

HAMSUNPROBLEMET I SKOLENS NORSKBØKER 1945–1970

John Brumo (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet)

Når man skal arbeide med Knut Hamsun i skolen, står norsklærerne overfor et dilemma: Hvordan skal man ta hensyn til at Hamsun ikke bare er en av Norges mest kjente forfattere, men også Norges mest kjente nazist? Hvordan skal historien om Hamsun presenteres på en balansert måte? En gjennomgang av en del lærebøker i litteratur og litteraturhistorie forteller om hvordan «Hamsunproblemet» har blitt håndtert i skolen etter krigen. Er det riktig, slik noen litteraturforskere har hevdet, at vi har forsøkt å skjule Hamsuns politiske sider, og i stedet hyllet den geniale forfatteren?

Teachers in Norwegian schools face a dilemma when teaching literature: How do they balance the presentation of Knut Hamsun – one of Norway's most influential writers AND most prominent supporters of the Nazi occupation? How can Hamsun's life and writings be presented in a balanced way? By examining school textbooks in literary history, we can better understand how "the Hamsun problem" has been handled in school. Is it correct, as it has been claimed, that the political side of Hamsun has been hidden away in Norway, and instead saluted as the brilliant author?

Nøkkelord: Knut Hamsun; lærebokhistorie; litteraturhistorie; nazisme; litteraturdidaktikk

I 1945 var endelig okkupasjonen slutt, men de nye norske myndigheter hadde mange problemer å håndtere. Et av dem var at Norges største dikter var en aktiv tilhenger av Hitler, nazismen og okkupasjonen av Norge. Hva skulle de gjøre med det? Dette kan sies å være det første møtet med "Hamsunproblemet". Helt frem til i dag har Knut Hamsun blitt fremstilt som en psykologisk gåte. Hvordan kunne geniet som skrev vakre kjærlighetshistorier som *Pan* og *Victoria*, også være nazist? Dette er fortsatt vanskelig å forstå og vanskelig å håndtere.¹

Hamsunproblemet er ikke minst et *pedagogisk* problem: Hvordan skal historien om ham fortelles? Hvilket ansvar har vi for å gi de unge et riktig bilde av Hamsun, hans liv og hans diktning? I skolen, hvor formidling av verdier er en del av samfunnsoppdraget, blir Hamsunproblemet akutt. Hvordan kan man skape litteraturglede når det er klart at Hamsun – en fornyer av norsk litteratur – også var nazist? I sin beryktede nekrolog over Hitler i *Aftenposten*, 7. mai 1945, omtalte han seg som en av Hitlers "nære tilhengere".² Dette er vanskelig å svelge. Skal vi la Hitler-støtten bli bortforklart som en "sørgelig slutt" på en gammel manns liv – eller bør vi la hele forfatterskapet bli forstått i lys av hans nazi-

¹ Til og med den sovjetiske forsvarsministeren Vjatsjeslav Molotov skal visstnok etter krigen ha ment at Hamsun burde få en mild behandling på grunn av sitt betydelige forfatterskap (Kolloen 2004, 317).

² "Jeg er ikke verdig til at tale høirøstet om Adolf Hitler, og til nogen sentimental Rørelse indbyder hans Liv og Gjerning ikke. Han var en Kriger, en Kriger for Menneskeheden og en Forkynder av Evangeliet om Ret for alle Nasjoner. Han var en reformatorisk Skikkelse av høieste Rang, og hans historiske Skjebne var den, at han virket i en Tid av den eksempeleløseste Raahet, som tildslut fædlte ham. Slik tør den almindelige Vesteuropæer se paa Adolf Hitler. Og vi, hans nære Tilhengere, bøier nu vaare Hoder ved hans Død.", fra *Aftenposten*, 7. mai, 1945. Dette var altså dagen før Norge offisielt ble frigjort.

sympatier? Hvordan har skolen løst denne vanskelige pedagogiske og etiske utfordringen?

Bakgrunn: Hamsun og ideologi

Hamsunproblemet skal her bare kort repeteres. For det første er det ingen tvil om at Hamsun var en av ytterst få norske forfattere som eksplisitt støttet Hitler. Han omtalte seg selv som «Quislings mann» og gav til og med gav Nobelpris-medaljen til propagandaminister Josef Goebbels (Ferguson 1988). Etter krigen ble han dømt for medlemskap i det nasjonalsosialistiske partiet Nasjonal Samling.³ For det andre er det er flere ubehagelige forbindelser mellom Hamsuns diktning og ideologiske strukturer som ligger nazismen nær. Dette ser vi tydeligst på slutten av forfatterskapet: Utover i Hamsuns liv blir hans tidlige ideer om en psykologisk litteratur mindre viktige og viker ofte plassen for en mer moraliserende tendens, slik mange lesere kjenner den fra romanen *Markens grøde* (1917). Denne romanens drøm om et naturlig, ubesmittet liv, avskåret fra sivilisasjonens "skadevirkninger" har virket forlokkende på mange – også medlemmene i Svenska Akademien, som ga ham nobelprisen. I den senere delen av Hamsuns forfatterskap inngår imidlertid denne naturdrømmen ofte i et ideologisk ubehagelig selskap: En skepsis til demokratiet som styreform og et reaksjonært syn på kvinners stilling i samfunnet, for eksempel i de anti-moderne romanene *Børn av tiden* (1913), *Segelfoss by* (1915) og *Siste kapittel* (1923). Selv om Hamsun overhodet ikke var alene om denne formen for konservatisme, er det fortsatt vanskelig å fatte hvordan han støttet opp under Hitler-Tysklands menneskefiendtlige regime.

En serie av biografier har gransket Hamsuns spennende og innholdsrike liv, noen av dem helt ned til de minste detaljer.⁴ Flere peker på at Hamsuns eksentriske og fanatiske anglofobi må ha en stor del av ansvaret for hans synspunkter på 30-tallets Tyskland. Hans grunnleggende mistro til England og sympati for Tyskland hadde langt på vei bestemt hans politiske veivalg lenge før Hitler var født. Det er et paradoks at Hamsuns skepsis til kollektivismen og genuine respekt for enkeltindividets verdi skulle føre ham over i nazismen. Når Hamsun i det beryktede diktet "Himmelbrev til Byron" lar ordet "kvinnesakshyl" rime på "arbeiderkrapyl", blir man ille til mote.⁵ Selv om man kan beundre rimsmeden Hamsun (hvor mange ord rimer egentlig på "arbeiderkrapyl"?), må man riste på hodet over ideologen og politikeren Hamsun.

Hamsun er jo en forfatter som i andre halvdel av forfatterskapet plasserer diktningen sin i et historisk, sosialt og ideologisk rom. Overgangen fra bondesamfunn til industrisamfunn opptar en særlig plass i mange av tekstene. Dette kan både angå store spørsmål som maktstrukturer i lokalsamfunnet, kvinnens rolle og individets plass i et massesamfunn. Men også detaljer knyttet til husbygging, matproduksjon, fiskeri og postombæring blir satt inn i en bred ideologisk sammenheng, nytt mot gammelt, tradisjon mot modernitet. Fremveksten av demokratiske prosesser og organisasjoner, kvinnes stilling og rolle blir fremstilt på en raljerende måte. Tekstene har særlig en satirisk

³ Knut Hamsun var også en av de få kjente forfatterne som var representert i utgivelsen *Nasjonalsosialister i norsk diktning* fra 1943. Hamsuns forhold til nazismen og detaljer angående medlemskapet i NS er ellers godt beskrevet i Ingar Sletten Kolloens tobinds-biografi, *Hamsun. Svermeren* (2003) og *Hamsun. Erobreren* (2004).

⁴ Blant de viktigste biografene er Robert Ferguson, Lars Frode Larsen og Ingar Sletten Kolloen.

⁵ I *Digte* (1904)

holdning til prosesser hvor de gamle livsformene og verdinormene viker plassen for nye. Idylliseringen av livet på gårdene, fascinasjonen for den patriarkalske strukturen i de nordnorske fiskeværene og forakten for yrkeskvinner peker i retning av et reaksjonært samfunns- og menneskesyn som har klare berøringspunkter med nazismens.⁶ Hamsunproblemet er altså dette: Hva gjør vi med den erklærte Hitler-tilhengeren og den mer skjulte ideologiske underteksten? Det er nemlig ikke så lett å dele Hamsun opp i den geniale dikter og den politiske idiot.

Samtidig som dette poenget ikke bør overdrives, er det vanskelig å hevde at litteraturen er helt adskilt fra de ideologiske overbevisningene til forfatteren. I en innsiktsfull artikkel, "Hamsun og Hamsunproblemet", peker Edvard Beyer på at Hamsun hadde antidemokratiske synspunkter allerede før nasjonalsosialismen oppstod i mellomkrigstidens Tyskland. Dette kan vi også se i tekstene. Det er riktignok langt fra den nazistiske voldsdyrkelse, antisemittisme og totalitære politikk til Hamsuns mer uklare politiske ideologi. Den kanskje mest innflytelsesrike norske Hamsun-forskeren, Atle Kittang, har pekt på at ideologien sjelden får stå uimotsagt i de litterære verkene (Kittang 1984). Politisk-ideologiske lesninger kan nesten alltid undergraves av tekstens egen ironi og flertydighet. Hvis man leser nøye, er det altså sjelden at litteraturen er så dogmatisk og enkel som Hamsun kunne være i sine avisartikler eller politiske uttalelser. Litteraturen er tvetydig, mens politikeren Hamsun mangler nyanser. Men det er likevel vanskelig å hevde at Hamsuns ironi "vaksinerer" verkene mot ideologiske tolkninger: Det er politiske elementer i det meste av Hamsuns prosa som ikke forsvinner ved ironi eller flertydighet.

Den ideologiske siden av Hamsuns forfatterskap har de siste ti årene blitt mer berørt i norsk litteraturforskning. Jeg tenker her særlig på forskningsarbeider som Ståle Dingstads *Hamsuns strategier. Realisme, humor og kynisme* (2003), Britt Andersens *Ubehaget ved det moderne. Kjønn og biopolitikk i Hamsuns kulturkritiske romaner* (2011), Frode Lerum Boassons *Men livet lever. Hamsuns vitalisme fra Pan til Ringen sluttet* (2015) samt Jon Langdals artikkel "Hvordan trylle bort det ubehagelige" (1999). Her har spørsmål om ideologi og politikk i de litterære tekstene blitt satt på dagsordenen. Fremstillingen av kvinner, familieliv, fremskritt og urbanisering er blitt undersøkt med et mer kritisk blikk. Har tidligere Hamsun-forskning ikke villet se de politiske dimensjonene i forfatterskapet? Er det tydeligere ideologiske spor enn vi har vært villige til å se? Er det slik at den aristokratiske heltedyrkelsen av store menn, "verdensånden til hest", også i de tidlige verkene peker frem mot nazisymptiene på slutten av Hamsuns liv? Disse forskningsbidragene viderefører den ideologikritiske kritikken fra Leo Löwentals tidlige analyser og 1970-tallets *Det reaktionære oprør. Om fascismen i Hamsuns forfatterskap* (Giersing mfl., 1975), men med fornyede og mer nyanserte lesninger.

Andre forskere har de siste årene undersøkt tilgrensende problemstillinger, slik som sammenhengene mellom Hamsuns liv, diktning og faktiske støtte til Hitler og okkupasjonen, slik som det gjøres i Sletten Kolloens tobinds biografi, Jørgen Haugans *Solgudens fall. Knut Hamsun – en litterær biografi* (2004) og Tore Rems *Knut Hamsun. Reisen til Hitler* (2014). Gjennom disse arbeidene har Hamsuns støtte til okkupasjonen gradvis blitt mer kjent: Både Sletten Kolloen og Rem har i sine bøker bidratt til å gjøre Hamsuns ord og handlinger før og under krigen mer kjent. En rekke andre forskningsarbeider har bidratt til å tegne et mer tvetydig bilde av ham enn det er vanlig å

⁶ Mer om dette kan for eksempel leses i Arild Haalands artikkel "Nazisme, litteratur og Knut Hamsun" eller i Edvard Beyers "Hamsun og Hamsunproblemet".

gjøre i forfatterbiografier, for eksempel Robert Fergusons *Gåten Knut Hamsun* eller Walter Baumgartners *Den modernistiske Hamsun* med undertittelen *Medrivende og frastøtende*. Her blir Hamsuns støtte til nazismen en viktig del av biografien.

Flere av disse forskningsarbeidene preges av en mer eller mindre polemisk brodd mot tidligere Hamsun-forskning som ikke i tilstrekkelig grad har tatt opp Hamsuns eksplisitte støtte til nazismen og den mer skjulte ideologiske understrømmen i hans forfatterskap. Den norske litteraturhistoriske behandlingen av Hamsunproblemet er en "skandale", skriver for eksempel Jon Langdal i *Agora*: Hamsun-forskerne har lagd noen "møysommelig oppbygde forsvarsverker rundt Hamsun-gåten" (Langdal 1999, 232). Tore Rem sier det mer balansert: "(...) mye er gjort for å gi denne forfatteren et minst mulig ufordelaktig ettermæle, et ettermæle som tilsynelatende ikke virker forstyrrende på hans litteratur (...)" (Rem 2014, 356). Kritikken mot tidligere forskning er trolig riktig, men mangler kanskje en viktig dimensjon. Trolig er offentlighetens Hamsun-bilde mer preget av skolens formidling enn av litteraturvitenskapelig forskning: Mens alle går på skole, er det de færreste som leser forskningsartikler. Selv om enkelte elever kan ha møtt Hamsuns liv og forfatterskap i tidlig alder, er det sannsynlig at læreboka i norskfaget er deres første møte med Hamsun og litteraturen. Den norske forvaltningen av Hamsunproblemet kan derfor undersøkes noe mer empirisk enn hva som hittil er blitt gjort. Hvordan har faktisk Hamsun og hans forfatterskap blitt beskrevet i skolens lærebøker? I hvilken grad har støtten til Hitler og okkupasjonen vært en del av skolens formidling? Kort sagt: Har skolens Hamsun-formidling vært unnfallende og "apologetisk"? Dette kan ikke minst vise seg i skolens lærebøker i norsk.

Hamsun i skolen – noen metodespørsmål

Spørsmålet om hvordan Hamsun og hans diktning er blitt forstått og fortolket i ettertid, finner vi som nevnt ikke bare i forskningslitteraturen, men fremfor alt i skolen. Det er her Hamsuns liv og forfatterskap formidles og forvaltes ved at de unge får møte forfatteren og tekstene, ofte for første gang. Søk i norske biblioteksdata-baser viser at følgende bøker var i bruk i perioden:

Forfatter	Tittel	Utgivelsesår
Hermann Ruge	<i>Norsk litteraturhistorie for gymnaset</i> <i>Norsk litteraturhistorie for skulebruk</i> <i>Kortfattet norsk litteraturhistorie</i>	Utgitt i mange utgaver og opplag i perioden 1930–1968
Johs. A. Dale	<i>Norsk litteraturhistorie for gymnaset</i> <i>Norsk boksoge</i>	Utgitt i mange utgaver og opplag i perioden 1939–1972
Angelique Schanche	<i>Min første litteraturhistorie</i>	Utgitt i mange utgaver og opplag i perioden 1956–1977
Didrik Grønvold Asbjørn Villum	<i>Norsk litteraturhistorie</i>	Utgitt i mange utgaver og opplag i perioden 1921–1962, opprinnelig skrevet av Grønvold, men etterhvert revidert av Asbjørn Villum
Gorgus Coward	<i>Litteraturhistorie for realskolen</i>	Kom i to utgaver i 1957 og 1979

Ved å se på læreverkene i norsk litteraturhistorie mellom 1945 og 1970 vil vi få en pekepinn om hvordan Hamsun-formidlingen har skjedd. Artikkelen forsøker å undersøke alle læreverkene som har vært i bruk i perioden, det vil si den nære etterkrigstiden. Verkene det er sett nærmere på, er brukt i realskolen, ungdomsskolen og gymnaset, altså for elever i 13–18-årsalderen.⁷ Hensikten er ikke å peke på feil eller unnlaterelser i fortidens lærebøker, men å forsøke å forstå mer av hvordan Hamsun-formidlingen har endret seg fra 1945 til 1970. Skoleslag og skiftende læreplaner vil selvsagt påvirke Hamsun-beskrivelsene og hvilken plass som er gitt til dette temaet. I denne perioden har både organiseringen av utdanning og betydningen av litteraturkunnskap i skolen endret seg mye. Men selv om både begrunnelsen for å arbeide med litteratur og måten det blir gjort på, har variert, har Hamsun hele tiden hatt en tydelig plass som en viktig del av litteraturundervisningen, og det er mulig å undersøke denne utviklingen.

Å avslutte undersøkelsen rundt 1970 er naturlig av flere grunner. Dette var en periode med sterk sentralstyring i skolepolitikken, men som avløses rundt 1970 av flere reformer som gjør dette til et naturlig slutt punkt, blant annet gjennom ny mønsterplan i 1974 og større lokal frihet for skolene. I litteraturforskningen i starten av 70-tallet vinner nye, kritiske lesemåter frem, og sammenhengene mellom historie og litteratur får større oppmerksomhet. I Hamsun-forskningen innvarsler boken *Det reaktionære oprør. Om fascismen i Hamsuns forfatterskap* (1975) en ny og mer kritisk tilnærming. Mer ideologikritiske lesninger gjør at forfatterens liv og skjebne får mindre oppmerksomhet, og mer vekt blir lagt på de overordnede sammenhengene mellom samfunnsutvikling og litteratur. Inge Moslet har pekt på at vi i denne perioden ser et mer kritisk norskfag enn tidligere. Grunnskolens nye læreplan, M74, gir retningslinjer for selvstendighetstrening, hvor elevene skal rustes til å stå imot "suggestiv påvirkning" av ulikt slag (Moslet 1999, 26).

Norskboka som autoritet

Norske lærebøker er interessant å undersøke fordi de synliggjør hva som til enhver tid er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn (Skjelbred m.fl. 2017, 9–10). Tekstene er gjerne skapt i et fellesskap av flere forfattere og har gjennomgått en grundig vurdering før de blir tatt i bruk. De skal være i tråd med gjeldende læreplaner og andre styringsdokumenter og være basert på oppdatert kunnskap om feltet. Derfor er de en særlig interessant inngang til kontroversielle spørsmål, slik som Hamsunproblemet.

Lærebøkene er fortsatt relativt styrende for læringen som foregår i norske klasserom. Ikke mange lærere vil forsøke å hevde noe annet enn hva læreboka sier, siden lærebøkene oftest har en autoritet som få lærere har hatt mulighet til å utfordre. Både Blikstad-Balas (2014) og Skjelbred og Aamotsbakken (2010) konkluderer med at læreboka fortsatt er dominerende i undervisningen, selv om internett og nye IKT-verktøy har endret litt på dette de siste årene. Det er grunn til å tro at det brukes mange ulike tekstressurser i ulike fag, men at lærebokas rolle er temmelig stabil på tvers av fagdisipliner. I norskfaget, det utvilsomt tyngste tekstfaget, har læreboka hatt en selvsagt plass.

Vi bør likevel ta noen forbehold: Det er jo ikke sikkert en slik gjennomgang vil gi et korrekt og helhetlig bilde av Hamsun-formidlingen i norsk skole. Det er – i alle fall i teorien – mulig at praksisen i klasserommet har skilt seg fra den fremstillingen som

⁷ Det er ikke alltid like klart hvilket alderstrinn disse bøkene retter seg mot. For eksempel har verket av Grønvold/Villum bare undertittelen "Til skolebruk", slik også noen av utgavene til Herman Ruge har.

lærebøkene legger opp til, for eksempel ved at læreren har problematisert eller utfordret den skriftlige fremstillingen. Men sannsynligvis har de fleste lærere "fulgt boka". Fram til 2001 eksisterte det også ordninger med offentlig godkjenning av lærebøker for bruk i skolen, slik at kunnskapsstoffet som ble formidlet her, hadde et visst preg av "offisiell fortelling". For lærere, elever og foreldre ble derfor litteraturhistorien en autoritativ fortelling. Som kilde til den nasjonale "Hamsunfortellingen" kan derfor lærebøkene være en god inngang.

Det er naturlig å spørre hvorfor skolen i det hele tatt er nødt til å ta opp disse spørsmålene? Bakgrunnen for at Hamsun befinner seg i skolen, ligger i at litteraturhistorie ble en del av muntlig eksamen i norsk da den ble innført i 1883, og har senere blitt sett på som en helt sentral del av norskfaget. (Aase 2002, 96) I perioden vi ser på her, fra 1945 og frem til 1970, har norskfaget gjennomgått en rekke innholdsmessige og ideologiske endringer. For litteraturdidaktikkens del kan man snakke om en vending fra en kulturarvorientert litteraturdidaktikk, hvor den beste litteraturen skulle formidles til skolebarna, til en mer elevorientert "barne- og ungdomslinje" fra og med M74. Her skulle litteraturundervisningen i større grad tilpasses elevens interesser og modenhetsnivå. Men likevel har litteraturhistorien – forstått som en kronologisk presentasjon av perioder og store forfattere – stått sterkt i norskfaget helt frem til i dag. Selv om litteraturhistorien i store deler av 1900-tallet har hatt rollen som leseveiledning eller "hjelpeskole" for å forstå og sette mer pris på selve skjønnlitteraturen, har litteraturhistorien også hatt en klart selvstendig plass som sentralt læringsstoff i norskfaget.

Skolen og norskfaget som ideologisk sted

Hamsunproblemet er interessant å studere i en skolesammenheng fordi skolen i Norge er et *ideologisk sted* – et sted hvor det er forutsatt at de unge skal innføres i de verdier samfunnet til enhver tid har lagt vekt på. Fra embetsmannsstatens forkynnende kristendom, via venstrestatens opplysnings- og demokratiarbeid og frem til våre dagers mer individuelle ferdighetsfokus vektlegges hele tiden en idé om skolen som samfunnets viktigste verdiformidler. Ikke minst har skjønnlitteraturens plass i faget historisk sett vært knyttet til moral og verdier. Tittelen på Ove Mallings lesebok fra 1777, *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*, er i så måte talende: Det er oppdragelse og samfunnstilpasning til statens og kirkens moral som er det vesentlige, i den antikke *exempla* eller *krestomati*-tradisjonen. I Mallings lesebok er tekstene delt inn i 18 deler, etter ulike dyder, slik som "Kierlighed til Fædrelandet", "Troskap mot Kongen" etc. Denne forbindelsen mellom litteratur og moral har åpenbart blitt svekket når vi nærmer oss våre dagers litteraturundervisning. Senere begrunnelser for skjønnlitteraturens sentrale plass har vært generell dannelse, dvs. at lesning av god skjønnlitteratur er en del av opplyste menneskers generelle kunnskap. Etter andre verdenskrig har andre begrunnelser vært viktigere, slik som skjønnlitteraturens mulighet til å forstå allmenmenneskelige og eksistensielle problemer, utvikling av empati og innsikt i andres situasjon. Og nærmere vår tid har lesningen av skjønnlitteratur vært begrunnet i utviklingen av generelle leseferdigheter dvs. at man gjennom skjønnlitteraturen møter et mer avansert språk og stilistiske grep, som for eksempel ironi og satire, som man ikke så ofte møter andre steder.

I perioden vi snakker om her, var mye av litteraturfeltet knyttet til et etisk og ideologisk felt. Mange norske forfattere reflekterte over begivenhetene under krigen i sine verker,

drøftet det som hadde skjedd, og boret i etiske dilemmaer. Eksempler på dette kan være Tarjei Vesaas *Huset i mørkret* (1945) og Sigurd Hoels *Møte ved milepelen* (1947). Torborg Nedreaas tok opp stoff fra krigens hverdag i *Bak skapet står øksen* (1945), mens Johan Borgen utforsket det sosiale miljø som formet nazisten, i Lillelord-trilogien (1955–1957). Diskusjonen rundt ansvar og skyld, etikk og politikk var altså levende, både innenfor og utenfor litteraturen.

Den ideologiske dimensjonen av norskfaget var også tydelig etter 1945. Vektleggingen av skolens sosialiseringsansvar og bevisstheten om at skolen bør motarbeide totalitære regimer var sterk. Høsten 1945 la blant annet de politiske partiene frem et fellesprogram for skolen hvor de la vekt på å utdanne borgere til "et fritt, demokratisk samfunn" og at skolen skal være "karakterdannende" og må "vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid" (*De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen*, 1945, 7). Senere policy-dokumenter i skolen har vektlagt at oppdragelse og utdanning må gi evne til "etisk medvit", medfølelse og selvstendighet: "Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg". Det samme finner vi i opplæringsloven, hvor det understrekes at opplæringen skal "(...) fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte" og: "Alle former for diskriminering skal motarbeidast" (*Opplæringslova*, paragraf 1-1). Det er neppe tvil om at vaksomhet mot rasisme og totalitære ideologier er en sentral del av skolens opplæringsansvar. Og nettopp i skolesammenhengen er det interessant å se hvordan Hamsunproblemet blir håndtert.

Litteraturhistorier 1945–1970

I tilbakeblikket på norskbøkene fra perioden 1945–70 blir tre spørsmål viktige: For det første: I hvilken grad forteller litteraturhistoriene noe om Hamsuns politiske standpunkter og holdning under krigen? For det andre: Blir ideologi eller politikk nevnt i forbindelse med forfatterskapet? Og for det tredje: Hvordan stiller teksten seg til Hamsuns politiske posisjon under krigen?

Et viktig poeng er at mange av litteraturhistoriene som ble brukt mellom 1945 og 1970, var skrevet *før* krigen og ble bare lett revidert etterpå. Krigen kan derfor ikke sies å være et avgjørende skille i norsk lærebokhistorie. Litteraturhistoriene som ble brukt etter krigen, er lite preget av det store skillet som krigen utgjorde i de fleste nordmenns liv. Det er kanskje heller ikke så underlig at lærebokskrivning ikke var en prioritert oppgave rett etter krigen, hvor det jo var mange andre oppgaver å ta fatt i. Det er mer merkelig at også i bøkene som ble revidert etter krigen, er Hamsun-omtalene de samme som før krigen. Enkelte har riktignok et tillegg som nøkternt og uten forklaring forteller om Hamsuns støtte til okkupasjonsmakten. Slike beskrivelser blir – som vi skal se – gjerne raskt "korrigert" ved å peke på at Hamsun var svært gammel og dermed kanskje ikke helt ansvarlig for sine uttalelser, eller at hans diktning ikke er preget av hans politiske holdninger.

I alle de litteraturhistoriske verkene er fremstillingsformen organisert etter kronologi, med ulike innslag av periodebeskrivelser, forfatter- og verkomtale. Norsk bøkene er forbausende like i oppbygning og struktur. Det er først etter periodens slutt, rundt 1970 at vi tydeligere ser nye tendenser, at læreverkene inviterer til sammenligning på tvers av perioder, at sakprosa og medier får større plass. En viktig forskjell er også plassen litteraturhistorien har i norskfaget. Mens slikt stoff i 1945 stort

sett var egne selvstendige bøker, er det litteraturhistoriske stoffet i våre dager inkorporert i mer helhetlige læreverk som forsøker å favne hele norskfagets bredde, med språk, sakprosa og muntlig kommunikasjon som viktige elementer. Når vi i dag ser på de overraskende tykke skolelitteraturhistoriene fra den nære etterkrigstida, blir man slått av den store – og kanskje overdrevent store – betydningen som skjønnlitteraturen tillegges i norskfaget.

I tekstsamlingene, dvs. de bøkene hvor elevene kunne få lese utdrag fra ulike litterære verker, er Hamsun til stede, med bare med utdrag fra de tidlige romanene. Kaster vi et blikk på en av de viktigste tekstsamlingene i denne perioden, Thorbjørn Egners lesebøker for ungdomsskolen, er bindet *Tidens tale* delt opp i bolker med titler som "Skoledager og ungdomsår", "Ungdom, arbeid og forelskelse", men også "Okkupasjon, krig og fred", slik at krigen får en betydelig plass. Hamsun er på ufarlig vis representert i avdelingen som handler om forelskelse, med et utdrag fra kjærlighetsromanen *Victoria*.

Omtalen av Hamsunproblemet er mer påfallende i noen verk enn i andre. *Norsk litteraturhistorie til skulebruk* (1954) er en av mange litteraturhistorier skrevet av Herman Ruge. Den første kom ut i 1930 og ble senere revidert og utgitt i flere utgaver. At forfatteren var bror til Otto Ruge, general og forsvarssjef i 1940, gjør denne litteraturhistorien særlig interessant. Her kunne man kanskje tenke seg at forfatteren lot sine nære opplevelser av okkupasjonen og fengsling av broren få farge beskrivelsen, men det skjer ikke. Som helhet er beskrivelsen av Hamsuns forfatterskap svært positiv, selv om den også påpeker den stadig mer kulturkritiske utviklingen. Den ser, som mange andre litteraturhistorier, Hamsuns romaner som en motsetning til 1880-tallets tendensdiktning, men viser hvordan Hamsun utover på 1900-tallet dreies i mer samfunnskritisk retning: "I seinare bøker greip Hamsun ofte til spotten for å få ram på alt det han fann holt og tomt. Ingen har som han håna den forlorne halvulturen som breidde seg frå byane og utover bygdene og øydela alt som var opphaveleg og ekte" (Ruge 1954, 72). Boka henvender seg til de unge leserne i en personlig tone, for eksempel om *Markens grøde*: "(...) du kjenner kanskje litt til den boka, så du veit at ho fortel om ein rydningsmann som slår seg ned i villmarka og byggjer seg ein heim og gard gjennom seigt arbeid med sine egne hender" (Ruge 1954, 72). Det er "velsignelse over verket", men samtidig påpekes det at romanen har en enkel moral og et lettfattelig budskap. Her er Ruge litt avvikende fra andre skolelitteraturhistorier gjennom påpekningen av *Markens grøde* som også er en type budskapslitteratur. I den utvidede utgaven av litteraturhistorien, beregnet for gymnaset, avslutter Ruge omtalen av Hamsun slik:

Hamsun ble en meget gammel mann. Men der falt et tragisk skjær over hans siste år fordi han i okkupasjonstiden sluttet seg til nazismen. Det hang vel sammen med den sympati for "herremoral" som går igjen i mye av hans diktning. Men det isolerte ham helt overfor vårt folk. I 1949 kom hans siste bok "Paa gjengrodde stier", et forsvar for ham selv og hans holdning under krigen. Det ble en både vemodig og underfundig bok, som iallfall viste at den 90-årige dikter hadde bevart sitt talent til det siste. (Ruge 1968, 204–205)

Det er ingen bitterhet å spore hos Ruge overfor Hamsun, tvert imot en raus sympati for den store forfatteren som har havnet i et slikt uføre.

I andre litteraturhistorier som kom i flere utgaver, ser vi hvordan de vanskelige spørsmålene om Hamsun og politikk gradvis blir stilt. I Johs. A. Dales *Norsk*

litteraturhistorie for gymnaset (1966) (som var en bearbeiding av den opprinnelige *Norsk boksove* fra 1939) legges det særlig vekt på Hamsun som en viktig forfatter i nyromantikken. Her pekes det på noen vedvarende tematikker i forfatterskapet, slik som generasjonskonflikter og opptattheten av språket. De mer kulturkritiske romanene blir nevnt og eksemplifisert, men ikke drøftet videre: De "(...) viser fram motsetninga mellom det tradisjonsbundne livet på den eine sida og turistkulturen med dåsematen på den andre, den stolte og samvitsåre herren og levedyktige plebeieren med det lette hovudet og samanstøyten mellom dei miljø desse høyrer til" (Dale 1966, 160). Om *Ringens sluttet* sies det derimot at den er "merkt av et autoritært samfunnssyn", noe som er relativt sjeldent for denne tidens Hamsun-fortolkning. Trolig tenkes det på scenen i romanen hvor styringen av skipet "Spurven" blir overlatt til mannskapet, og båten grunnstøter etter at mannskapet har begynt å krangle om kapteinslua. Scenen kan leses som en kommentar til demokratiske styringsformer, og det er trolig det Johs. A. Dale gjør her. Noen av Hamsuns dikt omtales også som "beiske". Siste setning om Hamsun er imidlertid rent informerende: "I 1949 gav Hamsun ut *Paa gjengrodde Stier*", uten videre kommentar. Altså ikke et ord om krigen og nazisme, men likevel en del antydninger til at det finnes en annen og farligere Hamsun enn naturdyrkeren.

I andre litteraturhistorieverker er Hamsunproblemet nesten helt usynlig. Slik er det i Angelique Schanches *Min første litteraturhistorie* (1958), som kom i mange utgaver i perioden 1956–1977, også på nynorsk. Baksideteksten forteller at boka har som ambisjon at ungdommen skal bli glade i å lese, men beklager at litteraturhistorien har vært et "forsømt fag i vår folke- og ungdomsskole". Kanskje er det derfor den lar adjektiver som "ny", "mesterlig" og "stor" farge beskrivelsene av tekstene. En lang passasje fra *Markens Grøde* opptar nesten halvparten av Hamsun-kapitlet, og leseren kan lett få et bilde av en harmonisk forfatter med et tilbake-til-naturen-budskap, siden det ikke er noen referanser til politikk eller samfunn. Kapitlet avsluttes uten at krigen nevnes: "Hamsuns siste roman heter *Ringens sluttet*. Den kom i 1936. Knut Hamsun døde i 1952" (Schanche 1958, 173). Mangelen på kommentarer og referanse til *På gjengrodde stier* er nesten påfallende, og man lurer på hvorfor det er slik. Er det et bevisst valg? Kanskje har læreboka ikke lyst til å forstyrre bildet av den gode forfatteren? I den aller siste utgaven fra 1977 har derimot en setning blitt satt inn: "I 1949 gav han ut *På gjengrodde stier*, der han bl.a. forsvarer seg mot beskyldningene for landssvik." (Schanche 1977, 159) Formuleringen er litt merkelig, for det sies ikke at Hamsun jo faktisk ble funnet skyldig i landssvik – og for lesere som ikke kjenner historien, kan det lett fremstå som om disse "beskyldningene om landssvik" var urettmessige. Schanches bok er den mest Hamsun-positive av alle som er brukt i perioden. Den har mange gode sider og kan åpenbart virke engasjerende og inspirere til videre lesning. Men den stiller seg også klart på Hamsuns side og forsterker myten om den geniale forfatteren, samtidig som politikeren Hamsun blir usynliggjort.

Et unntak fra den nesten sømløse overgangen fra førkrigs- til etterkrigs-Hamsun kan vi se i Didrik Grønvolds *Norsk litteraturhistorie*. Den ble første gang utgitt i 1926 og kom så i mange opplag og flere reviderte utgaver (av Asbjørn Villum) helt frem til 1962. Beskrivelsen av Hamsuns forfatterskap utvikler seg her fra 1926-utgaven hvor Hamsun kalles "en av de nyere romanforfattere" (Grønvold 1926, 52) til 1962-utgaven hvor han har blitt "ein av våre største diktarar til alle tider" (Grønvold 1962, 55), "ein makelaust fin stilist, genialt nyskapande" (Grønvold 1962, 57). I alle utgavene fortelles det om Hamsuns innholdsrike liv, og handlingen i de tidlige romanene blir skildret med

smittende entusiasme. Det pekes også på konflikten mellom individ og massen og den generelle forakten for massekulturen som preger en del av tekstene. I utgaven fra 1958 blir Hamsuns skjebne reflektert over i forbindelse med *På gjengrodde stier*:

I hans begeistring for den enkelte, mennesket utenfor og over det alminnelige, kan vi kanskje finne noe av det i Hamsuns sinn som førte ham over i nazismen. Den gamle dikter satte seg utenfor sitt folk da han under den annen verdenskrig støttet okkupasjonsmakten. I sitt merkelige og betydelige siste verk, *På gjengrodde stier*, gav nittiåringen en forklaring på det og en beretning om sine opplevelser etter krigen. Ennå levde hans originale fortellerevne og hans dikteriske fantasi. (Grønvold 1958, 84–85)

Selv om formuleringer som å "sette seg utenfor sitt folk" i dag klinger litt fremmedartet, er Grønvolds lærebok sjelden. Den forsøker både å finne forklaringer og å ha respekt for Hamsuns kunstneriske betydning. Fremstillingen kutter ikke forbindelsen til det tidlige forfatterskapet, men forsøker å se sammenhenger mellom forfatterskapet og nazistøtten på slutten av Hamsuns liv.

Mer typisk for skolens behandling av Hamsun-spørsmålet er Gorgus Cowards *Litteraturhistorie for realskolen* (1957). Dette var et nyskrevet verk da det kom ut.⁸ Verket er, som tittelen sier, ment for realskolen, altså den treårige skolen mellom folkeskolen og gymnaset, det vil si for dem som hadde ambisjoner om mer skolegang. Coward, som var mangeårig lektor og rektor ved Fagerborg videregående skole i Oslo, lar beskrivelsen av Hamsun følge biografien og peker på at han fikk "freiste litt av kvart i eit skiftande liv" (Coward 1957, 56). Han legger særlig vekt på vandrerskikkelsen og skaper slik en god parallell mellom liv og diktning. Det er derimot litt merkelig at Hamsun omtales i presens ("Hamsun er"), som om Hamsun fortsatt var levende. Og i likhet med mange andre litteraturhistorikere er han svært positiv til Hamsun som forfatter: "Som stilist er han makelaus, genialt nyskapande". Men Coward er et unntak fra den store tausheten om Hamsuns nazisme: "Da tyskarane hadde broti seg inn i Noreg og villa riva ned det norske demokratiet, kom Knut Hamsun, som da var ein gamal mann på over åtti år, til å svika sitt land og gje fienden stønad" (Coward 1957, 57). Konkret og greit, men også litt unnskyldende eller forklarende. Det blir ikke pekt på noen sammenheng mellom Hamsuns politiske syn og en eventuell ideologi i verkene.

Denne perioden må trolig forstås på bakgrunn av at minnet om krigen fortsatt var levende for mange, samtidig som Hamsun var en forfatter mange hadde positive leseropplevelser med. Det var uten tvil vanskelig å forsone seg med at en av de fremste norske forfatterne hadde valgt feil side under krigen. Forestillingene om "det norske" var knyttet til motstanden mot okkupasjonen. Dette bekreftes for så vidt i andre av skolens fag. Hvis vi kaster et blikk på lærebøkene i historie og samfunnskunnskap fra denne perioden, legger vi merke til at de ikke har mindre nasjonal patos enn norskbøkene, med titler som *Folket vårt gjennom tidene* og *Vi ere en nasjon*. I læreboka *Folk og samfunn før og nå* blir krigen fyldig omtalt – og typisk nok får Milorg og den sivile motstanden stor plass, mens Quisling og Nasjonal samling fremstilles som unntak og marginale

⁸ Lærebokforfatteren Gorgus Coward (1912–1994) var selv tysklærer og hadde arbeidet som lærer i Berlin. Han skrev lærebøker i tysk og arbeidet for å utbygge de kulturelle forbindelsene mellom Norge og Tyskland etter andre verdenskrig gjennom samarbeid med Goethe-instituttet og Sonnenbergkretsen.

fenomener. (Lorenzen 2003, 145–146) Hamsun-beskrivelsene i norskbøkene følger dette mønstret, men i neddempet form.

Hamsunproblemet etterpå

I tiden etter 1970 trer Hamsunproblemet tydeligere frem i litteraturhistoriene. Typisk for denne nye klarheten er *Norges litteraturhistorie* fra 1975, hvor forfatteren og Hamsun-eksperten Rolf Nyboe Nettum innrømmer at Hamsuns nazisme er en av de mørkeste deler i norsk litteraturs historie og "[...] et kapittel det ikke er lett å skrive" (Nettum 1975, 179). Det merkes også på fremstillingen: Kort og oppsummerende fortelles det at Hamsun i mellomkrigstiden "[...] trer fram som tilhenger at Hitlers Tyskland og Quisling" (Nettum 1975, 179). Denne vendingen kommer imidlertid brått og uforståelig på leseren av det ganske omfattende Hamsun-kapitlet. For tidligere i teksten er det få vurderinger av politikk og ideologi i Hamsuns tekster. Det er som om litteraturhistorien selv gir opp forsøket på å finne forklaringer: "De nakne fakta er ugjendrivelige, men en rekke problemer vil i lang tid vekke diskusjon og kreve inngående undersøkelser" (Nettum 1975, 179).

I norskverk som ligger nærmere vår egen tid, er det lettere å se hvordan skiftningene i læreplanen i norsk for videregående skole endrer lærebøkene. De litteraturhistoriske læringsmålene er færre, og dermed blir også teksten kortere. Det ser vi for eksempel i tredje bind av norskverket *Grip teksten* (2008).⁹ Her blir Hamsun-stoffet delt i to, en del om gjennombruddet og en del om den eldre Hamsun, som har tittelen "Knut Hamsun (1859–1952) – antimoderne forteller". Teksten informerer både om den ideologiske utviklingen hos Hamsun, fra modernistisk pioner til reaksjonær samfunnsrefser, og hans eksplisitte Hitler-støtte:

Hamsun nærte hele livet stor beundring for Tyskland og tilsvarende hat mot alt engelsk. I 1930-årene tok han parti for Hitler og nazismen, og han forsvarte Hitler også under den tyske okkupasjonen av Norge. Etter at Hitler var død, skrev Hamsun en hyllende nekrolog om ham! Etter krigen ble Hamsun stilt for retten for landssvik. Han ble også mentalt undersøkt. Legen kom til at han hadde "varig svekkede sjelsevner". Dommen ble en stor bot som ruinerte familien. (Dahl m.fl. 2013, 163)

Som vi ser, fungerer teksten både informerende om de faktiske forhold og den forsøker å forklare og forstå hvorfor Hamsun havnet i denne ideologiske posisjonen. Mentalundersøkelsen – som ikke har blitt omtalt i særlig mange andre lærebøker – får også en kort omtale. Teksten er også den eneste som eksplisitt sier at "[m]ange synes det er vanskelig å akseptere en landssviker som en stor forfatter [...]", og dermed inviterer elevene med i diskusjonen. Så selv om Hamsun-omtalen er kort i antall ord, er det mange dimensjoner av Hamsunproblemet som er med i *Grip teksten*.

Kanskje kan vi snakke om tre ideologier som skaper problemer for Hamsun-fremstillingen i skolen: Det første er ideen om *den gode litteraturen*, dvs. tanken om at skjønnlitteratur er verdifull fordi den er bærer av gode verdier og har potensial til å bringe disse verdiene over til lesere. Magnus Persson har i *Den goda boken* (2012) pekt på at denne ideen om litteraturen som god og positiv er svært dominerende og samtidig lite

⁹ For tredje klasse, studiespesialiserende utdanningsprogram.

reflektert over. At lesning er bra – i betydningen at det er en aktivitet som oppøver ordforråd og kommunikasjonsferdigheter – er nok forskningsmessig bevist, men i mindre grad tanken på at litteratur er karakterutviklende og ”god” i en slags allmenmenneskelig og moralsk forstand. Faktisk var jo nettopp ideen om litteraturen som en bærer av et positivt budskap en begrunnelse for å gi Nobelprisen til Hamsun for *Markens grøde* i 1917.

Den andre ideologien er det romantiske tankegodset som ligger i forestillingen om forfatteren som foregangsmann. Denne tanken har som kjent har stått sterkt i Norge i den poetokratiske tradisjonen etter Wergeland og Bjørnson og har blitt sett på som et grunnlag for at norske forfattere kunne øve en så sterk politisk innflytelse på annen halvdel av 1800-tallet. Ideen om forfatteren som en politisk skikkelse ble klart svekket utover på 1900-tallet, men har spilt en stor rolle i norsk offentlighet. Ikke minst var Hamsun selv en stor beundrer av denne forfatterrollen, for eksempel slik som hans store forbilde Bjørnstjerne Bjørnson fylte den, som aktiv politisk debattant i en rekke saker.

For det tredje har norsk litteraturhistorie en tradisjon for å la *det nasjonale* være det sentrale topos i fremstillingen. Svært ofte har fremstillingene etablert et nasjonalt "vi " eller "vårt", dvs. en idé om et kulturelt fellesskap som forfatterne plasseres i forhold til. Kampen mellom det "hjemlige" og det "fremmede" er derfor en vedvarende konfliktlinje, og lærebokforfatterne har en klar tendens til å fremheve det "ekte norske" på bekostning av de impulser som er kommet fra utlandet. Det er neppe overraskende at det i en ung nasjon har vært en tendens til å fremheve seg selv og tone ned sammenhengene til felleseuropeiske ideer og sjangre. Toril Steinfeldt (2001) peker på hvordan norske skolelitteraturhistorier mellom 1900 og 1940 svært tydelig ønsker å dyrke det "hjemlige", noe som skaper problemer i skildringene av litterære perioder som den norrøne litteraturen, det moderne gjennombrudd og internasjonalt orienterte diktere som Henrik Ibsen. Forfattere som problematiserer ideen om "det norske" eller kan ses på som illojale mot norske idealer, blir ofte vanskelig å integrere i skolelitteraturhistorien.

I fremstillingen av de fleste norske forfattere har disse tre mytene ikke bydd på nevneverdige problemer i norske skolebøker: I nesten overraskende stor grad har norske forfattere vært på parti med demokrati, humanisme og progressive verdier – og det motsatte standpunktet, konservatisme og reaksjonære verdier, har dermed blitt enda mer avvikende. I ettertid ser vi at forfattere som har blitt regnet som særlig viktige, har stått for verdier som senere har vunnet frem. Wergelands folkelige nasjonalisme og gullalderlitteraturens kritikk av kirke, ekteskap og skole har senere blitt til en del av verdigrunnet i det norske samfunnet. Litteraturens ideologi eller "budskap " – i den grad vi kan snakke om noe slikt – har stort sett vært på parti med progressive og positive verdier i samfunnsutviklingen.

Som organisasjon og samfunnsinstitusjon har skolen vært klart anti-nazistisk: Den utgjorde for eksempel en fast motstand mot okkupasjonsmaktens nazifiseringsforsøk i Norge i 1940. Okkupasjonshistorikere snakker om "skolefronten" som en del av motstandsarbeidet under krigen. Quisling forsøkte raskt etter okkupasjonen å presse nazistisk propaganda og ideologi inn i skolen gjennom læreverk og direktiver, samt opprettelse av et eget nazistisk fagforbund (Norsk lærersamband). Men denne prøven bestod norsk skole: Lærerne nektet å skrive under på at de ville undervise etter målsetninger som stod i Nasjonal Samlings program. Og lærerne stod på sitt, selv om over 1000 lærere ble arrestert i 1942. Skolefronten fortsatte virksomheten gjennom hele

okkupasjonen i samarbeid med Hjemmefrontens ledelse og organiserte bl.a. økonomisk støtte til de arresterte lærernes familier. Med et slikt bakteppe er det klart at Hamsunproblemet blir et ugreit spørsmål for skolen: Her kolliderer forfattermytene om den geniale forfatteren med skolens rolle og historie som motkraft mot totalitære ideologier.

Hamsun som pedagogisk mulighet

Både før og etter krigen har Hamsuns forfatterskap vært populært og mye lest, til tross for at det for de fleste nordmenn var et sjokk da Knut Hamsun offentlig stilte seg på okkupasjonsmaktens side i 1940. Hamsun har i hele perioden en selvfølgelig plass og får fyldig omtale i alle lærebøkene som er undersøkt her. Likevel kan vi ikke gå ut fra at barn og unge utelukkende har fått sin Hamsun-kunnskap fra skolen, siden hans forfatterskap har vært mye lest utenom skolesituasjonen. Også rett etter krigen var Hamsun-interessen stor, og det selvbiografiske forsvarsskriftet *På gjengrodde stier* solgte godt, med et førsteopplag på 5000 og et nytt opplag på 7000 like etterpå (Ferguson 1988, 428–429). Også *Samlede verker* har kommet i mange utgaver og har solgt mye i hele etterkrigstiden.

Vår gjennomgang av hvordan norskbøkene omtaler Hamsun, viser en gradvis endring. Endringen består i at lærebøkene i starten av perioden omtaler Hamsuns forbindelser til nazismen på en temmelig knapp og unnskyldende måte, men at dette temaet får mer plass etter hvert som vi nærmer oss våre dager. Det har åpenbart vært vanskelig for lærebokforfatterne å forene den store dikteren og den reaksjonære politikeren. Mens noen lærebøker påpeker trekk i forfatterskapet som kan ha paralleller i nazismen, understreker andre at dikteren Hamsun er upåvirket av denne type ideologi. Samlet sett er det nok ikke riktig å si at Hamsuns støtte til Hitler og okkupasjonen er underkommunisert i norske skolelitteraturhistorier. Med noen unntak er dette nevnt i alle tekstene vi har sett på her. Det blir sagt klart at Hamsun var en nazi-sympatisør under krigen. Det blir likevel tilslørt at han også var nazi-sympatisør på 30-tallet. Det blir også lagt til ulike "formildende omstendigheter", for eksempel hans høye alder eller hans lange mistro til England. Utover på 70-tallet blir det mer vanlig å peke på forbindelser mellom Hamsuns politiske syn på den ene siden og ideologi/politikk i selve diktningen på den andre. Når det gjelder spørsmålet om ideologi i selve tekstene, er dette et tema som blir sterkere understreket jo nærmere vår egen tid vi kommer. Mens man i årene rett etter krigen forsøker å skille politikeren og dikteren, blir det ut på 70-tallet mer vanlig å påpeke anti-demokratiske og moderniseringskritiske linjer i forfatterskapet. Hamsun blir dermed en noe mer sammensatt dikter som ikke bare kan knyttes til "god moral". I alle de undersøkte verkene fremstår likevel Hamsun som en sentral forfatter elevene kan eller bør lese. Omtale av hans nyskapende bidrag til norsk litteratur, hans unike språk og humor, er gjennomgående fra 1945 til i dag.

For dagens lærere er Hamsunproblemet ikke et problem, men en sjelden pedagogisk mulighet til å drøfte forholdet mellom liv og diktning, politikk og litteratur. Har kunsten også et moralsk ansvar? Eller bør kunst og litteratur være frie til å prøve ut ulike ideer og tanker, uten å vurdere det moralske innholdet? Her har læreren et "case" for å diskutere ulike spørsmål. Hamsuns forfatterskap kan være en fin mulighet til å nyansere ideen om "budskapslitteraturen". Mye av litteraturundervisningen i skolen har vært knyttet til ideen om at litteraturen har et "budskap" som forfatteren ønsker å fremme gjennom bruk av ulike språklige "virkemidler". Hos Hamsun er det for det første ikke så enkelt å påvise

slike "budskap" – i stedet er tekstene mangetydige og inkonsekvente fordi Hamsuns tekster ikke kan knyttes en bestemt ideologi. For det andre er ideen om språklige "virkemidler" – tenkt som en type språkbruk som avviker fra vanlig språkbruk – problematisk hos Hamsun. Hos ham er det vanlige egenskaper ved språket som blir benyttet, slik som metaforer, overdrivelser og humor. Og for det tredje må forholdet mellom liv og diktning tenkes igjennom: Mens Hamsun i løpet av krigen uttrykte sin støtte til et av de mest menneskefiendtlige regimer verden har sett, uttrykker mye av hans litteratur en ømhet for enkeltmennesket og en medfølelse som savner sidestykke i litteraturen. Hvordan kan dette henge sammen? Hva er forbindelsen mellom forfatter og diktning? Hvilke likheter og forskjeller er det mellom hovedpersonene og forfatteren selv? Helt siden Platon har det vært en vanlig tanke at det skjønne, sanne og gode er en sammenhengende helhet. Hamsun er et eksempel på at det ikke alltid er slik, med sine rabierte politiske meninger og unike språklige evner. Men i skolen representerer Hamsun mer en mulighet enn et problem: Det er en sjanse til å diskutere grunnleggende litteraturspørsmål.

Bibliografi

- Andersen, Britt, *Ubehaget ved det moderne: kjønn og biopolitikk i Hamsuns kulturkritiske romaner*. Trondheim: Tapir akademisk forlag 2011.
- Baumgartner, Walter, *Den modernistiske Hamsun: medrivende og frastøtende*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 1998.
- Beyer, Edvard, "Hamsun og Hamsun-problemet". I Edvard Beyer *Forskning og formidling*, Oslo: Aschehoug, 1990.
- Blikstad-Balas, Marte, "Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?", I: Rita Elisabeth Hvistendahl & Astrid Roe (red.), *Alle tiders norskdiraktiker. Festskrift til Frøydiss Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag, 2014.
- Boasson, Frode Lerum, *Men livet lever: Hamsuns vitalisme fra Pan til Ringen sluttet*. Avhandling for ph.d.-graden. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Insutt for språk og litteratur 2015.
- Bredeli, Hans, *Norsk litteratur for ungdom: 1. Bd. 1*. Oslo: Tanum 1946.
- , *Norsk litteratur for ungdom: 2. Bd. 2*. Oslo: Tanum 1946.
- Coward, Gorgus, *Litteraturhistorie for realskolen*. Oslo: Fabritius & sønner 1957.
- , *Litteraturhistorie for realskolen*. Oslo: Fabritius & sønner 1970.
- Dahl, Berit Helene m.fl., *Grip teksten vg3*. Oslo: Aschehoug 2013.
- Dale, Johs. A, *Norsk boksøge*. 3. utg. Oslo: Cappelen 1947.
- . *Norsk boksøge*. 4. utg. Oslo: Cappelen 1950.
- . *Norsk boksøge*. 6. utg. Oslo: Cappelen 1958.
- . *Norsk boksøge*. 7. utg. Oslo: Cappelen 1960.
- . *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. 8. utg. Oslo: Cappelen 1962.
- . *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. 9. utg. Oslo: Cappelen 1965.
- . *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. Ny utg. Oslo: Cappelen 1972.
- Dingstad, Ståle, *Hamsuns strategier: realisme, humor og kynisme*. Pegasus-serien. Oslo: Gyldendal 2003.
- Ferguson, Robert, *Gåten Knut Hamsun*. Oslo: Dreyer 1988.

- Giersing, Morten, *Det reaktionære oprør: om fascismen i Hamsuns forfatterskab*. Bd. 5. Skriftrække. København: Københavns universitet. Institut for litteraturvidenskab 1975.
- Grønvold, Didrik, *Norsk litteraturhistorie til skolebruk*. Oslo: Steenske forlag 1921.
- , *Norsk litteraturhistorie til skolebruk*. Omarb. utg. ved Asbjørn Villum. Oslo: Steenske forlag 1940.
- , *Norsk litteraturhistorie til skolebruk*. Omarb. utg., Bokmål, 12. oppl. ved Asbjørn Villum. Oslo: Cappelen 1951.
- , *Norsk litteraturhistorie til skolebruk*. Omarb. utg., 14. oppl. ved Asbjørn Villum. Oslo: Cappelen 1958.
- Haugan, Jørgen, *Solgudens fall: Knut Hamsun - en litterær biografi*. Oslo: Aschehoug 2004.
- Haaland, Arild, "Nazisme, litteratur og Knut Hamsun". I Birkeland, Bjarte og Ugelvik Larsen, Stein, *Nazismen og norsk litteratur*, Oslo: Universitetsforlaget 1975.
- Kittang, Atle, *Luft, vind, ingenting: Hamsuns desillusjonsromanar frå Sult til Ringen sluttet*. Oslo: Gyldendal 1984.
- Kolloen, Ingar Sletten, *Hamsun: Svermeren*. Oslo: Gyldendal 2003.
- , *Hamsun: Erobreren*. Oslo: Gyldendal 2004.
- Langdal, Jon, "Hvordan trylle bort det ubehagelige? Et blikk i den magiske forskning". *Agora 1-2 Hamsun*, 1999, 232–259.
- Larsen, Lars Frode, *Tilværelsens udlænding: Hamsun ved gjennombruddet (1891–1893)*. Oslo: Schibsted 2002.
- Lorentzen, Svein, *Ja, vi elsker... Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814–2000*, Volda: Høgskulen i Volda, 2003
- Moren, Sigmund, Ingvald Torvik, Kjell Wiik, og Anders Havnelid, *Gyldendals lesebøker for den 9-årige skolen: 9 : Niende skoleår*. Bd. 9. Oslo: Gyldendal 1964.
- Moslet, Inge, *Norskdidaktikk I: ei grunnbok*. Oslo: Tano Aschehoug 1999.
- Nettum, Rolf Nyboe, "Generasjonen fra 1890-årene" i Edvard Beyer (red.) *Norges litteraturhistorie*. Oslo: Cappelen, 1975, 9-295.
- Nerdrum, Hans, *Norsk diktning i utvalg: med glimt fra Danmarks, Sveriges og noen andre lands litteratur*: 1. Bd. 1. Oslo: Fabritius 1975.
- , *Norsk diktning i utvalg: med glimt fra Danmarks, Sveriges og noen andre lands litteratur* : 2. Bd. 2. Oslo: Fabritius 1975.
- Norsk rikskringkasting. Nasjonalsosialister i norsk diktning: 1. samling : foredrag holdt i Norsk Rikskringkasting vinteren 1942-1943. Oslo: I kommisjon hos Stenersen 1943.
- Persson, Magnus, red., *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. 1. oppl. Lund: Studentlitteratur 2012.
- Rem, Tore, *Knut Hamsun. Reisen til Hitler*. Oslo: Cappelen Damm 2014.
- Ruge, Herman, *Kortfattet norsk litteraturhistorie: for ungdomsskolen og realskolen*. 11. oppl. Oslo: Aschehoug 1966.
- , *Kortfattet norsk litteraturhistorie: for ungdomsskolen og realskolen*. 11. oppl. Oslo: Aschehoug 1966.
- , *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. 5. opplag. Oslo: Cappelen 1941.
- , *Norsk litteraturhistorie: for gymnaset*. 7. oppl. 8. opplag 1956; 9. opplag 1959. Oslo: Cappelen 1953.
- , *Norsk litteraturhistorie for gymnaset*. 8. oppl. Oslo: Cappelen 1956.
- , *Norsk litteraturhistorie: for gymnaset*. 9. oppl. Oslo: Cappelen 1959.

- , *Norsk litteraturhistorie: for gymnaset*. 10. oppl. Oslo: Cappelen 1961.
- , *Norsk litteraturhistorie: for gymnaset*. 11. oppl. Oslo: Cappelen 1964.
- , *Norsk litteraturhistorie: for gymnaset*. 12. oppl. Oslo: Cappelen 1968.
- Schanche, Angélique, *Min første litteraturhistorie*. 2. oppl. Oslo: Fabritius & Sønner 1958.
- , *Min første litteraturhistorie*. 2. utg. Oslo: Fabritius & Sønner 1962.
- , *Min første litteraturhistorie*. 2. utg., 2. oppl. Oslo: Fabritius 1966.
- , *Min første litteraturhistorie*. 3. utg. Oslo: Fabritius 1972.
- , *Min første litteraturhistorie*. 3. utg., 2. oppl. Oslo: Fabritius 1977.
- Skard, Eiliv, *Norsk litteratur gjennom 1000 år: Bd. 3 : Det 20. hundreåret*. Bd. 3. Oslo: Aschehoug 1948.
- Skjelbred, Dagrun og Aamotbakken, Bente, "Lesing og skolens fagtekster i en samtidskontekst" i Skjelbred, Dagrun og Aamotbakken, Bente (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, Novus, 2010.
- Skjelbred, Dagrun, Norunn Askeland, Eva Maagerø, og Bente Aamotbakken, *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739–2013*. Oslo: Universitetsforl. 2017.
- Torvik, Ingvald, Kjell Wiik, og Anders Havnelid, *Gyldendals lesebøker for den 9-årige skolen: 8 : Åttende skoleår*. Bokmål[utg.]. Bd. 8. Oslo: Gyldendal 1963.
- Villum, Asbjørn, *Dikterne og bøkene: litteraturhistorie: til leseverket Norsk litteratur for realskolen og gymnaset*. 2. utg. Oslo: Gyldendal 1958.
- Aase, Laila, *Norskfaget blir til: den lærde skolens morsmålsundervisning og danningsstradisjoner fram til 1870*, Bergen: Fagbokforlaget, 2002.