

Historie og moral. Okkupasjonsundervisningen i skolen¹

Hva skal de unge lære om krigen? Og hva skal de lære *av* den? Disse spørsmålene kan tjene som ledetråder for denne artikkelen, som vil dreie seg om formidlingen av okkupasjonstiden i skolen. Framstillingen vil falle i to deler. I første del vil jeg utvide horisonten og se på hvordan okkupasjonstiden står i den faglige og samfunnsmessige bevissthet i dag. Som de fleste vel har merket seg, avstedkommer krigstiden stadig sterke følelser og debatter, blant faghistorikere som blant legfolk. Debattene er dels knyttet til tolkninger av enkeltsider ved okkupasjonstiden, dels til spørsmål om hvordan okkupasjonen har blitt formidlet i etterkrigstiden. I andre del vil jeg forsøke å knytte problemene disse debattene reiser, til problemer ved formidlingen av okkupasjonshistorien på ungdomstrinnet og i den videregående skole. I denne sammenhengen vil jeg rette søkelyset spesielt på hvordan okkupasjonen har blitt – og blir – formidlet i lærebøkene.

Flere historikere har påpekt at det fra krigens dager og fram til i dag har eksistert en nasjonal konsensus omkring tolkningen av okkupasjonstiden. Med dette menes at et overveldende flertall av nordmenn i hovedsak har et sammenfallende syn på okkupasjonen, på hva som var den rette og den gale siden, og på hvordan de enkelte begivenheter skal forstås. Denne konsensusen har blitt reflektert og forsterket av den overveldende mengden av krigslitteratur, av 17. mai-taler, jubileer og skoleverk. Også i faghistorien gjenspeiles denne konsensusoppfatningen, selv om nyansene og moderasjonene er klarere til stede her. Med folkloristikerens Anne Eriksens ord kan vi si at det har dannet seg en norsk kollektivtradisjon omkring krigen, en sosial minnesproduksjon eller myteskapning, hvor krigen fungerer som et vesentlig element i etterkrigstidens nasjonale identitetsskapning. Krigen gir budskap om hva som er godt og ondt, hva som er nasjonalt og unasjonalt. Mytebegrepet brukes vel å merke ikke her i betydning av «løgn», men sikter mot okku-

¹ Artikkelen er en utvidet og bearbeidet versjon av et foredrag holdt ved et historiekurs for lærer i den videregående skole på Tjøme den 19.–20. april 1996, arrangert av HIFO/Aschehoug forlag.

*Se side 3 Se de 3 siste sidene for
identifisering.*

pasjonshistoriens *funksjon* i den kollektive bevissthet.² I det følgende vil jeg bruke betegnelsene «krigsmyten» og «kollektivtradisjonen» i denne betydningen.

Det har blitt ført fram innvendinger mot krigsmyten og konsensusoppfatningen like siden frigjøringen, men først de siste 15 årene har vi kunnet se omrisset av en bredere nyorientering. Blant leg og lærd har det vært fremmet meninger som dels utfordrer selve konsensusbegrepet, dels retter interessen mot dem som har falt utenfor det nasjonale fellesskap; landssvikerne, tyskerjentene, NS-barna. Med ståsted i 1996 kan vi skille ut fire trender i norsk okkupasjonshistorie som utfyller eller står i opposisjon til det vi kan kalle den tradisjonalistiske formidlingen av okkupasjonshistorien.

Den trenden som innenfor faghistorien har markert seg klart, er den revisjonistiske forskningen, som også har avstedkommet en heftig debatt fra midten av 1980-årene og fram til i dag. Det er i synet på den «gale siden» – på Nasjonal Samling og okkupasjonsmaktene – at striden har stått i revisjonismedebatten. Mot det vi med en romslig betegnelse kan kalle tradisjonalistiske okkupasjonshistorikere, bemerket særlig historikerne Hans Fredrik Dahl, Øystein Sørensen og Nils Johan Ringdal seg i løpet av 1980-årene med revisjonistiske synspunkter. Debatten toppet seg høsten 1987 og 1988 og har siden blusset opp i kjølvannet av Sørensens og Dahls bøker.³ Revisjonismestriden har flere sider. Dels har den vært rettet innad mot historikerstanden selv, i spørsmålet om vi har hatt et tradisjonalistisk hegemoni i okkupasjonsskrivningen under dominans av Magne Skodvin. Enkelte har hevdet eksistensen av en «Skodvin-skole» eller i det minste en Skodvin-tradisjon. Skodvin selv, og enkelte av hans angivelige «elever», har avvist påstanden blankt. Et annet stridsemne har vært konsensusbegrepet. Revisjonistene har stort sett samstemt i at det har eksistert en nasjonal konsensus omkring krigstiden både i samtid og etterkrigstid, selv om det har vært påpekt at for eksempel rettsoppgjøret har vært kontroversielt – også i samtiden. Revisjonistenes ankepunkt har heller vært at denne konsensusen ikke bør være bindende for historikerens disposisjoner, og de har selv tatt konsekvensen av dette ved å skrive om den «gale siden». For det tredje har striden dreid seg om historikerens verdistandpunkter generelt. Revisjonistene har villet forstå de landssvikdømtes handlinger og motiver på deres egne premisser, og har generelt vært tilbøyelige

2 Anne Eriksen: *Det var noe annet under krigen*, Oslo 1995. Undertegnede vurderinger av Eriksens bok framkommer av bokanmeldelse i *Apollon* 2/96.

3 La meg her komme kritikken i forkjøpet og igjen understreke min romslige begrepsbruk når jeg snakker om «tradisjonister» og «revisjonister», spesielt for den første gruppens vedkommende. Ingen liker å bli kategorisert, heller ikke historikere. La meg derfor skjære gjennom innvendingene ved å sitere Jens Arup Seip og si at vel er denne kategoriseringen en forenkling, men den er en tilforlatelig forenkling! Revisjonismestriden i norsk okkupasjonsforskning er for øvrig utførlig presentert i Ivo de Figueiredo: En norsk historikerstrid?, i *Nytt Norsk Tidsskrift* 4/95. Her gis også referanser til de enkelte innlegg i debatten.

til å stille spørsmål ved etablerte oppfatninger av okkupasjonstiden. I mer tradisjonalistiske kretser har dette blitt tolket som relativisering og neglisjering av historikerens forpliktelse til å ta standpunkt – også moralsk. Det bør tilføyes at den faghistoriske debatten bare er en del av bildet. I de siste årene har sosiologen Dag Ellingsen markert seg med bøker om den økonomiske kollaborasjonismen og tyskerjentenes skjebne under og etter krigen.⁴ Forfattere med varierende akademisk tilknytning har også bidratt til den revisjonistiske kritikken; jeg nevner Kjell Fjørtoft og Egil Ulateig.⁵

En mer sammensatt kategori finner vi i de mange framstøt for å fylle hullene i okkupasjonshistorien. Sjøfolkene har fått sin historie skrevet i verket *Handelsflåten i krig*, kvinners rolle i motstandsarbeidet har fått økt oppmerksomhet, kommunistenes motstandskamp skrives for tiden av Terje Halvorsen.⁶ En tredje trend finner vi i den apologetiske revisjonismen, gjerne fremmet av landssvikkerne selv. Denne revisjonismen har eksistert like siden rettsoppgjøret. I 1949 dannet forhenværende NS-medlemmer «Forbundet for Social Oppreisning». Formålet ligger i navnet; oppreisning for den vanærende landssvikdommen, som man mente var dypt urettferdig. Forbundet sovnet inn i 1977, men virksomheten ble tatt opp av «Institutt for Norsk Okkupasjonshistorie». Fra 1952 til i dag har de landssvikdømtes egen revisjonisme vært å lese i avisen «Folk og Land». Den apologetiske revisjonismen har alltid vært et helt marginalt fenomen i Norge, men fra 1980-årene ble dørene likevel åpnet på gløtt til den offentlige debatt, som en følge av den allmenne nyorienteringen i forhold til okkupasjonstiden. Gjennombruddet kom med NRKs fjernsynsserie «I solkorsets tegn» i 1981, hvor landssvikdømte fikk stå fram og fortelle *sin* historie. Frontkjempere og landssvikdømte har siden kommet til orde i debattprogram i TV og i avisene.

Det er imidlertid én bok i mangfoldet som etter min oppfatning innvarsler nye toner i okkupasjonsforskningen; jeg sikter til Anne Eriksens bok *Det var noe annet under krigen*, som kom i fjor.⁷ Mens revisjonistene på mange måter bare

4 Dag Ellingsen: *Krigsprofittørene og rettsoppjøret*, Oslo 1993, og Ellingsen m.fl.: *Kvinner, krig og kjærlighet*, Oslo 1995.

5 Av Egil Ulateig bl.a. *Dagblad frå ein rotnorsk nazist*, Oslo 1987. Han har også bebudet en bok om Hjemmefrontens likvidasjoner, som skal komme høsten 1996. Kjell Fjørtoft har gitt ut en rekke bøker om krigen, sist med *De som tapte krigen*, Oslo 1995.

6 Sjøfolkene: Se Guri Hjeltnes: *Sjømann. Lang vakt*, Oslo 1995, bd. 3 av *Handelsflåten i krig 1939–1945*, Oslo 1992–1996. Kvinners rolle: Se f.eks. Guri Hjeltnes: *Hverdagsliv*, Oslo 1986, bd. 5 av *Norge i krig*, Oslo 1984–1987; Terje Halvorsen: *Kvinnene i norsk motstandsbevegelse 1940–45*, i *Nytt om kvinneforskning* 3/85; Grete Værnø: *Som de vare menn...*, i John K. Skogan (red.): *I frigjøringsens spor. Artikler i anledning frigjøringsjubileet 1995*, Oslo 1995. Kommunistenes rolle: Terje Halvorsen gir en smakebit av sitt arbeid i *Mellom Moskva og Berlin. Norges Kommunistiske Parti under ikke-angrepspakten mellom Sovjetunionen og Tyskland 1939–1941*, Oslo 1996.

7 Eriksen, op.cit.

til å stille spørsmål ved etablerte oppfatninger av okkupasjonstiden. I mer tradisjonalistiske kretser har dette blitt tolket som relativisering og neglisjering av historikerens forpliktelse til å ta standpunkt – også moralsk. Det bør tilføyes at den faghistoriske debatten bare er en del av bildet. I de siste årene har sosiologen Dag Ellingsen markert seg med bøker om den økonomiske kollaborasjonen og tyskerjentenes skjebne under og etter krigen.⁴ Forfattere med varierende akademisk tilknytning har også bidratt til den revisjonistiske kritikken; jeg nevner Kjell Fjørtoft og Egil Ulateig.⁵

En mer sammensatt kategori finner vi i de mange framstøt for å fylle hullene i okkupasjonshistorien. Sjøfolkene har fått sin historie skrevet i verket *Handelsflåten i krig*, kvinners rolle i motstandsarbeidet har fått økt oppmerksomhet, kommunistenes motstandskamp skrives for tiden av Terje Halvorsen.⁶ En tredje trend finner vi i den apologetiske revisjonismen, gjerne fremmet av landssvikkerne selv. Denne revisjonismen har eksistert like siden rettsoppgjøret. I 1949 dannet forhenværende NS-medlemmer «Forbundet for Social Oppreisning». Formålet ligger i navnet; oppreisning for den vanærende landssvikdommen, som man mente var dypt urettferdig. Forbundet sovnet inn i 1977, men virksomheten ble tatt opp av «Institutt for Norsk Okkupasjonshistorie». Fra 1952 til i dag har de landssvikdømtes egen revisjonisme vært å lese i avisen «Folk og Land». Den apologetiske revisjonismen har alltid vært et helt marginalt fenomen i Norge, men fra 1980-årene ble dørene likevel åpnet på gløtt til den offentlige debatt, som en følge av den allmenne nyorienteringen i forhold til okkupasjonstiden. Gjennombruddet kom med NRKs fjernsynsserie «I solkorsets tegn» i 1981, hvor landssvikdømte fikk stå fram og fortelle *sin* historie. Frontkjempere og landssvikdømte har siden kommet til orde i debattprogram i TV og i avisene.

Det er imidlertid én bok i mangfoldet som etter min oppfatning innvarsler nye toner i okkupasjonsforskningen; jeg sikter til Anne Eriksens bok *Det var noe annet under krigen*, som kom i fjor.⁷ Mens revisjonistene på mange måter bare

4 Dag Ellingsen: *Krigsprofittørene og rettsoppgjøret*, Oslo 1993, og Ellingsen m.fl.: *Kvinner, krig og kjærlighet*, Oslo 1995.

5 Av Egil Ulateig bl.a. *Dagblad frå ein rotnorsk nazist*, Oslo 1987. Han har også bebudet en bok om Hjemmefrontens likvidasjoner, som skal komme høsten 1996. Kjell Fjørtoft har gitt ut en rekke bøker om krigen, sist med *De som tapte krigen*, Oslo 1995.

6 Sjøfolkene: Se Guri Hjeltnes: *Sjømann. Lang vakt*, Oslo 1995, bd. 3 av *Handelsflåten i krig 1939–1945*, Oslo 1992–1996. Kvinners rolle: Se f.eks. Guri Hjeltnes: *Hverdagsliv*, Oslo 1986, bd. 5 av *Norge i krig*, Oslo 1984–1987; Terje Halvorsen: *Kvinnene i norsk motstandsbevegelse 1940–45*, i *Nytt om kvinneforskning* 3/85; Grete Værnø: *Som de vare menn...*, i John K. Skogan (red.): *I frigjøringsens spor. Artikler i anledning frigjøringsjubileet 1995*, Oslo 1995. Kommunistenes rolle: Terje Halvorsen gir en smakebit av sitt arbeid i *Mellom Moskva og Berlin. Norges Kommunistiske Parti under ikke-angrepspakten mellom Sovjetunionen og Tyskland 1939–1941*, Oslo 1996.

7 Eriksen, op.cit.

viser det negative speilbildet av den tradisjonelle okkupasjonsforskningen og i likhet med denne nærmer seg krigen primært som begivenhet, retter Eriksens bok seg mer mot krigstidens identitetsskapende funksjon for etterkrigssamfunnet, mot krigens betydning for vårt nasjonale selvbilde og vår selvforståelse. Nå kan det selvsagt innvendes at en slik fokusering på «krigsmyten» er en del av revisjonismekritikken, noe den for så vidt også er. Men samtidig overskrider den disse rammene og innbefatter krigshistorien og okkupasjonsdebatten i sitt overordnede metaperspektiv. Interessen for krigens begivenhetsløp vil dabbe av, de nitide detaljundersøkelsene må man tro vil se en ende, den følelsesladde debatten om svik og patriotisme vil kjølnes. Tilbake står vi med et bilde av «krigen» som omfatter så vel okkupasjonstiden selv som okkupasjonsdebatten i etterkrigstiden.⁸ Dersom jeg skal forsøke meg som spåmann, ville jeg tro at man i årene framover vil se mer av denne tilnærmingen. En bekreftelse på dette kan vi kanskje finne i den utbredte interessen innenfor mange fag for nasjonsbygging og nasjonal identitet. Når okkupasjonstiden heves over sin begivenhetskontekst, vil vi kanskje også se en økende interesse for emnet i andre fagdisipliner som antropologi, folkloristikk, religionshistorie og i samfunnsfagene. Samtidig kan vi bli vitne til en revitalisering av okkupasjonsforskningen innenfor historiefaget selv; Eriksens bok har utvilsomt blitt opplevd som et friskt pust av mange historieforskere.⁹

I kollektivtradisjonen står okkupasjonen i et forenklingens tegn. Skillet mellom «gode nordmenn» og forræderne er klart, handlingsalternativene framstår som enkle, verdistandpunktene som entydige. Krigen bærer her mytens drakt, og mytens funksjon er jo nettopp å skape klare linjer og formidle grunnleggende sannheter. Men krigsmyten er ikke uten sprekker – og har vel heller aldri vært det. Okkupasjonsforskningen og -debatten de siste årene underminerer den ytterligere og utfordrer oss: Er det per 1996 rom for å rokke ved hevdvunne forestillinger om klare skillelinjer, for å avheroisere deler av motstandshistorien? Innebærer en forstående tilnærming til den «gale siden» en trussel mot vårt nasjonale verdigrunnlag? I hvilken grad bør forskeren la seg affisere av samfunnets verdinormer? Er det i noen forstand mulig å forholde seg objektivt til krigstiden, eller er vi best tjent med å markere våre egne verdistandpunkter eksplisitt? Spørsmål-

8 Selv om Eriksen kan gi inntrykk av det selv, er ikke det nye ved hennes bok det at hun bryter med forestillingen om krigen som en historisk parentes; brudd-kontinuitet-debatten har pågått lenge blant faghistorikerne. Særlig fra 1980-årene har vi vært vitne til en bredere nyorientering med vekt på kontinuitetsspektivet. Eriksens fortjeneste er først og fremst at hun har klart å heve okkupasjonstiden over dens primære begivenhetskontekst.

9 Se f.eks. Halvard Tjelmeland: *Kva gjorde krigen med Norge?*, i *Nytt Norsk Tidsskrift* 1/96, og Ole Kristian Grimnes: *Okkupasjonen og kollektivt minne i Norge og Okkupasjonstid og nasjonal identitet*, begge per mai 1996 foreløpig uttrykte manus.

lene står fremdeles åpne for debatt når vi nå har lagt femtiårsmarkeringen for frigjøringen bak oss.

Jeg har så langt vist noen av de faglige og verdimeslige problemene som er reist i okkupasjonsdebatten. På hvilken måte er disse problemene relevante for formidlingen av okkupasjonstiden i skolen? Den offentlige debatt er – i det minste ideelt – et agora for meningsutveksling, hvor spennet i holdninger og verdier gjenspeiler den ramme som settes for ytringsfriheten. Til forskjell fra den er skolen et sted hvor verdier – *bestemte* verdier – skal formidles. Skolen er en oppdragende institusjon. Elevene skal oppdras til «grunnleggende kristne og humanistiske verdier» med vekt på «likeverd, menneskeretter og rasjonalitet». Opp-læringen i disse verdiene forutsetter videre en fortrolighet med vår nasjonale kulturarv. Samtidig skal man lære toleranse, selvstendig og kritisk tenkning og «mot til å ta personlig standpunkt», som det heter hos Hernes.¹⁰

Problemstillingen kan formuleres slik: Hvordan skal vi formidle okkupasjonshistorien best i lys av dette verdiperspektivet? Kan det videre oppstå en motsetning mellom kravet om å formidle visse verdier på den ene side og kravet om å fremme selvstendig og kritisk tenkning på den annen, eksempelvis ved å stille spørsmål ved etablerte «sannheter» om den norske motstandsviljen og tilsvarende en innlevende tilnærming til de landssvikdømte?

For å kunne svare på disse spørsmålene er det først nødvendig å klargjøre hvilken aktualitet okkupasjonshistorien har for dagens unge, ved siden av å være en selvfølgelig del av pensumet i norgeshistorien. Jeg tror krigstidens tilsynelatende evige aktualitet kan forklares ut fra to forhold. For det første det nevnte poenget med at okkupasjonstiden har inngått som et viktig element i etterkrigssamfunnets kollektive selvbilde. Demokratiet og det nasjonale samholdet under og i gjenoppbyggingen etter krigen har knyttet krigstidsopplevelsen nært til ettertidens nasjonale og kulturelle identitet. Det andre forholdet er nazismens frigjøring fra sin historiske kontekst. Nazitiden er ikke en «død» historisk begivenhet på linje med den den franske revolusjon eller 1814. 1930-årenes fascistiske ideologier framstår som selve inkarnasjonen av autoritære, irrasjonelle og antidemokratiske holdninger. I en slik forstand er den fascistiske epoken fremdeles ikke historisert, men bærer i seg moralske problemstillinger som fortsatt oppleves som aktuelle. Betegnelsene «nazist» og «fascist» er skjellsord som brukes i de forskjelligste sammenhenger, og hvor tråden til den historiske fascismen ikke alltid er like tydelig.

I begge forklaringene ser vi at okkupasjonstiden sprenger sine historiske ram-

¹⁰ *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*, KUF 1994. Jf. lov om grunnskolen § 1 og lov om videregående opplæring § 2, lovendringer per 1.1.94.

mer og inntar en ahistorisk, eller kanskje heller en overhistorisk, posisjon: I okkupasjonen finner vi den konkretiserte beretning om hvilke verdier vårt samfunn bør bygge på, og hvilke verdier vi vil kjempe mot. Okkupasjonstiden er blitt selve konkretiseringen av etterkrigssamfunnets verdifundament. Anne Eriksen mener at okkupasjonstiden i så måte fungerer som en «skapelsesmyte» for det nye Norge.¹¹

Det er vanskelig å tenke seg en formidling av okkupasjonshistorien som ikke ivaretar dette verdiaspektet. Et paradoks viser seg imidlertid, ved at den normative tendensen gjerne løper sammen med et objektivistisk historiesyn, som kommer til syne i det overveldende faktapreget som ofte kjennetegner okkupasjonsberetningene, og videre i den gjentatte bekymring over at ettertiden må få overbrakt et mest mulig «sant» bilde av hva som hendte. En alminnelig oppfatning av historien er at den kan formidles objektivt, vitenskapelig, uten føringer. Historikeren – og historielæreren – skal formidle historien «som den var», «wie es eigentlich gewesen», for å si det med Rankes klassiske læresetning. Jeg vil uten videre gå i rette med en slik oppfatning. Riktignok kan vi tenke oss enkeltutsagn som isolert sett må kunne regnes som objektive. Men historiske *framstillinger*, med de empiriske utvalg som må til, med konstruksjoner og språkvalg, vil alltid avspeile forfatterens verdigrunnlag – om ikke som moralisering, så i synet på hva som er viktig og uviktig, hva som er verdt å framheve, og hva som kan utelates. Kåre Lunden er en historiker som er opptatt av verdiaspektet i historieforskningen. Han framhever «forståelsen» som humanvitenskapenes kjennemerke, som atskiller dem fra naturvitenskapene. Dette kravet om å forstå innebærer blant annet at vi må sette oss inn i de historiske aktørenes verdigrunnlag for å forstå deres intensjoner, deres handlingsvalg. Men også historikeren er et menneske med *sitt* verdifundament, og vil stå seg best ved å vedkjenne seg dette fundamentet.¹² I okkupasjonshistorien oppfylles gjerne den siste fordringen sjeldnere den første, men samtidig tilsløres den normative føringen bak en faktavrimmel og en pretensjon om å presentere den (eneste) sanne historien om krigen.

Krigstiden er unik i den forstand at den bærer i seg moralske problemstillinger som oppleves like levende i dag. Veien fra begivenhet til allmenngyldig problemkompleks går trinnvis fra den konkrete, historiske motsetning tyskere og landssvikere versus gode nordmenn via det ideologiske plan nazisme/fascisme versus demokratiske og humane idealer til det evige godes kamp mot det onde. Helt påfallende er hvordan det historiske utgangspunkt fortsatt trekkes med; patriot- og forræderstempelet har gått i arv til så vel 2. som 3. generasjon nordmenn. Prosjektet «Hvite busser til Auschwitz» er kanskje det beste eksemplet på hvordan krigens erfaringer knyttes direkte til dagens virkelighet; ved å stille dem

11 Eriksen op.cit. s. 163.

12 Kåre Lunden: Verdi-lause lærebøker, i *Bilete av fortida*, Oslo 1991.

ansikt til ansikt med jødernes skjebne under krigen vil man få unge mennesker til å reflektere over diskriminering og rasisme i deres egen hverdag.¹³

Krigstiden har altså fortsatt aktualitet. For en spesiell gruppe mennesker har den i tillegg en sterkt negativ aktualitet. Jeg tenker på den tross alt betydelige minoriteten mennesker som landet på den «gale siden», og, for skolens vedkommende, det store antallet barn og barnebarn av disse menneskene. Antallet NS-barn blir anslått til omlag 100 000. I tillegg kommer de mellom 8000 og 10 000 som hadde tysk far, hvor de fleste har vokst opp i Norge (her er sannsynligvis mørketallene store). Hvordan har disse opplevd undervisningen i okkupasjonstiden i de femti årene som har løpt? Beretningene NS-barn har kommet med, taler klart om at historietimene ikke har vært noe man har sett fram til med glede – for å si det mildt.

Skjebnen til landssvikernes etterkommere bør i seg selv være en påminner for skolen til å bevisstgjøre seg hvordan man ønsker å formidle okkupasjonshistorien. Jeg vet ikke i hvilken grad dette har vært gjort. Om ikke skolen selv har gjort seg skyldig i en unødig belastning for denne gruppen mennesker, så har den sosiale stigmatiseringen for disse vært så kraftig og oppe i dagen at problemet uansett faller inn under skolens ansvarsområde. Men det er ikke bare – eller først og fremst – hensynet til NS-barna som er mitt anliggende når jeg advarer mot en forenklet framstilling av krigen. Mitt spørsmål er om framstillingen av okkupasjonstidens motsetninger som et valg mellom svart og hvitt, med klare linjer og verdistandpunkter, virkelig er den beste med hensyn til å oppfylle læreplanens mål om å utdanne selvstendige, kritiske og demokratisk sinnede mennesker.

Kan det ikke tenkes at en undervisning som erkjenner, ja framhever krigstiden som en tid da verdistandpunkter og handlingsvalg var problematiske, vil være en bedre måte og i større samsvar med læreplanens intensjoner? Utkastet til ny læreplan i nyere historie framhever at faget skal gi «innlevelse i vanskelige handlingsvalg og etiske dilemmaer». Aktualitetsperspektivet kommer til uttrykk i målsettingen om å «kunne argumentere for handlingsalternativer i sentrale spørsmål i vår samtid ut fra historisk kunnskap og innsikt» og videre å kunne «forstå hvordan egne og andres handlinger i dag kan være et resultat av historiske erfaringer og tolkninger av fortiden».¹⁴

Nettopp ved å fokusere på krigstidens handlingsrom og -vilkår kan vi kanskje klare å synliggjøre de vilkår og føringer som styrer handlingsvalgene til dagens mennesker. I hvilken grad styres våre valg av forventninger og gruppepress? Hvor ville vi stått da tyskerjentene ble skamklipt, i første rekke eller blant den

13 Stiftelsen «Hvite busser til Auschwitz» er en organisasjon som driver forebyggende arbeid mot nynazisme og historisk revisjonisme i forhold til den annen verdenskrig. Stiftelsen arrangerer blant annet bussturer for ungdom til tidligere tyske konsentrasjonsleirer.

14 Høringsutkast til læreplan for nyere historie, studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, KUF 1996.

heiende gjengen rundt? Hvor sterkt står våre moralbegreper når opportunistiske muligheter byr seg? Hvordan reagerer vi overhodet når rammene omkring oss endres totalt; når det er «lov» å gjøre gale ting. Her ledes jeg til å tenke på Sven Lindquists bok *Utrota varenda jävel*, som viser hvordan viktariatidens siviliserte engelske koloniherrer ble forvandlet til skruppelløse barbarer i sin hensynsløse framferd på det afrikanske kontinent.¹⁵ Det var ingen som så dem der, i Afrikas «heart of darkness». Det var ingen som så lastebilsjåføren Henry Rinnan heller, der han begikk sine ugjerninger i kjelleren i Jonsvannsveien 46. Om fascismen: Hvilken fascinasjon hadde – og har – fascismen? Hvorfor tiltrekkes noen av oss av uniformering og hanemarsj? Hvilke positive sider finnes i fascistisk ideologi, som solidaritet og offervilje for fellesskapet, og hvilke negative sider underminerer de positive, som at solidariteten begrenser seg til rasen og nasjonen – og bare utvalgte deler av nasjonens befolkning? Krigen har mye å lære oss, mye mer enn nødvendigheten av et sterkt forsvar!

Vi kan også spørre oss om hvilken tilbakeslagseffekt – med hensyn til verdi-formidlingen – vi risikerer ved å unnlate å problematisere krigstiden. Media kan fortelle oss at ungdomsskoleelever med hakekors og «nasjonalist»-emblemet på jakkeslaget ikke lenger er særsynt. Helt-skurk-stereotypien har ikke hatt noen synderlig effekt på disse unge, og i den grad de har et forhold til krigen, har de understreket sin opposisjon til det etablerte ved å velge skurken som forbilde. La meg med en gang understreke at jeg ikke ønsker å framstille nynazismen som mer omfattende enn den er, ei heller å overvurdere den historiske nazismens betydning for denne. Den nevnte tilbakeslagseffekten kommer kanskje heller til syne i at de unge vaksineres med indifferens når de gang på gang blir stilt overfor den etablerte svart-hvitt-tegningen av okkupasjonen og den obligatoriske moraliseringen som følger med. Poenget er likevel mindre hvilken skade en svart-hvitt-framstilling av krigen avstedkommer, men snarere hvilket potensial vi gir slipp på ved ikke å problematisere. Hvilke muligheter vi gir avkall på.

Nå er det ikke gitt at skolens formidling av krigen nødvendigvis har fulgt dette tradisjonalistiske mønsteret. En vesentlig del av undervisningen, nemlig den enkelte lærers presentasjon av stoffet, unndrar seg selvfølgelig undersøkelse. Men lærebøkene peker samlet sett mot en underbygging av kollektivtradisjonen. Et utvalg på 23 lærebøker i historie for grunnskolen og den videregående skole i tiden mellom 1946 og 1995 viser et interessant mønster.¹⁶ La oss ta utgangspunkt

15 Sven Lindquist: *Utrota varenda jävel*, Bonnier 1991.

16 Min vurdering av lærebøkene er begrenset til de problemstillinger som tas opp i artikkelen, og er således ikke ment som en dekkende analyse av bøkene som helhet. Dersom de enkelte lærebøkene skal vurderes og rangeres kvalitativt, er det nødvendig å trekke inn flere elementer i vurderingen enn jeg gjør her. En slik vurdering er altså ikke min hensikt – med unntak av de problemstillinger som artikkelen konsentreres om. Det bør også nevnes at eventuelle arbeidsbøker ikke er trukket med i vurderingen.

i en akse som spenner fra en svart-hvitt-tegning av okkupasjonstiden på den ene side til en mer problemorientert, kritisk og balansert framstilling på den annen side. For enkelhets skyld vil jeg kalle de to posisjonene for en «polariserende» og en «problematiserende» framstillingsmåte, hvor de ulike lærebøkene kan plasseres langs, men sjelden i ytterpunktene av, denne aksens. For det første vil et visst kronologisk mønster vise seg – ikke så overraskende. Jo lenger vi går bakover, jo mer heltmodig blir motstanden og jo uslere – og færre (!) – blir landssvikerne. Magnus Jensens lærebok for realskolen fra 1958 bruker uttrykk som «pestsmittet» når NS-medlemmenes manglende popularitet beskrives. Og Terboven snakker ikke, han «skjeller».¹⁷ På den annen side framheves gjerne motstandens unisone karakter; «alle» gode nordmenn var motstandsmenn enten de lå på skauen, gikk med binders eller ganske enkelt spiste barkebrød.

I nyere lærebøker er den heroiske framstillingen av motstanden dempet, mens skamklippingen av tyskerjentene og rettsoppgjørets kontroversielle sider oftere kommenteres. Men det kronologiske mønsteret er ikke entydig. I nyere lærebøker finner vi tidvis mindre av den problematiserende tilnærmingen enn vi kanskje skulle forvente, mens vi tilsvarende i eldre lærebøker finner emner som rettsoppgjøret problematisert. Disse kryssende linjene gjenspeiler de spenningene vi finner i den allmenne okkupasjonsdebatt mellom tradisjonalisme og nyorientering.

En titt på to av de fire læreverkene for den videregående skole som er i bruk i dag, illustrerer dette bildet. Cappelens lærebok presenterer en balansert og informativ krigshistorie, og går ikke av veien for å ta opp kontroversielle sider ved krigen.¹⁸ Samtidig viser boken noe av hovedproblemet med formidlingen av okkupasjonen. Historien som fortelles, følger i bunn og grunn det rotfestede mønsteret for «den store fortellingen om krigen». Det kan ofte synes som om det bare er én måte å fortelle okkupasjonshistorien på, og denne fortellingen begynner gjerne dramatisk med «I grålysningen den 9. april ...» eller lignende. Resten av fortellingen gir seg selv – tradisjonen binder. Den tradisjonelle forståelsen av okkupasjonstiden forsterkes i tillegg av den forståelsen leseren – eleven – møter teksten med. Det unike med okkupasjonshistorien er jo at skolens formidling her møter en innarbeidet fortolkningsramme hos elevene selv, og lærebokas totale formidling framgår av møtet mellom teksten og denne fortolkningsrammen. Over denne fortellingen drysses så malurt i begeret i form av økonomisk kollaborasjonisme, tyskerarbeid o.l. Resultatet er sprikende; den velkjente nasjonale oppbyggelseshistorie framstår med en tvetydig konklusjon. Når den tradisjonelle fortellingen spekkes med setninger som «Mange nordmenn tok arbeid for tyskerne», bryter dette med tekstens grunnstruktur og sannsynligvis mange elevs fortolkningsramme, og er ingen problematisering i seg selv. Det er noe uforløst

17 Magnus Jensen: *Norgeshistorie for realskolen*, Oslo 1958, s. 172 f.

18 Terje Emblem m.fl.: *Norge 2. Norgeshistorien etter 1850*, Cappelen: Oslo 1994.

over det hele. Stoffet formelig roper etter drøfting og videre problematisering, som blir lærerens (og eventuelt arbeidsbokas) utfordring.

I Aschehougs *Spor i tid* er den tradisjonalistiske tilnærmingen påfallende.¹⁹ Verdiføringene i språkvalg og framstillingsmåte er sterkere enn i de andre eksisterende lærebøkene. Emner som tyskerarbeid og økonomisk kollaborasjonisme framstår her ikke som noe problem. Rettsoppgjøret problematiseres bare i ubetydelig grad. Villrådigheten sommeren 1940 overdøves av kongens rungende nei! Tyskerjenter og frontkjempere er kommentert, men symbolsk nok i rammetekster – utenfor hovedteksten, utenfor selve fortellingen om krigen. *Spor i tid* bekrefter i stor grad en tradisjonell krigstidoppfatning, den nasjonale konsensus er fortellingens nerve, elementene av malurt er sukret gjennom den språklige presentasjonen og innbyr til liten grad av problematisering.

Noen bemerkninger bør også gjøres om de andre to læreverkene som brukes i den videregående skole i dag. Gyldendals lærebok, skrevet av Tore Linné Eriksen, bringer en oppdatert og nyansert framstilling av krigstiden.²⁰ For øvrig gjelder mye av det som er sagt om Cappelens lærebok også her, men Linné Eriksens bok skiller seg ut ved å stille de problematiserende spørsmålene i arbeidsoppgavene i slutten av kapittelet. Universitetsforlagets *Veier til vår tid* er den læreboken som foruten å være den mest volumiøse framstillingen også tar den problemorienterte fordringen mest alvorlig.²¹ Allerede i okkupasjonskapittelets innledning blir tonen slått an:

«En fiende rullet inn over landet med en mektig krigsmakt. Hva var fornuftig, og hva var moralsk riktig? Det var ikke lett å ta stilling til dette når virkeligheten forandret seg så brått og brutalt [...] Det er viktig å huske på dette når vi skal prøve å forstå og bedømme det som skjedde under krigen. Vi må da forsøke å sette oss inn i folks situasjon slik de selv opplevde den.»²²

Framstillingen er gjennomgående rettet inn mot fortidens menneskers ståsted med sikte på hvordan de kan ha opplevd den historiske situasjonen, hvilke motiver de kan ha hatt, og hvilke handlingsalternativer de kan ha opplevd som realistiske. Til dette føyes problematikken rundt historikerens (dvs. ettertidens) muligheter til å frigjøre seg fra sin egen horisont og gi et uhildet bilde av fortiden. Forfatteren forsøker å holde fast to aspekter samtidig. På den ene side fastholdes de verdimeslige posisjonene; det levnes ingen tvil om hva som var rett eller galt. På den annen side problematiseres det enkelte menneskets vilkår for handlinger i

19 Ole Kristian Grimnes (red): *Spor i tid. Norge etter 1850*, Aschehoug: Oslo 1995.

20 Tore Linné Eriksen: *Norge og verden etter 1940*, Gyldendal: Oslo 1993.

21 Finn Olstad: *Veier til vår tid. Norsk historie etter 1850*, Universitetsforlaget: Oslo 1994.

22 Ibid., s. 139 f.

den historisk gitte situasjon. Problematiseringen tar gjerne form av retoriske spørsmål som tvinger leseren til refleksjon: «Var det mulig å opprettholde livet uten å tjene tyskernes sak?»²³ Det er med andre ord ikke verdiene som problematiseres, men menneskers handlingsvilkår i forhold til dem. Jeg tolker det slik at de to aspektene forenes i formuleringen om at en viktig del av historiefaget er å klargjøre betydningen av moralske valg; ved å vurdere muligheter og begrensninger for handlingsvalg opp mot handlingenes konsekvenser kan man både øke sin forståelse for fortidige handlingsdilemmaer og samtidig trekke lærdommer av historien (så mye mer som vi ofte vet mer om handlingenes konsekvenser enn samtidens mennesker).

Den innlevende tilnærmingen er i framstillingen bevisst balansert mellom den «rette» og den «gale» siden. Interessant i så måte er avsnittet om rettsoppgjøret, hvor mobbingen av tyskerjentene blir sett i sammenheng med et hat og en hevnløst «vi i dag [...] [knap] kan forestille oss».²⁴ Eksemplet viser at kravet om innlevelse slett ikke trenger å være av «revisjonistisk» karakter for å provosere. *Veier til vår tid* har et høyt ambisjonsnivå. I tillegg til det ovenfornevnte skjerpes kravet til lærer og elev av en gjennomgående historiografisk tilnærming til stoffet. Verken moralske vurderinger eller tolkning av empiriske forekomster er gitt i dette verket. *Veier til vår tid* er det læreverk som klarest imøtekommer den problemorienterte fordring jeg tar til orde for i denne artikkelen. Men det er ikke dermed sagt at jeg mener dette verket nødvendigvis er det *beste* for bruk i den videregående skole; her må i tilfelle en bredere vurdering til, som jeg ikke finner rom for – eller relevant – i denne sammenhengen.

La oss dvele litt ved okkupasjonshistoriens fortellestruktur. Det er interessant å merke seg den narrative struktur og det litterære grepet som preger lærebøkene, og mye av krigslitteraturen for øvrig. Krigshistorien følger på mange måter en klassisk episk struktur. Fortellingen har sine protagonister og antagonister, sine helter og skurker. Og det hele ender godt. Den episke strukturen følger et treledet skjema med et dramatisk brudd på idyllen den 9. april 1940. Derest følger en periode med søken og usikkerhet sommeren 1940, før erkjennelse og handlekraft bryter fram hos helten – dvs. folket –, det onde overvinnes og en ny og høyere tilstand av idyll oppstår. Det er nærliggende å trekke paralleller til dannelsesromansens hjem – hjemløs – hjem. Alternativt kan vi se bort fra usikkerhetsperioden og ende opp med følgende tredeling: Først det ondes inntreden den 9. april. Derest en heltmodig kampfase, hvor folket tar skjebnen i egne hender, som ender med tredje fase, forløsningen; frigjøringen, hvor folket har beseiret sin fiende – og seg selv – og løfter nasjonen opp i en høyere enhet. Med utgangspunkt i historiefilosofen Hayden Whites sjangerbruk er det romansen, de middelalderske heltefor-

²³ Ibid., s. 153.

²⁴ Loc.cit.

tellingene, som her utgjør det episke mønsteret.²⁵ Utviklingsperspektivet er hele tiden til stede; den idyllen man ender med, ligger på et høyere plan enn den man mistet. Mellomkrigstidens kriser og klassestrid overvinnes gjennom motgang, krigsopplevelsen fullfører en integrasjon og nasjonal samfølelse som bryter fram under gjennombyggingen under Gerhardsen.

Dramatiske begivenheter, spennende intriger og markante personligheter inviterer for øvrig til litterære virkemidler. Okkupasjonen er ikke bare historie, den er en god og spennende historiefortelling. Og la meg understreke: Nettopp i denne narrative strukturen ligger et unikt formidlingsmessig potensial, som læreren gjør uklokt i ikke å benytte seg av. Den gode fortelling preger også lærebøkene. Det ligger tydeligvis en liten spenningsforfatter og lurer i magen til mange lærebokforfattere, bryter fram når krigstiden skal formidles. Den spennende krigsfortellingen, og de små fortellingene i fortellingen, skrives med en *schwung* som ikke kommer eneveldet og den industrielle revolusjonen til gode. Blüchers senkning utlegges med dokumentarromanens nitiditet og spenst. Det litterære grepet og detaljrikdommen signaliserer dessuten at dette emnet er viktig.

Som gode fortellinger ofte gjør, ender gjerne også fortellingene om krigen med en «og moralen er ...». Om ikke det moralske budskapet står eksplisitt, kommer det gjerne fram i undertekst. Og her er det jeg kommer til mitt poeng: Om okkupasjonen bærer fortellingens struktur, bør vi vokte oss vel for å gjøre den til en røverroman med forenklete helt-skurk stereotypier. Snarere bør vi ta sikte på et høyere litterært nivå – for å fortsette den litterære sjargongen – og framstille aktørene som mer sammensatte og handlingsalternativene og verdi-standpunktene som mer kompliserte enn det som er gjengs i den jevne kriminalroman.

Som illustrasjon på lærebøkene framstillinger av okkupasjonen kan det være interessant å gripe fatt i den vanskelige tiden mellom 9. april og nyordningen av 25. september 1940. I denne perioden var villrådigheten i den norske befolkningen stor. Tyskland seiret på alle fronter, kongen og regjeringen satt i London. Valget mellom motstand og kollaborasjon falt ikke enkelt, og videre var grensen mellom legal og uakseptabel kollaborasjon uklar. Et følsomt emne som det gjenstående Stortings suspensering av kong Haakon i juni–september 1940, omtales lite i lærebøkene før 1970- og særlig 1980-årene. I den grad episoden nevnes i de tidlige bøkene, legges det vekt på tyskernes «listighet» og «trusler». I den grad nordmennene var usikre på hvor grensen gikk mellom tilbørlig og utilbørlig kollaborasjon, så framstilles dette som en forståelig usikkerhet. Her er det kongens NEI! (til abdikasjon) – gjerne illustrert med et sitat – kommer inn å skaper klare

25 Hayden White: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore 1973. Også Anne Eriksen påpeker okkupasjonsfortellingens tredelte struktur, Eriksen op.cit. s. 31 ff.

linjer. Den alminnelige villrådighet kompenseres med kongens klare standpunkt i form av en slags overføring av autoritet; det norske folket er som barn – med en forståelig og tilgivelig usikkerhet – som rettleides av den faderlige kong Haakon. Konge og folk er av samme kjøtt og blod; hans nei er vårt nei. Selv i denne usikkerhetens tid er det altså fremdeles de klare linjer som blir vektlagt.

I det hele tatt er det påfallende hvilken posisjon kong Haakon tillegges, som symbol på den kompromissløse motstanden. I Hilmo og Øverås' lærebok for ungdomsskolen fra 1967 presenteres han som «en helstøpt personlighet, sterk og rak, folkelig og varmhjertet». Og som om ikke dette var nok, så nevnes det at han hadde «en frisk humor som vant alle», også sosialister og republikanere.²⁶ Og kong Haakon var selvsagt et samlingsmerke under krigen, men i lærebøkens framstillinger blir dette i tillegg brukt retorisk for å framheve klare linjer der linjene i virkeligheten slettes ikke var så klare.

Hvordan skal vi så undervise elevene i okkupasjonstiden på en slik måte at vi ivaretar både verdiaspektet og den problemorienterte fordringen? Jeg vil forslagsvis skissere opp tre sentrale momenter. For det første: *empirisk redelighet*. Det var ikke få, men mange som i større eller mindre grad ikke levde opp til krigsmytens motstandsbilde. Ikke så mange at de underminerer konsensusoppfatningen som sådan, men mange nok til at konsensusbegrepet ikke kan stå uproblematisk. Konsensusbegrepet er saklig sett dekkende, men uten problematisering og nyanseering er det fare for at det også virker tildekkende. Vi har sett at handlingsalternativene slett ikke var klare sommeren 1940. Hvor gikk grensen for utilbørlig samkvem med okkupasjonsmakten i industrien og næringslivet? Historikeren Ole Kristian Grimnes, som gjerne framhever konsensusoppfatningen, medgir at skillelinjene ikke var like klare her som på det politiske og ideologiske området, heller ikke etter den 25. september 1940.²⁷ Også det utstrakte tyskerarbeidet rokker ved forestillingen om klare handlingsvalg. Rettsoppgjøret har vært kontroversielt i ettertid som i samtid, også blant «gode nordmenn». Særlig omstridt var kriminaliseringen av passivt NS-medlemsskap. Hvem var NS-medlemmene, hvilke motiver kan de ha hatt for sitt medlemskap? På samme måte med frontkjemperne. Hvem og hvor mange var de såkalte tyskerjentene? I Norge er denne gruppen lite undersøkt, men Dag Ellingsen gir i sin bok om emnet fra i fjor en klar pekepinn om at de var flere – langt flere – enn mange har vært villig til å innrømme, og det er slett ikke bare blant de lettsindige og de «svakt begavede» man finner denne gruppen.²⁸

26 Hilmo og Øverås: *Historie for ungdomsskolen. 9. skoleåret*, Oslo 1967, s. 122.

27 Ole Kristian Grimnes: Anmeldelse av Jan Didriksen: *Industrien under hakekorset*, i *Historisk Tidsskrift* 1988.

28 Ellingsen 1995.

For det andre: *innlevelse*. Den nye læreplanens målsetting om «innlevelse i vanskelige handlingsvalg og etiske dilemmaer» har i høyeste grad relevans for krigstiden. Her er det nærliggende å framheve det undervisningsopplegget for okkupasjonstiden som ble laget av Harald Frode Skram, Helge Tvetervås og Erik Lund i fjor på oppdrag fra regjeringens jubileumskomite.²⁹ Her er innlevelse – eller empati, som man velger å kalle det – sentralt som et eget ferdighetsmål i historieundervisningen. Det er etter min mening all grunn til å kreditere prosjektet for dets forsøk på problematisering og vektlegging av innlevelsesaspektet i formidlingen av krigstiden. Interessant i forbindelse med verdispørsmålet er forfattergruppens overordnede mål: å bidra til å skape det kompetente demokratiske norske mennesket (Skram).³⁰ Evnen til innlevelse og forståelse overfor den historiske nazismen oppfattes her som et vesentlig ledd i utviklingen av en bevisst og reflektert holdning mot nettopp slike holdninger, i historien og i samtiden. Og her berører jeg mitt tredje punkt:

For det tredje ville jeg mene at okkupasjonstiden inviterer til *debatt og generell problematisering i forhold til vilkårene for menneskers handlinger og valg og til bruk av historien som legitimerende faktor*. Her kan den koblingen mellom nynazisme, rasisme og krigstiden som ofte gjøres, problematiseres. Tjener en tradisjonell svart-hvitt-framstilling av okkupasjonen som en forebygging mot nynazisme og fremmedhat? Formidler vi best krigstidens lærdommer ved å skissere opp klare og entydige verdimeslige alternativer? Eller vil en innlevende tilnærming og problematisering kunne føre til større refleksjon og innsikt hos de unge? Problemstillingen er selvsagt retorisk.

For å rokke ved førstnevnte forestilling vil jeg nevne et eksempel på en mørk side ved den tradisjonelle forestillingen om krigen som en kamp mellom et overveiende flertall av «gode nordmenn» og «onde» okkupanter og landsforrædere. I visse ekstreme innvandringsfiendtlige miljøer i dag fungerer okkupasjonstiden og krigsmyten som en del av legitimeringen av innvandringsmotstanden.³¹ Tyskernes og muslimenes invasjon er samme sak, med den forskjell at den første skjedde med våpen, den andre legalt. Landsforræderne var i første tilfelle NS-medlemmene, i andre tilfelle antirasister. Quisling-regjeringen har sin motsvarighet i dagens Arbeiderparti-regjering. Riktignok er dette ekstreme og marginale fenomener, men jeg tror ikke det er urimelig å hevde at den positive krigs-

29 Erik Lund, Harald Frode Skram og Helge Tvetervås: *Fritt Norge. Undervisningsopplegg for undervisning om krigsårene i Norge og frigjøringen*. Laget på oppdrag fra KUF etter initiativ fra regjeringens frigjøringskomité. Utgitt av Nasjonalt læremiddelsenter, 1995. Tekstheftet i undervisningspakken er utgitt av Forsvarets Forum m.fl. (red. Tor Egil Stordahl) 1995.

30 Undervisningsopplegget er kommentert av Harald Frode Skram i *Hva skal elevene lære om krigen?*, *HIFO-nytt* 1/96.

31 En slik legitimering finnes f.eks. i programmet til det ekstremt innvandringsfiendtlige partiet «Hvit Valgallianse».

myten ikke nødvendigvis fostrer toleranse for krigsrammede flyktninger som finner veien til vårt land.

La oss avslutningsvis vende tilbake til den sentrale problemstillingen i forhold til skolens formidling av okkupasjonstiden: Hvordan skal vi kombinere skolens forpliktelse til verdiformidling og oppdragelse med kritisk og selvstendig tenkning, begge deler sentrale mål i læreplanen? Ved nærmere ettersyn vil man se at dette er et skinnproblem; nettopp en fremming av kritisk og selvstendig tenkning vil være den beste garanti mot autoritære og intolerante holdninger, mot nynazisme og fremmedfiendtlighet. Det kritiske menneske er antidogmatisk. Det kjenner sitt verdifundament, men velger å møte verden med et åpent sinn. Forståelse er ikke det samme som aksept. Et kritisk syn på krigsmyten medfører ikke den totale relativisme og verdinihilisme – dette er en ubegrunnet frykt! Okkupasjonshistorien har slik jeg ser det, et stort potensial – nettopp på grunn av dens aktualitet – for å problematisere menneskers etiske dilemmaer, deres handlingsbegrensninger og -muligheter. Den innsikten som oppstår ved en slik tilnærming, kan i neste omgang rettes mot oss selv og skape refleksjon over våre egne valg. x

Egil Børre Johnsen (red.)

Forbildets forbilder

Norsk Sakprosa

Andre bok

Universitetsforlaget

Oslo

1996

Forord

Forbildets forbilder er årbok nummer to i en serie som kommer med tredje bind i 1997. Boken er redigert ved forskningsprosjektet **Norsk Sakprosa**. I forordet til første årbok, *Virkelighetens forvaltere* (1995), står det en alminnelig orientering om prosjektet. I denne nye årboken gjør prosjektleder Trond Berg Eriksen rede for status i artikkelen «Norsk Sakprosa – strategi og erfaringer». Hans oppsummering ble skrevet i september i år.

Årbøkene er ikke tenkt som ferdige presentasjoner av forskningsresultater. De er mer av utprøvinger, av tentative orienteringer i et stort landskap der vi i første omgang bare kan dekke visse deler. Årbøkene er på den måten et viktig ledd i arbeidet mot det som er prosjektets hovedmål, nemlig firebindsverket *Norsk sakprosas historie*. Det kommer i samlet utgave våren 1998.

I årbøkene samler vi bidrag fra faste og nye medarbeidere. I foreliggende samling stammer nesten halvparten av tekstene fra vårt seminar ved Institutt for kulturstudier ved Universitetet i Oslo. Det gjelder artiklene til Wandrup, Næss, Flyum, Hydle, Thorkildsen og Torvatn. Tønnessons artikkel bygger på et foredrag holdt ved NFFs seminar om historieskriving i fjor høst. Vårt prosjekt hadde det faglige ansvar for seminaret. Bidragene fra Stubhaug, Sivertsen, Falck-Ytter og Figueiredo er blitt bestilt. Kjelstadlis har stått trykt før; vi viser til forfatterpresentasjonen bak i boken. Johnsens bidrag er nyskrevet.

Samlingen er delt i fire hovedavsnitt.

Del I består av en enquête hvor sakprosaister og diktere beskriver skrive- og lesevaner. Alle som har svart, har fått slippe til med sine bidrag i uredigert form. Vi har gitt tekstene så stor plass fordi de samlet kan leses som et argument for et mer helhetlig litteraturbegrep enn det snevre som vil gjøre diktning mest til ikke-sak og sakprosa mest til sak.

I Del II skriver Wandrup om biografens arbeid. For første gang tar han til motmæle mot sine kritikere; en del av artikkelen er et kraftig oppgjør med visse sider ved Kjartan Fløgstads og Dag Solstads forfatterskap. Næss analyserer Roald

Amundsens måte å fortelle om seg selv på, og Kjelstadli reflekterer over reise-
skildringens og dagbøkenes sannhetsproblem.

I Del III skriver Sivertsen og Hydle om medisinsk forfatterskap, Thorkildsen
om å beskrive kunst. Flyum behandler nyere teorier om litterariteten i vitenska-
pelige fremstillinger.

Del IV dreier seg om lærebøker – om styringen med dem (Johnsen), bruken av
dem (Falck-Ytter, Torvatn) og holdningene i dem (Tønnesson, Figueiredo).

På hver sin måte svarer bidragene på det spørsmålet som tittelen antyder:
Hvor har de sine forbilder fra, de som skriver så mye at de selv har blitt eller kan
bli forbilder?

Som i første bok står hver artikkel for den enkelte forfatters regning. Av praktiske
grunner har vi latt hver artikkel beholde det referansesystemet som vedkom-
mende forfatter bruker. Det betyr at oppsett i noter og litteraturlister kan variere
noe rent teknisk fra forfatter til forfatter. Men det er konsekvens innenfor det
enkelte bidrag.

Oslo, 7. oktober 1996

Egil Børre Johnsen

Innhold

I

Arild Stubhaug:
Lesevanar og skrivestil 11

II

Fredrik Wandrup:
Nådeløse menn 51

Atle Næss:
Mellom Franklin og London.
Mann, hund og prosastil i Roald Amundsens Sydpolen 70

Knut Kjeldstadli:
Hvordan blir erfaringene mine bearbeidd når jeg skriver?
Om personlige skriftlige dokumenter som kilde 88

III

Gunnar Sivertsen:
«Publish in a prestigious journal or perish»
– publisering i norsk naturvitenskap og medisin 101

Ida Hydle:
Tradisjon og funksjonalitet i medisinsk språk 117

Åsmund Thorkildsen:
Det ordene visste 135

Karl Henrik Flyum:
Når litteraturvitenskapen møter vitenskapslitteraturen
– en introduksjon til amerikanske studier av naturvitenskapenes litteratur:
forskningsfeltet Relations of Literature & Science 146

IV

Egil Børre Johnsen:
Hvem bestemmer over læreboken?
En innledning, to fortellinger, tre dialoger og fire oppgaver 169

Cecilie Falck-Ytter:
Sakprosa, lærebøkene og barna – opplæring etter tilfeldighetens lover?
Om sjangerundervisning og skriveopplæring i dagens lærebøker i norsk for
mellomtrinnet 183

Anne Charlotte Torvatn:
«Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe».
Om en skoleklassers oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok 199

Stein Tønnesson:
Å pedagogisere verdenshistorie 219

Ivo de Figueiredo:
Historie og moral. Okkupasjonsundervisningen i skolen 241

V

Trond Berg Eriksen:
Norsk Sakprosa – strategi og erfaringer 259

Forfatteromtaler 265