

AVH505

DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Siw Fjelstad

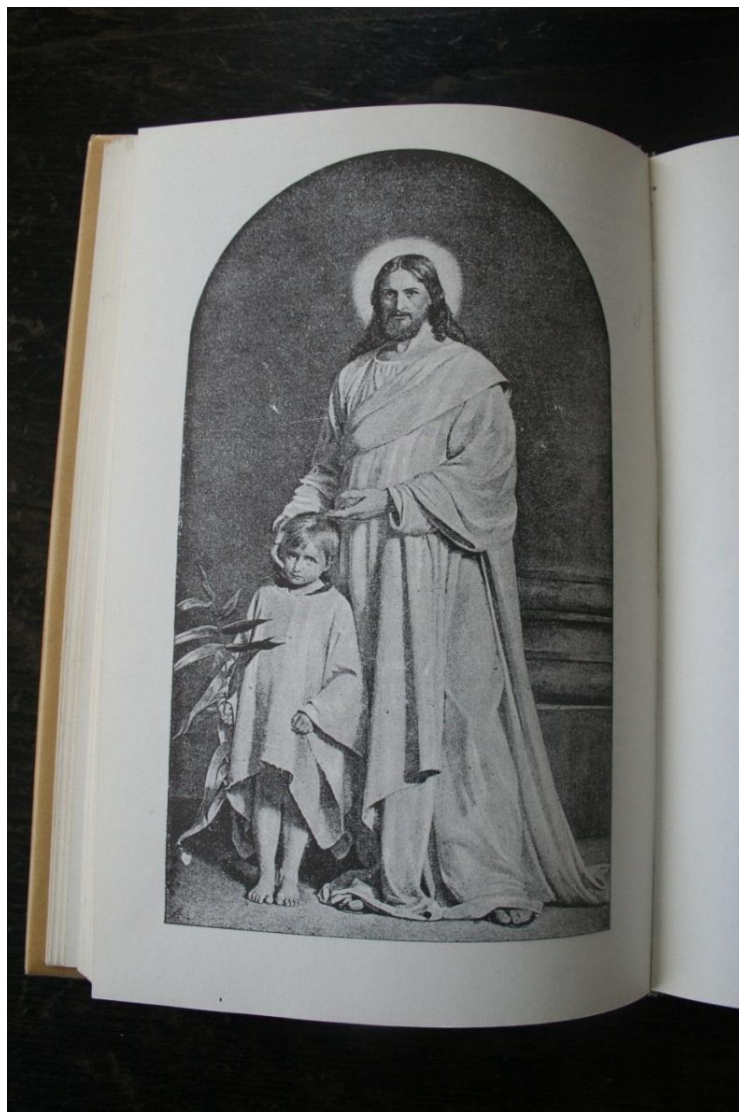


Foto fra leseboken, s 100; *Jesus og barnet* av Carl Bloch

NORDAHL ROLFSENS LESEBOK FRA 1892 - dannelse til selvstendighet i et fellesskap

AVH505 (60 ECTS) våren 2012

Erfaringsbasert master RLE/ Religion og etikk

Veileder: Sverre Dag Mogstad

Innholdsfortegnelse

Innledning / s 4

Del 1. Studien – dens begrunnelse og forankring

- 1.1 “- nasjonsbygger, og identitet ville han bygge ved å gi en felles landkjenning” / s 5
- 1.2 Se seg tilbake for å finne veien fram / s 6
- 1.3 Den generelle læreplanen i L97 og arven etter Rolfsens lesebok / s 8
- 1.4 Typisk norsk å være god – men det stemte ikke helt / s 10
- 1.5 Nordahl Rolfsens lesebok i denne studien / s 12
- 1.6 Metode og oppbygging / s 15
- 1.7 Kilder til Rolfsens lesebok og samtid / s 22
- 1.8 Kilder til teorier om identitet og dannelse / s 25

Del 2. Lesebokens forfatter og lesebokens kontekst

- 2.1 Familie og oppvekst / s 29
- 2.2 Rolfsen i møte med en annerledes skole / s 31
- 2.3 Rolfsen oversetter barnelitteratur / s 32
- 2.4 Rolfsen og Bjørnson; to menn av samme tid? / s 33
- 2.5 Dikter i en gullalder / s 35
- 2.6 En dikter uverdigg skolen? / s 36
- 2.7 Teaterstykket som ble en suksess og et hinder; Svein Uræd / s 37
- 2.8 Søknaden, en programerklæring? / s 39
- 2.9 Litteraturen og skolen i Norge i forkant av leseboken / s 40
- 2.10 Grundtvig og grundtvigianismen / s 43
- 2.11 Finland / s 45
- 2.12 Lysakerkretsen / s 49
- 2.13 Ernst Sars og det moderne gjennombruddet / s 52

Del 3. Lesebokens tekster og disses verdiforankring

3.1 Lesebokens forord / s 56

3.2 Forordets verdier i forhold til kontekstuelle verdier / s 61

3.3 Lesebokens tekstutvalg / s 64

3.4 Lesebokens salmetekster / s 71

3.5 En liten gutt – en liten jente / s 77

3.6 Knud Pladsen, Snegle-Halle og Tulla / s 79

3.7 “Hædre din fader og moder, at det maa gaa dig vel, og du maa længe leve i landet” / s 88

3.8 Kirken og skolen – to institusjoner for nasjonsbygging / s 90

Del 4. Lesebokens verdiforankring oppsummert

4.1 Verdiforankring slik den kommer fram i tekstene / s 94

4.2 Tekstens verdiforankring sett i forhold til kontekst / s 103

4.3 Studien oppsummert / s 109

Litteraturliste / s 116

Innledning

Jeg vil i denne studien med utgangspunkt i Nordahl Rolfsens lesebok forsøke å finne fram til verdier som vår nasjonale identitet har vært bygget på. I følge innledningen til Gyldendals faksimileutgave fra 1974 av lesebokens første del, ble leseboken fra den kom ut i 1892 og fram til midten av 1950, utlevert i over 8 millioner enheter til skolene rundt i landet. Det gjør leseboken til den mest betydningsfulle serien av skolebøker i Norge. En bok som så mange barn har holdt i hånden gjennom flere generasjoner, må ha betydd noe mer utover det at tekstene skulle få barna til å lese? Hva de ulike tekstene kan ha betydd for hvert enkelt barn gjennom tidene, vil vanskelig la seg svare på, men ved å bli bedre kjent med Nordahl Rolfsens intensjon for leseboken, lesebokens kontekst og ved å sette lesebokens tekster under lupen, vil vi kunne finne ut noe om de verdier som i følge Nordahl Rolfsen skulle prege en nasjonal identitet? Denne studien vil derfor være både kontekstorientert og tekstorientert. Metoden som vil bli benyttet ligger nært opp til det som i dag går under betegnelsen *nyhistorisme*. Denne metoden gir en litterær tilnæringsmåte, hvor jeg ved å gå til tekstene skal kunne gjenkjenne biografiske, historiske, samfunnsmessige og idéhistoriske forhold i tekstens samtid. Med tekstene skal konteksten komme til syne, og det er konteksten jeg vil forsøke å forstå. Ved å legge hovedvekten på tekstene og tekstenes kontekst, vil jeg i denne studien ikke forholde meg til resepsjonen av tekstene, det vil si hvordan leseboken er blitt lest.

Tekstene vil bli hentet fra en kopi av Nordahl Rolfsens aller første "Læsebog for folkeskolen, første del", fra august 1892, i en faksimileutgave fra 1974.¹ I tiden 1892 til 1895 ble det gitt ut fem bind. Senere kom det mange utgaver i ulike språkdrakter, tilpasset by eller land og de ulike språkreformene utover 1900-tallet. I Rolfsens forord til denne første delen, som består av fire "afdelinger", finner vi Rolfsens egne begrunnelser for leseboken.

I studiens første del vil jeg komme nærmere inn på metodevalget, samt begrunne og forankre studien. I andre del vil lesebokens forfatter og lesebokens kontekst være en forstudie, før jeg i tredje del vil analysere tekstene i leseboken, på søken etter de verdier som skulle prege en nasjonal identitet. I fjerde og siste del vil jeg forsøke å oppsummere de mest framtrede verdiene i lesebokens tekster og se disse i forhold til kontekst.

¹ Rolfsen, Nordahl(1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag.

Del 1: Studien – dens begrunnelse og forankring

1.1 “- nasjonsbygger, og identitet ville han bygge ved å gi en felles landkjenning (...)”

(Hernes, 1992)

“Jeg forlægger herved for almenheden første del af en ny læsebog for den norske folkeskole. Det maa da være mig tilladt først å betone, hvilken opgave jeg har sat mig under mit arbeide med den første del. Alene erfaringen kan vise, om denne opgave er løst.”

Slik starter Nordahl Rolfsen i sitt forord i “Læsebog for folkeskolen”, skrevet i Kristiania i august 1892, der han legger fram sine mål for hva leseboken skal være for barnet; “Mit første maal har da vært at skabe en bog, som de smaa kunde holde af...” og for nasjonen; “Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere”. Erfaringene viser at Rolfsens lesebok skulle komme til å bety mye for både barnet og nasjonen i flere generasjoner. Fra 1892 og fram til midten av 1950-tallet, skal den ha blitt trykket i mer enn 8 millioner eksemplarer. I Faksimileutgaven fra Gyldendal i 1974 siteres Francis Bull:

“Næst efter Bibelen har vel ingen annen bok i Norge vunnet så stor lesekrets som Nordahl Rolfsens lesebok (...). Det er med rette sagt at både norsk politikk og nasjonalbevissthet og norsk språkutvikling har noen av sine røtter i dette verket”

I 1992, hundre år etter utgivelsen, ble Nordahl Rolfsens lesebok feiret med en konferanse i regi av Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF).² Tema for konferansen var hvordan skolen da skulle kunne gi et kunnskaps-, kultur-, - og verdifelleskap for nasjonal identitet og internasjonal solidaritet. Vi er her i en tid da arbeidet med læreplanene for R94 og L97 hadde startet, og fire år før Thorbjørn Jagland lanserte «Det norske hus» som et bilde på verdifelleskapet i det norske samfunnet. Statsråden for Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet, Gudmund Hernes holdt det første foredraget. I dette foredraget sier han:

² KUF – departementet (1993), Foredrag ved Nordahl Rolfsens-markeringen, holdt 16. desember 1992 i Den Gamle Logen i Oslo. Hernes, Gudmund, Statsråd, *Arbeidets eventyrland*, Bjerkmann, Tor, *Gjennom folkeskolen ut i verden*, Johansen, Egil Børre, *De sanneste historiene*

“Rolfsen ville gjøre dem som vokser opp i landet norske ved å gi dem en felles kulturell tilhørighet. Han var ikke bare lærebokforfatter, - han var nasjonsbygger, og identitet ville han bygge ved å gi en felles landkjenning: i historie og helter, i dei gamle fjell, i svartedødens herjinger, i festtalen for poteten, i bilder som ble dyptrykket på netthinnen”

(KUF 1993, s 5).

1.2 Se seg tilbake for å finne veien fram

Hernes, en omstridt og betydningsfull skolepolitiker i det tjuende århundre, benytter hundreårsjubileet til å argumentere for sin skolepolitikk. Avsnittene i hans manus utgitt av KUF like etter konferansen, deles inn etter ulike argumenter. Sitatet over er hentet fra det han kaller *Identitetsargumentet*, og under den overskriften understreker han også at i Rolfsens program for sin lesebok ligger “et blikk for at individuell variasjon utvikles i forhold til tradisjon” (KUF 1993, s 5). I neste avsnitt som han kaller *Integreringsargumentet* påstår Hernes at Rolfsens leseverk var bøker som “bygget ned kløfter og bygget opp fellesskapet”.

Leseboken på 70 og 80- tallet

Den norske skoles mønsterplaner fra 1987 hadde lagt vekt på lokal forankring. På alle skoler rundt i landet hadde vi sittet og arbeidet fram lokale læreplaner. Mange skoler kuttet ut en felles lesebok; den hadde jo så lite av de lokale forfatterne, og vi diskuterte om de gamle norske forfatterne hadde noe å si de unge i det hele tatt? Fra 1969, da Stortinget bestemte at alle elever skulle gjennom en 9-årig enhetsskole, ser vi at skolen først og fremst blir en sosialpolitisk institusjon, hvor det å treffe elevene der de er, på alle plan, kan virke viktigere enn å bruke tid på å forklare hvorfor de skal lese eldre tekster som kunne ha betydd noe for generasjonene foran, og som forteller oss om prosessen som har ført oss dit vi er i dag. For de aller yngste ble Thorbjørn Egners lesebøker, som synes å ha tatt opp i seg mye fra arven

etter Rolfsen,³ byttet ut med lesebøkene om de to trollene Fifi og Fofo, eller som barna skrev i arbeidsboken; Fi-fi og Fo-fo. Det var lesningens avkodning som var målet, og da måtte innholdet være lettfordøyelig. For ungdomstrinnet ble det oftest kjøpt inn klassesett med litteratur som var samlet under temaer, eller bøker fra den sosialrealistiske serien “Ung i dag”. Disse tekstenes hovedbudskap kan vel oppsummeres slik; det er ikke greit å være ung, og de voksne er dumme og forstår ingenting.

Det var nok ofte i køene rundt kopieringsmaskinene at lærerne møttes til en eventuell verdidebatt, som kanskje handlet mer om de enkeltes rettigheter framfor hva som kunne være viktig for fellesskapet? Debatten rundt lærerens deltakelse i 17-maitoget, om det skulle være en av lærerens oppgaver å delta på en nasjonaldag, gav vel et signal om at skolens ansatte ikke først og fremst så seg selv som nasjonsbyggere.

I den videregående skolen hvor elevene kjøpte egne bøker, ble det brukt forskjellige bøker, av og til også forskjellige på samme skole. Det ble etter hvert mindre tid til både leseboken og ikke mist felleslesing. Norskfaget fikk stadig flere områder som språkbruksanalyse, billedanalyse og data, som også fikk sine egne bøker. Etter hvert ble det kanskje lest mer om de ulike tekstene, enn å ta seg tid til å lese tekstene i seg selv?

Lesestoffet som ble brukt i undervisningen i både grunnskolen og i den videregående skolen var i stor grad opp til den enkelte lærer, eller de ulike forlagenes utvelgelser av tekster som en del av et mer eller mindre omfattende læreverk. Som en illustrasjon på omfattende læreverk, kan jeg vise til Aschehoug. Grunnboken i språklære *Mer enn ord*, skulle være svært kjent for mange 7. til 9. klassinger mellom 1987 til 1997. En utmerket lærebok for språklæring vil nok mange fortsatt kunne si. Aschehoug hadde også en grunnbok i sjangerkunnskap; *Fra eventyr til essay*, og en grunnbok i bilder, medier, data; *Signaler*, samtidig som de hadde arbeidsbøker til ikke mindre enn fire emneområder, og de gav ut sin egen litteraturserie for ungdom. Tversnittbøkene 1-3 i denne serien var nok redningen for de lærere som ønsket litteratur fra Håvamål, via Ibsen, Garborg og Skjæråsen til i dag. Et problem var at skoler sjelden kunne kjøpe inn flere lærebøker i et fag til hver elev. *Mer enn ord* kunne da bli kjøpt inn til alle elevene, alt annet ble kjøpt inn som klassesett. Med skoler som hadde mange paralleller, var det snakk om god logistikk for noen gang å få et klassesett

³ Som en del av prosjektet; *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelsesreise*, (2008) finner vi en artikkel av Anne-Beathe Mortensen-Buan og Trine Solstad, med tittel: *Med lesebøker skal landet dannes. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2.*

i rett tid i forhold til de årsplaner som etter hvert ble pålagte, antagelig for å tvinge fram en oversikt over det som ble undervist og skulle undervises. I praksis ble det slik at elevene ikke hadde noen lesebok.

Fra å ha hatt en felles lesebok for hele landet, dog i ulike varianter for å tilpasse de ulike målførene, men med tekster flere generasjoner fikk et forhold til, var elevene nå priggitt den enkelte skole eller lærer.

Kristendomskunnskap

Da Hernes holdt sitt foredrag i anledning Rolfsens leseboks 100-års jubileum, hadde grunnskolen fortsatt faget kristendomskunnskap, men elever som ikke tilhørte statskirken hadde sitt eget fag; livssynskunnskap. I det faget som virkelig skulle kunne gi plass for drøfting av felles verdier, ble elevene som ellers var i samme klasse, delt.

Når Hernes bruker leseboken for å argumentere for sin skolereform, ser vi en skole som synes å være på vei vekk fra en nasjonal enhetlig kunnskapsskole med et tydelig verdifelleskap. Allikevel hadde stort sett lærerne en oppvekst i samlingskulturen etter andre verdenskrig, og disse tok antakelig vare på mye av kulturarven i klasserommet. Kan hende det var misnøyen fra denne generasjonen som hadde nådd fram til Hernes? Ikke minst tilhørte han denne generasjonen selv. Antagelig var han blant de siste som hadde Rolfsens lesebok på skolen?

1.3 Den generelle læreplanen i L97 og arven etter Rolfsens lesebok

Læreplanene R94 for videregående skole og L97 for grunnskolen skulle hente tilbake noen av de tanker vi finner hos Rolfsen. En felles verdiplattform legges i den delen som blir kalt *Den generelle læreplanen*, en plan som er overordnet fagplanene, som nå skulle gjelde for en 10-årig grunnskole, og en rett til 4 år videreutdanning. *Den generelle delen* deler mennesket inn i ulike grupper, med røtter i en læringsteori om de 7 intelligenser, av den amerikanske psykologen Howard Gardner. Ved å være bevisst de ulike intelligenser hos mennesket, kunne man bedre ivareta hele mennesket og alle de ulike arbeidsoppgavene som finnes i et

samfunn i rask utvikling.

Kristendomskunnskap blir KRL

Skolen skulle fra nå av ivareta de kristne og humanistiske verdier, samt kulturarv og identitet i arbeidet med *Det meningssøkende menneske* i alle fag. Det nye faget KRL (kristendom, religion og livssyn) skulle igjen samle klassen i kanskje det viktigste verdifaget. Under overskriften *formålet med faget* kan vi lese: "Religioner og livssyn gjenspeiler menneskers dypeste spørsmål og har til alle tider bidratt til å forme individ, fellesskap og samfunn". For å understreke at dette var et fag som var et fellesfag for alle, står det videre; "Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Undervisningen skal gi kunnskap og forståelse, ikke opplæring til en bestemt religion eller et bestemt livssyn".

Kontekst på vei inn igjen

I læreplanen for norskfaget blir forfattere nevnt ved navn, og det blir for 8-10 klasse lagt vekt på at elevene skal arbeide med litteratur fra 1850 til i dag, både tekstorientert, men ikke minst igjen kontekstorientert, hvor både samfunnsproblemer og forfattergjerning kan fortelle om de prosesser som har gitt landet en utvikling.

Hernes tanker slik vi møter ham i sitt møte med Rolfsen, avspeiles flere steder i læreplanene fra 90-tallet. I innledningen til *Den generelle læreplanen* for L97 kan vi lese:⁴

"Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet."

Kort oppsummert sier avsnittet noe om verdien av at et driftig, altså et selvstendig arbeidende enkeltmenneske, ser seg selv som en del av fellesskapet, både nasjonalt og globalt, slik at nasjonen kan være et skapende medlem av verdenssamfunnet.

⁴ Den generelle læreplanen (L97)

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (25.12.2011)

1.4 Typisk norsk å være god – men det stemte ikke helt

Hernes plukket i reformarbeidet mot L97 opp arven etter Rolfsen. Er det nødvendig å gjøre dette igjen? Vi kan også spørre om vi ikke er både nasjonale og selvgode nok her i Norge? Det kan vel diskuteres om det er skolens læreplaner eller Gro Harlems Brundtlands “Det er typisk norsk å være god” i nyttårstalen 1992, som en oppstart til OL på Lillehammer i 1994, som betydde mest for norsk nasjonal stolthet på 90-tallet? En nasjonal stolthet som fikk seg en knekk med PISA-målingene fra 2000,⁵ og som i dag fortsatt måler OECD-landenes elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Kanskje var det knekket stolthet som førte til at vi i læreplanene som ble kunnskapsmål i 2006, først og fremst la vekt på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og IKT i alle fag? *Den generelle delen* av læreplanen fra L97 ble tatt med videre, men fokuset på ferdighetene kan nok ha forandret verdidebatten. Vi kan vel ikke utelukke at det er de verdier som kan måles i tester og som kan vises med tall i fargerike tabeller, som påvirker og motiverer dem som styrer skoleskuta?

Men må det ene utelukke det andre? Å lære barnet å lese, var jo så klart en del av Rolfsens intensjon med en lesebok? Kan ikke de tekstene vi lærer å lese av, ha verdier i seg som gagnar fellesskapet mer enn at det er leseren blott til lyst der og da, slik Rolfsens mål var for sin lesebok, å skape en bok “som de smaa kunde holde af...” og som samtidig skulle “opdrage norske borgere”?

Det er vel få eller ingen som underviser som vil protestere mot dette? Det som antagelig skaper mest debatt i dag, er uenighet om hva som er eller skal være fellesskapets verdier? Hvilke verdier er viktige når vi skal bygge opp et fellesskap som virkelig favner alle som mener å tilhøre fellesskapet? Hvor mye plass skal individet få i et fellesskap, før det går utover fellesskapet? En selvstendig nasjon trenger selvstendige individer, men hva med en “selvstendighet” som fører til at man går en annen vei enn det fellesskapet mener er best? Etter 22. juli 2011 er naturlignok verdidebattene mange. Allerede de valgene av roller de politiske lederne tok i timene og dagene rett etter terrorhandlingene ved regjeringkvartalet og på Utøya, ga oss grunnlag for en diskusjon om helt sentrale nasjonale verdier. De som ledet landet, og som også var angrepet, skulle samle nasjonen og holde høyt de verdier som

⁵ PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Prosjektet har som mål å kartlegge 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag. (Kilde: pisa.no)

Norge både innad og utad ønsker å representere. Verdier som syntes truet ved disse terrorhandlingene. *Mer demokrati, mer toleranse, mer kjærlighet* var verdibegreper som gikk igjen i talene til folket.

Hvorfor hente fram Rolfsens lesebok?

Siden 100-årsjubileet har ikke Rolfsen ofte vært nevnt i skoledebattene, og det er siden den gang skrevet lite om Rolfsens lesebok, hvis vi ser bort fra den viktige plassen Egil Børre Johnsen gir leseboken i sin biografi om Rolfsen; *Fola fola Blakken*, fra 2003.

Dag Thorkildsen studie *Nasjonalitet, identitet og moral*, fra 1995, som en del av forskningsrådets KULT-program 1994-1997,⁶ er inne på de samme temaer som denne oppgaven vil drøfte; identitet og nasjonsbygging. Studiet gir Rolfsens lesebok, sammen med *grundtvigianismen* og *P. A Jensens Lesebok* fra 1863 en stor rolle for norsk nasjonsbygging. Rune Slagstad, trekker også denne studien inn i sitt omfattende verk *De nasjonale strateger*, fra 2001,⁷ uten å legge så stor vekt på selve leseboken til Rolfsen, men mer den konteksten den var en del av.

Det kan synes som om Rolfsen er på vei ut av vår felles kulturelle bevissthet? Navnet hans dukket opp til en norskeksamen i 2010,⁸ men det var i sammenheng med at det var tatt eksempler fra lesebøkene til en oppgave for redegjørelse av språkhistoriske trekk.

Språkhistorisk er så klart alle de ulike utgavene av leseboken en skatt. Det er ikke en reform som skal ha gått forbi. Kanskje kan det være på sin plass å ta fram igjen Nordahl Rolfsens lesebok som en kulturskatt, som en hjelp til å forstå noe av det som i Rolfsens samtid betydde noe, og som var verdifullt den gangen nasjonen arbeidet med grunnmuren for det som senere også skulle bli kalt "Det norske hus"?

⁶ Thorkildsen, Dag (1995): *Nasjonalitet, identitet og moral*, Oslo, Norges Forskningsråd, som en del av forskningsprosjektet: *Den kristne moraltradisjon i Norge fra 1814 til i dag*.

⁷ Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag

⁸ udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Eksamen-Kunnskapsloftet/Fellesfag-videregaende/Norsk-hovedmal/ NOR1211- Norsk hovedmål H10

1.5 Nordahl Rolfsens lesebok i denne studien

Det Hernes pekte på og som han kan ha savnet i den samtidige skolen, er Rolfsens intensjon for sin lesebok; den skulle være en del av en dannelse. Rolfsen bruker som sitert innledningsvis, begrepet “opdrage”, men på hans tid synes oppdragelse ennå å være synonymt med dannelse i skolesammenheng. Rolfsen har en intensjon om at leseboken hans skal kunne gi de unge leserne et grunnlag for deltakelse i et kultur- og verdifelleskap. Uten dette er det vanskelig å bygge opp en nasjon. Begrepet dannelse vil jeg utdype senere.

Studien vil både ha identitet og nasjonsbygging som hovedtemaer. Som Hernes sa i 1992; Rolfsen var “..nasjonsbygger, og identitet ville han bygge ved å gi en felles landkjenning”. Identitet og nasjonsbygging henger sammen, fordi nasjonen er avhengig av den enkeltes tilhørighet til nasjonen.

Identitet

Spørsmålet om hva som er identitet og hvordan identitet utvikles, er en studie i seg selv. Her er det mange problemstillinger og ulike teorier som kunne diskuteres. Er identiteten i stor grad medfødt? Hva ligger i meg som alltid vil være meg? Hva er allerede i barnet som også vil kjennetegne det som voksen? Eller skapes identitet i størst grad av de prosesser vi går gjennom fra barn til voksen? Slutter i det hele tatt identitetsutviklingen? Hva er det som i så fall kan påvirke identitetsutviklingen?

Hva som er genetisk arv, er en mer biologisk identitetsmodell. Denne modellen vil ha få kulturelle rammefaktorer, og vil i denne sammenhengen ikke være relevant. Her må vi først og fremst gå ut i fra at identitet skapes i en kontekst.⁹

Etymologisk kommer identitet av latin *idem*, «det samme».¹⁰ Vi kan se identitet som et slags speil. Identiteten er vår personlige egenart, og gjennom en identitet ser vi den vi er eller ønsker å være. I en snever betydning viser identitet til identifikasjon av et menneske. I en videre betydning brukes identitet som et kulturelt og psykologisk uttrykk for det et menneske, en organisasjon eller en gruppe oppfatter seg selv som. Identitet betegner da hva

⁹ Forståelsen av en kontekstuell identitet her, bygger i stor grad på studier av; Henriksen, Jan-Olav og Otto Krogseth (red) (2001), *Pluralisme og Identitet*, Oslo, Gyldendal akademiske, Mogstad, Sverre Dag (2000): *Fag, identitet og fortelling*, Oslo, Gyldendal Norske Forlag

¹⁰ <http://sprakrad.no/Aktuelt-ord/Identitet/> (31.12.2011)

mennesket føler tilhørighet til. Identitet og nasjonsbygging vil kunne handle om nasjonale kjennetegn som kan gi tilhørighet. Når noe skal kjennetegne en nasjon, må det ha betydning, både for individet og nasjonen.

Sverre Dag Mogstad siterer i *Fag, identitet og fortelling*, Evenshaug og Hallen, når han skal definere identitet; "en konsistent og sammenhengende opplevelse av seg selv og hvem en er. Innebærer at ens verdier, tro og aspirasjoner utgjør et integrert hele". (Mogstad 2000, s 44) Verdier er i følge denne definisjonen en del av det som skal utgjøre den helheten som oppleves som identitet.

Verdier

Verdibegrepet er ikke entydig, men vi kan vel så langt være enige om at det her vil være snakk om etiske verdier, som igjen er et vidt felt. Det er i etikken vanlig å skille mellom moralske og ikke moralske verdier. Ikke moralske verdier kan være bruksverdi, estetiske verdier og affeksjonsverdi. Moralske verdier derimot synes knyttet til personer og deres handlinger. Egenskaper kan slik sees som moralske verdier. Å være ærlig er et eksempel på en egenskap. Det forventes av oss at vi skal være ærlige fordi det er en verdi som vi mener kommer fellesskapet til nytte. Som Kjell Eivind Johannesen og Arne Johan Vetlesen skriver i sin *Innføring i etikk*: "Det er ikke bare slik at personer kan ha egenskaper som ærlighet og rettskaffenhet, det er også slik at ærlighet og rettskaffenhet er noe som forventes av oss fordi det dreier seg om verdier som er felles."¹¹

Skillet mellom moralske og ikke moralske verdier kan også gå over i hverandre. Lykke, velvære og nytelse regnes som ikke moralske verdier, men poenget med en moralsk verdi som ærlighet, er at det kan fremme en ikke moralsk verdi som lykke. (Johannesen Vetlesen, 2005, s 112). Det kan også skilles mellom egenverdi og middelverdi. Det som har egenverdi er ikke bare et middel for å nå noe annet. Aristoteles eksempel på en verdi som har egenverdi er det allerede nevnte lykke. Aristoteles mener også estetiske verdier er egenverdier. Altså er det i etikkens fagfelt delte meninger om verdier. Noen mener at etiske verdier dreier seg om rene middelverdier; de skal fremme lykke, menes andre mener det både er snakk om verdier med egenverdi og middelverdi. Noen operer også med en tredje type verdi; *iboende verdi*. Egenverdi og middelverdi kan begge defineres som etterstrebbelsesverdige verdier, men det finnes noe som har verdi i kraft av seg selv, og som

¹¹ Johannesen, Kjell Eivind og Arne Johan Vetlesen (2005), *Innføring i etikk*, Oslo, Universitetsforlaget.

ikke er mål for våre handlinger. (Johannesen Vetlesen, 2005, s 113) Mennesket har en verdi, ikke som mål for andres handlinger.

Johannesen og Vetlesen sammenfatter det slik: " Mennesket, som har iboende verdi, streber etter noe som synes å ha ren egenverdi, og er i denne sammenhengen avhengig av egenskaper og objekter som har middelverdi. Mange av de egenskaper og objekter som har middelverdi, har i tillegg egenverdi." (Johannesen Vetlesen, 2005, s 113)

Oppsummert vil det her være relevant og forholde seg til moralske verdier, selv om vi ser at dette ikke alltid er like entydig. Temmelig entydig eksempel på moralsk verdi vil være nevnte ærlighet, fordi denne verdien ligger til grunn for moral og moralske normer. Fra verdien ærlighet, kommer den moralske regelen om at du ikke skal stjele eller lyve.

Verdiene styrer altså våre handlinger. Et samfunns styrke avhenger av samfunnsmedlemmenes handlinger. Innholdet og pedagogikken i en lesebok som skal være med på å bygge en nasjon, må derfor være tuftet på verdier som gir leserne motivasjon til å handle slik at det gagnar fellesskapet. Derfor vil det her i denne studien være relevant å finne fram til verdier i leseboken som kan fremme en samfunns-overlevelse, altså verdier som kan være med å bygge opp under et fellesskap; en nasjon. Slik vil noen av verdiene kunne framstilles som middelverdier for å nå fram til det som synes å ha størst egenverdi; et godt fungerende fellesskap, hvor alle de som tilhører fellesskapet har en iboende verdi.

Studiens temaer og problemstillinger

Hva vil det si å være norsk? Dette spørsmålet kan gi oss svar på hva som gir en norsk nasjonal identitet. Ved å gå til Rolfsens lesebok, kan vi danne oss et bilde av hva han mente det ville si å være norsk, eller hva som kunne kjennetegne en norsk nasjonalitet.

Hvilken etisk grunnmur skulle nasjonen bygges på? Hvilke verdier gir leseboken de unge i den unge nasjonen? Eller for å si det med hans eget bilde fra forordet; hvilken form vil han legge den «bløde voks» i for at de skulle finne seg til rette fellesskapet; nasjonen?

Med utgangspunkt i det jeg har resonnet meg fram til her, vil en hovedproblemstilling kunne være: Hvilke verdier skulle i følge Nordahl Rolfsens lesebok prege en nasjonal identitet?

Det ville da synes enkelt bare å kunne gå til leseverket og finne fram enkelte sentrale tekster som er bærere av ulike typer verdier, og la dette argumentere alene. Denne studien vil være

noe mer omfattende. Jeg vil som nevnt innledningsvis bruke en nyhistorisk metode, som krever flere kilder, ikke minst til en bredere kontekstforståelse. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg vil gjøre rede for litterær tilnærming og metode.

Det vil bli for omfattende å gå inn på alle tekstene i leseverket ved siden av tekster som skal forklare lesebokens kontekst. Ved siden av en oversiktsforståelse av tekstene, med blick på Rolfsens utvelgelse av tekster, vil jeg gå nærmere inn på noen av tekstene som et representativt utvalg.

Når Rolfsen gir ut leseboken, har Norge siden 1814 hatt en egen grunnlov, men landet er i union med Sverige. I dag vet vi at de prosesser samfunnet var inne i da leseboken kom, skulle føre til en unionsoppløsning i 1905. Norge er på vei mot selvstendighet. Vil selvstendighet være en verdi som vi kan finne igjen i lesebokens tekster?

Selvstendighet og fellesskap, er ikke dette to verdibegreper som kan komme i motsetninger til hverandre? Hvordan kan disse forenes? På hvilken måte kan et individ være selvstendig og samtidig ta ansvar for et fellesskap? Kanskje kan en studie om og av Rolfsens lesebok også gi oss noen svar på dette? Hvor finner vi igjen det Hernes betegner hos Rolfsen som "et blick for at individuell variasjon utvikles i forhold til tradisjon"? (KUF 1993, s 5). Kan leseboken være en del av en dannelse til selvstendighet i et fellesskap?

1.6 Metode og oppbygging

Når vi skal finne fram til noe sentralt i en kontekst gjennom tekster, vil tilnærmingen være både kontekstorientert og tekstorientert. Langt på vei kan dette kanskje virke som en eklektisk tilnærming, hvor vi tar oss frihet til å velge teorier i forhold til det vi ønsker å finne ut, og hvor målet er å belyse stoffet fra så mange perspektiver som mulig. Det finnes flere måter å tilnærme seg litterære tekster.

I Sabine Beckers *Grundkurs Litteraturwissenschaft*, kapittel om *Literaturwissenschaftliche Methoden und Theorien*,¹² deles ulike litterære tilnæringsmåter i tre hovedgrupper. I den første ser hun litteraturanalyse som hermeneutikk, strukturalisme, poststrukturalisme, dekonstruksjon og intertekstualitet. Det vil si tilnæringsmåter som går til verket først, men også i denne gruppen peker Becker på samfunnsrelevante aspekter. I den andre gruppen plasserer hun litteraturanalyse som tar utgangspunkt i kontekst; i det sosiale, kulturhistoriske og kulturvitenskapelige. I den tredje gruppen plasserer hun litterære tilnæringsmetoder som tar utgangspunkt i psykologien og psykoanalysen, og hvor både forfatter og leser kommer i sentrum for analysen. Oppsummert skriver hun: "So können der Text (Gruppe 1), der Kontext (Gruppe 2) oder Autor und Leser (Gruppe 3) in Zentrum stehen." (Becker 2010, s 220). Her ser vi at denne studiens tilnæringsmåte ligger nærmest gruppe 2, det vil si at den har som mål å få fram noe om tekstenes kontekst, og langt på vei er den opptatt av kontekstens kulturelle aspekter. Å se teksten alene eller se teksten slik den kan oppleves av leseren, er ikke aktuelle tilnæringsmåter.

Eksempler på ulike tilnæringsmåter til lesebøker

Som en del av prosjektet; *Norsk lærebokhistorie - en kultur - og dannelsesreise* (2008), finner vi en artikkel av Anne-Beathe Mortensen-Buan og Trine Solstad, med tittel: *Med lesebøker skal landet dannes. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2*.¹³ Her ser vi allerede i tittelen på artikkelen at leseren står i sentrum. Selv om artikkelen er innenfor det samme tema som denne studien her; lesebøker som bygger landet, så setter Mortensen-Buan og Solstad i sin studie fokus på hvem som var lesebøkernes ideelle leser da bøkene ble skrevet og i dag, dvs. leserinstansen. Slik befinner deres studie seg innenfor det Sabine Becker betegner som gruppe 3. Mortensen-Buan og Solstad oppsummerer sine studier av Egners lesebøker med å beskrive den ideelle leseren av leseboken: "*Han* er kompetent, han er engasjert og motivert, han er kunnskapsrik og villig til å bruke kunnskapen sin aktivt inn i leseprosessen." Han er i kursiv, fordi forfatterne også diskuterer kjønnsproblematikken i Egners bøker, og artikkelen ender opp med en bredere

¹² Becker, Sabine, Christine Hummel, Gabriele Sander, (2010): Grundkurs Literaturwissenschaft, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek

¹³ Mortensen – Buan, Anne-Beathe og Trine Solstad, (2008) *Med lesebøker skal landet dannes. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2*. En artikkel i prosjektet; *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelsesreise*, Red: Dagrun Skjeldbred og Bente Aamotsbakken. Oslo, Novus forlag

kritikk av Egner, fordi han ikke gir rom for at leseren; “oppdras til å ta stilling til fenomen i virkeligheten, eller forholde seg kritisk til teksten. Egner angir den posisjon tekstene skal leses ut fra, han leverer tekstenes forståelseshorisont og gjennom dette skrumper leserens handlingsrom inn”. (Mortensen-Buan og Solstads, 2008, s 101)

Mortensen-Buan og Solstads studie av leseren av lesebøkene er så absolutt nyttig, ikke minst for den som skal sette seg ned å skrive lesebøker selv. Hvis leseboken skal være med å oppdra leseren, bør forfatteren så absolutt være bevisst på leseren.

En liknende studie av Rolfsens lesebok, ville nok endt opp i mye kritikk av tekstene, ikke minst hvis vi utelater å ta hensyn til tekstenes kontekst. Rolfsens virkelighet er en ganske annen en vår virkelighet i dag. Noe også Åsfrid Svendsen er inne på i sin artikkel; *Nordahl Rolfsens Læsebog For Folkeskolen. En roman om mennesket som verdensrobber*, fra i *Bokvennen* 1992.¹⁴ Svendsen viser at hun ser at Rolfsens verdensbilde ikke helt passer med dagens, at lesebokens myndige mennesker i dag virker idealiserte, men peker på Nordahls visjon for leseboken, og mener; “ Rolfsens historie handler om langt på veg de samme utfordringene som vi møter i dag: internasjonalisering og forholdet til fremmede land og kulturer, forholdet til naturen, vår nasjonale sjøloppfatning: hva vil det si å være norsk nettopp i internasjonaliseringens tidsalder?” (Bokvennen, 1992/4, s 25). Svendsen skriver at hun i møte med Rolfsens lesebok møter spørsmålet om hva slags oppfatning vi i dag gir barna av de overnevnte livsområdene. Vi ser at Svendsen aktualiserer lesebokens visjon. Hun søker i teksten etter noe hun kan ta med seg videre. Hun skuer ikke primært tilbake for med dagens briller å sette et kritisk lys på det som var “feil” i fortiden. Hun viser at hun ser hva som ikke passer i dag, men hun velger å se teksten i dens egen kontekst, og ser deretter på hva som finnes i teksten og gjør dette aktuelt og relevant. Istedenfor å stille seg kritisk mot det forfatteren skriver, og slik også indirekte kritisk mot det han står for, stiller hun seg sammen med forfatteren, og forsøker å finne hans intensjon. Vi kan si at hun stiller seg noe mer “på lag” med forfatteren. En slik tilnæringsmåte vil ligge nærmere denne studien, men hun begrunner tilnærmingen med nytten av teksten i dag. Slik sett er ikke hennes analyse primært en metode for å forstå tekstens kontekst. Hun vil bruke Rolfsens tekster normativt.

¹⁴ Svendsen, Åsfrid (1992): Nordahl Rolfsens Læsebog For Folkeskolen. En roman om mennesket som verdensrobber, I Bokvennen 1992/4. S 18-25

Dennes studiens litterære tilnærming

Min tilnærming til Rolfsens lesebok vil som nevnt ligge innenfor den andre gruppen i Sabine Beckers skjematisk oversikt. Tilnærmingen vil være kontekstuell og langt på vei vil den være en kulturhistorisk analyse. Når Sabine Becker senere i *Literaturwissenschaftliche Methoden und Theorien*, redegjøring for nyere litteraturteorier i denne andre gruppen, kommer hun inn på det vi i Norge kaller nyhistorismen, men som man i Tyskland ennå benevner ved den engelske termen; *New Historicism*. Av navnet ser vi at den bør ha noe til felles med historismen. Jeg vil senere i studien komme inn på Johann Gottfried von Herder (1744-1803), og hans filosofi, en filosofi som i stor grad la vekt på det unike i kulturer, som en forløper for historismen. Hans ideer ses som en forløper til at alt måtte settes inn i en kontekst for å se en samlet sannhet. Den klassiske historismen var ofte eklektisk, med det mål å finne fram til en enhet bak verket. Historismen er blitt kritisert for å være mest opptatt av kontekst, ikke minst for fokuset på forfatteren bak verket, og at verket i seg selv kom i skyggen. En reaksjon på denne tilnæringsmåten er den *nykritiske*, en tilnærming som insisterer på at en litterær tekst er et selvstendig objekt. En tekst behandles primært som en tekst og ingenting annet. Nykritikken har nærlesing som sin metode, og kan beskrives som en detaljert strukturanalyse, hvor man ser på forholdene mellom enkeltelementene i teksten. Tekstens samtid og forfatter er ikke nødvendige å ha kunnskaper om for å forstå teksten. Tekstens "egen stemme" er det du leter etter.

Når kontekst ikke skal tas med, heller ikke forfatterens intensjon, kan leseren bli svært sentral. Her kommer vi inn på den tredje gruppen til Sabine Becker. Da blir det leserens intensjon som vil kunne dominere analysen, noe vi dels finner igjen i artikkelen til Mortensen-Buan og Solstad. Torbjørn Egners lesebøkers "mangler" konkluderes utfra et leserperspektiv. Svendsen derimot nærmer seg i større grad teksten på forfatterens premisser, og ønsker å se teksten som en del av en større helhet. Hennes konklusjon i artikkelen kan faktisk ses på som en protest mot postmodernismens fragmentering, altså manglende helhetssyn. (Bokvennen, 1992/4, s 25) Svendsens artikkel bærer fram noe av det samme som Hernes ønsket å trekke fram i sitt foredrag under Rolfsen-jubileet, - en mer bevisst holdning til det å gi de unge en følelse av å være del av en større helhet, - et varsko mot fragmentering og fremmedgjørelse. Men som nevnt er det ikke primært konteksten for

teksten Svendsen ønsker å finne fram til, men hun søker primært å finne noe i teksten som kan fortelle oss noe i dag.

Jeg ønsker her å finne fram til noe i tekstens kontekst, gjennom å nærme meg tekstene. Jeg vil finne fram til de verdier som Rolfsen og hans samtid kan ha sett på som viktige verdier for nasjonsbygging. Kan være at disse funnene kan si oss noe om hvor vi bør gå videre, men det blir ikke denne studiens oppgave. Den kulturhistoriske analysen vil både sette kontekst og tekst under lupen. Gjennom nærlesing av utvalgte tekster, ønsker jeg å fange noe i tekstenes kontekst, som jeg gjennom en forstudie av biografisk- og samfunnskontekst får kunnskaper om. Denne tilnæringsmåten ligger nær opp til den nyhistoriske metoden.

Nyhistorismen

I den siste utgaven av antologien *Moderne Litteraturteori*, fra 2008, med Hans H. Skei som hovedredaktør og Atle Kittang, Arild Linneberg og Arne Melberg i redaksjonen, finner vi Stephen Greenblatts forelesning fra 1986; *Towards a Poetics of Culture*, oversatt av Eivind Røssaak, under den norske tittelen, *Mot en kulturens poetikk*.¹⁵ Denne forelesningen trekkes ofte fram i tekster som omhandler nyere litteraturteorier og som diskuterer en kontekstorientert tilnærming til litteraturen. Foreleseren Greenblatt betegnes ofte som nyhistorismens far. Greenblatt skal i arbeidet med Shakespeare og renessansen ha utviklet en ny metode, eller kan vi kanskje si en tilnæringsmåte som benytter seg av flere ulike metoder. I forelesningen som er gjengitt i antologien, forklarer han begrepet nyhistorisme, men viser også til en annen betegnelse han også har brukt om sin måte å analysere litteratur; *kulturpoetikk*. Den betegnelsen får kanskje bedre fram koblingen kulturanalyse med formanalyse. Kulturpoetikk framstilles som en metode for å få fram *levd kultur*. Ladina Bezzola Lambert skriver i sin artikkel om nyhistorismen i *Litteraturtheorien des 20. Jahrhunderts*,¹⁶ "Eine Kulturpoetik betont den Aspekt gelebter Kultur im Gegensatz zu Geschichtsschreibung (..)"

I Gallagher og Greenblatts, *Practicing New Historicism*,¹⁷ fra 2000, diskuteres det innledningsvis om nyhistorisme er en metode eller bare en tenkemåte. Gallagher har

¹⁵ Greenblatt, Stephen,(1986): *Mot en kulturens poetikk*, oversatt av Eivind Røssaak, i Skei, Hans H (red), (2008): *Moderne Litteraturteori, en antologi*. (2.utgave) Oslo, Universitetsforlaget

¹⁶ Schmid, Ulrich (red) (2010): *Litteraturtheorien des 20.Jahrhunderts*, Stuttgart, Reclams Universal-Bibliothek

¹⁷ Gallagher, Catherine, Stephen Greenblatt (2000): *Practicing New Historicism*, London/Chicago, The University of Chicago Press (Paperback edition 2001)

sammen med Greenblatt fra 80-tallet praktisert og forelest i det som etter hvert skulle bli kalt New Historicism, men som de skriver: “We had never formulated a set of theoretical proposition or articulated a program (...) new historicism is not a coherent, closeknit school in which one might be enrolled or from which one might be expelled”. Den nyhistoriske måten å tilnærme seg litteratur, ser de selv ikke som en egen skole, men som en reaksjon på amerikansk nykritisisme: “New historicism at first signified an impatience with American New Criticism”, og ser mest tilnærmingen som de bruker som “a mingling of dissent and restless curiosity”. (Gallagher og Greenblatt 2000, s 1-2)

“Greenblatt studerte først i USA under nykritikeren William Wimsatt. Så fikk han et stipend for å reise til England, og studerte der under Raymond Williams, som er en representant for “cultural materialism”, en marxistisk basert litteraturforskning,” forteller Jørgen Sejersted til NRK, publisert på nrk.no i 2002.¹⁸ “Cultural materialism” er en historisk tilnærming som tar høyde for kontekst, sosiologiske forhold og ikke minst maktforhold. Greenblatt har altså røtter i både en nykritisk metode og en mer samfunnsvitenskapelig metode. Han tar med seg erfaringer fra flere leire. I følge Sejersted hadde Greenblatt da han kom tilbake til USA, som mål å kombinere den formalistiske nykritikken med et bredere kulturperspektiv. Han tok med seg nykritikkens nærlesningsmetode og kombinerte den med kulturstudienes åpenhet for konteksten når han skulle arbeide med renessanselitteratur. På den måten er han i samarbeid med f.eks. Catherine Challagher med på å utvikle det som etter hvert beskrives som en metode, - en metode som bruker teksten for å få fram konteksten. Sabine Becker beskriver Greenblatts metode som en måte å fange opp eller begripe historien gjennom tekster: “Geschichte, die er vor allem über Texte zu erfassen sucht.”¹⁹

Gallagher og Greenblatts i *Practicing New Historicism*, trekker trådene tilbake til han som nevnt, ofte regnes som den klassiske historimens far; Johann Gottfried von Herder, for å begrunne deres litterære tilnærming. (Gallagher og Greenblatt 2000, s 5...), og viser at nyhistorismen har mye til felles med den opprinnelige historismen, som det å se teksten som

¹⁸ Nyhistorismen; Jørgen Sejersted, førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen blir intervjuet av Ane Farsethås; Publisert 25.06.2002, 14:16, <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/lesekunst/teorier/1950399.html> (30.10.2011)

¹⁹ Becker, Sabine, Christine Hummel, Gabriele Sander, (2010): *Grundkurs Literaturwissenschaft*, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek (Kapittelet om *New Historicism*, s 279)

en del av en større og kompleks sammenheng. Jeg kommer igjen tilbake til Herder senere i studien, da hans filosofi også kan ha vært en del av lesebokens pedagogiske filosofi.

Nyhistorismen skiller seg fra den eldre historismen, ved at den både kan være mer kritisk, nærlesende, og den lar ikke forfatteren eie sin egen tekst alene. En klassisk historisk biografisk metode ville legge vekt på å komme så nærme forfatteren som mulig, fordi forfatterens forståelse av sin egen tekst var den sanneste. Forfatteren er et produkt av sin tid, og hans forståelse av det han skriver om, er farget av hans tid, og blir slik ikke mer eier av sannheten enn andre. Det forfatteren uttrykker blir en kilde til forståelse av de kulturelle betingelser som preger forfatteren.

På nasjonal digital læringsarena skriver Marita Aksnes og Torgrim Gram Økland om *Nyhistorismen og kontekstomgrepet*: “Det er likevel ikkje forfattaren som er mest interessant for nyhistorismen, men derimot det samfunnet eller den kulturen han lever eller har levd i, og som har påverka forfattaren. Eit verk vil kunne vise lesaren kva for idear og ideologiar som er rådande og sterke innanfor ein kultur.”²⁰

Jørgen Sejersted forklarer til NRK at Stephen Greenblatt legger vekt på konteksten som en forming av subjektet. Subjektet er med som en instans på veien. Greenblatt er opptatt av biografier, anekdoter, og personer som uttrykk for sin tid, altså blir individet et kulturprodukt. Greenblatt har møtt kritikk for dette menneskesynet. Sejersted påpeker at “Greenblatt går langt i retning av å se individet som det han kaller ”cultural artifact”, altså ”kulturprodukt” – en person er et kunstverk, på linje med en bok, for å si det spissformulert” (nrk.no i 2002)

Selv om vi kan være kritiske til dette menneskesynet, vil det å se forfatter, samfunn og tekst som deler som henger sammen og som påvirker hverandre, nødvendigvis ikke bety at vi fornekter noe iboende i mennesket?

Viktig i denne sammenhengen er også nyhistorikerens syn på at tekster skaper kontekst. Det er altså en gjensidighet i forholdet mellom tekst og samfunn. Sabine Becker skriver; “ New Historicism geht nicht nur von der Geschichtlichkeit von Texten, sondern auch von einer Textualität von Geschichte“ (Becker 2010, s 281).

“På same tid kan verket påverke kulturen. Gjennom å vere eit talerøyr for rådande tankar i

²⁰ Aksnes, Marita, Torgrim Gram Økland om *Nyhistorismen og kontekstomgrepet* på nasjonal digital læringsarena <http://ndla.no/nn/node/70912> (24.02.2012)

samtida, blir verket også med på å forsterke disse. Å lese eit verk med nyhistoristiske briller, kan difor vise oss kor mykje makt det ligg i tekstar” (Aksnes og Økland, ndla 2012)

Dette mener jeg er denne studiens hovedbegrunnelse. Med lesebokens tekster var Rolfsen med på å påvirke og forme samfunnet. Jeg vil prøve å finne fram til verdier i leseboken som kan ha vært med på å skape historie. Rune Slagstad trekker også fram Rolfsens lesebok som et bestillingsverk i sin tid, i Sars ånd, samtidig som han langt på vei lar leseboken og andre samtidige tekster være med å bygge nasjonen, og viser til Sars Poetokrati, et demokrati som bygges på litteratur.²¹

En nyhistorisk metode vil føre til at jeg ved siden av primærkilder, det vil si tekstene i leseboken i denne sammenhengen, bruke flere kilder for å kunne gjenkjenne og underbygge de funnene i tekstene som beskriver kontekst. Greenblatt er som nevnt også opptatt av biografier, anekdoter, og personer som uttrykk for sin tid. Jeg vil nå videre begrunne og forklare de mest sentrale kildene denne studien vil bruke.

1.7 Kilder til Rolfsens lesebok og samtid

Innledningsvis ble det forsøkt å sette Nordahl Rolfsens lesebok inn i en nærkontekst. Denne tråden kan være relevant å ta tak i igjen mot slutten av studien. Til nå har dette vært en del av begrunnelsen for denne studien.

Primærkilden for studien vil være lesebokens første del fra 1892, og da som *Læsebog for folkeskolen*, i Gyldendal Norske Forlags faksimileutgave fra 1974. Utgaven har et forord fra forlaget, før forsiden på selve leseboken, hvor det kommer fram at det var Jacob Dybwads Forlag som ga ut boken i 1892. Det at det er Dybwad som gir ut, er en historie i seg selv, som vi kan komme tilbake til når vi ser på debatten rundt utgivelsen av Rolfsens lesebok. Både forordet fra forlaget, Rolfsens eget forord, og tekstene i seg selv vil være relevante kilder. Foruten leseboken, kan det bli relevant å komme inn på andre tekster Rolfsen skrev.

²¹ Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag

Rolfens *Svein Uræd: eventyrkomedie i fem Akter*,²² ble satt opp like før Stortinget skulle vedta om Rolfsen skulle få stipend for å skrive leseboken. Komedien skal ha vært med på å skaffe et flertall mot støtten. Hva var det i dette stykket som kunne virke truende på dem som ledet nasjonen den gang? Ikke minst vil det være interessant å bruke litt tid på denne komedien, som skal ha vært en suksess, blitt ofte spilt, men som det i dag finnes svært lite litteratur om. Innholdet framstår som en lapskaus full av nasjonalromantiske ingredienser, og hovedpersonen *Svein Uræd* synes så absolutt å være bærer av det som kan oppfattes som nasjonale verdier, i følge Rolfsen.

Som nevnt, er det ikke mye nyere litteratur om leseboken, annet enn at Rolfsen og hans lesebok nevnes som en sentral del av nasjonsbyggingen. Det er artikler og foredrag fra og like etter jubileumsåret, som vi finner i KUFs samling av foredragene, *Grunnskolenytt*, og *Norsklæreren*, som er til hjelp i en kulturhistorisk drøfting med vekt på verdier.

Det skal i disse dager være planer om en ny bok om norske lærebøker,²³ men her må vi bruke eldre kilder som, Roar Sanderud, *Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen, et skolehistorisk bilde*, (1951), Sverre Sletvold, *Norske lesebøker 1777-1969* (1971), Sonja Hagemann, *Barnelitteratur i Norge, 1850-1914* (1974), Arne Flatmoen, *Framtidens lesebok - Arven etter Nordahl Rolfsen* (1995), samt den nevnte studien til Dag Thorkildsen, *Nasjonalitet, identitet og moral* (1995). Sletvold og Hagemann dukker opp som sentrale kilder i det meste som skrives om Rolfsens lesebok på 90-tallet. I *Pedagogiske profiler* (2004), skriver Laila Aase om *leseboken som folkeskolens ideologibærer*, og hun bruker også i stor grad de samme kildene som jeg trekker fram her.²⁴

Egil Børre Johnsen, *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen* (2003), vil være en uvurderlig hjelp til alle som måtte ønske å få kunnskaper om Rolfsens liv og samtidig, ikke minst fordi den omfattende biografien, underbygges av et enormt kildemateriale. Den vil være hovedkilden når vi senere vil se nærmere på Rolfsens biografi, med hovedvekt på det som måtte være relevant for forståelsen av leseboken og denne studiens problemstillinger.

På Norsk Barnebokinstitutt ligger det en utgave av Wenche J Roalds hovedfagsoppgave i

²² Rolfsen, Nordahl (1890): *Svein Uræd: eventyrkomedie i fem Akter*, Kristiania, Cammermeyer, hentet fra <http://www.nb.no/>

²³ Hovedredaktør Dagrun Skjelbred og medarbeidere professor Norunn Askeland, dosent Eva Maagerø og professor Bente Aamotsbakken arbeider i disse dager med en praktbok om norsk lærebokhistorie på Universitetsforlaget. I denne sammenhengen ser de på lærebokforfattere som Nordahl Rolfsen og P.A. Jensen blant andre. Verket ventes å være ferdig i 2014.

²⁴ Disse kildene kommer som fotnoter senere i oppgaven. Se også litteraturliste

nordisk fra 1985.²⁵ Oppgaven har navnet “Hjertet paa rette sted”, og diskuterer hvilken betydning *Centralstyret for de norske folkeskolers barne- og ungdomsbiblioteker* hadde for det hun betegner som gullalderen for barnelitteraturen. Nordahl Rolfsens var leder i dette styret i 18 år. Hun referer et foredrag Rolfsen holdt ved stiftelsen av styret. Rolfsen skal ha påstått at det var blitt gjort svært lite for å skape en barnelitteratur som fremmet fedrelandsfølelsen. Roalds hovedfagsoppgave gir inntrykk av at Rolfsens programerklæring for *Centralstyret* kan ha vært startskuddet for en ny tid for barnelitteratur som en del av nasjonsbyggingen.

Roald siterer ofte Øystein Erstads hovedoppgave fra 1981; *Nordahl Rolfsens Læsebog. 1892-1907. Et bevissthetshistorisk bidrag*. Den oppgaven har dessverre ikke vært tilgjengelig, men det Roald siterer ham på, kan være til hjelp for en forståelse og drøfting av Rolfsens religiøse verdier. Erstad skal i følge Roald, ment at Rolfsen viser sin kristne holdning ved å nevne Guds navn ofte, og ved å forkynne en allmenn gudstro. Erstad skal ha hevdet at Rolfsen kjempet mot pietistenes forsøk på å holde moderne litteratur utenfor, fordi han mener det viser en “aandelig afstængthed” (Roald 1985, s 99)

Hagemann, Sletvold og Roald setter leseboken hovedsakelig inn i en litterær kontekst. En politisk og historisk forståelse for denne konteksten får vi ved å lese Bodil Stenseths; *En norsk Elite - Nasjonsbyggerne på Lysaker, 1890-1940*, fra 1993. I den såkalte Lysakerkretsen finner vi Nordahl Rolfsen. Det er i denne kretsen Rune Slagstad også plasserer Rolfsen i sitt verk *De nasjonale strateger*, fra 2001. Slagstad går noe lengre tilbake enn Stenseth, og plasserer Rolfsen og Lysakerkretsen inn i historien om *Det moderne gjennombrudd* og ikke minst Venstrestaten. Narve Fulsås (1999): *Historie og nasjon*, fra 1999, er en studie om Ernst Sars, som gir en dypere forståelse av mannen bak det som kalles kulturradikalismen i Norge. Slagstad konkluderer i sin bok med at “Venstrestatens kulturelle nasjonsbyggingsprosjekt ble formet ved brytningen mellom tre dannelsesideologier med et utspring i Sars; kulturradikalismen, Lysaker-nasjonalismen og folkedannelsen”. (Slagstad 2001, s 100)

Bjørnstjerne Bjørnson er ikke til å komme utenom når vi skal forsøke å forstå Rolfsens samtid. Dette kommer Egil Børre Johnsen inn på i sin biografi, men Aldo Keels; *Bjørnson i*

²⁵ Roald Johansen, Wenche, (1985): *Hjertet paa rette sted*, Hovedfagsoppgave i nordisk Universitetet i Bergen.

kamp,²⁶ fra 2010 gir oss et bilde av Bjørnson og verdier som kan ha en del til felles med de verdier Rolfsen ble bærer av.

Rolfsens skal gjennom et oversettelsesarbeid, som han selv tok initiativ til, blitt godt kjent med finsk nasjonsbygging. Tekster av både Runeberg og Topelius er med i leseboken. Fra Kai Laitinens *Finlands litteratur* fra 1988, vil kapittelet; *Nationen söker sin identitet* gå rett inn i denne studiens temaer.²⁷

Rolfsens lesebok kommer ut tre år etter nye politiske lover for skolen. Fram til 1889 hadde Norges skoler vært menighetsskoler. Selv om skolen i løpet av 1800-tallet hadde fått flere emner og et bredere undervisningsstoff, hadde kristendomskunnskap vært hovedfaget. Skolen var en oppfølging av dåpen og konfirmasjonen var målet. Bøker som gir skolehistorisk oversikt vil derfor være nødvendige kilder, slik som Sverre Dag Mogstads, *Fag, identitet og fortelling*, fra 2000, og Hallgeir Elstad og Per Hasles, *Illustrert norsk kristendomshistorie*, fra 2002.

1.8 Kilder til teorier om identitet og dannelse

Som nevnt kom det en ny skolelov i 1889. Før denne var kristendomskunnskap skolens hovedfag, med Pontoppidans katekismeforklaringer som dominerende lærebok. Nå skulle skolen være en folkeskole som både skulle gi allmenndannelse og kristendomskunnskap. For å forstå Rolfsens lesebokprosjekt som en vei til nasjonalidentitet, er det nødvendig å forstå begrepet dannelse, både kulturhistorisk og som pedagogisk filosofi. Erling Lars Dale og Kirsten Krogh-Jespersen var redaktører for antologien, *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pedagogisk filosofi*, utgitt i Århus 2004. Den inneholder 15 artikler som er god støttelitteratur for en forståelse for skole og utdanning som en del av en dannelsesprosess.²⁸ I innledningen kommer Dahle og Krogh-Jespersen inn på begrepet *Bildsamkeit*, som stammer fra Johann Friedrich Herbart. Ved å lese Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen*

²⁶ Keel, Aldo (2010): *Bjørnson i kamp*, Oslo, Nasjonalbiblioteket

²⁷ Laitinen. Kai (1988): *Finlands litteratur*, Borgå, Söderström & C:O Förlags AB

²⁸ Dale, Erling Lars & Krogh-Jespersen Kirsten (red) (2004): *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pedagogisk filosofi*, Århus, Forlaget Klim

fra 1835/1841,²⁹ får vi innblikk i det som betraktes som grunnsteinen for vitenskapelig pedagogikk. I sin innledning skriver Herbart i § 2: “Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie“. I § 3 sier han at filosofiske systemer som beror på en forståelse av at alt er forutbestemt, utelukker seg fra pedagogikken.

“Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transcendente Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus.“ Videre trekker han her inn begrepet *Bildsamkeit*. Dette kan forstås som noe som ligger i barnet, som en slags beredskap til å ville lære. Beredskapen, altså *die Bildsamkeit* ligger der, men barnets egenart er i utgangspunktet ubestemt. Egenarten blir gradvis fastere. “(...) Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, (...)“ (Herbart, in Sonderausgabe 2011, s 11) Når vi leser Rolfsens egne tanker om hvordan han skal forme “det bløde voks”, gjenkjenner vi Herbarts syn på barnet som noe uferdig, men med noe i seg, som er viktig å treffe for at barnet skal formes. Rolfsen skriver i forordet at barnet vil selv noe: “Barnet vil vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er en naturtrang. Barnet vil have alvor i legen. Det har et ubevidst krav paa personlighedens udvikling, og først hvor den pædagogiske barnebog paa den rette maade imødekommer dette krav, kommer barnet rigtig til at holde af den.”

Rune Slagstad innleder sitt kapittel om det moderne gjennombrudd med å vise til Johann Gottfried Herder. (Slagstad 2001, s 83) Slagstad beskriver to motiver for modernisering. Det ene motivet bygger på forestillingen om en sivilisering gjennom en instrumentell og naturbeherskende fornuft, mens det andre motivet bygger på forestillingen om en sivilisering gjennom dannelse. Det siste er det Herder kalte “Bildung zum Menschen”. Herder var en betydningsfull pedagog og hans ideer skal ha dannet grunnlaget for utviklingen av skole og utdanning. Han argumenterte mot rasjonalismen, ga menneskenes følelser en annen status enn de hadde fått i tidligere filosofi, og la langt på vei premissene for romantikken. Herder formulerte også tanken om at ethvert individ har sin egen bestemmelse og sitt eget mål. Slik legger han også premissene for hvert enkelt individs betydning. (Slagstad 2001, s 85) Johann Gottfried Herders; *Auch eine Philosophie der*

²⁹ Matthes, Eva, Carsten Heinze (2011): *Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Sonderausgabe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Geschichte zur Bildung der Menschheit,³⁰ fra 1774, utgitt med kommentarer av Hans Dietrich Irmischer fra 1990, synes å være en god kilde til forståelse for både filosofien og pedagogikken på Rolfsens tid. Herders filosofi skal ligge til grunn for den folkeopplysningsidéen vi senere finner hos Grundtvig, som Rolfsen svært sannsynlig har blitt inspirert av. Samtidig formulerte Herder en filosofi som ivaretar det unike ved kulturer. Han skal som nevnt ha vært forløper for *historisismen*, det vil si at hans ideer var en forløper til at alt måtte settes inn i en kontekst for å se en samlet sannhet. Historismen er som tidligere beskrevet, forløper til denne studiens metodiske ramme.

Det synes tydelig at Rolfsen med sine fortellinger ønsker å gi de unge leserne forbilder, og derigjennom gi dem dannelse. For å forstå betydningen av en slik pedagogikk, kan det være relevant å kjenne til det som kalles refleksiv hermeneutikk, hvor en tekst ses som en nødvendig omvei til selvrefleksjon. I den refleksive hermeneutikken opptrer dannelsen av selvet og dannelsen av meningen samtidig. Denne vektleggingen av tekst som veien til selvforståelse finner vi hos Paul Ricoeur. Oversettelser av hans *Soi-même comme un autre* (*Seg selv som en annen*) fra 1990, til engelsk; *Oneself as Another*,³¹ samt støttelitteratur om Paul Ricoeur hermeneutiske filosofi, er relevante kilder til forståelse av fortellinger som en viktig vei til identitet. Hallvard Ystad skriver i sitt etterord om Ricoeur i Aschehougs Dahls Kulturbibliotek;³² "(...) at subjektet bare kan fortolke seg selv gjennom andres uttrykk. *Soi-même comme un autre* er et forsøk på å komme til en bedre selvforståelse av subjektets identitet: Det er ved å gå omveien om den annen en kan forstå seg selv." (Ystad 1999, s 260). Dette synes også å være sentralt i Rolfsens pedagogikk; gjennom tekstene og fortellingene i leseboken hans skal de unge leserne bli kjent med personer som de forhåpentlig kan modellere seg i, og barnet som han i sitt forord betegner som "det bløde voks", lar seg i følge Rolfsen kanskje best modellere? En nasjonsbygging synes slik mest effektiv gjennom å gi de yngste fortellinger som speiler en nasjonal identitet.

³⁰ Herder, Johann Gottfried (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, utgitt med kommentarer av Hans Dietrich Irmischer, 1990, i en ny utgave 2007, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek

³¹ Ricoeur, Paul (1992): *Oneself as Another*, Chicago, The University of Chicago press, En oversettelse fra fransk; *Soi-même comme un autre* (1990)

³² Ystad, Hallvard (1999): *Paul Ricoeur, Eksistens og hermeneutikk*, Oslo, Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur, Aschehoug

Kildene vi til nå har nevnt, hjelper oss til å forstå hvordan identitet kan dannes. Identitet er ikke noe vi har i oss som noe fast, men noe som utvikles.

I rapporten *Pluralisme og Identitet* fra 2001,³³ med redaktørene Jan-Olav Henriksen og Otto Krogseth, blir pluralisme sett på som en utfordring for identitet. Nasjonal identitet tar utgangspunkt i det å skape en felles identitet, noe som kan være med på å gi hvert enkelt individ innenfor en nasjon en identitet. Henriksen og Krogseths rapport er en kulturanalytisk del av et større nordisk prosjekt, fra 1997-2001, om *Nasjonalkirkelighet og etisk pluralisme – et nordisk paradoks*. Rapporten gir oss redskaper til å se identitet kontekstuellet og kulturelt, og samtidig, ved å se på det som kan true en identitet, kan det hjelpe oss å se hva som skaper identitet. Rapporten gir et bilde av de utfordringer vi i vår samtid møter når vi ønsker å skape nasjonal identitet. Denne studien vil først og fremst se på det som man i Rolfsens samtid skal ha sett på som viktige verdier for bygging av nasjonal identitet. Men vi skal vel ikke se bort fra; at disse verdiene er noen av de verdiene Henriksen og Krogseth er redde for at vi kan miste?

³³ Henriksen, Jan-Olav og Otto Krogseth (red) (2001), *Pluralisme og Identitet*, Oslo, Gyldendal akademiske

Del 2. Lesebokens forfatter og lesebokens kontekst

2.1 Familie og oppvekst

Vi skal ikke i detalj gå gjennom Nordahl Rolfsens liv.³⁴ Metoden jeg har valgt er ikke biografisk, men det vil være relevant å se etter det som i Rolfsens oppvekst og miljø kan ha hatt betydning for hans ideologiske og pedagogiske plattform; hans verdisyn. Hvem og hva inspirerte ham fram til han skrev leseboken? Senere vil jeg forsøke å finne igjen noe av dette når jeg ser nærmere på lesebokens tekster, både dem han velger ut og dem han selv skrev.

Nordahl Rolfsen, egentlig Johan Nordahl Brun Rolfsen, ble født i Bergen 12. juni 1848, og døde i Oslo 18. januar 1928. I følge Egil Børre Johnsen's biografi og hans sammenfattende biografi for SNL,³⁵ vokste Rolfsen opp i Bergen i et hjem som var preget av slektskapet til flere av byens fremste familier. Farfaren var eidsvollsmannen Jens Rolfsen. Av yrke var farfaren både skipsfører, reder, entreprenør og skuespiller, alt med vekslende hell. Han representerte et spenn i personlighet og miljø som skal ha preget mange i slekten, og som ikke minst skulle prege Nordahl Rolfsen. Faren, bankkasserer Rasmus Rolfsen skal først ha prøvd seg som kjøpmann. Mor Jannikke Brun, gav Nordahl Rolfsen slektskapet til den som i følge Johnsen skal ha vært et av hans største forbilder; hun var barnebarn av biskop Johan Nordahl Brun.

Økonomien i hjemmet skal ha vært mindre vellykket enn atmosfæren. Rolfsen vokste opp i et rolig hjem med musikk og litteratur som samlingspunkt. Han avsluttet skolegangen ved Bergen katedralskole 1866 og dro allerede i august samme år til Christiania for å studere. Ved å vise til studentlivet i Arne Garborgs *Bondestudentar* som en motsetning til svenskenes studentmotto "Sjung om studentes lyckliga da`r", plasserer Johnsen Rolfsen nærmere den svenske. (Johnsen 2003, s 69) Dette ikke fordi han var embetsmannssønn eller hadde en økonomisk balast, derimot hadde han en sosial, kulturell og intellektuell balast. Han var

³⁴ Egil Børre Johnsen har i *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen*, utgitt av Andresen & Butenschøn, Oslo 2003, funnet fram til et enormt kildemateriale som gir en imponerende, helhetlig og fortellende dokumentasjon av både Rolfsens familie og Rolfsens eget liv.

³⁵ Store norske leksikon. http://snl.no/.nbl/biografi/Nordahl_Rolfsen/utdypning (02.10.2011)

allikevel ikke blant dem som fullførte noen embetseksamen, men han tok det som ble kalt en alminnelig “anden examen” ved universitetet, og hadde slik tittelen kand.philos. Det kan virke som om skolen og studier har kjedet Rolfsen. Han vantrivdes blant annet på den kalde lesesalen. (Johnsen 2003, s 81) Formelt skal han ha vært student i hovedstaden til 1877, hvor han i perioder var lærer ved Aars og Voss' skole (1870–72) og ved Frøken Falsens pikeskole (1873–76). På Falsens pikeskole skal han også ha vært medbestyrer. I denne tiden skal han ha dratt på flere studiereiser utenlands, holdt foredrag, begynt å redigere et nordisk tidsskrift og fått utgitt en samling med lyrikk og fortellinger.³⁶

Rolfsens første programtale?

Et av foredragene som går igjen i litteraturen om Nordahl Rolfsen, er foredraget han allerede som 22-åring holdt i Kristiania 22. april 1870. Tittelen på foredraget var “Hvad kan den dannede Kvinde udrette for det fattige barn”. Sonja Hagemann forteller i sin *barnelitteratur i Norge, 1850-1914*,³⁷ om en “ikke særlig praktisk idealist” som oppfordret kvinnene til ikke å avhjelpe den materielle nød, men de skulle bidra til barnets åndelige vekst. Det var den åndelige og moralske nød som skulle avhjelpes, en nød som blant de lavere klasser var skrikende. (Hagemann 1974, s 141) Hagemann skriver videre at de tanker den unge Rolfsen ga uttrykk for i dette foredraget, kan føres tilbake til kristelige filantroper i kretsen rundt Eugeniastiftelsen og til Henrik Wergelands folkeoppdragende ånd. Rolfsen skal også ha vært medlem av “Studentenes Forening for fri undervisning”, som hadde til oppgave å bidra til “den ubemidlende Klasses aandelige udvikling”. Slik sto Rolfsen som ung student på “den bjørnsonske linje”. Hagemann påstår at han allerede i dette foredraget legger fram sine tanker om barnelitteraturens betydning for barnets følelsesliv og dets åndelige vekst, og at “dette naive foredraget, holdt i et snirklet og opphøyet språk, ble en programtale”. (Hagemann 1974, s 141)

³⁶ Omfattende bibliografi finnes i Johnsen 2003, s 451–463

³⁷ Hagemann, Sonja (1974): *Barnelitteratur i Norge, 1850-1914*, Oslo, Aschehoug

2.2 Rolfsen i møte med en annerledes skole

Det som i stor grad kan ha inspirert og preget Rolfsens syn på skole og undervisning, er hans opphold og arbeid i Danmark. I 1872 mottok han Kongens reisestipend. (Johnsen 2003, s 82) Han hospiterte på en skole i Birkerød like utenfor København, som blant annet skal ha vært preget av Grundtvigs tanker, og som skal ha hatt en svært sammensatt elevgruppe. Som Johnsen skriver; “(...) her hadde Cicero mistet sitt obligatoriske grep, den gamle konrektor Winding fra Bergen katedralskole ville blitt forvist til kulissene, og den ensidige ånden fra norsk-dansk latingymnas fordampet”. (Johnsen 2003, s 98) Jeg vil komme tilbake til Grundtvig og grundtvigianismen senere.

Johan Mantzius som drev skolen ble Rolfsens venn og mentor i over tjue år. På Birkerød lokalhistoriske nettsider kan vi lese: “Mantzius havde tidligt interesse for folkelig oplysning. I 1866 fik han oprettet en foreningsforening, som holdt sine møder på kroen”.³⁸ Mantzius kom i 1865 til Birkerød som huslærer på Prestegården. Han hadde innen han døde gjort først prestegården om til en liten skole, for så å bygge et helt gymnasium som fikk rett til studenteksamen i 1886. Skolen var en internatskole, som tok i mot barn som hadde problemer hjemme eller som kanskje ikke hadde noe hjem. På nettsiden kan vi lese:

“Han ville ikke først og fremmest skabe en undervisningsanstalt, men nok så meget et hjem eller en erstatning for et hjem. Han ville, som han sagde, søge at skabe et sted, hvor eleverne befandt sig som i et hjem med mange børn”

Skolen på Birkerød ble også populær for sine oppsetninger av skolekomedier. Rolfsen skal senere i livet stadig ha vendt tilbake til skolen og sin venn Mantzius, og da på ulike måter også ha vært med å sette opp skolens komedier. I Johnsens biografi ser vi at Rolfsen stadig selv skriver for teateret og i 1877 flyttet Rolfsen til Bergen for å arbeide som elevinstruktør ved Den Nationale Scene, og i følge Johnsens skal Rolfsen etter 15 måneder ha dratt utenlands, fast bestemt på å bli dramatiker. Rolfsen fikk oppført stykker både i København og Christiania, men ingen av dem skal ha slått an.

³⁸ Om Johan Mantzius <http://www.birkerod-lokalhistorie.dk/> (02.10.2011)

2.3 Rolfsen oversetter barnelitteratur

En annen mann og forfatter som svært sannsynlig har hatt betydning for det Rolfsens senere skrev selv, og som også bidrar i leseboken i Rolfsens oversettelse, er den finske Zacharias Topelius. Rolfsen skal ha kommet over en dansk oversettelse av Topelius' *Læsning for Børn*, og skal selv ha tatt kontakt med Topelius i januar 1876. (Johnsen 2003, s 104) Den første norske oversettelsen av Topelius' fortellinger kom ut før jul samme år, og det skal ha blitt mange etter dette. Topelius regnes som en av Nordens første virkelige betydningsfulle forfattere for barn. Gjennom Topelius blir også Rolfsens kjent med forfatterens datter, Toini Topelius, som skrev og ga ut et eget barneblad, *Trollsländan*. Gjennom Toini ble også Rolfsen orientert om samtidige finske barnebokforfattere. Vi kan lese om Zacharias Topelius i Kai Laitinens, *Finlands Litteratur*, i kapittelet "Nationen söker sin identitet". En tittel som forteller oss at Topelius er blant dem som er med å bygge opp en finske nasjonal bevissthet. Parallellen til det jeg søker i Rolfsens lesebok er svært tydelig, og det vil derfor være relevant å se nærmere på Topelius' forfatterskap og nasjonale program senere.

Rolfsens bibliografi fra 1870-årene viser også andre utgivelser for barn. Ved siden av alle oversettelsene av Topelius finner vi to utgivelser i 1877 med eventyr og sagn etter Ludwig og Edvard Bechstein. Tyske Ludwig Bechstein skrev patriotiske dikt og historiske fortellinger, men er i Tyskland mest kjent for sine eventyrsamlinger. Han skal blant annet ha skrevet sine egne versjoner av Grimms nedtegnede eventyr. I Rolfsens lesebok finner vi tekster i innholdsfortegnelsen som presenteres som; "Frit efter tyske vers ved utg.", det vil si fritt etter Rolfsen. Rolfsen kan slik ha laget sine egne versjoner av Bechsteins versjoner.

Rolfsen har altså fått kunnskaper om og tilegnet seg både finsk og tysk eventyrtradisjon tidlig i sitt forfatterskap. I 80 årene ser vi at han gir ut oversettelser av svenske Johanna Hofstens barnehistorier i 1886 og 1887, den siste illustrert av kjente Jenny Nyström, samt også; "Folke- eventyr fortalte paa svenske Bygdemaal". Så ved siden av den norske folkediktningen som Asbjørnsen og Moe hadde gitt ut fra midten av 1800-tallet, og som Rolfsen helt sikkert kjente godt, så hadde han også gode kunnskaper om folkedikting og barnelitteratur fra både Tyskland, Finland og Sverige.

2.4 Rolfsen og Bjørnson; to menn av samme tid?

I 1879 tilbringer Rolfsen en tid i Wien. Her i selskap med Bjørnstjerne og Bjørn Bjørnson. Johnsen forteller i sin biografi at det var vennskapet med dem som fikk han til Wien. (Johnsen 2003, s 123) Dette bygger han blant annet på kilden *Debut for Faderen*, en artikkel Rolfsen skrev i festskriftet som ble gitt ut i anledningen av Bjørnsons 25 års jubileum, 22. mars 1905. Gjennom en morsom historie rundt Bjørn Bjørnsons teaterdebut i Wien, får vi inntrykk av et vennskap som gir rom for ironi og humor. Bjørnson framtrer som en noe hissig mann, som ikke er på godfot med alle. Far Bjørnson er tydelig bekymret for sin sønn som skal spille teater på tysk, og det skal ha kommet han for øre at noen mente sønnen snakket “tysk som en fransk hest”. Etter debuten skal Bjørnson nektet å skåle for sønnens instruktør, med kommentaren; “ Men jeg er en ærlig mand. Og det kan jeg ikke”. (Johnsen 2003, s 124)

Et vennskap med en så markant person som Bjørnson, må vi kunne anta har inspirert Rolfsen? Å gå nærmere inn på Bjørnsons rolle som nasjonsbygger, virker unødvendig. Det som kan være relevant, er å se der Bjørnsons og Rolfsens nasjonsbyggende agendaer sammenfaller, samt trekke fram Bjørnsons verdisyn, menneskesyn og de verktøy Bjørnson bruker for å bygge nasjonen.

Det er gjennom diktning Bjørnson fremmer de “små og store aktuelle spørsmål han var opptatt av”, skriver Vigdis Moe Skarstein i forordet til Aldo Keels i *Bjørnson i kamp*,³⁹ som ble gitt ut av Nasjonalbiblioteket i anledning Bjørnsonåret 2010. (Keel 2010, s 7) Moe Skarstein nevner noen av Bjørnsons fanesaker; fred, likeverd, likestilling og kampen for de undertrykte. Dette ikke minst for å vise Bjørnsons aktualitet i dag. Jonas Gahr Støre har også et forord i denne boken. Han sier at Aldo Keels bok gir oss anledning til å reflektere over rollen forfattere og kunstnere kan spille i samfunnsdebatten. Støre ønsker å inspirere og bli inspirert av Bjørnsons menneskesyn, vidsyn og engasjement, og avslutter sitt forord med et utdrag fra et foredrag Bjørnson holdt i 1889, referert i Dagbladet 22. november samme år. Foredraget ble holdt i forbindelse med fyrstikkpakkernes streik samme høst. “Vi skal tro på det gode i folket; vi skal tro på, at hjertelaget jo mødes, når det blir kaldt på; vi skal tro, at det sande sejrer; vi skal tro på den fredelige reformasjon, vi skal tro, at retten er sterkere

³⁹ Keel, Aldo (2010): *Bjørnson i kamp*, Oslo, Nasjonalbiblioteket

end uretten; vi skal tro, at selv de, som kanskje trodser i dag, i morgen er med. Det skal vi!” (Keel 2010, s 13).

Både Moe Skarstein og Gahr Støre trekker fram diktningen som Bjørnsons verktøy for samfunnsdebatten, og de peker begge på verdier hos Bjørnson som kampen for de undertrykte. I sitatet ser vi også en optimisme, en tro på at til og med dem som stritter i mot denne kampen, vil bli med å kjempe i framtiden.

Ved å se over Rolfsens produksjon (Johnsen 2003, s 451–463), ser vi at også han holder foredrag og taler, som det allerede nevnte foredraget for “Damer i Kristiania” 22.april 1870; “Den dannede kvinde og det fattige barn”, men også i København 1973, “Hvad kan den dannede Kvinde utrette for det fattige Barn”, og 1876 tre taler “For Fædreland og Fædres Minde”, utgitt i Folkevennen XXV.

Rolfsen virker som en samfunnsengasjert mann allerede før det nevnte oppholdet i Wien sammen med Bjørnson. Vi kan vel spørre oss om det er Bjørnson som påvirker Rolfsen, eller om de rett og slett er barn av samme tid? Slik Hagemann skrev; at Rolfsen som ung student sto på “den bjørnsonske linje”. En optimisme om at det går an å få til forandringer, kommer også til uttrykk i at man engasjerer seg. Noe de begge, både Bjørnson og Rolfsen tydelig gjør. Likeså diktningen som verktøy for samfunnsendring, for de er begge en del av det som Rune Slagstad i *De nasjonale strateger* beskriver som “Poetokratiet”. (Slagstad 2001, s 216) Dette vil være naturlig å se nærmere på når vi setter lesebokens kontekst under lupen.

Kanskje vil det være interessant å se på noe som kan framstå som ulikheter mellom Bjørnson og Rolfsen? Johnsen forteller om begravelsen til Ole Bull i 1881. Her holder Bjørnson en tale på nesten 2000 ord, hvor “fædrelandskjærlighetens underer” forsikres gjentatte ganger, mens Rolfsen med et dikt beskriver en episode fra Ole Bulls dødsleie. Bull hadde fått en lyngkvist mellom hendene, som han fortsatt holder når han dør. Diktet heter; “Med en krans af Lyngblomst”. Der Bjørnson snakker om Bulls seiersrunder i de europeiske salonger, snakker Rolfsen om “de fattige smaa, som bygger ved Fjære og strand”. Johnsen stiller spørsmålet om ikke Rolfsens linjer grep folk mer enn Bjørnsons lange tale. Han peker på at Rolfsen trekker fram “skjønnhet før politisk budskap”. (Johnsen 2003, s 128) Dette kan passe med det vi møter i litteratur om og av Rolfsen; at han appellerer til fantasien, mer enn rene fakta.

Kanskje vennskapet mellom Bjørnson og Rolfsen oppsto fordi de var to som hadde mye til felles ideologisk? Diktningen så de begge som et verktøy til forandring og oppbygging, men noen av de dikteriske virkemidlene de brukte, var kanskje forskjellige? Dette blir kanskje tydeligere når vi senere skal se på de tekstene Rolfsen selv skrev.

2.5 Dikter i en gullalder

Nordahl Rolfsen prøver å bryte gjennom som dikter i 1870- og 80-årene. I norsk litteraturhistorie betegnes jo dette som gullalderen, hvor våre diktere sto for noe nytt og de fikk internasjonale gjennombrudd. Det er ikke så mange som nevnes, men de som nevnes, har fått stor plass, eller som Johnsen skriver; “ De store dikterne var få men enorme. Tradisjonen for gullalderbeskrivelse har preget skolebøkene slik at underskogen – alle de dem gang mye leste, men nå uberømte – er blitt stubbmark”. Johnsen antyder vel egentlig her at Rolfsens diktning kan ha blitt en del av denne “stubbmark”.

1880-årene kan i følge Johnsen biografi framstå som de uroligste i Nordahl Rolfsens liv. Rolfsen skriver mye og i alle sjangre, med vekslende hell. Det blir mange nederlag og noen få suksesser fram til det som skulle bli hans største suksess; leseboken. Rolfsen befinner seg stadig på vei mellom Danmark og Norge, og mye av hans “litteratur” i denne tiden er brev til den kvinnen som til slutt ble hans kone, Hedvig Hastrup Birch.

I Wien hadde Rolfsen skrevet på et teaterstykke. Det ble kalt *En Valkyrie*, og ble satt opp først på Det Kongelige Teater i København, så Den Nationale Scene i Bergen, til slutt på Christiania Theater, alle i løpet av 1881. Alle steder ble stykket slaktet, og straks tatt av plakaten. Stykkets handling foregår på Fyn og i Fredrikstad. Kritikken skal blant annet ha pekt på om han var dansk nok til å skrive om dansk historie? I Norge kritiserte de språket for å være for dansk. (Johnsen 2003, s 130, 132-133)

Tross slaktene for sitt teaterstykke *En Valkyrie*, fortsetter Rolfsens å bruke tid på teateret, ved å engasjere seg igjen ved Den Nationale Scene, samtidig som han arbeidet som norsklærer ved Hambros skole i Bergen 1882–88.

2.6 En dikter uverdigg skolen?

“En dikter uverdigg skolen” er tittelen på Johnsen's kapittel om Rolfsens søknad til Kirkedepartementet i 1889. Dette er en svært ironisk tittel. Johnsen's biografi er ellers nærmest en hyllest til mannen som ga Norge et felles leseverk i nesten 70 år. Rolfsen søker om 3000 kroner i tre år for å lage et lesebokverk for folkeskolen. Sonja Hagemann forteller at Rolfsen i søknaden viser til at hans arbeid med barnelitteratur i mange år hadde kvalifisert han til oppgaven, og Hagemann legger også vekt på Rolfsens vei fra barnelitteratur til lesebok og at dette kvalifiserer. (Hagemann 1974, s 150)

Departementet anbefalte søknaden, og innstilte på et positivt svar for søknaden. Men den skulle ikke gå gjennom Stortinget. Dag Thorkildsen⁴⁰ skriver at motstanden skyltes at Rolfsen var venstremann, og “innholdet i lesebøkene var preget av Venstres kamp for nasjonal og demokratisk politikk”. (Thorkildsen 1995, s.83)

Men i følge Egil Børre Johnsen, er det Rolfsens eventyrkomedie i fem akter; *Svein Uræd*, som skal ha vært med på å snu opinionen på Stortinget. (Johnsen 2003, s 216) Den store diskusjonen rundt Nordahl Rolfsens søknad om å få støtte til å gi ut leseboken, skal ha brutt ut tre uker etter at *Svein Uræd* hadde hatt en vellykket premiere. Ja, stykket beskrives flere steder som et av de få litterære suksesser Rolfsen hadde ved siden av lesebøkene. Men tydeligvis likte ikke alle stykket. En anonym innsender i Morgenbladet hadde allerede før stykkets premiere skrevet en artikkel med tittelen *Nordahl Rolfsen – Humbug*, hvor det advares mot leseboken, men *Svein Uræd* skal ha økt motstanden. Innholdet i dette stykket ga motstanderne nytt vann på mølla, i følge Johnson. (s.217) Søknaden ble avslått, men rett etter avslaget tilbød forlagsbokhandler Jacob Dybwad ham hele summen, og 1892–95 utkom *Læsebog for folkeskolen* i fem bind.

Når vi nå videre skal se nærmere på Rolfsens samtid, det vil si lesebokens kontekst, kan det påstås at Rolfsens lesebok kom til rett tid. Debatten rundt søknaden vil kunne gi oss et bilde av de ulike samfunnskraftene i 1889. Det kan være interessant å se på skuespillet *Svein Uræd*, for å se hvilket sprengstoff som lå i dette stykket, og som fikk flertallet på Stortinget til å gå i mot den anbefalte søknaden.

⁴⁰ Thorkildsen, Dag (1995): *Nasjonalitet, identitet og moral*, Oslo, Norges Forskningsråd

2.7 Teaterstykket som ble en suksess og et hinder; *Svein Uræd*

Svein Uræd,⁴¹ hva slags stykke var dette og hvorfor kunne stykket ha blitt opplevd som provoserende? Dette stykket er ikke beregnet på barn, og var helt sikkert ikke tiltenkt plass i leseboken, men innholdet kan si oss noe om Rolfsens inspirasjonskilder og ikke minst kan det gi oss et bilde av hans ideologiske ståsted; hvem er helter og hvem henges ut, hvilke kvaliteter eller verdier preger helten, og hva karakteriserer heltens motstandere?

I scenebeskrivelsen til første akt er en piperøykende konge i tøfler, slåbrok med kronen på snei og hans strikkende dronning, også med krone, plassert inn i en scenografi med menneskehoder på staur. Det komiske og det groteske gir anslag fra først scene. I dobbeltkommunerende dialoger får vi vite at kongsdatteren er borte, kanskje forvandlet til et dyr? Skrubben, ulven har lusket rundt i det siste, og vi forstår at kongen vil frede ulven, i tilfelle det er hans datter. Kokken Margit er opptatt av sitt og er bekymret over at ulven tar fra dem dyrene som skal gi dem kjøtt og sier; ... «og hun kunde vel sagtens ha`valgt sig andet end Ulveham, naar hun havde alle Dyrene at vælge imellem»

Ganske raskt forstår vi at menneskehodene på staurene er dem som har forsøkt å finne prinsessen. Kongen kaller disse hodene senere i stykket; sine svigersønner. At Svein Uræd er en av dem som dukker opp for å finne prinsessen, overrasker ikke dem som er kjent med eventyrene om Askeladden. Med hendene i lommen dukker han allerede opp i første akt, og spør kongen med et nikk mot alle hodene, «er det Skyldfolkene dine dette»?

Kongen hisser seg så klart opp over Sveins manglede respekt for autoriteter, og gir uttrykk for gjennom hele stykket at Svein ikke er ønsket som svigersønn. I samtale mellom kongen, dronningen og Svein, får vi vite at kongeparet slet med å få barn, og at de fikk barnet ved hjelp av ei trollkjerring. Barnet måtte ikke se lyset de første fem leveårene, men en uke før de fem årene er gått, ser prinsessen lyset, og forsvinner.

Trusselen henger over Svein; om han ikke finner prinsessen, så går det med ham slik de gikk med de andre; han blir hodeløs. Men som stykkets tittel sier, han er *uræd*, og sier han skal finne prinsessen gjennom å spørre seg fram. Karakteren Svein viser en mann som ikke kryper

⁴¹ Rolfsen, Nordahl (1890): *Svein Uræd: eventyrkomedie i fem Akter*, Kristiania, Cammermeyer, hentet fra <http://www.nb.no/> (01.10.2011)

for tradisjonelle autoriteter, og med selvtillit, nysgjerrighet og søken etter kunnskap når han fram. I stykket finner vi trekk fra Asbjørnsen & Moes eventyr om Askeladden, samt brødrene Grimms Tornerose, men vi kjenner også igjen trekk fra Holbergs komedier, scener med høyt tempo og forviklinger i commedia dell'arte stil, og et av høydepunktene har noe av Ibsens Peer Gynt over seg.

I møte med ei trollkjerring er den selvsikre Svein lik den selvsikre Peer, rappkjeftet, men den underjordiske beholder overtaket. I forsøk på å komme seg eller vri seg unna; Ibsens, *gå utenom*, ser målet ut til å forsvinne. Trollkjerringa vil at Svein skal kysse henne, fordi hun har ventet i hundre år. «Jeg har aldri løbet etter jentene, saa kan jeg vel holde mig fra dig ogsaa», sier Svein. Altså har nok Svein et litt annet forhold til jenter enn Peer Gynt. Det ser vi ikke minst når trollkjerringen ber ham bare stryke henne over håret, og lover at da skal alle kvinnfolk løpe etter ham. Til svar sier Svein: «Skal det være saa godt?» Svein skjønner etter hvert at Trollkjerringen har prinsessen, men når han ikke har kysset henne, er det for sent, for denne gang, fordi Svein gir seg ikke. Før første akt er over, legger Svein ut på en farefull reise gjennom isøde, til Nordavinden. I annen akt finner han prinsessen, som i følge scenebeskrivelsen skal være svøpt i isbjørnskin. Slik blir Svein Uræd også en polarfarer.

Svein Uræds kvaliteter

Oppsummert er kvalitetene og det verdibærende hos helten Svein; at han er uredd, kryper ikke for dem som misbruker sin makt, gir ikke opp, skaffer seg kunnskap som hele tiden fører han videre, han står på for å få prinsessen, men andre kvinner eller det å ha mange kvinner, det bryr han seg ikke om. Hva med motstanderen? Den største trusselen hele veien, er kongen, som vil ta livet av Svein om han ikke klarer oppgaven sin. En konge som framstilles som lite klok, men har og tar makt med vold.

Var dette farlig lesing eller farlig stoff på scenen i Rolfsens samtid? Manglende respekt for autoriteter kunne kanskje ha provosert noen? På samme måte som i et Holbergstykke gjøres det narr av de fleste, og derfor trækkes flere på tærne.

Stykket var som sagt et av Rolfsens få suksesser ved siden av lesebøkene. Men hvem gikk i teateret? Ved å lese Lise Lyches teaterhistorie fra 1991,⁴² eller hennes biografi om Agnes

⁴² Lyche, Lise (1991): *Norges teaterhistorie*, Asker, Tell forlag, hentet fra <http://www.nb.no/>, (01.10.2011)

Mowinckel,⁴³ får vi inntrykk av at det var en mer begrenset krets i de større byene som oppsøkte teatrene, og at større grupper i befolkningen så på teateret som et syndig sted. Motstandernes skriverier, kan ha økt interessen for stykket. De kan ha fått folk til bli kjent med innholdet, folk som ikke satte sine ben innenfor teateret? I følge Johnson ble det i en usignert artikkel i Morgenbladet vist til «blasfemiske urenheder». Innsenderen viser til en scene som vi finner i tredje akt. En rollefigur som kalles *Mestertyven* og en spillemann dukker opp med en død gris. Ved bålet holder Mestertyven en liktale til grisen, hvor han sier; «Af Flesk er du kommen». Innsenderen kommenterer dette med: « Bør den, der skriver sligt, være selvskreven til at antages som den store Barnelærer?».

Onsdag 26.mars ble altså Rolfsens søknad om 3000 kroner i tre år for å ferdigstille leseboken, avslått i Stortinget med 57 mot 53 stemmer. (Johnson 2003, s 217)

2.8 Søknaden, en programerklæring?

Sonja Hagemann beskriver Rolfsens søknad til Kirkedepartementet i 1889, om 3000 kroner i tre år for å lage et nytt leseverk, som en programerklæring. (Hagemann 1974, s 149) Som nevnt viser Rolfsen i søknaden til sitt arbeid med barnelitteratur i mange år, og at det har kvalifisert han til oppgaven som lesebokforfatter. Hagemann legger vekt på denne veien fra barnelitteratur til lesebok og at dette kvalifiserer. Rolfsen vi ikke bare tale til barnets tankeliv, men også til dets fantasi. Leseboken skulle ikke lenger være en lærebok, selv om den skulle gi kunnskap. “Den som evner å tale til barnets fantasi, gir det også kunnskaper som festner seg.” (Hagemann 1974, s 150)

“Det er et storstilt, ærgjerrig og vel gjennomtenkt program Nordahl Rolfsen legger frem i sin ansøking til departementet.” (Hagemann 1974, s 150) Hagemann mener det er en Rolfsen preget av selvfølelse, som vet at det er en oppgave han makter. I søknaden kommer det fram at leseboken skal være nasjonal, den skal gi kjennskap til norsk natur, dyreliv, arbeidsliv og “til de lysende enkeltskikkelser som har vært med å bære landet fremad”. Boken skulle være folkelig i både stoff og form, med det betydde ikke at den skulle være “almueaktig”.

⁴³ Lyche, Lise (1990): *Norsk teaters mare*, Oslo, Grøndahl & Søn Forlag, boken forteller om Agnes Mowinckel, som var Lyches mormor, og de utfordringene Mowinckel møtte da hun valgte teateret som arbeidsplass.

Språket skulle følge norskhetslinjen, og Rolfsen hadde sikret seg Moltke Moe som språkkonsulent.

Hagemann påstår som nevnt at Nordahl Rolfsen i foredraget han allerede som 22-åring holdt i Kristiania 22. april 1870, med tittelen “Hvad kan den dannede Kvinde udrette for det fattige barn”, kom med en programtale. At man allerede her skimter det som skulle bli Rolfsens livsverk; “Å medvirke til at vi fikk en nasjonal barnelitteratur som gjennom barneblad, bøker til fritidslesing og lesebøker tok sitt utgangspunkt i barnet selv, en litteratur som lå innenfor barnets fatteevne, men som samtidig gav hele personligheten vekst – følelsesliv og fantasi, kunnskap og karakterdannelse. En litteratur som uten å preke moral “nobiliserte” barnet.” (Hagemann 1974, s 142)

I talen til de dannede kvinner appellerer også Rolfsen til kvinnenenes egeninteresse, og minner dem om at “da den franske Revolutions Forfærdelighed bragte Frankrige til at skjælvte, da var det Elendigheden fra de enkelte, undertrykte Hjem, som væltede frem”. (Hagemann 1974, s 142)

2.9 Litteraturen og skolen i Norge i forkant av leseboken

Rolfsen rolle som folkeopplysningspionér har røtter tilbake til opplysningstiden i følge blant annet Sonja Hagemanns og Arve Flatmoen.⁴⁴ Hagemann påstår at Rolfsen forener opplysningstidens respekt for barnets medfødte kunnskapstrang og romantikkens betoning av at barnelitteraturen skulle stimulere barnets følelse- og fantasiliv. Hun peker også på at Rolfsen er i pakt med den tyske kunstoppdragelsebevegelsen, slik vi møter den hos Wolgast, som “betoner at lesestoff for barn, også det som har et belærende sikte, må ikles en kunstnerisk form”. (Hagemann 1974, s 159) Heinrich Wolgasts bok fra 1896, *Das Elend unserer Jugendlitteartur*, stilte krav til høyere kunstnerisk kvalitet og utforming på barne- og ungdomsbøker. Debatten skal i følge Flatmoen ha pågått i noen tiår allerede. I 1880-årene var debatten i gang i Sverige og Danmark, og pedagogen og venstremannen Herman Martin Trier (1845-1925) kom fra Danmark i april 1882 for å holde et foredrag på universitetet i

⁴⁴ Flatmoen, Arne, (1995): *Framtidens lesebok - Arven etter Nordahl Rolfsen*, Oslo, TANO AS

Oslo. Hensikten skulle være å oppdatere norske diktere. Flatmoen antar at Rolfsens skal ha vært til stede, i alle fall kjent til innholdet i foredraget, fordi Rolfsen i sitt forord ti år senere inneholder samme tanker. Trier skal i sitt foredrag ha kritisert at det moralske i barnehistoriene fra opplysningstiden var blitt skilt fra det poetiske. Dette passer godt med Rolfsens "hvor det barnlige og poetiske møtes (...), Det paahviler ikke læsebogen at plugge moral ind i de smaa". (Lesebokens forord, s III-IV)

Litteratur for barn i Norge

Sonja Hagemann viser til de rasjonalistiske prestene i de tre, fire første tiårene av 1800-tallet, med arven fra opplysningstiden, som de første som hadde innsett at barna måtte ha lesestoff som lå innenfor deres fatteevne. I folket gikk det derimot pietistiske strømninger, og det var de religiøse skriftene som dominerte lesningen. De fleste barn leste ikke i det hele tatt. Barn av den etter hvert økende middelklassen leste antagelig dansk barnelitteratur og danske oversettelser av tyske og engelske barnebøker. (Hagemann 1974, s 13-14)

Ibsen debuterer som dramatiker i 1850. I 1854 kommer Camilla Colletts "Amtmandens Døtre", den egentlige første norske romanen, og Bjørnson og Vinje står ferdige til å rykke inn, mens det nasjonale gjennombrudds menn glir inn i skyggen. Wergeland døde i 1845, og Jørgen Moe avsluttet sitt arbeid med de norske folkeeventyrene, og også sitt arbeid med å skrive for barn, etter at han i 1851 tok embetet som prest. Asbjørnsen fortsetter i noen grad arbeidet med eventyrene, men de typiske barneeventyrene var allerede kommet ut i følge Hagemann. Hanna Winsnes avslutter i 1852 en belærende og moraliserende epoke med "Aftnerne paa Egelund". Hagemann påstår at til forskjell fra den store litteraturen, står ingen virkelige diktere klare til å fornye barnelitteraturen. Bjørnsons bondefortellinger var ikke egentlig skrevet for barn, men ble etter hvert litteratur for barn gjennom lesebøkene senere. Henrik Wergeland, Per Christian Asbjørnsen og Jørgen Moe hadde som språkfornyere begynt en demokratiseringsprosess. De forsøkte å gi barna bøker der språket nærmet seg barnas talemål.

Skolen

I tidsrommet 1814 til 1850 hadde skolen i følge Hagemann ligget etter i samfunnsutviklingen. Opplysningstidens menneskesyn hadde sett det som en selvfølge at mennesket skulle være tilfreds med den plass det hadde i samfunnet, og slik sett føyde

skolen seg inn i et statisk samfunn. Men i 1850-årene begynner kampen for å skape almueskolen eller fattigskolen om til en felles folkeskole. Hartvig Nissen og Ole Vig betegnes som pionerer i dette reformarbeidet (Hagemann 1974, s 25-26)

I 1860 forsetter demokratiseringsprosessen i skolen. Som Rune Slagstad skriver på kunnskapsdepartementets nettside⁴⁵: "Skoleloven av 1860 markerte et tidsskille i utdanningspolitikken - overgangen fra kirkeskole til statsskole, "Hvermandsskolen", som etter hvert ble en folkedannende skole i statlig regi". Denne "hvermandsskolen" skulle også gi plass for en ny type kunnskapsstoff. Skolen skulle ikke bare gi de unge "en sand christelig Oplysning", men også "de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde". Skolen skulle være en "Almeendannelsens Skole". Slagstad referer her til Hartvig Nissens skolepolitiske formuleringer,⁴⁶ som skulle bli dem som vant fram. Nye fag som "Jordbeskrivelse", "Naturkundskab" og historie blir innført, og stoffet fra historie og litteraturen skulle bidra til den nasjonale identitetsdannelse, altså en allmenndannelse som nasjonsbygging. P.A. Jensens lesebok kom i 1863, en lesebok som betraktes som verdslig. I 1869 kommer en ny skolelov som bryter latinens makt, i følge Hagemann. (Hagemann 1974, s 13)

Som nevnt tidligere hospiterte Rolfsen på en skole i Birkerød like utenfor København, som blant annet skal ha vært preget av Grundtvigs tanker. Johnsen skriver; "(...) her hadde Cicero mistet sitt obligatoriske grep, den gamle konrektor Winding fra Bergen katedralskole ville blitt forvist til kulissene, og den ensidige ånden fra norsk-dansk latingymnas fordampet". (Johnsen 2003, s 98)

Jeg vil nå se nærmere på Grundtvigs tanker.

⁴⁵ Slagstad, Rune, Kunnskapsdepartementet, Dokumenter, NOU 2000:14: *Kunnskapens hus i det norske system*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14/25.html?id=143062> (16.11.2011)

⁴⁶ Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red) (2004): *Pedagogiske profiler – norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo, Abstrakt forlag, I denne antologien kan artikkelen; Hartvig Nissen, "Den politiske Pædagogisk" underbygge Nissens betydning for skolereformene.

2.10 Grundtvig og grundtvigianismen

Selv om skolen i følge Hartvig Nissen ikke bare skulle gi de unge “en sand christelig Oplysning”, men også “de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde”, så var “sand christlig Oplysning” en sentral del av det man ønsket å gi de unge som en del av en allmenn dannelse. Tankene til presten Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), skulle fornye kirken, men forandret kanskje mest skolen? Bevegelsen fikk navnet grundtvigianismen. Grundtvig som i sine første presteår hadde avvist bibelkritikken til opplysningsteologene, stod etter hvert for en kulturåpen kristendom og et positivt menneskesyn. Dette kommer til uttrykk i hans motto: “Menneske først og kristen så”.⁴⁷ Kirken fikk i Grundtvigs tolkning av forholdet Bibelen og kirken, en større plass enn den hadde hatt i tradisjonen etter Luther. Argumentet hans var at kirken var til før Bibelen. I 1825 hadde Grundtvig sin “mageløse opdagelse”, som han gjør rede for i skriftet “Kirkens Genmæle”. Den kristne menighet var bygd opp over det muntlige talte ord, slik det finnes i den apostoliske trosbekjennelsen og i dåps- og nattverdordene. Gjennom det levende ord meddelte Gud seg til mennesket, og gjennom det levende ord kunne det gå en gnist fra sjel til sjel. Dette gjaldt for Grundtvig ikke bare innenfor det kirkelige, men også innenfor en verdslig ramme. Grundtvig kan selv ha opplevd hvilken kraft det utgikk fra hans taler og foredrag, som Reidar Myhre skriver i “Grunnlinjer i pedagogikkens historie”; “hvilken evne de hadde for å vekke til ånd og liv”.⁴⁸ Etter den franske julirevolusjonen i 1830, økte trykket på monarkiene i Europa, og i 1831 ble det i Danmark innført rådgivende stenderforsamlinger. Skulle folket tas med på råd, måtte folket opplyses. Grundtvigs tanker om dette kommer i følge Reidar Myhre, til uttrykk i Grundtvigs skrifter; *Det Danske Firkløver* (1836) og *Skolen for Livet og Akademiet i Soer* (1838). Her kommer Grundtvig med de tanker for det som skulle bli folkehøyskolebevegelsens. Den elementære undervisningen fikk barnet best gjennom et ordnet familie- og arbeidsliv. I 17-18 årsalderen, etter noe livserfaring, skulle “den sanne opplysning sette inn”. (Myhre 2009, s 110) Den skolen som skulle møte 17-18 åringene, skulle nærmest være et folkelig universitet, hvor morsmål, diktning, fedrelandskjærighet, historie og en lys og glad

⁴⁷ Elstad, Hallgeir og Per Hasle (2002): *Illustrert norsk kristendomshistorie*, Bergen, Fagbokforlaget A/S, s 143-148

⁴⁸ Myhre, Reidar (2009): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 2 utgave, 6 opplag, Oslo, Gyldendal Norske Forlag, s 109-110

kristendom skulle gjøre de nesten voksne skikket til et aktivt og skapende borgerlig liv. Den skulle bygge på kunnskap som fremmet det allmennmenneskelige, som skulle tjene til å jevne ut kløften mellom samfunnsklassene. “Hva enten man stilte mot å bli bonde, håndverker, krambodsvenn eller vitenskapsmann, så hørte alle til det samme folk og trengte å se sitt liv og sitt yrke i lyset fra det åndelige folkefelleskap som alle hørte hjemme i.” (Myhre 2009, s 110).

Grundtvigianismen i Norge

Grundtvigs tanker skapte strid, ikke minst i Norge. I Danmark ble grundtvigianismen en såkalt folkelig og lavkirkelig bevegelse, mens i følge Dag Thorkildsen ble den i Norge høykirkelig, politisk konservativ og aristokratisk.⁴⁹ Lektor i teologi og senere professor, Gisle Johnson, som var sentral i en ny pietistisk vekking fra 1850-årene, skal ha sett grundtvigianismen en farlig *uluthersk* bevegelse. Grundtvigianismen går mot slutten av 1800-tallet i følge Elstad og Hasles, *Illustrert norsk kristendomshistorie*, under som kirkeretning, men blir en del av arbeidet for folkeopplysningen. Teologen Eilert Sundt (1817-1875) regnes som en norsk grundtvigianer. Han la vekt på folkeopplysning, samtidig som han var opptatt av folkelig tradisjon. Hans publiserte undersøkelser av levevilkårene for bonde- og arbeiderklassen ble viktige for samfunnsforskningen. Læreren Ole Vig (1824-1857), den første redaktøren for grundtvigianernes tidsskrift *Folkevennen*, satte i gang prosessen med arbeidet som skulle bli den første norske folkehøyskolen; Sagtun i Hamar, i 1864. Folkehøyskolebevegelsen forkastet puggingen av Pontoppidans forklaringer til Luthers katekisme og “de døde” klassiske språkene som gresk og latin. Morsmål og nasjonalhistorie var viktigere. Kristendom var ikke et eget fag, men skulle kaste lys over de andre fagene. Christoffer Bruun som i Sel grunnla den andre folkehøyskolen i Norge, mente at folkehøyskolen skulle føre til en nasjonal gjenfødelse og en kristen fornyelse, som han formulerte i slagordet “Norskdøm og kristendom”.

Pietistene grunnla nå også nye skoler, som et alternativ til grundtvigianske folkehøyskoler. Disse skulle preges av et konservativt og pietistisk kristendomssyn, men de bygget på de grundtvigianske undervisningsmetodene. (Elstad og Hasle 2002, s 146).

Folkehøyskolebevegelsen og grundtvigianismen må ha vært både igangsetter og pådriver i

⁴⁹ Thorkildsen, Dag (1995): *Nasjonalitet, identitet og moral*, Oslo, Norges Forskningsråd (s 47)

de prosessene som førte fram til de skolereformene som skulle komme i forkant av Rolfsens lesebok. Når vi nå vet at Rolfsen også hospiterte på Birkerød skole utenfor København, som skal ha vært preget av Grundtvigs tanker, så er det innlysende at Rolfsen har blitt inspirert av grundtvigianismen både fra dansk og norsk hold. Grundtvigs pedagogikk, som i følge Myhre bar verdier som “morsmål, diktning, fedrelandskjærlighet, historie og en lys og glad kristendom”, samt kunnskap som skulle jevne ut kløften mellom samfunnsklassene, kan være deler av det verdisynet Rolfsen bærer med seg når han setter seg ned for å skrive leseboken.

2.11 Finland

Som nevnt tidligere,⁵⁰ er det en finsk forfatter som svært sannsynlig har hatt stor betydning for det Rolfsens skrev selv, og som også bidrar i leseboken i Rolfsens oversettelse; Zacharias Topelius. Rolfsen kom over en dansk oversettelse av Topelius' *Læsning for Børn*, og skal selv ha tatt kontakt med Topelius i januar 1876, for å få tillatelse til å oversette Topelius sine tekster til norsk. (Johnsen 2003, s 104) I arbeidet med oversettelsen og kontakten med Topelius, skal Rolfsen ha blitt kjent med den kretsen som arbeidet for en kulturell oppbygging av nasjonen Finland etter nesten 700 år under Sverige.

Både Arne Flatmoen og Bodil Stenseth,⁵¹ gjør rede for den nære forbindelsen mellom Topelius og Rolfsen. Flatmoen støtter seg til Stenseth som ser det store bokverket *Norge i det nittende aarhundre* (1900) med Nordahl Rolfsen og Erik Werenskiold, som en avlegger av en tilsvarende finsk bok fra 1893, *Finland i 19de seklet*, hvor bl. a Topelius er redaktør. (Flatmoen 1995, s 15) Med utgangspunkt i denne boken, og to andre verk, Topelius *Fältskärens berättelser* (1853-67), og Runebergs *Fänrik Ståls segner* (del 1-2, 1848-1860), referer Stenseth den finske historikeren Matti Klinge, som ser Topelius og han som oppfattes som nasjonalskalden i Finland, Johan Ludvig Runeberg, som representanter for en “ljus fosterlandsuppfatning”, en romantisk oppfatning der det finske folket framsto som

⁵⁰ Denne studien, punkt 2.3

⁵¹ Stenseth, Bodil (1993): *En norsk Elite. Nasjonsbyggerne på Lysaker 1890-1940*, Oslo Aschehoug

rettskaffent og sterkt. (Stenseth 1993, s. 106-107)

Lesebokens tekstutvalg forteller i seg selv at det finske betyr noe for Rolfsen. Zacharias Topelius er representert med 14 lesestykker i Rolfsens lesebok. 7 av disse finner vi satt sammen i 2 lengre fortellingsenheter. En av disse er fortellingen om Knud Pladsen, som jeg vil komme tilbake til når vi skal se nærmere på tekstene i leseboken. Runebergs fedrelandssalme i Rolfsens egen oversettelse avslutter leseboken.

Rolfsens lesebok (1892) kom før *Norge i det nittende århundre* (1900), men leseboken signaliserer antagelig de tanker som Rolfsen gjør om Norge foran et nytt århundre, og som vi også ser konkretisert i hans tekster i leseboken, så henter han inspirasjon fra Finland.

Johan Ludvig Runeberg

I *Finlands Litteratur* har Kai Laitinen et hovedkapittel med tittelen “Nationen söker sin identitet”, og i dette kapittelet plasserer han Runeberg og Topelius under overskriften “Helsingforsromantiken”,⁵² som igjen starter med underkapittelet “Nationalskalden Runeberg”. Johan Ludvig Runeberg (1804-1877) er i følge Laitinen den eneste av sin tid finske som kan sammenliknes med de store europeiske romantiske dikterne som Hugo, La Martine, Shelly, Keats, Pusjkin, Lermontov, Manzoni, Mickiewicz eller Petöfi. (Laitinen 1988, s 75) Runeberg var dosent i romersk litteratur og underviste også i gresk og Latin, med en åndelig arv fra opplysningstiden og Franzén. Det er her snakk om den samme Franzén som vi finner igjen i Rolfsens lesebok. Frans M. Franzén (1772-1847) forfattet den opprinnelige teksten til “Milde Jesus du som sagde”, som avslutter lesebokens andre *afdeling*.

Runebergs interesse for folkediktning skal ha kommet da han i 1828 fikk Peter Otto von Goetzes tyske oversettelser av serbiske folkedikt i hånden. Runeberg hadde under studietiden tatt seg midlertidige jobber rundt om i Finland, og hadde slik, i følge Laitinen, blitt kjent med folkediktningens og folkevisens landskap og miljø. Han henter også i sin diktning motiv fra finskekrigen (1808-1809), krigen som skulle skille svenske og finske veier. Finland hadde vært en del av kongedømmet Sverige fra 1200-tallet og fram til denne krigen, da det ble avgitt til Russland, som det selvstyrte storfyrstedømmet Finland. I Borgå i 1809 erklærte den russiske tsaren Alexander I, Finland som fri fra Sverige, og i Napoleonskrigene noen få år senere viste Finland lojalitet med Russland. Laitinen beskriver unionen med Russland på denne tiden som en “ren personalunion under den ryska kejsaren”, (Laitinen

⁵² Laitinen, Kai (1988): *Finlands litteratur*, Borgå, Söderström & C:O Förlags AB

1988, s 55) fordi landet rettslig, sosialt, språklig, religiøst og stort sett administrativt var uavhengig av Russland. "Finland åtnjöt 1800-talet igenom privilegier som sedda ur dagens synsvinkel ter sig otroliga", skriver Laitinen i "Historisk och kulturhistorisk bakgrund", som et introduseringskapittel til "Nationen söker sin identitet". Runeberg er en del av dette finske 1800-tallet, hvor landet skal bygges. Selv om den nasjonale identiteten styrkes, er det et land som kjemper mot uår og sult. Det finske folk framstilles også i diktningen som fattige på gull, men de elsker sitt land for sin natur. "Vårt Land" skrevet av Runeberg som en del av hans store verk; *Fänrik Ståls sägner* (del 1-2, 1848-1860), tonesatt av Fredrik Pacius, ble fremført for første gang 13. mai 1848 i Helsingfors. Sangen regnes som den finske nasjonalsangen, og har 11 vers, hvor første og siste som oftest synges. Jeg vil trekke fram sangens andre vers.⁵³

*Vårt land är fattigt, skall så bli
För den, som guld begär.
En främling far oss stolt förbi:
Men detta landet älska vi,
För oss med moar, fjäll och skär
Ett guldland dock det är.*

Her er det ingen planer om at Finland skal bli rikt på gull. Den som begjærer gull, skal ikke føle seg hjemme i dette landet. De som er finske, de elsker sitt land, fordi landet i kraft av sin natur, framstår som *ett guldland*.

Zacharias Topelius

Noe yngre enn Runeberg, men fra samme krets, og blant dem som i følge Laitinen deltok på "Lördagssällskapetets sammankomster", finner vi Zacharias Topelius (1818-1898). Han ble professor i historie og var også en tid universitetsrektor i Helsingfors. Som forfatter er Topelius først og fremst kjent som "Sagofarbror" og forfatter av historiske romaner. For den finske litteraturen har Topelius kommet til å bety det samme som H.C. Andersen for den danske. (Laitinen 1988, s 89-90) Han skrev *Sagor* (1847-1852) og *Läsning för barn* (1865-1896). Den siste var den som fikk Rolfsen til å ta initiativ til å oversette Topelius til norsk. Topelius *sagor* viser at han har hentet inspirasjon fra finske folkeeventyr, men også sin egen barndom. Laitinen skriver at *sagorna* har; "sina moraliska ledstjärnor i en varm och tolerant

⁵³ Versjonen av *Vårt Land* er hentet fra <http://www.dugamladufria.se/songs/fi/> (24.02.2012)

kristendom och en idealistisk patriotism”. Videre skriver han; “gång på gång inpräntas den sociala rätts- och pliktkänslas betydelse”.

Topelius skrev mer enn sine kunsteventyr, bl.a. skrev han en elementær naturvitenskaplig bok for ungdom; *Naturens bok* (1856), og kom også ut med en lesebok som skulle bli brukt i nesten hundre år; *Boken om vårt land* (1875). I leseboken fortelles det livaktig om Finlands geografi og historie. Den mest kjente historiske romanen er den allerede nevnte *Fältskärens berättelser* (1851-1867). Laitinen skriver om dette verket; “(...) som i romantisk och protestantisk –moraliserande anda följer en österbottnisk släkts öden och framför allt skildrar förhållandet mellan folk och konungar från 30-åriga krigets dagar fram til slutten av 1700-talet.” (Laitinen 1988, s 90) Som Rolfsen har Topelius en enorm bibliografisk liste, men jeg har forsøkt å trekke fram kjernen i hans litteratur som kan gi oss et bilde på hvilke verdier han var opptatt av, og hvilke verdier han er med på å skape i sin egen samtid.

Lördagssällskapets sammankomster

Laitinen forteller om det som ble kalt *Lördagssällskapets sammankomster*; en forening eller kanskje heller et diskusjonsforum for en gruppe menn med utdanning fra universitetet. Universitetet flyttet fra Åbo til Helsingfors i 1828, etter at Åbo brant ned i 1827. Så i denne foreningen møttes intellektuelle, noen med røtter i det som kalles Åbotromantikken, som videre ble en del av det som etter hvert kalles Helsingforsromantikken. Det er i den siste vi finner igjen tydelige spor av et ønske om en finsk kultur med egen profil. *Lördagssällskapets sammankomsters* sammensetning og diskusjoner kan likne på det vi i Norge kaller *Lysakerkretsen*. Her møttes mennesker som var opptatt av alle typer samfunnsspørsmål, som skrev eller malte, til diskusjoner. Felles er et ønske om en enhetlig nasjonal kultur. I begge foraene skal det ha foregått språkdebatt. *Lördagssällskapets sammankomster* besto til det meste av svensktalende finner, men de skal også ha diskutert hvilke finske dialekter som nå skulle være utgangspunkt for et revidert finsk skriftspråk. Topelius skulle bli redaktør i den meste populære svenskspråklige avisen; *Helsingfors Tidningar*. De finskspråklige avisene skal ha slitt i begynnelsen. Jeg kan ikke forlate Finland uten å ha nevnt en som også av og til dukket opp i *Lördagssällskapets sammankomster*; Elias Lönnrot (1802-1884).⁵⁴ Han gav ut det som skulle bli Finlands nasjonale epos; *Kalevala* (1835-1849). Lönnrot samlet under

⁵⁴ Laitinen, Kai (1988): *Finlands litteratur*, Borgå, Söderström & C:O Förlags AB, s 60 og s 83-87

reiser en mengde finske folkesagn som skal ha inspirert ham til å skrive eposet, som til slutt i den endelige utgaven kom opp i 22 795 verselinjer. Hovedhandlingen spinnest rundt maktkampen mellom Kalevala og Pohjola, hvor Kalevala vinner. Hovedpersonene er sterke personligheter som kjemper en kamp på vegne av arven etter Väinämöinen. Det er uenigheter om hvordan eposet er satt sammen, om hvor stor andel av eposet som er egentlig folkediktning og hvor mye Lönnrot har skrevet inn, men sikkert er det at dette har truffet noe som man som finsk vil definere som noe urfinsk, samt at det har passet inn i arbeidet med å finne fram til en enhetlig nasjonal kultur.

Fra Finland ser vi at Rolfsen kan ha hentet verdier som han også kan ha fått fra arven etter Grundtvig; fedrelandskjærlighet, diktning, morsmål og historieskriving, men vi finner også stolthet over naturen; naturen blir viktigere enn å "begjære guld" om du er finsk. Fra Topelius sagor kan Rolfsen ha funnet inspirasjon fra disse "moraliska ledstjärnor" som viser "en varm och tolerant kristendom och en idealistisk patriotism", samt; "sociala rätts- och pliktkänslas betydelse". Bodil Stenseth refererte den finske historikeren Matti Klinge, som ser Topelius og han som oppfattet som nasjonalskalden i Finland, Johan Ludvig Runeberg, som representanter for en "ljus fosterlandsuppfatning", en romantisk oppfatning der det finske folket framsto som rettskaffent og sterkt. (Stenseth 1993, s. 106-107) Å være rettskaffen og sterk er egenskaper som kan ses på som viktige moralske verdier når man skal bygge opp et godt fellesskap.

Verdien av å skrive en lesebok for å bygge en enhetlig nasjon, kan Rolfsen ha sett i Topelius' lesebok, *Boken om vårt land* (1875), som i Finland skulle bli brukt i nesten hundre år.

2.12 Lysakerkretsen

Rolfsens finske bekjentskap Zacharias Topelius, hadde sin krets i Helsingfors *Lördagssällskapets sammankomster*, mens Rolfsen plasseres i *Lysakerkretsen*.⁵⁵ Hans tid i denne kretsen er stort sett etter at lesebokens første del kom ut, fra midten av 1890-tallet, men det kan være interessant å se på ideologien denne kretsen ble dannet rundt, fordi den

⁵⁵ Informasjon om *Lysakerkretsen* er stort sett i denne studien og også i de andre kildenes redegjørelser, hentet fra: Stenseth, Bodil (1993): *En norsk Elite. Nasjonsbyggerne på Lysaker 1890-1940*, Oslo Aschehoug

forhåpentligvis vil kunne si oss noe om lesebokens ideologi. En Ideologi vil nødvendigvis ta utgangspunkt i verdier.

Bodil Stenseth har en bred kulturhistorisk tilnærming i sin bok hvor hun beskriver Lysakerkretsen som en norsk elite, med Nansen og Werenskiolds som sentrale personer. I innledningen peker hun på nasjonalismedebatten som foregår i Norge på 1980- og 1990-tallet, og ønsker å trekke fram Lysakerkretsen som et eksempel på nasjonsbygging, og hvordan nasjoner bygges og formes av symboler. Dette var Lysakerkretsens største innsats i norsk kulturhistorie (Stenseth 1993, s 10)

Laila Aase ser også i sin artikkel, *Nordahl Rolfsen – leseboken som folkeskolens ideologibærer*,⁵⁶ Lysakerkretsen som en kontekst for Rolfsens lesebok. Hun legger vekt på at kretsen dannet motvekt til Bohemen i Christiania, og det som bandt dem sammen var ønsket om å skape en nasjonal kultur der motsetningene i det norske samfunnet kunne utviskes. Dette siste har Aase hentet fra Stenseth, men hun refererer Reidun Høidal⁵⁷ og Slagstad når hun videre beskriver datidens motsetninger i det norske samfunnet. Motsetningene var mer komplisert enn at den var delt i to; mellom en folkelig landsens bondekultur og en europeisk påvirket elitistisk bykultur. De som kjempet fram målsaken og bondekulturen, var en kulturell elite, som kom fra embetsmannsjiktet og fra de nye sosiale gruppene som oppsto i det etter hvert industrialiserte samfunnet. Aase konkluderer dette med at det ikke var en kamp mellom det folkelige og det elitistiske, men en kamp mellom ulike eliter som søkte kulturell og politisk makt. Det handlet da om å erobre sosiale posisjoner i den nye Venstrestaten.

Hvem kom med i den såkalte Lysakerkretsen? På hvilken måte bidro de til en ideologi som skulle være med på å bygge nasjonen? Selve navnet Lysakerkretsen, var ikke noe kretsen satt på seg selv, i motsetning til *Lördagssällskapetets sammankomster*. Kretsen besto av mennesker som hadde søkt sammen lenge før de ble betegnet som en krets, eller klikk, som skal ha vært det ordet som ble brukt nedsettende i et angrep på billedkunstneren Erik Werenskiold, i Dagbladet 9.september 1898. Werenskiold bodde på Lysaker, i samme

⁵⁶ Laila Aase, *Nordahl Rolfsen – leseboken som folkeskolens ideologibærer*, I: Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red) (2004): Pedagogiske profiler – norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes, Oslo, Abstrakt forlag

⁵⁷ Høidal, Reidun *Norskdomsrørslas akademikarar – ein del av venstrestatens danningseelite*, I: Rudeng, Erik (red), (1999): *Kunnskapsregimer*, Oslo, Pax forlag

område som kollegaene Eilif Peterssen og Gerhard Munthe. Werenskiold ble angrepet av en annen kollega; Halfdan Strøm. Kritikken skal ha vært om tildelinger av stipend, altså en innbyrdes konflikt blant kunstnere. De tre fra Lysaker gikk igjen i avisangrepene, men det var også andre kunstnere som ikke bodde på Lysaker som skal ha blitt definert som en i klikken eller kretsen. Kritikken mot Lysakerkretsen skal ha vært rettet mot deres maktposisjon i norsk kunstliv, og at de skal ha vist liten toleranse overfor kunstnere med et annet kunstsyn enn dem selv. Kritikken gir oss i hvert fall inntrykk av at personer som ble definert til kretsen, skal ha hatt stor innflytelse. Werenskiold skal selv ha brukt *Lysakerklikken* i et brev til den svenske Prins Eugen i 1903.

Foruten Werenskiold, Eilif Petersen og Gerhard Munthe skal Harriet Backer og Kitty Kielland ha vært en del av miljøet, samt flere toneangivende forfattere og vitenskapsfolk, som brødrene og professorene Ernst og Ossian Sars, språkmannen Moltke Moe, kunsthistorikeren Andreas Aubert, sangeren Thorvald Lammers, redaktør Ola Thommessen, kunstnerekteparene Tilla og Otto Valstad og Arne og Hulda Garborg, forfatterne Rasmus Løland, Kristoffer Uppdal, Oskar Braaten og altså også Nordahl Rolfsen. Den Stenseth setter fremst i Lysakerkretsen, er Frithjof Nansen. Han blir selve symbolet på kretsen. Stenseth forteller at Nansen ble gift med Eva Sars i 1889, og blir slik en del av den innflytelsesrike familien Sars. Deres hjem på Lysaker blir møtestedet for kretsen.

Til et bilde fra Framkspedisjonens hjemkomst høsten 1896, (Stenseth 1993, tekst til foto II) hvor Nansens blir hyllet som folkehelt, skriver Bodil Stenseth om Bjørnson, som benytter anledningen til å drive propaganda for den nasjonale selvstendighetskampen. Stenseth påpeker at Nansen skal ha lært mye av den gamle venstrehøvdingen, og at Nansens svoger Ernst Sars skal ha vært hans politiske læremester. Videre skriver hun at den nasjonale samlingsideologien som Sars utviklet, fikk stor betydning for Lysakerkretsen.

Samlingsideologien ble kretsens kjennetegn, hvor en nasjonal enhetskultur skulle bygge bro mellom bondekulturen og bykulturen. Den intellektuelle eliten førte en "fedrelandsk bevissthetsevolusjon" som skulle frambringe et nytt norsk menneske. I følge Stenseth videreførte kretsen 1800-tallets borgerlige nasjonalisme, med det mål at Norge skulle bygges til å bli en moderne europeisk kulturnasjon. Jeg vil nå gå nærmere inn på det moderne prosjekt i Norge og Ernst Sars nasjonale samlingsideologi.

2.13 Ernst Sars og det moderne gjennombruddet

Den mest sentrale ideologiske skikkelsen i Lysakerkretsen blir for denne studien; Ernst Welhaven Sars (1835-1917). Dette med utgangspunkt i Slagstads⁵⁸ påstand; “Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen (1892-1895) var utformet i Sars` ånd som ledd i venstrestatens dannelsesprosjekt.” I følge Slagstad fant Sars opp “Poetokratiet” som en “formel for det ideologiske hegemoni i det norske system”, og det er dette poetokratiet Rolfsen gjorde til nasjonal barnelærdom. (Slagstad 2001, s 216-217)

“Venstrestatens kulturelle nasjonsbyggingsprosjekt ble formet ved brytningen mellom tre dannelsesideologier med et utspring i Sars; kulturradikalismen, Lysaker-nasjonalismen og folkedannelsen.” Slik konkluderer Rune Slagstad et underkapittel om *Sars i det moderne gjennombrudd*. (Slagstad 2001, s 100) Slagstad har før denne konklusjonen gjort rede for embetsmannsstatens reformprosjekts to moderniseringsmotiver, og de ulike fasene i det moderne gjennombruddet i Norge. Jeg vil her kort redegjøre for moderniseringsmotivene, for å forstå den samlingsideologien som kan ligge bak noen av Rolfsens motiver for leseboken, for så å komme inn på poetokratiet senere.

De to moderniseringsmotivene som embetsmannsstatens reformprosjekter møtte, var to ulike forestillinger om sivilisering. Den ene var en forestilling om en sivilisering gjennom en instrumentell og naturbeherskende fornuft. Den andre forestillingen så en sivilisering gjennom dannelse. Det er her Slagstad viser til det Johann Gottfried Herder (1744 -1803) kalte “Bildung zum Menschen”.⁵⁹ Herder er en av de første som tar opp kampen mot opplysningstidens rasjonalisme, og legger slik grunnlaget for det som skulle bli romantikken. Slagstad siterer britiske Thomas Carlyle (1795 1881): “I, for my share, declare the world to be no machine”, som en protest mot rasjonalismens mekaniske, objektivistiske verdensanskuelse og instrumentelle fornuftsbegrep. (Slagstad 2001, s 83)

Det som skiller Norge fra Europa, var et parallelt gjennombrudd for opplysningsrasjonalismen og romantikken på 1830- og 1840-tallet. Slagstad påstår at den rasjonalistiske realismen som fikk et gjennombrudd på 1830-tallet, ble sett på som en

⁵⁸ Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag

⁵⁹ Herder, Johann Gottfried (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, utgitt med kommentarer av Hans Dietrich Irmscher, 1990, i en ny utgave 2007, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek, og denne studien, punkt 1.8

opptakt til det egentlige moderne gjennombruddet; den samfunnskritiske realismen på 1870- og 1880-tallet. Denne forståelsen hevder Slagstad er et fellesprodukt av historie- og litteraturvitenskap, hvor Ernst Sars og Georg Brandes nevnes som ideologiske gründere, og forståelsen har hindret at vi i ettertid ikke har fått tak i denne samtidigheten. Slagstad skriver at den instrumentelle og den ekspressive naturoppfatningen sto i mot hverandre, men hørte også sammen. Dette kan best forklares med hjelp av synet på naturen. I følge den instrumentelle oppfatningen var naturen underkastet menneske. Romantikken subjektivering av naturen, ga et nytt ekspressivt forhold til naturen, men dette forholdet er som en følge av den instrumentelle, mener Slagstad. "Den moderne filosofiens subjektive vending ble radikaliseret ved romantikken: Mennesket identifiserte sine formål inni seg selv, i sin indre natur. Vår egen natur er bestemt ved våre indre impulser og ikke som i den førmoderne filosofi, ved en kosmisk orden".(Slagstad 2001, s 85)

Menneskenes følelser fikk en ny status; å være forankret i sine følelser fikk en ny moralsk betydning. Det handlet ikke om å bli ett med Gud, men å bli ett med seg selv, og Herder formulerte tanken om at ethvert individ har sin bestemmelse, sitt eget mål. Slagstad skildrer en ideologisk strid på slutten av Norges tid som en embetsmannsstat. Den beskrives som en strid mellom historiker og filosof, positivist og anti-positivist, det vil si striden mellom Ernst Sars og Marcus Jacob Monrad (1816-1897).

Ernst Sars hadde i følge Slagstad tatt innover seg den nye filosofien; positivismen, med August Comte som hovedkilde. I 1870 gav Sars ut *Om utviklingen af en almindelig historisk videnskab*, hvor han legger fram den positivistiske tenkemåten med historievitenskapen som sentrum. Historievitenskapen ville forstå historien på samme måte som man har lært å forstå naturen, og Sars ville utvikle en historievitenskap etter mønster av "de exacte Naturvidenskaber" som forutsetter "de historiske phænomens lovmessighed", som igjen "stræber at sætte os i stand til at forudsige Fremtiden". (Slagstad 2001. s 94)

Monrad skal to år etter utgivelsen av *Om utviklingen af en almindelig historisk videnskab*, ha holdt en forelesningsrekke som ses som et motsvar på Sars positivisme, og i følge Slagstad fikk konfrontasjonen mellom Comte og Hegel et lokaloppgjør mellom Sars og Monrad, som senere ble en del rundt striden om Sars professorat i historie. Monrad så positivismen som "den tomme Fremskridts-Tanke", og en "Frigjørelse fra alle Baand". Han var skeptisk til et teknokrati, der vitenskapen kunne, om den som "empirisk fagvitenskap" ble underlagt "det umiddelbare praktiske krav", "nædsettes til blot at være Livets techniske Consulent", og

“aktet kun for Nyttens Skyld”.⁶⁰

Da Sars fikk professoratet, skal Monrad ha sett dette som universitetets løsrivelse fra et teologiskfilosofisk overoppsyn, og at dette var en prinsipiell anerkjennelse av universitetets sekularisering.

Sars lanserte i 1877 “Nyt Norsk Tidsskrift”, et organ for det moderne gjennombruddet, og da et positivistisk forstått gjennombrudd. Allikevel skulle det ikke bli en teknokratisk begrenset positivisme Sars skulle stå for, men en helhetsideologi, mer lik den Monrad hadde lansert, som han beskrev som “en sammenhengende livsanskulese” som hadde “Stillet sig paa de positive videnskabers grund”, men uten å underkaste seg “specilaitetenes aand”.⁶¹

Vitenskapene skulle ikke være en samling kunnskapssjanger, som skulle vurderes etter deres praktiske nytte, men de skulle være “en eneste stor lærebygning”.

Sars ble ikke det radikale gjennombruddets mann, men hans versjon av det moderne gjennombruddet fikk en vending mot en historisk kontinuitet, “lutret av den romantisk-ekspressive ånd”. (Slagstad 2001, s 99)

Narve Fulsås skriver om Sars i innledningen til, *Historie og nasjon, Ernst Sars og striden om norsk kultur*:⁶²

“Han blei ein av dei fremste ideologane i venstrepartiets kamp for “folkestyre” mot den uavhengige regjeringsmakta, og stod på den sigrande sida då embetsmannsregimet gjekk under i 1884. Han ville styrke norsk nasjonalkjensle slik at folket ved neste vegskilje heilt sjølv kunne rå over historisk lagdad, (...)”

Sars var med å avskaffe embetsmannsstaten og ville være med på å styrke en nasjonal identitet som kunne gjøre folket selvstendige, slik at de kunne “rå over historisk lagnad”. Fulsås gir i sin bok et detaljert og bredt bilde av tiden rundt Ernst Sars, og Ernst Sars egen betydning for det som skjedde i hans tid. Jeg vil her kort vise til Fulsås påstand om Sars rolle i nasjonsbyggingen, at Sars med sitt arbeid ble “ein nasjonalistisk historikar som med historieskrivinga si ville “vekkje” folket til medvit om sin sanne identitet og sine sanne oppgaver”. (Fulsås 1999, s 13)

⁶⁰ Slagstad henter her sitater fra, *Norsk Vitenskapshistoriske Selskaps Årbok 1989-91*, (1992)Oslo, s 43 ff

⁶¹ Slagstad henter her sitater fra Sars forord i “Nyt Norsk Tidsskrift” 1877

⁶² Fulsås, Narve (1999): *Historie og nasjon*, Tromsø, Universitetsforlaget, s 11-13

Som nevnt ser Slagstad Rolfsens lesebok som en del av "Sars poetokrati". Bodil Stenseth beskriver poetokratiet i en nettartikkel om Bjørnson for Nasjonalbiblioteket,⁶³ som et ord, i det Sars fanget inn det han mente var et særnorsk fenomen, nemlig et dikterstyre representert ved Bjørnson og forgjengeren, Henrik Wergeland. "Hos dem virket politikeren, folkeopplyseren, agitatorene, avis- og brevsriveren jevnside eller avvekslende med dikteren og kunstneren." Stenseth skriver senere i artikkelen:

"I kampen for norsk selvstendighet står dikterpolitikeren både over og i politikken. Det kan sies at poetokraten var noe så motstridende som folkeleder og urostifter, kunstner og dilettant. Poetokraten var en slags intellektuell. Forbilde var trolig den franske intellektuelle tradisjonen med røtter i opplysningstiden, men den var dominert av filosofer og humanister."

Det er altså i denne konteksten Rolfsen sitter og skriver leseboken. Slagstad påstår som nevnt i sin bok at "Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen (1892-1895) var utformet i Sars' ånd som ledd i venstrestatens dannelsesprosjekt". Fulsås skriver at Sars ville "styrke norsk nasjonalkjensle slik at folket ved neste vegskilje heilt sjølv kunne rå over historisk lagnad". Sars' og Lysakerkretsens samlingsideologi bærer verdier som fellesskap og selvstendighet, og fellesskapet skal bygges opp i rammen av en nasjon.

Leseboken skal om den følger opp *Sars' ånd*; samle folket, styrke norsk nasjonalfølelse og gjøre folket selvstendige. Den skal vekke folkets bevissthet om sin egen nasjonale identitet og de oppgaver som følger denne identiteten. Sars' syn på vitenskaper og da også kunnskaper som "en eneste stor lærebygning", vil kunne motivere Rolfsen til et faglig bredt tekstutvalg. Selve tekstskrivingen, diktingen sett i den poetokratiske konteksten som Stenseth beskriver, vil kunne være selve redskapen til nasjonsbyggingen.

⁶³ Stenseth, Bodil (2010) <http://www.nb.no/bjornson/litteraturen/bjoernson-og-poetokratiet> (17.03.2012)

Del 3. Lesebokens tekster og disses verdiforankring

3.1 Lesebokens forord

“Mit største maal har da vært at skabe en bog, som de smaa kunde komme til å holde af”, skriver Rolfsen innledningsvis i sitt forord.⁶⁴ Litt senere fortsetter han: “ Det gjaldt altsaa at hente stoffet fra en verden, hvorom barnets tanker kredser, (...)” Senere i forordet understreker han dette med å skrive; “(...): mit eneste maal, naar man bare vil forstaa mig ret”.

Rolfsen vil i følge seg selv, møte barnet, først og fremst. Han ramser ikke opp innledningsvis alt barnet må lære, men hans største mål er å skape noe barnet selv vil like. Det er ikke det at Rolfsen ikke er opptatt av at barnet skal lære noe, “(...) men det gjaldt i endnu høiere grad at finde det stof og den fremstilling, hvor det barnlige og det poetiske mødes”.

Før jeg går inn på en nærmere analyse av lesebokens egentlige tekster, vil jeg her nærlese Rolfsens forord, på let etter de verdier som ligger i forfatterens intensjon for det arbeidet han har hatt med leseboken. Til slutt i oppsummeringen av funnene, vil jeg trekke tråder til verdier jeg har trukket fram fra lesebokens kontekst, som Grundtvig, de finske forfatterne, Ernst Sars og Lysakerkretsen.⁶⁵

Begrunnelsen for lesebokens tekstutvalg

Rolfsen begrunner senere utvalget han har gjort av forfattere: “Derfor er selvfølgelig de digtere, der i større eller mindre grad kan siges at være klassiske netop i dette punkt, alle repreæsenteret, forsaavidt deres arbeider kan gjøres tilgjængelig for norske børn.”

Han nevner deretter en del forfattere ved navn som han anser som berømte: “Franzén, Runeberg, Topelius, Onkel Adam, Ingemann, Kaalund, Richardt, Wergeland, Asbjørnsen, Jørgen Moe og Bjørnstjerne Bjørnson”, for så senere påpeke; “Det har fremdeles været mig magtpaaliggende at optage i denne første del af min læsebog skildringer fra barnelivet, som ikke var knyttet til noget berømt navn, men dog ved sin naivitet og ubevidste ynde maatte

⁶⁴ Forord, s III – VIII, hentet fra: Rolfsen, Nordahl(1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag. En kopi av den første leseboken som kom ut i serien,

⁶⁵ Denne studien, punkt 2.10, 2.11, 2.12 og 2.13

regnes til perlene i vor barneliteratur.” Her nevner Rolfsen, Hans Marius og *Reisen til verdens ende*, som et eksempel på en ikke så kjent forfatter av litteratur som han betegner som barnelitterær perle.

I sin begrunnelse for tekster utenfor Norden skriver han; “Fra fremmede landes forfattere har jeg dernæst hentet motiver, hvor jeg fadt, at disse var almennenneskelige og udsprang af virkelig iagttagelse og sympathisk forstaaelse.” Utvelgelsen av diktene “Dukken”, “Aksene”, “Rosen”, “Lavrven”, “I Kirken”, “Den venstre haand”, “Dukkestuen” er i følge ham selv motivert av dette.

To av disse diktene siteres senere i forordet som bilder, eller som han selv kaller det; “motiver” på lesebokens pedagogiske intensjon. Det er “Rosen” og “Larven”. Disse diktene vil jeg straks komme tilbake til.

Rolfsens syn på læring

Selv om leseboken først og fremst skal være “en bog, som de smaa kunde komme til å holde af”, så er ikke leseboken bare ment som underholdning. Et friskt barn vil mer enn å bli underholdet, det vil utvikles.

“Et aandelig sundt og friskt barn kommer aldrig til at holde af en pædagogisk barnebog, hvis den kun er underholdende, hvis den er, hvad man pleier at kalde en morskabsbog. Barnet vil mere end underholdes. Barnet vil vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er en naturtrang.”

Som jeg nevnte innledningsvis under punkt 1.8, hvor jeg trekker fram kilder til forståelsen av identitet og dannelselse, ser vi her i forordet til Rolfsen den samme forståelsen av barnet og læring som vi finner hos Johann Friedrich Herbart. Denne forståelsen kan oppsummeres med Herbarts begrep *Bildsamkeit*,⁶⁶ som forklarer noe som ligger i barnet, som en slags beredskap, eller som Rolfsen skriver; *en naturtrang* til å ville lære. Beredskapen, altså *die Bildsamkeit* ligger der. Barnets egenart er i utgangspunktet ubestemt, men egenarten blir gradvis fastere. „(...) Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, (...)“ (Herbart, in Sonderausgabe 2011, s 11)

⁶⁶ Matthes, Eva, Carsten Heinze (2011): *Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Sonderausgabe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

„Det er ikke læsbogens pligt og opgave at indprente kundskab”, skriver Rolfsens senere, og fortsetter: “men det er dens pligt at overalt at gaa haand i haand med lærebogen, at aabne alle døre paa gløt og pege paa, hvor kundskaben ligger, at give kjærlighed til den, give barnet indtrykket av, at den ikke er noget truende, men noget som vinker.”

Leseboken skal ikke være en lærebok, men den skal stimulere til læring, gjennom å ha; “det privilegium, at den paa alle felter har til forbundsfæller selve grundelementerne i barnets væsen: fantasi og følelse.”

Det er et positivt syn på barnet og læring Rolfsen uttrykker her. Et ønske om å lære ligger i barnet som en naturtrang, og ved å spille på lag med grunnelementene i barnet, det vil si fantasi og følelser, så vil vi langt på vei lykkes med læring. Han er dog klar over at barn som voksne, “higer mod frihed”, at det det ikke bare har “en tørst efter at vide”, men også en lengsel etter å slippe fra “stræv og tvang og arbeide”.

Kunnskap gir frihet

Rolfsen ønsker i leseboken å imøtekomme denne lengselen etter frihet, som kan føre til at du vil slippe å lære.

“Læsebogen stiller sig ikke helt avvisende ligeoverfor denne længsel, men den søger indtrængende at overbevise om, at den sande ufrihed bestaar i uvidenhed, den sande afhængighed i mangel på kundskap.”

Som en dokumentasjon på sin egen *medisin mot uvitenhet*, bruker Rolfsen to av lesebokens dikt til å konkretisere betydningen av kunnskap.⁶⁷ Først peker han på diktet “Rosen”, som også ville være fri, - den ville stå uten støttepinner. Rosen knekkes når nordavinden kommer, og diktet slutter med en henvendelse til leseren, som også Rolfsens gjengir i forordet:

*Du kjære, som vil være
alene, du smaa!
Lad støtten og staven
og pinderen staa.*

⁶⁷ Rolfsen, Nordahl(1892): Læsebog for folkeskolen, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag. I Forord s V, Diktene i sin helhet; *Rosen*, s 131, *Larven*, s 156

*Er lærdommen haard
og er dagene dryge, -
vi vil jo bare det,
at du skal staa i en byge*

Pinnen er rosens støtte, og kunnskapen er den unge leserens støtte, til å stå bedre rustet når det kommer hardere tider. I diktet "Larven" som Rolfsen følger opp med, er kunnskapen en vei til frihet, - ikke med en gang, - vær tålmodig, men tilslutt blir du som larven; en sommerfugl.

*Lad det for ørene ringe,
hvad larven har sagt, min gut
Du spinder på dine vinge,
du spinder dig fri tilslut.*

Lesebokens pedagogiske oppbygging

Som nevnt skal leseboken la kunnskapen i følge Rolfsen, vinke på barnet; døren skal stå på gløtt.

Dette skriver Rolfsen; gjelder i særlig grad lesebokens første del, som henvender seg til den yngste leseren. Her mener Rolfsen at man skal bare komme med antydninger, først med å ta tak i det som er nære, som hesten, reinsdyret, hunden og katten, for så å ta barnet med til ville dyr i fremmede land. Vekslingen mellom det nære og det fjerne begrunner Rolfsen med; "Thi barnets tanker bevæger sig i den alder, hvorom her er tale, på en forunderlig maade mellem det nærliggende og fjerne."

Senere i boken vil "Brevduen", lesestykke nr. 183, fly med posten over landets ulike landskap, slik vil barna i det ganske land få kunnskaper om hverandre, og ved å fortelle fortellingen om "Papiret", lesestykke nr. 186, som barnet har i sin hånd, vil det få kunnskaper om hele papirproduksjonen.

I lesebokens senere deler vil døren til kunnskap slås videre opp, men Rolfsen mener at leseboken vil skille seg fra læreboken. Han peker på at med den utviklingen folkeskolen har fått og vil få, vil det bli mange lærebøker, og det er ingen grunn til "at fylde læsebokens knappe rum" med det som kan plasseres i lærebøker. Lesebokens oppgave er å ha "plads for det typiske, for brændpunkterne, som kan kaste lys til alle sider". Leseboken skal i følge

Rolfsen derfor ikke bare inneholde diktning, men ha med emner som kan gi leseboken mangfold. Det skal ikke være tilfeldige emner, men; “ – de største begivenheder i verdens og kirkens historie, vort folks levnetsløb og dets nutidsliv, vor natur og vort dyreliv, vore næringsveie, vor samfundbygning”, skal være representert.

Selv om lesebokens innhold skal kaste lys til alle sider, påpeker Rolfsen at det i mangfoldet skal være en enhet:

“Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere. Jeg slutter derfor bogens første del, der er at betragte som en indledning til det hele verk, med en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland”

Det er en oppdragelse, en dannelse, eller som med Erling Lars Dale og Kirsten Krogh-Jespersen også vil kunne betegnes som en *utdanning*,⁶⁸ til en norsk borger, som er bokens enhet, altså det som skal være lesebokens helhetlige innholdsramme.

Rolfsen skriver at fedreland er et abstrakt ord, og at han søker å gjøre det forståelig ved hjelp av konkrete skikkelser, ved bilder, hentet fra barnets eget liv. Han vil ikke bruke store ord, men “tale barnlig og dæmpet, som jeg taler i min egen stue til mit eget barn”.

Her kan vi kjenne igjen det som Egil Børre Johnson pekte på i sin beskrivelse av Rolfsen i forhold til Bjørnson, hvor Bjørnson i en tale i begravelsen til Ole Bull i 1881 med nesten 2000 ord forsikrer “fædrelandskjærlighetens underer” gjentatte ganger, mens Rolfsen med et lite dikt beskriver en episode fra Ole Bulls dødsleie.⁶⁹

Leseboken inneholder det han i forordet kaller *cykluser*. Handlingene og temaene i *cyklusene* bindes opp til faste skikkelser. Disse skikkelsene dukker opp av og til i lesestykker som kommer etter hverandre og av og til mer spredt. Tulla er en slik skikkelse. I forordet viser Rolfsen til cyklusen “Tulla i børnenes flagtog”. Han legger til; “ et “børnenes flagtog” skulde jo den hele skolegang være, ikke i feststemning og hurrarob, men i dagligt arbeide og framskridt, side om side, med det norske flag i spidsen”.

⁶⁸ Dale, Erling Lars & Krogh-Jespersen Kirsten (red) (2004): *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, Århus, Forlaget Klim, redegjort for i denne studien, punkt 1.8

⁶⁹ Denne studien, punkt 2.5.

Lesebokens skriftspråk

Som en oppfølging påpeker han at språket i en norsk lesebok må være “hjemligt og nationalt”. Det gjaldt å skrive slik at “norske børn havde let at forstaa det”. Rolfsen skriver i forordet at han har fått uvurderlig hjelp av professor Moltke Moe, som like etter har sitt eget forord, hvor han legger fram de språklige vurderinger som er tatt i arbeidet med leseboken. Jeg skal ikke gå inn på i hvilken grad Rolfsens tekster med hjelp av Moltke Moe er bærere av språkreformer, noe Rolfsen også understreker ikke har vært hans hensikt, og at han hverken har evne eller trang til at være “sproglig reformator”. Han forteller at lesebokens første del vil komme ut i to parallelle utgaver, en som henvender seg til byene og der skriftspråket ligger nærmere talemålet, og en på *landsmaalet*. Hovedhensikten er at språket skal gjøre innholdet lettere tilgjengelig for de yngste leserne. Prinsippet er det samme som for leseboken ellers; “det hjemlige og barnets eget standpunkt bør være utgangspunktet for fremstillingen og utviklingen”.

3.2 Forordets verdier i forhold til kontekstuelle verdier

Rolfsens intensjon om et hjemlig språk, et språk som ligger nært opp til barnets eget talemål, eller også barnets førstespråk, ligger nært opp til det som kalles morsmål. Et norskere språk til en norsk lesebok var et av målene til Rolfsen. Morsmålet var en av verdiene i Grundtvigs pedagogikk i følge Myhre.⁷⁰ Jeg har her i forordet også funnet fram til andre grundtvigianske verdier; som diktning og fedrelandskjærighet. Vi kan se diktningen som en middelverdi⁷¹ for “å opdrage norske borgere”, eller “(..) en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland”. Ved siden av diktningen hadde Grundtvig også historie som en av sine pedagogiske verdier. Rolfsen nevner også historie som viktig emne i leseboken; “ – de største begivenheder i verdens og kirkens historie”.

Myhre oppsummerte Grundtvigs pedagogiske verdier for skolen til å være; “morsmål, diktning, fedrelandskjærighet, historie og en lys og glad kristendom”.⁷² Som vist over, finner

⁷⁰ Myhre om Grundtvig i denne studien, punkt 2.11

⁷¹ Om verdier i denne studien, punkt 1.5

⁷² Myhre, Reidar (2009): Grunnlinjer i pedagogikkens historie, 2 utgave, 6 opplag, Oslo, Gyldendal Norske Forlag, s 110

vi igjen fire av disse verdiene i Rolfsens forord til leseboken; morsmål, diktning og historie blir verdier eller også middelverdier, for å føre de unge leserne fram til det som synes å være en egenverdi; å bli kjent med fedrelandet slik at de kan kjenne seg som borgere i dette landet. Rolfsen bruker ikke ordet kjærlighet sammen med fedrelandet, men det er å anta at lesebokens oppdragelseintensjon er at de unge leserne skal oppdras til å sette pris på landet, slik at de kan ta vare på det. Rolfsen skriver i forordet, som også tidligere nevnt; “Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere”.

Grundtvig var opptatt av kunnskap, ikke minst for å jevne ut kløften mellom samfunnsklassene. “Hva enten man stilte mot å bli bonde, håndverker, krambodsvenn eller vitenskapsmann, så hørte alle til det samme folk og trengte å se sitt liv og sitt yrke i lyset fra det åndelige folkefelleskap som alle hørte hjemme i.” (Myhre 2009, s 110) Vi har sett Rolfsen i forordet til sin lesebok, trekke fram diktet “Rosen” som et bilde på hvordan kunnskap skal gjøre sterk, og hvordan kunnskap gir frihet; i diktet “Larven”. Også her ser vi at Grundtvig og Rolfsens verdier faller sammen.

Ved hjelp av forfatterens eget forord i leseboken og sett i lys av de mest sentrale verdiene hos Grundtvig, kan vi oppsummere verdier som fedrelandet, frihet, kunnskap, morsmål, diktning og historie. De fire siste kan sees som middelverdier for de to første.

“En lys og glad kristendom” er en verdi vi ikke har funnet så mye om i forordet, annet enn at kirken og dens historie nevnes som viktig, men dette er en verdi vi kanskje kan finne i lesebokens tekster, ikke minst i de salmene Rolfsen har valgt ut?

I argumentasjonen for å gjøre stoffet i leseboka så tilgjengelig som mulig for barna, skriver Rolfsen i forordet: “Det gjaldt at gjøre veien let og jevn, for at de smaa læsere i den korteste tid kunde komme saa langt frem som mulig; under vore smaa og fattige forhold maatte dette krav være mere uafviseligt end noget andet sted.”

Rolfsens legger ikke skul på at det er et fattig Norge leseboken skrives for, slik også det Finland er, som Runeberg og Topelius skriver for. I den finske nasjonalsangen så vi at det var ikke om å gjøre å bli rik på gull, men at det mer handlet om å gjøre nasjonens medlemmer stolte av det de allerede hadde. Rolfsen vil ta den unge leseren ut på reise i norsk natur, slik

at de kan få et forhold til landet sitt. Dette var også Topelius` prosjekt i *Boken om vårt land* (1875).

Det å skrive en lesebok for alle barna, uavhengig av samfunnsklasse, og som også skulle oppleves som tilgjengelig for alle, viser også hos Rolfsens den “sociala rätts- och pliktkänsla” som i følge Laitinen var Topelius moralske ledestjerne.

Leseboken et redskap til samling

De grundtvigianske og finske verdier jeg mener å ha funnet i forordet, vil også kunne passe inn i Lysakerkretsens og Sars` samlingsideologi. Etter å ha nærlest forordet, synes det som om Rolfsens “å opdrage norske borgere”, med en lesebok som inneholder “(..) en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland” er et redskap for Sars` samlingsideologi, som jeg tidligere har oppsummert som det å samle folket, styrke norsk nasjonalfølelse og gjøre folket selvstendige.⁷³ En idelogi som skulle vekke folkets bevissthet om sin egen nasjonale identitet og de oppgaver som fulgte denne identiteten. En viktig oppgave som følger denne identiteten, kan synes å være det å få kunnskap, slik at du blir sterk og står godt om det skulle komme tøffe tider, slik Rolfsen påpekte med diktet “Rosen”, og kunnskapen skal gjøre deg fri og selvstendig, med diktet “Larven”.

Kunnskap har stor verdi, fordi gjennom kunnskap kan nasjonen samles. Samling av nasjonen er målet, og sterke og selvstendige individer gjør også nasjonen sterk.

Forordet oppsummerer kunnskap, karakterstyrke, selvstendighet som verdier for å oppnå et godt fellesskap i rammen av en nasjon. Tekstene i leseboken vil i en poetokratisk kontekst ha verdi i seg selv som redskap for nasjonsbygging.

Forordet viser Rolfsens intensjoner med leseboken. Intensjonene ser vi stemme svært godt overens med det Sonja Hagemann siterer og oppsummerer fra Rolfsens søknad til Stortinget i 1889.⁷⁴ Intensjonene framstår slik som veloverveide, og som en del av et større program.

Jeg vil nå videre gå inn på tekstene. Ved å nærlese “en række læsestykker” vil jeg forhåpentlig kunne finne de verdiene Rolfsen i følge sitt eget forord mente var viktige verdier for å bygge nasjonen, og kanskje andre? Men før jeg nærleser et tekstutvalg, vil

⁷³ Denne studien, punkt 2.13

⁷⁴ Denne studien, punkt 2.8

Rolfens intensjon også kunne komme fram i lesebokens oppbygging og sammensetting. I forordet kommer han med en pedagogisk begrunnelse for ulik vektlegging i de ulike *afdelingene*, basert på det han mener passer til barnets utvikling. Ved å se på tekstutvalgene i disse fire delene, vil vi antagelig i prioriteringen av tekster kunne se prioriteringer av verdier. Disse prioriteringene kan være til hjelp når jeg senere skal bestemme hvilke tekster som kan være mest aktuelle å nærlese.

3.3 Lesebokens tekstutvalg

Nordahl Rolfens første utgave av “Læsebog for folkeskolen”,⁷⁵ i 1892, består ikke mindre enn av 230 såkalte “læsestykker”. Boken er delt inn i 4 deler, i det som Rolfen kaller “afdelinger”, og som i følge han selv i forordet, skulle åpne døren mer og mer, etter hvert som barna ble eldre. Leseboken er altså et leseverk som skal dekke flere år. Første del rommer nr. 1-72, andre del nr. 73-121, tredje del nr. 122-181, og fjerde del nr 182-230. Boken har flere illustrasjoner, og de fleste er gjort for leseboken, skriver Rolfen etter innholdsfortegnelsen. De som bidrar til leseboken med tegninger er Elisabeth Sinding, Otto Sinding, Theodor Kittelsen, Erik Werenskiold, J. Gløersen, Eivind Nielsen, K. Uchermann, og Th. Holmboe. Tegningene som ikke er gjort for leseboken spesielt, hovedsakelig tegninger av afrikanske dyr, står uten navn. Barnesalmen etter Franzén, som i Rolfens versjon er “Milde Jesus, du, som sagde”, er illustrert med et bilde av Carl Bloch, hvor Jesus står og holder hånden over hodet til et barn.⁷⁶

Alle fire delene begynner og slutter med en salme. Det er også andre salmer innimellom, men at hver del “åpnes” og “lukkes” med en salme, kan ikke være tilfeldig. Det vil derfor være relevant å se nærmere på disse salmene i en egen del. Disse kan fortelle oss om hvilken type kristendom leseboken representerer, det vil si hvilke kristne verdier skal lesebokens lesere oppdras i?

⁷⁵ Alle tekstene det vises til her, er hentet fra studiens primærkilde; Rolfen, Nordahl(1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag

⁷⁶ Bildet på forsiden av denne studien.

En ung leser i Guds store skaperverk

Mange av tekstene bærer navn etter små og større dyr. Allerede som tekst to, det vil si rett etter åpningssalmen, møter vi bien, i en tekst som i innholdsfortegnelsen skrives til Johan Krohn, som antagelig er den danske skolebestyrer og forfatter Johan Jakob Krohn (1841-1925).⁷⁷ Det er i den lille verden og undringen over det nære, Rolfsen begynner sin lesebok. Her følger vi den flittige bien om sommeren, og blir bedt om å huske den når vi til jul står foran det tente juletreet med kakemenn, for lysene og kakene er laget av honning som kommer fra bien. I neste lesestykke får vi et barneverns om solen, etter det Rolfsens sier er hans egen utgave av "et utrykt norsk barneverns". Fra bien til solen på første side av leseboken, underbygger med en gang Rolfsens "Thi barnets tanker bevæger sig i den alder, hvorom her er tale, på en forunderlig maade mellem det nærliggende og fjerne." Salmen som starter det hele, og som jeg senere vil se nærmere på, er "Alt er skabt af dig, o Gud". Den unge leseren dras fra lesebokens første side inn i Guds store skaperverk, fra den lille bien i hagen til solen som skinner over det hele.

Dyrene i leseboken

Vi så at bien møtte den unge leseren allerede i nr.2. Selv om bien i naturvitenskapen ikke regnes som et dyr, så er det et lite levende vesen som Krohn og Rolfsen vil at barnet skal se og identifisere seg med. Dyrene opptrer på ulike måter i leseboken. Vi finner flere lesestykker om fugler og dyr som i innholdsfortegnelsen skrives til Brehm og Russ, enten hver for seg eller sammen som i lesestykket om papegøyen, nr. 151. Disse må være de tyske forfatterne og zoologene Alfred Edmund Brehm (1829-1884) Karl Ruß (1833 -1899).⁷⁸ Selv om lesestykkene gir noe informasjon om dyrene, er disse først og fremst anekdoter med dyr. I nr. 148 får vi fortellingen om stæren og keiseren, hvor stæren sies å kunne rope; "Keiseren leve! – Jeg er prøisser. Kjender du mine farver? Sort og hvit! Sort og hvit! Bismarck, Bismarck!" Det fortelles at dette handlet om keiser Wilhelm den første og Bismarck, som var venner. Nå kunne ingen gi den unge keiseren Wilhelm den andre en stær, fordi han ikke er god venn med Bismarck. Stæren er midtpunktet i fortellingen, men allikevel forteller den like mye om den tyske samtidige keisers forhold til Bismarck.

⁷⁷ Johan J Krohn, også kjent for teksten til "Du grønne glitrende tre", tonesatt av Grieg.

⁷⁸ I *Katalog der Deutschen Nationalbibliothek*, <https://portal.dnb.de>, (10.03.2012) finnes oversikter over både Alfred E Brehm og Karl Russ, som viser at disse skrev mange bøker om fugler og dyr. Russ mest om fugler, mens Brehm ser ut til å ha skrevet mye om dyrelivet generelt.

Fisken har fått plass flere steder i leseboken, ikke minst som en del av livet ved kysten. Vi husker at Rolfsen i sitt forord ønsket å ta med de unge leserne i landet på besøk til hverandre, slik at de kunne bli kjent med hele Norge. Lesestykkene om livet på kysten kommer først i fjerde del, og er vel ment å være for dem, hvor døren ikke lenger bare "står på gløtt" til kunnskapen. I nr. 192 til nr. 199 handler det sammenhengende om livet ved havet og vi får vite i nr. 194 at "Hvert eneste aar svømmer millioner av fisk lige mod Norges kyst, lige mod fiskernes liner og garn". I nr. 196 får vi vite hvordan fisken fanges, med illustrasjoner av satte garn og not, og i nr. 197 møter vi "Mange slags fisk", hvor ti fisketyper er illustrert. Alle illustrasjonene her er i følge innholdsfortegnelsen av Th. Holmboe.

Dyrene i Rolfsens lesebok opptrer ofte som barnas venner, som allerede i nr. 5 "Rolv og Truls", gjendiktet fra engelsk av Rolfsen. Her vekkes den lille gutten Rolv av en lurvete og snill hund, som ikke gir seg før Rolv har stått opp. At barna knytter seg til dyr, ser vi også i fortellingen om Øyvind og bukken av Bjørnson. Utdraget fra "En glad gutt" kommer som to fortellinger i bokens tredje del som nr. 137 og 138. Den unge leseren oppfordres også til å være god og ha medfølelse med dyrene, som i "Aftensang for Blakken", nr. 37, bedre kjent som "Fola, fola, Blakken". Den gamle hesten er sliten. Mens far kan kaste jakken, må hesten svette i sitt gamle skinn. Det er den lille gutten som klapper og trøster hesten med at i morgen skal hesten få hvile, bare spise, bare stå, og kanskje bare gå en liten tur på tunet med den lille gutten på nakken.

I nr. 190, "Bufærds- dagen", forteller Oskar Tybring i følge innholdsfortegnelsen for leseboken,⁷⁹ om den dagen når kyrene slippes ut om våren. Fortellingen er illustrert med en tegning av kyr i bevegelse utenfor en typisk norsk trelåve, hvor noen fjellknauser dukker opp bak. Illustrasjonen er tegnet av Elisabeth Sinding. Leseren blir kjent med kuene, som spiser og drikker, og det virker mest som de ikke tenker på noen ting. Men så nærmer det seg dagen da de skal få komme ut, og de blir urolige, fordi de kan kjenne det på seg, og "beljer og rauter". Et *jeg* dukker opp i fortellingen, som husker hvordan det var på prestegarden den dagen da kyrene skulle ut. Alle på og rundt gården er i arbeid, og forsøker å få kyrene som hopper og danser i riktig retning. Det er dyrenes dag: " Idag var det dyrene, som skulde have

⁷⁹ Må være legen, skribenten og stifteren av sjøredningstjenesten, Oscar Emil Tybring (1847-1895) Kilde: http://snl.no/.nbl_biografi/

lov at snakke; menneskene fik pent tie stille.”

Det er en detaljert skildring av hvordan en slik dag kunne være, og leseren sitter sammen med fortelleren mot slutten av fortellingen med en sang på ørene “af lur og af lok og af brøl, af klokker og hauking”.

Når dyr snakker

Vi møter også dyrene i flere fortellinger der de har menneskelige karakterer. I nr. 146 kommenterer Rolfsen dette i “Naar dyrene snakker”. Denne kommentaren kan foruten å illustrere Rolfsens måte å kommunisere med den unge leseren, også fortelle oss noe hvordan Rolfsen mener oppdiktete tekster kan være sanne:

Naar vi læser eventyr, hvor hesten eller ulven eller ræven eller sauene kan snakke, saa ved vi, at de historierne ikke kan være sande; for hesten og ulven og ræven og sauene og alle de andre dyrene paa fire, de kan ikke snakke. Den, som først fortalte historierne, har laget dem. Han l a d e r bare dyrene snakke, ligesom naar smaajenter leger med dukken sin. Men derfor er det ikke sagt, at disse historier bare skal vere til leg. Hvis det, som dyrene siger og gjør, p a s s e r paa dyrene og kanske paa menneskene ogsaa, saa er historiene sande ligevel.

De oppdiktete fortellingene kan si oss noe som er sant, derfor er de sanne. Deretter forteller Rolfsen historien om reven som skulle gjete. En kone gir reven jobb som gjeter, etter at den har vist henne hvor flink den er til å lokke på dyrene. Reven spiser opp alle dyrene, og Rolfsen skriver at det er ikke sant at reven snakket til konen og at hun hadde gjort den til gjeter, men det er sant; “at ræven er lur og træsk, og at ingen kan lite paa den. Og det er sandt at den, som sætter en uærlig mand til at passe paa tingene sine, han mister dem.” Rolfsen vil ikke at sine unge lesere skal narres til å tro på alt som skjer i de eventyrlige fortellingene, det ville ikke være fornuftig, men de skal forstå at av disse fortellingene kan de lære noe allment. Fantasien stimuleres gjennom det oppdiktete, og fantasien blir et redskap til forståelse av allmenne verdier. Gjennom diktning skapes forståelse, som igjen bidrar til dannelse. Er det ikke noe av Sars poetokrati som kommer til syne her?

Selv om vi i leseboken kan finne noen tekster som gir oss biologiske kunnskaper om dyr, så er dette lite i forhold til at dyrene opptrer med klassiske menneskelige egenskaper. Reven er

som nevnt lur, og ikke til å stole på. Ulven er farlig og slem, men ikke så lur, fordi i nr. 111 kan vi lese at sauene lurer ulvene, ved at de holder et råd. Et tydelig signal om at de som samarbeider og kan tale for seg, kan også vinne over de som fysisk har overmakt. Hanen er som så ofte; kry. I nr. 53 står han oppe på gjæret og skryter; "I verdens rige er der ingen, som er min lige", helt til vinden slår han ned, og hønene ser på hverandre, og spør "Er hanen fra forstanden". Selv i Wegelands dikt "Pattedyr", hvor tittelen kunne vært overskriften i en biologibok, så er det ganske overfladisk informasjon vi får om hvert dyr, ikke mindre enn tjueen er nevnt i seks strofer, men syvende og siste strofe oppsummerer det viktigste:

*Alle gaar i egne klæder,
har sin møie, én og hver:
alle har sine glæder.
Gud, vor fader, deres er.*

Dyrene blir altså først og fremst bærere av menneskelige egenskaper eller menneskets venn, og som mennesket er de også Guds skapninger. Slik blir dyrene i leseboken bærere av moralske verdier og de har selv en verdi, som menneskets venn og som Guds skapning.

Naturen i leseboken

Jeg har allerede nevnt at det norske kystlandskapet har fått en viktig plass i leseboken, og gjennom fiskerinæring ble vi kjent med de viktigste fiskene, og vi får korte beskrivelser av landskapet. Det er ikke dyptpløyende naturgeografiske kunnskaper om naturen, men smakebiter. Leseboken blir en slags gjennomreise, blant annet med hjelp av den allerede nevnte "Brevduen" i nr. 183, som flyr med posten over landets ulike landskap. I nr. 177 tas vi med til "Skogen herhjemme", skrevet av Rolfsens selv, i rammen av en undervisningstime med en gammel skolemester. Han sier at barna skal ha eksamen om skogen, og elevene protesterer, de har jo ikke hatt noen lekser om skogen. Da svarer skolemesteren: "Trænger I nogen lekse om skogen, I, som gaar der hver eneste dag?" Deretter blir vi tatt med inn i en samtale mellom skolemesteren og skolebarna, hvor de ulike trærne beskrives. Også her finner vi detaljerte tegninger av Th. Holmboe, som illustrerer gran, furu, bjørk, eik, og ulike løvblader. I skogen er det dyr. Elgen har store horn, men "den mener ikke noe vondt med dem som tiest". Gaupen kan nok bruke klørne sine en sjelden gang, men den vil helst komme seg unna. Det konkluderes med at skogen herhjemme er nokså trygg. Nr. 177

avsluttes med å peke fram mot nr. 179, som forteller om “En underlig skog”, etter Hartwig tilrettelagt av Rolfsen. Her tar et jeg med seg leseren. Dette kan være redigert slik av Rolfsen, for å fortsette samtalen til skolemesteren og barna. Ved å ramse opp elever, som barna skal ha hørt om før, tar jeg-et med seg barna til Amasonasfloden, “den eleven som har mest vand” og som “ligner et hav, naar den velter sig ud i Atlanterhavet”. Så beskrives trærne ved eleven. I sammenlikning med en stor hjemlig furu på en alen i tverrsnitt, så blir trærne i Amasonas seks alen. Videre beskrives livet i eleven og under trærne. Alligatoren lurere, og ved elvebredden går jaguaren, som “hører til katten ligesom gaupen; men den er meget, meget større. Jaguaren æder baade mennesker og dyr” Ulven, gaupen og bjørnen i de norske skogene er ingenting mot jaguaren, og konklusjonen blir at jeg-et holder på *de norske skogene*, i uthevet skrift. Det er vakrere der nede ved den store eleven, men det er farligere mellom “de store kjæmpetrærne”. Jeg-et fastslår at “Under gran og bjerk og furu er der fred og stilhed”.

Vi husker Rolfsen fra forordet; “Thi barnets tanker bevæger sig i den alder, hvorom her er tale, på en forunderlig maade mellem det nærliggende og fjerne.”

Her ser vi det nærliggende i skogen “herhjemme” og det fjerne, representert med Amasonas regnskoger, bli flettet sammen. Ved å ta utgangspunkt i noe barnet kjenner, gjøres det kjent med det ukjente. Det fjerne skildres vakkert, men farligere enn det nærliggende. Det norske, representert ved de norske skogene, representerer fred og stillhet.

Naturen beskrives ikke bare for naturens skyld. Den representerer noe mer. Det er kulturmenneskets syn på naturen. Det er en natur først og fremst slik den oppleves for mennesket.

Lesestykket nr. 178, mellom “Skogen herhjemme” og “En underlig skog”, er diktet “Vild i skogen”, og i følge innholdsfortegnelsen etter Onkel Adam.⁸⁰ Diktet er delt inn i seks strofer, av seks vers, hvor de fire første versene har kryssrim og de to siste parrim. Det er et lite episk dikt som forteller en fortelling. Et jeg har gått seg vill i skogen, finner ikke fram, drikker vann fra eleven og spiser bær. Jeg-et tenker på faren og bygdefolket som leter etter *henne*. Det står aldri hun eller henne, men som i mange av tekstene i leseboken, tar Rolfsen med seg en

⁸⁰ På <http://runeberg.org/authors/onkladam.html> Kan vi lese; “Carl Anton Wetterbergh, född 6 juni 1804 i Jönköping, död 31 januari 1889 i Linköping, var en svensk läkare och författare, mest känd under pseudonymen Onkel Adam”.

Tulla inn i handlingen. Dette vil jeg komme tilbake til. Jeg-et tenker videre på hvordan de skal klare seg uten henne der hjemme. Hvem gir bukken vann, kjeler med kalven, stenger hønsehuset og leser bordbønn for far og mor? Lillebror kan jo ingenting? I femte strofe hører jeg-et kirkeklokkene, for det er søndag. Jeg-et kan ved hjelp av kirkeklokkene, "finde til skogens rand". I siste strofe er vi i kirken, hvor presten ber for barnet i "vilde heien", og vi skjønner at barnet er savnet i menigheten. Men menigheten behøver ikke bekymre seg for barnet som; "stævned til søndags-fest i hverdags-kjolen, paa kirkeveien. Nu kan hun takke og love Gud, som ringte hende af skogen ud".

Det er ikke vanskelig å tenke seg at Onkel Adam skrev dette diktet som et bilde på det å gå seg vill i livet og finne tilbake igjen, ved hjelp av Gud. Når Rolfsen plasserer diktet innimellom fortellingene om den hjemlige og den fjerne naturen, og ikke minst når han setter inn *Tulla* som den som er kommet bort, kan budskapet i diktet fanges opp på flere måter. Barna som leser leseboken kronologisk, har blitt kjent med *Tulla*. De identifiserer seg med henne, og med dem i teksten som er bekymret for henne. De unge leserne har også akkurat vært i skogen; i forrige lesestykke. Slik kan det å ha gått seg vill i skogen, oppleves sterkere. Den unge leseren kan i teksten kjenne på det å være utrygg kontra det å være trygg, om du blir borte, så er du savnet. Du tilhører et sted hvor du har dine oppgaver, og Gud passer på. Oppsummert finner vi i disse tre lesestykkene som tar utgangspunkt i naturen, sentrale verdier som trygghet og tilhørighet.

Funnene jeg har gjort til nå, vil kunne underbygge at Rolfsen med sitt tekstutvalg langt på vei oppfyller sin egen intensjon fra forordet; - lesebokens lesestykker gir ikke de unge leserne tekster bare for lesetreningen eller kunnskapens skyld, - de peker mot høyere mål. Som ung leser skal du føle at du tilhører et sted. Det er mye rundt deg som kan utforskes videre, og som kan virke spennende å få vite mer om. Noe kan virke skremmende, men om du holder deg i nærheten av det hjemlige, kan du føle deg trygg. Skulle du gå deg vill, kan du lytte etter kirkeklokkene, de vil kunne lede deg tilbake til tryggheten. Kirkeklokkene leder oss her til å se nærmere på salmene i leseboken.

3.4 Lesebokens salmetekster

Som nevnt begynner og slutter alle fire delene i leseboken med en salme. Det er som vi allerede har sett i noen av tekstene i leseboken, en tro på at Gud har skapt alt og at han passer på oss. Troen framtrer som en selvfølgelighet. Her mener jeg også at jeg ville ha fått støtte av Erstad, slik Roald siterer ham i sin hovedoppgave.⁸¹

Det finnes også salmer innimellom, men her vil jeg se på de salmene som “åpner” og “lukker” hver “afdeling”. Fordi disse rammer inn hver del i leseboken, er det vanskelig å tro at de kan være helt tilfeldige, og kanskje kan de fortelle oss om hvilken type kristendom leseboken representerer, og hvilke kristne verdier lesebokens lesere skal oppdras i? Leseboken åpner med det som vi kan kjenne igjen som de to første versene av “Alt er skapt av deg, å Gud”:

*Alt er skabt af dig, o Gud”.
af din magt og paa dit bud
luft og lys og sjø og land
dyr i skog og fisk ved strand,
græs paa mark og frugt på træ,
sol og sæd og regn og sne,
alt, som findes, stort og smaat;
har du skabt og skabt det godt*

Før lesebokens narrative tekster begynner, konstateres det at det er Gud som har skapt alt. Som skapelsesberetningens plass først i Bibelen, får denne teksten plassen først i leseboken. I innholdsfortegnelsen står det bare *salmevers*, og ikke hvem som har skrevet den.⁸² Teksten er altså en salme, og passer en ung leser, for her vises det til det som et ungt menneske kan ha fått et forhold til. I teksten ligger det en lovprisning til Gud for alt han har skapt, og at han har skapt det godt. Salmen legger slik en premiss for alle tekstene i leseboken; det det her skal fortelles om, er en del av det som Gud har skapt, fordi han har skapt alt.

⁸¹ Roald Johansen, Wenche, (1985): *Hjertet paa rette sted*, Hovedfagsoppgave i nordisk Universitetet i Bergen, som nevnt under punkt 1.7.

⁸² Tekst er av Peder Andreas Jensen, (1843), i følge; <http://liturgi.info>, (20.03.2012) Dette må være han som skrev leseboken som kom før Rolfsens lesebok, som en oppfølging av skoleloven 1860, også kalt P. A Jensens lesebok. Se denne studien, punkt 2.9

Første del avsluttes med “Et barns aften-bøn” av Christian Richardt.⁸³ Den har fire vers, og jeg velger å sammenfatte den. Første strofe forteller: “Nu lukker solen sit øye, snart lukker jeg også mit; vor fader i det høie, du lukker aldrig dit!”

Deretter fortelles det i neste strofe at *du*, det vil si Gud, ser hver stjerne og hvert barn på jord, og hører også bønnen der høyt i himmelen. De to siste strofene er en bønn om at Gud skal ha sine engler på vakt, når far og mor og andre har lagt seg, og han passer på at ingen skal drømme stygt. Bønnen avsluttes med; “Saa siger jeg glad mit amen, og sover sundt og trygt”.

Barnet ber sin bønn til Gud, som passer på at det sover trygt, og *tryggheten* fortsetter i åpningssalmen til andre “afdeling”. “Sæl er den, som sine hænder”. Fra svensk,⁸⁴ står det bare i innholdsfortegnelsen.

*Sæl er den, som sine hænder
i Guds hænder lægger ind
hvor hans veie end sig vender,
har han glæde i sit sind.*

*Han er nøid i sorg og nød,
han er nøid i live og død.
Allting med det beste ender:
han er alltid i Guds hænder*

I aftenbønnen ser vi at barnet kan sove trygt, og her er den som legger sitt liv i Guds hender ikke bare trygg om natten, men han er også “nøid” i døden, for ingenting kan egentlig gå galt når man er i Guds hender. Andre del fortsetter der første del slutter, i en verden der leseren kan føle seg trygg så lenge Gud passer på.

Salmen “Milde Jesus, du, som sagde” avslutter andre del i leseboken. I innholdsfortegnelsen står det ganske enkelt “Barnesalme”, etter Franzén ved utgiver. Frans M. Franzén (1772-1847) ble nevnt da jeg redegjorde for de finske forfatterne som kan ha påvirket Rolfsen.⁸⁵ At det står; etter Franzén ved utgiver, kan nok bety at Rolfsen har påvirket teksten i større grad, enn at det bare er en direkte oversettelse, og Rolfsens navn knyttet også til denne salmen

⁸³ Christian Richardt, (1831-1892) dansk forfatter og prest. Forfattet også *Altid frejdig når du går*, kilde; http://snl.no/Christian_Richardt(20.03.2012)

⁸⁴ På svensk; *Säll är den som sina händer* av Gustaf Ållon (1694), Kilde: <http://evl.fi/psalmbok.nsf> (21.03.2012)

⁸⁵ Denne studien, punkt 2.11

alle steder der den dukker opp. Bernt Støylen skal ha laget den nynorske versjonen av den i 1904. Om det er ettertiden som har gitt denne salmen en spesiell plass, eller om den også hadde en spesiell plass hos Rolfsen, er vanskelig å si, men tematisk føyer den seg inn i den lyse kristendom som vi nå flere ganger har blitt presentert i leseboken, og som legger vekt på den tryggheten troen kan gi. Her er det troen på Jesus som tar vare på barnet, som passer på det når det vokser opp og skal ut i verden, og som passer på at det kommer sammen med mor og far, også i himmelen, som gir trygghet. Tryggheten har røtter i kunnskap og i det å tro, og troen settes inn i rammen av dåp og nattverd; Jesus ble selv av moren båret til *Herrens tempel*, og han har kallet barnet til dåpen. Barnet skal senere blant andre troende, knele ved Jesu bord.

Det er et *jeg* som henvender seg til et *du*, som er Jesus;

*Milde Jesus, du som sagde,
at til dig skal barnet gaa,
du som hænder paa dem lagde,
endnu signer du de smaa.
Selv du blev til Herrens Tempel
baaren i din moders favn.
Lad mig huske dit eksempel,
naar jeg husker paa dit navn.*

*Du til daaben lod mig kalde,
da jeg var en liden knop.
Skal jeg visne? Skal jeg falde?
Hjælp mig du at vokse op!
Hjælp du mig at tidlig lære
og at elske Herrens ord,
saa engang blandt dine kjære
jeg kan knæle ved dit bord.*

*Naar jeg saa skal ud i verden,
aldrig jeg alene er;
vilgræs vokser tit paa fæerden;*

*men du ser, hvad jeg ei ser.
Lad mig gaa min gang til gammen
al min tid for far og mor,
lad os bli i himlen sammen;
vi, som var det her paa jord!*

Det er et svart hvitt trykk av Carl Blochs maleri med Jesus som varsomt holder hånden sin over hodet på en gutt,⁸⁶ som illustrerer denne salmen. Budskapet kan vel ikke bli tydeligere; Jesus passer på barna.

Tredje "afdeling" starter med en lovsang; "Lover Herren". Her står ingen forfatter nevnt til tittelen i innholdsfortegnelsen, men dette er en kjent hymne etter Bernhard Severin Ingemann (1789-1862),⁸⁷ som også er representert med flere tekster i leseboken. Ung og gammel oppfordres i første strofe til å prise Herren, fordi han er nær, "Lover Herren! Han er nær!" For i neste strofe å be Herren om å være der alltid, "Herre, vær os evig nær". Vi gjenkjenner sjangertrekk fra Bibelens hymner, hvor det først kan komme en oppfordring til lovprisning, for så å lovprise Gud direkte for det han har skapt. Menneskene vi møter i hymnen ser seg selv som liten i Guds store skaperverk; "vær oss nær, naar sol oprinder, og naar sol og stjerneskjær i den dybe nat forsvinder". Gamle testamentets *Salme 8*, "Hva er et menneske", har ikke minst mye av dette, og i Ingemanns hymne nevnes "pris hans navn, hver barnetunge", som i *Salme 8* kan assosieres til "Av småbarns og spedbarns munn har du reist deg et vern".

Igjen har Rolfsen plukket ut en salme som setter den unge leseren ydmykt inn i det store skaperverket, samtidig oppfordres leseren til å be til Gud om at han skal passe på, slik at leseren kan være trygg, i all evighet; "Lad din aand ei fra oss vige, til vi ser dig i dit rige".

Den tredje delen avsluttes med to godnatt-tekster. Henrik Wergelands "Godnat" som oppfordrer leseren til å gå under sitt "dækken", med det i tankene at om Gud vil, så vekkes "du op af fuglenes spil". Petter Dass' "Aftensang"; starter med "Den lyse dag gaar under, o

⁸⁶ Carl Heinrich Bloch (1834-1890) dansk kunstmaler, særlig kjent for sine historiske og religiøse bilder. Se <http://www.carlbloch.com> Se også forsiden av denne studien. (31.03.2012)

⁸⁷ Bernhard Severin Ingemann (1789-1862), lektor i dansk språk og litteratur ved Sorø Akademi, fra 1821. Samarbeidet bl. a med Grundtvig, skrev salmer og dikt, og er ikke minst kjent for diktsyklusen om den danske nasjonalhelten; Holger Danske (1837)

Kilder: <http://www.kalliope.org/da/index.cgi> og <http://www.denstoredanske.dk/> (31.03.2012)

Gud, vær du vort ljus! Til aften det nu stunder; o Gud, bliv i mit hus!". Den tredje og siste strofen i lesebokens utgave slutter med "Lad mørkets magter vige og jag dem, du, paa flugt, saa frygt og lys tillige maa begge være slukt". Det vil si at den etter hvert noe eldre leseren avslutter tredje "afdeling" med en bønn om og det håpet at Gud fortsatt passer på, ikke minst når det blir mørkere. Wergelands "Godnat" forteller om et dekke med nelliker, roser og sølvblader, som gir assosiasjoner til en grav, slik vil fuglenes spill kunne være et bilde på livet etter døden. Døden er et tema Rolfsen tar opp andre steder i leseboken, men da først og fremst i forhold til å miste noen, som i nr. 48, Rolfsens egen tekst, "Store-søster og Lille-søster", der mor dør.

Fjerde del åpner med en tekst som bærer tittelen "Tillid". Det er tre strofer av et dikt,⁸⁸ etter den norske forfatteren og soknepresten, Claus Frimann (1746-1829).⁸⁹ Diktet har i følge Dagbladets diktbase ti strofer. Hva forteller de tre strofene Rolfsen har plukket ut for å åpne den fjerde og i denne utgaven den siste "afdelingen"?

Mit øie, Fader! Ser til dig;

dit øie se igjen til mig!

Du føder med dit ord min sjæl,

giv da mit legem og sin del!

Om det, som jeg skal kalde mit,

mod det, som andre fik, blev lidt,

tag du velsignelsen ei bort,

saa skal det lille vorde stort.

Din milde haand, som allting kan,

som deler du af land og vand,

o, til oss alle ræk den ud!

Velsign dit folk, velsign os, Gud!

I første strofe ser vi gjensidigheten; jeg-et som "ser" til Gud, her også nevnt som faderen, og han "ser" til jeg-et, som ser Guds ord som føde for sin sjel, og ber om at kroppen må få sin del. Det siste kan tolkes som en bønn om bedre helse. I andre strofe ser vi at jeg-et oppfatter

⁸⁸ Hele diktet finnes bl.a. i Dagbladets diktbase <http://www.dagbladet.no/docarc/> (31.03.2012)

⁸⁹ Om Claus Frimann http://snl.no/Claus_Frimann (31.03.2012)

seg selv som en som har fått lite i forhold til andre, men med Guds velsignelse så blir det lille stort. De to første strofene er i rammen av et forhold mellom et jeg og Gud, mens den tredje strofen Rolfsen har plukket ut, som også avslutter de ti i originalen, er en bønn om at Gud skal rekke ut sin milde hånd til alle; “dit folk, velsign os”. Det er en tro på en Gud med en mild hånd vi også møter her. Som i Runebergs finske nasjonalhymne,⁹⁰ ser vi også at noen framstilles som fattigere enn andre, men at dette ikke gjør noe. Her er det Guds ord og velsignelse som gjør deg rikere.

Det er Rolfsens utgave av Runebergs fedrelandssalme som med ni strofer avslutter hele denne første utgaven av Rolfsens lesebok. Vi husker ordene fra Rolfsens forord; “(...) en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland”. Salmen blir en konkretisering av lesebokens hovedhensikt; og føre den unge til fedrelandet, det vil si å få den unge leseren til å være en del av det fellesskapet som kan kalles fedrelandet.

Salmen er i dag kjent, ikke minst gjennom Griegs tonsetting. Man referer i Norge både til Runeberg og Rolfsen når det gjelder teksten, men den er opprinnelig skrevet av Runeberg i 1855,⁹¹ med tittelen; “Fosterlandet”, og bærer i seg det som Laitinen ser på som Finlands kamp for å overleve som liten nasjon mellom store nasjoner. Dette ser vi allerede i åpningsstrofen; “Du, Herre, som er sterk og stor, du verge vore fædres jord! Vær du vort skjold i fred og strid, i sorgens og glædens tid”. Troen på Gud representerer her en beskyttelse for fedrelandet, og Gud bes om å straffe den som angriper landet. I strofe seks leser vi; “Du verne og velsigne hver, som er det tro og har det kjær: men den, som øde vil dets fred, ham slaa du i din vælde ned”.

Oppsummert etter å ha gått gjennom salmene, som åpner og lukker hver del i leseboken, mener jeg at disse først og fremst representerer verdien trygghet. Tryggheten er forankret i en lys kristendom, slik jeg har pekt på at vi kan finne hos både Grundtvig og Runeberg, og ikke minst slik vi finner den i Franzéns “Barnesalme”. Salmene representerer en tro på at Gud som seg selv eller som sin sønn Jesus, passer på og holder sin milde hånd over deg. Det er ikke de materielle verdiene som gjør deg rik, men det å se deg selv som en del av Guds store skaperverk og bli velsignet av Gud. Alle salmene, kanskje foruten den siste,

⁹⁰ Denne studien, punkt 2.11

⁹¹ I følge; <http://evl.fi/Psalmbok.nsf/nr/546> (01.04.2012)

Fedrelandssalmen, bruker ikke “pekefingeren”. Det er ikke en Gud som straffer, men en Gud som passer på og gjør det trygt for den som ber. I fedrelandssalmen til slutt går det en bønn om at Gud må straffe den som ødelegger fedrelandet. Dette kan også tolkes som en bønn om trygghet. Gud skal ikke bare passe på hver enkelt, men på hele folket, i denne konteksten; hele fedrelandet, slik at alle som bor der kan ha det trygt.

Tryggheten blir slik egenverdien, middelverdier blir troen på Gud og bevaring av fedrelandet. Salmene gir også et bilde av et ydmykt menneske i Guds skaperverk, hvor det å være velsignet av Gud betyr mer enn rikdom. Tekstene gir ramme for bønn. Lesebokens lesere ber til Gud og Jesus gjennom salmene. Leseren kan identifisere seg med den som kommuniserer med Gud.

Hvilke andre identifikasjonsmodeller finner vi i leseboken? I leseboken møter vi noen karakterer som går igjen eller som er hovedpersoner i flere lesestykker. Jeg vil se nærmere på de tekstene hvor disse karakterene dukker opp. Men først så vil jeg ta tak i to små lesestykker som kommer tidlig i første del, og som jeg mener kan gi et anslag for barnekarakterene i leseboken.

3.5 En liten gutt – en liten jente

“En liden gut” er tittelen på lesestykke nr. 14. I innholdsfortegnelsen står det at det er et norsk uttrykt barnevers, ved utgiver.

*“Hvordan slap du over bækken,
vesle gut, du velse gut?”
“Aa, jeg støtted mig paa kjeppen,”
sa vesle gut, sa vesle gut.*

*“Hvordan slap du over aaen,
velse gut, vesle gut?”
“Aa, jeg støtted mig på taaen,”
sa vesle gut, sa vesle gut*

*“Men de store, store sunder,-
vesle gut, du vesle gut?
“Aa, jeg havde baad ind-under,”
sa vesle gut, sa vesle gut.*

Her møter vi en gutt som alltid har svar, tenker selv og kommer videre ved å tro på seg selv. Han er uredd, og framstår som en yngre utgave av Rolfsens teaterkarakter *Svein Uræd*.⁹² Men det er ikke bare guttene som skal finne et forbilde i en uredd liten gutt. Lesestykke nr.15 har tittelen “En liden jente”, og oppteignes i innholdsfortegnelsen som “Svensk barnevers”.

*“Hvor skal du hen, vesle jente?”
“Bort og plukke nødder, kan du tænke”
“Du rækker ikke op, vesle jente”
“Jeg stiger på en sten, kan du tænke!”
“Saa brækker et ben, vesle jente.”
“Jeg holder i en gren, kan du tænke!”*

Ved å sette disse to lesestykkene sammen i leseboken, viser Rolfsen at det å tro på seg selv, tenke selv og det å være uredd, er egenskaper som er uavhengig kjønn. Gi ikke opp! Selv om du møter økende utfordringer, så finnes det løsninger, bare du tenker deg om. La ikke dem som sier at du ikke kan, stoppe deg. Selv om du er liten, så klarer du deg, enten du er gutt eller jente.

Overført til nasjonalidentitet ville dette også kunne være allegorier til det lille Norge, som med troen på seg selv, og billedlig framstilt; skal klare å stå på egne ben, både over små bekker, elver, hav og kunne strekke seg opp, uten å falle.

Ved å gå nærmere inn på karakterer som går igjen eller som er hovedpersoner i flere lesestykker, kan vi se om disse egenskapene dukker opp igjen, og samtidig se etter flere egenskaper som framstår som middelverdier for noe som synes å ha egenverdi. Så langt har vi sett at folk med egenskaper som det å tro på seg selv og som er uredde, kan oppfattes som middelverdier for det nasjonale fellesskapet som synes for Rolfsens samtid å ha en framtreddende egenverdi.

⁹² Denne studien, punkt 2.7

3.6 Knud Pladsen, Snegle-Halle og Tulla

Når identitet skal dannes, bør den unge leseren møte karakterer i lesestykkene som han eller hun kan identifisere seg med. Hvilke karakterer møter leseren? Jeg vil her nærelse tekster som forteller om tre karakterer som kan være modeller. Den ene er *Knut Pladsen*, som er en karakter Rolfsen har funnet hos Topelius, den to andre er Rolfsens egne; *Snegle Halle* og *Tulla*.

Knut Pladsen

Fortellingen om Knut Pladsen er delt opp i to lesestykker, den først "Knut går i stak", nr. 115, og den andre "Knut og Prinsen", nr. 116. Disse kommer mot slutten av andre del. Det står i innholdsfortegnelsen at tekstene er etter Zacharias Topelius ved utgiver, altså er det en omskrevet versjon. Det må være Topelius fortellinger om Pikku Matti,⁹³ som er blitt fortellingen om Knut Pladsen. Som nevnt oversatte Rolfsen fortellinger fra Topelius' "Läsning för barn", og det er her Pikku Matti dukker opp.

I begynnelsen av "Knut gaar i stak", tas leseren med oppover en dal en sommerdag, og blir presentert for plassen der Knut bodde. Der står det en grind, og "der maa du vakkert stanse, hvis ingen kommer og lukker op". Den gangen Knut var liten, varte det ikke lenge før grinden ble lukket opp. Da ville Knut ha kommet i full fart med det lange gule håret flagrende i vinden. En scene skildres, hvor Knut hiver seg flat over skinnende mynt som kastes til han ned på veien, og lar grinden "falde hestene paa snuden". Derfor lærte folk som kom forbi, ikke å kaste mynten på veien, og du som leser skal ikke gjøre narr av ham, fordi "Da du var liden, var du ikke en grand klogere". Så fortelles det at Knut ikke hadde annen mat enn sild og havregrøt, og lese kunne han ikke, annet enn bønner og de ti bud. Men mye annet kunne han; stå på hodet og stupe kråke, "hvor græsset var blødt", han kunne fiske, ri, best når noen leide hesten, han kunne skille mellom dyrespor, "ulvespor havde han god greie paa", og han kunne spikke figurer av tre. Er ikke dette en tidlig utgave av Astrid Lindgrens Emil i Lønneberget? Ikke bare som karakter, men fortellerstilen har likheter med Lindgrens. Tonen er munter, det legges opp til at leseren ofte skal trekke på smilebåndet, og fortelleren

⁹³ På siden <http://runeberg.org/sv/artid/1898/0190.html>, (03.03.2012) kan vi lese i en avfotografert side; Svensk Lärartidning / 17:e årg. 1898 / om Pikku Matti.

Mer generelt om Topelius og barnelitteratur; <http://www.topelius.fi/index.php?docid=26>

henvender seg direkte til leseren. Fortelleren fortsetter etter å ha fortalt alt hva Knut kunne, at det er noe Knut ikke hadde; "Jeg ved ikke, om jeg tør tale om det: - han hadde ingen bukser." Deretter fortelles det at Knut hadde ikke far eller mor. Farfar og farmor som han bor hos, var fattige og gamle. Nå var det ikke uvanlig at barna gikk uten bukser på den tiden, fortelles det, men det var bare på hverdager. Knut hadde heller ingen bukse til søndagen. Han ber om å få gå i kirken som alle de andre, men det går jo ikke, fordi han ikke har bukser. Farmor sier hun kan låne ham et skjørt, men legger til at da vil han jo se ut som en jente, og det vil ikke Knut, - han vil være kar. Når det så skal være hestemarked, klarer han ikke å la være. Han tar på seg en stak, og jo, han ser ut som en jente, men farmor kommer med det rådet, at han kan si i fra til alle han møter at han er gutt. Dette blir da opptakten til mange morsomme scener på veien til hestemarkedet, hvor Knut på ulike måter får sagt at han er gutt. På markedet roper han høyt; "Jeg ser bare ud som jente; men jeg er gut!" Voksne og barn gjør narr av ham, Knut forklarer, stakken har han lånt, og han heter ikke Kari, men Knut, men da en av de store guttene tar han på nakken, og roper utover "Hvem vil se en halvskillings-kar? Hvem vil se en gut i stak", blir Knut sint, lugger, klorer og biter mens han gråter. Lesestykket slutter med at Knut andpusten kommer hjem til besteforeldrene, og roper "Ta av meg stakken!", og farfar sier at neste gang skal han få låne hans bukser.

Det er en morsom og rørende fortelling, som introduserer gutten Knut. Etter denne fortellingen vet leseren at Knut er foreldreløs, har fattige, men snille besteforeldre, og Knut er en gutt med sterk vilje, som ikke gir opp så lett. Her kjenner vi igjen barnet vi traff i de små versene "En liden gut" og "En liden jente".

Lesestykket nr. 116 har tittlen "Knut og prinsen". Det bindes sammen med det forrige; - "Og så kom det aaret, som siden hedde prinse-aaret der i bygden." I Topelius' versjon med Pikku Matti fortelles det ikke om en kronprins, men en mann av høyere rang. At Rolfsen her bruker kronprinsen, det vil si at han lar en svensk unionskronprins komme på besøk, kan ikke være tilfeldig. Kronprinsen er ikke navngitt, men det kan være snakk om Kronprins Carl, som av sin far Oscar den 1, fikk i oppgave å være visekonge i den norske hovedstaden.⁹⁴ Knut vil så klart ned i bygden å ta i mot prinsen. I farmors stakk? spør farfar. Nei, i farfars bukser, sier Knut, for det hadde jo farfar lovet. De går opp på loftet og finner farfars uniform fra den gangen

⁹⁴ STORTINGET OG UNIONEN 1814-1905. Kilde: www.stortinget1905.no/popup/pdf/oversiktsartikkel.pdf, s 12 (03.04.2012)

han slåss mot svenskene i 1808. Den vil Knut ha på seg. Han tar tak i sabelen som er så tung at han knapt kan løfte den. Med sabelen i hånden, sier han at han vil hugge hodet av alle som kaller han jente, og svenskene, - noe farfar sier; at det skal han ikke, men Knut fastholder dette, og fortsetter med at han også skal hugge ulven, hauken, brenneslene og alle som gjør farmor og farfar vondt.

Knut i den altfor store uniformen beskrives i detalj, der han går over tunet for å møte kronprinsen. Scenen der farfaren løfter opp Knut, og sier; "Gud signe dig, min gut! Gid aldri verre kar end du kommer i Kongens klæder, Pas du paa, (...) naar prinsen kommer skal du gjøre slik", finner vi igjen i fortellingen om Pikku Matti, men da er det Bjørneborgarnas uniform Pikku har på seg.⁹⁵ Farfaren gir sin gamle uniform, i den han kjempet for nasjonens frihet, til den oppvoksende slekt, og ber Gud velsigne ham. Om finsk eller i norsk kontekst; mer nasjonalistisk kan det vel nesten ikke bli?

Innimellom alle morsomme scener, som da lensmannskaren skal åpne grinden for prinsen i sin flotte vogn, bare blir stående å bukke og krype til han faller i sølen, er det lett å oppdage at teksten skal mer enn underholde. "Op med grinden", skrek prinsens kusk, og Knut som pleier å åpne grinden, synes at det må han i hvert fall i dag, - for en prins, og han åpner grinden og hilser giv akt, slik som farfaren akkurat hadde lært ham. Da skjer det store; prinsen stopper, spør hvem gutten er, og lensmannen sammenfatter kort Knut Pladsens livssituasjon. "Guds fred i stuen", sier prinsen, og farfaren svarer "Guds fred igjen". "Det er en gild gut, I har", sier Prinsen og løfter Knut opp, som ber om å få komme ned, og river hatten av prinsen. Farmor beskrives som ulykkelig over hendelsen, men prinsen ler. Det er på spørsmål fra prinsen vi får høre om hvordan Knut mistet sine foreldre; at mor døde da hun fikk Knut og far druknet i eleven da han fløtet tømmer. Knut svarer godt for seg, prinsen og Knut drar krok, og prinsen ender opp med å ville adoptere gutten. Prinsen forteller at Knut kan bli soldat, og Knut sier "Da skal jeg hugge hodet af alle svenskerne". Prinsen kunne her ha blitt sint, - men svarer bare ved å stryke Knut over kinnet; "Det var de gamle soldaterne, det, som hug hodet af svenskerne; de nye gjør ikke det". "Hvem skal jeg hugge hodet af da", spør Knut, og prinsen svarer; "Den tid, den sorg". Knut virker positiv til å bli med, men det snur når han får vite at farmor og farfar ikke kan være med. Prinsen lokker

⁹⁵ "Gud välsigne dig, lille Pikku, må aldrig någon sämre karl än du bära Björneborgarnas uniform. Giv nu akt! När den fina mannen kommer, skall du göra en hälsning så här". Kilde; www.nykarleby.fi/.../svensk-pikku-matti12.pdf (03.03.2012)

med; "steg og kage hver dag", men det mener Knut bare finnes i eventyrene, og med gråten i halsen roper han at han ikke vil reise fra farfar. Prinsen får også tårer i øynene, og sier "Bliv hos farfar du, (...), og verg landet saa godt som han har verget det". Fortellingen avsluttes med at prinsen sier han skal huske Knut, og at Knut aldri skal glemme budet, som han hadde vist at han kunne så godt: "Hædre din fader og moder, at det maa gaa dig vel, og du maa længe leve i landet". "Det staar i katekismen", svarer Knut. "Men ikke i alles hjerter", avslutter prinsen.

Knut blir ikke med prinsen. Han vil heller bli hos sine fattige gamle besteforeldre. Prinsen som alle ser opp til, som lensmannskaren faller i sølen for, gjør Knut til helt, fordi han ikke bare kjenner til det 4.bud; Du skal hedre din far og din mor, - han lever etter det. Knut gjør også ellers inntrykk på prinsen ved sin væremåte, og slik vil teksten kunne sende signaler til den unge leseren om hva som er gode egenskaper. Knut vet hva han vil, er uredd, og vet hvor han hører til. Det er viktigere å være der han hører til, enn å velge "steg og kage hver dag"; tilhørighet kommer før rikdom.

Snegle-Halle

En annen karakter i leseboken er "Snegle Halle". Ham møter vi i lesestykkene nr. 57 og 61, og er skrevet av Rolfsen selv. Innledningsvis i det første lesestykket får vi vite at han het egentlig Halvard, men for enkelhetsskyld ble det Halle. Etter hvert ble det Snegle-Halle, selv om dette var både vanskelig og langt. Navnet fikk han fordi han var så sen som en snegle. Jeg-et som forteller, tror at en snegle kunne ha gått trappene like fort som Snegle-Halle, om sneglen hadde likt trapper. Denne første fortellingen om denne langsomme gutten, forteller om da han var fire år og skulle få lov til å være med de store guttene på isen. Guttene venter lenge, blir kalde, gir opp, og går hjem og spiser middag. Snegle-Halle finner derfor ikke guttene, går alene til en dam, isen holder han ikke, men heldigvis er han ikke like sen til å skrike om hjelp, som det å komme seg fram. En mann som også alltid er for sen til middag, redder han. Mannen tar med seg Snegle-Halle hjem, tilbyr han vin og kaffe for at han skal få i seg varmen igjen, men han sier nei, fordi han var "en traust og trofast gut forresten. Det han hadde lovet, det holdt han", og vin og kaffe fikk han ikke liv til å drikke. Etter å ha sovet og fått varmen, får han på seg pikeklær, fordi mannen hadde ingen gutt. Det var like greit, for kjolen hadde store lommer, med god plass til alle kakene han fikk med seg hjem.

Fortellingen slutter med at Snegle-Halle sovner hjemme med en fattigmannsbakkelse i munnen.

Neste stykke om denne noe spesielle karakteren, nr. 61, heter "Snegle-Halle om sommeren". Her vil han besøke sin farbror, som har en hest, som ikke liker å være alene, derfor har farbror satt inn to lam til den, og så får Snegle-Halle komme av og til. Det er i påskudd om at hesten nå lenge har vært alene, at gutten tar med seg sin beste lekekamerat og venninne Marta. De legger ut på vandring, i retning sjøen, der han mener farbror bor. Det er ingen overraskelse at dette blir en lang tur, og at han ikke helt vet hvor de skal. Marta blir sulten og trøtt, men Snegle-Halle trøster henne hele veien, blant annet med at om de kommer nærme nok, vil han høre hesten knekke og lammene si "bæ". Når klokken er elleve på kvelden, setter de seg ned på en trapp, og mannen som "eier" trappen kommer ut og spør om hvorfor Marta gråter. Når Snegle-Halle kan fortelle adressen sin "Pile-strædet nummer 42", sier mannen at det er nesten en halv mil dit. De får komme inn å spise "deiligt smørrebrød", ellers fikk Halle bare grøt om kvelden. Mannen lurte på hvordan de skal få dem hjem, og Snegle-Halle sier de kan sove der. På spørsmål om de ikke vil være redde hjemme, så svarer han; "Jeg har slet ikke lovet at komme hjem", og som vi nå vet, han holder det han lover, men det han ikke hadde lovet, det holdt han ikke. Mannen har hest og vogn, og får dem hjem. Der er det mange konstabler, og mamma gråter, mens pappa sier til konstablene; "Ja, nu kjender I gutten, og hvis I nogen gang træffer ham paa gaden alene, saa kan I være sikker paa, at han er gaat hjemme-fra uden lov. Og saa skal I tage og sætte ham paa raad-stuen". Fortellingen slutter med at Snegle-Halle siden den dagen er "blevet ræddere", og "naar han raaker paa en konstabel, da ser det næsten ud, som sneglen springer."

Fortellingene om Snegle-Halle er først og fremst underholdene. Det er lett å smile av han. Allikevel ser vi en del egenskaper hos ham som gjør at han ikke bare blir en somlekopp som burde lære seg å bli raskere? Det er ikke "pekefinger-fortellinger", selv om vi ser at Snegle-Halle har lært noe til slutt. Men fordi han er som han er, så opplever han mye. Han er optimist, trøster, finner løsninger, og han holder det han har lovet. Han blir en slags antihelt; en som oppfører seg motsatt av det vi tradisjonelt venter av en helt, men med en moral, som gjør at vi får respekt for ham.

Tulla

Karakteren Tulla, som også er Rolfsens egen, og som oftest går igjen, har fått hele fire fortellersykluser i leseboken. "Tulla reiser ud i verden" og "Tulla i dyrenes have" finner vi tidlig i tredje "afdeling". "Tulla i børnenes flagtog" kommer nærmere slutten av fjerde "afdeling", og "Pappa forteller Tulla, hvad syttende mai er for noget" kommer helt til slutt, det vil si før den avsluttende "Fædrelandssalmen".

"Tulla reiser ud i verden", har to lesestykker; nr 124; "Tulla i Bergen" og nr. 125; "Tulla reiser ud i verden".

I "Tulla i Bergen" blir vi kjent med Tulla og foreldrene hennes. Vi får fortalt om da hun ble født, at mamma var syk i feber, pappa gikk og gråt i gangene, mens den nyfødte Tulla lå i vuggen og lo. Når fortellingen begynner, er Tulla tre og et halvt år, og hun vet lite. Hun vet ikke at Bergen er Norges neststørste by og har femtitusen mennesker, fordi hun bare kjenner fire: mamma, pappa, dada Randi og lillesøster. Det legges vekt på at Tulla ennå vet lite, og ved å fortelle om alt det Tulla ikke vet, for forfatteren fortalt mye om Bergen. Hun vet ikke engang at det regner mye i Bergen, fordi når det begynner å dryppe, kjører dada Randi henne til gatedøren, hvor mamma tar i mot henne og løfter henne inn.

I neste lesestykke skal Tulla ut i verden. Enda hun er så liten, er hun ikke redd, men det er fordi hun ikke vet hva verden er. De skal til København, og de skal reise med et dampskip med navn "Kong Haakon". Leseren blir med på ferden og får vite mye som ikke Tulla kan forstå seg på. "Domkirken i Stavanger er en deilig kirke, som alle mennesker skal se." Inne i domkirken er det stille, og det fortelles at mamma, som skal ut på havet med sine to små barn, begynner å bli redd. Hun setter seg på en av kirkestolene med Tulla på fanget og "læberne rørte sig sakte". Da spør Tulla; "Hvem snakker du med?" Mamma svarer, "Med Gud". "Er det han, som bor her?" fortsetter Tulla. "Ja, det er ham", svarer mamma. Gjennom alle spørsmålene til Tulla, for vi som lesere også kunnskaper om skjærgården og om stjernene som blinker over dem når "Kong Hakon" blir løftet høyt av en bølge.

"Hva er det?" sagde Tulla. "En stjerne." "Hvor er den?" "Paa himmelen." "Hvem bor der?" "Gud." "Gud bor jo i det store huset i Stavanger, mama." "Gud bor alle steder," sagde mama. "Stjernene, er det Guds vinduer, det?" sagde Tulla. Men nu var skibet dypt, dypt nede i bølgerne, og Tulla kunde ingen stjerne se. "Nu har Gud vist slukket

lyset sit,” sagde hun. “Nu vil han vist lægge sig.” “Gud sover ikke,” sagde mama. “Blir han ikke træt da?” “Nei, han blir ikke træt.” Men Tulla var træt, og Tulla sov.

Tulla sover seg gjennom stormen som skildres for leseren.

I neste syklus, er Tulla i København, og det fortelles at pappa kommer først tre måneder senere. Etter å ha lest Egil Børre Johnsens biografi om Rolfsen,⁹⁶ skjønner vi her at dette langt på vei er biografisk, at mamma er Rolfsens danske kone, og Tulla er den eldste datteren deres. I lesestykket nr. 127; “Dyrenes have”, vil ikke Tulla slippe pappa når han endelig kommer. Hun gråter når han har ærender ute, og mamma lover at Tulla skal få gå i *dyrenes have*. Det tar lang tid før de endelig kommer seg til dyrehagen, og det kan virke som om foreldrene har lovet seg bort til noe de ikke klarer å holde. I ventetiden stiller Tulla spørsmål om dyrene i dyrehagen, og slik får den unge leseren kunnskaper om hva en dyrehage er for noe og de ulike dyrene der. I lesestykket nr. 128, kommer endelig Tulla til dyrehagen, og lesestykkene nr. 129 til nr. 135 forteller om Tullas opplevelser med de ulike dyrene, mange fra fremmede land. Slik reiser Tulla mye lengre enn til København.

Neste gang vi møter Tulla, i lesestykke nr. 218, i fjerde og siste “afdeling”, er lillesøster blitt 4 år, mamma er bortreist, og Tulla er ennå ikke så god venn med den kvinnen som nå skal se etter barna. Hun kalles den nye Henriette. Pappa lar Tulla sitte på fanget mens han skriver brev til mamma. Tulla sitter helt stille, men så må hun vise at hun er så glad i ham, og vil klappe ham på armen, og det blir en stor blekkflekk i brevet. Pappa skjener litt, og hun smiler først skjevt som hun pleier når hun får skjenn, men så blir det gråt. Som trøst lover pappa at Tulla skal få gå med i barnetoget 17.mai. Dette er opptakten til de lesestykkene som gjennom Tullas opplevelser og det pappaen forklarer henne, gir leseren kunnskap om nasjonaldagen og personer som har betydd noe for stiftelsen av denne dagen. Før 17.mai blir det kaldt vær, og det blir spørsmål om det blir barnetog i det hele tatt, men Tulla skal gå samme hva, hun tar bare “bukse-fracen” på, sier hun. Men hun vil så klart heller ha på seg kjolen, og så ber hun til Gud, “kunde du ikke have den der sneen opp i himmelen hos deg bare i morgen?”. Når pappa våkner neste morgen av varmen som slår inn vinduet, er Tulla lysvåken og kan hviske til pappa; “Jeg sagde det til Gud”. Like etterpå øver de sammen på “Ja, vi elsker”, som rett før står som et eget lesestykke, nr. 217.

⁹⁶Johnsen, Egil Børre (2003): *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen*, Oslo, Andresen & Butenschøn

De er nå i Oslo, og sammen med Tulla i barnas flaggtog går vi for eksempel forbi Grottebakken, hvor vi blir kjent med Henrik Wergeland. De voksne har tårer i øynene, fordi de er glade. Dette synes Tulla er rart, men ikke pappa, som må tørke vekk tårer selv. Vi blir også med tilbake til pappas barndom, og han reflekterer over at nå er han selv pappa, som det hans far var da han sto og vinket til ham i barnetoget i Bergen.

Før 17.mai har vi møtt en Tulla som er like vitebegjærlig som da hun var i København. Tulla spør den nye Henriette om hvorfor de feirer 17.mai. Den nye barnepiken blir svar skyldig, og det beskrives som pinlig; Henriette blir rød. Budskapet som sendes til leseren er tydelig; lær deg om hvorfor vi feirer 17.mai. I de siste lesestykkene om Tulla, nr. 228 og 229, er Tulla blitt ni år. Hun er stor nå, men ikke eldre enn at hun setter seg ved siden av pappa i den store stolen, "Og det gjorde hun ogsaa nu forleden den 16de mai 1892". Nå vil pappa at hun skal fortelle ham om hvorfor de feirer 17.mai. "Det vet jeg godt", sier hun, men hun kan ennå bare si at det var den dagen "vi" fikk grunnloven, ikke hva grunnloven er. Pappa sier "Grundloven er en lov, som siger at Norge skal være frit. Ved du, hvorfor vi holder af Norge? Etter å ha tenkt seg om, svarer Tulla; "Det er saa pent". Pappa svarer; "Det er andre lande, som er ligesaa pene". Han vil ikke snakke om grunnloven, for det er for vanskelig og heller ikke Norge, for det er så stort. Han forteller heller om den stolen de sitter i som han har etter sin oldefar, og han forteller om den sorgen han følte da han fikk brev fra sin bror om at faren hans var død:

Og nu ved du hvorfor jeg holder af Norge. Det er min fars land. Og hvis nogen kom og tog det fra mig, hvis jeg misted det, hvis det døde for mig, saa vilde det gjøre mig saa bitterlig ondt, saa vilde hjertet mit værke, som den værkede den morgenstunden paa Leirdalsøren, da jeg fik min brors brev.

Slik slutter lesestykke nr.228. I neste lesestykke, som er den siste fortellende teksten, nr. 229, spør pappa Tulla hva et folk er? Hun svarer at er alle mennesker som bor i et land, og pappa sier; "Lad os heller sige, at det er mennesker, som er i slegt med hverandre". Så kommer han inn på hvordan et folk kan være fritt; "Naar et folk kan gjøre, hvad det vil, med sine egne penge og sine soldater og ikke behøver at spørge et andet folk om lov, saa er det frit."

I stolen som Tulla og pappa sitter i, har Tullas oldefar sittet, da han kom hjem fra Eidsvoll i 1814. Hennes oldemors far, satt i stolen da han som biskop forberedte sine prekenes. I boken er det her en fotnote som forteller at denne biskopen er Johan Nordahl Brun. Første pinsedag 1814 skal han i følge denne fortellingen om Tulla, ha sagt fra prekestolen; "Heller dø end leve under fremmed tak". Lesestykket nr. 230 er det siste i leseboken, og er den allerede nevnte "Fædrelandssalmen". Lesestykket nr. 229 om Tulla, slutter med Nordahl Bruns ord; "Naadens og bønnens aand, opløft vor bøn paa dine sterke vinger til Kongernes konges trone, naar vi med ett hjerte, i én aand alle beder: Længe leve Norges konge. Herre! Lad allting vel lykkes!"⁹⁷

Vi møter i fortellingene om Tulla en pappa som deltar, som ser barna sine, og som ikke minst er en bærer av nasjonale verdier. Tulla likner på de sterke og vitebegjærlige barna vi allerede har møtt, hun kunne vært den jenta som strekker seg etter nøttene i "en liden jente", og ikke minst oppdras Tulla til å være stolt av landet sitt.

Jeg har underveis kommentert noen av de karaktertrekkene vi finner hos Knud Pladsen, Snegle-Halle og Tulla, som kan være identifikasjonsmodeller for den unge leseren, med hovedvekt på de egenskapene disse har, og som samtidig kan gi uttrykk for sentrale verdier i leseboken, sett i lys av bokens oppgave som et verktøy for nasjonsbygging. Knud vet hva han vil, er uredd, og vet hvor han hører til. Det er viktigere å være der han hører til, enn å velge "steg og kage hver dag", fordi tilhørighet kommer før rikdom. Snegle-Halle er optimist, trøster, finner alltid en forklaring, og han holder det han har lovet. Han framstilles som en slags antihelt, som oppfører seg motsatt av det vi tradisjonelt venter av en helt, men med en moral, som gjør at leseren får respekt for ham. Tulla er ikke en like komisk framstilt som Knud og Snegle-Halle, men er sterk og vitebegjærlig. Både Knud og Tulla oppdras til nasjonal stolthet. Dette er ikke framtrædende i fortellingene om Snegle-Halle, men hans styrke ligger i at han går sine egne veier i eget tempo.

Alle tre karakterene virker svært selvstendige. De har og danner seg egne meninger, og det er ikke noe i tekstene som forteller at det er feil. Med utgangspunkt i det vi har lest, så synes denne selvstendigheten å være bygget på en eller annen form for trygghet. For å være trygg, er det viktig å ha noen som passer på deg, og du må kjenne en tilhørighet. Knud blir hos de gamle og fattige besteforeldrene. Snegle-Halle finner med hjelp veien hjem igjen, hvor de

⁹⁷ Rolfsen forteller før han referer talen, at dette er den kongen som "nordmændene nu selv havde valgt sig". Christian Frederik VIII velges til norsk konge, 17.mai 1814.

har vært redde for ham. Tulla er opptatt av å ha familien sin rundt seg, og lærer at forfedrene har bygget landet, og at landet er for faren, som det å ha en familie rundt seg; de han er i slekt med.

3.7 “Hædre din fader og moder, at det maa gaa dig vel, og du maa længe leve i landet”

Prinsen sier til Knud Pladsen at han aldri skal glemme budet, som han hadde vist at han kunne så godt: “Hædre din fader og moder, at det maa gaa dig vel, og du maa længe leve i landet”. “Det staar i katekismen”, svarte Knut. “Men ikke i alles hjerter” avsluttet prinsen. Tullas pappa hedret sine forfedre der han satt i stolen og fortalte Tulla om hva et land var. Han framstår selv som en far som betyr mye for datteren. Foreldrene slik vi møter dem i leseboken, er sjelden hovedpersoner, det er det som oftest barna som er, men de er så absolutt viktige. Forfedrenes og fedrenes betydning er vel allerede belyst. Moren til Tulla er ikke en sentral skikkelse i fortellingene om Tulla, men flere steder ser vi at hun har en sentral plass i Tullas liv, der hun står og tar i mot Tulla når det begynner å regne, og der de sitter sammen i domkirken i Stavanger eller under stjernehimmlen på båten på vei til København. Rolfsen har skrevet et stykke selv for leseboken som handler om to søstre og deres mor. Det finner vi allerede i første del, nr. 48, og bærer tittelen “Store-søster og Lille-søster”. Vi møter søstrene tidlig på sommeren, når de er ute og leker. De er stadig inne med blomster til mamma. Når de går opp trappene får storesøster hosteanfall som kan høres over hele huset. Mamma kommer farende nedover trappene og møter dem, og hun holder storesøster i hånden til hosteanfallet er over. Storesøster har kikhoste, og har vært syk siden påske. Hun hoster dag og natt. Hun ligger i sengen om natten og får ikke luft, men mamma er der, og holder henne i hånden og på pannen. Mamma har ikke hatt mye søvn fra påske til midtsommer, og er nå trøtt og blek, men “smaapigerne saa det ikke”. Doktoren sender mamma på reise. Søstrene sutrer litt, men mamma lover storesøster sjokolade og lillesøster ti øre til lakris. Om kvelden, når søstrene har lagt seg, med døren på gløtt til der mamma og pappa satt og spiste, roper lillesøster; “Mama, du kan gjerne faa lov at reise”. Storesøster spør lillesøster om hun helst vil at mamma skal bli hjemme, eller reise, slik at hun får ti øre til lakris. Lillesøster velger ti øre til lakris, og spør storesøster hva hun vil. Storesøster vet ikke.

Tenk på sjokoladen, sier lillesøster, men storesøster svarer først ikke, før hun spør; "Men dersom hun blev syg paa veien?" På kjøkkenet sier pappa til mamma; "De ved ikke, hvad det er at reise og være borte".

Søstrene vokser til. Mamma fortsetter å stelle godt for dem, enda hun er tydelig syk, og måtte til slutt; "gjøre den store reise, som ingen kommer hjem fra, ikke engang en mor til sine smaapiger. Mama døde".

Det var høst. Visne blade paa alle træer. Store-søster og Lille-søster sad og saa op mod den mørke himmel. "Kan du huske", sa storesøster, "at du heller vilde ha ti øre, end at mamma skulde være hjemme? Nu vilde nok baade du og jeg give meget til, at hun ikke var reist fra os"

Tydligere kan det vel ikke sies? En mor betyr mye for sitt barn, og ingenting kan erstatte henne. Å sette opp en mammas død mot ti øre i lakris, er også et sterkt virkemiddel. Den unge leseren av lesebokens første del, får gjennom denne fortellingen virkelige mulighet til å se verdier i perspektiv.

I lesestykket nr. 175, finner vi et dikt med tittelen "Mor", bearbeidet av Rolfsen etter den finske Rafael Hertzberg.⁹⁸ Diktet har seks strofer av fire vers, og starter med; "Kunde bare jeg dig lønne, nu da jeg har blevet stor, At jeg vil, det kan du skjønne, men jeg kan ei, kjære mor." De fire neste strofene forteller om et jeg som ikke har blitt så rik på gods og guld, som så mange andre. Jeg-et kan bære "skogens honning, tuens bær, og de vilde fugles fjære", hjem til mor, men det er altfor lite i forhold til det jeg-et føler han skylder sin mor. I siste strofe ber han; "Milde Jesus, vil du klare gjælden, du, min rige bror? Vil du verne og bevare, lønne og velsigne mor?"

Her settes også en mor opp mot materiell rikdom, og det ender opp med en bønn til Jesus om å betale "gjælden".

Lesestykket som følger opp "Mor", nr. 176, er skrevet av Rolfsen selv, og har tittelen "Kongen". Avslutningen på dette lesestykket kan oppsummere betydningen av det 4. bud: Du skal hedre din far og din mor.

⁹⁸ Står bak flere av teksten i leseboken, og må være den finske Rafael Hertzberg (1845-1896), som vi blant annet finner på Ibsen.net, og som bl.a står bak den finlandssvenske oversettelsen av Et dukkehjem, Ett dockhem, fra 1880. Kilde: <http://www.ibsen.net/index.gan?id=462> (08.04.2012)

Det er ikke Kongen som er hovedpersonen, men farmor, som ikke kan gå ut blant de fine damene på gaten med blomster i hånden. Hun skjelver for mye, og må se det hele fra vinduet i sitt lille lave hus. Rundt henne står barna på stoler og titter. Når kongen kommer forbi, med hatten i hånden, oppdager han farmor i sitt vindu og bukker for henne. "Og han bare saa paa hende og merked slet ikke, at der regnede blomster paa han fra de andre damene."

Da kongen er kjørt forbi omfavner alle barna farmor, som med tårer i øynene sier; "Jeg skjønner det ikke". Da legger faren til barna armen rundt halsen på sin mor og forklarer;

"Først hilset kongen paa dig, fordi du er gammel, og for alderdommen skal selve kongen kjøre med bart hoved. Saa hilste han paa dig, fordi han kunde se, hvor god og kjærlig du er. Da han saa alle disse børnene staa omkring dig, saa har han tænkt: Disse smaa vil aldrig glemme den gamle kone med det hvide haaret og det gode ansigtet. De vil aldri glemme det lave huset, hvor hun bor, eller byen, hvor huset står, eller landet, hvor byen ligger. Derfor hilste kongen."

3.8 Kirken og skolen – to institusjoner for nasjonsbygging

Jeg har vært innom kirken tidligere i denne studien, og fordi den ofte er med i leseboken, synes det relevant å trekke fram tekster som kan si noe om denne bygningens plass i nasjonen og derfor også i nasjonsbyggingen. En annen institusjon som en lesebok naturlig er en del av, er skolen. Noen av tekstene tar opp skolens plass, ikke minst som en viktig del av barnas liv.

I diktet "Vild i skogen",⁹⁹ husker vi at kirkeklokkene hjalp barnet som hadde gått seg vill, ut av skogen og tilbake til folkene sine. Denne fortellingen kan leses på mange plan, ikke minst kan vi se hele fortellingen som en allegori på mennesket som finner tilbake til der det tilhører, ved hjelp av kirken. Vi var med Tulla og moren i domkirken i Stavanger. Det fantes sikkert flere steder hvor båten stoppet på vei nedover kysten, men det er dette besøket Rolfsen plukker ut. Altså kan vi anta at han med dette, ønsker å trekke fram noe som han

⁹⁹ Denne studien, på slutten av punkt 3.3.

mener er viktig å få formidlet de unge leserne. Karakterene vi møter i leseboken er ofte i kirken. Knud Pladsen vil i kirken, men kan ikke, da han ikke har bukser. Kirken og kirkebesøket søndager virker som en naturlig del av livet. Men ikke alle vet ennå hvordan de skal oppføre seg i kirken. Lesestykket nr.200, heter "I kirken", og står i innholdsfortegnelsen ved utgiver, - "Emnet fransk". Rolfsen har altså hentet inspirasjon fra Frankrike til diktet på fire strofer, hver strofe på seks vers.

I første strofe har klokkeren "sagt sit amen", og salmesangen har begynt, da døren går opp igjen. Det er Margit fra Øvstegrænd, som kommer med datteren Sigrid. Margit har lang vei for å komme til kirken, og Sigrid har sikkert ikke gjort veien kortere. Nå sitter Sigrid urolig på fanget til moren i kirken. Hun napper moren i kjolen og vil ned, og når hun ikke får svar, roper hun høyt; "Skal hilse fra far!". Moren ber henne være stille. Presten holder preken, og barnet lytter en stund, men så klarer hun ikke å være stille lengre, og sier; "Presten snakker". Moren svarer; "Presten har lov; - han hilser fra Gud!"

Den unge leseren vil nok smile av denne lille jenta som ikke vet hvordan hun skal oppføre seg i kirken. Samtidig så får leseren vite om prestens rolle i kirken.

Margit har gått langt for å komme i kirken. Nå hadde det siden 1600-tallet vært en del av den dansk-norske statsbyggingen en plikt å gå i kirken, og slik sett hadde folk på Rolfsens tid fått en lang tradisjon for å gå i kirken. Det virker allikevel ikke som om det er kirkeplikt, eller kirketukt som Rolfsen ønsker å formidle i sin lesebok. Plikt i forståelsen som tukt, er generelt et begrep som synes uaktuelt å bruke i noen av leseboktekstene, for tukt vil stå for det motsatte av det som ofte går igjen som en viktig verdi; frihet. Margit har i lesebokens egen kontekst frivillig gått den lange veien til kirken, fordi kirken betyr noe for henne, slik moren til Tulla frivillig oppsøker domkirken i Stavanger for "å snakke med Gud".

Barna som leser i leseboken blir også fortalt flere ganger viktigheten av å vite, å kunne noe, og det å lære å lese, som vi så i diktene "Rosen" og "Larven".¹⁰⁰ Ikke alle barn har forstått dette ennå. I lesestykket nr. 54, også etter Zacharias Topelius; "Hans skal paa skolen", møter vi en gutt som ikke vil lære å lese og ikke vil på skolen. Hans er seks år og skal begynne på skolen, men vil heller være hjemme og leke. Han synes bokstavene bare var noen underlige streker; "den ene var kroget, den andre var ben; men allesammen var de sorte som fluer".

¹⁰⁰ Denne studien, punkt 3.1, og i leseboken, nr.144 og 168.

Han vet råd for hvordan han skal klare seg uten å kunne lese; med sabel, sende bud etter presten eller etter de store guttene som kunne lese. Vi ser her en viljesterk gutt, som ikke mangler motargumenter når de voksne argumenterer for hvorfor han må lære å lese. Faren blir utålmodig, og sier; "Ved du, hvor din vilje er? Den ligger i ovnskroken. I-morgen skal du i skolen." Gutten planlegger å stikke til skogs, men sovner fra det. Neste morgen gråter gutten, og moren sier "Du er vel ikke dummere, du, end alle de andre. Lad os bare prøve, saa skal du se!"

Lærerinnen beskrives som streng, og hun har ved siden av seg et strikkesøy og riset. På veggen i skolestua henger det to bilder fra bibelhistorien. Disse er langt fra Rolfsens "Milde Jesus", og bildet med Jesus og gutten av Carl Broch. Det ene bildet er av Absalon, som henger fast med sitt lange hår i en eik, og det andre bildet er av Haman som henges i en galge. En liten knurrende hund ligger på en stol. Moren ber lærerinnen ikke spare på riset om Hans er doven, men lærerinnen sier at det er ikke sikkert at de vil trenge riset; "Jeg ser, at gutten har gild lugg". Men Hans tenker at hun våger ikke lugge ham; hun er en "smaa-pige" og han er gutt. Når det kommer en hestekjerre forbi skolestua, løper Hans til vinduet. Lærerinnen blir sint, når han ikke vil sette seg, og tar og lugger han i luggen. Hans skriker at han skal si det til mamma og pappa, og lærerinnen sier at det skal hun også. Deretter skriver lærerinnen et brev til pappaen, som han tar med hjem, og faren skriver et brev tilbake, som han neste dag må ta med til skolen. Slik blir det at Hans hver dag bringer brev mellom skolen og hjemmet, og lærerinnen sier han er blitt det rene postbudet. Hans mener da at han skal få kaffe, fordi det får postbudet. "Men naar du kan læse, saa skal du faa kaffe", svarer lærerinnen. Brevene blir sjeldnere, til slutt ingen, da har Hans lært å lese, og han fikk "baade kaffe og kage, end-da han ikke var post-bud".

Langt på vei kan vel både riset og luggingen sees på som tukt. Allikevel ser vi at det brukes list, foreldrene og lærerinnen samarbeider, og sammen får de Hans til å lære å lese. En viljesterk Hans "temmes", men det tar tid. Han slås ikke ned med en gang, og straffes vel ikke fysisk mer enn det som til sin tid kunne forvares? Budskapet kan også for en ung leser være; det er ingen vits i å kjempe i mot; lese må du lære.

Kirken og skolen er de faste møteplassene for karakterene vi møter i leseboken. For leseren framstilles disse møteplassene som en del av en hverdag. Felles møteplasser må til for å danne et fellesskap. Uten felles møteplasser, vil det være umulig å gi folket fellesverdier. Slik

har kirken og skolen verdier som redskap for byggingen av nasjonen, de blir viktige middelverdier for nasjonsbyggingen. Å være en del av en nasjon, gir, som vil til nå har sett flere ganger bli understreket i lesebokens tekster, tilhørighet og trygghet. Kirken og skolen bør slikt sett, som en del av nasjonen, også representere tilhørighet og trygghet. Det er kanskje derfor det i leseboken i stor grad legges vekt på å formidle en mild og trygg kristendom, og at det å lese og det å lære er noe som gjør deg sterk; noe som du vil ha glede av selv? Som diktet "Rosen" forteller, og som Rolfsen trekker fram i forordet;

*Er lærdommen haard
og er dagene dryge, -
vi vil jo bare det,
at du skal staa i en byge*

Del 4. Lesebokens verdiforankring oppsummert

4.1 Verdiforankring slik det kommer fram i tekstene

Lesebokens første tekst da leseboken kom ut i 1892, var Rolfsens eget forord. Funnene i forordet, oppsummerte jeg i stor grad umiddelbart.¹⁰¹ Ved en grundigere gjennomgang av forordet, har jeg forsøkt å finne fram til verdier Rolfsen selv mente leseboken skulle være en bærer av. Dette kunne være til hjelp for den senere nærlesingen av tekster. Funnene pekte også på hvilke tekster som kunne være relevante for å finne fram til verdier som var viktige i Rolfsens samtid. Denne studien trekker ikke fram tekster for å finne svakheter, for eksempel mellom tekst og forfatterintensjon, men med tekstene skal konteksten komme til syne, og det er konteksten jeg vil forsøke å forstå.

Jeg oppsummerte funnene i forordet umiddelbart med kontekst, for å se om forfatterens intensjoner kunne settes i sammenheng med de kildene jeg har funnet fram til, det vil si det som jeg gjennom arbeidet med Rolfsens biografi, mener kan ha inspirert han. Hadde jeg ikke funnet noen sammenheng her, kunne det ha signalisert at jeg hadde gått til feil kilder.

Å plassere tekstene i sammenheng med konteksten,¹⁰² vil jeg komme tilbake til. Her vil jeg først oppsummere funnene i tekstene alene.

For å oppsummere forordet kort, var lesebokens hovedformål i følge han selv; "Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere", og boken skulle bestå av; "en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland".

Bokens pedagogikk skulle ta utgangspunkt i barnet selv, og det som var kjent og nært, jfr. Rolfsen; "det hjemlige og barnets eget standpunkt bør være udgangspunktet for fremstillingen og udviklingen". Forfatteren var klar over at barnet vil kunne lengte ut av skolestua, og heller ville leke enn å lære og å lese, men "Læsebogen stiller sig ikke helt avisende ligeoverfor denne længsel, men den søger indtrængende at overbevise om, at den sande ufrihed bestaar i uvidenhed, den sande afhængighed i mangel på kundskap."

Kunnskap har i følge Rolfsen, verdi som et redskap til frihet og uavhengighet. Et fritt og

¹⁰¹ Denne studien, punkt 3.2

¹⁰² Konteksten for leseboken, se også denne studien, del 2.

uavhengig menneske er et selvstendig menneske, og kunnskap får slik middelverdi for selvstendighet. Det kan her være snakk om både det selvstendige mennesket og den selvstendige nasjonen.

Leseboken skal med kunnskap oppdra den unge leseren til å bli en selvstendig borger i en selvstendig nasjon. Hvordan blir den unge leseren en selvstendig borger i den selvstendige nasjonen? Hvilke egenskaper må hun eller han ha, og hvilke verdier er viktig å gi den unge leseren, slik at hun eller han blir en del av fellesskapet og bidrar i fellesskapet? Med utgangspunkt i denne forståelsen av forordets intensjon, og sett i sammenheng med studiens problemstilling; om hvilke verdier som i følge Nordahl Rolfsens lesebok skulle prege en nasjonal identitet, blir dette veiledende spørsmål når jeg skal forsøke å oppsummere funnene i de tekstene jeg har plukket ut blant alle 230 av lesebokens tekster.

Før jeg gikk inn på ulike karakterer som kunne framstå som identifikasjonsmodeller, med utgangspunkt i de egenskaper de hadde og hvilke verdier disse avspeilet, ønsket jeg å få et overblikk over lesebokens komposisjon og tekstutvalg, for å se om dette kunne si noe om lesebokens verdiforankring, samt hjelpe meg til å finne fram til et relevant tekstutvalg. Naturen og dyrene fikk stor plass i leseboken. Derfor ble det relevant og se på hvilket verdisyn som preget lesebokens framstilling av natur og dyr. Salmer innledet og avsluttet hver av lesebokens fire deler. Tekster som får en slik plassering, kunne ikke være tilfeldige, og ble da plukket ut til å være de salmene som skulle representere det kristne verdisynet. Etter å ha arbeidet med tekstene som hadde karakterer i hovedrollen, som kanskje kunne representere ulike rollemodeller og verdibærere, ble det 4. bud; "Du skal hedre din far og din mor", stående som et svært sentralt budskap. Kirken oppsøkes også ofte av de ulike karakterene i lesebokens tekster, og budskapet om at det å lese, det å lære, og det å gå på skolen går igjen. Tekster som gjenspeiler det 4.bud, kirken og skolen som institusjoner for nasjonsbygging, ble derfor også gjenstand for nærlesing.

Naturen og dyrene i leseboken

Det var i den lille verden og undringen over det nære, Rolfsen begynte sin lesebok.¹⁰³ Etter Salmen som startet det hele; "Alt er skabt af dig, o Gud", fulgte vi den flittige bien om sommeren. Neste tekst handlet om solen. Den unge leseren ble slik fra lesebokens første

¹⁰³ Her oppsummeres funnene som utdypes i denne studien, punkt 3.3

side dratt inn i Guds store skaperverk, fra den lille bien i hagen til solen som skinner over det hele. Etter hvert møtte vi tekster som handlet om både dyr her hjemme og dyr der ute. Dyrene i Rolfsens lesebok blir ofte framstilt som barnas venner, som i lesestykke nr. 37 "Fola, fola Blakken", eller de opptrer som klassiske karakterer, hvor reven er slu, ulven slem, men sauene klarer seg når de samarbeider, som i lesestykke nr. 111. Selv om vi i leseboken kunne finne tekster som ga oss biologiske kunnskaper om dyr, så var dette lite i forhold til alle fortellingene der dyrene opptrer med klassiske menneskelige egenskaper. Dyrene blir altså først og fremst bærere av menneskelige egenskaper eller menneskets venn, og som mennesket er de også Guds skapninger. Når leseboken tar med seg den unge leseren ut i naturen, er den hjemlige naturen trygg, og verden der ute utrygg. Vi så i lesestykkene nr. 177 og 179 at skogen "herhjemme" og det fjerne, representert med Amasonas regnskoger, ble flettet sammen. Ved å ta utgangspunkt i noe barnet kjenner, gjøres det kjent med det ukjente. Det fjerne skildres vakkert, men farligere enn det nærliggende. De norske skogene representerte fred og stillhet.

Det er i leseboken et kultursyn som preger synet på naturen. Selv om det undervises i tresorter og blader med illustrasjoner, så er det hva skogen representerer for mennesket som er viktig. Dyrene i leseboken blir bærere av moralske verdier og de har selv en verdi, som menneskets venn og som Guds skapning. Mennesket plasseres inn i Guds skaperverk, ydmykt dog, men er den som naturen er til for.

Menneskets plass i Guds skaperverk, forankret i det som føles kjent og nært; representerer verdier som trygghet og tilhørighet.

Salmene i leseboken

Det å tro på en Gud som skaperen, framtrer som en selvfølgelighet. Rolfsen nevner ikke i forordet at det å få den unge leseren til å tro, er et mål for leseboken. Dette kunne tolkes som om det å tro ikke var viktig. Hvis tro ikke var viktig i nasjonsbyggingen, ville ikke troen ha hatt en så stor plass i leseboken. Det er salmer eller tekster som uttrykker tro gjennom hele leseboken, slik vi blant annet så i tekstene om naturen og dyrene. Alle de fire delene i leseboken begynner og slutter med en salme. Det er disse salmene jeg plukket ut for nærlæsing, med det argumentet at disse på grunn av sin plassering, må være bærere av noe som for forfatteren er viktig.¹⁰⁴ Før lesebokens narrative tekster begynner, konstateres det

¹⁰⁴ Her oppsummeres kort de funnene som utdypes i denne studien, punkt 3.4

at det er Gud som har skapt alt, med salmen "Alt er skabt af dig, o Gud". Den får plassen i leseboken, som skapelsesberetningen har fått i Bibelen. Salmen legger slik en premis for alle tekstene i leseboken; det det her skal fortelles om, er en del av det som Gud har skapt, fordi han har skapt alt. De andre salmene er formet som bønn eller lovprisning. Det er et svart hvitt trykk av Carl Blochs maleri med Jesus som varsomt holder hånden sin over hodet på en gutt, som illustrerer barnesalmen etter Franzén, som begynner med "Milde Jesus du som sagde". Budskapet kunne ikke bli tydeligere; Jesus passer på barna.

Etter vi hadde gått gjennom salmene, påsto jeg at disse i størst grad representerer verdien trygghet, og at tryggheten er forankret i en lys kristendom. Salmene representerer en tro på at Gud i kraft av seg selv eller som sin sønn Jesus, passer på og holder sin milde hånd over den unge leseren. Det er ikke de materielle verdiene som gjør rik, men det å se seg selv som en del av Guds store skaperverk, og det å bli velsignet av Gud. Alle salmene, kanskje foruten den siste, lesestykke nr. 230; Fedrelandssalmen, bruker ikke "pekefingeren". Det er ikke en tro på en Gud som straffer, men en Gud som passer på og gjør det trygt for den som ber. I fedrelandssalmen til slutt, går det en bønn om at Gud må straffe den som ødelegger fedrelandet. Dette kunne også tolkes som en bønn om trygghet. Gud skal ikke bare passe på hver enkelt, men på hele folket, hele fedrelandet, slik at alle som bor der kan ha det trygt. Tryggheten får slik en egenverdi, og middelverdier blir troen på Gud og bevaring av fedrelandet. Også her kan vi si at verdien; tilhørighet er representert, sammen med verdien; trygghet. Mennesket har sin tilhørighet i Guds skaperverk, skaperverket er stort, og det å finne en tilhørighet i en nasjon, som man ber Gud bevare, gir en nærhet som gir trygghet. Slik kan vi si at det er de samme verdiene som kom til uttrykk i tekstene som omhandlet naturen og dyrene, som kommer til uttrykk i salmene; trygghet og tilhørighet.

Barnekarakterene i leseboken

I leseboken møtte vi noen karakterer som går igjen eller som er hovedpersoner i flere lesestykker.¹⁰⁵ Disse kan antas å være identifikasjonsmodeller for den unge leseren. Ved å se nærmere på de tekstene hvor disse karakterene dukker opp, med oppmerksomheten rettet mot de rollemodellene disse kunne være, samt hvilke verdier de var bærere av, kunne vi kanskje fange opp hvilke identitetsfaktorer Rolfsen gir leseren med tekstene sine. I to små lesestykker, nr. 14 og nr. 15, mente jeg at vi kunne finne noe typisk for barna i leseboken.

¹⁰⁵ Her oppsummeres kort de funnene og tekstene som utdypes i denne studien, punkt 3.5 og 3.6

Nr. 14 handlet om en liten gutt som ikke lot seg stoppe, når han vil hoppe over bekken, komme seg over eleven eller over sundet. I nr. 15 møtte vi en jente, som ikke lot seg stoppe når hun vil rekke opp til nøttene i et tre. Ved å sette disse to lesestykkene sammen i leseboken, viste Rolfsen at det å tro på seg selv, tenke selv og det å være uredd, er egenskaper som er uavhengig kjønn. Selv om du møter økende utfordringer, så skal du ikke gi opp, det finnes alltid løsninger, bare du tenker deg om. La ikke dem som sier at du ikke kan, stoppe deg. Selv om du er liten, så klarer du deg, enten du er gutt eller jente. Overført til nasjonalidentitet ville dette også kunne være allegorier til det lille Norge, som med troen på seg selv, skulle klare å stå på egne ben.

I leseboken finner vi tre navngitte karakterer som får mye plass: Knud Pladsen, Snegle-Halle og Tulla. Disse har i denne studien fått representere de karakterene som kunne være identifikasjonsmodeller for den unge leseren, med hovedvekt på de egenskapene de har, som et uttrykk for sentrale verdier i leseboken, sett i lys av dens oppgave som et verktøy for nasjonsbygging. Fortellingene om Knud Pladsen har Rolfsen lånt av Topelius, mens Snegle-Halle og Tulla er Rolfsens egne karakterer.

Knut Pladsen vet hva han vil, er uredd, og vet hvor han hører til. Det er viktigere å være der han hører til, enn å velge "steg og kage hver dag", fordi tilhørighet kommer før rikdom. Når kronprinsen kommer til bygda der han bor, og møter Knut i farfars gamle uniform fra da farfar slåss mot svenskene, svarer Knut godt for seg. Kronprinsen vil adoptere gutten som har mistet sine foreldre, og bor hos de fattige og gamle besteforeldrene, men Knut vil bli der han tilhører og føler seg trygg.

Snegle-Halle, har fått navnet sitt fordi han alltid er så treg, men er optimist, trøster, finner løsninger, og han holder det han har lovet. Han framstilles som en slags antihelt, det vil si en som oppfører seg motsatt av det vi tradisjonelt venter av en helt, men med en moral, som gjør at leseren får respekt for ham. Det som kanskje er overraskende med fortellingene om Snegle-Halle, er denne dobbeltheten; Ja, det er kanskje dumt å være treg, og rote seg bort, men på omveiene opplever Snegle-Halle mye. En slik identifikasjonsmodell for en ung leser, gir ikke en enkel oppskrift på hva som er god og dårlig væremåte? Den gir rom for en forståelse av et karaktermangfold, og bygger opp under det vi også kan se i de andre karakterene; en individualisme og en selvstendighet.

Tulla er den som har størst plass i leseboken. Hennes far likner ikke så lite på Rolfsen selv.

Fortellingene om Tulla gjenspeiler mye av det livet vi blir kjent med i Egil Børre Johnsens biografi om Rolfsen.¹⁰⁶ Tulla er ikke like komisk framstilt som Knud og Snegle-Halle, men er sterk og vitebegjærlig. Både Knud og Tulla oppdras til nasjonal stolthet. Dette er ikke framtrædende i fortellingene om Snegle-Halle, men vi kan vel si at hans styrke ligger i at han går sine egne veier i eget tempo, som kanskje kan tolkes så langt som bilder på en nasjon som tar egne valg i eget tempo? Alle tre karakterene virker svært selvstendige. De har og danner seg egne meninger, og det var ikke noe i tekstene som fortalte at dette er feil. Selvstendigheten syntes å være bygget på en eller annen form for trygghet. For å være trygg, er det viktig å ha noen som passer på deg, og du må kjenne en tilhørighet. Knud ble hos de gamle og fattige besteforeldrene. Snegle-Halle fant med hjelp veien hjem igjen, hvor de har vært redde for ham. Tulla blir opptatt av å ha familien sin rundt seg, og lærer at forfedrene har bygget landet, og at landet er for faren, som det å ha en familie rundt seg; de han er i slekt med.

Egenskaper som opptrer som identitetsfaktorer kan oppsummeres til å være disse: å ha tro på seg selv, tenke selv, gå egne veier, men ha respekt for dem som er glad i deg, samt være uredd og nysgjerrig på det som er rundt deg. Disse egenskapene er uavhengig kjønn. Verdier som går igjen, som den unge leseren blir gitt gjennom tekstene, er tilhørighet, trygghet, som igjen kan føre videre til selvstendighet.

Det 4.bud

Knut Pladsen ble hedret av kronprinsen fordi han ikke bare kan sin katekisme, men bærer det 4.bud i hjertet; "Hædre din fader og moder, at det maa gaa dig vel, og du maa længe leve i landet". Han bærer dette i hjertet, i følge kronprinsen, fordi han ikke ville forlate sine gamle besteforeldre, selv om Kronprinsen kunne lokke med et liv med "steg og kage" hver dag.

Tullas pappa hedret sine forfedre der han satt i stolen og fortalte Tulla om hva et land var, og hva forfedrene hadde betydd for frigjøringen og byggingen av landet i og etter 1814, samt at han ønsket å oppdra henne til å hedre sine forfedre. Han framstår selv som en far som betyr mye for datteren. Foreldrene slik vi har møtt dem i leseboken, er sjelden hovedpersoner, det er det barnet som er, men foreldrene er så absolutt viktige. Fordi fedrene hadde vært nevnt i

¹⁰⁶ Johnsen, Egil Børre (2003): *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen*, Oslo, Andresen & Butenschøn

flere av de tekstene jeg hadde trukket fram, ikke minst i talen etter biskop Johan Nordahl Bruun, som Tullas pappa referer, så var det viktig også å trekke fra mødrenes betydning i leseboken.¹⁰⁷

I lesestykke nr. 48, “Store-søster og Lille-søster”, skrevet av Rolfsen selv, møtte vi to søstre. Deres mor, som beskrives som en person som setter barna først, blir syk og må reise bort. Lillesøster synes det går greit, fordi hun får ti øre til lakris. Når moren senere dør, sier storesøster til lillesøster: “Kan du huske, (...) at du heller vilde ha ti øre, end at mamma skulde være hjemme? Nu vilde nok baade du og jeg give meget til, at hun ikke var reist fra os.” Å sette opp en mammas død mot ti øre i lakris, var et sterkt virkemiddel, og den unge leseren får virkelige mulighet til å se verdier i perspektiv. Penger kan ikke erstatte det som virkelig betyr noe, og en omsorgsfull mamma betyr alt.

I lesestykket nr. 175, fant vi diktet “Mor”, bearbeidet av Rolfsen etter den finske Rafael Hertzberg. Her ble også en mor satt opp mot materiell rikdom, og det ender opp med en bønn til Jesus om å betale “gjælden” i velsignelse.

Lesestykket nr. 176, skrevet av Rolfsen selv, med tittelen “Kongen”, kan oppsummere betydningen av det 4. bud. Det er ikke kongen som er hovedpersonen, men farmor, som kongen vinker til når han rir forbi vinduet der hun står i sitt lille lave hus, med alle barnebarna rundt seg. Farmor blir rørt, skjønner ikke hvorfor, og hennes sønn, faren til den som forteller, forklarer; “Disse smaa vil aldrig glemme den gamle kone med det hvide haaret og det gode ansigtet. De vil aldri glemme det lave huset, hvor hun bor, eller byen, hvor huset står, eller landet, hvor byen ligger. Derfor hilste kongen.”

Det 4.bud representerer også verdiene tilhørighet og trygghet, fordi en mor eller en far, representerer dette for et barn. Igjen ser vi at rikdom handler ikke om penger, men du er rik om du har noen som bryr seg om deg. Det 4.bud representerer også fedrelandet, slik det framstilles i fortellingen om Tulla og faren i den gamle sittestolen, og slik farmor blir en del av byen og landet hun bor i.

Institusjoner for nasjonsbygging

Kirken og skolen er faste møteplasser for karakterene vi møter i leseboken.¹⁰⁸ For leseren framstilles disse møteplassene som en del av livsrutinen. I diktet “Vild i skogen”, hjalp

¹⁰⁷ Her oppsummeres kort funnene i tekstene som nærleses i denne studien, punkt 3.7

¹⁰⁸ Her oppsummeres kort funnene i tekstene som nærleses i denne studien, punkt 3.8

kirkeklokkene barnet som hadde gått seg vill, ut av skogen og tilbake til folkene sine. Denne fortellingen kunne leses på mange plan, ikke minst kunne vi se hele fortellingen som en allegori på mennesket som finner tilbake til der det tilhører, ved hjelp av kirken. I lesestykket nr.200, "I kirken", møter vi Margit. Hun går langt for å komme i kirken med sin lille datter, som ikke vet hvordan hun skal oppføre seg i kirken. Vi var med Tulla og moren som besøker domkirken i Stavanger, hvor moren "snakker med Gud". Det fantes sikkert flere steder hvor båten stoppet på vei nedover kysten, men det var dette besøket Rolfsen plukket ut. Altså kunne vi anta at han med dette ønsket å trekke fram noe som han mener er viktig å få formidlet til de unge leserne. Selv om kirken i lesebokens kontekst, hadde blitt en tradisjon, etter mange år med kirkeplikt, finner vi ingen tekster i leseboken som gir oss inntrykk av at noen tvinges til å gå i kirken. Derimot er det et barn som ikke vil på skolen. Det er Hans, i lesestykket nr. 54, også etter Zacharias Topelius. Men han lærer å lese og går til skolen etter et tålmodig samarbeid mellom lærerinnen og foreldrene, fordi de gjør det for hans beste.

Kirken og skolen blir møteplasser som trengs for å danne et fellesskap. Uten felles møteplasser, vil det være umulig å gi folket fellesverdier. Kirken og skolen blir redskap for byggingen av nasjonen, altså blir de viktige middelverdier for nasjonsbyggingen.

Å være en del av en nasjon, gir tilhørighet og trygghet. Kirken og skolen bør slikt sett, som en del av nasjonen, også representere tilhørighet og trygghet. Jeg konkluderte i del 3, hvor jeg nærleste tekster i leseboken, at det kanskje var derfor at det i tekstene legges vekt på å formidle en mild og trygg kristendom, og at det å lese og det å lære er noe som gjør deg sterk, noe som du vil ha glede av selv? Som diktet "Rosen" forteller, og som Rolfsen trekker fram i forordet; *"vi vil jo bare det, at du skal staa i en byge"*

Verdier i tekstene oppsummert

Før jeg nå ser hva verdiene i leseboken kan si om lesebokens kontekst, ved å sette disse opp mot kontekstuelle kilder jeg tidligere har drøftet meg fram til som viktige inspirasjonskilder for leseboken, vil jeg oppsummere verdiene slik de kommer fram i tekstene. Det vil si, hva har vi nå funnet i tekstene som kan gi oss svar på hvordan den unge leseren blir en selvstendig borger i den selvstendige nasjonen? Hvilke egenskaper må hun eller han ha, og hvilke verdier er viktig, i følge disse tekstene, å gi den unge leseren, slik at hun eller han blir en del av fellesskapet og bidrar i fellesskapet?

Egenskaper som opptrer som identitetsfaktorer gjennom karakterene i leseboken, ble oppsummert til å være disse: å ha tro på seg selv, tenke selv, gå egne veier, men ha respekt for dem som er glad i deg, samt være uredd og nysgjerrig på det som er rundt deg. Disse egenskapene var uavhengig kjønn. Nevnes må også, at barna vi møter i leseboken representerer barn fra både by og land, og ikke er de alle materielt like godt stilt. Knut Pladsen er en fattig bondegutt som ikke en gang har bukser for å gå i kirken. Snegle Halle er en bygutt. Han blir svært glad når han får smørbrød og kaker, fordi det får han ikke hjemme. Hos Tulla har de noen som hjelper til i huset, det tyder på at hun vokser opp i et hjem med noe romsligere økonomi.

For å kunne tenke selv, har vi sett at det er viktig med kunnskap. Kunnskap gir styrke, dette poengterte Rolfsen selv i forordet, og viser selv til tekster i leseboken som underbygger dette. Formidlingen av kunnskap tar utgangspunkt i det som er kjent for barnet. Det nære får verdi. Når tekstene er en del av en lesebok for barn, kunne vi tenke at det er naturlig at barnet står i sentrum. Men dette er ikke en selvfølge. Leseopplæringen kunne ha fortsatt gjennom lesing av Bibelen, Katekismen, og ellers vært mest opptatt av å gi den unge leseren kunnskap gjennom rene faktatekster? Tekstene i leseboken slik vi har møtt dem, ser verden gjennom barna, er i dialog med barna, slik sett får barndommen en verdi, og barnet i seg selv en viktigere rolle. Tekstene blir slik også lettere å forstå for den unge leseren, og det at barnet forstår og lærer, støtter opp om at opplysning er en verdi. Leseboken er illustrert, og tekstene er i stor grad skjønnlitterære. Det legges vekt på estetikken, som slik også synes å ha en verdi.

Det nære og det forståelige gir også tilhørighet og trygghet, som jeg hele veien under nærlesingen av tekstene har oppsummert som bærende verdier. Tilhørighet og trygghet ser igjen ut til å føre videre til selvstendighet. Barnet føler seg trygg til å stille spørsmål, være seg selv, og slik utvikles barnet i sin egen retning. Eventuelle korrigeringer av uønsket atferd synes som oftest å skje i møtet med barnet, ikke ovenfra og ned, og det synes som det er viktig at barnet selv forstår hvorfor han eller hun skal oppføre seg slik eller slik.

Tryggheten ligger også i det å være en del av et fellesskap. Det er fellesskapet som gir rammen for tilhørigheten. Fellesskapet er her definert som familien og nasjonen, sett i lys av at alle i fellesskapet er en del av et skaperverk, hvor en kjærlig og omsorgsfull Gud rår.

4.2 Tekstens verdiforankring sett i forhold til kontekst

Jeg brukte lesebokens forord til å se nærmere på Rolfsens intensjoner for lesebokens tekster og tekstsammensetting, for deretter å sammenlikne disse med de kildene jeg har funnet fram til, som jeg gjennom Rolfsens biografi, mener kan ha inspirert han. Disse kildene var bl.a. Grundtvig, de finske forfatterne, Runeberg og Topelius og kretsen rundt dem, samt Ernst Sars og Lysakerkretsen. Sars og Lysakerkretsens samlingsideologi har igjen mange kilder, som jeg i del 2 har forsøkt å spore.

Men hjelp av en nyhistorisk metodisk ramme, forsøkte jeg å fange verdier i lesebokens kontekst, ved å finne fram til verdier som kommer fram i lesebokens tekster.

Forordet Rolfsen skrev til leseboken har vært en viktig tekst, fordi det så tydelig viser at Rolfsen har en intensjon med å skrive leseboken. Jeg oppsummerte nærlesingen av forordet med at kunnskap, karakterstyrke, selvstendighet var verdier for å oppnå et godt fellesskap i rammen av en nasjon,¹⁰⁹ og at for Rolfsen hadde tekstene i leseboken, i den poetokratiske-konteksten han var en del av, verdi i seg selv som redskap for nasjonsbygging.¹¹⁰

Barnas plass i felleskapet

Tekstene i leseboken slik vi har møtt dem, forsøkte å se verden gjennom barna, og var i dialog med barna. Leseboken legger opp til at den skal være på barnas premisser. Har vi med en kontekst som ser menneskets barndom som en verdi?

Grundtvig er opptatt av skolen som et bedre sted for barna, Topelius skriver for barn og gir ut barnelitteratur, og Bjørnson skriver om barn, men ikke like mye for barn. I følge blant annet Sonja Hagemanns og Arve Flatmoen hadde Rolfsen rolle som folkeopplysningspionér røtter tilbake til opplysningstiden.¹¹¹ Hagemann mente at Rolfsen forente opplysningstidens respekt for barnets medfødte kunnskapstrang og romantikkens betoning av at barnelitteraturen skulle stimulere barnets følelse- og fantasiliv. Hagemann påpekte at det tidligere hadde vært lite litteratur for barn, og vi ser at det her i lesebokens kontekst skjer forandringer eller også en utvikling, som Rolfsen kan ha vært med på å skape.

¹⁰⁹ Denne studien, punkt 3,2, avsnitt; *Leseboken et redskap til samling*

¹¹⁰ Poetokratiet som en del av Sars samlingsideologi, med blant annet Bjørnson som et eksempel på et poetokrat, er utdypet i denne studien under punkt 2.13

¹¹¹ Hagemann, Sonja (1974): *Barnelitteratur i Norge, 1850-1914*, Oslo, Aschehoug og Flatmoen, Arne, (1995): *Framtidens lesebok - Arven etter Nordahl Rolfsen*, Oslo, TANO AS. Se denne studien, punkt 2.9

Hagemann pekte på at Rolfsen var i pakt med den tyske kunstoppdragelsebevegelsen, slik den framsto hos Heinrich Wolgast, som mente at “lesestoff for barn, også det som har et belærende sikte, må ikles en kunstnerisk form”, tanker som i følge Flatmoen kan ha blitt ført til Norge med den danske venstremannen Herman Martin Trier. Den estetiske dimensjon er ivaretatt i leseboken, med illustrasjoner og tekster som appellerer til fantasi og refleksjon, mer enn det å komme med rene fakta. Kunnskaper pakkes inn i en fortellende form. Fortellingene blir redskaper for læring, og kanskje aller mest dannelse? Dannelse da slik jeg har definert dette begrepet tidligere i del 1, sett i lys av det som Johann Friedrich Herbart kaller “Bildsamkeit”.¹¹² Gjennom fortellingen og diktningen får barnet identifikasjonsmodeller, jfr. Paul Ricoeur hermeneutiske filosofi, og hans forståelse av fortellinger som en viktig vei til identitet. Det er ved å gå omveien om den annen en kan forstå seg selv; *Soi-même comme un autre*.¹¹³ I Rolfsens egne tanker om hvordan han skal forme “det bløde voks”, gjenkjente vi også Herbarts syn på barnet som noe uferdig, men med noe i seg, som er viktig å treffe for at barnet skal formes. I forordet skrev Rolfsen; “Barnet vil vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er en naturtrang. Barnet vil have alvor i legen. Det har et ubevidst krav paa personlighedens udvikling, og først hvor den pædagogiske barnebog paa den rette maade imødekommer dette krav, kommer barnet rigtig til at holde af den.” Også det Herder kalte “Bildung zum Menschen”, kan ha bidratt til at barndommen i lesebokens kontekst vektlegges i større grad enn tidligere. Herder som jeg flere ganger har kommet tilbake til i denne studien, anses som en betydningsfull pedagog. Hans ideer skal ha dannet grunnlaget for utviklingen av skolen og utdanningen slik vi ser den i dag, ikke minst fordi hans filosofi skal ligge til grunn for den folkeopplysningsidéen vi senere finner hos Grundtvig.

Rolfsen gir med leseboken barn i Norge en ny rolle i fellesskapet, hvis jeg har forstått Hagemann rett. Inspirasjonen for sin egen skriving og lesebokens rammer, henter Rolfsen hovedsakelig fra andre nordiske land, Tyskland og noe fra Frankrike og England, hvis vi ser på tekstutvalget i leseboken, men også slik jeg har oppsummert Rolfsens biografi fram mot leseboken.

¹¹² Matthes, Eva, Carsten Heinze (2011): *Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Sonderausgabe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Se denne studien, punkt 1.8

¹¹³ Paul Ricoeur har vært en kilde i for denne studien, for forståelsen av den narratives betydning for dannelse. Se også denne studiens punkt 1.8.

Hvis et av hovedmålene for leseboken er “at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland”, som Rolfsens skriver i forordet, så er det også logisk å anta at Rolfsen ser barna som svært viktig for nasjonsbyggingen. De må bli bevisste på den arven, som han selv synes å være svært bevisst på, slik vi møter han i farsrollen i fortellingene om Tulla.

Lysakerkretsens kunstnere, vitenskapsmenn, politikere kan ha inspirert han her. Like sannsynlig er det at Lysakerkretsens såkalte medlemmer først og fremst finner hverandre i et verdifellesskap. Verdier som vi nå har sett allerede er forankret gjennom en lengre utvikling, slik også Hagemann påpekte ved å vise til de rasjonalistiske prestene i de tre, fire første tiårene av 1800-tallet, med arven fra opplysningstiden, som de første som hadde innsett at barna måtte ha lesestoff som lå innenfor deres fatteevne. Det er vel også det presten Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) innså?

Lesebokens tekster sett i lys av Grundtvig

Rolfsen arbeidet på Birkerød skole i Danmark, som i følge kildene jeg har brukt, var preget av Grundtvigs tanker. Grundtvigs pedagogikk som i følge Myhre bar verdier som “morsmål, diktning, fedrelandskjærlighet, historie og en lys og glad kristendom”,¹¹⁴ samt kunnskap som skulle jevne ut kløften mellom samfunnsklassene, synes å komme fram i tekstene, og ikke bare i forordet, altså i Rolfsens intensjon, som jeg allerede har konkludert. I lesebokutgaven som er hovedkilde her, er språket i stor grad ennå dansk, men som Moltke Moe i sitt forord skriver;¹¹⁵ “Grundprincippet for denne bogs sprogbehandling er det samme som princippet for bogens hele bygning: hensynet til barnets faktiske standpunkt i det øieblik, det skal give seg ifærd med læesebogen”. Han forklarer at dette prinsippet følges ved at “De særlige norske ord er naturligvis skrevne efter de norske udtale (...)”. Eksempelvis kan kortformer som mor, bror og far, isteden moder, broder og fader nevnes. Vi kan se det også i navnet Knut, som på dansk ville vært skrevet Knud. Det er ikke relevant her å komme med en større språklig redegjørelse, annet enn at vi ser prinsippet, og slik også Grundtvigs tanker om morsmål som et pedagogisk prinsipp i praksis. Lesebokens tekster som i større grad representerer skjønnlitterær diktning framfor ren fakta, samt vektleggingen av arven fra fedrene, som kan

¹¹⁴ Myhre, Reidar (2009): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 2 utgave, 6 opplag, Oslo, Gyldendal Norske Forlag, s 109-110, utdypet i denne studien under punkt 2.10.

¹¹⁵ Forordet til Moltke Moe kommer rett etter Rolfsens eget forord i den leseboken som er denne studiens primærkilde; Rolfsen, Nordahl(1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag.

representere historien, sammenfaller også med Grundtvigs ideer for undervisning, slik han framstilles hos blant annet Myhre. Flere av tekstene i leseboken, spesielt fortellingene om Knut Pladsen og Tulla, synes å ha som mål å skape fedrelandskjærlighet. Salmene representerte, slik jeg tidligere har konkludert, en lys form for kristendom. Tekstene forteller om barn fra ulike samfunnsklasser og det legges vekt på en annen rikdom enn den rent materielle. Slik kan tekstene være et bidrag til å jevne ut kløften mellom samfunnsklassene. Lesebokens tekster preges av verdier som sammenfaller med verdier Grundtvig skal ha hatt, og derfor kan vi anta at Grundtvig i stor grad må ha betydd mye for den konteksten leseboken er en del av.

Det finske bidraget til leseboken

Mange av tekstene, til og med den siste avsluttende fedrelandsalmen, er opprinnelig skrevet av finske forfattere. Rolfsen likte Zacharias Topelius tekster, og hadde tatt kontakt med Topelius for å få lov til å oversette disse til norsk. Fortellingen om Knut Pladsen, er opprinnelig Topelius` Pikku Matti. At leseboken er “preget av Finland”, er derfor udiskutabelt, men hvilke verdier kan dette bidraget ha underbygget, og da sett gjennom tekstene i leseboken? Laitinen skrev at *sagorna* til Topelius hadde; “sina moraliska ledstjärnor i en varm och tolerant kristendom och en idealistisk patriotism”, og videre; “gång på gång inpräntas den sociala rätts- och pliktkänslas betydelse”.¹¹⁶

Fortellingene om Knut Pladsen underbygger langt på vei dette. Knut føler seg forpliktet til å bli hos sine gamle fattige besteforeldre, og denne forpliktelsen bærer han som det 4. bud i sitt hjerte, i følge kronprinsen. Kronprinsen møter Knut, som en ung patriot, der han står i farfars uniform. Bodil Stenseth refererte den finske historikeren Matti Klinge, som så Topelius og Johan Ludvig Runeberg, som representanter for en “ljus fosterlandsuppfatning”, med en romantisk oppfatning der det finske folket framsto som rettskaffent og sterkt.¹¹⁷ Å være rettskaffen og sterk er egenskaper som kan ses på som moralske verdier når man skal bygge opp et godt fellesskap. Knut Pladsen framstår i fortellingene som en tvers igjennom ærlig liten gutt, som i seg selv krever karakterstyrke. Dette skaper morsomme episoder, men er nok det Kronprinsen ser som positive egenskaper hos gutten, og som

¹¹⁶ Denne studien, punkt 2.11

¹¹⁷ Stenseth, Bodil (1993): *En norsk Elite. Nasjonsbyggerne på Lysaker 1890-1940*, Oslo Aschehoug, s. 106-107

Topelius antagelig ønsker at de unge leserne skal beundre hos sin Pikku Matti. Styrken kommer ikke bare fram som karakterstyrke, men også som fysisk styrke når Kronprinsen sier, etter at farmor har fortalt alt det triste lille Knut allerede har opplevd, "Du er vist en sterk liden mand, du", og Knut rekker ut langfingeren, og de drar krok. Knut vinner.

En varm og tolerant kristendom, som jeg tidligere har oppsummert som noe som preger alle salmetekstene i leseboken, ser vi ikke minst i teksten til barnesalmen; *Milde Jesus du som sagde ...*, av finske Frans M. Franzén. Runebergs "Fosterlandspsalme", i leseboken den avsluttende teksten, "Fædrelands-salme", kombinerer troen på en Gud som beskytter landet, og bokstavelig en lys kristendom, jfr. den siste strofen;

*Men lyset er dit eget ord,
en sol for himmel og for jord;
lad den i al sin glans faa staa
og aldrig mere fra os gaa.*

Oppsummert underbygger tekstene som er hentet fra Finland, mange av de verdiene vi ser gjennom hele leseboken. Verdiene sammenfaller med verdier vi har funnet i kilder om Grundtvig, som fedrelandskjærlighet, en lys kristendom, samt et ønske om å jevne ut kløften mellom samfunnsklassene, men det er i tekstene etter Topelius, Runeberg og Franzén vi ser verdiene "modellert".

Verdien av å skrive en lesebok for å bygge en enhetlig nasjon, kan Rolfsen ha sett i Topelius' lesebok, *Boken om vårt land* (1875), som i Finland skulle bli brukt i nesten hundre år. Å bygge en enhetlig nasjon bringer oss videre til Slagstads påstand; "Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen (1892-1895) var utformet i Sars' ånd som ledd i venstrestatens dannelsesprosjekt".¹¹⁸

Lesebokens tekster et redskap til samling?

I følge Slagstad fant Sars opp *poetokratiet* som en "formel for det ideologiske hegemoni i det norske system", og det var dette poetokratiet Rolfsen gjorde til nasjonal barnelærdom, gjennom leseboken. Jeg har allerede innledningsvis i dette kapitlet pekt på hvordan lesebokens tekster henvender seg til barna, og hvordan fortellingene kan være en del av en dannelse, jfr. Ricoeur, samt hva som menes med dannelse jfr. Herder og Herbart.

¹¹⁸ Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag, s 216-217, se også denne studien, punkt 2.13

Lesebokens tekster med illustrasjoner ble også sett i sammenheng med den tyske kunstoppdragelsesbevegelsen. Venner fra Lysakerkretsen bidro i leseboken, blant annet Erik Werenskiold med illustrasjoner. Lysakerkretsens mest sentrale ideologiske skikkelse, var Ernst Sars. Fulsås beskrev Sars som “ein nasjonalistisk historikar som med historieskrivinga si ville “vekkje” folket til medvit om sin sanne identitet og sine sanne oppgåver”, og at Sars ville “styrke norsk nasjonalkjensle slik at folket ved neste vegskilje heilt sjølv kunne rå over historisk lagnad”.¹¹⁹ Sars` og Lysakerkretsens samlingsideologi bærer slik sett verdier som fellesskap og selvstendighet, og fellesskapet skal bygges opp i rammen av en nasjon.

Jeg konkluderte del 2, underpunkt 13, med at leseboken skulle om den fulgte opp Sars` ånd; samle folket, styrke norsk nasjonalfølelse og gjøre folket selvstendige. Den skulle vekke folkets bevissthet om sin egen nasjonale identitet og de oppgaver som fulgte denne identiteten. Sars` syn på vitenskaper og da også kunnskaper som “en eneste stor lærebygning”, skulle kunne motivere Rolfsen til et faglig bredt tekstutvalg. Selve tekstskrivingen, diktningen sett i den poetokratiske konteksten som både Slagstad og Stenseth beskriver, skulle kunne være selve redskapen til nasjonsbyggingen.

Jeg har allerede flere ganger konkludert med at leseboken i seg selv synes å være et redskap til nasjonsbygging, og at dette er Rolfsens intensjon slik det kom fram i forordet, på samme måte som hans begrunnelse for tekstutvalget. Slik utvalget framstår, stemmer det blant annet overens med Sars` syn på kunnskap som “en eneste stor lærebygning”.

For å finne fram til egenskaper som kunne være identitetsfaktorer, og slik også peke på de verdiene som skulle være bærende for nasjonsbyggingen, stilte jeg innledningsvis her i del 4 disse spørsmålene: Hva har vi funnet i tekstene som kan gi oss svar på hvordan den unge leseren blir en selvstendig borger i den selvstendige nasjonen? Hvilke egenskaper må hun eller han ha, og hvilke verdier er viktige i følge disse tekstene, å gi den unge leseren, slik at hun eller han blir en del av fellesskapet og bidrar i fellesskapet? De svarene disse spørsmålene kan gi, gir også langt på vei svar på hva som skulle kunne samle et folk, styrke nasjonalfølelse og gjøre et folk selvstendige. Hvilket bidrag og hvilken oppskrift gir altså leseboken, jfr. Slagstads påstand; “Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen (1892-1895) var utformet i Sars` ånd som ledd i venstrestatens dannelsesprosjekt”, samt Sars` poetokrati som en “formel for det ideologiske hegemoni i det norske system”, og at det var dette

¹¹⁹ Fulsås, Narve (1999): *Historie og nasjon*, Tromsø, Universitetsforlaget, s 11-13, se også denne studien, punkt 2.13

poetokratiet Rolfsen gjorde til nasjonal barnelærdom? (Slagstad 2001, s 216-217)

Egenskaper som opptrer som identitetsfaktorer gjennom karakterene i leseboken, og som slik kan ses som Rolfsens og lesebokens svar på hva samlingsideologien skulle etterstrebe, ble oppsummert til å være disse: å ha tro på seg selv, tenke selv, gå egne veier, men ha respekt for dem som er glad i deg, samt være uredd og nysgjerrig på det som er rundt deg. Disse egenskapene var uavhengig kjønn, samfunnsklasse, by eller land. Materiell rikdom fikk mindre verdi enn åndelig verdi, ikke minst gjennom salmene.

For å kunne tenke selv, ble kunnskap viktig. Kunnskap ga styrke til selvstendighet.

Formidlingen av kunnskap tok utgangspunkt i det som var kjent for barnet. Det nære fikk slik også verdi. Det nære og det forståelige gav tilhørighet og trygghet som jeg hele veien under nærlesingen av tekstene har oppsummert som bærende verdier. Tilhørighet og trygghet kan også ses på som middelverdier for selvstendighet. Tryggheten lå i det å være en del av et fellesskap. Det var fellesskapet som ga rammen for tilhørigheten. Fellesskapet kunne med utgangspunkt i lesebokens tekster defineres som familien og nasjonen, sett i lys av at alle i fellesskapet var en del av et skaperverk, hvor en kjærlig og omsorgsfull Gud rår.

Slik kan vi vel si at lesebokens tekster kunne være med på å vekke folkets, her de unge lesernes bevissthet om sin egen nasjonale identitet, og hjelpe dem til å se de oppgavene som fulgte denne identiteten.

4.3 Studien oppsummert

Over har jeg oppsummert verdiene i tekstene og sett disse i forhold til kontekst, det vil si; med en nyhistorisk metode, har jeg forsøkt å forstå konteksten, slik den kommer til syne i tekstene. Påstanden; at Rolfsens lesebok fra 1892, var dannelse til selvstendighet i et fellesskap, er forsøkt underbygget ved å fange opp de verdiene som lesebokens tekster uttrykker. Flere verdier ble funnet som middelverdier for grunnleggende eller i denne oppgaven kalt, egenverdier; som tilhørighet og trygghet, som igjen kan ses på som middelverdier for selvstendighet. Verdien trygghet kan også ses innen rammen av et fellesskap. Fellesskapet med utgangspunkt i lesebokens tekster, kunne defineres som familien og nasjonen, sett i lys av at alle i fellesskapet var en del av et skaperverk, hvor en

kjærlig og omsorgsfull Gud rår. Fellesskapet som nasjon, sett i en samlingsideologisk kontekst, vil kunne framstå som hovedmål for leseboken, slik Rolfsens selv skriver i forordet; “Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere”, og boken skulle bestå av; “en række læsestykker, der sørger at føre de smaa hen til det store, som vi kalder fædreland”. Å bygge opp et fellesskap, kan synes som noe som kunne komme i konflikt til selvstendighet. En selvstendig nasjon som mål, sier seg selv, men at individene i fellesskapet oppfordres til selvstendighet, slik vi har sett barna i leseboken modellere, er ikke selvsagt. Men sett i en moraletisk ramme, hvor mennesket har en iboende verdi, vil ikke det selvstendige individet langt på vei være overordnet et fellesskap?

Jeg vil nå avslutningsvis oppsummere og vurdere studieprosessen

Studiens begrunnelse og forankring

I studiens første del ønsket jeg å begrunne studien og forankre den både metodisk og i relevant støttelitteratur. Jeg valgte innledningsvis å ta utgangspunkt i den gang statsråd Gudmund Hernes' foredrag ved 100-årsjubileet for Rolfsens lesebok. Hernes benyttet jubileet til å argumentere for sin skolepolitikk, som skulle kunne ut i læreplanene som ble kalt R94 og L97. Foredraget fortalte oss at Hernes ønsket å ta fram verdier Rolfsens lesebok var bærer av. Ved å se på tiden før og etter Gudmund Hernes, forsøkte jeg også å se hvor vi var i dag. Mønsterplanen fra 1987 hadde blant annet lagt vekt på det lokale, og Hernes kan ha opplevd at vi i 1992 var på vei vekk fra felles mål. Skolereformene på 90-tallet ble preget av gjeninnføring av fellesstoff, som i norskfaget kom til uttrykk i litteraturhistorie og forfattere alle skulle kjenne til. Kristendomsfaget ble i grunnskolen KRL, som skulle samle elever med ulike livssyn i et fellesfag. At religionsfaget ble et fellesfag, stemte godt overens med det som ble uttrykt i *Den generelle læreplanen* for L97, og som den senere planen fra 2006 (K06) har bevart: “Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål (...) Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet.”¹²⁰

Kunnskapsløftet fra 2006 skulle også løfte nasjonen opp fra PISA-bunnen, som fortalte oss at vi ikke var like gode som vi hadde trodd, sett i en OECD-sammenheng, og derfor ble det nå

¹²⁰ Denne studien, punkt 1.3 og 1.4 drøfter læreplanene på 90-tallet og kunnskapsløftet fra 2006 sett i lys av arven etter Rolfsens lesebok

fokusert på kunnskaper og ferdigheter som kunne måles. Jeg stilte spørsmålet om tabellene som viste enkeltresultater på skolene, kanskje hadde tatt vekk noe av Hernes mål om at skolen skulle være et sted for dannelse av hele mennesket, sett i rammen av et fellesskap, både nasjonalt og globalt.

Hernes uttrykker i 1992 at Rolfsens intensjon for sin lesebok kunne ha noe å fortelle dem som da jobbet fram det som i 1996 skulle bli kalt "Det norske hus". En intensjon bør ses i forhold til en kontekst. De grepene noen tar i en gitt kontekst, kan kanskje lære oss noe. Jeg nevnte 22. juli 2011, og den påfølgende verdidebatten. Hernes ser seg tilbake for å finne veien fram. Det ble en hovedbegrunnelse for denne studien også, hvor jeg ønsket å gå tilbake til den konteksten Nordal Rolfsens første lesebok var en del av. Rolfsen skriver selv om sin intensjon i sitt forord til leseboken; "Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sanheden paa noget punkt, skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere". Rolfsen bruker "opdrage". Oppdragelse i Rolfsens samtid var synonymt med dannelse. Begrepet dannelse drøftes i en egen del i studien, med hjelp av Dahle, Krogh-Jespersen, Herbart og Herder.¹²¹ Her kort oppsummert tar jeg utgangspunkt i Herbarts begrep "Bildsamkeit" og Herders "Bildung zur Menschheit", hvor *Bildsamkeit* kan beskrives som en slags ferdighet som ligger i barnet, eller også som en beredskap for læring, mens *Bildung zur Menschheit* peker mot individets bestemmelse innenfor rammen av en kultur eller kulturutvikling. I sitatet over ser vi Rolfsen skrive "(...) skal en læsebog for det norske folk opdrage norske borgere". Det å oppdra, vil i et dannelsesperspektiv ikke bare handle om det å oppdra noen til å oppføre seg "riktig", men til å bli et helt menneske i en gitt kontekst. Her snakker Rolfsen om en nasjonal kontekst, og det handler om å gi lesebokens lesere en nasjonal identitet. I studien har jeg blant annet ved hjelp av Henriksen, Krogseth og Mogstad forsøkt å forklare identitet.¹²² Mogstad siterte Evenshaug og Hallen, når han definerte identitet; "en konsistent og sammenhengende opplevelse av seg selv og hvem en er. Innebærer at ens verdier, tro og aspirasjoner utgjør et integrert hele". (Mogstad 2000, s 44) I følge denne definisjonen er verdier en del av det som skal utgjøre den helheten som oppleves som identitet, og det ble lesebokens verdier som jeg ønsket å studere videre. Ved hjelp av Johannesen og Vetlesens *Innføring i etikk*, forsøkte jeg å definere verdibegrepet for denne studien, med at det her var snakk om *etiske verdier*, hvor noen verdier kunne ses på

¹²¹ Denne studien, punkt 1.8 drøfter teorier om identitet og dannelse

¹²² Denne studien, punkt 1.5 drøfter begreper identitet, verdier, studiens temaer og problemstillinger

som *middelverdier* for noe som hadde *egenverdi*. Mennesket i seg selv hadde en *iboende verdi*. I studien var det relevant å finne fram til verdier i leseboken som fremmet en samfunnsoverlevelse, altså verdier som kunne være med å bygge opp under et fellesskap; en nasjon. Slik ville noen av verdiene i leseboken kunne framstå som middelverdier for å nå fram til det som synes å ha størst egenverdi; et godt fungerende fellesskap, hvor alle de som tilhører fellesskapet har en iboende verdi. For å finne ut om leseboken var *dannelse til selvstendighet i et fellesskap*, ble studiens hovedproblemstilling formulert til: *Hvilke verdier skulle i følge Nordahl Rolfsens lesebok prege en nasjonal identitet?*

Da Rolfsen skrev leseboken, hadde Norge siden 1814 hatt en egen grunnlov, og var på vei mot unionsoppløsningen i 1905, det vil si landet var på vei mot ytterligere selvstendighet. Ville selvstendighet være en verdi som vi kunne finne igjen i lesebokens tekster? Et selvstendig individ og egenidentitet henger sammen. Satt inn i en kontekst hvor det selvstendige individets identitet skulle være en del av nasjonal identitet, måtte målet være å bygge en identitet for et fellesskap? Fellesskapet ville derfor være en verdi sett i forhold til nasjonsbygging. På hvilken måte ville fellesskapet framstilles som en verdi i lesebokens tekster, og hvilke verdier skulle binde fellesskapet sammen. Selvstendighet og fellesskap er to verdibegreper som kunne komme i motsetning til hverandre. Hvordan kunne disse eventuelt forenes? På hvilken måte kunne et individ være selvstendig og samtidig ta ansvar for et fellesskap? Kanskje kunne en studie om og av Rolfsens lesebok også gi oss noen svar på dette? Hvor kunne vi finne igjen det Gudmund Hernes betegnet hos Rolfsen som “et blikk for at individuell variasjon utvikles i forhold til tradisjon”?¹²³

Lesebokens tekster, både forordet og lesestykkene, skulle vise oss veien til en forståelse av de verdiene som lesebokens kontekst var opptatt av som nasjonsbyggende verdier. Derfor ble en *nyhistorisk* litterær tilnæringsmåte valgt,¹²⁴ hvor konteksten skulle komme til syne gjennom tekstene. Det ble konteksten sett gjennom tekstene, med en forstudie på lesebokens forfatter og lesebokens kontekst, som ble metoden for studien, ikke resepsjonen og heller ikke konteksten sett i forhold til i dag.

I punkt 1.7 redegjorde og begrunnet jeg kildene til en førforståelse av lesebokens kontekst.

¹²³ KUF – departementet, Foredrag ved Nordahl Rolfsens-markeringen, 16. desember 1992 i Den Gamle Logen i Oslo, s 5

¹²⁴ Denne studien, punkt 1.6 drøfter valg av metode

Disse kildene var biografiske tekster, tekster som fortalte om leseboken og ikke minst var det kilder som kunne gi et bredt bilde av lesebokens ideologiske kontekst.

Lesebokens forfatter, kontekst og tekster

Jeg gikk i studiens andre del ikke i detalj gjennom Nordahl Rolfsens liv. Metoden jeg hadde valgt, var ikke biografisk, men det var relevant å se etter det som i Rolfsens oppvekst og miljø kunne ha hatt betydning for hans ideologiske og pedagogiske plattform; hans verdisyn. Hvem og hva inspirerte ham fram til han skrev leseboken? Senere ville jeg i studiens tredje del forsøke å finne igjen noe av dette i nærlesningen av lesebokens tekster, både dem han valgte ut og dem han selv skrev. Etter å ha gått gjennom Rolfsens oppvekst med hjelp av Egil Børre Johnsens biografi om Nordahl Rolfsen, *Fola fola Blakken*, samt mange tekster til forståelse av konteksten, blant annet Rolfsens eget teaterstykke *Svein Uræd*, som Johnsen mente kunne ha vært med på å få flertallet på Stortinget til å stemme ned Rolfsens søknad for leseboken, kom jeg fram til at det var noen kilder som utpekte seg som inspirasjon for Rolfsens lesebok. Disse var Grundtvig og grundtvigianismen, de finske forfatterne, Runeberg og Topelius og kretsen rundt dem, samt Ernst Sars og Lysakerkretsen. De siste; Sars og Lysakerkretsen sto for en samlingsideologi, som har mange kilder. Noen av disse forsøkte jeg også å spore i studiens andre del.

Kildene jeg fant fram til, har jeg nå allerede oppsummert flere ganger, blant annet under punkt 4.2. Her vil jeg kort kommentere prosess og funn. Prosessen fram til kildene har tatt tid, fordi det har vært mange å velge mellom, spesielt når det gjelder forståelsen av den såkalte samlingsideologien. Kilder til ideologi vil alltid være preget av forfatterens eget ideologisk ståsted. Min oppgave har ikke vært å være mest mulig kritisk til samlingsideologien. I norsk litteraturhistorie legges samlingsideologien ofte fram som en motpol til Kristiania-Bohemen, som den samfunnskritiske bevegelsen som virkelig sto for det moderne gjennombruddet. Samlingsideologien og nasjonalisme har blitt nevnt når det skulle pekes fram mot det som skulle bli ødeleggende for nasjonen Norge. Men det som skjedde fram til og under den andre verdenskrig lå vel ikke i Rolfsens, Sars' eller andre i den såkalte Lysakerkretsens intensjon? Jeg mener at de svært selvstendige rollemodellene barna i leseboken framstår som, og lesebokens vektlegging av frihet, både for individet og nasjonen, med en gang kunne legge en slik påstand død?

I denne studien har det handlet om å forstå det som ligger bak og i intensjonen, sett i lys av

lesebokens kontekst, belyst gjennom tekstene som jeg nærleste i den tredje delen, og som ble oppsummert i 4.1. Samtidig så ligger det i begrunnelsen for studien at leseboken har hatt en stor betydning for nasjonen, ikke minst fordi den har blitt lest av så mange gjennom så mange år. Med utgangspunkt i Paul Ricoeurs teorier om hvordan identitet skapes gjennom fortellinger,¹²⁵ vil en leseboks tekster være det som kunne gi leseren *speilet* av seg selv? I følge Ricoeur fortolker subjektet seg selv gjennom andres uttrykk; *Soi-même comme un autre*. Å gi den oppvoksende slekt fortellinger som speiler en nasjonal identitet, synes slik å være en svært effektiv nasjonsbygging? De etiske verdiene som lesebokens tekster var bærere av, vil med Ricoeur være verdier som skulle kunne prege lesernes etiske ståsted. Slik kan leseboken ha preget nordmenns etiske ståsted i generasjoner.

Når vi undrer oss over de etiske valg mennesker i dag tar, vil det med Ricoeur og refleksjonene rundt lesebokens betydning for nasjonens verdiforankring, være svært relevant å tenke etter hvilke "fortellinger" dagens generasjoner har hentet og henter sine verdier fra.

Ricoeur levde etter Sars og Rolfsens lesebok, men vi ser at Sars' poetokrati bærer noe av de sammen teoriene. Poetokratiet styres av diktere, som Bjørnson. Det var gjennom diktning Bjørnson fremmet de "små og store aktuelle spørsmål han var opptatt av", skrev Vigdis Moe Skarstein i forordet til Aldo Keels i *Bjørnson i kamp*, som ble gitt ut av Nasjonalbiblioteket i anledning Bjørnsonåret 2010.¹²⁶

Studien har også pekt på at Rolfsen så absolutt ikke har holdt seg innenfor Norges grenser, hverken fysisk, eller når det gjelder å finne litteratur til leseboken. Overraskende stor andel av tekstene er hentet fra Finland, men også Danmark, Tyskland, England og Frankrike. Tekstene til Topelius, Runeberg og Franzén ser ut til å ha truffet Rolfsen på en måte, som igjen resulterte at mange av tekstene, men også ideen for leseboken, ser ut til å være finske. Slik sett kan finske verdier ha blitt norske verdier gjennom generasjoner. Grundtvigianismen var allerede kommet til Norge før Rolfsens lesebok, men som en del av det teologiske og akademiske miljøet. Med leseboken kan den mer folkelige eller lavkirkelige grundtvigianismen, som Thorkildsen peker på som mer typisk for dansk grundtvigianisme, ha

¹²⁵ Denne studien punkt 1.8, redegjorde for Paul Ricoeurs teorier

¹²⁶ Denne studien, punkt 2.4, forteller om Rolfsens forhold til Bjørnson, punkt 2.13, drøfter Sars samlingsideologi og poetokrati.

nådd folket i Norge.¹²⁷

Nærlesingen av tekstene ble gjort gjennom en prosess, der et overblikk gav signaler om hvor det kunne være relevant å sette tekstene under lupen. Før jeg gikk inn på en nærmere analyse av lesebokens egentlige tekster, nærleste jeg Rolfsens forord, på let etter de verdier som kunne ligge i forfatterens egen intensjon for det arbeidet han har hatt med leseboken. Til slutt i oppsummeringen av funnene, trakk jeg tråder til verdier jeg hadde funnet fram til i lesebokens kontekst, som Grundtvig, de finske forfatterne, Ernst Sars og Lysakerkretsen. Slik har jeg forsøkt å se tekstene som uttrykk for sin kontekst. Forarbeidet med konteksten hjalp meg til å finne fram til det som kunne være relevant å se etter. Verdiene i tekstene er oppsummert i 4.1, satt inn i konteksten i 4.2.

De fleste verdiene i leseboken framstår som middelverdier for å nå fram til det som synes å ha størst egenverdi; et godt fungerende fellesskap, hvor alle de som tilhører fellesskapet har en iboende verdi. Den iboende verdien hvert enkelt menneske i et fellesskap har, vil gi rom for selvstendighet. Selvstendighet synes også å ha en egenverdi i leseboken. Selvstendighet framstilles som en styrke. Samling av nasjonen var målet, men sterke og selvstendige individer gjorde også nasjonen sterk, og kunnskap var med på å gjøre individet sterkt og fritt, slik Rolfsen billedlig framstilte det med hjelp av diktene "Rosen" og "Larven".

For at det selvstendige menneske skal fungere godt i fellesskapet, må mennesket forstå seg selv i forhold til fellesskapet. Dette krever dannelsen, og det var denne dannelsen Nordahl Rolfsen med sin lesebok i lesebokens kontekst, ønsket å gi dem som skulle bygge fellesskapet; nasjonen. Dannelsen skulle gi selvstendighet i rammen av et fellesskap.

Sett i lys av de verdier Rolfsens lesebok bygget sin dannelsen på, og med blikk på vår egen kontekst; hvilke verdier skulle i dag ligge til grunn for en dannelsen, som inkluderte alle inn i et godt fellesskap?

¹²⁷ Denne studien, punkt 2.10

Litteraturliste

- Aksnes, Marita og Torgrim Gram Økland om; *Nyhistorismen og kontekstomgrepet* på nasjonal digital læringsarena, <http://ndla.no/nn/node/70912> (24.02.2012)
- Becker, Sabine, Christine Hummel, Gabriele Sander, (2010): *Grundkurs Literaturwissenschaft*, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek
- Culler, Jonathan, tysk utgave (2002): *Literaturtheorie – Eine kurze Einführung*, Stuttgart, Reclams Universal-Bibliothek
- Dale, Erling Lars & Krogh-Jespersen Kirsten (red) (2004): *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, Århus, Forlaget Klim
- Den generelle læreplanen (L97)
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (25.12.2011)
- Elstad, Hallgeir og Per Hasle (2002): *Illustrert norsk kristendomshistorie*, Bergen, Fagbokforlaget A/S
- Flatmoen, Arne (1995): *Framtidens lesebok - Arven etter Nordahl Rolfsen*, Oslo, TANO AS
- Frimann, Claus, hele diktet; *Tillid*
<http://www.dagbladet.no/docarc/showdoc.php?a=1&d=564> (31.03.2012)
- Fulsås, Narve (1999): *Historie og nasjon*, Tromsø, Universitetsforlaget
- Gallagher, Catherine, Stephen Greenblatt (2000): *Practicing New Historicism*, London/Chicago, The University of Chicago Press (Paperback edition 2001)
- Greenblatt, Stephen (1986): *Mot en kulturens poetikk*, oversatt av Eivind Røssaak, i Skei, Hans H (red), (2008): *Moderne Litteraturteori, en antologi*. (2.utgave) Oslo, Universitetsforlaget
- Grunnskolenytt (1992) *Nordahl Rolfsen 100 år i norsk skole, en markering av 100-årsjubileet for utgivelsen av N R første lesebok*. Nr. 3
- Hagemann, Sonja (1974): *Barnelitteratur i Norge, 1850-1914*, Oslo, Aschehoug
- Hamre, Pål (2005): *Tekst, tid og tolking R94/L97 og L06 i hermeneutisk perspektiv*, Høgskulen i Volda

- Henriksen, Jan-Olav og Otto Krogseth (red) (2001), *Pluralisme og Identitet*, Oslo, Gyldendal akademiske
- Herder, Johann Gottfried (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, utgitt med kommentarer av Hans Dietrich Irmscher, 1990, i en ny utgave 2007, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek
- Høydal, Reidun (1999): *Norskdomsrørslas akademikarar – ein del av ventresatens danningselite*, I: Rudeng, Erik (red), *Kunnskapsregimer*, Oslo, Pax forlag
- Johannesen, Kjell Eivind og Arne Johan Vetlesen (2005), *Innføring i etikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Johnsen, Egil Børre (2003): *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen*, Oslo, Andresen & Butenschøn
- Johnsen, Egil Børre, *Nordahl Rolfsen*. Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/.nbl_biografi/Nordahl_Rolfsen/utdypning (02.10.2011)
- Keel, Aldo (2010): *Bjørnson i kamp*, Oslo, Nasjonalbiblioteket
- Kimmich, Dorothee, Rolf G. Renner, Bernd Stiegler, (2008) *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek
- KUF – departementet, Foredrag ved Nordahl Rolfsens-markeringen, 16. desember 1992, i Den Gamle Logen i Oslo.
- Hernes, Gudmund, Statsråd, *Arbeidets eventyrland*
- Bjerkmann, Tor, *Gjennom folkseskolen ut i verden*
- Johansen, Egil Børre, *De sanneste historiene*
- Kvalsvik, Bjørn Nicolaysen, (1997): *Omvegar fører lengst, Stykkevis essay om forståing*, Oslo, Det Norske Samlaget
- Laitinen. Kai (1988): *Finlands litteratur*, Borgå, Söderström & C:O Förlags AB
- Lyche, Lise (1991): *Norges teaterhistorie*, Asker, Tell forlag, hentet fra <http://www.nb.no/> (01.10.2011)
- Lyche, Lise (1990): *Norsk Teaters Mare*, Oslo, Grøndahl & Søn Forlag
- Matthes, Eva, Carsten Heinze (2011): *Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Sonderausgabe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Mogstad, Sverre Dag (2000): *Fag, identitet og fortelling*, Oslo, Gyldendal Norske Forlag

- Mortensen – Buan, Anne-Beathe og Trine Solstad (2008) *Med lesebøker skal landet dannes. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2*. En artikkel i prosjektet; *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelsesreise*, Red: Dagrun Skjeldbred og Bente Aamotsbakken. Oslo, Novus forlag
- Myhre, Reidar (2009): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, 2 utgave, 6 opplag, Oslo, Gyldendal Norske Forlag
- Om “Alt er skabt af dig, o Gud”, tekst Peder Andreas Jensen,(1843), i følge; <http://liturgi.info> (20.03.2012)
- Om Anton, Carl, Wetterbergh, “ Onkel Adam”; <http://runeberg.org/authors/onkladam.html> (18.03.2012)
- Om Bechstein, Ludwig <http://www.deutsche-maerchen.info/bechstein.htm> (23.10.2011)
- Om Bloch, Carl Heinrich (1834-1890). <http://www.carlbloch.com> (31.03.2012)
- Om Brehm und Ruß, *Katalog der Deutschen Nationalbibliothek*, <https://portal.dnb.de> (10.03.2012)
- Om Frimann, Claus http://snl.no/Claus_Frimann (31.03.2012)
- Om Hertzberg, Rafael <http://www.ibsen.net/index.gan?id=462> (08.04.2012)
- Om Ingemann, Bernhard Severin (1789-1862) <http://www.kalliope.org/da/index.cgi> og <http://www.denstoredanske.dk/> (31.03.2012)
- Om Lindemann, B. S <http://www.denstoredanske.dk/> og <http://www.kalliope.org/da/index.cgi> (31.03.2012)
- Om Mantzius, Johan <http://www.birkerod-lokalhistorie.dk/> (02.10.2011)
- Om Richardt, Christian http://snl.no/Christian_Richardt (20.03.2012)
- Om “Säll är den som sina hander” av Gustaf Ållon (1694), <http://evl.fi/psalmbok.nsf> (21.03.2012)
- Ricoeur, Paul (1992): *Oneself as Another*, Chicago, The University of Chicago press, En oversettelse fra fransk; *Soi-même comme un autre* (1990)
- Roald Johansen, Wenche, (1985): *Hjertet paa rette sted*, Hovedfagsoppgave i nordisk Universitetet i Bergen.
- Rolfsen, Nordahl (1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo. Gyldendal Norske Forlag

- Rolfsen, Nordahl (1890): *Svein Uræd*: eventyrkomedie i fem Akter, Kristiania, Cammermeyer, hentet fra <http://www.nb.no/> (01.10.2011)
- Runeberg, Johan Ludvig, Versjonen av *Vårt Land* er hentet fra <http://www.dugamladufria.se/songs/fi/> (24.02.2012)
- Sanderud, Roar (1951): *Frå P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen, et skolehistorisk bilde*, Oslo, Gyldendal Norske Forlag
- Schmid, Ulrich (2010): *Litteraturtheorien des 20.Jahrhunderts*, Stuttgart; Reclams Universal-Bibliothek
- Sejersted, Jørgen, intervjuet av Ane Farsethås; *om Nyhistorismen*; Publisert 25.06.2002, <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/lesekunst/teorier/1950399.html> (30.10.2011)
- Skei, Hans H (red), Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg (2008): *Moderne Litteraturteori, en antologi*. Oslo, Universitetsforlaget
- Slagstad, Rune (2001): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag
- Slagstad, Rune, Kunnskapsdepartementet, Dokumenter, NOU 2000:14: *Kunnskapens hus i det norske system*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14/25.html?id=143062> (16.11.2011)
- Sletvold, Sverre (1971): *Norske lesebøker 1777-1969*, Trondheim, Oslo, Bergen, Tromsø, Universitetsforlaget
- Stenseth, Bodil (1993): *En norsk Elite. Nasjonsbyggerne på Lysaker 1890-1940*, Oslo Aschehoug
- Stenseth, Bodil (2010): *Bjørnson og poetokratiet*. <http://www.nb.no/bjornson/litteraturen/bjoernson-og-poetokratiet> (17.03.2012)
- STORTINGET OG UNIONEN 1814-1905 www.stortinget1905.no/popup/pdf/oversiktsartikkel.pdf (03.04.2012)
- Svendsen, Åsfrid (1992): *Nordahl Rolfsens Læsebog For Folkeskolen. En roman om mennesket som verdensrobber*, i *Bokvennen* 1992/4. S 18-25
- Svensk Läraretidning / 17:e årg. 1898 / om *Topelius og hans Pikku Matti*. <http://runeberg.org/svlartid/1898/0190.html> (02.04.2012)
- Svensk versjon av *Pikku Matti* www.nykarleby.fi/.../svensk-pikku-matti12.pdf (03.04.2012)

- Thorkildsen, Dag (1995): *Nasjonalitet, identitet og moral*, Oslo, Norges Forskningsråd
- Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red) (2004): *Pedagogiske profiler – norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo, Abstrakt forlag
- Ystad, Hallvard (1999): *Paul Ricoeur, Eksistens og hermeneutikk*, Oslo, Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur, Aschehoug
- Ållon, Gustaf, (1694) salmen, *Sæl er den , som sine hænder*, på svensk; *Säll är den som sina händer*, Kilde: <http://evl.fi/psalmbok.nsf> (21.03.2012)

Foto på forsiden: Fra leseboken, s 100; *Jesus og barnet* av Carl Bloch, er tatt av forfatteren