjelder åpenbart også tittelen på boka, «*Vi ere en nasjon*» og omslaget med bilde av barn med norske flagg foran Stortinget.

Boken går kronologisk fra siste istid, til og med andre verdenskrig, og tar for seg både verdens- og Norgeshistorien. Riktignok i liten grad sett i sammenheng. I tråd med N39 er den preget av mye kulturhistorie og nasjonale helter av sivil karakter. Samtidig, og heller i strid med læreplanen, inneholder den minst like mye krig, sagahelter og revolusjon.

4.2.2 *Folket vårt gjennom tidene* (1950) av Bernhard Stokke

Det andre av de to dominerende læreverkene i historie fra 1950- og 60-tallet er *Folket vårt gjennom tidene* av lærer og forfatter Bernhard Stokke (1896 – 1979). Stokke står bak en rekke lærebøker i historie, geografi og samfunnskunnskap, men skrev også bøker om førhistorisk tid og flere prisvinnende barne- og ungdomsbøker.⁷⁴

Folket vårt gjennom tidene er en mer omfattende bok enn sin konkurrent. Boken er for det første på over 360 sider, 50 mer enn i konkurrenten. For det andre er tekstene mer utdypende, litt tyngre, og innholdet er mer oppdatert. Stoffet er også godt disponert og layoutmessig ryddig. Stokke bruker blant annet marginen flittig til underoverskrifter og forklarende tekst. Stilen er mindre fortellende enn i «*Vi ere en nasjon*», og som sin

⁷⁰ Lorentzen 2005: 135.

⁷¹ Lorentzen 2005: 130.

⁷² Lorentzen 2005: 132.

⁷³ Hæreid og Amundsen 1946: 296 og 308.

⁷⁴ Vormeland 2014.

konkurrent, er boken rikt illustrert for sin tid. Hva omfang angår, er det spesielt forskjell på de to verkene når det kommer til nyere historie og skildringen av de to verdenskrigene. Mens Hæreid og Amundsen kun har tre sider om krigen i Norge, har Stokke åtte.

Folket vårt gjennom tidene er skrevet med utgangspunkt i føringene fra N39 og følger denne på flere punkter. For det første tar Stokke i tråd med læreplanen for seg både Norges- og verdenshistorien. Norgeshistorien går kronologisk fra siste istid til oppgjøret etter andre verdenskrig og er på rundt 240 sider. Verdenshistorien er på rundt 90 sider og begynner med oldtidens Egypt. Samtidig er Norges- og verdenshistorien blitt plassert i hver sin del av boken, og, som i «*Vi ere en nasjon-*», blir delene i svært liten grad knyttet opp mot hverandre. For det andre inneholder boken også ganske mye kulturhistorie og noe stoff om dagligliv for folk flest. Men, som i boken til Hæreid og Amundsen, er det vel så mye krig og vikingkonger. Fremstillingen bærer preg av å være en slags nasjonal suksesshistorie, og også her kan de mange og til dels prosaiske overskriftene sies å bygge opp under dette (som "Ei glanstid for Noreg" og "Reist er igjen Noregs gamle kongestol").⁷⁵ Tittelen på boka, *Folket vårt gjennom tidene*, kan også sies å være en slags historisk forankring av nasjonen.

4.3 Analysen

4.3.1 Innledning

Fordi både «*Vi ere en nasjon-*» og *Folket vårt gjennom tidene* er skrevet såpass kort tid etter krigen, har jeg sett på to utgaver av begge. Dette har jeg gjort for å ta høyde for eventuelle endringer, som ny kunnskap, større stoffmengde eller nye perspektiver.

Av den første har jeg undersøkt den opprinnelige utgaven fra 1946 og en nyere utgave fra 1955. Av den andre har jeg undersøkt den originale utgaven fra 1950 og en fra 1962. I begge læreverkene er det skriftlige innholdet mer eller mindre det samme i de forskjellige utgavene. Det eneste unntaket er i boken til Stokke, hvor et heller lite

⁷⁵ Stokke 1950: 88 og 161.

avsnitt om rasjonering og Norgeshjelpen har blitt erstattet med et lite avsnitt om gjenreisningsarbeidet etter krigen. Når det kommer til layout og annet innhold, er det i Hæreid & Amundsen tatt med fire fotografier mer i den oppdaterte utgaven. I boken til Stokke er det lagt til ett.

4.3.2 «Vi ere en nasjon-» (1946) av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen

4.3.2.1 Oversikt

Stoffet som handler andre verdenskrig i Hæreid og Amundsens «Vi ere en nasjon» er lagt til ett kapittel, under navnet «Den andre verdenskrigen», og delt i to avsnitt. Kun fire og en halv side totalt. I tillegg til dette, kommer halvannen side om fremveksten av fascismen i Europa og fire sider om etterkrigstiden i andre kapitler. En kan anta at størrelsen på kapittelet skyldes at boken er utgitt i 1946, kun ett år etter krigens slutt, og at målet i all hovedsak har vært å gi elevene en oversikt. Tre av sidene, under den ikke så lite poetiske overskriften, «Norge strir seg gjennom verdens-uværet», er forbeholdt krigen i Norge. Det andre, «Den forferdeligste av alle kriger», er på halvannen side og handler om resten av verden. Av den internasjonale historien, er det meste lagt til det europeiske krigsteateret, men det er også skrevet noen linjer om kampene i Nord-Afrika og Stillehavet. Det trekkes få eller ingen linjer mellom krigen ute og i Norge.

De tre sidene om krigen i Norge går kronologisk fra invasjon til frigjøring og handler mer eller mindre utelukkende om militære og politiske forhold. Altså i strid med føringene fra N39. Det nevnes at «Smått stell var det med mat, klær, brensel og de fleste andre ting», men utover denne ene setningen, blir ikke de økonomiske forhold tatt opp.⁷⁶ Det sosiale og kulturelle uteblir helt.

Stilen på teksten til Hæreid og Amundsen er fortellende og mer eller mindre lineær. Det forklares lite, og den er uten analyse, ulike perspektiver og komparasjon. Det er en begynnelse og en slutt, og det ene forholdet leder til det andre. Det gikk som det måtte. Språket er jevnt over kompakt, direkte og sakpreget. Unntaket er en gjennomgående

⁷⁶ Hæreid & Amundsen 1946: 319

bruk av «vi», «nordmennene» og enkelte andre ikke spesielt nøytrale formuleringer. Churchill omtales for eksempel som «den ukuelige føreren» til britene og Roosevelt som «den store statsmann». ⁷⁷ Jeg kommer tilbake til dette. Generelt er likevel språket direkte og uten spesielt mye farge:

De som ikke var enige med nazistene, ble forfulgt, drept eller satt i fengsel og konsentrasjonsleir, der mange døde. Særlig gikk det hardt ut over jødene. De ble syndebukker som skulle straffes fordi det hadde gått så galt med Tyskland i den første verdenskrigen. ⁷⁸

Disse fire linjene om holocaust, fra avsnittet om krigen ute, er alt forfatterne skriver om temaet i boken. Det er kortfattet, direkte og på grensen til banalt. Samtidig gjør den direkte stilen at forfatterne har fått relativt mye informasjon inn på få linjer. Dette er gjennomgående for kapittelet og kanskje en forutsetning for skrive fem til seks år med Norges- og verdenshistorie på fire og en halv side.

Av annet innhold i det korte kapittelet er det åtte fotografier og ett sett med oppgaver. Bildene er svært nasjonale av karakter, oppgavene i form av forslag til samtaleemner. I tillegg er det på slutten av kapittelet en liste med begreper som elevene blir oppfordret til å sette seg inn i. Bortsett fra bildene og forfatterens egen versjon av historien, inneholder teksten ikke førstehåndsberetninger, avisutklipp, statistikk eller annet kildemateriale elevene kan jobbe med og gjøre sine egne slutninger.

4.3.2.2 «Hovedfortellingen»

Hvis vi ser på utvalg, kategorisering, skildring av aktører og vinkling i det korte kapittelet, er det lett nok å få øye på tendenser og røde tråder. Min vurdering er at tekstens «hovedfortelling» er et nasjonalt seiersnarrativ.

Når det kommer til utvalg, er kapittelet til Hæreid og Amundsen utelukkende en fortelling om overgrep og motstand. Utover dette får ingen temaer plass. Den tar leserne fra invasjon og åpen krig, til undertrykkelse, norsk motstand og frigjøring. Ingen kritikkverdige norske forhold blir belyst. Det er som nevnt få forklaringer, og ingen alternative perspektiver presenteres. Utvalget er altså snevert, og det som vises er

⁷⁷ Hæreid & Amundsen 1946: 317.

⁷⁸ Hæreid & Amundsen 1946: 316.

tyskerne som fiender og nordmennene som forsvarer seg. Men det jeg mener gjør dette til et utpreget nasjonalt seiersnarrativ, som jeg skal vise, er skildringene av norsk motstand, generalisering og vinklinger:

Som jeg er inne på innledningsvis, gjennom konsekvent bruk av benevnelser som «Norge», «vi» og «nordmennene», fungerer Norge som tekstens handlende subjekt og protagonist. Tyskerne er antagonist. Norske nazister fremstilles som noe marginalt og ikke som en del av «nordmennene» og det nasjonale fellesskapet. Vinklingen er konsekvent de samlede nordmennenes ukuelighet og frihetstrang.

Allerede i de fire første linjene i teksten kan vi se eksempler på dette. Under overskriften «Norge strir seg gjennom verdensuværet», begynner Hæreid og Amundsen teksten med å skildre invasjonen. Som ellers er det kortfattet og på grensen til banalt. Som vi ser, er det handlende subjektet Norge, og vinklingen norsk heltemot. Idéen om gode nordmenn og «de andre» blir også flettet inn:

Norge var helt uforberedt på krig da tyskerne overfalt landet. Men soldatene våre stridde tappert i to måneder med de dårlige våpnene de hadde. Det gjorde nordmennene svært harme at en av deres egne, Vidkun Quisling, stilte seg til tjeneste for tyskerne med det nazistiske partiet sitt, Nasjonal Samling (NS).⁷⁹

At Norge var dårlig forberedt, blir ikke fremstilt som en svakhet eller et nederlag, men tvert imot gjør det krigsinnsatsen til en slags seier i seg selv. Dette ikke akkurat ukjente motivet, blir til et uttrykk for nasjonal styrke og karakter, og vi kan også se det gå igjen i senere skolebøker og øvrig historiefremstilling. I *Det var noe annet under krigen* (1995), gjør Anne Eriksen et lignende poeng av hvordan den norske krigsinnsatsen har blitt fremstilt i etterkrigstiden og norsk kollektivtradisjon:

At vi forsvarte oss med jaktvåpen, regntøy og nistepakke, gjør at vi i myten om krigen fremstår som enda taprere. Og selv om vi til slutt måtte gi tapt for det tyske krigsmaskineriet, vant vi på et på vis på moralske poeng.⁸⁰

I stedet for å fokusere på bakgrunnen for det militære nederlaget, og diskutere hvorfor det gikk som det gjorde, vinkles det altså til noe positivt. Et litt penere bilde for ettertiden.

Lignende motiver går igjen gjennom kapittelet:

⁷⁹ Hæreid & Amundsen 1946: 319.

⁸⁰ Eriksen 1995: 163.

I Norge ble en tysker som hette Josef Terboven satt til å styre, og NS-folkene hjalp til. Det ble harde tider. Smått stell var det med mat, klær, brensel og de fleste andre ting. Men verst var det at friheten ble tatt fra oss.⁸¹

Og:

Vi skulle være lydige, og tenke og gjøre som tyskerne befalte. Den som ikke ville det, ble forfulgt av det hemmelige tyske politiet (Gestapo), som henrettet flere hundre norske frihetskjemper og satte titusener i fengsel. [...] Men det gikk ikke å knekke nordmennene.⁸²

Igjen ser vi hardføre og frihetselskende nordmenn. Tyskerne fremstår som endimensjonale og grusomme.

Denne frihetstrangen er et motiv som også går igjen i hele boken. Ikke bare i stoff som har med andre verdenskrig å gjøre, men for eksempel i temaer som 1814 og unionsoppløsningen. Under avsnittet *Nordmennene biter kvast fra seg*, i kapittelet om Napoleonskrigene, skriver forfatterne om hvordan nordmennene jaget svenskene på dør: «[...] men nordmennene lå enda et helt år på grensevakt - i krig med sult, sykdom og kulde.»⁸³ Nok en gang det hardføre folket, som ikke tar det å fryse eller å gå sultne så tungt, men som uten å nøle ofrer livet når friheten og landets selvstendighet er truet. Nasjonal styrke.

I utdragene over er det også interessant å se hvordan forfatterne skiller mellom «NS-folkene» og «oss» eller Vidkun Quisling og «nordmennene». Med enkle pennestrøk, ekskluderer forfatterne NS-medlemmene fra «nordmennene» og fjerner med det på mange måter en skyggeside i norsk historie. Igjen står de egentlige nordmennene, fellesskapet som ikke lot seg ikke kue, friste eller knekke. Historien om krigen i Norge blir altså historien om de «gode nordmenn».

Også i forfatterens skildring av det mer konkrete motstandsarbeidet, ser vi de samme tendensene:

Vi trosset tyskerne og de norske forræderne på alle måter, spredte nyheter utenfra som tyskerne ikke ville vi skulle få rede på, ødela fabrikker og annet som de hadde nytte av (gjorde *sabotasje*), laget hemmelige organisasjoner, som øvde seg i våpenbruk, og mye annet.⁸⁴

⁸¹ Hæreid & Amundsen 1946: 319.

⁸² Hæreid & Amundsen 1946: 319 - 320.

⁸³ Hæreid & Amundsen 1946: 220.

⁸⁴ Hæreid & Amundsen 1946: 320.

Med formuleringer som «Vi trosset tyskerne og de norske forræderne på alle måter», trekker forfatterne en grense for hvem «vi» er og ikke. De gjør historien til en historie om de «gode nordmenn» og gjør samtidig alle gode nordmenn til motstandsfolk. Flesteparten av de rundt 3 millioner menneskene som bodde i Norge under krigen, ødela ikke fabrikker, men generaliseringen skaper et pent bilde for ettertiden. En nasjon samlet i motstand.

Med utgangspunkt i dette - utvalget, kategoriseringen, skildring av aktører og vinklingen, er min oppfatning altså at hovedfortellingen er et nasjonalt seiersnarrativ. Som en nasjonal manndomsprøve som vi besto og som viste hva som bor i nordmennene. Dette i tråd med tendenser gjennom resten av boken.

4.3.2.3 *Nasjonsbyggende historiefremstilling?*

Ser vi kapittelet til Hæreid og Amundsen i lys av teorien til Anthony D. Smith (som gjort rede for i kap. 2), er det lett nok å se hvordan stoffet kan virke samlende og identitetsskapende. Dette gjelder først og fremst kategoriseringen og av narrativet i seg selv. I tillegg kommer bildebruken, som jeg har tatt for meg lenger nede i teksten.

Som vist, gjør altså den gjennomgående bruken av «vi», «Norge» og «nordmennene» gjennom kapittelet til Hæreid og Amundsen det nasjonale fellesskapet til tekstens handlende subjekt og protagonist. Når forfatterne da bruker formuleringer som «Vi trosset tyskerne og de norske forræderne på alle måter», får dette for det første krigs-Norge til å fremstå som et fellesskap, samlet i motstand mot tyskerne. Økonomiske, sosiale, politiske, kulturelle og geografiske skillelinjer viskes bort, og igjen står felles mål, ideer og ideologi. Én vilje. Uten å tillegge forfatterne motiver, er det et bilde som passer godt inn i byggingen av det sosialdemokratiske etterkrigs-Norge. I tillegg til dette, gjør bruken av «vi» også elevene til en del av historien. Det tydeliggjør at det er *deres* historie, røtter og opphav. Det plasserer de i det nasjonale landskapet.

Videre har vi den stadige heltevinklingen. Det som kan sette nordmennene i et dårlig lys, vises enten ikke til elevene eller vinkles til en eller annen form for seier. Det de sitter igjen med er en historie de kan samles rundt og ønske å identifisere seg med. En fortid å være stolt av og et eksempel til etterfølgelse.

4.3.3 *Folket vårt gjennom tidene* (1950) av Bernhard Stokke

4.3.3.1 *Oversikt*

Bernhard Stokkes kapitler om andre verdenskrig skiller seg noe fra forgjengeren i omfang og tone. Mens stoffet om krigen i «*Vi ere en nasjon*» totalt går over fire og en halv side, bruker Stokke åtte sider på krigen i Norge, tre om fascismen i mellomkrigstiden og tre om krigen i resten av verden. I *Folket vårt gjennom tidene* er norsk og internasjonal historie lagt til hver sin del av boken, og det trekkes få eller ingen linjer mellom disse. Fokuset i den internasjonale historien er som i «*Vi ere en nasjon*» på det europeiske krigsteateret, men kampene i Asia og Nord-Afrika nevnes også.

Stokkes versjon av krigen i Norge er pakket inn i en ramme av kronologi, som går fra invasjon til frigjøring, men tar også opp enkelte andre forhold underveis utenfor denne. Fokuset er som i forgjengeren mye på det politiske og militære, med en synsvinkel ovenfra og ned, og med Kongen som en rød tråd gjennom det hele. Men Stokke favner også noe bredere enn det Hæreid og Amundsen hadde gjort. Under overskrifter som «Kålrot og trebotnstøvlar» og «Heimar brende, og far som ikkje kom heim», forsøker han å vise krigen fra et mer sosialt perspektiv. Et skritt i retning av en utvikling vi skal se fortsette i tiårene som kommer.

I tråd med læreplanen, N39, bruker han mer plass på sivil motstandsarbeid enn på det militære, og fletter også litt om kulturelle forhold inn i dette. Nytt er også at han bruker nesten to sider på krigsseilerne. Disse løftes opp og frem mer enn noe annet i teksten. Ikke en selvfølge i 1950.

Når det kommer til stil og språk, er *Folket vårt gjennom tidene* noe mer akademisk enn forgjengeren. Fortellende, en blanding av hendelseshistorie og forklaring av ulike forhold, men mindre sentimental og poetisk i vendingene. Unntaket er de mange overskriftene (som «Noreg under jarnhælen» og «flåten og mennene som berga da verst det knep»). Det er heller ingen omfattende bruk av «vi», som gjør at historiefremstillingen fremstår som noe mer nyansert.

Når det er sagt, så skal jeg ikke overdrive hvor akademisk teksten er. Den er saklig og forklarer noe mer, men samtidig lite kritisk, nyansert og analytisk. Som «*Vi ere en*

nasjon-», er dette først og fremst en fortelling om «gode nordmenn» og det de gjennomlevde.

Av annet innhold i kapittelet om krigen i Norge er det seks fotografier, et utdrag fra Bjørnstjerne Bjørnsons «Jeg vil verge mitt land» og et fra diktet «Kongen» av Nordahl Grieg. Begge svært nasjonale og moralske av karakter. Bakerst i boken er det også noen enkle oppgaver knyttet til kapittelet.

4.3.3.2 «Hovedfortellingen»

Sammenligner vi fremstillingen av krigen i *Folket vårt gjennom tidene* med den i «*Vi ere en nasjon-»,* kan vi se enkelte fellestrekk. I utvalg, for eksempel, er også Stokkes fokus i all hovedsak på det politiske og militære. Han er mer økonomisk i bruken av «vi», «Norge» og «nordmennene» som subjekt, men som i forgjengeren er aktørene «gode nordmenn» vs. endimensjonale tyskere. Krigsopplevelsen fremstår som lik for alle, og ingen forhold som kan sette styresmakter eller nordmenn flest i dårlig lys tas opp. De som havnet på feil side, nevnes for eksempel kun med disse få linjene:

Alle politiske parti vart oppløyste, så nær som Nasjonal Samling, for det partiet samarbeidde med tyskarane.⁸⁵

Og:

Oppgjeret med landssvikarane vart eit uhugleg kapitel. Domstolane tok til å arbeida. Terboven og nokre andre hadde teki livet sitt. Quisling vart dømd til døden og skoten.⁸⁶

Vi ser kanskje ikke en like tydelig distinksjon mellom det nasjonale fellesskapet og «de andre» som i Hæreid og Amundsen, men norske nazister og kollaboratører fremstår som noe like marginalt. Hva denne manglende interessen for den andre siden skyldes, vet jeg ikke, men det går inn i mønsteret av historieskriving i etterkrigstiden slik Øystein Sørensen beskriver det i *Forskningen om krigen i Norge* i *Nytt Norsk Tidsskrift* fra 1989. Kort fortalt at det altså er seierherrens historie som har stått i fokus i etterkrigstiden.⁸⁷

Når det er sagt, så må likevel summen av fremstillingens ulike komponenter sies å

⁸⁵ Stokke 1950: 229.

⁸⁶ Stokke 1950: 234.

⁸⁷ Gjort rede for i kapittel 1 under «tidligere forskning».

være en litt annen. Som jeg skal vise er vinklingen jevnt over en litt annen, og aktørene spiller en noe annen rolle:

Hovedforskjellen på de to historiefremstillingene, slik jeg oppfatter det, er at det i narrativet til Stokke er mer fokus på hva krigen førte med seg av død og ødeleggelse, enn på nordmenn som aktive deltakere. Det er heller ingen utpreget heltevinkling. Stokke skriver om et land som blir tatt på sengen og forsøker å forholde seg til situasjonen de har havnet i:

Noreg var heilt uførebutt og dårleg rusta. For at dei skulle sleppa å falla i hendene på tyskarane, drog kongsløden, storting og regjering med ekstratog til Hamar, då bombefly siglde inn over Oslo.⁸⁸

Tyskarane kravde at kongen skulle nemna ut ny regjering med Quisling som statsminister. Kongen sa nei, og dei tyske bombefly drog på jakt etter kongen, kronprinsen og regjeringa. Tyskarane hadde straks teki dei viktigaste byane, så det vart vanskeleg å skapa ordna motstand. Likevel heldt dei fram med striden i to månader.⁸⁹

Dette er all beskrivelse av norsk militær innsats mellom invasjonen 9. april 1940 og kapitulasjonen 10. juni samme år. Norge påføres noe utenfra, og styresmaktene forsøker å komme seg unna. Selv ikke senkingen av Blücher nevnes med et ord. Istedenfor heltevinklingen fra «*Vi ere en nasjon-*», ser vi altså et langt mer passivt Norge.

Videre er det krigens ødeleggelse som står i fokus:

Byar og bygder vart bomba og brende. Ruinar av Elverum, Voss, Åndalsnes, Veblungsnes, Molde, Kristiansund, Steinkjer, Namsos, Bodø og Narvik synte kor krigen hadde herja. Fauske, Verdalsøyra, Sunndalsøyra, Kvam, Tretten, Ulvik og Dombås og mange andre bygder vart òg stygt medfarne.⁹⁰

Med utgangspunkt i dette, vil jeg si narrativet heller er et om nasjonal ulykke enn en moralsk seier. I skildringen av frigjøringen, i avsnittet "Vi er frie, vi er frie. Noreg er fritt", mot slutten av kapittelet, virker freden å komme like overraskende på som invasjonen. Krigen kommer og går, og nordmennene står, i alle fall til en grad, som tilskuere til en situasjon utenfor deres kontroll.

⁸⁸ Stokke 1950: 226.

⁸⁹ Stokke 1950: 226.

⁹⁰ Stokke 1950: 226 – 227.

Når det er sagt, så er likevel ikke historien til Stokke utelukkende en fortelling om et Norge i flammer og nordmenn på flukt. Fokuset i åpningen av kapittelet er på at friheten ganske enkelt røves fra nordmennene, men i skildringene av motstanden *under* okkupasjonen, for eksempel, kan vi også skimte enn viss stolthet i formuleringene. Fokuset, i tråd med N39, er noe mer på det sivile enn det militære, og vi kan også se det nasjonale komme mer frem:

Gjennom norske organisasjoner ville tyskarane freista å tvinga folket med. Idrottsfolket sette seg straks imot alle nazifisereingsplanane. Alle nazikontrollerte idrottsstemner vart saboterte. Kjende idrottsmenn vart fengsla, men jøssingskirenn vart haldne kringom i landet og jøssing-fotballen trilla.⁹¹

I tillegg til å skildre motstandsvilje i sivilbefolkningen generelt, skaper dette også bilder av nasjonal styrke. På den ene siden vitnet idrettsfrontens kamp om at Norges sjel ikke lot seg kue, kontrollere eller endres uten videre. Fysisk fostring og idrett assosieres dessuten i seg selv med styrke, sunnhet og ungdom. På den annen side skaper dette bilder av en slags hemmelig frihet innenfor ufriheten. En frihet som står over det politiske og militære, som ikke kan berøves eller forstås for utenforstående. Som en uløselig og naturgitt del av landet, dets folk og deres kultur. I sammenhengen historiefremstilling, blir det heller ikke stort mer norsk enn formuleringene «jøssingskirenn» og «jøssing-fotballen trilla».⁹²

Denne mer stolte tonen kan vi også se i Stokkes skildring av krigsseilerne. Han bruker rundt halvannen av åtte sider på temaet, og vi ser mer aktive aktører, avgjørende i krigen ute:

Tyskarane tok alle norske skip dei kunne få tak i. Men 806 skip på 4 millionar tonn kunne dei ikkje nå. Alle desse skipa fekk av tyskarane over Oslo radio ordre om å gå til tyske eller nøytrale hamner. Ikkje eitt skip lystra. [...] 'Ein ting er visst, og det er at England, som i 1940 og 1941 stod heilt åleine, ville ha tapt krigen dersom dei ikkje hadde hatt den norske handelsflåten til hjelp den gongen,' sa ein dansk statsmann som levde i London i krigsåra.⁹³

I en artikkel på UiOs *Norgeshistorie.no*, beskriver historiker og leder for HL-senteret, Guri Hjeltnes, krigsseilerne som «samfunnets stebarn» i etterkrigstiden. Møtt med

⁹¹ Stokke 1950: 230.

⁹² I *Det var noe annet under krigen* (2005), beskriver Anne Eriksen dette i etterkrigstiden noe mytiske frihetsbildet: «Inne i den mørke parentes beholdt landet en hemmelig frihet: Heltene lot seg ikke binde». (Eriksen 1995: 65).

⁹³ Stokke 1950: 227 – 228.

svært liten forståelse, og kanskje først og fremst forbundet med fyll og spetakkel. Ikke før i 1968, over 20 år etter krigen, fikk de som hadde vært på sjøen mer enn seks måneder rett på krigspensjon.⁹⁴ Tar vi krigsseilernes status i etterkrigstiden i betraktning, er det verdt å merke seg hvor stor plass de blir gitt i boken til Stokke og måten de omtales på. *Folket vårt gjennom tidene* ble tross alt gitt ut i 1950. Avsnittet avsluttes med et utdrag fra diktet «Kongen» av Nordahl Grieg og linjen «evig heder skal de ha».⁹⁵

Når det er sagt, er det likevel én åpenbar grunn til å vie temaet en del plass så tidlig som i 1950. Det er lett nok å argumentere for at det som foregikk innenfor landegrensene i krigsårene var av relativt liten betydning for krigens gang i resten av verden. Krigsseilerne og den norske handelsflåten, derimot, gjorde Norge til en reel bidragsyter i den allierte krigsinnsatsen og en de facto del av det gode selskap. I en formidlingssammenheng for ettertiden kan det å fokusere på dette være et spørsmål om nasjonal stolthet. Vi var ikke bare en nasjon som måtte reddes fra nazistene, men var med å bekjempe dem.

Dette til tross, mener jeg fortsatt at den røde tråden i dette er nasjonal ulykke. En mørk tid i norsk historie, en situasjon av undertrykkelse, ødeleggelse og død som påføres oss utenfra og som går over av seg selv. Fokuset er noe mer på det sivile, og Norge fremstår som en mindre aktiv aktør i krigen hjemme. Det er mindre av den åpenbare heroiseringen og fokuset på ukuelighet som vi ser i «*Vi ere en nasjon*», og med avsnitt som «Byar som brende, og far som ikkje kom heim» mer fokus på konsekvensene av krigen.

4.3.3.3 Nasjonsbyggende historiefremstilling?

Sammenlignet med forgjengeren fra 1946, er Stokkes *Folket vårt gjennom tidene* altså mer en fortelling om nasjonal ulykke enn om moralsk seier. Skildringen av invasjonen handler ikke om tapre soldater, men av en umulig situasjon, styresmakter på flukt og et Norge i flammer. Det er ingen gjennomgående vinkling av ukuelig nordmenn, og langt

⁹⁴ Hjeltnes 2016.

⁹⁵ Stokke 1950: 228.

mindre bruk av «vi», «Norge» og «nordmennene» som handlende aktører. Som jeg skriver ovenfor, er den røde tråden en krig som kommer og går. Nordmennene må gjøre det beste ut av situasjonen de blir satt i. Men tross mindre heroisering og fokus på fellesskap, er det likevel flere elementer ved teksten som bærer preg av nasjonsbygging:

Først av alt er fremstillingen til Stokke, som i forgjengeren, en historie om gode nordmenn. Heller ikke her gis det plass til forhold som kan sette styresmakter eller nordmenn generelt i dårlig lys. Norske nazister og kollaboratører får enda mindre plass enn i «*Vi ere en nasjon*», og tyskerne fremstår som endimensjonale og grusomme. Igjen står et bilde av en krigsopplevelse som var lik for alle og et samfunn uten økonomiske, politiske, sosiale, kulturelle og geografiske forskjeller. Det er ingen kraftig idealisert historie Stokke presenterer, men tross alt en ukritisk historie om et samlet Norge. Forsonende, og en modell for fremtiden og det sosialdemokratiske Norge. Kapittelet slutter for øvrig også med tanker om gjenoppbyggingen av landet og med krigssamholdet som modell:

No vert det å taka på med atterreisingsarbeidet, og då skal det syna seg om nordmennene, som var så djerve i motstanden mot tyskarane, òg kan greia å stå saman i arbeidet med å byggja opp att fedrelandet.⁹⁶

Videre, gjennom flere forskjellige uttrykksformer, er Stokkes fremstilling preget av nasjonal patos. Vi kan se dette i overskriftene, for eksempel som «Heimar brende, og far som ikkje kom heim» eller «Vi er frie, vi er frie, Noreg er fritt».⁹⁷ Vi kan se det i narrativet i seg selv. Først gjennom ødeleggelse og nød, deretter, mot slutten, i skildringene av frigjøringen og Kongens hjemkomst:

Men så gjekk det mykje betre enn vi hadde våga å vona. Den 7. mai 1945, då det kom melding om at tyskarane i Noreg òg hadde kapitulert, var det ein gledesjubel over land som aldri nokon gong i saga. Flagga vart heiste for fyrste gong på mange år. Kyrkjeklokkene ringde. Takkegudstenester vart haldne. Gateljosa vart sette på. Blendingsgardin vart rivne ned og løynde radioar tekne fram.

[...] 7. juni, då "folkekongen» Haakon 7. steig i land saman med kronprinsesse Märtha og borna, var jubelen endelaus. Kongen hadde heile tida synt mod og fedrelandshug, haldi stø kurs og vori nordmenns samlingsmerke gjennom dei tunge åra.⁹⁸

⁹⁶ Stokke 1950: 234.

⁹⁷ Stokke 1950: 233 og 231.

⁹⁸ Stokke 1950: 231 – 232.

Til slutt kan vi se det i forfatterens bruk av lyrikk i teksten. Hele kapittelet avsluttes for eksempel med to strofer fra Bjørnstjerne Bjørnsons *Jeg vil verge mitt land*. Dette følger direkte etter forfatterens avsluttende tanker om tiden fremover, og budskapet er tydelig:

Jeg vil verge mitt land,
Jeg vil bygge mitt land,
Jeg vil elske det frem i min bønn, i mitt barn.
Jeg vil øke dets gavn,
Jeg vil søke dets savn
Ifra grensen og ut til de drivende garn.

Her er sommersol nok,
her er sædejord nok,
bare vi, bare vi hadde kjærlighet nok.
Her er diktende trang
gjennom arbeidets gang
til å løfte vår land, blott vi løfter i flokk.⁹⁹

I *National identity* (1991) beskriver Smith hvordan de fleste regimer bruker betydelig energi på å gjøre individer til medlemmer av fellesskapet og nasjonen. Først og fremst, gjennom obligatorisk, standardisert og offentlig skolegang, ved å skape nasjonal hengivenhet og fremme en distinkt og homogen kultur.¹⁰⁰ Jeg mener Stokkes kapittel om krigen i Norge er et eksempel på dette. For det første gjennom å presentere bilder av et Norge, samlet av felles lidelse og vilje til selvstendighet. For det andre gjennom generell nasjonal patos og lyrikk som fordrer oppofrelse, fedrelandskjærighet og fellesskap. Elevene får servert en historie om nedgangstider og nasjonal lidelse (jfr. Smiths sykluser innenfor nasjonalistisk historieskriving i *The ethnic origins of nations*) og nasjonale fellesskapsidealene som veien ut av uføret.

⁹⁹ Stokke 1950: 234. (Originalt fra B. Bjørnsons roman *Fiskerjænten* fra 1868).

¹⁰⁰ Smith 1991: 16.

4.3.4 Bildebruk

4.3.4.1 «Vi ere en nasjon-»

Som jeg nevner innledningsvis, har jeg undersøkt to utgaver av «Vi ere en nasjon-». Den første fra 1946, den andre fra 1955. Når det kommer til tekst i en tradisjonell forstand, er de to utgavene nærmest identiske. Meningsinnholdet er det samme. Når det kommer til bilder, derimot, er utgaven fra 1955 oppgradert en del.

I avsnittet om krigen i Norge i utgaven fra 1946, er det kun to illustrasjoner. Det ene er et fotografi fra 7. juni 1945, hvor kongefamilien hilser folket etter fem år i landflyktighet. Det andre er av den tyske kommandanten på Akershus festning som overgir festningen til hjemmestyrkene 11. mai samme år. Den norske offiseren på bildet er oberst og milorg-leder, Terje Rollem (1915 – 1993). Her iført vadmél, nikkers og selbustrømper:



Illustrasjon 1: Hæreid & Amundsen 1946, s. 320.

I den andre utgaven, fra 1955, er det lagt til fire mindre fotografier. Ett er av hjemmestyrker på ski i norsk skogsterreng, ett er av norske soldater i Skottland. Ett bilde er av en plakat i et butikkvindu, som proklamerer at det er «Lukket på grunn av glede». Det siste er av et symbol for Haakon den 7., satt opp i skogen på kongens fødselsdag. Kvaliteten på fotografiene er jevnt over god, og samtlige er i svart/hvitt.

Påfallende med bildebruken i «*Vi ere en nasjon*» er at tross militært fokus, er det ingen bilder av ødeleggelse, tyske soldater eller norske nazister. Derimot, og i tråd med seiersnarrativet i teksten for øvrig, forteller samlingen fotografier en historie om mot og seier. Bildene av norske skitropper og Oberst Rollem i turutstyr, forteller om nordmenn som forsvarte seg med det enkle utstyret de hadde. Fotografiet av utestyrkene vitner om vilje til å forsvare landet, selv trygt ute av tyskernes klør. Kongens hjemkomst viser at nasjonen besto. Bildene underbygger altså hovedfortellingen til Hæreid og Amundsen.

Samtidig er det også noe nasjonalt over naturmotivene i dette. Skitroppene, uniformen til Rollem, H7-symbolet i skogen. I *National identity* beskriver Smith forholdet mellom nasjonen og landskapet den hevder å høre til i. Bare medlemmene av nasjonen, som har formet og blitt formet av landskapet siden tidenes morgen, kan fullt ut forstå og beherske dette.¹⁰¹ Et slags mytisk og gjensidig bånd mellom mann og natur. Dette nasjonalmonumentet som «Gutta på skauen» har blitt, vitner ikke bare om norsk ungdoms heltemot, men om styrke gjennom sær-nasjonale egenskaper og om at selve landet beskytter seg selv og sine egne. En iboende styrke i nasjonen og menneskene som hører til.

Når det er sagt, så beskylder jeg selvsagt ikke Hæreid og Amundsen for historieforfalskning eller noe i den retningen. Fotografierne er ekte nok, det samme med innholdet i teksten. Det vi derimot ser, er en idealisering av historie gjennom utvalg. Et eksempel på at seierherren skriver historien. Sammen med teksten, formidler bildeutvalget en historie om mot, styrke og sær-nasjonale egenskaper. En historie å samles rundt, identifisere seg med og være stolt av.

4.3.4.2 *Folket vårt gjennom tidene*

Som i de to utgavene av forgjengeren, forblir teksten mer eller mindre den samme mellom 1950 og 1962 i *Folket vårt gjennom tidene*. Avsnittet om gjenreisningsarbeid er naturlig nok oppdatert en del i den siste utgaven, og utdraget fra Bjørnsons *Jeg vil verge*

¹⁰¹ Smith 1991: 9.

mitt land er blitt tatt bort. Hva illustrasjoner angår, er disse også stort sett de samme.

I den første utgaven, fordelt over kapittelets åtte sider, er det seks illustrasjoner. Alle fotografier og alle i svart/hvitt. Det er bilde av Kongen og Kronprinsen ved «Kongebjørka», Kristiansund i flammer og av skip fra den norske handelsflåten som seiler i konvoi. Det er ett bilde av en av treningsleirene til hjemmestyrkene i skogen, ett av en plakat i et butikkvindu og ett av kongefamilien som hilser folket etter krigens slutt. For øvrig det samme som i «*Vi ere en nasjon*». I utgaven fra 1962 er fotografiene av handelsflåten og kongefamilien fra 1945 fjernet. Lagt til er en fargekopi av maleriet *Narvik 1940* (1945) av Axel Revold. Som i teksten brukes Kongens flukt og hjemkomst som ramme for kronologien. Innenfor denne igjen, ser vi bilder av ødeleggelse, nød og motstand.

I likhet med i Hæreid og Amundsens «*Vi ere en nasjon*», er det ingen bilder av tyskere eller norske nazister i *Folket vårt gjennom tidene*. Begge forteller historier om gode nordmenn og deres tilsynelatende felles krigsopplevelse. Men bortsett fra dette, ser vi et ganske annet fokus i boken til Stokke og i hans valg av bilder. Der den røde tråden i forgjengeren var på det militære, på helter og uniformer, ser vi mer av ødeleggelse og nød i bildene til Stokke. Og av Kongen. Kanskje med unntak av fotografiet av Kristiansund i flammer i den første utgaven og maleriet av Narvik i den andre, er bildene dessuten ikke spesielt dramatiske eller imponerende på noe vis. Patosen vi finner i teksten, mangler definitivt. Selv Stokkes fotografi av hjemmestyrkene ser mer ut som en dugnad i et løypelag enn som krigshelter. Fokuset har altså vært et annet i både tekst og bilder.

Når det kommer til det nasjonsbyggende potensialet i bildene, er det jevnt over lite ved dem å feste seg ved. Bildene er som nevnt ikke spesielt spektakulære på noe vis, og motivene er i det hele vanskelige å identifisere som norske. Unntaket er de to fotografiene av Kongen i den første utgaven og Revolds maleri av Narvik i den andre.



Illustrasjon 2: Stokke 1950, s. 227.

Av disse tre, vil jeg påstå det viktigste og mest potente er dette heller berømte fotografiet av kongen og kronprinsen ved «Kongebjørka» utenfor Molde. Bildet viser de to som søker ly under den tyske bombingene av byen april/mai 1940 og er en del av en serie fotografier av fotograf, Per Bratland (1907 - 1988). Ifølge lokalhistoriker og leder for Molde bymuseum, Ola Gjendem, ble bildene kort tid etter fremkalt i Ålesund og tatt med over til Sverige. Derfra ble det spredt videre over hele verden.¹⁰² Bildet forbindes gjerne med «Kongens nei» og ble et viktig nasjonalt symbol på motstand allerede under krigen. Det ble også godt kjent blant allierte styrker i andre land.¹⁰³

Fotografiets samlende egenskaper uttrykkes kanskje best av Nordahl Grieg i diktet

Kongen (1942):

*[...] Han og bjørken hører sammen.
Som de døde er med mulden
er hans sjel blitt ett med landet.¹⁰⁴*

Som symbol fungerer monarken som en slags menneskelig inkarnasjon av landet sitt. At han fortsatt lever og slåss ute i skogen et sted, fungerer derfor videre som et symbol på

¹⁰² Reite og Ellingseter 2015.

¹⁰³ Reite og Ellingseter 2015

¹⁰⁴ Grieg 1945: 60.

at også det legitime og «egentlige» Norge fortsatt lever og kjemper. Symboleffekten det hadde under krigen kan neppe overdrives. At fotografiet i tillegg er tatt ute i naturen, bygger opp under denne nasjonale forestillingen om at folk og landskap hører sammen. Og Norge tar var på sine egne.¹⁰⁵ Selv den danskfødte Kongen er blitt en fullverdig del av brorskapet og er under beskyttelse av landskapet.

I tillegg til dette, som jeg nevner, forbindes bildet gjerne med «Kongens nei». Kongen som heller vil falle på sitt eget sverdet enn å bryte med nasjonale prinsipper, blir til et eksempel for etterfølgelse. Han blir et motstandssymbol og en heltekonge. Dette igjen, underbygges i fotografiet av de enkle, militære uniformene. Effekten hadde vært en annen om de var kledd i kjole og hvitt.

Videre tror jeg heller ikke man kan undervurdere effekten det hadde under krigen at kronprinsen er med på bildet. Ved god helse og skuende mot sin far. Mens kongen er nasjonens far, som leder an og passer på, er kronprinsen kontinuiteten og håpet, nasjonens fremtid og overlevelse.

På elever i etterkrigstiden må bildet selvsagt ha hatt en annen effekt. Håp om å overleve krigen var ikke lenger en del av regnestykket. Men kongen – lederen, soldaten, nasjonens øverste representant - hadde vist hva han var laget av da det gjaldt som mest. Slik Smith beskriver nasjonalistisk dyrking av helter og gullaldre i *The Ethnic Origins of Nations*, kunne historien om kongen fortsatt være en fortid å identifisere seg med og være stolt av. Inspirere til fedrelandskjærighet og offervilje. Være et eksempel til etterfølgelse. Som jeg har vist er Stokkes versjon av krigen er ingen militær suksesshistorie i verken tekst eller bilde. Men, i alle fall i deler av det, står andre nasjonale elementer sterkt.

¹⁰⁵ Som diskutert i 4.4.4.1.

5 Lærebøker fra perioden 1960 – 1974

5.1 Utdanningspolitisk kontekst

Som jeg har skrevet om i kapittel 4, ble det i mellomkrigstiden definert mål om at skolen måtte gjøres mer helhetlig, sammenhengende og relevant. Av åpenbare grunner ble arbeidet med dette satt på vent under krigen, men trådene ble tatt opp igjen nesten umiddelbart etter dens slutt. I tillegg til disse, ble også nye mål definert med partienes fellesprogram. Skolen skulle for eksempel være karakterdannende og arbeide for å vekke «ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid». Et annet mål var å orientere elevene i oppbygningen av samfunnet og gjøre de fortrolige med «vår nasjonale kultur, vår historie og tradisjon».¹⁰⁶ Altså gjøre individer til borgere, slik Smith beskriver det i *National identity* (1991).

Sentralt i dette arbeidet var *Samordningsnemda for skoleverket*. Dette var et organ som ble opprettet i 1947 og skulle jobbe med utvikling av skolen og med samordning av de mange skoleslagene. I forbindelse med dette arbeidet, mellom 1948 og 1952, la Samordningsnemda frem hele 19 innstillinger for hvordan de ovennevnte målene skulle nås. Innstillingene pekte for eksempel på at undervisningen i det noe «stemoderlig» behandlede faget samfunnskunnskap måtte styrkes. Men viktigere: det kom frem at rammene for den 7-årige folkeskolen ikke lenger var tilstrekkelig.¹⁰⁷

I 1954 ble *Forsøksrådet for skoleverket* opprettet og skulle bistå Kirke- og undervisningsdepartementet i arbeidet med en overgang til 9-årig folkeskole. Fem år senere ble skoleloven fra 1936 avløst og *Lov av 10. april 1959 om folkeskolen* satt i kraft. Denne, som var den første felles skoleloven for by og land, gjorde det nå mulig for kommuner å selv velge en obligatorisk 9-årig skolegang hvis de ønsket dette.¹⁰⁸ Svein Lorentzen skriver dette om den nye skoleloven:

¹⁰⁶ *Arbeid for alle - De politiske partienes felles program 1945*: 12.

¹⁰⁷ Lorentzen 2005: 106 – 107.

¹⁰⁸ Lorentzen 2005: 106 – 107.

Den nye skoleloven var et balansert politisk dokument, skrevet for å opprettholde den store graden av politisk enighet som det var tradisjon for i skole spørsmål. Samtidig gjenspeiler den Arbeiderpartiets dominerende posisjon i perioden, hvor en skolelov – for første gang i norsk historie – ikke var et resultat av et bredt sammensatt utredningsarbeid, men noe som fullt ut var utarbeidet av Kirke- og undervisningsdepartementet.¹⁰⁹

Den nye skoleloven tok for seg alt fra skoleplikt og organisering av undervisningstid, til det som hadde med ansettelse av nye lærere og helsetilsyn å gjøre. Loven spesifiserte hvilke fag det skal undervises i og antall timer. Av nytt innhold, åpenbart sett bort fra at loven åpnet for 9-årig skolegang, er kanskje det mest i øyenfallende den nye formålsparagrafen. Ordlyden kan virke lik som i den fra 1936, men Lorentzen peker på et par ting det er verdt å merke seg.

Skolen har til oppgave å saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.¹¹⁰

For det første er det nytt med formålsparagrafen fra 1959 at det blir spesifisert at skolen skal arbeide for å gjøre elevene til gagns (nyttige) og gode samfunnsmenneske. Tidligere hadde det kun vært formulert at elevene skulle gis en kristelig og moralsk oppdragelse, men nå blir ord som «nyttig» og «samfunn» introdusert. Som Lorentzen poengterer, er det lett å se dette i sammenheng med Arbeiderpartiets sterke posisjon og etterkrigstidens sosialdemokratiske samfunnsmodell.

Det samme kan sies om at hjemmets rolle i oppdragelsen blir spesifisert som det gjør. Forholdet mellom skole, hjem og samfunnsliv hadde hatt lite eller ingen plass i skolelover og læreplanverk tidligere, men blir nå et viktig fokusområde. For eksempel ble faget *heimkunnskap* opprettet og obligatorisk for begge kjønn. Under *heimkunnskap* i læreplanen fra 1960 ble forholdet mellom hjem, skole og samfunnsliv utdypet videre:

Derfor må skole og heim drive heimkunnskapsopplæring parallelt, og sammen hjelpe barnet så det kan finne seg til rette i dagliglivets forhold og plikter, forstå de viktige relasjoner mellom individ og samfunn som har så mye å si for den harmoniske utviklingen både som enkeltmenneske, som familiemedlem og som samfunnsborger.¹¹¹

¹⁰⁹ Lorentzen 2005: 107.

¹¹⁰ Lov om folkeskolen av 10. april 1959, §1.

¹¹¹ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 369 – 370.

Skolekjøkken og heimstavlære var på ingen måte noe nytt i folkeskolen, og med skoleloven fra 1936, ble for eksempel undervisning i husstell et obligatorisk fag. Samtidig hadde dette kun vært for «piker» og faget dreide seg i hovedsak om materielle oppgaver i hjemmet, som klesvask og matlaging.¹¹² Det nye faget skulle favne bredt og også gi en innføring i de «biologiske, emosjonelle og sosiale sider av familiens liv».¹¹³

5.2 Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960)

Med ny lov og nytt og utvidet utdanningsløp ble det også behov for en ny læreplan. Forsøksrådet begynte arbeidet med dette allerede i 1955, og i 1960 ble *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* satt i verk.¹¹⁴ Pedagogisk stod den nye planen for en fortsettelse og videreutvikling av de progressive pedagogiske tankene fra N39, og forslag til ulike arbeidsmåter ble spesifisert til hvert fag. Blant metoder foreslått til historie, geografi og samfunnskunnskap, for eksempel, var individuelt arbeid med oppgaver, gruppearbeid, tegning, foredrag, diskusjon og ekskursjoner. Det blir også poengtert at undervisningen skal være preget av avveksling og forsøk.¹¹⁵

Nytt med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* var at historie, geografi og samfunnskunnskap ble slått sammen til det nye faget *Samfunnsfag*. Som også Lorentzen poengterer, opererte hvert fag med egne, separate fagplaner, men det ble oppfordret til å arbeide mest mulig med emner på tvers av faggrensene.¹¹⁶

Det nye faget ble også utstyrt med et sett overordnede mål. Fokuset var det samme som går igjen i hele læreplanverket og som vi kjenner igjen fra formålsparagrafen i skoleloven. For eksempel skulle undervisningen i samfunnsfagene:

Hjelpe fram en demokratisk innstilling hos elevene og gi dem innsikt i vår demokratiske samfunnsordning.

Utvikle elevenes evne til samarbeid og sosial tilpasning og således lette deres vekst inn i samfunnslivet.

¹¹² Lov om folkeskolen i kjøpstædene 1936: 2 & Normalplan for byfolkeskolen 1939: 6 & 210.

¹¹³ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 369.

¹¹⁴ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 7.

¹¹⁵ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 162.

¹¹⁶ Lorentzen 2005: 108.

Og

Hjelpe fram følelsen av fellesskap med andre mennesker og lære elevene å forstå verdien av internasjonalt samarbeid og fred mellom nasjonene.¹¹⁷

I tillegg til å møte kravene om samfunnsnytte og relevans, ser vi at målene nå også er preget av sosialdemokratisk tankegods og etterkrigstidens fokus på fred, demokrati og internasjonalt samarbeid. Hva historiedelen av faget angår, kan vi se at kun ett av de syv overordnede målene som dreier seg spesifikt om dette. Ordlyden har den samme samfunnsfaglige orienteringen:

Gi elevene sans for tidsperspektivet og for verdier som tidligere kulturepoker rommet, og hjelpe dem til å forstå vår egen tid på grunnlag av den historiske utviklingen.¹¹⁸

5.3 Lærebøkene

5.3.1 *HISTORIE - for 8.-9. skoleår i den 9-årige folkeskolen (1965)* av Axel Coldevin

HISTORIE (1965) er et historieverk for 8. til 9. skoleår i ungdomstrinnet og er skrevet av historiker, forfatter og dr. philos. Axel Coldevin (1900 – 1992). Boken er en del av en serie historiebøker for ungdomstrinnet og er skrevet med utgangspunkt i *Læreplan for forsøk med 9-årige skole (1960)*. Den er rikt illustrert og mer forklarende og kritisk enn fortellende og prosaiske som sine forgjengere. Informasjonsmengden er stor, og språket komprimert. Ifølge Svein Lorentzen er serien et av de aller første rene ungdomsskoleverkene i historie og ligner mer på bøker for den tidligere realskolen enn på tradisjonelle folkeskolebøker.¹¹⁹ Han skriver også at de må ha vært tunge for gjennomsnittseleven.¹²⁰ Jeg er tilbøyelig til å være enig.

Hele boken er på omtrent 300 sider og strekker seg kronologisk fra opplysningstiden til de to første tiårene etter andre verdenskrig. Coldevin tar for seg verdenshistorie og norgeshistorie om hverandre, og det nasjonale og ikke minst det nordiske perspektivet

¹¹⁷ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 157.

¹¹⁸ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 157.

¹¹⁹ Lorentzen 2005: 147.

¹²⁰ Lorentzen 2005: 147.

får stor plass. Han bruker for eksempel hele 30 sider på norsk kultur på 1800-tallet og rundt 60 av de 300 sidene på kapitlene «Det nordiske folk i vårt århundre» og «Våre nordiske broderfolk». Fokuset er på hva som binder de nordiske landene sammen.

Når det kommer til 2. verdenskrig, er Coldevin svært grundig. Inkludert bakgrunnen til Hitler og NSDAP, «Ølkjellerkuppet», opptakten til krigen og oppgjøret etter, bruker Coldevin 32 sider om krigen ute i verden. Han trekker linjer bakover i tid og bruker også en del plass på krigen utenfor Europa. Krigen i Norge og Norden kommer i tillegg til dette og går over 21 sider i et eget kapittel.

5.3.2 *Historien forteller. Bind 3 (1972)* av Ola Skogstad

Det andre historieverket jeg har valgt fra perioden er *Historien Forteller. Bind 3. (1972)* av lærer og målmann, Ola Skogstad (f. 1919, dødsår ukjent). I likhet med boken til Coldevin er *Historien forteller* i underkant av 300 sider, men Skogstad dekker et litt annet tidsrom. *Historien forteller* begynner med industrialisering og imperialismen og strekker seg helt til 1972 – 27 år etter krigen endte. Boken er rik på illustrasjoner, og det er oppgaver til hvert kapittel. Stilen er fortellende, avsnittene kortere og boken er i det hele mer lettlest og pedagogisk tilrettelagt enn boken til Coldevin.

Historien forteller tar for seg både Norges- og verdenshistorie og deler kapitlene inn etter Norden og resten av verden. Som Coldevin er han opptatt av det nordiske perspektivet. I verdenshistorien til Skogstad får Afrika, Sør-Amerika og Asia langt større plass enn det som var vanlig i tidligere historieverk. Ifølge Lorentzen skyldes dette at Skogstad og andre lærebokforfattere på 60-tallet nå måtte forholde seg til mer av historien etter 2. verdenskrig. Med dette fulgte for eksempel opprettelsen av FN og «den gryende erkjennelsen av gapet mellom industrialiserte land og den fattige delen av verden».¹²¹ Skogstad bruker faktisk hele 100 sider på perioden 1945 – 1972 og temaer som «Den kalde krigen», Israel/Palestina og skjebnen til de tidligere koloniene rundt omkring i verden.

¹²¹ Lorentzen 2005: 152.

Når det kommer til 2. verdenskrig bruker Skogstad faktisk enda flere sider enn Coldevin. Om fremveksten av diktaturene i Europa og opptakten til krigen bruker han 19 sider. Han har 30 om krigen i verden, med fokus på Europa, og 30 sider om krigen i Norden. Til sammen handler altså rundt 80 av bokens 290 sider om 2. verdenskrig og forhold knyttet til denne.

5.4 *Analysen*

5.4.1 Innledning

Selv om både Coldevin og Skogstad opererer med egne kapitler om nordisk historie, fletter de også noe av dette inn i verdenshistorien. Et nytt grep i skoleboksammenheng, som gir mening både pedagogisk og historiefaglig. For å få et mest mulig helhetlig bilde av de to forfatternes historiefremstillinger, har jeg sett meg nødt til å gå gjennom alt. Til sammen cirka 130 sider. Hovedbolken av stoff om Norge er imidlertid å finne i de dedikerte kapitlene for norsk og nordisk historie. Dette gjelder både Coldevin og Skogstad. Jeg tar derfor for meg dette i egne avsnitt lenger nede i kapittelet. Det som er skrevet om Norge i verdenshistorien, tar jeg kort for meg her:

I Coldevins kapittel om krigen ute, handler omtrent tre av 30 sider om invasjonen og felttoget i Norge, våren 1940. Dette i en del om Hitlers lynkrig i vest og under overskriften «Danmark og Norge blir trukket inn i krigen». Mesteparten av de tre sidene handler om rent militære forhold, men rundt en halv side brukes også på mer politiske anliggender, som «Elverumsfullmakten» og «Kongens nei». Skillelinjene her er riktignok relativt flytende.

Som jeg skal komme tilbake til lenger ned i kapittelet, har Coldevin i deler av stoffet en noe mer kritisk tilnærming til historien enn det vi har sett i den forrige generasjonen skolebøker. Dette ser vi også i de få sidene som handler om Norge i kapittelet om krigen ute. Han er for eksempel, så vidt jeg kan se, den første som faktisk problematiserer Norges forsvarsevne før invasjonen:

Angrepet kom helt uventet. Vårt forsvar hadde vært forsømt i mange år; hæren og flåten hadde fått for liten øvelse; de få festningene vi hadde ved innløpet til de større byene, var ikke fullt bemannet, og der var mest bare eldgamle kanoner. Flyvåpenet og luftvernet kunne ikke utrette stort mot en slik fiende som Tyskland.¹²²

En annen tone enn den vi finner i «*Vi ere en nasjon*». Som jeg har vært inne på, er tendensen å vri Norges manglende forsvarsevnen til noe positivt. Nordmennene fremstilles gjerne som et fredselskende folk, som ikke har tenkt i slike baner siden 1814 – 125 år tidligere. Og når vi først må forsvare oss med de dårlige våpnene vi har, gjør det oss desto taprere. Coldevin, derimot, er kritisk. En tone vi skal se går igjen flere steder.

Ola Skogstad, derimot, bruker langt mindre plass på Norge i kapittelet om krigen ute. Kun et lite avsnitt på tre setninger. Også her som del av et større underkapittel om Hitlers lynkriger:

I april 1940 slo så Tyskland til med et uventet slag mot nord. Tyske hær- og flåtestyrker okkuperte Danmark og la under seg Norge etter harde kamper (se. s. 163). Dermed hadde Hitler vunnet flåte- og flybaser som var verdifulle for den videre krigføring.¹²³

«Med harde kamper» er også slik Skogstad beskriver hvordan tyskerne nådde frem til Leningrad, Moskva og Volga under felttoget i Russland. En del enklere enn Coldevins versjon av samme begivenheter og mye overlatt til fantasien.

5.4.2 HISTORIE (1965) av Axel Coldevin

5.4.2.1 Oversikt

Hoveddelen av Coldevins beretning om krigen i Norge er likevel å finne i kapittelet «Det nordiske folk i vårt århundre». Til sammen 21 sider, organisert i de fire avsnittene «Norden blir trukket inn i krigen», «Fem lange krigsår», «Frigjøringen» og «Fra krig til fred». Av de 21 sidene er omtrent 18 viet til situasjonen i Norge. Tre er viet de andre nordiske landene og Norge i et nordisk perspektiv.

¹²² Coldevin 1965: 198.

¹²³ Skogstad 1972: 133.

Som i både «*Vi ere en nasjon-*» og *Folket vårt gjennom tidene* fungerer invasjonen og frigjøringen som en kronologisk og narrativ ramme for fremstillingen til Coldevin. Innenfor denne igjen, behandles ulike temaer i større eller mindre grad løsrevet fra kronologien. Hovedfokuset er som i forgjengerne på militære forhold og ulike former for motstand. Store deler av beretningen handler om invasjonen og opptakten til denne, felttoget og på motstandsarbeid hjemme og ute. Dernest står politiske forhold i fokus, med stikkord som «Elverumsfullmakten», «riksrådsforhandlingene» og den politiske nyordningen. Coldevin går også noe mer i detalj rundt tysk og norsk krigsøkonomi enn det som har vært gjort tidligere. Her er han innom temaer som tysk og norsk industri, varemangel, inflasjon, svartebørs, materielle tap og gjenoppbygningsøkonomi. Men samlet sett er det altså det militære og motstandsarbeid brorparten av kapittelet handler om. Vi ser ingen helt nye overordnede temaer, og teksten kan i så måte kritiseres for være like snever i utvalg som forgjengerne.

Hva stil angår, så er Coldevin noe mer akademisk i tilnærmingen enn sine forgjengere. I alle fall på overflaten. I de to eldste skolebøkene sto den nasjonale fortellingen sentralt, nesten som eventyr om nordmennes karakter og gjerninger. Coldevin, med sin bakgrunn i akademia, streber derimot mot en mer saklig redegjøring av de ulike forholdene. Språket er, med enkelte unntak, kompakt og sakpreget. Avsnittene er lange og informasjonsmengden stor. Vi ser en langt større detalj enn i tidligere bøker, og han problematiserer og kommer med enkelte helt nye vinklinger, i alle fall i skoleboksammenheng. Et eksempel på dette kan være skrittene han tar i retning av en menneskeliggjøring av NS-folk og kollaboratører:

Det norske folk hadde stort sett vist enighet og samhold under krigen. Men noen tusen nordmenn hadde sluttet seg til fienden. En del av dem hadde vel ment å gjøre det som var rett, mens andre hadde mindre edle motiver.¹²⁴

Denne lille oppmykningen er noe vi skal se mer av i senere bøker og er et av eksemplene som representerer en utvikling i Coldevins *Historie*. Når det er sagt, drar han andre steder alle under en kam med betegnelser som «quislingene».¹²⁵ Som jeg

¹²⁴ Coldevin 1965: 282.

¹²⁵ Coldevin 1965: 271.

skal komme tilbake til, skal vi se at Coldevin også har et ben godt plantet i den mer nasjonsbyggende historiefremstillingstradisjonen.

Av annet innhold i kapitlet er det 16 fotografier og malerier (15 av disse i svart/hvitt). Det er én arbeidsoppgave og flere forslag til videre lesning. Det er ingen kart, modeller eller statistikk, men av skriftlig kildemateriale elevene kan jobbe med, er det trykket flere utdrag fra kjente nasjonale lederskikkelers taler. Samtlige med en klar nasjonal tone.

5.4.2.2 «Hovedfortellingen»

Tross større omfang på kapitlet, er altså ikke Coldevins krigshistorie spesielt revolusjonerende i valg av temaer. Det samme må også sies om synsvinklene han velger. Aktørene i historien er den norske regjering, tyskerne, flere sivile og militære motstandsgrupper og et utvalg nasjonale lederskikkelser. I tillegg fungerer «nordmennene» eller «det norske folk» som en størrelse i beretningen. I mindre grad som en handlende enhet enn det som er tilfellet i de eldre bøkene, men samlet og sett ovenfra og ned. Nasjonal samling fremstår fremdeles som noe marginalt og nevnes kun der det er nødvendig for å forklare de politiske forholdene og i forbindelse med skildringer av motstandsarbeid. Tradisjonen tro er det altså fortsatt i hovedsak en fortelling om militære forhold og motstand, med nasjonen og et knippe gode nordmenn som protagonister. Men ser vi nærmere på enkelte vinklinger, portrettering og ordvalg, ser vi også tendenser til utvikling. Som jeg skal vise, presenterer han et mer splittet bilde av den nasjonale fortiden enn det vi har vært vant til:

5.4.2.2.1 Utvikling

Av eksempler på utvikling med Coldevins *Historie*, er kanskje måten han portretterer myndighetene forut for krigsutbruddet det beste. Som vi har sett, ble det militære nederlaget i forrige generasjons bøker vinklet til en fortelling om fredselkende nordmenn. I den grad det i det hele ble tatt opp. Coldevin, på sin side, maler et annet bilde:

Imidlertid fortsatte Norge, Sverige og Danmark sin handel med Tyskland som før. Svensk jernmalm ble utskipet over Narvik, og den gikk til våpenfabrikkene i Tyskland. Malmbåtene smøg seg sørover langs kysten innenfor norsk og svensk sjøterritorium, så engelske krigsskip kunne ikke gjøre dem noe uten å krenke norsk og svensk nøytralitet.¹²⁶

Og:

Vestmaktene var bitre fordi de tre nordiske nasjonene ikke ville være med i den felles kamp for demokratiet. Den engelske og den franske regjeringen hadde planer om å tvinge Norge med i krigen, for de visste at folkets sympati var på deres side.¹²⁷

Det er flere ting jeg mener det er verdt å merke seg ved disse to utdragene. For det første er det ikke noe glansbilde Coldevin tegner av Norge før invasjonen, eller nærmere bestemt norske myndigheter. Elevene får se at Norge ikke bare prøver å unngå «den felles kamp for demokratiet», men også fortsetter handelen med Tyskland etter krigen var brutt ut. Dette er detaljer som ikke akkurat passer inn i en nasjonal suksesshistorie om Norge som alliert og bidragsyter. Men, man må også legge merke at han skaper et skille mellom nordmennene og myndigheter med «folkets sympati var på deres side». Uavhengig av sannheten i dette, gjør formuleringen at det norske folk ikke kan klandres, mens myndighetene før krigsutbruddet fremstår som svake og egennyttige. I alle fall til en viss grad. Mens det første kan ses på som et tegn på utvikling i historieformidlingen, er det andre kanskje mer et tegn på stillstand.

Et annet tegn på utvikling i disse to utdragene er at Coldevin i større grad enn det som er gjort tidligere setter norsk historie inn i en større sammenheng. Krigen var ikke bare et mørkt kapittel i norsk historie, men en global konflikt. Han skaper perspektiver og ansvarliggjør Norge.

Også i skildringen av selve invasjonen og krigstilstanden som fulgte, ser vi lignende eksempler. Forfatteren begynner igjen med å fokusere på myndighetenes manglende vilje eller evne til å handle:

Vår regjering hadde fått hemmelig underretning om hva som var i gjære, men trodde ikke på det.¹²⁸

Og:

¹²⁶ Coldevin 1965: 263

¹²⁷ Coldevin 1965: 263.

¹²⁸ Coldevin 1965: 263.

Allerede den første dagen besatte tyskerne ni av våre havnebyer, fra Kristiansand i sør til Narvik i nord, likeså Sola flyplass. Ingen av de norske festningene var fullt bemannet, ingen miner var lagt ut, flyene var gamle, marinefartøyene enda eldre, og luftvernkanoner fantes nesten ikke.¹²⁹

Vi ser altså den samme tonen som i kapittelet om krigen ute: «Vårt forsvar hadde vært forsømt i mange år»¹³⁰ Men leser vi videre, ser vi også dette skillet mellom folk og myndigheter som i utdragene på forrige side. Mens det rettes en pekefinger mot regjeringen, ser vi i skildringene en slags begeistring for nordmennene og deres vilje til å forsvare seg:

Mange av de norske soldatene var utmerkede skyttere; de hadde fordel av terrenget, og de kunne bruke ski. Men mangel på øvelse gjorde at sambandstjenesten var dårlig, så det ble mest spredte kamper her og der. Ikke få avdelinger overgav seg uten kamp. Noen få offiserer og menige som ikke ville gi opp, tok stilling ved Vinjesvingen i Telemark; de forsvarte seg så godt at tyskerne trodde det var et helt regiment som lå der.¹³¹

Regjeringen hadde sviktet, men i skildringene av folket er det altså kampvilje og ferdigheter som løftes mest frem.

Men når det er sagt, må det også sies at skildringene av norske militære og motstandsfolk i det store og hele er svært lite preget av idealisering og heroisering. Med fare for å gjenta meg selv, handler store deler av kapittelet om nettopp disse tingene. Setningen «Den militære krig var slutt, nå begynte en kamp uten våpen» beskriver kapittelet godt.¹³² Men skildringene er nøkterne og informative, og det er vel så mye fokus på det sivile som det militære. Coldevin bruker for eksempel en del plass på lærer- og presteopprørene, og det er heller ingen antydninger om at norske soldater og motstandsfolk spilte noen vital rolle i krigens gang.

5.4.2.2.2 Et ben i tradisjonen

Tross skritt i retning av utvikling - både i selve narrativet, omfang og stil – er det som sagt også eksempler på det motsatte. Som jeg har vært inne på, er kapittelet først og fremst en fortelling om gode nordmenn, militære forhold og motstand mot

¹²⁹ Coldevin 1965: 263 – 264.

¹³⁰ Coldevin 1965: 198.

¹³¹ Coldevin 1965: 266.

¹³² Coldevin 1965: 270.

okkupasjonsmakt og NS-styret. Ingen kvinner får plass, og norske jøder blir nevnt med den ene setningen, «Verst gikk det utover jødene».¹³³ Nordmenns rolle i deportasjonene nevnes ikke. Det kritiske blikket forsvinner også i stor grad utover i kapittelet. Det stilles for eksempel ingen spørsmål ved London-regjeringen eller motstanden i Norge. Skildringene har et slør av objektivitet over seg, er mer omfattende enn i eldre bøker, men like fullt ukritiske. Kapittelet har to sider om situasjonen i de andre nordiske landene, men komparasjonen er i beste fall tynn og brukes ikke til å reise spørsmål om hvordan ting ble gjort i Norge.

Noe annet som også gjør at krigshistorien til Coldevin ligner på eldre skolebøker, er måten han løfter frem nasjonale lederskikkelser som helter. Dette er noe som går igjen gjennom hele kapittelet «Det nordiske folk i vårt århundre», ikke bare i delen som handler om krigen i Norge. I sidene om krigen er det delvis gjennom måten han karakteriserer disse skikkelsene og spesielt gjennom utdrag fra taler. Ordlyden er samlende og nasjonal:

I de første krigsmånedene liksom i de tunge år som fulgte etter, var kong Håkon med sin kloke og faste holdning et samlingsmerke for hele nasjonen. General Ruge hadde hatt den utakknemlige oppgave å lede hæren gjennom de uunngåelige nederlagene og holde kampmotet oppe under felttoget i Norge. Han var en dyktig offiser, og han så klart at bak nederlagene ventet seieren og friheten.¹³⁴

I kjølvannet av TV-serien *Atlantic crossing*, som gikk på NRK høsten 2020, oppsto det debatt rundt måten serieskaperne hadde fremstilt de historiske begivenhetene. Serien, som handlet om kongefamilien under andre verdenskrig, ymtet blant annet frampå at kronprinsesse Märtha var avgjørende for USAs valg om å involvere seg i krigen. I denne sammenheng skrev historieprofessor Tom Kristiansen og forfatter Tore Rem den 17. November 2020 et innlegg i Aftenposten. De kritiserte blant annet serieskaperne for å fremstille de folkevalgte politikerne som «dustemikler» og for å hylle nasjonale førerskikkelser.¹³⁵

Sammenligningen er kanskje urettferdig. Som nasjonalt symbol, spilte Kongen uten tvil en viktig rolle for folket under okkupasjonen. Det samme gjelder Ruge, som tross

¹³³ Coldevin 1965: 271.

¹³⁴ Coldevin 1965: 268.

¹³⁵ Kristiansen & Rem, 2020.

dårlige forutsetninger for å lykkes, var kjent som en handlekraftig militær leder. Men også Coldevin kan sies å fremstille den folkevalgte regjeringen som svake og hylle nasjonale førerskikkelser. Det er så vidt jeg kan se ingen usannheter i det han skriver, men bildene det skaper kan være litt uheldige.

Med de mange utdragene fra disse og andres taler, fortsetter Coldevin med dette. Kontra bildene han skaper av de folkevalgte, ser vi sterke, kloke og inspirerende ledere. Det nasjonale patoset er også til å ta og føle på. Et eksempel er et lengre utdrag fra talen hvor kongen Haakon den 10. april 1940 begrunner for regjeringen hvorfor han ikke vil utnevne Vidkun Quisling til statsminister:

Regjeringen skal ta avgjørelsen, men min stilling er klar. Jeg kan ikke gå med på de tyske kravene. Det ville stride mot alt som jeg har oppfattet som min plikt som Norges konge siden jeg kom til landet for snart 35 år siden. Jeg har villet skape et konstitusjonelt kongedømme i lojalitet mot det folk hvis kall jeg mottok i 1905. [...] jeg kan ikke utnevne Quisling, som jeg vet ingen tillit har – verken i vårt folk som helhet eller i dets representasjon, Stortinget – til statsminister. Hvis derfor regjeringen skulle bestemme seg for å gå med på det tyske krav – og jeg forstå fullt de grunner som taler for det – så er det ingen annen utvei for meg enn å abdisere». ¹³⁶

Her får leseren se kong Haakon på sitt beste. Berge Furre skriver i *Norsk historie 1914 – 2000* (2000) at regjeringen trolig ville gitt det samme svar uten kongens kategoriske standpunkt. Videre skriver han også det ikke er utenkelig at regjeringen ville forsøkt å gjøre en avtale med tyskerne hvis det ikke var for Quislings kupp. Den militære situasjonen kunne virke håpløs, men kuppet tvang hånden til begge parter. ¹³⁷ Men i alle tilfeller er det lett å se hvorfor «kongens nei» har blitt en monumental hendelse i norsk historie. Først av alt, ved å vise at han er villig til å falle på sitt eget sverd for folket, demokratiet og friheten, leder han an og inspirerer til kamp. Kongens makt er selvfølgelig begrenset, men på et symbolplan gjør han seg til en helt og et samlingsmerke. Gjennom talen, forsterkes også handlingen ytterligere av patoset og formuleringer som «vårt folk», «lojalitet», «tillit» og «Min plikt som Norges konge». Med dette viser han at også han er en tjener av kongeriket Norge. Alle har en jobb å gjøre i tiden som kommer.

¹³⁶ Coldevin 1965: 265 – 266.

¹³⁷ Furre 2000: 101.

En annen av lederskikkelsene Coldevin løfter frem, er som vi har sett ovenfor offiseren og forsvarssjefen Otto Ruge (1882 – 1961). Ruge beskrives altså som en «dyktig offiser» og en som «så klart at bak nederlagene ventet seieren og friheten». ¹³⁸ På samme måte som med kongen, lar han også forsvarssjefen komme til orde og vise seg på sitt beste:

La gå at mye kunne vært gjort bedre, at noen sviktet som vi kunne ventet mer av, at mange viste at de ikke var innstilt på krig. Men tross alt: I disse ukene vokste min tro på vårt folk, på offerviljen og seigheten. Jeg har truffet samme vilje og tro her nord, både blant dem som hører hjemme her, og blant dem som er kommet sørfra for å fortsette striden. Jeg har sett at dette folk ikke vil dø. Da jeg forlot mitt siste kvarter der sørpå, var det en gammel telegrafarbeider som sa til meg: «Dere kommer vel igjen?» «Ja, vi kommer igjen.»¹³⁹

(Ruge om kampene i Sør-Norge)

Som kongen, fungerer også Ruge som en av heltene i beretningen til Coldevin. I kontrast til de folkevalgte, får leseren se en handlingens mann; klok, målbevisst og med tro på det norske. Som kongen både en fører og en tjener av folk og nasjon.

Uten å tillegge forfatteren motiver, er talen i likhet med konges både i ordvalg og budskap av en samlende og nasjonal karakter. Retorikken i utdragene appellerer heller ikke bare til de den var myntet på i talenes originale kontekst, men også vel så mye på de som leser dette i ettertid. De som ser talene som en del av en større nasjonal fortelling og seier. Gjennom beundrende omtale og valg av stoff, bygger altså Coldevin opp under heltebildene av disse personene og bidrar til å skape symboler på motstand og «det norske». Han formidler historie man kan samle seg rundt, være stolt av og la seg inspirere av. Dette gjelder også de andre talene Coldevin har tatt med utdrag fra. Det er selvfølgelig en naturlig del av historiefremstillingen å fortelle om ulike aktører, deres roller, virke og hva de sto for. Et annet motiv for å fokusere på nettopp dette utvalget av aktører kan være målet i læreplanen om å «Hjelpe fram en demokratisk innstilling hos elevene og gi dem innsikt i vår demokratiske samfunnsordning»¹⁴⁰ Men Quisling, hans ministere og andre nazister får for eksempel ingen stemme her. Kun gode nordmenn, ledere og helter. Hevet over partipolitikk og andre trivialiteter, med folket og nasjonens beste i fokus.

¹³⁸ Coldevin 1965: 268.

¹³⁹ Coldevin 1965: 268.

¹⁴⁰ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960: 157

Som jeg mener ha vist, er det altså et noe mer splittet og nyansert bilde av krigen i Norge Coldevin presenterer i *Historie*. I motsetning til de to forgjengerne, tar han på den ene siden opp temaer og sider av historien som ikke akkurat passer inn i noe glansbilde av den nasjonale fortiden. På den annen side, er Coldevins beretning som i forgjengerne en fortelling militære forhold og motstand, og med nasjonen, nasjonale helter og «gode nordmenn» som hovedpersoner. Innledningen er en fortelling om indre svikt, resten er en fortelling om motstand og nasjonale helter. Vi ser med andre ord en utvikling, kanskje som følge av skolereformen og Coldevins bakgrunn i academia, men ingen revolusjon.

5.4.2.3 *Nasjonsbyggende historiefremstilling?*

Det er, som vist ovenfor, flere trekk ved beretningen til Coldevin som har et drag av nasjonsbygging over seg. Det mest åpenbare er måten han løfter frem nasjonale lederskikkelser. Som jeg har gjort rede for i teorikapittelet, beskriver Anthony Smith hvordan nasjonalismen velger og vraker i fortiden etter hva som er formålstjenlig. Den finner opp tradisjoner og symboler for å samle folk rundt felles opphav og vise veien videre. Fortellinger om helter og offervilje, slik Coldevin blant annet fremstiller kongen og Otto Ruge, kan på denne måten fremme ideologi og verdier, og fungerer som idealer og eksempel til etterfølgelse. Jeg mener selvfølgelig ikke at forfatteren driver med historieforfalskning, men gjennom utvalg, bygger han opp under disse personene som lysende fyrtårn i det mørke kapittel. Altså ikke som historiske personer i sin helhet, men som helter og symboler som samlet og viste vei.

Videre kan vi også se enkelte fellesnevnerer mellom kapittelet til Coldevin og nasjonalistiske forestillinger om nedgangstider (som beskrevet i *The ethnic origins of nations*). Ifølge Smith er det en sentral forestilling innenfor etnisk mytologi at nasjoner utvikler seg etter et mønster av fødsel, vekst, gullalder, nedgangstider og gjenfødelse. Nedgangstidene skjer som følge av en indre svikt eller underkastelse ovenfor ytre trusler. Veien videre er gjennom at en nasjonalistisk bevegelse samler nasjonen og «vekker den fra søvnen» (se kap. 2). Ser vi dette i sammenheng, ser vi for det første at gjennom hele kapittelet til Coldevin er det nasjonen som er hovedaktør. Enten direkte eller gjennom ulike representanter og grupper, men alltid «de gode» og alltid ovenfra

og ned. Coldevins beretning handler med andre ord altså ikke først og fremst om menneskelige erfaringer, men om en nasjons kamp og lidelse. For det andre er narrativet bygd opp etter et lignende mønster. Først indre svikt og underkastelse ovenfor en ytre fiende. Deretter nasjonale helter som leder an med budskap om offervilje og fedrelandskjærlighet.

Det skal selvfølgelig sies at historien om krigen passer av seg selv lett inn i et slikt mønster. Men den trenger heller ikke å gjøre det. Enten det skyldes tilfeldigheter, historieformidlingstradisjoner eller bevisste valg, gjør Coldevins valg av stoff og vinklinger det til noe grunnleggende nasjonsbyggende ved beretningen.

5.4.3 *Historien forteller. Bind 3 (1972) av Ola Skogstad*

5.4.3.1 *Oversikt*

I Ola Skogstads *Historien forteller* er hovedbolken av stoff om krigen i Norge å finne i kapittelet «Krigen rir over Norden». Kapittelet går til sammen over 31 sider, hvorav 19 er forbeholdt krigen i Norge. Resten tar for seg situasjonen i de andre nordiske landene. Omfanget er altså noe større enn det i boken til Coldevin.

Videre er kapittelet delt inn i de fire underkapitlene «Tysk overfall og krig», «Kong Haakon eller Quisling?», «Nyordning og motstandskamp» og «Fram til frigjøring». Fokuset er som i forgjengerne nesten utelukkende på militære forhold, politikk og motstandskamp, og stoffet er i stor grad organisert kronologisk. Det er ingen nye temaer å se, men Skogstad bruker en del mer plass på Quisling og Nasjonal samling enn det som er gjort tidligere, riktignok ikke i forsoningens navn. I tillegg går han nærmere inn på skjebnen til de norske jødene. Han beskriver blant annet deportasjonene og det norske statspolitiets rolle i dette. Sider av historien som ikke har blitt nevnt i skolebøker til da.

Stoffet om situasjonen i de andre nordiske landene er lagt til slutten av kapittelet og går som nevnt over hele tolv sider. Dette må sies å være mye til en bok for folkeskolen å være. Blant annet skriver han relativt grundig om politikk og motstandsarbeid under

okkupasjonen av Danmark. Dette gir et helt annet grunnlag for komparasjon enn stoffet om Norden i boken til Coldevin.

Hva stil og layout angår, er Skogstads bok en del bedre tilrettelagt aldersgruppen enn Coldevins. Først av alt er avsnittene korte, og det er stadige kontrollspørsmål og arbeids- og drøftingsoppgaver. På hver side er det fotografier av militært eller sivilt liv, det er trykte malerier og forklarende kart. Ulikt tidligere skolebokforfattere har Skogstad også med et lite utvalg avisutklipp, annonser, tyske kunngjøringer, brev og utdrag fra ulike førstehåndsberetninger. I en fortelling som ellers er sett veldig ovenfra og ned, gir dette elevene et menneskelig perspektiv og gjør historien mer nær og relaterbar, mer virkelig.

Videre skiller Skogstads beretning seg betydelig fra Coldevins når det kommer til språk og stil. Der Coldevin streber mot en akademisk tilnærming til historien, skriver kompakt og saklig, ligner teksten til Skogstad både i språk og form nesten en novelle. For det første går det gjennom hele kapittelet en overordnet rød tråd. Den ene hendelsen virker å lede naturlig til den andre, og konfliktene intensiveres utover kapittelet som i en spenningskurve. For det andre er språket til Skogstad gjennomgående svært malerisk:

Det lå fremdeles snøklatter i skogåsene, og disen kom sigende inn over Oslofjorden om morgenen den 9. april 1940. Det var usikre tider, og hele det norske sjøforsvaret var mobilisert. [...] Og der - i grålysningen viste det seg omrisset av en fremmed flåteavdeling med nordlig kurs.¹⁴¹

Effekten dette har, er at teksten er underholdende og lettlest, og det er lett å få med seg og huske de store, sentrale linjene. Det er lett å tenke at krigshistorien til Skogstad har engasjert langt mer enn Coldevins.

Når det er sagt, så er det også visse problemer med denne måten å formidle historie på. Knut Kjeldstadli skriver dette om saken i *Fortida er ikke hva den en gang var* (1992):

Verden består ikke av pent avrundete fortellinger som begynner ett sted og slutter et annet. Verden er full av sprik, motsetninger, løse ender, meningsløsheter og tilfeldigheter. Verden består ikke av "reelt integrerte sosiale prosesser". Når fortelleren mener å beskrive en slik utvikling, fra en orden til en annen, er det han eller hun sjøl som leser en mening, en moral, inn i dette, som tilskriver hendingene viktighet.¹⁴²

¹⁴¹ Skogstad 1972: 163.

¹⁴² Skogstad 1972: 166

Slik Skogstad skriver, får han på mange måter fem års historie, for tre millioner mennesker, til å fremstå som én enkelt og sammenhengende hendelse. I stedet for å forklare de historiske forholdene, får de et slør av skjebne over seg. Som om det ikke kunne gått annerledes. Kjeldstadli skriver videre at formen på teksten også underslår at fortellingen faktisk er skrevet av en historiker og ikke er et direkte og nøytralt vindu til historien. Den «innbyr til innlevelse og identifikasjon, ikke til kritisk distanse og refleksjon».¹⁴³ Måten å skrive på egner seg åpenbart godt til nasjonsbygging.

Samtidig må man ha i mente at teksten først og fremst er beregnet på skoleungdom. Som Kjeldstadli skriver: «Å kjede folk fremmer ikke læring».¹⁴⁴ Hvis målet er å engasjere, egner formen seg bra.

5.4.3.2 «Hovedfortellingen»

Skogstads *Historien forteller* og Coldevins *Historie* er i det store og hele like når det kommer til omfang, fokus og synsvinkel. Begge er nesten utelukkende historier om militære forhold, politikk og motstand. Andre temaer er viet lite plass. Synsvinkelen er ovenfra og ned, og gangen i fremstillingene er de samme. Dette gjelder for øvrig også forrige generasjon med bøker. Når det kommer til vinklinger, derimot, varierer disse noe mer. Mens «*Vi ere en nasjon*» er vinklet til et slags nasjonalt seiersepos, i alle fall på det moralske plan, fremstår krigen i *Folket vårt gjennom tidene* mer som en nasjonal tragedie. I Coldevins *Historie* fokuseres det først på regjeringens manglende evne eller vilje til å handle. Deretter løfter han fram ulike nasjonale helter, som samlet og viste vei gjennom okkupasjonstiden og det mørke kapittel.

Når det kommer til *Historien forteller*, så kjenner vi igjen elementer fra flere av disse. Første del av kapittelet, om invasjonen og krigstilstanden våren 1940, er lite preget av heroisme og nasjonal forherligelse. Som jeg skal vise, er det tvert imot fokus på det hele som en tragedie og en situasjon utenfor nordmennenes kontroll, ikke ulik Bernhard Stokkes *Folket vårt gjennom tidene*. Lenger ute i kapittelet, kommer motstanden og krigsfellesskapet mer i fokus. Tross den noe skjønnlitterære stilen på teksten, er det

¹⁴³ Kjeldstadli: 1992: 299.

¹⁴⁴ Kjeldstadli 1992: 297.

skildringene jevnt over relativt sobre. Samtidig skal vi se at Skogstad også gjør grep som å utvide motstandsbegrepet til å romme folk flest og fremstille krigen som en lykkelig tid.

5.4.3.2.1 «Med sorgtungt hjerte»

Med sin skjønnlitterære måte å formidle historie på, gir Skogstad en grei oversikt over invasjonen og bakgrunnen for denne. Han nevner kort at myndighetene gjorde for lite for å bevare nøytraliteten til Norge, men det er i motsetning til i boken til Coldevin egentlig ingen kritikk å spore. Det er heller ingen skjønnmaling av historien Skogstad driver med. Helter eller iboende nasjonal styrke spiller ingen rolle. Men der Coldevin peker på at det var nok av signaler om hva som var i gjære, er Skogstads fortelling en om vantro og overveldelse, med fredselskende og nærmest uskyldsrene nordmenn. Det er også nesten noe sentimentalt over enkelte av formuleringene:

Norge var i krig. Denne uhyggelige tanken var det vanskelig å venne seg til for et folk som hadde levd i fred i 125 år og som intet vondt ventet.¹⁴⁵

Det kunne synes nytteløst for nordmennene å sette seg opp mot det knusende tyske angrepet. De norske hovedfestningene var falt, og det vesle norske flyvåpenet satt ut av spillet. Stortinget, kongen og regjeringen hadde med nød og neppe reddet seg unna de tyske styrkene.¹⁴⁶

Med formuleringer som at nordmennene «intet vondt ventet», «nytteløst» og at Stortinget, kongen og regjeringen «med nød og neppe reddet seg unna de tyske styrkene», er det ikke bilder av hardbarkedede nordmenn han skaper, men av uskyld. Det er en sober nok måte å fremstille det, og det er slettes ikke uvanlig at det trekkes linjer til 1814. Men her fungerer det, slik jeg leser teksten, som en forklaring på det militære nederlaget. Dette er altså en fortelling om overgrep, ikke om nasjonalt heltemot og moralsk seier.

Også i beskrivelsene av krigen som fulgte, ser vi den samme nøkterne tonen. Det er bilder av overmakt som skapes, ikke av helter i vadmel. I andre utdrag, ser vi også noe av den samme sentimentaliteten som utdragene ovenfor:

Krigen i Norge var en kamp mellom ujevne motstandere. De tyske styrkene var velutdannede soldater med fly, panservåpen og annet moderne materiell. De norske offiserene og soldatene hadde lite kjennskap til moderne krigføring og

¹⁴⁵ Skogstad 1972: 163 – 164.

¹⁴⁶ Skogstad 1972: 164-165.

hadde lite annet enn rifler og maskingeværer å forsvare seg med. [...] Mindre norske seire kunne ikke i det lange løp demme opp for den massive tyske frammarsjen.¹⁴⁷

Det var med sorgtungt hjerte at kongen og regjeringen så Norge sige i havet, et land med bombesprenge byer, avsvidde grender og et land okkupert av en overmektig og brutal fiende.¹⁴⁸

Mer enn som aktive aktører, fremstilles nordmennene som jagede, som ofre i en situasjon utenfor deres kontroll. Norge brenner, og det tyske krigsmaskineriet knuser alt i sin vei. Kongens «sorgtunge hjerte» beskriver i grunn den røde tråden i Skogstad fremstilling av invasjonen godt. Narrativet er tragedie.

5.4.3.2.2 Et utvidet motstandsbegrep

Etter rundt fire sider om Nasjonal samling, Quisling og de politiske forholdene etter kapitulasjonen, tar Skogstad for seg motstand og motstandsarbeid, dette også over omtrent fire sider. Vi ser at tonen er en annen enn tidligere. Nordmennene, som under invasjonen fremstår som mer eller mindre passive i en situasjon utenfor deres kontroll, portretteres nå som svært aktive. Dette både i organiserte og uorganiserte former. Tyskerne og Nasjonal samling skildres grundig nok, men endimensjonalt. Dette er seierherrenes historie.

Hvis vi ser på hva som vektlegges og ikke, er det i all hovedsak det sivile som er i fokus. Han bruker en del plass på opprøret til lærerne og prestene, og beskriver for eksempel hvordan universitetene ble stengt og offiserer og politifolk sendt til Tyskland. Av de fire sidene, bruker han kun seks linjer på Milorg og setter de heller ikke på noen pidestall. Det er en grei oversikt, men det er tydelig at det ikke er dette han vil fremheve. Språket har heller ikke det fargerike preget som vi kan se andre steder i teksten. Da er for eksempel kontrasten stor til hvordan han tar for seg og løfter frem krigsseilerne:

Ingen av de norske krigsdeltakerne var mer utsatt enn våresjøfolk, de ble torpedert og bombet i senk, ikke få frøs i hjel i en flytevest i Nordishavet, andre tørstet i hjel på flåter i Indiahavets tropiske solskinn; de som overlevde,

¹⁴⁷ Skogstad 1972: 165.

¹⁴⁸ Skogstad 1972: 166.

mønstret på igjen for nye, farlige turer. Fra Norge kom nytt mannskap i diskeskøyter og småbåter og fylte de tomme plassene.¹⁴⁹

Her ser vi mer av det fargerike hos Skogstad. Gjennom grafiske skildringer av lidelse og død, løfter han krigsseilerne frem som de beste blant oss. Videre skriver han også om hvordan en britisk minister skal ha uttalt at den norske handelsflåten «var mer verdt enn 1 million frontsoldater».¹⁵⁰ Som jeg nevner i kapittel 4, og uavhengig av historisiteten i sitatet, løfter dette frem Norge som en mer likeverdig alliert blant de allierte. Uten å ta stilling til de norske sjøfolkenes motivasjon, gjør det Norge til en aktiv og uunnværlig deltaker krigsinnsatsen ute.

Det som i et nasjonsbyggingsperspektiv likevel er mer interessant, er hvordan Skogstad utvider motstandsbegrepet og drar "gode nordmenn" inn i en slags semi-aktiv motstand:

De fleste folk var ikke med i Milorg, de seilte ikke til England, og de ergret ikke tyskerne heller. De gjorde sitt daglige arbeid som før, og sørget først og fremst for seg selv og sine. [...] Men her og der fantes det likevel en og annen som ikke hadde levert inn radioen sin, eller som på mystisk vis hadde fått tak i en annen. Så klemte folk seg sammen rundt det ulovlige apparatet i skuret eller hønsehuset og hørte på norsk dagsnytt fra London og kikket i den ulovlige stensilerte avisen. De hørte med i de bakre linjer av hjemmefronten, men de hørte med.¹⁵¹

Med skjønnlitterær penn, sidestiller Skogstad her holdninger og patriotisme med aktivt motstandsarbeid. Uklare størrelser, og en løs definisjon av «hjemmefronten», gjør at historie og myte glir over i hverandre. Han skaper bilder av at folk flest, på et eller annet vis, kjempet mot tyskerne - en fortid der vi var samlet i motstand, enten det var med maskinpistol eller topplue.

Skogstad er ikke alene om å gjøre dette - tvert imot. Anne Eriksen skriver dette om fenomenet:

Kontakten mellom folkemening og aktiv motstand var ideologisk viktig under okkupasjonen. Etterkrigstidens mytologisering har styrket denne sammenbindingen, gitt den næring og en ny dimensjon av betydning. [...] Med mytens språk forteller kollektivtradisjonen at både ved kjøkkenfront og hjemmefront raste livskreftenes kamp mot mørkets truende kaos - ved hjelp av rasjoneringskort og stenguns, binders og godt humør. Til slutt er alle

¹⁴⁹ Skogstad 1972: 175.

¹⁵⁰ Skogstad 1972: 175.

¹⁵¹ Skogstad 1972: 174-175.

elementene likestilt. De er alle fanget inn i det samme mytiske univers, og de formidler alle den samme mytiske viten.¹⁵²

Det Skogstad skriver har selvfølgelig et historisk utgangspunkt. Ifølge Berge Furre var holdningskampen mot Quislings forsøk på en nasjonalsosialistisk revolusjon, den «breiaste folkerørsla vi har hatt i dette landet».¹⁵³ Men måten Skogstad fremstiller dette, gir han inntrykk av at i tragedie og motstand ble Norge igjen ett. På samme side går han faktisk så langt som å uttale det var en lykkelig tid nettopp på grunn av dette:

Underlig var det for mange nordmenn å kjenne at med knappe rasjoner og med fienden og hans medløpere farlig nær, ja selv i dødscellen var de lykkelige. De opplevde samkjensle på tvers av økonomiske, sosiale og partipolitiske grenser.¹⁵⁴

Vi ser altså et egalitært og lykkelig fortidig Norge. Kjempende hånd i hånd med alle midler. Igjen uten å tillegge forfatteren motiver, fremmer han verdier og skaper idealer å strekke seg mot for den som leser boken. «Alt var bedre under krigen».

Mens narrativet i kapittelets innledning var overgrep, vantro og fredselskende nordmenn, er det etter min oppfatning her nasjonal forbrødring gjennom motstand. Til sammen et romantisk og samlende eventyr.

5.4.3.3 Nasjonsbyggende historiefremstilling?

Når det kommer til spørsmålet om nasjonsbyggende historiefremstilling, så er svaret noe delt. Fremstillingen av invasjonen og krigen som fulgte er for det første ingen suksesshistorie. Som jeg har vist, er det ingen egentlig heroisering av de norske soldatene og frivillige i boken til Skogstad, ei heller milorg lenger ute i teksten. Det nærmeste vi kommer er måten han portretterer krigsseilerne, som på tross av å ikke være vervede soldater, på sett og vis var i fronten. Men styrke og mot spiller egentlig liten rolle i narrativet. Det samme med egenskaper og ferdigheter som blir sett på som sær-nasjonale, som lokalkunnskap og ferdigheter på ski. Bortsett fra senkingen av Blücher, nevnes ingen monumentale aksjoner eller slag. Ei heller kjente motstandsfolk. Nasjonale ledere, som kong Haakon, Paal Berg (lederen av hjemmefronten) og stortingspresident Carl Joachim Hambro er med, men på ingen måte like fremtredende

¹⁵² Eriksen 1995: 80-81.

¹⁵³ Furre 2000: 106.

¹⁵⁴ Coldevin 1972: 174.

som i boken til Coldevins. Det er altså i utgangspunktet ikke noe idealisert helteepos Skogstad har skrevet.

På tross av å være svært lite kritisk og analytisk i tilnærmingen, spesielt sammenlignet med Coldevin, er det også eksempler på stoff i boken til Skogstad som setter nordmenn i svært dårlig lys. Norske nazister blir i det hele skildret som en marginal gruppe, men forfatteren viser også til ugjerninger som står uten sidestykke i moderne norsk historie:

Verst gikk det ut over de norske jødene. Etter tysk ordre ble alle jøder, også barn og syke, arrestert og sendt direkte til gasskamrene i Polen. Det nazistiske norske statspolitiet deltok plikttoppfyllende i aksjonen, og de og andre NS-medlemmer forsynte seg av den eiendom som jødene måtte etterlate seg.¹⁵⁵

Av skolebokforfatterne er Skogstad den første til å ta for seg dette og graden av nordmenns involvering, en del av historien det er mindre grunn til å være stolt av.

Men selv om teksten til Skogstad ikke først og fremst er noe helteepos, hvor norsk ungdom biter fra seg med jaktvåpen og lokalkunnskap, er det likevel andre ting ved teksten det er verdt å merke seg i en nasjonsbyggingsammenheng:

Det første, og mest åpenbare, er som jeg har vært inne på måten Skogstad utvider motstandsbegrepet. Gjennom sine bilder av de lykkelige egalitære, fremmer han for det første verdier om likhet og nasjonalt brorskap. For det andre gjør han store deler av befolkningen til motstandshelter. Da «vi» kjempet mot tyskerne er i høyeste grad en historie å samle seg rundt og identifisere seg ved. En nasjon samlet og vekket til motstand passer også godt inn i Smiths teorier om nedgangstider og oppvåkning.

En annen ting det er verdt å merke seg er narrativet om nordmennene «som intet vondt ventet». Skogstads fortelling om invasjonen og krigen som fulgte er kanskje ingen suksesshistorie, men vinklingen om det fredselkende og nærmest uskyldrene folket i nord er likevel positiv. Kanskje mer så i 1972 enn det ville vært i 1947 da «*Vi ere en nasjon*» kom ut. Med dette fremmer han tidsriktige verdier og idealer, i tråd med føringene fra læreplanen, og sier noe om nordmennenes karakter. Dette forsterkes også vet at han drar en linje tilbake til 1814 og forankrer disse verdiene i historien. Slik

¹⁵⁵ Skogstad 1972: 172.

er vi, og slik har vi vært siden Norge igjen ble Norge. Et selvbilde det er lett å identifisere seg med og være stolt av.

Bortsett fra setningen «Det var en lykke for landet at det aldri ble noen motsetning mellom hjemmefront og eksil-regjering», er det ingen grove historiske feil i teksten til Skogstad.¹⁵⁶ En kan kritisere det smale utvalg temaer og perspektiver, det samme med forfatterens lite analytiske forhold til stoffet. Som jeg har vist, er teksten også bærer av ulike verdier og idealer, og har potensiale til å skape bilder av fortiden som det ikke helt er historisk grunnlag for. Et nasjonalistisk glansbilde er det ikke, men identitetsskapende og samlende uten tvil.

5.4.4 Bildebruk

5.4.4.1 *Historie*

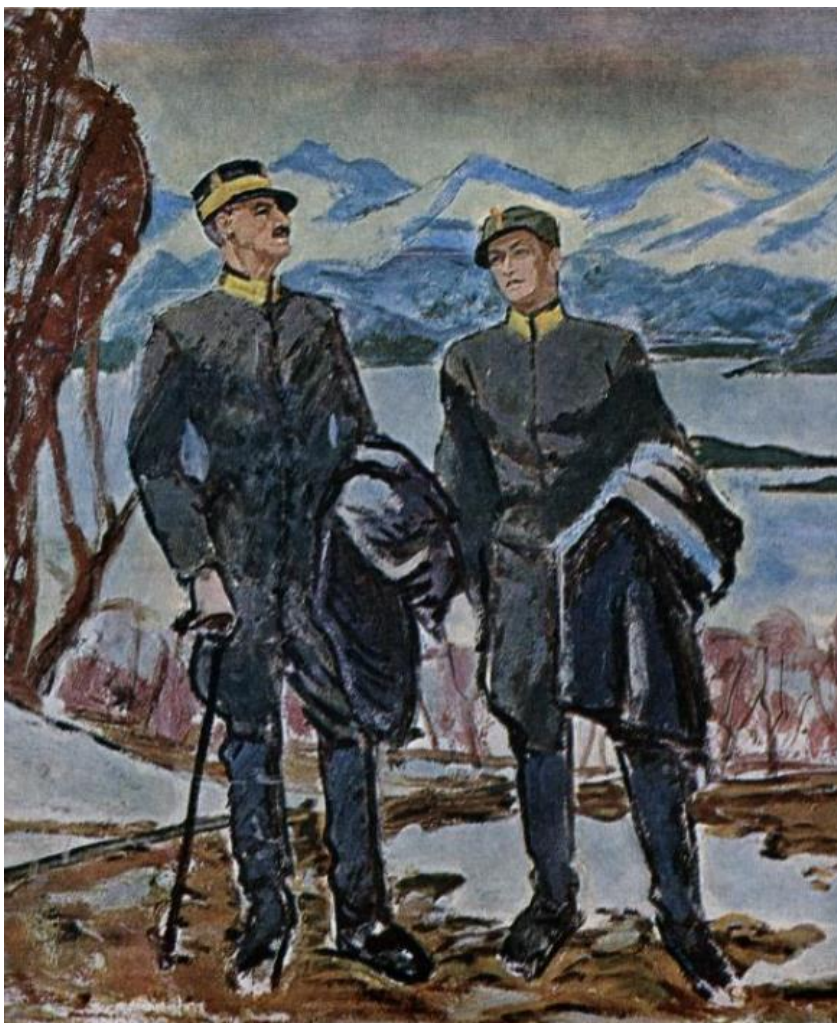
På de 21 sidene i kapittelet til Coldevin er det tolv fotografier, to trykk og et maleri. Fotografiene er mellomstore og av noe blandet kvalitet, alle i sort/hvitt. Som i teksten for øvrig er fokuset på det militære og politiske. Blant motivene ser vi for eksempel tyske tropper, Stortinget på Elverum og Narvik i flammer. Det er bilder av Terboven, fangeleiren Grini og ruinene av Berlevåg. Vi kan se norske soldater under Måløy-raidet, hjemmefrontsleder Paal Berg og flere bilder av kong Haakon. I kapittelet om krigen i resten av verden er det også bilder av kongen, av stortingspresident Hambro og forsvarssjef Otto Ruge. En rød tråd er altså overgrep, ødeleggelse og nasjonale lederskikkelser.

Ser vi motivene i sammenheng med resten av teksten, ser vi at de illustrer det som allerede står der på en relativt nøktern måte. Bildene av ødeleggelse, massearrestasjonen på Telavåg og fangeleiren Grini bidrar med et visst patos. Men så vidt jeg kan se, brukes bildene verken for å vri på sannheten eller fremme noe annet budskap enn å vise ulike sider av krigen. De tillegger eller endrer ikke mening i teksten, men forteller mer eller mindre samme historie som det Coldevin gjør.

Det er også jevnt over lite nasjonalt preg ved bildene. Det er ingen avbildninger av identifiserbart norsk landskap, monumenter, uniformer eller andre nasjonale

¹⁵⁶ Skogstad 1972: 173.

kjennemerker. De fleste bildene kunne vært tatt hvor som helst i verden og gir lite mening utover det konkrete innholdet uten tekst. Unntaket er et trykk av noen som maler H7 på en bergvegg og gutter med «jössinglue», og to fotografier og et maleri av kongen.



Illustrasjon 3: Coldevin 1965: 267.

Som jeg har vist, spiller kongen en viktig rolle i kapittelet til Coldevin. Der regjeringen forut for invasjonen fremstilles som svak og uvillig til å handle, løftes kongen gjennom kapittelet frem som den trygge, kloke og samlende. Det første bildet, maleriet vi ser ovenfor, viser kongen og kronprinsen i et skogholt utenfor Molde under bombingene av byen. Det andre, et fotografi, viser kongen som stiger om bord på den britiske krysseren «Devonshire». Dette er båten som tok han, kronprins Olav og mesteparten av regjeringen til Storbritannia. I det siste bildet, også et fotografi, ser vi kongens hjemkomst foran jublende folkemengder i Oslo. Nøyaktig fem år etter at han ble

tvunget til å flykte.

Det er en symbolikk i kongen som kjempet, reiste for å fortsette å kampen et annet sted og som kom tilbake igjen med freden. Norge som først ble Norge igjen da kongen kom hjem. Men dette er også å strekke konnotasjonene langt. I en dokumentering av kongeriket Norges historie, er dette naturlige deler å ha med. Spesielt i en såpass politisk fokusert historiefremstilling som Coldevins.

Det største, og det vi kan si er det mest nasjonalt ladede av disse tre, er maleriet ovenfor, *Kongebjerken* (1956), malt av Axel Revold (1887 – 1962). Freskomaleriet er basert på Per Bratlands fotografier (se kap. 4) og viser kongen og kronprinsen i et skogholt, med Romsdalsfjorden og fjellrekken «Moldepanoramaet» i bakgrunnen. Som i fotografiene er begge kledd i uniform. Kongen skuer utover og kronprinsen mot sin far.

Ser vi på hva maleriet *kan* kommunisere, så er Kongen, som jeg er inne på i forrige kapittel, en slags levende inkarnasjon av nasjonen Norge. En fri og levende konge, betyr også en fri og levende nasjon. I alle fall på et symbolsk plan. At begge er kledd i militære uniformer og står oppreist, viser at også kongen og kronprinsen er ute i fronten og kjemper frihet og fedreland. De leder an og blir samlingsmerker. Hvis de var malt sittende og i gallauniform, ville bildet kommunisert noe ganske annet. At de er plassert i klassiske motiver av norsk natur, forsterker det nasjonale patoset og kan bygge opp under at den danskfødte kongen og landskapet eller nasjonen nå er blitt ett. Det at kongen har hodet hevet og skuer fremover, kan symbolisere at han har overblikket og ser veien videre. Han er nasjonens far og representerer ro og standhaftighet. Kronprinsen, som ser mot sin far, representerer nasjonens fremtid og håpet.

Maleriet går hånd i hånd med måten Coldevin løfter frem kongen i teksten. Den kloke og samlende. Monarken som er villig til falle på sitt eget sverd, heller enn å gi etter for de tyske krav. Jevnt over er det lite storslått og heroisk over bildene til Coldevin. På samme måte som det er lite fokus på militært mot og lignende i teksten. Men ser vi på kapittelet om krigen ute og resten av Coldevins fremstilling av moderne norsk historie, ser vi en rød tråd i hvordan han løfter frem nasjonale enere i både tekst og bilde. Kunstnere, vitenskapsfolk og politikere. I dette er det noe nasjonsbyggende. Coldevins historie om Norge er en historie om de beste blant oss.

5.4.4.2 *Historien forteller*

Skogstads *Historien forteller* er som nevnt rikt illustrert. I tillegg til elleve fotografier, alle i sort/hvitt, har han kart, to avisutklipp, tre plakater og et steintrykk. Bildene er generelt av god kvalitet, springer naturlig ut av teksten og fungerer godt for å illustrere Skogstads historie. Kvaliteten på bildene gjør også at motivene er lettere å identifisere enn i Coldevins *Historie*.

Hvis vi ser nærmere på hvordan bildene er organisert, kan vi se at de utgjør et slags narrativ. Med en avisforside fra 9. april og bilder av tyske soldater i Oslo, Kristiansund i flammer, et kart som illustrerer det tyske angrepet og Quisling sammen med Terboven, forteller de åtte første bildene om overfallet, landssvik og nyordning. Deretter, og som i teksten, kommer det et vendepunkt, og de resterende bildene illustrerer motstandskamp og frigjøringen. Her er blant annet bilder av Paal Berg, hjemmestyrker på ski i skogen, norske piloter i Storbritannia og Kongen og Kronprinsfamilien som stiger i land i Oslo den 7. juni 1945.

Når det kommer til nasjonsbyggingsperspektivet, så kan ikke bildeutvalget sies å være noen samling nasjonale glansbilder. Fokuset er riktignok - som i teksten - mer eller mindre utelukkende på ytre fiender, motstand og frigjøring. En kan kritisere det for å være ensporet, men både hver for seg og samlet er bildene likevel en sober nok illustrering av teksten og historien.

Når det er sagt, så er det ett av bildene Coldevin bruker jeg vil nevne her. Dette er Reidar Aulies (1904 - 1977) litografi, *9. april 1940* (1943):



Illustrasjon 4: Skogstad 1972: 169.

I bildet ovenfor, som for øvrig kostet Aulie et opphold i Grini fangeleir, ser vi en lastebil som frakter en likkiste gjennom klassisk norsk terreng. Svøpet om kisten ser vi et norsk flagg. Bortsett fra flagget er fargene rolige og til dels kalde. Flagget fungerer som blikkfang, og det blodrøde skaper patos i det kalde landskapet. Det hvite kan også symbolisere død. Bilen kjører mot venstre og er plassert helt mot bildekanten. Det kan derfor se ut som den er på vei tilbake fra noe. Maleriets tittel i betraktning, er det lett å tenke at lastebilen frakter en som har mistet livet under invasjonen. Kanskje en soldat i forsvaret av landet.

Hvis vi ser på symbolikken i bildet, og da spesielt i likkisten med det norske flagget, kan dette tolkes på flere måter. En måte å tolke det på, er at soldaten eller personen på planet ikke bare svøpes i flagget, men skal jordfestes og svøpes i selve landet personen falt for. Ved å falle i forsvaret av landet, blir han selv en del av det. Dette kan også forsterkes av at bilen kjører innover i landskapet. Den falne skal hjem. En annen og enklere tolkning kan være at det er selve Norge som dør. I alle tilfeller er det nasjonale patoset i bildet sterkt.

Måten Skogstad utvider motstandsbegrepet og skildrer krigsfellesskapet kan sies å være en form for nasjonsbyggende historiefremstilling. Historie og myte glir over i hverandre

i en fortid hvor nordmennene var lykkelig samlet i motstand. En historie å være stolt og idealer til etterfølgelse. Når det kommer til litografiet til Aulie, så kan også dette ha en lignende effekt. Ifølge Smith så bindes et folk sammen av sine felles røtter – enten det er myte eller historie, «gullalder» og heltedåder, nedgangstider, offer og død. På lasteplanet er det ikke en bankfunksjonær, fisker eller kommunist som ligger, men en nordmann og et medlem av det nasjonale brorskapet. Med andre ord er det ikke vedkommendes lidelseshistorie vi ser i bildet, men nordmennenes. Alt i alt må det likevel sies at bildet skiller seg ut.

6 Lærebøker fra perioden 1974 – 1987

6.1 Utdanningspolitisk kontekst

Sammenlignet med de to første tiårene etter krigen var 1970-tallets Norge preget av polarisering. Arbeiderpartiet hadde mistet sitt hegemoni rundt midten av 1960-tallet, og nye partier og politiske grupperinger vokste nå frem på begge sider av det politiske spekteret. Fra slutten av 1960-tallet hadde også generasjonen som ble født under, eller like etter krigen, vokst opp. Med denne, og en stadig mer globalisert verden, kom nytt tankegods og nye verdier.¹⁵⁷

I USA hadde 1950- og 60-tallet vært preget av borgerrettighetskamp, og utover 1960- og 70-tallet gjorde symbolsaker som seksuell frigjøring og motstand mot Vietnamkrigen at avstanden mellom generasjonene økte. I Norge ble det dannet en rekke regjeringer med ulike partitilhørigheter i tiårene etter at Einar Gerhardsens siste ble oppløst i 1965. Velferdsstaten og den gamle politiske orden ble stilt spørsmål ved, og vi fikk nye partier som Sosialistisk venstreparti (1975) og Anders Langes parti til sterk nedsettelse av skatter, avgifter og offentlige inngrep, senere Fremskrittspartiet (1973). Temaer som miljø og likestilling ble en del av det offentlige ordskiftet og satt på dagsorden utover 1970-tallet, saker som retten til selvbestemt abort og EF-striden skapte splid.¹⁵⁸ Ved høgskolene og universitetene samlet det seg grupper av radikal ungdom, og partier og grupperinger som Sosialistisk ungdomsforbund, Arbeidernes kommunistparti (AKP-ml) og Solidaritetskomiteen for Vietnam talte for saker som revolusjon og Norge ut av NATO.¹⁵⁹

Den økende politiske polariseringen kom også til å prege debatten rundt skolevesenet. Ifølge Svein Lorentzens ga for eksempel det venstreradikale Pax forlag ut sosialistiske korrektiv til det de mente var høyredreide skolebøker. På den andre siden av spekteret jobbet den konservative og liberalistiske organisasjonen Libertas for å avsløre venstreradikal påvirkning på skole og samfunnet generelt.¹⁶⁰ Av litteratur fra 1970-tallet

¹⁵⁷ Sejersted 2018.

¹⁵⁸ Sejersted 2018.

¹⁵⁹ Sejersted 2018.

¹⁶⁰ Lorentzen 2005: 164.

som påvirket skoleutviklingen og neste generasjons lærebøker, nevner han også Nils Christies *Hvis skolen ikke fantes* (1971) og Theo Koritzinskys *Samfunnsfag og påvirkning* (1972). Mens Christie kritiserte skolen for å være et oppbevaringssted og for å drepe lærelyst, tok Koritzinsky med sju innlegg for seg ideologien skolen fremmet og det han mente var et konservativt samfunnssyn.¹⁶¹

I 1969 kom ny skolelov, *Lov av 23. juni 1969 om grunnskolen*, og gjorde 9-årige grunnskole obligatorisk for hele landet. Dette etter over 10 år med forsøksvirksomhet. Ordlyden i formålsparagrafen er noe av den samme som i folkeskoleloven fra 1959, men vi ser også noen nye elementer:

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elavar og mellom skole og heim.¹⁶²

Som vi ser står formuleringen om å «gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse» fortsatt og uendret siden folkeskolelovene fra 1936. Fra forrige skolelov er også forholdet skole-hjem tatt med videre og utdypet ytterligere. Nytt og kanskje tidstypisk med formålsparagrafen fra 1969 er derimot målet om å gjøre elevene til selvstendige mennesker og at skolen skal fremme åndsfrihet og toleranse.

6.2 Mønsterplan for grunnskolen (M74)

Allerede i 1967 ble det såkalte Normalplanutvalget opprettet og arbeidet med en ny læreplan satt i gang. I 1970 ble et utkast lagt frem for stortinget, og i 1974 ble *Mønsterplan for grunnskolen (M74)* godkjent og satt i kraft.¹⁶³ Lorentzen beskriver dette som en annerledes plan på flere måter:

Mens lærerplanen fra 1960 besto av en rekke obligatoriske minstemål for hvert klassetrinn, var M74 ifølge Lorentzen mer å betrakte som en veiledende rammeplan,

¹⁶¹ Lorentzen 2005: 165.

¹⁶² Grunnskoleloven 1969: §1.

¹⁶³ Lorentzen 2005: 165.

hvor målene ikke var obligatoriske, men forslag - en «maksimumsplan».¹⁶⁴ Dette var gjort med begrunnelse om at undervisningen «[...] lettere skal kunne tilpasses den enkelte elevs evner og interesser».¹⁶⁵

Nytt med M74 var også *orienteringsfag* eller *O-fag*. Dette var en sammenslåing av samfunnsfagene (historie, geografi og samfunnskunnskap) og naturfag (biologi, fysikk og kjemi). Det var egne planer og målsetninger for hvert av de ulike fagene, men M74 la samtidig vekt på viktigheten av å samordne og arbeide på tvers av disse:

Selv om lærestoffet er ført opp hver for seg i geografi, historie og samfunnskunnskap, bør det i størst mulig utstrekning behandles som en helhet. En har å gjøre med tre beslektede fagområder, og koordinering av lærestoff vil være nødvendig på alle trinn i grunnskolen.¹⁶⁶

Begrunnelsen for sammenslåingen var de flytende overgangene mellom fagene, og det ble oppfordret til emneundervisning på tvers av faggrensene.

De overordnede målene for samfunnsfagene hadde også blitt endret en del siden 1960. Det var kun tre mål mot forsøksplanens sju, men målene var store og ambisiøse. Undervisningen skulle for eksempel ta sikte på å «gjøre elevene kjent med hva et samfunn er, hvordan det utvikles og hvordan det virker».¹⁶⁷

Når det kommer til målene som gjaldt spesielt for historie, var det en del som fulgte med videre fra tidligere planer, men vi kan også se noen tidstypiske endringer og fokusområder. Med fra tidligere var for eksempel at det skulle fokuseres på kulturhistorie og fredsarbeid, fremfor politikk og krig. Vi ser at det nordiske perspektivet fortsatt var viktig, og undervisning skulle konsentrere seg om det som bandt landene sammen. Det skulle fremheves at de nordiske landene i nyere tid «har løst alle sine stridigheter gjennom forhandlinger og fredelige midler».¹⁶⁸ Nordisk forbrødring var tilsynelatende viktigere enn historisk innsikt.

Det som var nytt med planen var et langt større fokus på det lokale og det globale. Lorentzen forklarer dette som et resultat av økt globalisering og at EF-striden førte til økt bevissthet rundt disse tingene.¹⁶⁹ Historieundervisningens rolle i bevaring av

¹⁶⁴ Lorentzen 2005: 166.

¹⁶⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 5.

¹⁶⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 187.

¹⁶⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 176.

¹⁶⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974:179.

¹⁶⁹ Lorentzen 2005: 165 – 167.

nasjonal egenart og identitet nevnes, det oppfordres til bruk av lokalhistorie, og det står at elevene bør oppmuntres til å oppsøke fornminner og historiske steder. Samtidig står det også at elevene «ikke må få inntrykk av at dette er den mest betydningsfulle delen av historien i verdensmålestokk» og at faget ikke må føre til «sjåvinisme og nasjonal trangsynthet».¹⁷⁰ Det står at «Historieundervisningen skal hjelpe elevene til å se stoffet i globalt perspektiv», at «Stoff om fremmede kulturer og utviklingen i andre deler av verden må trekkes inn», «enhver epoke eller fremmed kultur må vurderes ut fra sine egne forhold og forutsetninger» og at «Historieundervisningen i grunnskolen skal ikke bare dreie seg om den hvite manns historie».¹⁷¹

6.3 Lærebøkene

6.3.1 SOL-serien. Historie (1974-76) av Kåre Fossum, Paul Figved og Per Aarrestad

SOL-serien, av Paul Brynjulf Figved (1920 – 2008), Kåre Fossum (1936 -) og Per Aarrestad (1928 – 2018), var en serie samfunnsfagbøker for ungdomstrinnet som dominerte lærebokmarkedet på 1970-tallet. Serien var en norsk bearbeidelse av et svensk læreverk, men skrevet om med utgangspunkt i M74 og gitt ut i en rekke opplag. Til hvert fag og trinn hørte det til egne bøker og studiehefter, 18 totalt, og de var delt inn i emneområder som skulle gjøre det lettere å jobbe på tvers av fagene.¹⁷²

Historieverkene i SOL-serien skiller seg fra tidligere lærebøker i historie på flere måter. I de tre bøkene, som er på rundt 300 sider til sammen, er det for det første svært korte avsnitt og kapitler. Den fortellende stilen som preget tidligere historiebøker, hadde helt falt bort. Avsnittene er gjennomgående på mellom fem og ti linjer, og kapitlene er på maks 5 sider. 1814, for eksempel, behandles kun med 15 linjer. Til sammenligning bruker Bernhard Stokke ni sider på temaet i *Folket vårt gjennom tidene*. Det andre området historiebøkene til SOL-serien skilte seg fra tidligere historieverk var

¹⁷⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 179. (M74).

¹⁷¹ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 179. (M74).

¹⁷² Lorentzen 2005: 174.

det veldige globale fokuset. Hovedbolken av stoffet SOL-seriens historiebøker er globalt eller nordisk, mens norsk historie nesten bare er en parentes i resten. Lorentzen har regnet seg frem til at norsk historie ikke utgjør mer enn 20% i de tre bindene.¹⁷³

Når det kommer til krigen så handler 10 av 104 sider om denne. Kun tre av disse igjen handler om krigen i Norge.

6.3.2 *SLAG-serien: Historie (1982)* av Harald Hansejordet

Den andre serien samfunnsfagbøker jeg har valgt fra perioden heter *SLAG-serien* og kom ut mellom 1980 og 1982. Serien ble skrevet av Dagfinn Trømborg (1936 -), Andreas Hompeland (1946 -), Knut Dolve (1943 – 2015) og Harald Hansejordet (1940 – 2010). Serien og besto av tre grunnbøker, én for hvert fag, og en del ekstramateriale. Ifølge Lorentzen ble den aldri en reell konkurrent for SOL-serien, som etablerte seg på markedet en del år tidligere, men han beskriver den som tidstypisk.¹⁷⁴ Seriens historieverk ble skrevet av lærer og forlagsredaktør, Harald Hansejordet, og gitt ut i 1982. Boken, som skulle være pensum for hele ungdomstrinnet, er på kun 200 sider og må sies å lide av å skulle dekke mange år på få sider. Enkelte emner, som krigen og opptakten til denne, dekkes grundig. Han bruker for eksempel hele to sider på kvinnene under krigen i Norge. På den annen side er kulturhistorie nesten helt fraværende. Faktisk blir ordet kultur kun brukt fem ganger på 200 sider. Fokuset er på produksjonsforhold og store historiske hendelser og omveltninger.

Som i SOL-serien er språket økonomisk og avsnittene relativt korte. Det er få oppgaver, men boken er rik på illustrasjoner, tabeller og faktarammer. Hansejordet gjør også et pedagogisk grep hvor han stiller spørsmål i teksten på vegne av elevene og svarer selv. Sammenligner vi utvalg og vinkling med historiebøkene i SOL-serien, kan vi også se spesielt én vesentlig forskjell. Mens historien i SOL i all hovedsak er global, og Norgeshistorien nesten bare er en parentes i dette, er forholdet mellom verdenshistorie og norgeshistorie i boken til Hansejordet kanskje 50/50. Og der verdenshistorien i SOL-serien faktisk kan sies å være global, dreier det meste av verdenshistorie i *SLAG-serien*

¹⁷³ Lorentzen 2005: 176.

¹⁷⁴ Lorentzen 2005: 188.

seg om europeiske forhold eller Europas forhold til resten av verden.

6.4 Analysen

6.4.1 SOL-serien. Historie (1974-76)

6.4.1.1 Oversikt

Som resten av SOL-serien er også historieverkene svært kortfattede. *Historie 3*, som er bindet jeg analyserer her og som er beregnet på 9. trinn i ungdomsskolen, består av 104 sider. Ti handler om 2. verdenskrig, og kun tre av disse om krigen i Norge og Norden. Det globale perspektivet står som nevnt i fokus.

I *Historie 3* går andre verdenskrig under et kapittel som heter *Krise, krig og fred*. Kapittelet begynner med den økonomiske krisen på 1930-tallet og Hitlers vei til makten. Deretter tar den for seg Tysklands brudd med Versaillestraktaten, opprustningen, annektering av Rhinland, Østerrike, Sudetenland/Tsjekkoslovakia og angrepet på Polen. Hitlers vei til makten blir forklart med at han kunne tilby tyskerne en vei ut av det økonomiske uføret. Krigen blir forklart med Hitlers mål om å samle alle tysktalende folk i et stor-tysk rike og gjøre de til det mektigste folket i verden.¹⁷⁵

Integrert i dette er underkapittelet *Norderlanda i den andre verdenskrig*. Kapittelet begynner med å forklare hvordan Hitler og Stalin deler Polen mellom seg, Sovjetunionens okkupasjon av Baltikum og krigen mellom Sovjetunionen og Finland (vinterkrigen). Deretter følger tre sider om krigen i Norge. Situasjonen i Danmark nevnes kun med én setning. Sverige nevnes ikke i det hele tatt.

Skildringen av Norge under 2. verdenskrig går altså over tre sider og er videre organisert i de syv avsnittene «Norges nøytralitet», «Kappløpet om Norge», «9. april 1940», «Krigen i Norge», «Utefronten», «Heimefronten» og «Slutten». Leserne serveres en enkel oversikt over krigens gang, og teksten er lettlest og layoutmessig ryddig. Samtidig må det sies at fremstillingen er svært enkel og overfladisk - for ikke å si svak.

¹⁷⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 38 – 43.

For det første er fokuset utelukkende på krig og motstand. Temaer som dagligliv, økonomi, norske nazister eller behandlingen av jøder nevnes ikke med en setning. For det andre går ikke forfatterne i dybden på noe av stoffet de behandler. Avsnittene er svært korte. Det er minimalt med detaljer og ytterst få skildringer av konkrete hendelser. Årsaksforklaringene er få og enkle, og de stiller verken spørsmål, problematiserer eller viser tingene fra flere sider. De tar i det hele egentlig ingen stilling til innholdet i teksten. For det tredje mangler teksten kronologi og narrativ. Det er selvfølgelig mulig og i mange tilfeller formålstjenlig å skrive historie som ikke er organisert på denne måten. Min innvending er likevel at det her er snakk om fem års politisk hendelseshistorie. Kronologi er ikke bare et pedagogisk hjelpemiddel, men en forutsetning for å forklare årsaksforhold. Teksten mangler sammenheng.

Av annet innhold er det gode fotografier og andre illustrasjoner på hver side. På slutten av kapittelet er det også tre spørsmål til innholdet, men nivået på disse sier egentlig alt om dybden i teksten:

1. Kvifor har 9. april vorte ein minnerik dag i norsk historie?
2. Kva heitte statsministeren i Storbritannia under krigen?
3. Kva heitte partiet som Quisling skipa?¹⁷⁶

6.4.1.2 «Hovedfortellingen»

Krigshistorien til Figved, Fossum & Aarrestad handler som nevnt nesten utelukkende om krig og motstand, og passer i så måte rent kvantitativt inn i mønsteret av de eldste bøkene. Men hvordan krigen faktisk fremstilles, er derimot en ganske annen sak. For å illustrere har jeg tatt med to utdrag fra teksten. Det første er SOL-seriens versjon av 9. april i sin helhet:

8. april la britane ut miner i norske farvatn. Men alt om morgonen 9. april tok tyskarane Oslo, Horten, Kristiansand, Sola flyplass ved Stavanger, Bergen, Trondheim og Narvik. Tyskarane kravde at den norske regjeringa ikkje skulle gjere motstand. Regjeringa svara nei. Dermed var Noreg i krig med Tyskland. Same dagen hadde tyskarane gått laus på Danmark, som ikkje hadde noka von om å kunne verje seg, og difor vart hærsett straks.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 49.

¹⁷⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 46.

Som vi kan også se her, skiller SOL-seriens krigshistorie en del fra de eldre læreverkene. Mens temaer som 9. april og krigen i Norge ofte blir gitt mye plass og betydning, og for eksempel kan vinkles for å fremheve norsk heltemot og motstandsvilje (se kap. 4), behandles temaene her fullstendig overfladisk og nøytralt. Det er ingen konkrete hendelser eller detaljer som blir utbrodert eller gitt betydning. Det er verken glorifisering eller problematisering. Det er ingen oppbygning av fiendebilder eller heroisering. Ingen beskrivelser av offer og nød. Ingen drama. Kun fargeløs, overfladisk og kortfattet orientering.

Vi kan også se det samme i den delen av teksten som handler om motstandsarbeid. Også dette i sin helhet:

Tyskarane hadde til mål å vinne krigen. Quislings mål var å nazifisere det norske samfunnet. Heimefronten i Noreg hadde til mål å hindre begge delar. [...] Nordmennene kopierte små aviser som gjekk frå hand til hand, og heimefronten fekk ei fast leiing som organiserte motstand mot alle nazifiseringsfreistnader. Alt som den tyske hæren gjorde her i landet, vart meldt til London. Etter kvart vart det skipa væpna avdelingar, som gjekk under namnet "gutta på skauen". Britiske fly slepte ned våpen og utstyr til dei med fallskjerm.¹⁷⁸

Elevene får servert en slags oversikt, men den er i beste fall enkel. Som i avsnittet over, virker det hele å være av liten betydning og interesse. Det er tydelig at Figved, Fossum og Aarrestad har tatt føringene i M74 om å ikke overdrive betydningen av norsk historie på alvor.

I tillegg til dette, inneholder kapittelet et kort avsnitt om utefronten og syv linjer om frigjøringen i et noe større avsnitt om slutten på krigen. Til sammen går stoffet om krigen i Norge over cirka 75 linjer, med 8-10 ord i hver linje. Omtrent 750 ord til sammen. Det svært begrensede volumet, kombinert med at forfatterne egentlig ikke tar stilling til stoffet de presenterer, eller vinkler det den ene eller andre veien, gjør at det er vanskelig å lede ut en tydelig hovedfortelling. Elevene får presentert 750 ord med tørre fakta om at Norge ønsket å være nøytrale, at det ble krig i Norge og at den tok slutt. Verken mer eller mindre.

¹⁷⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 47

6.4.1.3 Nasjonsbyggende historiefremstilling?

I metodekapittelet siterer jeg historiker Synne Corell og hennes avhandling, *Krigens ettertid: okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. I denne beskriver hun hvordan historikere, gjennom utvalg og vinkling, bestemmer hva som skal høre med til historien og slik påvirke forståelsen av hvem vi er og hvor vi kommer fra.¹⁷⁹ Hvis målet er å forene, skape identitet og nasjonal hengivenhet, er den norske krigshistorien full av fortellinger som kan brukes til dette. Det er utallige eksempler på nordmenn som risikerer liv og lemmer for fedrelandet, på slag og aksjoner, eksempler på mot, samhold og nød. I eldre bøker har vi sett eksempler på dette. Uten å tillegge forfatterne motiver, har hovedfortellingene vært historier om motstand, fellesskap og ytre fiender. Inspirerende og samlende. SOL-serien, derimot, bryter med mønsteret.

For det første er det som nevnt en svært kortfattet og enkel fremstilling av krigen og okkupasjonstiden i Norge forfatterne av *SOL – serien* presenterer. Det er i det hele så lite fokus på hva som skjer i Norge at denne delen av historien fremstår som ubetydelig og uinteressant. I motsetninger til i tidligere bøker er det ikke noe tydelig narrativ, og ingen monumentale og symboltunge hendelser tatt med (som «Kongens nei» eller Vemork-aksjonen). Det er ingen helter og knapt nok fiender. For det andre er det påfallende i SOL-serien hvor lite nordmennene og deres karakter skildres. Det eneste som for eksempel kan *minne* om en beskrivelse av nordmennene vilje til å forsvare seg, er setningene «det var uråd å stå seg mot den tyske krigsmaskinen. *Likevel* vara krigen i Noreg i 62 dagar». ¹⁸⁰ Å kalle dette fremheving av norsk heltemot er likevel å dra det langt.

I *National identity* beskriver Smith hvordan staten aktivt jobber med innpoding av nasjonal hengivenhet og fellesskapsfølelse gjennom skolevesenet.¹⁸¹ Her ser vi et eksempel på det motsatte. I tråd med tidsånden, læreplanen og skolepolitikken for øvrig, ser vi i SOL-serien en tydelig flytting av fokus fra det nasjonale til det globale. Jeg kan uten motforestillinger konkludere med at nasjonsbygging ikke har vært et motiv i

¹⁷⁹ Corell 2010: 28.

¹⁸⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 46 – 47.

¹⁸¹ Smith 1991: 16.

prosessen med å skrive dette kapittelet. Det er heller ingenting ved kapittelet som kan sies å ha en slik virkning.

6.4.2 *SLAG. Historie* (1982)

6.4.2.1 *Oversikt*

Harald Hansejordets behandling av krigen i Norge i *SLAG. Historie* er en ganske annen enn den vi finner i *SOL-serien*. Mens Figved, Fossum og Aarrestad med fire overfladiske sider får krigen til å se ut som en parentes i norsk historie, bruker Hansejordet 15. Han serverer også en relativt grundig og nyansert fremstilling. Som jeg skal komme tilbake til, kan vi også se en dreining vekk fra narrativet om nasjoner i krig, som preget de eldre skolebøkene, til et narrativ mennesker i en krigssituasjon.

Av de mer ytre aspekter er historien til Hansejordet i hovedsak organisert kronologisk og veksler mellom hendeshistorie og forklaringer av økonomiske og politiske forhold. Under et større kapittel som heter «Harde tider», om første halvdel av 1900-tallet i Norge, begynner det som har med andre verdenskrig å gjøre med et avsnitt om kommunistfrykt og anti-demokratiske krefter i mellomkrigstiden. Deretter fortsetter det med avsnitt om invasjonen og tiden med åpen krig, om nyordning og motstand. Det er avsnitt om maktbruk og frykt, om frigjøringen, rettsoppgjøret og om de andre nordiske landene.

I likhet med *SOL-serien*, og i motsetning til de fleste av forgjengerne, er ikke *SLAG. Historie* spesielt fortellende i stilen. Språket er økonomisk, og stilen er orienterende og sakpreget. Teksten har et ryddig layout og er delt inn i avsnitt på rundt en side. I margen følger fortløpende forklaringer, kommentarer og en del åpne og pedagogiske spørsmål knyttet til innholdet. Eksempel på dette kan være: «I somme andre land dreiv heimefronten geriljakrig. Somme meinte at dette burde gjerast her i landet også. Hva argument finst for og imot?» og «Kvifor var det så vanskeleg å sitje i

administrasjonsrådet?»¹⁸² Det første et spørsmål vi har sett Øystein Sørensen etterlyse i forskningen på krigen i Norge.

Når det kommer til annet innhold, så må *SLAG. Historie* sies å være noe dårligere illustrert. Bildene er få og heller ikke spesielt gode. Enkelte er så utydelige at det er vanskelig å se hva det er de skal avbilde. Av skriftlig kildemateriale elevene kan jobbe med, er det riktignok et noe bedre utvalg. Blant annet er det utdrag fra ulike førstehåndsberetninger og aviser, politisk rundskriv og lovtekster.

6.4.2.2 «Hovedfortellingen»

Både når det kommer til valg av stoff, vinklinger og perspektiver, mener jeg altså å se en dreining av fokus i Hansejordets *SLAG. Historie*. Der det i samtlige av de tidligere skolebøkene har blitt presentert historier om nasjoner i krig, ser vi nå mer en historie om ulike skjebner i en krigssituasjon. Vi ser flere nye temaer og nyanser som ikke har kommet frem tidligere.

6.4.2.2.1 Mindre fokus på krigshandlinger

Den første tydelige endringen jeg mener å se er at det som angår krig - eller nærmere bestemt krigshandlinger - nå er fullstendig tonet ned. Hansejordet bruker over to av 15 sider på våren 1940, men skriver nesten utelukkende om internasjonale forhold i forkant av invasjonen og de politiske forholdene under og i tiden etter (Hambros rolle, Elverumsfullmakten, Quislings kupp etc.). Det nærmeste han kommer å skildre faktiske krigshandlinger er disse fire og nøkterne linjene:

Samstundes var det kampar i gang mellom norske og tyske soldatar. Britiske, franske og polske styrkar kom også til hjelp, men dei hadde lite å stille opp mot den tyske overmakta. Den 7. juni drog kongen og regjeringa til England, og to dagar seinare la dei norske styrkane ned våpna.¹⁸³

Så selv om Hansejordet bruker en del plass på tidsrommet og situasjonen, er altså ikke fokuset på tapre nordmenn, men på hvordan det hele utfolder seg politisk. Målet ser ut

¹⁸² Hansejordet: 1982: 160 & 163.

¹⁸³ Hansejordet 1982: 160.

til å være å redegjøre, ikke å innby til innlevelse.

I sin behandling av motstanden, går Hansejordet noe grundigere til verks, men fortsetter i samme stil. Av de to sidene han bruker på temaet, er det omtrent like mange linjer om sivil og militær motstand, men det militære blir tonet ned. Det fremstilles i det hele noe upersonlig. Motsatt, i skildringen av det sivile, kommer mennesket, handlingene og de ofrene som ble gjort mye tydeligere til syne:

Oppgåva for heimefronten var stort sett å halde seg i ro og først slå til under sluttkampen mot tyskarane. Dei siste krigsåra gjennomførte dei likevel fleire sabotasjeaksjonar mot anlegg som var viktige for den tyske krigføringa.¹⁸⁴

vs.

Under overflata var det aktivitet. Med stor fare hadde nokre lurt bort radioapparat. Dei høyrde på nytt frå London og spreidde meldingane. Tjue-tretti tusen menneske var med på å lage hemmelege, ulovlege aviser og spreie dei. Det var stadig bruk for fluktveggar ut av landet. Mange risikerte livet med å gi flyktningar mat, klede og opphald på vegen til Sverige eller med båt til England.¹⁸⁵

Denne første endringen, altså en nedtoning av krigsskildringer og en fremheving av fredelige måter å løse konflikter på, kan nok skyldes tiden boken er skrevet i. Den kalde krigen var på sin høyde og Vietnamkrigen friskt i minne. Hansejordet er også her i tråd med læreplanen:

En skal ikke gå utenom de konflikter som har oppstått, og kriger som har vært ført av statene imellom, men i slike tilfeller er det viktigere å søke å belyse årsakene til konfliktene og følgene av krigen enn krigens gang. Skolen må trekke frem personer som har arbeidet for fredens sak, og det må framheves at krig, vold og undertrykkelse er uverdige måter å løse konflikter på.¹⁸⁶

Og:

Skolen skal gjennom sin undervisning arbeide for fred og fordragelighet mellom nasjonene.¹⁸⁷

¹⁸⁴ Hansejordet 1982: 163.

¹⁸⁵ Hansejordet 1982: 162.

¹⁸⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 179 - 180.

¹⁸⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 180.

6.4.2.2.2 Fra nasjoner til mennesker

Med dette kommer vi inn på neste punkt. I teksten til Hansejordet mener jeg også å se et skifte av fokus fra nasjoner og en oss/dem-vinkling – som i større eller mindre grad har preget forgjengerne – til et fokus på mennesker. Dette skjer delvis ved at «nordmennene» og «Norge» i langt mindre grad blir brukt som handlende subjekter enn i de eldste bøkene. Delvis gjennom nye temaer, nyanser og kildemateriale som tar for seg det menneskelige perspektivet.

Hvis vi ser på de ulike temaene forfatteren har tatt med, kan vi se flere som det har vært skrevet minimalt om tidligere. Et eksempel på dette er at Hansejordet bruker hele to sider på behandlingen av jøder og jugoslaviske krigsfanger i Norge. Og selv om dette er en lidelseshistorie, kanskje uten like i norsk sammenheng, brukes det ikke til å skape et fiendebilde av tyskere eller norske nazister. Med blant annet et utdrag fra Nils Christies *Fangevokterne i konsentrasjonsleire* (1972), viser Hansejordet noen av grusomhetene som fant sted på norsk jord. Samtidig viser han at både ofrene og de som utførte ugjerningene var mennesker:

Noen klarte aldri å se at det var mennesker de sto overfor. For dem ble fangene en grå masse, en masse uten individer, uten enkeltpersoner, uten personligheter. [...] Bevegelsen i massen bak piggtråden var ikke menneskers bevegelse, det var uforståelige bølger i en dyrehop. En farlig og ond masse.¹⁸⁸

Og:

Andre så noe mere. [...] Litt etter litt ble det mer enn masse. Ett og annet menneskelig trakk seg fram, et ansikt ble kjent. [...] Langsomt ble de mennesker, enkeltindivider i en redselsfull situasjon.¹⁸⁹

Vi ser altså en menneskeliggjøring av fangevoktere og norske nazister. Samtidig legger Hansejordet heller ikke noe lokk over selve ugjerningene:

Mange nordmenn var med på å spore opp, arrestere og halde vakt over disse jødane.¹⁹⁰

Og:

I alt var over 300 nordmenn fangevaktarar i desse leirane. Ein del av vaktarane hjalp fangene så godt dei kunne, men ein del av dei var med på å plage dei og ta livet av dei. [...] Mange av dei verste fangevaktarane var nordmenn under 20 år. Dei yngste under 16.¹⁹¹

¹⁸⁸ Hansejordet 1982: 166.

¹⁸⁹ Hansejordet 1982: 166

¹⁹⁰ Hansejordet 1982: 165.

¹⁹¹ Hansejordet 1982: 165 – 166.

Det er i det hele skrevet lite om disse temaene i de eldre skolebøkene. I «*Vi ere en nasjon*» og *Folket vårt gjennom tidene* nevnes ikke jøder eller jugoslaver i forbindelse med krigen i det hele tatt. Coldevin og Skogstad skriver noe i *Historie* og i *Historien forteller*, og Skogstad nevner at det norske statspolitiet «pliktoppfyllende» deltok i arrestasjonene av jødene.¹⁹² Men alt i alt har temaene blitt gitt liten plass, og det er lett å tenke at forfatterne har vært forsiktige med å sette Norge og nordmenn i dårlig lys. Hansejordet, derimot, har ikke vært like forsiktig. Lignende eksempler går igjen gjennom hele kapittelet og bidrar til å gjøre fremstillingen mer menneskelig og nyansert.

Et annet eksempel på nye temaer hvor det er mennesker som står i sentrum er Hansejordets to sider om kvinner. Det lille det er skrevet om temaet i tidligere skolebøker har begrenset seg til en setning eller to om varemangel og problemer med å brødfø familien. Hansejordet, på sin side, er opptatt av å fremheve kvinnene og spesielt deres rolle i den aktive motstanden. Vi kan også se han tar et standpunkt i kvinnesaken:

[...] Men det fanst óg kvinner i reint militær teneste. Det var til dømes ei jente på 22 år som hadde kommandoen over 1200 væpna heimefrontsoldatar på Hedemarken da freden kom. Sidan ho var kvinne fekk ho forresten ikkje vere med i den store paraden framfor slottet den 9. juni 1945!¹⁹³

Jenta Hansejordet forteller om er Eva Kløvstad, f. Jørgensen, (1921 – 2014). Kløvstad var sekretær for Christian Juell Sandberg (1913 – 1944), distriktssjef i milorgdistrikt 25 (D.25) og tok over kommandoen da Sandberg ble drept i desember 1944.¹⁹⁴

I andre eksempler forteller han om kvinnegrupper, som i tillegg til å ta seg av hus og hjem, jobbet mot nazifisering av barn og unge. Han forteller om kvinner som huset flyktninger og som trykket og spredde aviser. I dette stoffet finner vi også det eneste som kan minne om heroisering i kapittelet. Hansejordet hevder at det var «ofte kvinner som tok på seg dei farlegaste oppgåvene».¹⁹⁵ I et utdrag han har tatt med fra Konrad Birkhaugs *Telavåg* (1946) viser han også til en kvinne som tortureres til hun mister

¹⁹² Skogstad 1972: 182.

¹⁹³ Hansejordet 1982: 170.

¹⁹⁴ Moland 2014.

¹⁹⁵ Hansejordet 1982: 170.

bevisstheten, men ikke røper et eneste navn på de som «arbeidet for det frie Norge».¹⁹⁶

Det fortelles ingen lignende historier om menn.

Noe annet som er interessant i Hansejordets behandling av kvinnes historie er at han er den første til å ta opp temaet «tyskerjenter». Dette gjør han på en forsonende måte, hvor han menneskeliggjør både jentene og de tyske soldatene:

I frigjeringsdagane hende det at unge jenter som hadde vore saman med tyskarar vart kledde nakne, snauklipte og jagde gatelangs. Men denne saka er vel heller ikkje så enkel. Det var eit par hundrer tusen tyske menn her i landet i fem år. Dei fleste av dei var ikkje udyr, men vanlege unge menn. Det var ikkje så underleg om nokre jenter fann ein tyskar dei vart glad i.¹⁹⁷

Hvorfor «tyskerjenter» ikke har blitt behandlet tidligere, er vanskelig å si. Kvinner har generelt fått minimalt med plass i eldre bøker. Temaet kan for eksempel ha blitt sett på som lite relevant eller uinteressant. Det kan også ha blitt vurdert som upassende for skoleungdom. Et tredje alternativ er at temaet ikke ble tatt opp fordi denne delen av fortiden ikke akkurat var noen nasjonal suksesshistorie.

At kvinnene nå fikk større plass i historiebøkene, skyldes nok strømninger i tiden etter kvinnefrigjøring for alvor ble satt i gang igjen utover 1970-tallet. I løpet av 1980-tallet ble det et flertall av kvinnelige studenter i høyskoler og universiteter, og i 1981 fikk vi den første kvinnelige statsministeren med Gro Harlem Brundtland.¹⁹⁸

Konsekvenser av disse strømningene kan vi også se i læreplanen:

Lærebokforfattere og lærere bør bevisst gå på jakt i faglitteratur og kildemateriale etter opplysninger om betydelige kvinner, og holde utkikk etter interessant kvinnestoff [...].¹⁹⁹

Og:

En bør ta sikte på å klarlegge årsakene til at kvinner ikke har kunnet påvirke den historiske utviklingen i samme grad som menn.²⁰⁰

Uavhengig av motiver er resultatet likevel det samme. De samlende størrelsene «Norge», «nordmennene» og «vi» som vi ser i eldre bøker har i stor grad forsvunnet og

¹⁹⁶ Hansejordet 1982: 164.

¹⁹⁷ Hansejordet 1982: 170 – 171.

¹⁹⁸ Benum 2015 (Fra UiOs Norgeshistorie.no)

¹⁹⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 177.

²⁰⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 177.

frem trer menneskene. Hansejordet skildrer «Gode nordmenn» og nazister, motstandsfolk, krigsprofitører og tyskerjenter om hverandre. En fortelling om mennesker i krig, ikke nasjoner.

6.4.2.3 *Nasjonsbyggende historiefremstilling?*

Som *SOL-serien* må Hansejordets versjon av krigen i Norge i *SLAG. Historie* sies å være lite preget av idealisering eller fremheving av nasjonale forhold.

For det første, som jeg har vist eksempler på ovenfor, er det på mange måter ikke nasjonen som er hovedpersonen i fortellingen lenger, men menneskene og de ulike skjebnene. Fremstillingen av krigens gang og forklaringene er mye de samme, men bruken «Norge», «nordmennene» eller «vi» som handlende subjekt er byttet ut, og fremhevingen av det klasseløse krigssamholdet har fått mindre plass. Grupper som tidligere ikke har fått sin historie fortalt har nå blitt dratt frem i lyset, og fortellinger som også setter nordmenn i et dårlig lys har fått være med.

Det jeg har observert her er ikke noe isolert fenomen i *SLAG. Historie*, men en tendens som også preget de høyere nivåene i historiefaget fra 1970-tallet og utover.

Historikerne Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein Atle Skålevåg skriver dette om tendensen i *Fortalt fortid – Norsk historieskriving etter 1970* (2013):

I 1970-årene ble de nasjonale fortellingene i alle nordiske land «transformert og pluralisert». Dette kom til uttrykk i, og var et resultat av, en voksende interesse for den nye sosialhistorien, kvinnehistorien og lokalhistorien. Minoritetshistorie, sammen med lokalhistorie og kvinnehistorie, utfordret den nasjonale fortellingen, og «folket» forsvant fra de nasjonale historienes overskrifter [...].²⁰¹

I så måte er *SLAG. Historie* typisk for de faglige strømningene og tiden den er skrevet i for øvrig.

Det andre som skiller Hansejordets beretning fra den mer nasjonsbyggende historiefremstillingen vi har sett tidligere, er nettopp det at krigshandlingene har blitt tonet kraftig ned. I *The ethnic origins of nations* (1986) beskriver Anthony Smith hvordan helter og monumentale historiske eller mytiske hendelser brukes i

²⁰¹ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 9.

nasjonsbyggende historieskriving. Heltene fungerer på den ene siden identitetsskapende ved at de gjennom historieskrivingen blir til symboler eller manifestasjoner av sær-nasjonale egenskaper og verdier. På den andre siden fungerer de inspirerende og deres heltegjerning og offer blir eksempler til etterfølgelse.²⁰² Et eksempel på dette i norsk historieskriving, kollektivtradisjon og populærkultur er, som jeg er inne på i forrige kapittel, «Kongens nei». Et symbol på motstand, et eksempel til etterfølgelse og en kilde til nasjonal stolthet og hengivenhet.²⁰³ I *SLAG. Historie*, derimot, uteblir disse elementene i nesten påfallende grad. Det er andre prioriteringer som rår.

6.4.3 Bildebruk

6.4.3.1 *SOL-serien*

Som jeg beskriver tidligere i kapitlet, så idealiserer Figved, Fossum & Aarrestad på ingen måte den norske krigshistorien. Selv om teksten rent kvantitativ utelukkende er en tekst om krig og motstandsarbeid – og i så måte passer inn i mønsteret av de eldste skolebøkene – er det minimalt med skildringer og konkrete hendelser. Dikotomien av helter og fiender er forsvunnet, og det nasjonale har blitt erstattet av det nordiske og internasjonale.

I valg av bilder, derimot, ligger *SOL-serien* nærmere de eldre bøkene. Her kommer både det nasjonale mer til syne og de klassiske motstandsmotivene vi kjenner fra tidligere. Bildene gir den ellers spartanske teksten «farge» og historien noe mer følelse av betydning:

²⁰² Smith 1986: 200.

²⁰³ Furre 2000: 101.



Illustrasjon 5: Figved, Fossum & Arrestad 1976: 46.

Ett av disse bildene er dette ikke helt ukjente fotografiet av tyske soldater på Karl Johan den 9. april 1940. Fotografiet, som er tatt av en ukjent fotograf i folkemengden, viser soldater fra invasionsstyrken som marsjerer forbi universitetet i Oslo. I bakgrunnen ser vi det kongelige norske slott.

Hvis vi ser fotografiet i et konnotativt lys, kan vi se at det bidrar med et alvor og en følelsesmessig tyngde som resten av teksten ikke klarer og som tilsynelatende heller ikke har vært noe mål for forfatterne. I tillegg har bildet i seg et nasjonalt element som det ellers er lite av. For det første er det en håpløshet i bildet. Vi ser tyske soldater som marsjerer på Karl Johan allerede 9. april. Det er ikke snakk om å forsvare landegrensene lenger. Hovedstaden har falt. Håpløsheten underbygges også av at Oslos innbyggere står på sidelinjen og ser på, uten mulighet til å gjøre noe med situasjonen. For det andre har det en veldig symbolverdi at det er slottet soldatene marsjerer fra. I tiårene etter unionsoppløsningen i 1905, var kongehuset kanskje mer enn noe annet et symbol på vår selvstendighet og nasjonale selvråderett. At slottet faller er derfor ikke bare en trussel mot demokratiet, men også en slags symbolsk eksistensiell trussel for Norge som kulturelt fellesskap.

Et annet eksempel i *SOL-serien* på mer tradisjonelle uttrykk i bildebruken enn i resten av teksten er dette fotografiet fra den finsk-sovjetiske «Vinterkrigen» og bildeteksten:

«Kvitkleddede finske skitropper greidde først i vinterkrigen å ringje inn store avdelingar av sovjetsoldatar og øydeleggje dei»:²⁰⁴



Illustrasjon 6: Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 45.

Fotografiet er riktignok ikke fra Norge, og fienden er en annen, men konnotasjonene er mye de samme som de av «gutta på skauen»: Med lokalkunnskap og ferdigheter kun nordboerne besitter, biter de ifra seg mot overmakten. Dette er motiver vi kjenner igjen fra tidligere skolebøker, populærkulturen og annen krigsformidling. I myten vokser nordboerne, landskapet og klimaet til å bli sider av samme sak, og landene forsvares seg nærmest av seg selv. Anne Eriksen skriver dette i *Det var noe annet under krigen*:

Riktignok kan denne naturen være både ugjestmild og avvisende, og heltene sliter hardt. Likevel har de samtidig en spesiell kontakt med naturen, den er tross alt på deres side, og de utfordringene den gir er mulige å takle - for en nordmann. Det ugjestmilde ved landskapet gjør det rikt på skjulesteder og muligheter for dem som vet å beherske det. For andre er det derimot lukket og fiendtlig.²⁰⁵

Gjennom sitt nære forhold til landskap av en bestemt karakter, blir heltene norske helter. Men samtidig blir de også typiske nordmenn. De virkeliggjør sentrale norske idealer om friluftsliv, skigåing og nærhet til naturen.²⁰⁶

²⁰⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 45.

²⁰⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 72.

²⁰⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1976: 72.

I tråd med læreplanen og tiden boken er skrevet i, har det nordiske tatt over for det nasjonale. Likevel, med helter vs. overmakt og særnordiske egenskaper og landskap som veien ut av uføret, er motivene og det identitetsskapende potensialet mye det samme.

Når det er sagt, så må jeg likevel konkludere med at det helhetlige meningsinnholdet i teksten endrer seg i liten grad av bildene. Utvalget ligner på det i eldre, mer nasjonalt forherligende skolebøker, men teksten ellers er så lite nasjonal og idealiserende som den kan bli. Bildene har som sagt et identitetsskapende potensiale i seg, men sett i sammenheng med resten av teksten, gjør de ikke annet enn å dokumentere. Utvalget må heller sies å være tradisjonelt.

6.4.3.2 *SLAG. Historie*

Bildebruken i Harald Hansejordets *SLAG. Historie* skiller seg fra den i *SOL-serien* og de eldre skolebøkene på flere måter. For det første er det færre bilder enn i *SOL*, og flere av bildene må sies å være fototeknisk dårlige. Enkelte er faktisk så dårlig komponert og utydelige at det kan være vanskelig å se hva det er de avbilder. Det som likevel skiller bildene mest fra *SOL* og de andre forgjengerne er motivene:

Først av alt skiller utvalget motiver seg ut kvantitativt. Mens bildene i *SOL-seriens* kapittel om andre verdenskrig i Norge mer eller mindre utelukkende er motiver av krig og motstandsarbeid, er det kun ett bilde av dette i *SLAG. Historie*. Fotografiet er i tillegg av en kvinne som transkriberer radiomeldinger:



Illustrasjon 7: Hansejordet 1982: 170.

At dette er det eneste av bildene som viser noe form for motstandsarbeidet, vitner uten tvil om nye prioriteringer. Kvantitativt ved å være det eneste, kvalitativt ved at nasjonal suksess og helter med ski og vadmél er byttet ut med kvinner og mer sivilt motstandsarbeid. Begge deler i tråd med tidsånd og læreplanen:

Hvor det i historisk situasjon er balanse mellom mannlig og kvinnelig innslag, må begge tas med. Det er utrolig mange eksempler på at lærebøker "forkorter bort" et kvinnelig innslag.²⁰⁷

[...] det må framheves at krig, vold og undertrykkelse er uverdige måter å løse konflikter på. Skolen må gjennom sin undervisning arbeide for fred og fordragelighet mellom nasjonene, og dette er særlig viktig i historieundervisningen.²⁰⁸

Med dette kommer vi også inn på neste punkt. I både tekst og bilde er alt som kan minne om krigsromantiseringen falt bort. Det som har erstattet bilder av Kongen og motstandshelter, er bilder av ruiner og mennesker på flukt. Av kapittelets syv fotografier, er hele fire av nettopp dette:



Illustrasjon 8: Hansejordet 1982: 165.

²⁰⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 177.

²⁰⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 180.

Et av disse er dette fotografiet fra den spanske borgerkrigen (1936 – 1939) tatt av den belgiske fotografen Helène Roger Violetts (1901 - 1985). På bildet ser vi den fire år gamle gutten Amadeo Gracia Bamala (1935 – 2019) og hans familie. Sammen med 475.000 andre, rømte de over grensen til Frankrike da Katalonia og den spanske republikken falt i januar/februar 1939.²⁰⁹

Det er lite som er romantisk eller inspirerende ved bilder av barn som mangler lemmer og familier som flykter med alle sine eiendeler. At Hansejordet i både tekst og bilder fokuserer på krigens styggere sider, tolker jeg som et resultat av læreplanens føringer og tiden for øvrig. Det er kanskje også verdt å merke seg at fotografiet - på tross av å være i et kapittel om krigen i Norge - er fra et annet land og en annen krig. Dette er enda et eksempel på at mennesker, inkludert kvinner og minoriteter, har blitt viktigere enn den nasjonale fortellingen.

²⁰⁹ El Nacional, 2019.

7 Lærebøker fra perioden 1987 – 1997

7.1 Utdanningspolitisk kontekst

Sammenlignet med nyhetsbildet og situasjonen i verden utover 1980-tallet, gikk det skolepolitiske relativt rolig for seg. Likevel skulle M74 snart erstattes av en helt ny læreplan, og i denne, og lærebøkene som fulgte, kan vi se spor av både kald krig, høyrebølge og ikke minst en økende miljøbevissthet.

Allerede i 1978, kun fire år etter M74 ble satt i verk, ble det igangsatt undersøkelser for å vurdere hvorvidt læreplanen fungerte som intendert. Arbeidet ble ledet av Grunnskolerådet, og gjennom 26 forskningsrapporter fra perioden 1978 til 1983, ble det tydelig at den hadde flere svakheter.²¹⁰ Ifølge Lorentzen handlet dette mer enn noe annet om forholdet mellom planens rammer og hvordan den ble brukt i praksis:

Først og fremst gjaldt det de vide, faglige rammene, som av mange ble oppfattet som en utydeliggjøring av grunnskolens felles lærestoff. Flere rapporter pekte også på at M74 ikke ble behandlet som en maksimumsplan, men som noe lærerne ønske å gjennomgå punkt for punkt, i tråd med tradisjonell læreplanoppfatning.²¹¹

Som jeg er inne på i kapittel 6, var læreplanene før M74 å regne som minimumsplaner. Det vil si at de enkelte trinnplanene hadde obligatoriske minimumsmål for hvert av fagene. M74, derimot, var en plan med langt større stoffmengde, men målene var ment som veiledende. Å jobbe på denne måten var uten tvil uvant for lærerstanden. Det at den ble brukt som en minimumsplan, må nødvendigvis ha gjort hverdagen vanskeligere for både lærere og elever. Enten det har vært av gammel vane eller problemer med å gjøre praksis av de løse rammene, har stoffmengden vært for stor. Måten planen var lagt opp på, må også ha gjort det vanskeligere å få til et standardisert nasjonalt skoleløp.

I 1983 tok daværende Kirke- og undervisningsminister, Kjell Magne Bondevik (KrF), initiativ til en revidering av M74. Ifølge Lorentzen var dette med utgangspunkt

²¹⁰ Lorentzen 2005: 168.

²¹¹ Lorentzen 2005: 186.

ovennevnte undersøkelser, men også ut fra motiver om å holde tritt med samfunnsutviklingen. Dette handlet for det første om nye fagområder som hadde gjort seg mer gjeldene det siste tiåret, som EDB og media, og som måtte inn i skolen. For det andre var det behov for å møte økende problemer med vold, mobbing og manglende tro på fremtiden blant unge.²¹²

Mønsterplan for grunnskolen (M87) ble ferdigstilt i 1985, men likevel ikke satt i verk før 1987. I 1986 ble Kåre Willoch's (H) samlingsregjering tvunget til å gå etter å ha stilt kabinettspørsmål i en sak om økonomiske innstramminger. 9. mai 1986 dannet Gro Harlem Brundtland (DnA) sin andre regjering, og året etter ble læreplanen satt i verk med kun enkelte mindre justeringer.²¹³

7.2 *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*

I forordet til *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* beskrives den nye planen som en revidert utgave av forgjengeren. Likevel var M87 på flere måter så grunnleggende annerledes at den bedre beskrives som ny. Dette er en vurdering jeg deler med Lorentzen.

Det som hadde vært hovedproblemet med M74, altså mengden mål og de uklare rammene, var nå tatt tak i. Stoffmengden var blitt redusert betraktelig, og valgfriheten erstattet med færre, men forpliktende og til dels omfattende mål. Under dette igjen, var planen delt i hovedemner og delemner. Mens målene var omfattende og generelle i sin natur, er det i de ulike emnene vi ser hva som ble vektlagt og ikke. En del av dette stoffet er for seg selv å regne i den norske skolen og er tatt med videre, mer eller mindre uendret, fra tidligere læreplaner. Men det er også lett å få øye på nytt tankegods og de nye satsningsområdene:

Et av de mest sentrale og gjennomgripende nye satsningsområdene var et veldig økt fokus på vitenskapelige arbeidsmåter. Vi kan se tendenser til dette i M74 også, men

²¹² Lorentzen 2005: 168 – 169.

²¹³ Lorentzen 2005: 169.

langt ifra med samme omfang. I samfunnsfagene ble for eksempel det å studere samfunnet et eget hovedemne:

Elevane må få røynsle med arbeids- og tenkjemåtar og omgrep som er særreigne for korleis dei ulike fagdisiplinane tek for seg røyndommen. [...] Læraren må mellom anna leggje vekt på å lære elevane å bruke kart, historiske kjelder og teoretiske modellar. Elevane må få røynsle i å setje opp problemstillingar og i ulike måtar å samle inn, gjennomarbeide, vurdere og presentere informasjon på.²¹⁴

Disse vitenskapelige idealene var også tanker som påvirket selve organiseringen av fagplanene. Hvis vi konsentrerer oss om samfunnsfagene, så kan vi for eksempel se at disse ikke lenger ble delt i samfunnskunnskap, geografi og historie, slik det var gjort tidligere, men etter emner og delemener. Motivet var en mer holistisk tilnærming til stoffet:

Lærestoffet i samfunnsfag er ordna i hovudemne og delemne som er sette saman av fagstoff frå geografi, historie og samfunnskunnskap. Dei ulike hovudemna kan ha tyngdepunkt i ein av dei tre fagdisiplinane, mens delemna samla kan ha tilfang frå alle disiplinane. Slik kan ein kaste lys over hovudemna frå ulike faglege synsvinklar.²¹⁵

I hvor stor grad målene om vitenskapelige arbeidsmåter og tverrfaglighet påvirket undervisningen, kan en lure på. Ambisjonene var i alle fall tydelige.

I planen for samfunnsfag kan vi også se flere andre nye og tidstypiske emner og delemner. For eksempel blir miljøbevissthet for alvor en del av samfunnsfagene med hovedemner som «Natur, menneske og ressursar» og «Naturgrunnlag, nærings- og arbeidsliv og økonomi». I M74 hadde temaet miljø vært forbeholdt naturfag og til en viss grad kristendomskunnskap. Med hovedemnet «Kommunikasjon, medium og påverknad», og delemner som «Massemedium og medieinnhald» og «Informasjons- og datateknologi», blir data- og informasjonsalderen også en del av samfunnsfagene. Kjell Magne Bondeviks intensjoner om å ta tak sosiale problemer blant unge, kan vi for eksempel også se i hovedemnet «Individ, familie og samfunn» og delemener som «identitet», «å verte vaksen», «AIDS», «pornografi» og rusgiftproblem».

I det nye stoffet i samfunnsfagplanen, gjør også Lorentzen en interessant observasjon. Mens temaet internasjonale konflikter hadde fått plass i alle læreplanene

²¹⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 231.

²¹⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 229.

etter krigen, og skolene skulle jobbe for fred og fordragelighet mellom nasjonene, kan vi i M87 se et nytt og litt annerledes tankesett:

Nytt og tidstypisk i 1980-årene var imidlertid at det i M87 ikke lenger bare var snakk om å forstå og å løse konflikter, men også å erkjenne at ikke alle konflikter lot seg løse. Samfunnsfagplanen hadde derfor en sluttpassus som skilte den fra tidligere, mer harmonipregede læreplaner, ved at elevene nå også skulle gis øvelse i «eventuelt [å] leve med konflikter».²¹⁶

Med faktorer som den Afghansk-sovjetiske krig (1979 -1989) og NATOs vedtak fra 1979 om utplassering mellomdistanseraketter i Europa, «dobbeltvedtaket», var forholdet mellom øst og vest i første halvdel av 1980-tallet på sitt mest spente siden Cubakrisen (1962).²¹⁷ Kald krig hadde dessuten vært en del av hverdagen i nærmere fire tiår da M87 ble ført i pennen. Og for Norges del, midt i skuddlinjen mellom USA og Sovjetsamveldet. Å gi elevene øvelse i å leve med konflikter, var nok på sin plass.

Denne nye tonen i forholdet til internasjonale konflikter kan kanskje også ses som et uttrykk for den postmoderne tilstand. De store frelsefortellingene hadde mistet sin troverdighet, og en vei ut av den kalde krigen kan ha vært vanskelig å få øye på.

7.2.1 Historie i M87

Med noen få unntak er det som angår norsk og europeisk historie i samfunnsfagplanen samlet under de tre hovedemnene «Det norske samfunnet i endring», Samane – ei eiga folkegruppe» og «Europa». Under hovedemnet for norsk historie igjen, finner vi tradisjonelle tematiske inndelinger som «Økonomisk og sosial utvikling - det nye samfunnet tek form», «Politisk utvikling - frå dansk provins til sjølvstendig kongedømme» og «Noreg i krig og krisetider».

Mye av det historiefaglige innholdet i M87 er relativt likt det vi finner i de eldre læreplanene. Naturlig nok. Men ser vi M87 sammen med forgjengerne, er det også en del klare forskjeller. Mens temaet samer, for eksempel, var for en parantes å regne i M74, hadde det nå blitt et av de tolv hovedemnene i samfunnsfag. Alta-saken hadde økt bevisstheten rundt samene og deres kamp for rettigheter og anerkjennelse, og

²¹⁶ Lorentzen 2005: 169.

²¹⁷ Tjelmeland & Tvedt 2018.

utover 1980-tallet skulle det komme omfattende reformer i den norske urfolkspolitikken.²¹⁸ Med M87 fikk samene også en større plass i skolen.

Motsatt vei gikk det av en eller annen grunn med plassen til kvinnes historie i læreplanen. Dette var et tema som ble gitt betydelig plass i forgjengeren, men nevnes knapt i M87.

En annen, tydelig forskjell, og som er relevant for denne oppgaven, er at det nasjonale igjen ble mer fremtredende med den nye læreplanen. Forgjengeren var preget av stadige forbehold, som at «historieundervisningen ikke måtte føre til sjåvinisme og nasjonal trangsynthet», men i M87 ser vi at det er begreper som «identitet» og «nasjonalt særpreg» som igjen står i fokus.²¹⁹ Her fra den ikke spesielt omfattende emnebeskrivelsen:

Hovudvekta skal ein leggje på den nasjonale historia vår. Ein bør vise korleis ho har kome til uttrykk lokalt og kan knytast til forhold i lokalsamfunnet. Dessutan bør ein vise korleis utviklinga i vårt eige land heng saman med utviklinga i dei nordiske grannelanda våre, og i den vesteuropeiske kulturkrinsen. Utviklinga i andre delar av verda kan drast inn der det er naturleg.²²⁰

Og:

Arbeidet med emnet må hjelpe elevane til å forstå det nasjonale særpreget vårt og vere med på å utvikle nasjonal identitet. Denne forståinga må setjast i samheng med ei lokal og regional forankring, og eit ønske om internasjonal forståing.²²¹

Ordlyden er uten tvil en annen enn den i M74. Dette kan vi også se i delemene, med punkter som «nasjonal kultur og særpreg» og «påvirkning utenfra».²²²

Sammenligner vi forholdet mellom det nasjonale og det globale i de to læreplanene, kan vi også se enkelte direkte motsetninger. Mens det i M87, for eksempel, står at «utviklinga i andre delar av verda *kan* drast inn der det er naturleg», var føringene fra M74 at «stoff om fremmede kulturer og utvikling i andre deler av verden *må* trekkes inn, selv om dette ikke har hatt noen direkte innvirkning på utviklingen i vårt land».²²³

²¹⁸ Berg-Nordlie & Tvedt 2019.

²¹⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 179.

²²⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

²²¹ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

²²² Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

²²³ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234 og Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 179.

7.3 Lærebøkene

7.3.1 SAMFUNN 7-9. Inn i atomalderen. Historie 3. (1989) av Svein Aastad og Asle Sveen

Med utgangspunkt i M87 og nye krav til læremidler, kom historielektorene Svein Aastad (f. 1945) og Asle Sveen (f. 1945) mellom 1987 og 1989 med samfunnsfagserien *SAMFUNN*. Denne skulle erstatte *SOL-serien*, som hadde dominert markedet siden midten av 1970-tallet, og gjorde også det.²²⁴

Som Lorentzen peker på, var ikke *SAMFUNN* omarbeidede utgaver av utenlandske eller eldre norske bøker. I motsetning til *SOL* og flere av forgjengerne, var serien laget fra bunnen av, etter føringer fra M87, og av norske historikere og lærebokforfattere.²²⁵ Som jeg skal komme tilbake til, var serien moderne i både utførelse og historiesyn.

Som forgjengeren var den lagt opp slik at det var én grunnbok for hvert fag på hvert trinn (9 bøker + ekstramateriale og lærerveiledninger). Det er lengre avsnitt og kapitler i *SAMFUNN* enn i *SOL*, og tekstene er i langt større grad sammenhengende beretninger. Tonen er saklig berettende, og språket en blanding av økonomisk og billedlig. Tidvis brutalt direkte:

I Kina ble sivilbefolkningen utsatt for grusomme massakrer, men her gikk det verst ut over krigsfangene, som ofte ble brukt til levende bajonettmål og grusomme medisinske eksperimenter.²²⁶

Når det kommer til bilder og illustrasjoner, beskriver Lorentzen serien godt som «preget av velstandsutviklingen» og som «bildebøker av høy kvalitet».²²⁷ Mer eller mindre hver eneste side er prydet av store og flotte fotografier og tegninger, ofte i farge, og av kart, tabeller, diagrammer, faktabokser og lignende. Flere ganger i hvert kapittel er det også spørsmål til teksten og oppgaver om alt fra bruk av kart og statistikk, til tolkning av kunstmalerier.

Det som også er interessant, og som gjenspeiler det veldige fokuset på

²²⁴ Lorentzen 2005: 191 – 193.

²²⁵ Lorentzen 2005: 193.

²²⁶ Aastad & Sveen 1989: 29.

²²⁷ Lorentzen 2005: 193.

vitenskapelige arbeidsmåter i M87, er at alle bøkene i serien åpner med et metodekapittel, tilpasset fag og trinn. Navnet på dette er det samme i alle bøkene og deler navn med et av hovedemnene i læreplanen, «Å studere samfunnet».

Historiebøkene i serien til Sveen og Aastad, *Verden før industrisamfunnet* (1987), *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Inn i atomalderen* (1989), går, mer eller mindre kronologisk, fra slutten av 1400-tallet til begynnelsen av 1980-tallet. Hovedvekten er fra 1700-tallet og utover. De tre bindene rommer til sammen 530 sider og har en bredde og dybde i stoffet uten sammenligning i eldre verk og serier. *SOL-seriens* historiebøker var for eksempel på 300 sider til sammen. Av de 530 sidene er rundt 150 av disse adskilt norsk historie.

7.3.2 I FOKUS 9. Samfunnsfag (1990) av Egil Ertresvaag, Eva Glad og Svein

Rognaldsen

Det andre store samfunnsfagverket fra perioden var serien *I FOKUS* av Egil Ertresvaag (f. 1945) og Svein Rognaldsen (f. 1942), samt enkelte andre bidragsyttere. Både Ertresvaag og Rognaldsen var førsteamanuenser, henholdsvis i historie ved Høgskolen i Bergen og ved sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen.

Som *SAMFUNN*, var serien laget for 7. til 9. trinn, men denne besto kun tre bøker og et samlet sideantall på rundt 650 sider. Til sammenligning var bare historiebøkene i *SAMFUNN* på 530 sider. Spesielt med *I FOKUS* var også at hver bok, tydelig inspirert av M87, inneholdt temaer fra alle de tre samfunnsfagene. Delvis fagspesifikke temaer hver for seg, men også integrerte. Dette gjør det, til en viss grad, til morsom lesing, men det kan også være anstrengende å følge forfatterne fra samfunnsøkonomi til andre verdenskrig og videre til massemedier (og lignende eksempler). Seriens svært kompakte rammer må også ha blitt opplevd som begrensende for lærerne. Ifølge Lorentzen ble den heller aldri en reel konkurrent for *SAMFUNN*.²²⁸

²²⁸ Lorentzen 2005: 199.

Som *SAMFUNN*, var *I FOKUS* moderne i layout og relativt rikt illustrert. Det var noe mindre farge i denne, men bildene i hovedsak mange, store og gode. Det var også en del kart, tabeller og diagrammer. Språket var som i konkurrenten saklig berettende, men stilen på teksten langt mindre analytisk.

Det som etter min oppfatning var bedre med *I FOKUS* var arbeidsoppgavene. De forekommer ikke like hyppig i teksten som i *SAMFUNN*, men er mer varierte i natur. I tillegg til vanlige spørsmål til innholdet i teksten, er det oppgaver om alt fra praktisk anvendelse av kart og tolkning av statistikk, til refleksjonsoppgaver rundt årsakssammenhenger og tolkning av kunst. Også i dette ser vi M87 tydelig og fokuset på vitenskapelige metoder.

I historiedelen av *I FOKUS* er hovedvekten av stoffet lagt til tiden mellom 1700 og 1980-tallet. Men i motsetning til de fleste andre samfunnsfagverk for ungdomstrinnet, inneholder bøkene også en del eldre historie. Det er for eksempel egne kapitler om Antikkens Hellas og Romerriket, og også noe stoff om middelalderen. Så vidt jeg kan skjønne, er dette for å gi en kontekst til opplysningstiden og revolusjonene på 1700-tallet. Man kan spørre seg om hvor god bruk av plass dette var i en såpass kompakt serie som *I FOKUS*. I begynnelsen av det første av bindene er det også her et metodekapittel med navnet «Å studere samfunnet». I dette tar forfatterne blant annet for seg bruk av forskjellige typer historiske kilder.

Forholdet mellom nasjonal historie og verdenshistorie i serien til Ertresvaag og Rognaldsen er noe under 50/50 i favør verdenshistorie. Av den nasjonale, er rundt halvparten i integrerte kapitler med nasjonal og internasjonal historie om hverandre, og den andre halvparten fordelt over de to kapitlene «Noreg før 1850» og «Noreg 1850 – 1920» (ca. 45 sider). Av verdenshistorien er en klar hoveddel av stoffet europeisk historie. Det er egne og ganske omfattende kapitler om Latin-Amerika, Asia og Afrika i de tre bindene, men lite av dette er historie. Og av det som er historie, er det aller meste av stoffet om forholdet til Europa.

Når det kommer til form og innhold i den nasjonale historien, så mener Lorentzen *I FOKUS* representerer «et punktum for den nasjonsbyggende historiefremstillingen».²²⁹

²²⁹ Lorentzen 2005: 200.

De nasjonale heltefortellingene har måttet vike for en mer edruelig og grundig fremstilling av samfunnsutviklingen og de politiske, økonomiske og sosiale forhold:

[...] her er få politiske ansikter før det 20. hundreåret, med unntak av Marcus Thrane. Tidligere lærebøkers detaljerte framstillinger av Falsen og Anker, Schweigaard og Sverdrup er fraværende i denne bokserien. Det samme er Tordenskjold. Mest påfallende er imidlertid det nærmest totale fraværet av obligatoriske kulturpersonligheter innenfor litteratur, musikk og billedkunst. Selv Nansen og Amundsen glimrer med sitt fravær.²³⁰

I tekst og bilder får vi for eksempel gode innblikk i industri, fiske og landbruk fra 1850-tallet og utover. Det er absolutt en historie elevene kan være stolte av, men historiefremstillingen er ikke designet for det på samme måte som i eldre bøker.

7.4 Analysen

7.4.1 SAMFUNN 7-9. *Inn i atomalderen* (1989)

7.4.1.1 Oversikt

Svein Aastad og Asle Sveens beretning om andre verdenskrig er fordelt på to kapitler og går over totalt 37 sider. Det første av disse er på 20 sider og tar for seg krigen som verdenshistorie. Det aller meste av dette handler riktignok om Europa. Tidsrommet kapitlet tar for seg er i hovedsak årene 1939 – 1945, naturlig nok, men i tråd med M87 bruker forfatterne også fire sider på krigens bakgrunn og forutsetninger.

Det andre kapitlet går over 17 sider og handler om krigen og okkupasjonstiden i Norge. I motsetning til de to forrige generasjonene med historiebøker, tar kapitlet ikke for seg situasjonen i de andre nordiske landene. Kapitlet er delvis organisert kronologisk, fra 9. april til landssvikoppgjøret, og delvis i utvalgte temaer. Av disse, kjenner vi igjen de fleste under overskrifter som «Samarbeid eller motstand?», «Krigshverdagen» og «Motstandskampen». Når det kommer til nye temaer i *Inn i atomalderen*, ser vi at norske nazister fikk et eget avsnitt under overskriften «Den andre

²³⁰ Lorentzen 2005: 199-200.

siden» (ca. to sider). I tillegg tar forfatterne for seg temaer som jøder og jugoslaver og situasjonen til krigsseilerne noe grundigere enn det som er gjort tidligere. Det samme gjelder behandlingen «tyskerjenter» og «tyskerunger» fikk i årene som fulgte etter frigjøringen. Fokuset gjennom kapittelet er på politiske/militære, sosiale og økonomisk forhold. Omtrent i den prioriteringsrekkefølgen, og hele tiden fra et menneskelig perspektiv. Kulturelle forhold tas ikke opp.

Stilen på teksten er en blanding av saklig redegjøring av ulike forhold og av stadige, og relativt lange utdrag fra førstehåndsberetninger. Det første sørger for det store bildet og fremdriften i kapittelet, det andre bidrar med et menneskelig perspektiv og gjør stoffet nærere og mer relaterbart for leseren. Samtidig fungerer øyevitneskildringene som kildemateriale elevene kan arbeide med. Flere steder i kapittelet er det for eksempel flere og ulike beretninger fra samme hendelser og oppgaver knyttet til bruk av kilder og kildekritikk. «Å tolke motstridende kilder» er også et avsnitt i metodekapittelet i begynnelsen av boken. Igjen ser vi M87 tydelig.

Språket Aastad og Sveen bruker i teksten er for det meste sakpreget, akademisk, men tidvis også billedlig. Kapittelet begynner for eksempel med en halv sides utdrag fra en stil en 16-åring har skrevet om sin egen opplevelse av frigjøringsdagen. En beretning om gledesrus. Så følger forfatterne opp med "[...] Innholdet står i skarp kontrast til den uhyggestemningen som bredde seg da luftvernssirenene støtte ut hese lyder litt over midnatt 9. april 1940".²³¹ De maler bilder, men uten at det glir over i diktning og spekulasjoner.

Av annet innhold i kapittelet, er det med jevne mellomrom arbeidsoppgaver og spørsmål til teksten, to omfattende faktarammer, og et stort antall bilder og øyevitneskildringer. Bak ser vi tydelig ambisjonene fra M87. Ved for eksempel å måle øyevitneskildringer opp mot hverandre eller analysere og tolke statistikk, legges det hele veien opp til at elevene selv skal jobbe som historikere. I metodekapittelet i begynnelsen av boken, får de også verktøyene til dette. I flere oppgaver skal de for eksempel intervju folk som opplevde okkupasjonen. «Få dei til å fortelje om røynslene sin frå krigskvardagen. Spør om kosthald, sjukdomar, arbeid og fritid». ²³² I andre

²³¹ Aastad & Sveen 1989: 34.

²³² Aastad & Sveen 1989: 51.

oppgaver skal elevene få tak i gjenstander fra krigen og lage «krigsbløtekake» med poteter. I hvor stor grad det faktisk har blitt jobbet på denne måten i klasserommene, kan en lure på, men intensjonene er i alle fall tydelige.

7.4.1.2 «Hovedfortellingen»

I en vurdering av narrativet i krigshistorien til Aastad og Sveen, er det spesielt to ting som preger fremstillingen og går som røde tråder gjennom kapittelet. Det første har jeg vært inne på og er relatert til dette med vitenskapelige arbeidsmåter. Det andre er et gjennomgående menneskelig perspektiv på historien. Delvis som et biprodukt av det første punktet, delvis som følge av forfatterens utvalg og vinkling.

7.4.1.2.1 Vitenskapelig tilnærming

Det kan selvfølgelig argumenteres for at dette med ambisjoner om en mer vitenskapelig tilnærming til historiefaget har mest med pedagogikk å gjøre, men form og meningsinnhold står ikke uavhengig av hverandre. Gjennomgående i måten forfatterne vinkler egen tekst og bruker øyevitneskildringer, er at de hele tiden viser hvordan det er flere sider av en sak, at elevene må ha et kildekritisk forhold til det de leser.

Sammenlignet med historiene i flere av de eldre skolebøkene, hvor det er en tydelig begynnelse og slutt, hvor alt henger sammen og hvor sider og roller er klarere definert, får vi her et åpent narrativ og med det en mer nyansert historie.

Et eksempel på dette er i disse to øyevitneskildringer. Det første utdraget er en skildring av generalløytnant og forsvarssjef, Otto Ruge, det andre av Tage Ellinger, en dansk kaptein som meldte seg frivillig til tjeneste for Norge. Begge fra tiden med åpen krig:

Tenk på hvilken hær dette faktisk var. Fra Oslo strømmet for eksempel hundrer av menn til som ikke kunne mobiliseres fordi tyskerne stod i byen. De samlet seg under en eller annen tilfeldig befalingsmann og vokste til "et kompani". De traff andre liknende flokker fra andre kanter av Østlandet, og ble til en "bataljon" under en eller annen offiser som tok kommandoen. [...] La gå at mye kunne vært gjort bedre, at noen sviktet som vi kunne vente mer av, at mange viste de ikke var innstilt på krig. Men tross alt: i disse ukene vokste min tro på vårt folk, på

offerviljen og seigheten, på troen og tilliten. Jeg har sett at dette folk ikke ville dø
...²³³

Vs.

Jeg så meg om etter maskingeværene som skulle ha dekket oss. Det var ikke et eneste. Da jeg sa til Vollseth (norsk offiser), at jeg nettopp hadde reddet dem ut av den sikre elendighet og at de burde ha hjulpet meg, svarte han: "Hva vil de jeg skal gjøre, Kaptein, soldatene er sultne." Da jeg kom tilbake til Elstad gård, var bataljonssjefen rasende. [...] Etter en times tid lyktes det tyskerne å få en stridsvogn gjennom, og for den hadde soldatene en panisk skrekk. Det ble til et vel hurtig tilbaketog. Situasjonen var nå virkelig kritisk, og bataljonssjefen besluttet seg for å ofre mitraljøsekompaniet. De fikk ordre om å ta stilling på en liten høyde og kjempe til siste mann. De så svært fortvilet ut da vi andre drog av gårde.²³⁴

Det pedagogiske grepet forfatterne gjør er ganske tydelig. Det første utdraget de viser har en vinkling vi har sett før. Med formuleringer som «vårt folk» og beskrivelser av nasjonal offervilje og seighet, vinkler Ruge situasjonen til en heltefortelling, en historie å være stolt av. Et klassisk nasjonsbyggende narrativ. Kontrasten er stor til det andre utdraget, hvor det er fortvilelsen, frykten og forvirring som skildres. Elevene vises at historie og historiegjenfortelling er to forskjellige ting og at selv de som opplevde krigen, kan sitte igjen med forskjellige opplevelser.

Naturlig nok blir ikke alle øyevitneskildringene satt opp mot andre på denne måten, men kriteriene bak valg ser ut til å ha vært å vise historien fra så mange sider som mulig. Ofte perspektiver som ikke har kommet frem i tidligere skolebøker og alltid fra et menneskelig ståsted. Noen linjer på kapittelets første side beskriver i grunn forfatternes tilnærming godt:

Mennesker som bodde i Norge 9. april 1940, har alle sin spesielle historie om hvordan de opplevde denne dagen. Noen gikk på jobben som vanlig, noen flyktet fra byer og tettsteder, og andre igjen drog av sted for å slutte seg til militæravdelinger og kjempe mot tyskerne.²³⁵

7.4.1.2.2 Mennesker i sentrum

Den andre røde tråden, det gjennomgående menneskelige perspektivet, kjenner vi igjen fra M74, Harald Hansejordets *SLAG. Historie* (1982) og fra Heiret, Ryymin og Skålevågs

²³³ Aastad & Sveen 1989: 8.

²³⁴ Aastad og Sveen 1989: 9.

²³⁵ Aastad og Sveen 1989: 34.

beskrivelse av historiefagets utvikling i 1970-årene. Fortellingene om «Nasjonen» og «folket» ble erstattet av en interesse for sosialhistorie, kvinnehistorie, lokalhistorie etc.²³⁶

I *Inn i Atomalderen* kommer dette til uttrykk spesielt på to måter. Den første, som jeg nevner innledningsvis, er som et biprodukt av den vitenskapelige tilnærmingen i boken. Nærmere bestemt det preget alle øyevitneskildringene setter på beretningen. Å hele tiden se historien gjennom øynene til de som opplevde den, gjør at elevene kommer nærmere historien og hvordan menneskene tenkte og følte. Som jeg har vist, ser vi også øyevitneskildringer, brev og lignende kildemateriale i de eldre bøkene, men i disse står ikke dette i sentrum av beretningene på samme måte. I Aastad og Sveens krigshistorie, derimot, er det til en grad kjernen.

Det andre som gjør det tydelig at det er mennesker beretningen til Aastad og Sveen handler om, ikke nasjonen eller «folket», ser vi i emnene de har tatt med og hva de har fokusert på. Som i boken til Hansejordet, bruker forfatterne relativt lite plass på krig og krigshandlinger. Det vi ser er vanlige folk, dagligliv og personlig økonomi. Vi får perspektiver fra tyskerjenter og tyskerbarn. Forfatterne tar opp tråden med behandlingen jøder og jugoslaver fikk, og de bruker tid på sjøfolkene *bak* handelsflåten. I dette tar de også opp psykisk helse og sjøfolkenes mangel på anerkjennelse og støtte i etterkrigstiden. Dette er perspektiver vi ikke har sett i eldre skolebøker.

Noen annet som var nytt i *Inn i Atomalderen* var at norske nazister ble gitt et eget avsnitt, cirka to sider under overskriften «Den andre siden». Som ellers i kapittelet er vinklingen at det er flere sider av en sak:

De fleste av dem som meldte seg inn i NS, eller som meldte seg til frontkjempertjeneste, var overbevist om at den saken de tjente, var riktig. De var særlig opptatt av kampen mot "den røde fare", det vil si kommunismen i Sovjetunionen. Det er vanskeligere å forklare hvordan en del nordmenn ble angivere og torturister. Det kunne være folk som på en eller annen måte følte seg utenfor samfunnet. De så nazismen som en mulighet til selvhevdelse.²³⁷

Forfatterne legger på ingen måte slør på ugjerninger utført av nordmenn. Nesten halvparten av de to sidene handler for eksempel om Henry Rinnan og «Rinnanbanden». Men de beskriver forskjellige skjebner, situasjoner og motiver. Elevene får for eksempel

²³⁶ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 9.

²³⁷ Aastad & Sveen 1989: 46.

lese et utdrag av en frontkjempers egne opplevelser fra østfronten. Dette er en skildring av en ung mann som like gjerne kunne ha kjempet på de alliertes side. Hans opplevelser av frykt, av å drepe og av det å miste nære venner. Elevene får sett mennesket bak nazisten – et perspektiv vi har sett lite til.

Kapittelet om krigen i Norge i *Inn i Atomalderen* er først og fremst en fortelling om mennesker og dere ulike opplevelser og oppfatninger. I så måte ikke ulik Hansejordets *SLAG. Historie*. Kronologien og inndelingen av temaer er tradisjonelle nok, men det forfatterne hele tiden prøver å vise, er at historien ikke er én historie, men mange. Det er ingen fasit, ikke alltid en klar begynnelse og slutt eller et tydelig skille mellom «oss» og «dem». Resultatet er et langt mer åpent narrativ enn det vi finner i de eldre skolebøkene. Spesielt de som kom ut i de to første tiårene etter krigen. Elevene får servert er en rik, nyansert og nær historie.

7.4.1.3 Nasjonsbyggende innhold

Det nasjonale får svært liten plass i krigshistorien til Aastad og Sveen. Som jeg har vist, er kapittelet på ingen måte vinklet som noe heltennarrativ eller nasjonalt epos om fiender, fellesskap og seier. Det blir lagt lite vekt på krigshandlinger og militært motstandsarbeid, og det som er med, blir vist fra flere sider og perspektiver. Dikotomien uteblir, og natur, samhold og «særnasjonale» egenskaper og ferdigheter spiller ingen rolle i forklaringene. Mange sider av historien blir dratt frem i lyset, og det kritikkverdige blir ikke bortforklart eller får noe mindre plass.

At det er menneskene som nå står i fokus, ikke nasjonen, ser vi også i språket Aastad og Sveen Bruker. Formuleringer som «vi», «folket», «nasjonen» og «nordmennene», som preget de eldste og mer nasjonale skolebøkene, uteblir nå helt. Det samme med nasjonale symboler og symboltunge hendelser, som «Kongens nei». Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om bildebruk. Den eneste motstandsmannen som blir nevnt med navn og bilde, er kommunisten Asbjørn «Osvald» Sunde (1910 – 1985). Det nevnes at han deltok i den spanske borgerkrigen, at han var med på flere

sabotasjeaksjoner i Norge og at han etter krigen ble arrestert for spionasje til fordel for Sovjetsamveldet.²³⁸

Det vi derimot kan se i Aastad og Sveens kapittel om krigen i Norge, er antydninger til et metaforhold til denne måten å skrive historie på. Jeg har allerede vist et utdrag fra to øyevitneskildringer fra krigstilstanden våren 1940. Den ene et heltennarrativ, den andre med fokus på forvirring, frykt og håpløshet. Forfatterne bruker dette som pedagogisk grep og eksempel på at historie og historieformidling er to forskjellige ting. Dette er noe vi ikke har sett tidligere.

Antydninger til dette metaforholdet kan vi også se skildringen av «Gutta på skauen»:

Det som etter krigen ble stående som selve symbolet på den norske motstandskampen, var Milorg, den hemmelige hæren, populært kalt «gutta på skauen». De skjulte seg i hytter og tømmerkoier og drev våpentrening og trening i sabotasjeaksjoner. Men Hjemmefrontsledelsen gikk ikke inn for mer aktiv krigføring og sabotasjeaksjoner før i 1944. Hjemmefrontsledelsen mente at hensynet til sivilbefolkningen og trusselen om tyske gjengjeldelsesaksjoner veide tungt.²³⁹

Beskrivelsen er relativt nøktern. Ingen skildringer av heltet eller av risikoen de løp, ingen bygging opp under myter. Derimot ser vi at de bevisstgjør elevene på «gutta på skauen» som symbol og at de lå mer i skjul enn i trefninger med tyskerne.

I M87 ser vi at formuleringer som «å forstå vår nasjonale egenart» og «utvikle nasjonal identitet» igjen ble mer fremtredende.²⁴⁰ Dette hadde som nevnt vært svært dempet i forgjengeren. Likevel ser vi at Aastad og Sveen beveget seg i motsatt retning med *Inn i atomalderen*. Dette på linje med de høyere nivåer av historiefaget utover 1970- og 80-tallet (jfr. Heiret, Ryymin & Skålevåg).²⁴¹ Konklusjonen er at det er lite ved teksten til Aastad og Sveen som kan sies å virke nasjonsbyggende.

²³⁸ Aastad og Sveen 1989: 41.

²³⁹ Aastad og Sveen 1989: 43.

²⁴⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

²⁴¹ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013: 9.

7.4.2 I FOKUS 9. Samfunnsfag (1990).

7.4.2.1 Oversikt

Kapittelet om andre verdenskrig i Ertresvaag og Rognaldsens *I FOKUS 9* går over 24 sider og er delt i de fire hoveddelene «Forspelet», «Åtaket», «Okkupasjon» og «Motstand og frigjering». Under dette igjen, tar forfatterne for seg både norsk og internasjonal historie. I hovedsak i egne avsnitt under egne overskrifter, men overgangene er flytende. I tillegg til dette, kommer sju sider i kapittelet før om fascismen og nazismens vekst i Europa i mellomkrigstiden. Av den internasjonale historien, er hovedvekten lagt til Europa, men det er også noen linjer om kampene i Nord-Afrika og omtrent en halv side om Japan og kampene i Stillehavet.

Av kapittelets 24 sider, er mellom ti og tolv av disse om krigen i Norge. Som i de andre, eldre historiebøkene, er stoffet organisert delvis kronologisk, delvis i utvalgte emner. Det vil si at avsnittene «Overfallet på Noreg», «9. april 1940», «Felttoget 1940» og «Frigjering» fungerer som en narrativ ramme på stoffet. Innenfor denne igjen, finner vi temaene «Styret i Noreg», «Terror og folkemord», «Daglegliv under okkupasjonen», «Norsk motstand» og «Finnmark i flammar».

Ertresvaag og Rognaldsens fortelling om krigen i Norge består først og fremst av militær og politisk historie og oppleves noe ensporet og kanskje gammeldags. To av kapittelets sider brukes riktignok på et avsnitt under overskriften «Daglegliv under okkupasjonen», hvor forfatterne blant annet tar for seg varemangelen i Norge. Likevel handler mesteparten av de to sidene av en eller annen grunn om ulike former for motstand. Økonomiske forhold blir ikke beskrevet noe videre. Beskrivelser av sosiale og kulturelle forhold uteblir helt. Vi ser heller ikke noe til de «nye» temaene kvinnehistorie eller behandlingen av jøder og jugoslaver i Norge. Norske nazister og kollaboratører nevnes så vidt, men bare som en parentes i et avsnitt om motstand. I beskrivelsen av norske nazister er det menneskelige perspektivet vi så i *SAMFUNN* borte, og det hele dekkes svært kort, enkelt og overfladisk: «Det var óg nordmenn som ikkje greidde presset og gjekk over til fienden».²⁴²

²⁴² Ertresvaag, Rognaldsen og Glad 1990: 107.

Også stilen på teksten skiller seg vesentlig fra den i *SAMFUNN*. Som vi har sett, var *SAMFUNN* i stor grad bygget rundt øyevitneskildringer. Den hadde en åpen vinkling, og la opp til at elevene skulle ha en kildekritisk tilnærming til stoffet og historien. Perspektivet var hele tiden nedenfra og opp, og de vitenskapelige ambisjonene fra M87 skinte igjennom på hver side. Tilnærmingen til forfatterne av *I FOKUS*, derimot, minner mer om det vi finner i de eldre skolebøkene. For det første er det en overvekt av hendelseshistorie gjennom kapittelet. For det andre er stilen på teksten gjennomgående fortellende og språket billedlig:

Litt over klokka 23 kvelden den 8. april fekk mannskapet på norske patruljebåtar ytterst i Oslofjorden brått auge på eit par krigsskip som stemna innover fjorden. Dei fyrte av både varselskot og signalrakettar, men krigsskipa stoppa ikkje. Snart kunne dei sjå at det var tyske skip, og like etterpå vart dei dei første norske offera for krigen. Patruljebåtane vart opplyste av lyskastarar, og mitraljøseelden feia over dekket.²⁴³

Enkelte deler, som dagene rundt 9. april og tiden som fulgte, dekkes greit og tidvis på en veldig levende måte. Men da det analytiske og kritiske elementet er borte, forsvinner også mye av dybden. Det drøftes ikke, kun berettes. Vinklingen i *SAMFUNN* hele tiden var at historien består av mange historier. I *I FOKUS* fremstår historien først og fremst som én lang fortelling, hvor det ene leder til det andre og alt henger naturlig sammen.

Av annet innhold i teksten er det en del fotografier i svart/hvitt og malerier i farge. Det er trykket flere dikt og to kart, henholdsvis av Europa anno 1942, og Kongen og regjeringens reiser våren 1940. Det er tre korte øyevitneskildringer, men samtlige fra kampene om Leningrad. På sidene om dagligliv under krigen, står det også oppskrifter på «Fiskemjølkekaker med havregryn» og «Potetblautekake med jøssingkrem». Et innblikk for elevene i råvaremangel og kreative løsninger på dette.

Angående arbeidsoppgavene i *I FOKUS*, så har jeg tidligere nevnt at de er gode og varierte. I tillegg til vanlige spørsmål til innhold og begreper, kan vi for eksempel se en del av de samme type oppgavene som vi finner i *SAMFUNN*. Oppgaver hvor elevene skal undersøke lokalhistorie eller intervju folk som levde under okkupasjonen. Enkelte av spørsmålene har en dybde som ikke står i stil til resten av kapittelet, og svært mange av

²⁴³ Ertresvaag, Rognaldsen og Glad 1990: 107.

dem er det umulig å finne svar på i teksten. Elevene tvinges altså til å lete opp andre kilder. Det er vanskelig å se M87 i resten av kapittelet, men i dette kan vi ane konturene av noe.

7.4.2.2 «Hovedfortellingen»

I motsetning til i samtlige av de eldre skolebøkene jeg har undersøkt, går Norges- og verdenshistorien om hverandre i *I FOKUS*. Det vil si at historien om krigen i Norge bare er en del av et større narrativ om andre verdenskrig som globalt fenomen. For å holde meg innenfor rammene jeg har satt for oppgaven, må jeg konsentrere meg om den norske delen av det. Hvordan fremstilles krigen i Norge? Hva er tatt med, og hvordan vinkles det? Samtidig er det ikke til å komme utenom at måten forfatterne har lagt opp kapittelet, både bringer andre perspektiver til den norske historien og legger føringer for hva som kan tas med og ikke. Helt kan ikke de to delene isoleres.

7.4.2.2.1 Utvalg

Som jeg nevner innledningsvis, er historien som fortelles i *I FOKUS* en ganske annen enn den vi ser i *SAMFUNN* og flere av bøkene før. Mens forgjengerne i større og større grad konsentrerte seg om et menneskelige perspektiv, forskjellige skjebner og opplevelser, er synsvinkelen her ovenfra og ned. Først og fremst er Ertresvaag og Rognaldsens fortelling om andre verdenskrig en fortelling om stater i krig. Dette gjelder også den norske historien i kapittelet. Sett med tall, så handler kun 6 av kapittelets 24 sider om okkupasjon, resten om krigføring og forskjellige forhold knyttet til dette. Av de 6 sidene om okkupasjon, er under 2 av disse om dagligliv. Og selv i avsnittet om dagligliv, er mye av fokuset på undertrykking og motstand:

Sjølv om terroren i Noreg ikke var så omfattande som i Aust-Europa, var det ikkje enkelt å greie seg gjennom krigsåra. Også her vart, som vi har høyr, menneske pinte, plaga og torturerte i kjellarane til Gestapo. Menneske vart sende til fangeleirar. Mange vart skotne.²⁴⁴

Og:

²⁴⁴ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 102.

For dei fleste var okkupasjonstida først og fremst prega av ufridom og manglar. Dei nøydde seg då òg med å protestere på enkle måtar: ein binders i knappeholet som teikn på samhald, ei raud topplue som symbol på motstand, ein blome for å feire fødselsdagen til kongen. Det kunne forresten vere farleg nok. Fleire vart arresterte i denne haldningskampanjen. Endå meir risikabelt var det å måle slagord på veggene eller å nekte å sitje ved sida av tyskarar eller nazistar på trikken. Då greip okkupasjonsmakta inn.²⁴⁵

En mulig forklaring på at såpass mye av kapittelet er viet til krig, kan ha å gjøre med det at norsk og internasjonal historie er lagt til samme kapittel. Å ta for seg temaer som hverdagshistorie eller økonomiske forhold i hele Europa og resten av verden, er for omfattende til at det lar seg gjøre innenfor rammene av ett kapittel. Og når verdenshistorien i kapittelet nærmest utelukkende handler om krig, vil det kanskje være unaturlig om den norske delen av kapittelet er av en helt annen karakter. Det forklarer likevel ikke hvorfor også avsnittene som faktisk handler om hverdagshistorie i Norge har så stort fokus på krigsforbrytelser og motstand. En kan få inntrykk av at hverdagen til folk flest var preget av motstand og tortur. Det ensidige fokuset går heller ikke helt hånd i hånd med intensjonene fra M87:

For å gi allsidig innsikt i forholdene i samfunnet, og for å få fram de store endringene som er skjedd, bør en studere utviklingen som en bred, sammensatt prosess. En kan se økonomiske, sosiale politiske og kulturelle forhold i sammenheng i avgrensede tidsrom, men også gi tematisk avgrensede lengdesnitt.²⁴⁶

7.4.2.2.2 Vinkling

Hvis en bare tar utvalget i betraktning, er det lett å se likheter til de første, mer nasjonale skolebøkene som kom ut etter krigen. Også i de var først og fremst fortellinger om krig og motstandsarbeid, med stater i hovedrollene. Ser vi på hvordan hendelsene vinkles, derimot, ser vi et noe annet uttrykk.

For det første er historien til Ertresvaag og Rognaldsen på ingen måte noen heltefortelling eller preget av krigsromantikk og drama. Forfatterne skildrer invasjonen

²⁴⁵ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 102.

²⁴⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

og det tyske felttoget i Norge nøkternt og uten å vinkle det spesielt langt i den ene eller andre retning:

I mellomtida fossa tyske skip inn mot Oslo, Bergen, Trondheim og Narvik. Dei møtte liten motstand. Anten var ikkje kystbatteria bemanna, eller så oppdaga ikkje mannskapa skipa før det var for seint. I Oslo-fjorden greidde mannskapet på festninga Oscarsborg å senke det store troppe-transportskipet "Blücher", noko som gjorde at landgangen i hovudstaden vart forseinka.²⁴⁷

Og kampen var i gang. Stort sett følgde invasjonen planane. Åtaket kom uventa, og dei fleste stader kunne tyskarane spasere inn og overta.²⁴⁸

Under leiing av general Otto Ruge heldt norske styrkar stand fleire stader på Austlandet. Men først i mai var kampane over, og tyskarane kunne hærsetje heile Sør-Noreg.²⁴⁹

Uten egentlig å ta stilling eller problematisere, er narrativet som vi ser at nordmennene ble tatt på sengen. Soldatene manglet utstyr og trening, informasjonen var mangelfull og kommunikasjonen dårlig. Det vi ikke ser er helt motkledd i vadmél. Fortellende, ukritisk og ensporet, kanskje, men nøkternt og relativt nøytralt.

Den samme stilen ser vi også i beskrivelsene av norsk motstand og motstandsarbeid. Det er som nevnt mye av dette gjennom kapitlet, men mesteparten av fokuset er på det sivile. Som i *Inn i atomalderen* blir det militære skildret med en relativt nøktern penn:

Alt i 1941 dukka det opp motstandsgrupper. Etter kvart fekk dei kontakt med den norske regjeringa i London, og motstandsarbeidet kunne byggjast opp meir planfast. Heimefrontleiinga (HL) vart etablert. Ho samordna motstandsarbeidet. [...] Mot slutten av krigen vart det bygd opp ein liten hær av nordmenn som låg i dekning. Dei vart stadig dristigare, gjennomførte ei rekkje sabotasjeaksjonar, og dei rykte inn og avvæpna fienden i maidagane 1945.²⁵⁰

Den siste setningen får det riktignok til å virke som om norske motstandsfolk våren 1945 rykket ut av skogene og jaget tyskerne på dør. Den fortellende historiefremstillingen går ut over nyansene, men heller ikke dette er blåst ut av proporsjoner, vinklet og fargelagt i rødt, hvitt og blått.

²⁴⁷ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 92.

²⁴⁸ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 92.

²⁴⁹ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 94.

²⁵⁰ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 107.

Det andre som er verdt å merke seg med vinklingen i *I FOKUS*, har å gjøre med nettopp det at internasjonal og nasjonal historie går om hverandre og er integrert i en større helhet. Den norske og internasjonale historien er i all hovedsak lagt til avsnitt hver for seg, men overgangene er glidende gjennom hele kapittelet. Det dras linjer og, i alle fall til en viss grad, paralleller. Resultatet er et bilde av en reell verdenskrig, ikke krigen i Norge vs. krigen der ute:

«Når regjeringa våga å seie nei til tyskarane, hang det saman med at ho venta hjelp. Både statsminister Nygaardsvold, utanriksminister Koht og resten av regjeringa var sikre på at engelskmennene ville gi Noreg hjelp. Derfor gjaldt det no om å hindre tyskarane til hjelpa kom». ²⁵¹

Grunnen til at vestmaktene trekte troppane sine ut av Noreg sommaren 1940, var at Tyskland no sette i verk det store felttoget mot vest: mot Belgia, Nederland og Frankrike. ²⁵²

Det første utdraget er fra avsnittet om felttoget i Norge 1940 og kobler norske avgjørelser til internasjonale forhold. Det andre er fra avsnittet om Tysklands felttog mot vest og kopler krigens gang i Norge til den på kontinentet. Jeg skal ikke overdrive hvor lang forfatterne har gått med dette. Men perspektivet var nytt og interessant. Norge som en del av noe større, ikke Norge og det andre.

Alt i alt er Ertresvaag, Rognaldsen & Glads fortellingen en om krig i ordets rette forstand. Og mer enn en fortelling om det kjempende Norge, er det fortellingen om Norge i verdenskrigen.

7.4.2.3 Nasjonsbyggende historiefremstilling?

Som jeg har vist, kan altså Ertresvaag og Rognaldsens fremstillingen av andre verdenskrig ligne på eldre, mer nasjonale fortellinger. Den er fortellende i stilen og handler nesten utelukkende om krig og motstand. Den viser få eller ingen av skyggesidene av det nordmennene foretok seg i krigsårene, og det er ingen kritikk eller problematisering av valg som ble tatt på det militære eller politiske planet. Man kan uten problemer kritisere fortellingen for å mangle dybde, være ukritisk og snever. Når

²⁵¹ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 93.

²⁵² Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 95.

det er sagt, er det likevel mye ved *I FOKUS* som skiller den fra fortidens mer nasjonsbyggende historiefremstillinger.

For det første, som *SAMFUNN*, er *I FOKUS* verken i utvalg eller vinkling en fortelling laget for å vekke følelser og å være stolt av. Det er ingen portrettering av helter eller fokus på kampvilje og samhold i skildringene av invasjonen, felttoget eller den norske motstanden. Som jeg har vist, blir det hele skildret nøkternt og nøytralt, heller ikke nært nok til å vekke følelser. Av de få konkrete beskrivelsene av slag og andre hendelser, er det ingen som blir tillagt noen form for nasjonal eller symbolsk verdi. I motsetning til i enkelte eldre bøker, spiller egenskaper og ferdigheter som regnes som særnasjonale ingen rolle i hvordan det hele utspiller seg. Ei heller norsk natur og geografi.

Dette med samhold og det «klasseløse krigssamfunnet» tas opp, men ikke før i kapittelet som kommer etter, «Tida etter 1945». Her er det også et visst metaperspektiv på det:

Alle talarane understreka samholdet i det norske folket under fem års okkupasjon. Og både stortingsrepresentant C.J. Hambro, statsminister Nygaardsvold og ordføreren i Oslo, Einar Gerhardsen, framheva den rolla kongen hadde hatt som samlande symbol i motstandskampen. Kjensla av fellesskap var sterk og levande i jubelbruset i frigjeringsdagane. [...] Så viste det seg raskt at det nok fanst motsetningar i det norske samfunnet likevel. Under krigen hadde det bygd seg opp ei spenning mellom regjeringa i London og Heimefronten i Noreg. Det kravde lange og vanskelege forhandlingar å få utnemnt ei samlingsregjering i juni. Statsministeren under krigen, Johan Nygaardsvold vart vraka.²⁵³

Forfatterne beskriver altså ikke selve krigssamholdet, men fokuset på det etter frigjøringen. I kapittelet som handler om selve krigen, nevnes det verken i avsnittene om krig eller krigshverdagen.

Som *SAMFUNN*, skiller *I FOKUS* seg også fra de mer nasjonsbyggende historiefremstillingene i språket. Heller ikke her ser vi formuleringer som «folket vårt», «nasjonen» og «nordmennene». På tross av mye fokus på krig, motstand og grusomheter, bygges det heller ikke opp noe ordentlig fiendebilde eller dikotomi på denne måten. Fremstillingen har ikke noe tydelig og gjennomgående kollektivt «vi» eller «de andre».

²⁵³ Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 116 – 117.

Jeg har tidligere poengtert at *I FOKUS*, bortsett fra å være en integrert samfunnsfagbok, i relativt liten grad er preget av de vitenskapelige ambisjonene i M87. Det er lite kildemateriale å jobbe med for elevene, teksten er ensporet og finnes ikke analytisk. Oppgavene veier noe opp for dette, men elevene må søke andre kilder for å svare på disse. Det samme kan sies om det en kan kalle de nasjonsbyggende ambisjonene i læreplanen. I emnebeskrivelsen «Det norske samfunnet i forandring», som tar for seg norsk historie i læreplanen, står det som nevnt at «arbeidet med emnet må hjelpe elevene til å forstå vår nasjonale egenart og være med og utvikle nasjonal identitet».²⁵⁴ Likevel er det lite ved teksten som vitner om at dette har vært noe mål for forfatterne. I alle fall med denne delen av historien.

Lorentzen beskriver *I FOKUS* som et endelig punktum for den nasjonsbyggende historiefremstillingen.²⁵⁵ Jeg skal ikke uttale meg om bøker som har kommet ut under L97 eller senere læreplaner, men det er i alle fall klart at det ikke var folket og nasjonen som sto i sentrum i norske skolebøker fra slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet.

7.4.3 Bildebruk

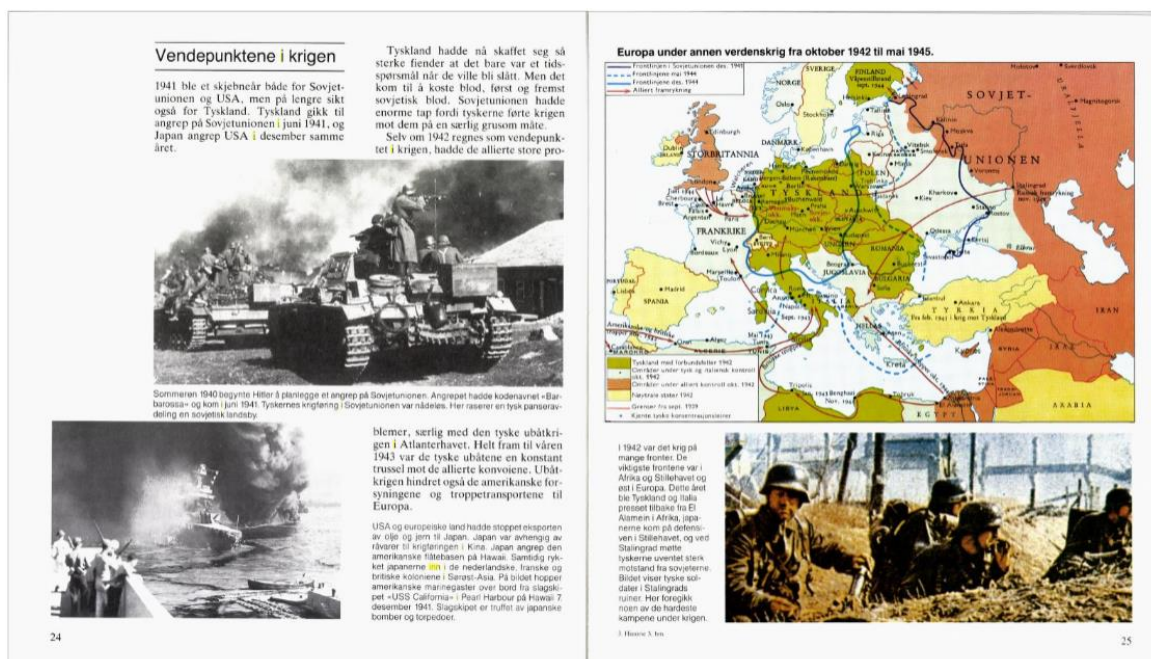
7.4.3.1 SAMFUNN 7-9. Inn i atomalderen.

Lorentzen beskriver Aastad og Sveens serie samfunnsfagbøker ganske treffende som preget av velstand og som bildebøker av høy kvalitet.²⁵⁶ Fordelt over de to kapitlene om andre verdenskrig, henholdsvis på 20 og 17 sider, er det til sammen 42 fotografier, malerier, kart, plakater, reklamer og lignende. I tillegg til dette kommer diagrammer, faktarammer og statistikk. For å illustrere hvor gjennomillustrert bøkene er, har jeg tatt med et bilde av to sider i sin helhet. Mengden bilder, størrelsene og fargene er uten like i både samtidige og eldre verk:

²⁵⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 234.

²⁵⁵ Lorentzen 2005: 199 – 200.

²⁵⁶ Lorentzen 2005: 193.



Illustrasjon 9: Aastad & Sveen 1989: 24 – 25.

Det andre kapittelet, som handler om krigen i Norge, er av en eller annen grunn noe mindre spektakulært illustrert. Bildene er litt mindre i størrelse, ikke like dramatiske og det er mindre farge gjennom kapittelet. Likevel er det snakk om ikke ubetydelige 19 illustrasjoner på 17 sider. Motivene springer naturlig ut av innholdet i teksten, og kvantitativt er de relativt jevnt fordelt mellom temaene krig, politikk, dagligliv, «den andre siden» og frigjøringen.

Som resten av teksten, er motivene svært lite nasjonale. Det er ikke et eneste bilde av kongen eller andre sentrale nasjonale skikkelser. Ingen bilder av hjemmefrontsoldater i skogen eller andre symboler på norsk motstand. Ingen kjente landemerker eller gjenkjennelig norsk natur. Den eneste navngitte skikkelsen som er avbildet og som ikke var på tysk side, er Asbjørn «Osvald» Sunde (1910 – 1985). Sunde var, som jeg har nevnt tidligere, en av lederne i den kommunistiske motstandsgruppen «Osvald-gruppen» og ble etter krigen dømt for spionasje til fordel for Sovjetsamveldet. I bildene knyttet krig og motstand, er fokuset som i teksten mer på det menneskelige og på ødeleggelse, ikke på stater i krig. Også dette et skritt i retning vekk fra den nasjonsbyggende historiefremstillingen. Av de fire bildene, er tre av ruiner og båter som brenner, ett er av døde soldater:



Illustrasjon 10: Aastad og Sveen 1989: 37.

Føringene i M74 var at skolen måtte fremheve krig, vold og undertrykkelse som «uverdige måter å løse konflikter på».²⁵⁷ Lignende formuleringer finnes ikke i M87, men Aastad og Sveen ser ut til å ha fortsatt i samme retning. Fotografiet viser riktignok falne tyske soldater, men det er likevel ikke et bilde av en seier og nasjonal ære, ingen krigsromantikk. Kun unge menn som ligger urørlige med ansiktet ned i søla. Kontrasten til hvordan krig fremstilles i bøker som «*Vi ere en nasjon-*» og *Folket vårt gjennom tidene* er tydelig.

Et annet skritt i retning vekk fra den nasjonsbyggende historiefremstillingen, er at vi i *Inn i atomalderen* ser mye mer til de sidene av historien vi har mindre grunn til å være stolte av. Også i valg av bilder:

²⁵⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 180.



Illustrasjon 11: Aastad & Sveen 1989: 48.

Som vi har sett, bruker forfatterne hele to sider på norske nazister og andre som endte opp i tysk tjeneste. Det som er mer sjeldent, er likevel at de bruker en del plass på skyggesider av «de godes» historie. Blant annet, får elevene innblikk i temaer som krigsseilernes mangel på støtte og anerkjennelse etter krigens slutt og behandlingen av «tyskerjenter» og «tyskerunger».

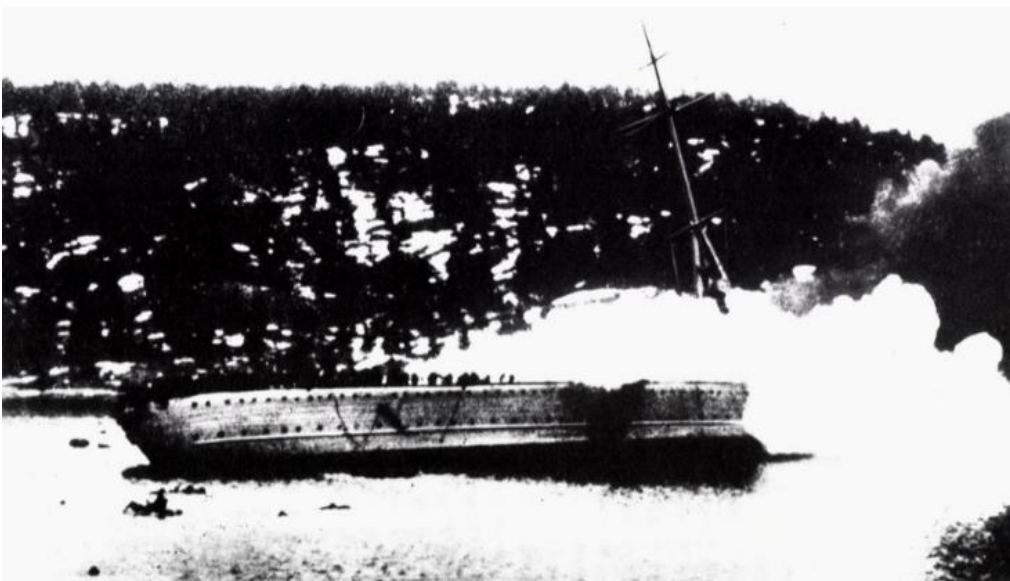
Disse perspektivene kan vi også se kapittelets bilder. Av eksempler, er dette fotografiet fra havnebyen Cherbourg i Normandie i Nordvest-Frankrike. Bildet, som er selvforklarende nok, er riktignok fra et annet land, men er å finne i avsnittet «Landssvikoppjøret og krigens virkninger» i kapittelet om krigen i Norge. I bildeteksten poengteres det også at skamklipping, offentlig bespottelse og internering av kvinner med relasjoner til tyske soldater også foregikk i Norge.

Åpenbart er heller ikke dette et bilde og en historie fortalt for å skape nasjonal hengivenhet og samling. Det er ingen seier som blir vist frem, ingen historie å være stolt av. Tvert imot, vitner dette om ganske andre prioriteringer. Historiefaget hadde utviklet seg, også i skolen (jfr. Heiret, Ryymin & Skålevåg). Viktigere enn dette med nasjonal egenart og identitet, var også de vitenskapelige ambisjonene i M87. Gjennom bilder, tekst og annet kildemateriale ble historien vist fra flere sider. Elevenes jobb var å vurdere stoffet som ble lagt frem.

7.4.3.2 I FOKUS 9. Samfunnsfag.

Utvalget bilder i *I FOKUS* skiller seg noe fra det i *Inn i atomalderen*. Også her er bildene er relativt store, men de er færre. Fordelt på 25 sider nasjonal og internasjonal historie, er det 15 fotografier, 2 kart og 4 malerier – 21 totalt. Av 21 bilder, er 10 knyttet til krigen i Norge. Når det kommer til kvalitet, er flere så mørke og utydelige at det kan være vanskelig å se hva det er de skal avbilde. Kun 2 er i farge – begge malerier. De aller fleste av motivene i bildene er av krig, vold og undertrykkelse. I så måte på linje med fokuset i resten av teksten. Som i konkurrenten, er det likevel lite romantisering av krig eller forherligelse av nasjonal fortid å spore. Det er ingen helter eller kjente skikkelser i bildene, ikke et eneste bilde av norske soldater. Med unntak av to malerier jeg skal komme tilbake til, er det heller ingen symboler på norsk motstand, ingen identifiserbar norsk natur og det er i det hele tatt lite storslått eller fengslende ved bildene.

Et eksempel på motiv og den jevne kvaliteten på bildene i kapittelet er dette fotografiet av Blücher på vei ned utenfor Oscarsborg festning i Drøbaksundet. En kan se at det er et skip som synker og så vidt at det står folk på ripa. Utenom det, kunne det vært hva som helst og hvor som helst. Bildet kunne like gjerne vært kullstift som fotografi:



Illustrasjon 12: Ertresvaag, Rognaldsen & Glad 1990: 91.

Originalen av dette fotografiet er av noe bedre kvalitet enn det som er trykket i boken. Også det er i svart/hvitt, men lysere og i flere detaljer og fargenyanser. Jeg antar forringelsen av kvalitet har med økonomi å gjøre. Det samme med den generelt sparsommelige bruken av farge gjennom kapittelet. Resultatet er uansett mindre patos i historiefremstillingen på den ene siden. På den andre en dårligere illustrering av tekst og dokumentering av historie. Akkurat patos har neppe vært noe mål for forfatterne, men motivene og kvaliteten på bildene gjør at elevene sitter igjen med en mindre nær og levende historie. Mindre interessant.

Trenden er mørke, utydelig og kanskje litt intetsigende fotografier, men det finnes også unntak. Spesielt i de to maleriene jeg nevner ovenfor. Disse bidrar riktignok ikke så mye med dokumentasjon av krigshistorien, men med et nasjonalt innslag, med dramatik, farge og patos.

Det første av disse er oljemaleriet «9. april 1940» (1943) av kunstmaleren Reidar Aulie (1904 – 1977). Maleriet, som vi også har sett i Ola Skogstads *Historien forteller* fra 1972, viser en lastebil i norsk terreng og med en kiste svøpt i et norsk flagg på lastep Janet. Bildet forteller en historie om offer og død. Om soldatens endelikt, som svøpes i flagget, skal jordfestes og selv bli en del av landet. Samtidig kan det være nasjonen selv som ligger på Janet der.

Det andre bildet er oljemaleriet «Narvik 1940» (1945) av kunstmaleren og professoren Axel Revold (1887 - 1962). Bildet er ingen nøyaktig gjengivelse av verken landskap eller historiske forhold, men viser sjøslaget som sto mellom britiske og tyske krigsskip utenfor Narvik mellom 10. og 13. april 1940. Den tyske invasjonsflåten ble senket, og 28. mai ble Narvik gjenerobret av norske og allierte styrker. Slaget om Narvik regnes ofte som Hitlers første nederlag i den andre verdenskrig:



Illustrasjon 12: Ertresvåg, Rognaldsen og Glad 1990: 94.

Her er det definitivt dramatik og følelser. På den ene siden kan vi se en pittoresk og lett identifiserbar natur og geografi. Et landskapsmotiv som gir assosiasjoner til nasjonalromantikken 100 år tidligere. På den andre siden, som et skjær i harmonien, ser vi et stort, pågående slag og Narvik i flammer. Vi ser mennesker som bærer med seg barna sine og flykter opp i fjellene.

Som jeg er innovert i teorikapittelet, er historisk territorium eller "hjemland" ifølge Anthony Smith et svært sentralt element i nasjonal identitet. Dette er for det første et folks historiske eller forestilt historiske vugge. Folk og land har gjennom tider levd av og blitt formet av hverandre. For det andre er hjemlandet et reservoar felles-nasjonale minner og assosiasjoner. Dets fjell, elver, byer og lignende blir som hellige og hvis indre mening som kun kan forstås av de innvidde, av nasjonens medlemmer.²⁵⁸ Tar vi det Smith skriver i betraktning, er et bilde som maleriet til Revold åpenbart egnet til å vekke nasjonalfølelse. Et maleri av et angrep på et ikonisk norsk landskap som dette, blir også

²⁵⁸ Smith 1991: 9.

et maleri av et angrep på hvem vi er, vår historie, vårt levesett og så videre. Vårt hjem er en del av hvem vi er, og hjemmet vårt brenner.

Når det er sagt, så tror jeg likevel ikke motivene til forfatterne av *I FOKUS* har vært å skape nasjonalfølelse, men å ha med innslag av kulturhistorie. Kanskje for å veie opp for mangel av dette i selve teksten. Både i dette kapittelet og i andre ser vi jevnlig trykk av malerier, sangtekster, dikt og andre kulturuttrykk. Både fra Norge og andre land. Tar vi i tillegg meningsinnholdet i resten av teksten i betraktning, er det vanskelig å tenke seg at nasjonsbygging har vært noe hensyn bak valg av bilder.

8 Konklusjon og avsluttende tanker

8.1 Utgangspunktet

Mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen var som nevnt et sitat jeg kom over i en kronikk i Aftenposten fra 2004. I kronikken hevdet Tore Pryser, professor i historie ved Høgskolen i Innlandet, at etterkrigstidens historikere har «[...] videreført norsk historikertradisjon og latt okkupasjonsforskning tjene nasjonsbyggingen».²⁵⁹ Påstanden var nok ikke like kontroversiell i 2004 som Øystein Sørensens oppgjør med krigsforskningen i Nytt Norsk Tidsskrift i 1989. Tanken slo meg likevel som sunn. I 2004 var det over 60 år siden Norge ble dratt inn i krigen, i dag er det over 80, men tross avstanden i tid, ser det fortsatt ut til å være mye følelser knyttet til temaet.

Mens det etter hvert er skrevet mye om krigsforskningen, har jeg ikke klart å finne litteratur om hvordan krigen fremstilles i norske skolebøker. Det er skrevet en del om skolebøker generelt, også om skolebøker som nasjonsbyggere, men ikke spesielt om krigen. Da jeg jobber som lærer, ble dette en naturlig tankeretning. Hva slags fortellinger om krigen er det norske elever har fått presentert i skolen, og hvordan har disse utviklet seg med tiden?

Med dette som utgangspunkt har jeg altså tatt for meg åtte skolebøker i historie og samfunnsfag for folkeskolen/grunnskolen, utgitt mellom 1946 til 1990. Og for å sette disse inn i et større perspektiv, har jeg undersøkt skolelover og læreplaner fra perioden. Metoden jeg har brukt er Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein Atle Skålevågs begreper om «hovedfortellinger», «sidefortellinger» og «grunnfortellinger». Hvilke hovedforklaringer er det som gis i de ulike bøkene? Og går disse igjen i flere verk slik at det kan skimtes en «grunnfortelling»? For å undersøke hvorvidt skolebøkene fungerer som nasjonsbyggere eller ikke, har jeg brukt teori fra Anthony D. Smiths *National Identity* (1991) og *The ethnic origins of nations* (1986).

²⁵⁹ Skre 2004. Sitat av Tore Pryser i kronikk i Aftenposten

8.2 Funn

8.2.1 Innledning

Etter å ha gjennomgått åtte skolebøker, fra «*Vi ere en nasjon-*» (1946), til *I Fokus 9* (1990), mener jeg å ha funnet mønstre i form og innhold, utvikling av fremstillingene gjennom perioden og enkelte brudd med denne. Jeg mener også å ha funnet eksempler på hvordan flere av beretningene fungerer som nasjonsbyggere.

For å presentere disse funnene på best mulig måte, finner jeg det naturlig å sette et skille mellom bøkene fra før og etter *Mønsterplan for grunnskolen* (1974). Med andre ord mellom de fire første og siste skolebøkene. Selv om vi kan se enkelte tegn til utvikling gjennom den første av disse to periodene, kanskje mest i omfang, har bøkene likevel såpass tydelige fellestrekk at jeg mener det går an å skimte en «grunnfortelling». Etter M74, derimot, kan vi se at bøkene tar nye retninger. Delvis åpnes narrativene opp, vi ser at fokusområder skifter og flere og nye perspektiver slipper til.

8.2.2 Skolebøkene fra perioden 1946 - 1974

Ser vi på de fire eldste bøkene, kan vi se flere fellesnevner. Fremstillingene er for det første mer eller mindre organisert kronologisk, og det er en overvekt av hendeshistorie. Bøkene er bygget rundt temaene invasjon og krig, nyordning, motstand og frigjøring, og hovedfokuset er på militære forhold og motstand. I tråd med læreplanene, løftes holdningskamp og den sivile motstanden mer frem mot M74. Men krig og motstand dominerer fremstillingene gjennom hele perioden.

Uavhengig av om historien formidles som fortellinger eller mer saklig orientering, ser vi også at synsvinkelen i denne perioden gjennomgående er fra de «gode nordmenns» perspektiv og sett ovenfra og ned. Gjennom hendeshistorie, personskildringer og utdrag fra taler, følger vi styresmakter og nasjonale lederskikkelser. Ofte hyllende, aldri kritisk. Unntaket er Axel Coldevin, som i *Historie* (1965) kritiserer regjeringens manglende vilje til å handle forut for invasjonen. Men til gjengjeld løfter han frem Kongen, forsvarssjef Ruge og andre nasjonale lederskikkelser som ingen annen.

I disse fire bøkene fungerer også det norske folk i stor grad som en samlet størrelse.

I de eldste bøkene gjennom et kollektivt «vi» eller varianter av dette, senere noe mer subtilt. I enkelte tilfeller, som i Hæreid og Amundsens «*Vi ere en nasjon*» fungerer også «det norske folk» som en handlende aktør. Udifferensierte og enige. Tyskerne fremstilles gjerne som endimensjonale og grusomme, nasjonal samling som noe marginalt og ikke en del av det nasjonale fellesskapet: «Vi trassa tyskarane og dei norske svikarane på alle vis».²⁶⁰ Vi har også sett hvordan Ola Skogstad i *Historien forteller* (1972) utvider motstandsbegrepet til å romme alle gode nordmenn. Norske jøder får ingen plass i tekstene. Det samme gjelder kvinner. Min vurdering er altså at dette er historier nasjoner i krig, ikke mennesker i en krigssituasjon.

I tillegg til at det er nasjoner som er hovedaktørene i disse bøkene, og at det er et overveiende fokus på motstand, er det ett trekk til det er viktig å merke seg. Dette er forklaringen på det militære nederlaget våren 1945. Mens det varierer noe hvordan kampene i kjølvannet av invasjonen fremstilles, går det igjen en forklaring om at krigen kom som en overraskelse på det norske folk. Ola Skogstad skriver for eksempel nordmennene hadde levd i fred i 125 år og «intet vondt ventet».²⁶¹ Unntaket er som nevnt Coldevin, som peker på at det var nok av signaler om hva var i gjære, men selv han drar denne linjen til 1814. Uavhengig av sannhetsgraden i dette, blir altså skolens narrativ at nordmennene var et fredselskende folk. Politiske og militære forklaringer viker for bilder av et folk som ikke fant det naturlig å tenke i slike baner - de nærmest uskyldsrene nordmennene. Å trekke linjer til 1814, da Norge igjen ble Norge, forsterker også dette som et trekk ved nordmennenes karakter.

Kombinerer vi disse tre trekkene – bildene av de fredselskende nordmennene, det samlede norske folk og fokuset på motstand - sitter vi igjen med et narrativ vi kanskje kan kalle en grunnfortelling. I de første skolebøkene som kom ut etter krigen, var historien om denne en om et fredselskende folk som samlet seg i motstand da friheten ble truet.

²⁶⁰ Hæreid & Amundsen 1946: 309.

²⁶¹ Skogstad 1972: 164.

8.2.3 Skolebøkene fra perioden 1974 - 1990

Slik jeg leser de fire siste bøkene, representerer alle en utvikling fra den grunnfortellingen jeg mener å ha vist konturene av i de fire første. Enkelte utviklingstrekk kan vi se er felles for alle fire: Narrativet om at nordmennene blir tatt på sengen 9. april forsvinner for eksempel mer eller mindre helt ut av regnskapet. Det samme med skjer med fokuset på hvor samlet det norske folk var. Likevel kan vi se at fremstillingene utvikler seg i to distinkte retninger, dette uavhengig av læreplanene de ble gitt ut under.

Den første av disse retningene kan vi se i *SOL-serien. Historie 3* (1976) og *I FOKUS 9. Samfunnsfag* (1990). I valg av temaer ligner riktignok disse to på de aller eldste bøkene. Begge handler mer eller mindre utelukkende om krig og motstandsarbeid, og i så måte kan de sies å være snevre og umoderne. Det som derimot skiller disse fra de eldre, er at norsk og internasjonal historie går om hverandre i kapitlene. I tråd med M74, er hovedvekten i *SOL-serien* på krigen i Norden. I *FOKUS* er krigen i Norge flettet inn i et større kapittel med verdenshistorie. Som jeg har nevnt tidligere, kan dette også forklare hvorfor de to kapitlene er såpass snevre som de er. Å ta for seg temaer som kvinnehistorie eller dagligliv i det Nazi-okkuperte Europa er vanskelig innenfor rammene av en ungdomsskolebok. Men tross det veldige fokuset på krig og motstand, er det heller ingen krigsromantikk å spore. Ingen helter og ingen nasjonsbygging. Det forfatterne gjør, er å løfte blikket, dra linjer og sette norsk historie inn i en større sammenheng.

Den andre retningen av utvikling kan vi se i *SLAG. Historie* (1982) og *Samfunn 7-9. Inn i atomalderen* (1989). For det første er disse preget av en ny måte å jobbe med historie- og samfunnsfagene på. Begge har metodekapitler i begynnelsen av bøkene og har et metaforhold til historien og historiefaget i seg selv. Spesielt den siste av de to. Gjennom kapitlene om krigen er det også et solid utvalg av førstehåndsberetninger, utdrag fra tyske lovtekster og lignende. Altså kildemateriale elevene kan jobbe med og tolke selv. På denne måten kommer de tettere på historien enn de ville gjort i eldre bøkene, men får også verktøyene de trenger til å ha et mer åpent og kritisk forhold til det de leser.

Det andre som preger disse to bøkene, er at det er mange flere temaer og perspektiver som slipper til enn det som har vært tilfelle tidligere. Vi ser for eksempel at

temaer som norske nazister, kvinner i krig, jøder og jugoslaver og krigsseilere gis langt større plass enn i noen av de andre verkene. Dette, i kombinasjon med de mange øyevitneskildringene, gjør at vi ikke får den toptunge synsvinkelen vi kjenner fra tidligere, og elevene får sett at historien om krigen ikke var én historie, men mange. Som jeg tar for meg i innledningskapittelet, etterlyste historieprofessor Øystein Sørensen i 1989 i *Nytt Norsk Tidsskrift* en del nye perspektiver, synspunkter og nyanser i krigsforskningen. Dette gikk på ene siden på temaer som til da var blitt lite prioritert. For eksempel NS' og okkupasjonsmaktens historie eller krigen og okkupasjonen i et sosial- og mentalitetshistorisk perspektiv. På den andre siden handlet det om komparasjon. For eksempel se Nasjonal samling som en revolusjonær bevegelse og sammenligne denne med lignende bevegelser andre steder og til andre tider.²⁶² Nå er det skolebøker jeg har jobbet med og ikke forskning som sådan. Og jeg skal heller ikke overdrive hvor langt forfatterne faktisk har gått i disse retningene. Men tar vi utgangspunkt i det Sørensen skriver som idealer for en mer åpen og objektiv måte å jobbe med den norske krigshistorien, ser vi at bøkene til Hansejordet og Aastad og Sveen er noe ganske annet enn mange av bøkene til forgjengerne. Vi ser en mer åpen måte å formidle historie på og langt flere perspektiver. Dette gjør også at det er vanskeligere å lede ut noen klar grunnfortelling, men utviklingen er det lett nok å få øye på.

8.2.4 Nasjonsbyggende historiefremstilling

Også nasjonsbygging er en grunn til å sette et skille mellom bøkene fra før og etter M74. Som jeg har vært inne på, ser vi i bøkene fra *SOL-serien* og utover at nasjonen og det nasjonale blir mindre viktig. Til dels viker det plass for nye, sosiale perspektiver, til dels for et større fokus på internasjonal historie. I *SOL-serien* utgjør som nevnt ikke norsk historie mer enn 20% i de tre bindene.²⁶³

Fremstillingene i de fire første skolebøkene er derimot en annen sak. Som jeg mener å ha vist i analysen, fungerer disse som nasjonsbyggere på flere måter.

²⁶² Sørensen 1989: 51-53.

²⁶³ Lorentzen 2005: 176.

I teorikapitlet definerer jeg nasjonal identitet slik: «Nasjonal identitet kan forstås som et navngitt kollektivs opplevelse av fellesskap og tilhørighet og er knyttet til faktorer som geografi, kultur og opphav. Denne vokser gradvis frem innenfor rammene av en stat, gjennom ulike integreringstiltak, og har ifølge Smith utgangspunkt i en etnisk kjerne».²⁶⁴ Videre lister jeg opp en rekke funksjoner eller egenskaper ved nasjonal identitet slik Anthony D. Smith beskriver det i *National Identity* (1991). Smith skriver for eksempel at borger bindes til nasjon ved at det gjennom obligatorisk og standardisert offentlig skolegang innprentes nasjonal kultur og hengivenhet. Fellesnasjonale verdier, symboler og tradisjoner minner borgere om deres felles opphav og kulturelle slektskap og binder dem til hverandre. Og opplevelsen av en autentisk kultur gir medlemmene av nasjonen en plass i verden. Den setter et skille mellom «oss» og «dem».

På et ytre plan handler nasjonsbygging om å bygge et statsapparat, lovverk, byråkrati, en økonomi, skolevesen, infrastruktur og så videre. På et indre plan, handler det om nettopp dette; å skape en nasjonal identitet.

Først av alt må selve grunnfortellingen om krigen i de fire første skolebøkene sies å være av en nasjonsbyggende og oppdragende karakter. Altså historien om det fredselskende folket som samler seg i ånd og motstand mot overmakten. Enten det er intendert eller ikke, er tekstene for eksempel bærere av et sett verdier og idealer. En del av disse, som nøytralitet, demokrati og frihet, er på ingen måte eksklusivt norske verdier, men det er verdier som samtlige læreplaner sier skal fremmes gjennom undervisningen. Samtidig har jeg vist hvordan det trekkes linjer til 1814, noe som forankrer disse verdiene historisk og bidrar til et bilde av dette som noe autentisk nasjonalt og opprinnelig. Altså er det ikke bare verdier som fremmes som idealer for fremtiden, men også som en del av hva det vil si å være nordmann.

Vi kan også lese ut av denne grunnfortellingen noen verdier eller idealer som er mer direkte knyttet til nasjonen og folket. For eksempel: Til tross for narrativet om nordmennesenes fredselskende natur, og enten det skildres med patos eller mer nøkternt, er fortellingen om krigen i disse bøkene fortellinger om motstand. I dette er det på den ene siden en historie å være stolt av og som kan samle, på den andre siden er det et ideal; Nordmenn kjemper for landet sitt. En forlengelse av dette ser vi også i

²⁶⁴ Se kapittel 2.

måten helter blir brukt i noen av fortellingene. Hvis vi for eksempel ser på hvordan Kong Haakon portretteres i Coldevins *Historie* (1965), ser vi at han ikke lenger bare er en historisk aktør, men at han løftes frem og blir et symbol på motstandskampen, på offervilje og nasjonale verdier. Kongen blir en representant for hva vi *er*, og hva vi *bør* være.

Et annet eksempel ved denne grunnfortellingen jeg mener virker nasjonsbyggende er hvordan det norske folk fremstår som en enhet. Dette gjennom kategoriseringer, som det kollektive «vi» (eller varianter av dette), eller ved å marginalisere eller utelukke andre grupper. Nordmennene fremstår som enige og samlet på tvers av geografiske, kulturelle, sosiale og økonomiske skillelinjer. Også i dette er det idealer. Det konfliktfylte Norge fra mellomkrigstiden viskes ut, og igjen står krigssamholdet som noe skinnende og med et budskap om at samlet er vi sterke.

I de tilfellene det brukes et «vi», har dette også en annen effekt. I tillegg til å skape bilder av et samlet krigs-Norge, gjør det også elevene i større grad til en del av historien. Eller, kanskje mer presist, det gjør historien i større grad til en del av elevene. Det tydeliggjør at det er deres fortid og deres opphav. Elevene selv blir en del av dette brorskapet som samlet seg og kjempet mot tyskerne. Fortellingene skaper et «oss» og sier noe om hva det innebærer.

I teorikapitlet tar jeg også for meg nasjonalistisk historiebruk og historieforståelse slik Smith beskriver det i *The Ethnic Origins of Nations* (1986). Her beskriver han blant annet at det er en vanlig oppfatning at en nasjons historie er lineær og at den utvikler seg som av naturlover. Videre skriver han at den følger et mønster av fødsel, vekst, gullalder/age of heroes, nedgangstider og gjenfødelse. Som jeg inne på i teorikapitlet har historien om krigen i Norge potensiale til å passe inn i flere av disse fasene. Det mest åpenbare er selvfølgelig den fjerde av disse, hvor indre svikt og ytre fiender fører til en periode med nedgangstider for nasjonen. Samtidig er det også elementer av «age of heroes» ved krigen. Til tross for overmakt og terror, var det samhold og heltemot. Det er historie som kan samle og inspirere. Et tredje alternativ er fasen fødsel. I *Det var noe annet under krigen* (1995) beskriver Anne Eriksen ideen om at det kaotiske mellomkrigs-Norge

ble dratt inn i krigen og kom ut igjen som det moderne, sosialdemokratiske Norge.²⁶⁵ Men uavhengig av hvordan man leser disse fortellingene, er det noe oppdragende ved dem: Nasjonalt fellesskap og offervilje er veien ut av uføret.

Noe annet som preger disse fire bøkene og som må sies å være i nasjonsbyggingens ånd, er det nasjonale patoset som går igjen. Dette ser vi skapes på flere måter. En måte, som jeg vist, er gjennom selve narrativene. Ola Skogstad skriver for eksempel i *Historien forteller* (1972) at «Det var med sorgtungt hjerte at kongen og regjeringen så Norge sige i havet, et land med bombesprenge byer, avsvidde grender, et land okkupert av en overmektig og brutal fiende».²⁶⁶ Dette er ikke bare tørr redegjøring av historiske forhold, men følelser. Leseren ledes til å føle empati med kongen og de som ble igjen, med sine røtter. Andre eksempler kan være når forfatterne bruker overskrifter, bilder, lyrikk og utdrag fra taler. I dette får leserne en påminnelse om felles-nasjonal tragedie, om samhold og mot, men igjen på et mer følelsesladet vis. Axel Revolds maleri av kongen og kronprinsen utenfor Molde i boken til Coldevin er et eksempel på dette. Maleriet avbilder ikke bare historiske forhold, men bidrar til å gjøre dette til noe betydelig og monumentalt i norsk historie, og til et symbol på tragedien og motstandskampen. Det appellerer til nordmannen i den som ser det. Det samme gjelder Revolds bilde av Narvik i flammer i *Ertresvaag, Rognaldsen og Glads / FOKUS 9* (1990). Maleriet er ingen nøyaktig gjengivelse av faktiske historiske forhold, men landskapet, byen i flammer og menneskene som flykter, treffer noe i den som ser det. Dette på en måte som er vanskelig å få til med tørre fakta. I Lyrikken og taleutdragene ser vi også en rødt tråd av nasjonalfølelse, og tydelige budskap om arbeid, fellesskap og selvstendighet:

Jeg vil verge mitt land,
jeg vil bygge mitt land,
jeg vil elske det fra i min bønn, i mitt barn.
Jeg vil øke dets gavn,
jeg vil søke dets savn
ifra grensen og ut til de drivende garn.²⁶⁷

²⁶⁵ Eriksen 1995: 163.

²⁶⁶ Skogstad 1972: 166.

²⁶⁷ Stokke 1950: 234.

Smith skriver som nevnt at staten, gjennom offentlig og obligatorisk skolegang, jobber for å innprente nasjonal hengivenhet. Jeg mener denne grunnfortellingen som jeg har beskrevet ovenfor har denne effekten. Videre mener jeg dette forsterkes av de ulike kunstneriske uttrykkene og retoriske virkemidlene i taleutdragene. Jeg skal ikke påstå at narrativet om krigen i Norge i norske skolebøker er konstruert rundt føringer fra læreplanene, ei heller at forfatterne har hatt et definert mål om nasjonal oppdragelse gjennom akkurat disse tekstene. Men uavhengig av om det skyldes historieformidlingstradisjoner eller bevisste mål, om de kunstneriske uttrykkene er tatt med som kulturhistoriske innslag eller med mål om å skape nasjonalfølelse, så er effekten den samme. Fortellingene om krigen i disse bøkene innbyr til innlevelse og identifikasjon, de samler og viser vei videre. Påstanden til Tore Pryser stemmer altså godt med funnene jeg har gjort.

8.3 Avsluttende tanker

En kan spørre seg om hvorfor krigen fremstilles slik den gjør og hvorfor vi ser en tydelig endring i skolebøkene fra 1970-tallet og utover. I *The ethnic origins of nations* skriver Smith at moderne behov styrer eller i det minste påvirker vår tolkning av fortiden.²⁶⁸ Etter fem år med krig og okkupasjon var det kanskje naturlig at fokuset i historieskrivingen var rettet innover. Krigen og landssvikoppjøret hadde også vist at demokratiet og det nasjonale samholdet ikke var noen selvfølge. Fokuset på helter, samhold og motstand i historieskrivingen, kan med andre ord ha sprunget ut av et behov for å samle og trygge nasjonen igjen etter krigen. Et slags forsøk på å monopolisere diskursen om hvem nordmennene var.

En annen, og kanskje mindre tendensiøs forklaring, er at det er snakk om en formidlingstradisjon som hang igjen fra før krigen og som utviklet seg med tid og nye generasjoner. Med 1970-tallet gjorde avstanden i tid at det var mer kunnskap tilgjengelig og kanskje mindre følelser knyttet til temaet. En ny generasjon var nådd voksen alder, og dette - kombinert med en mer åpen og globalisert verden - førte med

²⁶⁸ Smith 1986: 177.

seg nye tanker, impulser og prioriteringer. Noe vi blant annet ser tydelig i læreplanene fra 70-tallet og utover. Som jeg tar for meg i kapittel 6, skjer det også en utvikling i de høyere nivåene av historiefaget i denne perioden. Fortellinger om nasjonen og folket erstattes med en interesse for sosialhistorie, kvinnehistorie, minoritetshistorie og lokalhistorie. Læreplanene og skolebøkene har altså utviklet seg i takt med større strømninger i tiden. Den 7-årige folkeskolen var også blitt erstattet med 9-årig obligatorisk skoleløp, så stoffet måtte også rettes mot noe eldre skoleungdom. Den ene forklaringen utelukker likevel ikke helt den andre.

9 Kilde- og litteraturliste

Skolebøker, læreplaner og skolelover (organisert kronologisk)

Skolebøker:

- Hæreid, J. & Amundsen, S. S. (1946). «Vi ere en nasjon-». (1. & 2. utg.). Oslo: H. Aschehoug & co.
- Stokke, B. (1950). *Folket vårt gjennom tidene*. (1. utg.). Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Coldevin, A. (1965). *Historie. 8. -9. år i folkeskolen*. (1. utg.). Oslo: H. Aschehoug & co.
- Skogstad, O. (1972). *Historien forteller bd. 3*. (1. utg.). Oslo: Fabritius forlag.
- Fossum, K., Figved, P. & Aarrestad, P. (1976). *SOL-serien. Historie 3*. (1. utg.). Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Hansejordet, H. (1982). *SLAG. Historie*. (1. utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Aastad, S. & Sveen, A. (1989). *SAMFUNN 7-9. Historie 3. Inn i atomalderen*. (1. utg.). Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Ertresvaag, E., Glad, E & Rognaldsen, S. (1990). *I FOKUS 9. Samfunnsfag*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Læreplaner:

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for landsfolkeskolen*.
Hentet fra
<https://www.nb.no/items/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?page=1&searchText=normalplan%20av%201939>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*.
Hentet fra
<https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=0&searchText=normalplan%20av%201939>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*.
Hentet fra
<https://www.nb.no/items/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?page=3&searchText=normalplan%20av%201939>

[hText=l%C3%A6replan%20for%20fors%C3%B8k%20med%209-%C3%A5rig%20skole](#)

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=3&searchText=m%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/feb352d4ea9b119247024d993cb465d0?page=1&searchText=m%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%20m87%201987>

Skolelover:

- Skoleloven av 1889. (1889). Lov om Folkeskolen i kjøbstæderne (LOV-1889-06-26-2) Hentet fra <https://www.nb.no/items/292333d0fccd8dd7cb0c1f734d3bc9a0?page=1&searchText=lov%20om%20folkeskolen%201889>
- Skoleloven av 1889. (1889). Lov om Folkeskolen paa landet (LOV-1889-06-26-1). Hentet fra <https://www.nb.no/items/5c0969c3e7f4df54c95266b9f70a6777?page=0&searchText=lov%20om%20folkeskolen%201889>
- Skoleloven av 1936. (1936). Lov om folkeskolen i kjøpstædene (LOV-1936-07-16-9). Hentet fra <https://www.nb.no/items/0095a0e41e2fbd046d6740e8a93cf804?page=1&searchText=lov%20om%20folkeskolen%201936>
- Skoleloven av 1936. (1936). Lov om folkeskolen på landet. (LOV-1936-07-16-9). Hentet fra <https://www.nb.no/items/2bdf0bdaa2637e5249da402b7757ed87?page=5&searchText=lov%20om%20folkeskolen%20p%C3%A5%20landet>
- Folkeskoleloven. (1959). Lov av 10. om folkeskolen (LOV-1959-04-10-1). Hentet fra <https://www.nb.no/items/c9106f27603f92a1414f7657824057e7?page=0&searchText=lov%20om%20folkeskolen%201959>

- Grunnskoleloven. (1969). Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen (LOV-1969-06-13-24). Hentet fra <https://www.nb.no/items/dc3b504f1fa3e11fdbb7bb8748a000b0?page=0&searchText=lov%20om%20grunnskolen%201969>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Andre kilder:

- Statistisk sentralbyrå. (2019). *5.11 Examen artium/fullført treårig allmennfaglig studieretning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/5-5-11t.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). 5.4 Grunnskoler. Skoler, klasser, lærere og elever. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/5-5-4t.html>

Litteratur:

- Anderson, B. (1996). *Imagined Communities*. (7. Utg.). London: Verso.
- *Arbeid for alle. De politiske partienes felles program* (1945). Hentet 2. mai. 2022 fra <https://www.norgeshistorie.no/kilder/velferdsstat-og-vestvending/K1815-fellesprogrammet.html>.
- Bratholm, B. 2001. Godkjenningsordningen for lærebøker 1889 - 2001, en historisk gjennomgang. *Skriftserien*. Hentet 31. mai 2019 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Benum, E. (2015). Kvinnerevolusjon i utdanning og arbeid. *Norgeshistorie*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/1930-kvinnerevolusjon-i-utdanning-og-arbeid.html>
- Berg-Nordlie, M. & Tvedt, K.A. (2019). Alta-saken. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Alta-saken>
- Corell, S. (2009). *Krigens ettertid: okkupasjonshistorien i norske historiebøker* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- El Nacional. (2019, 23. november). Death of Amadeo, 80 years after heart-rending Spanish Civil War photo. Hentet fra

https://www.elnacional.cat/en/politics/amadeo-death-spanish-civil-war-photo_444741_102.html

- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen – 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. (1. utg). Oslo: Pax forlag.
- Furre, B. (2000). *Norsk historie 1914-2000. Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*. (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Gellner, E. (1965). *Thought and Change*. (1. Utg.). London: Weidenfeld and Nicolson.
- Grieg, N. (1945). *Friheten*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hamre, T. (1988). *Historielærebøker i Spania under Franco: framstillinga av dedn 2. republikken og borgerkrigen* (mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hamre, T. (2014). *Histories for a New Nation: Visions of the National Past in Argentine Secondary School Textbooks (1861–1912)* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S.A. (2013). *Fortalt Fortid – Norsk historieskriving etter 1970*. (1. utg.). Oslo: Pax forlag.
- Helsvig, K.G. (2014). *1814 – 2014 Kunnskapsdepartementets historie*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29ee8/kd-200-ar.pdf>
- Hjeltnes, G. (2016). Krigsseilerne etter krigen. *Norgeshistorie*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/1764-krigsseilerne-etter-krigen.html>
- Høst, A.T. (2011) *Nasjonalfølelse i klasserommet* (mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Imsen, G. (2014). *Lærerens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen T. & Rem, T. (2020, 17. november). NRK gir seerne en grunnleggende usann fortelling om krigen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/86BQr2/nrk-gir-seerne-en-grunnleggende-usann-fortelling-om-krigen>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7?q=godkjen#match_0
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker... - skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000*. (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Moesgaard, H. (2011). *Skolens 1814 – fremstillinger av 1814 i norske lærebøker 1945 – 2010* (mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Moland, A. (2014). Eva Kløpvstad. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Eva_Kl%C3%B8vstad
- Reite, T. & Ellingseter, T. (2015, 27.april). Slik ble Kongebjørka-bildet til. *nrk.no*. Hentet fra <https://www.nrk.no/mr/slik-ble-kongebjorka-bildet-til-1.12318956>
- Sejersted, F. (2018). Norsk historie fra 1970 til 1990. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Norsk_historie_fra_1970_til_1990
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. (1. utg.). Oslo: Pax forlag.
- Smith, A.D. (1986). *The ethnic origins of nations*. (1. Utg.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Smith, A.D. (1991). *National identity*. (1. Utg.). London: Penguin books Ltd.
- Skre, A. (2004, 8. mai). Krigen fortsetter. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/vggdV/Krigen-fortsetter>
- Sørensen, Ø. (1989). Forskingen om krigen i Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 6 (1), 41 – 58. Hentet frå <https://www.nb.no/items/905cc78e28db936eadcedbcd04702cd6?page=0&searchText=skodvin>
- Telhaug A. O. & Mediås O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger*. (1.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjelmeland, H. & Tvedt, K.A. (2021). Den kalde krigen. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/den_kalde_krigen
- Vormeland, O. (2020). Bernhard Stokke. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Bernhard_Stokke
- Østerud, Ø. (1994). *Hva er nasjonalisme?* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.