

# SKOLEHUSET SOM KULTURMINNE

Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning

Leidulf Mydland





© Leidulf Mydland, 2015.

ISBN 978-91-7346-822-0

ISSN 0284-6578

Avhandlingens kappetekst finnes også i fulltekst på:

<http://hdl.handle.net/2077/37792>

Abonnement på serien eller bestillinger av enkeltteksemplarer kan sendes til:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg,

eller till [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Omslag: Omslaget viser en fotomontasje av noen av skolehusene som ble bygget etter fastskolereformen i 1860. Det ene som er fredet er gjengitt i farger. Mange av bildene som vises er gjengitt i avhandlingen med videre beskrivelse. Kollasjen og omslag er laget av S. Nesse og J. Westin 2014.

Side 14: Ståby skole i Flekkefjord kommune. Tegningen er utført av Lars Jacob Hvinden-Haug 2010.

Layout: Jonathan Westin.

Trykk: Ineko, Källered 2015.

The aim of this work is to analyse how buildings linked to public education, nation building and democratisation, have been esteemed as heritage within a local context and by authorised heritage authorities. This comprehensive task is carried out by investigating how a group of these buildings, the one-room schoolhouses, is managed as object of heritage and ascribed with heritage values by the local communities and the national heritage authorities. The project is mainly carried out by text- and discourse analysis of written sources concerning preservation and management of one-room schoolhouses. This thesis consists, in addition to the introduction, of a chapter on the historic context of the Norwegian school reform. The results are presented in 6 papers, published between 2006 and 2014, in journals with peer review. The thesis is not cumulative, but more a compilation of

independent papers, partly written prior to this PhD work, but all with reflections and analysis on how the one-room schoolhouse is managed and esteemed as an object of heritage.

The Norwegian school reform of 1860 represented a turning point regarding better education and was a premise for the nation-building and the establishment of a modern, democratic society. A core element in the reform was a demand for permanent school buildings in all school districts. In the period 1860-1920 more than 4600 schoolhouses were erected in rural areas. However, in the 1950s and '60s almost all local schoolhouses were closed down due to consolidation, new school reforms and better communication. The old one-room schoolhouses were now available for new use, transformation or demolition and re-interpretation of values and significance.



Despite that Norwegian political white papers have drawn attention on the lack of diversity and representativeness in the Norwegian preservation list in the last 30 years, only one single one-room schoolhouse, reflecting public education, democratisation and nation building, has been listed in national preservation lists.

Despite a general lack of engagement from the heritage authorities, a large number of schoolhouses are turned into museums due to local initiatives or preserved and used for social and cultural gatherings by voluntary communal work. However, the national and historic significances of the schoolhouse do not seem to play a substantial role, neither within the local community nor by national heritage authorities. The rural one-room schoolhouses are neither characterized by those hallmarks advocated in the authorized heritage discourse (AHD), nor is it in line with the rather conservative political and cultural ideology traditionally held by heritage authorities. The rural, one-room school-

houses reflect firstly a political, democratic and anti-elitist nation-building project, a desire to build a modern democratic nation and finally the countercultures fighting these goals.

For people in the local communities the preservation as a joint project and the social and cultural activities taking place in the former schoolhouse, perhaps reflect a continuity of what it is all about – not heritagisation and preservation for its own sake, but how to maintain and develop social and cultural institutions in the community.

**TITLE:** Skolehuset som kulturminne:

Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning

**LANGUAGE:** Norwegian and English

**ISBN:** 978-91-7346-822-0

**ISSN:** 0284-6578

**KEYWORDS:** Culture heritage management, local heritage values, national heritage values, schoolhouse, education history, enlightenment and nation building.

Denne avhandlingen er basert på seks artikler, som i sammendraget er referert til som artikkel 1-6.

1. Mydland, L. (2006) “Fastskoleloven 1860 og bygging av skolehus”, *Årbok for Norsk utdanningshistorie*. Utgitt av Stiftelsen SKOLEN. 23. årgang, s. 117–137.
2. Mydland, L. (2008a) “Fra skolehus til kulturminne”, *Årbok for Norsk utdanningshistorie*. Utgitt av Stiftelsen SKOLEN. 25. årgang, s. 277-298.
3. Mydland, L. (2011b) “The legacy of one-room schoolhouses: A comparative study of the American Mid-west and Norway”, *European Journal of American Studies*, Vol 1, s. 2-20.
4. Mydland, L & Grahn, W. (2012). “Identifying heritage values in local communities”, *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 18. s. 564-587.

5. Mydland, L. (2011a) “Skolehuset som kulturminne. Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning”, *Tidsskrift for kulturforskning*, Vol. 4, s. 5-20.
6. Mydland, L. (2014a) “Skolehuset som ble fredet”, *Årbok for Norsk utdanningshistorie*, Vol. 30, s. 92-105.



# Innholdsfortegnelse

## FORORD

## DEL I

### INNLEDNING

21	1.1	Innledning
24	1.1.1	Fra idé til avhandling
26	1.1.2	Noen begrepsdefinisjoner
28	1.2	Tidligere forskning, fellesskapets bygg og skolehus
29	1.2.1	Tidligere forskning, et internasjonalt perspektiv
31	1.2.2	Tidligere forskning, kulturminneforvaltning i Norge
33	1.2.3	Tidligere forskning, fellesskapets bygninger
37	1.2.4	Tidligere forskning, skolehuset som bygning og kulturminne
42	1.2.5	Tidligere forskning, skolehuset og den kollektive erindring
45	1.2.6	Sammenfatning, tidligere forskning
46	1.3	Problemstilling
47	1.4	Formål med avhandlingen
47	1.5	Konkrete spørsmål
47	1.6	Teoretiske perspektiv
48	1.6.1	Et tradisjonelt historisk deskriptivt utgangspunkt
48	1.6.2	En dreining mot postmodernisme og konstruktivisme

51	1.6.3	Diskursanalyse
52	1.6.4	Den autoriserte kulturarvdiskurs (AHD) som et perspektiverende begrep
52	1.7	Empirisk materiale og metodisk tilnærming
56	1.8	Avgrensning
58	1.9	Disposisjon

## DEL 2

### SKOLEHUSET I EN HISTORISK KONTEKST

63	2.1	Forutsetninger for etableringen av et allment skolevesen
66	2.2	Inspirasjon og påvirkning
66	2.2.1	Skolereformer og skolehus i Sverige
69	2.2.2	Amerikansk og skotsk påvirkning
75	2.3	Nasjonsbygging
78	2.3.1	Skolens betydning i nasjonsbyggingsprosjektet
81	2.3.2	Motstand og motkulturer

## DEL 3

### ARTIKKEL 1: FASTSKOLELOVEN I 1860 OG BYGGING AV SKOLEHUS

89	Fastskoleloven og bygging av skolehus
90	Fra omgangsskole til fastskole
91	“Med en fot i Gammeltida”
94	Føringer for utforming av skolehus
96	Med erfaring fra Stortinget og Oscarshall
99	Nye føringer
100	Byggingen av skolehus i distriktene
100	Grimstad kommune
101	Suldal kommune
103	Flekkefjord kommune
105	Skolehusene, videreføring av lokal byggeskikk eller ny skolearkitektur
108	“Et uskjønt ydre, stygg form og stygg farge”
109	Store forskjeller
111	Sluttnoter



## ARTIKKEL 2: FRA SKOLEHUS TIL KULTURMINNE

113	Fra skolehus til kulturminne
118	Fra grendeskoler til sentralskoler
120	Ny bruk av skolehusene
120	Skolehuset som kulturminne
122	Nasjonalt verdifulle skolebygg
125	Lokalhistorie og lokale verdier
128	Skolehuset, en lokal arena for samhandling
130	Skolehuset på museum
132	Skolehuset – tilskrivelse av kulturminneverdi
136	Sluttnoter

## ARTIKKEL 3: THE LEGACY OF ONE-ROOM SCHOOLHOUSES: A COMPARATIVE STUDY OF THE AMERICAN MIDWEST AND NORWAY

139	Abstract
139	Introduction
142	Empirical material: theoretical and methodological approach
143	The schoolhouse
144	School reform in Norway: motivation and resistance
146	The motivation for establishing schools in the American Midwest: building a nation
148	The schoolhouse as a heritage object
149	Listed schoolhouses: motivation and significance
151	The schoolhouse as heritage in Norway
153	The historical background: some differences and similarities
154	Virtues and values
156	The need for a shared symbol
158	Notes

## ARTIKKEL 4: IDENTIFYING HERITAGE VALUES IN LOCAL COMMUNITIES

161	Abstract
161	Introduction
163	Material and approach
164	The local communities and community heritage
166	The history of the one-room schoolhouses
168	Value assessment in a national Norwegian heritage context
171	Applications to the Norwegian Heritage Fund
172	Private owners
173	Non-profit organizations

174	Response from the Heritage Fund
179	International conventions, Norwegian heritage practice and local participation
181	Conclusion
183	Notes

## ARTIKKEL 5: SKOLEHUSET SOM KULTURMINNE: LOKALE VERDIER OG NASJONAL KULTURMINNEFORVALTNING

187	English Abstract
187	Introduksjon
189	Teori, metode og empirisk grunnlag
191	Kort om fastskoleloven og bygging av skolehus
193	Skolehusets betydning i lokalsamfunnet
194	Nasjonal kulturminneforvaltning og fredning av skolebygg
196	Nasjonale kulturminneverdier
197	Verneverdier og vernekriterier
199	Alternative perspektiver
201	Sluttnoter

## ARTIKKEL 6: SKOLEHUSET SOM BLE FREDET

203	Innledning
205	Kort beskrivelse av Holøyen skole og veien frem til fredning
206	Fredningen av Holøyen skole – formål og begrunnelse.
208	Materialitet, representativitet og partikularitet
210	Bevaringsdiskursen og valget av Holøyen skole
212	Utdanningshistorie og samfunnsutvikling
212	Den hegemoniske kulturminnediskurs
215	Konklusjon
216	Sluttnoter

## DEL 4

### AVSLUTNING

221	4.1	Resultater av undersøkelsene og konklusjoner
222	4.1.1	Hva var bakgrunnen for at det ble vedtatt å bygge faste skoler i distriktene 1860?
223	4.1.2	Hvordan ble kravet om bygging av faste skoler mottatt i samfunnet og når ble kravet implementert?
224	4.1.3	Hvordan ble skolehusene utformet og hva påvirket utformingen?
225	4.1.4	Hva skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk?
226	4.1.5	Hvordan har man lokalt ivaretatt skolehusene og fortolket disse som kulturminner?



227	4.1.6	Hvordan har statlig og offentlig kulturminneforvaltning fortolket og forstått undervisningsbygg generelt, og skolehus spesielt, som kulturminner?
229	4.1.7	Hvordan har tilsvarende skolehus i en annen kontekst (USA) blitt ivaretatt og forstått som kulturminner og hvordan kan dette være med på å belyse hvordan skolehus er forstått som kulturminne i Norge?
230	4.1.8	Hvordan skal den offentlige og statlige kulturminneforvaltnings forståelse og ivaretagelse av fellesskapets bygg og skolehusene forklares og forstås?
231	4.2	Diskusjon av resultatene
236	4.3	Betydning for kulturminneforvaltningen og videre forskning
238	4.4	Sammenfatning

#### UTRYKTE KILDER OG ARKIVER

241	Oslo: Avhandlingsarkiv, NIKU
241	Riksantikvarens fredningsarkiv
241	Riksarkivet
241	Statistisk sentralbyrås (SSB) arkiv
241	Kristiansand: Interkommunalt arkiv
242	Flekkefjord: Flekkefjord kommunes arkiv
242	Røros: Norsk kulturminnefonds arkiv
242	Des Moines, Iowa: Archives of Historical Society of Iowa
242	Madison, Wisconsin: Archives of Historical Society of Wisconsin
242	Nettpublikasjoner

#### TRYKTE KILDER OG LITTERATUR

243	Bygdebøker brukt som kilder
243	Litteratur og referanser

#### FOTO OG FIGURLISTE

253	Forord og omslag
253	Del 1 og 2
253	Del 3
253	Artikkel 1
254	Artikkel 2
254	Artikkel 3
254	Artikkel 4
254	Artikkel 5
254	Artikkel 6
255	Del 4





I 1997 var jeg gjesteredaktør for tidsskriftet Fortidsvern (Fortidsvern 1997, nr. 1) og skrev flere mindre artikler om norsk kulturminneforvaltning. I en av disse artiklene, “De glemte kulturminnene: Protesten mot embetsmannskulturen og presteveldet” konkluderte jeg med følgende:

Det som er mest bemerkelsesverdig med fredningslisten, og som trolig gjenspeiler kulturminnevernets sosiale og geografiske tilhørighet, er at motkulturene som vokste fram på midten av 1800-tallet overhodet ikke er representert på listen. Lekmannsrørslas bedehus er i motsetning til høykirkelige prestegårder og kirker i liten eller ingen grad representert på fredningslisten. Målrørsla, fråhaldsrørsla med skolehusene og samfunnshusene er så lavt representert at de ikke gir utslag på statistikken. Dersom noe skal defineres som nasjonale kulturminner, så må det være kulturminner knyttet til denne bevegelsen, en bevegelse som totalt omkalfatret det norske politiske systemet (Mydland 1997:30).

Det skulle imidlertid gå flere år før jeg igjen fikk anledning til å jobbe med kulturminnene som kunne knyttes til motrørslene og norsk samfunnsutvikling på 1800-tallet. Det hele begynte med en tur til Tjorsfjell og Kleppa i Flekkefjord i 2005. Med unntak av to bolighus er det i dag kun ruiner som vitner om at Kleppa en gang hadde vært et livskraftig bygdesamfunn. I et tilvoksende kulturlandskap står det et lite hus, sterkt forfallent og preget av lang tids manglende vedlikehold. Ved første øyekast kan bygningen minne om et vanlig bolighus, men både proporsjoner og vindusplassering forteller de innvidde at dette er et skolehus. Da jeg første gang kom til Kleppa stod det fortsatt noen enkle pulter inne i klasseværelset og noen plansjer med dyr og fugler langs veggen. Noen løse sider av Nordahl Rolfsens lesebok lå også henslengt på gulvet.



Skolehuset på Kleppa i Flekkefjord kommune i 2005 og 2014. Foto: L. Mydland.

I liten grad er sentimentalitet og nostalgi årsaken til at jeg har valgt å skrive om skolehusene, - ei heller at de var vakre, tilskrevet betydelig kulturminneverdi eller hadde særskilte arkitektoniske kvaliteter. For meg var årsaken ene og alene at skolehusene var viktige, viktige i undervisningshistorien, viktige i samfunnshistorien, viktige i lokalsamfunnet og viktige for mange enkeltpersoner. Det lille upretensjese skolehuset med ett klasserom er ikke et minne om enkle forhold, en primitiv fortid, foreldede undervisningsmetoder, spanskrør og skammekrok. Det er en bygning som vitner om progressive reformer, muligheter til sosial mobilitet, folkeopplysning, vilje til demokratisk samfunnsutvikling og nasjonsbygging.

Etter mitt første besøk til Kleppa i 2005, har jeg hvert år tatt meg en tur for å se om skolehuset fortsatt står. Det som hver gang forbauser meg er hvor utrolig seiglivet skolehuset er – som om det nekter å falle i kne fordi dets livsgjerning ikke helt er avsluttet, en siste livsgjerning som ikke

er å gi rom for undervisningen, men å være et falleferdig kulturminne som forteller en historie om nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning, og et håp om en bedre fremtid - og vår samtids syn på dette.

\*\*\*

Mange skal takkes for hjelp og støtte i arbeidet med skolehusene. I første rekke vil jeg takke Norsk institutt for kulturminneforskning (NIKU) ved Carsten Paludan-Müller, som gav meg tid og ressurser til å jobbe med skolehusene, og forskningsdirektør Inga Fløisand som har gjort det praktisk mulig å gjennomføre arbeidet. Jeg vil også takke Gøteborgs Universitet, Institutionen för kulturvård, ved Ola Wetterberg som åpnet dørene da jeg kom med skolehusene mine, Ingrid Martins Holmberg, Ulrich Lange og Wera Grahn som ble mine engasjerte og dyktige veiledere. Deres bistand og hjelp har vært av uvurderlig verdi. Videre må jeg takke Elisa-

beth Andersen, Kirsten Kolsberg og Kjell Arne Aasgaarden for korrekturlesning, hjelp og støtte, Lars Jacob Hvinden-Haug for fine tegninger og Jonathan Westin for design, lay-out og hjelp med trykking av avhandlingen. Takk også til Riksantikvaren for økonomisk støtte til trykking av avhandlingen.

Jeg må også takke Anders N. Kvam som hele tiden har stått ved min side, støttet meg, kommet med verdifulle innspill og sist, men ikke minst, vist stor tålmodighet. Avslutningsvis vil jeg takke min mor Torbjørg Mydland som både har oppmuntret meg til å ta denne doktorgraden, og som med sin inngående og reflekterte kunnskap om både historie, skolehus og motkulturer har vært en viktig inspirasjonskilde.

Oslo, 2015.  
Leidulf Mydland



Men vita skal me  
og vone visst,  
at ånd må vinne  
på troll til sist,  
og vit på den varge villskap.

Arne Garborg  
Fra diktet "Strid for fred" (1894)

# Del I Innledning

Etter at Lov om Almueskolevæsenet paa landet, heretter omtalt som fastskolereformen, ble vedtatt av Stortinget i 1860 ble det bygget over 4600 skolehus i Norge.<sup>1</sup> I de påfølgende 100 år var det i disse skolehusene at de aller fleste fikk sin skolegang, og for mange sin eneste utdanning. Fastskoleloven ble et vendepunkt i den norske utdanningshistorien (Høigård og Ruge 1963, Slagstads 2001, Telhaug og Mediås 2003) og innebar i tillegg til kravet om faste skoler også en demokratisering av skolevesenet, ved at det ble opprettet lokale skolestyrer. Reformen innebar også en utvidelse av fagkretsen, økning av skoletiden og styrking av lærerutdanningen. Skolereformen var antielitistisk ved at den ikke skilte mellom fattig og rik og skulle være en skole for hele befolkningen. Innføringen av fastskolereformen, møtte imidlertid stor motstand, både

blant sentrale politikere og hos lokalbefolkningen, fordi skolereformen kostet penger og i for stor grad brøt med vante forestillinger og gamle tradisjoner. På tross av mye motstand ble den nye skoleloven vedtatt, og arbeidet med å bygge skolehus i distriktene igangsatt.

De små skolehusenes storhetstid varte kun i underkant av et århundre. På 1950- og 1960-tallet gikk de aller fleste av skolehusene ut av bruk grunnet nye skolereformer, økte krav til undervisningslokalene, fraflytting, bedre kommunikasjon og sentralisering. Noen skolehus ble revet, noen ble solgt og brukt til hus eller hytter, mange ble også gitt til bygdesamfunnet og brukt som lokale forsamlingshus. En del skolehus ble etter hvert også ivaretatt som lokale skolemuseer eller flyttet til regionale friluftsmuseer. Mange skolehus ble imidlertid stående tomme og til forfalls.

1. Antallet fremgår av Statistisk sentralbyrås Statistisk rapport: Skolevæsenets tilstand 1861-1920.





Figur 1. Siste skoledag på Bagnstrond skule i Hardanger. Brødrene Jon og Oddmund Utne den siste skoledagen mai 1961. Foto: Ivar Aaserud/Aktuell/Scanpix. Gjengitt etter tillatelse fra NTB.

I Norge er statlig ivaretagelse og forvaltning av faste kulturminner lagt til Klima- og miljødepartementet<sup>2</sup> med Riksantikvaren som utøvende direktorat, og hvor fylkeskommunene er delegert noe myndighet.<sup>3</sup> Etter mange år innenfor norsk kulturminneforvaltning er jeg selv en del av det etablerte kulturminnemiljøet i Norge og er derfor ikke en objektiv, utenforstående betrakter av det felt jeg skal studere. Denne innsidekunnskap til fagområdet har til en viss grad gjort meg blind for mange forhold ved kulturminneforvaltningen og naturaliserte sannheter som en utenforstående vil stille spørsmål ved. Imidlertid har denne innsidekunnskapen gjort at jeg etter hvert har begynt å stille spørsmål til hva som er tilskrevet kulturminneverdi,

hvordan kulturminneverdi konstrueres og forstås, hvilke fortellinger og historier som er prioritert og hvem som har makt og myndighet på dette området.

I nærmere 30 år har det foreligget en politisk bestilling til kulturminneforvaltningen i Norge om at et representativt utvalg kulturminner skal ivaretas, et utvalg som reflekterer ulike sosiale, kulturelle, geografiske og næringsmessige aspekter.<sup>4</sup> Dette er også blitt omtalt som representativitetsprinsippet. Den siste Stortingsmeldingen, *Fremtid med fotfeste*, (St. meld. 35, 2012-2013, s. 27, 37), nevner særskilt at fellesskapets kulturminner, skoler og andre forsamlingshus er underrepresenterte. Mange av disse kulturminnene var viktige arenaer og redskap for demokratiut-

2. Tidligere Miljøverndepartementet

3. Forvaltning av løse kulturminner og bygninger som er flyttet til museer sorterer under Kulturdepartementet.

4. Allerede i St. meld. nr. 39 (1986-87) heter det at det er et mål å ivareta et stort og sammensatt utvalg av kulturminner og at kulturminner må knyttes til alle sosiale lag og etniske grupper i befolkningen.

vikling, nasjonsbygging og folkeopplysning. På tross av at det snart er 30 år siden målsettingen om vern av et bredt, representativt utvalg kulturminner ble lansert, har skolehusene bygget etter fastskolereformen, skolene for nærmere 80 prosent av befolkningen, i liten grad blitt innlemmet i den nasjonale kulturminnekanon.<sup>5</sup> Først i 2012 ble ett enkelt skolehus fredet.

Også andre bygninger knyttet til demokratiutvikling og nasjonsbygging er i relativt liten grad ivaretatt som kulturminner. Et enkelt søk i Riksantikvarens database over fredete kulturminner viser også at få bedehus, forsamlingshus knyttet til ungdomslagsbevegelsen, avholdslosjer eller arbeiderbevegelsens lokaler er fredet.<sup>6</sup>

Når noe er definert som statens og det offentlige oppgaver, er det en forutsetning at de valg som gjøres av kulturminneforvaltningen, og de vedtak som hjemles i statlig lovverk, reflekterer de nasjonalt definerte mål på dette området. Innenfor offentlig og statlig kulturminneforvaltning synes fastskolereformen og skolehusene i lang tid å ha blitt glemt, bevisst utelatt, eller at man av forskjellige årsaker simpelthen ikke har hatt kunnskap om utdanningsreformen og skolehusene. Dette er en utfordring i forhold til det nasjonale målet om å sikre et representativt utvalg kulturminner. Dersom årsaken til dette er tilfeldigheter og manglende kunnskap, er dette

en forseelse fra forvaltningens side, og dermed en uløst oppgave. Dersom skolehusenes og forsamlingshusenes fravær derimot representerer et bevisst valg, og prioritering av andre fortellinger og andre verdier enn de som skolehusene representerte, er dette alvorlig og bryter med det vedtatte representativitetsprinsippet.

Hvilke kulturminner som er ivaretatt av den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen er viktig å undersøke fordi dette også synliggjør hvilke verdier og hvem sine interesser staten gjennom den utøvende forvaltningen, har vektlagt og ivaretatt. Undersøkelser knyttet til hva som er ivaretatt og fredet og hvem som har makt og myndighet på kulturminnefeltet, er også viktige, da det reises spørsmål om hvem som har definisjonsmakt, i hvilken grad lokalbefolkningen og andre sosiale og kulturelle grupper har medbestemmelse på kulturminnefeltet. Til syvende og sist handler dette om hvordan vi ivaretar grunnleggende demokratiske prinsipper også innenfor kulturarvsfeltet.<sup>7</sup>

Det overordnede formålet med arbeidet er å undersøke hvordan kulturminnene knyttet til nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning er blitt forstått og ivaretatt som kulturminner, med det menes de institusjoner og drivkrefter som en gang brakte samfunnet fra en udemokratisk, elitestyrt embetsmannskultur til et moderne demokrati.

5. Med kulturminnekanon forstås en rettesnor eller norm, dvs. noe som er definert å være (nasjonalt) viktig, jfr. Jönsson, Wallethe & Wienberg 2008.

6. Et bedehus i Flekkefjord er fredet og et inngår i kulturmiljøfredningen av Sogndalstrand. Et Bedehus i Vadsø kommune er også fredet da det reflekterer den Kvenske kulturarven. Et frilynt ungdomshus, Haugatun er fredet, men i dette tilfellet er begrunnelsen primært å ta vare på et bredt spekter av arkitektur fra 1900-tallet, ikke ungdomslagsrørsla i seg selv. Noen enkelte forsamlingshus knyttet til arbeiderbevegelsen er fredet, deriblant Vonheim i Snåsa. Ålesund arbeidersamfunn, Nye folkets hus i Sauda. Myrdalsleitet forsamlingshus er fredet som del av en nasjonal verneplan for Norges Statsbaner (NSB). (<http://www.riksantikvaren.no/Veiledning/Data-og-tjenester/Askeladden>. Nedlastet 2. oktober 2014). Undersøkelser i Sverige (Thornberg Knutsson 2007) har vist at kategoriene 'utbildning' (s. 115) og 'kultur, nöjen och foreningsliv' (s. 112) også er lavt representert på de svenske fredningslistene.

7. Både Farokonvensjonen (2005) og den internasjonale Landskapskonvensjonen (2000), som er ratifisert og godkjent av Norge, vektlegger betydningen av lokal medvirkning og medbestemmelse i beslutningsprosesser. Mer om dette i artikkel 4.

Denne omfattende målsettingen er konkretisert, spisset og belyst gjennom undersøkelser av hvordan fastskolereformen er forstått som historisk hendelse, i lokalsamfunnet og av offentlig og statlig kulturminneforvaltning og hvordan skolehusene er ivaretatt, verdsatt og fortolket som kulturminne etter at de gikk ut av bruk, både av enkeltpersoner, lag og foreninger i lokalsamfunnet og av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.

### 1.1.1 Fra idé til avhandling

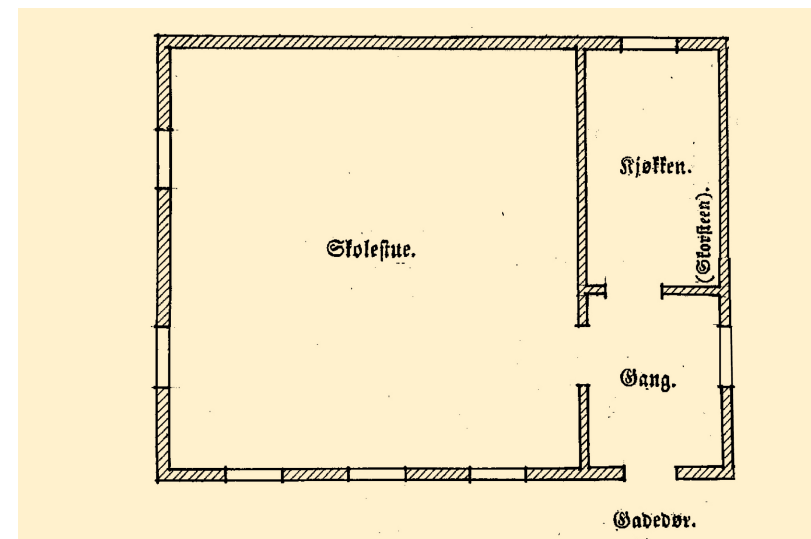
Avhandlingen *Skolehuset som kulturminne - Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning* har blitt til over et langt tidsrom. Den første artikkelen som er tatt med i denne avhandlingen "Fastskoleloven 1860 og bygging av skolehus" ble publisert allerede i 2006. Denne og de påfølgende artikler er alle publisert i vitenskapelige tidsskrifter med refereordning. Artiklene ble opprinnelig ikke skrevet med den hensikt at de skulle inngå i dette arbeidet, men etter hvert ble det imidlertid tydeligere at disse artiklene på ulike måter belyste en tematikk og problemstilling som var egnet for videre forskning. Våren 2012 søkte jeg om opptak på PhD studiet ved Gøteborgs universitet, Institutionen för kulturvård. Kun den siste artikkelen er skrevet etter at jeg ble tatt opp som PhD student i mars 2012. Innledningskapitlet (del 1), et nyskrevet kapittel om skolehuset i et historisk perspektiv (del 2) samt konklusjoner, diskusjon av resultatene og sammenfatning (del 4) er skrevet samtidig og etter at den siste artikkelen er forfattet.

Mer enn å være en kumulativ avhandling, hvor de forskjellige artikler og tekster kompletterer og bygger på hverandre, er dette arbeidet sammensatt av artikler og tekster som fra ulike vinkler be-

lyser skolehuset som bygning og kulturminne, og som med ulik teoretisk og metodisk tilnærming bidrar med kunnskap om skolehuset og hvordan dette er ivaretatt og forstått som kulturminne.

Skolehuset som empirisk materiale ble ikke valgt fordi det svarte på et foreliggende spørsmål, det var skolehusene selv som var utgangspunktet for at spørsmålet ble reist - eller sagt med andre ord - skolehuset ble en katalysator som gjorde det mulig å formulere en mer overordnet problemstilling knyttet til hvordan en gruppe kulturminner er ivaretatt av henholdsvis lokalsamfunnet og statlig og offentlig kulturminneforvaltning. For å undersøke dette ble det også nødvendig å få fram kunnskap om selve fastskolereformens historiske og ideologiske forutsetninger, mer kunnskap om de skolehusene som ble bygget, og når disse ble bygget. Dernest ble det et viktig mål å se på hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk, og hvordan disse skolehusene ble forstått og ivaretatt som kulturminner.

Mens fokus i starten av arbeidet var på selve skolehuset, har dette i stigende grad blitt endret til hva skolehusene kan stå som et symbol på: folkeopplysning, demokratiutvikling og nasjonsbyggingen, og hvordan denne delen av samfunnshistorien er ivaretatt av kulturminneforvaltningen. Med dette har også skolehuset i løpet av mitt arbeide blitt refortolket, fra alene å være en bygning som ifølge loven skulle være et "hensigtsmæssig locale" for undervisning til å bli en bygning som var et viktig redskap for nasjonsbyggingens agenter, en arena for motkulturens ideologi og kanskje et symbol for noen verdier som hadde sin forankring i distriktene og som hadde det til felles at de ofte hadde en ambivalent eller negativ holdning til embetsmannskulturens makthegemoni og kulturmonopol.



Jeg har valgt å la de publiserte artiklene, uten vesentlige endringer, tilføyelser eller utelatelser, inngå i denne avhandlingen. Kun korrekturfeil og tegnsettingsfeil er rettet, der dette ikke har betydning for innholdet. Tekstene er også gitt et enhetlig utseende, samme font og samme skriftstørrelse. Opprinnelige illustrasjoner er også beholdt, men i de tilfeller samme illustrasjoner er benyttet i flere av artiklene, og disse ikke ga vesentlig ny informasjon, er disse tatt ut. I de publiserte artiklene er det benyttet noe ulike referansestiler. Disse er ikke harmonisert, noe som har medført at det i artiklene er ulike stiler hva gjelder bruk av sluttnoter og referanser. Mens de publiserte artiklene har sluttnoter, er det i den øvrige teksten, del 1, 2 og 4, benyttet fotnoter. Alle bibliografiske referanser og litteraturlister tilhørende de enkelte tekster og artikler er samlet avslutningsvis i avhandlingen.

To av artiklene er skrevet på engelsk og opprinnelig publisert i engelskspråklige tidsskrifter.

Disse er tatt med i avhandlingen på originalspråket. Rekkefølgen på artiklene tilsvarer samme kronologiske rekkefølge som de er forfattet i, og ikke årstallet de er publisert.<sup>8</sup> At det ikke er gjort endringer og omredigeringer i de tidligere publiserte artiklene har medført at det er en god del innholdsmessige overlappinger mellom artiklene og endel gjentakelser. Imidlertid bidrar alle tekstene med noe ny innsikt om skolehusene og kunnskap om hvordan skolehusene som kulturminner forstås og forvaltes som kulturminner.

Det er i del 2 også tatt inn en nyskrevet tekst som omhandler den historiske konteksten som skolehusene kan forstås i lys av og fra hvilke land skolereformatorene fikk inspirasjon til reformarbeidet. I denne delen finnes også en gjennomgang av en del forskning hvor det gjøres rede for hvordan forskere har sett på fastskolereformens betydning både utdanningshistorisk og samfunnshistorisk.

Figur 2. Den mest typiske utformingen av skolehus med ett klasserom fra perioden 1860-1920. Det er denne bygningstypen denne avhandlingen omhandler. Tegningen til venstre er et utsnitt av illustrasjon utarbeidet av O. Storsletten i 2006 og hentet fra artikkel nr. 1. Foto til høyre viser skolehus på Vest-Agder Fylkesmuseum. Foto: L. Mydland.

8. Årsaken til dette er at det i enkelte tilfeller har gått relativt lang tid fra artikkelen var ferdig skrevet og til den ble publisert.



### 1.1.2 Noen begrepsdefinisjoner

I tekstene brukes ulike skolebegreper for å beskrive ulike skolebygninger. Opprinnelig var begrepet 'skole' et verb, det vil si at læreren skulte elevene slik at de fikk nødvendig kunnskap. Da man fikk faste bygninger for undervisningen ble begrepet 'skole' i stigende grad knyttet til bygningen, og brukes i dag både om selve bygningen og det å gå på skole. Med begrepet 'skolehus' skal forstås en liten, enkel bygning oppført og i hovedsak brukt til skoleformål i landkommunene i tidsrommet 1860 - 1959. Begrepet 'skolehus' er synonymt med de norske begrepene 'grendeskole', 'bygdeskole' og 'kretsskole'. Denne begrepsdefinisjonen er i samsvar med foreliggende forskningslitteraturs bruk av begrepet (Hodne 2010:68, Hvamstad 2010:73). De aller fleste av disse skolehusene hadde kun ett klasserom og er knyttet til allmueskolen og folkeskolen, det vil si den offentlige skolen for 1-7 klasse. Det er disse skolehusene denne avhandlingen omhandler. Det amerikanske begrepet 'One-room schoolhouse', som er brukt i de engelskspråklige artiklene, er synonymt med det norske begrepet 'skolehus', og gjelder i USA for små skolehus på landet. Hverken i Norge eller i USA er det en absolutt definisjonsmessig begrensning at skolehuset kun skal ha ett klasseværelse, selv om dette var hovedregelen,<sup>9</sup> men at skolen er udelt eller fädelt, det vil si at flere alderstrinn samtidig får undervisning av samme lærer i samme klasserom (Fuller, 1994: 13).

Med begrepet 'skolebygg', 'undervisningsbygg' eller 'skoleanlegg' skal i denne sammenheng forstås større og mer komplekse skoler, enten bygget i byene, oppført etter 1959,<sup>10</sup> større spesialskoler eller skoler for høyere utdanning, realskoler mv.

Når skolehusene omtales som en egen bygningstype og ikke en bygningstradisjon som utviklet seg over tid (byggeskikk), er dette primært grunnet i at skolehus i liten grad var forekommende i bygdene før vedtaket om å bygge faste skoler kom i 1860, og opphørte da disse små grendeskolene ble nedlagt ved midten av 1900-tallet. Et slikt tidsmessig og funksjonelt bygningshistorisk fenomen omtales gjerne som "horisontale objekter" (Ames 1986:241). Når begrepet 'bygningstype' brukes, skal det nevnes at skolehusene først ble forstått som en bygningstype da disse bygningene begynte å bli vanlige og funksjonelt og utseendemessig standardiserte, det vil si på slutten av 1880-tallet. Med bygningstype skal i denne sammenheng forstås det som Kristenson (1990:278 med henvisning til Egbert 1980) omtaler som 'typ-karakter',<sup>11</sup> det vil si at skolehusene som gruppe karakteriseres ved en del felles egenskaper hva gjelder utforming, størrelse og funksjonalitet, trekk som gjør det mulig å identifisere disse bygningene som skolehus (se videre artikkel 1).

I tekstene brukes også begrepet 'fellesskapets bygg' og med dette skal i denne avhandling forstås både bygninger som søker å løse grunnleggende samfunnsoppgaver, imøtekomme folks

alminnelige behov i livets forskjellige faser og omstendigheter – skole, kirke, rettsvesen, helsestell og foreningsanlegg bygget av det frivillige foreningsvesen i alle dets ulike varianter.<sup>12</sup>

Begrepet 'kulturminne' kan også forstås på ulike måter. I henhold til *Lov om kulturminner* (1978:§2) anses alle fysiske spor etter menneskelig virksomhet i vårt fysiske miljø som kulturminner. I henhold til denne vide definisjonen, er det først når begrepet 'kulturminne' brukes i sammenheng med ord som bevaringsverdig, verneverdig, verdifullt, viktig eller et annet verdiladet begrep, at det er foretatt en aktiv verditilskrivelse, og at man med bruken av begrepet kulturminne mener noe verdifullt og viktig. I daglig språkbruk er imidlertid begrepet 'kulturminne' ofte å forstå som et verdiladet begrep og brukes om de bygninger og anlegg som har kulturminneverdi. Begrepet har således både en juridisk, forvaltningsmessig bruksmåte og en allmenn, folkelig bruksmåte. I de to første artiklene har begrepet 'kulturminne' enkelte ganger blitt brukt med en slik allmenn, folkelig forståelse. Det vil si at et 'kulturminne' forstås som noe som er verdifullt, uten at man eksplisitt har synliggjort at det er foretatt en verditilskrivelse. Da et konstruksjonistisk perspektiv er lagt til grunn i de seneste artiklene er begrepet 'kulturminne' her brukt i henhold til den juridiske, forvaltningsmessige forståelsen av begrepet. Med dette er begrepet verdinøytralt og verdi og betydning må aktivt tilskrives bygningen, det vil

si at bygningen må omtales som et verneverdig eller bevaringsverdig kulturminne.

Begrepet 'kulturarv', som i stigende grad er tatt i bruk i forskningslitteraturen, må forstås som et videre begrep enn 'kulturminne'. Det omfatter også immaterielle kulturminner, historie og tradisjon og representerer en nåtidig perspektivering av det fortidige.

Et annet begrep som brukes er 'offentlig', 'statlig' og 'nasjonal' kulturminneforvaltning. Med 'offentlig', 'statlig' og 'nasjonal' kulturminneforvaltning forstås forvaltning av kulturminner som er knyttet til statlig og delegert fylkeskommunal forvaltning. Dette omfatter både ivaretagelse av kulturminnelovens bestemmelser, medvirkning, planlegging og innsigelse i medhold av plan- og bygningsloven, offentlige tilskuddsordninger og offentlig informasjonsvirksomhet. Begreper som 'offentlig', 'statlig' eller 'nasjonal' kulturminneforvaltning skal derfor forstås som synonymer uten vesentlig forskjell i innhold.

Begrepene 'lokal kulturminneverdi' og 'nasjonal kulturminneverdi' er viktige i denne undersøkelsen, og er ofte brukt innenfor offentlig kulturminneforvaltning i Norge.<sup>13</sup> All den tid begrepene hyppig forekommer som faste størrelser og i stor grad er naturaliserte innenfor kulturminneforvaltningen<sup>14</sup>, velger jeg å redegjøre for hvordan disse begrepene vanligvis blir forstått og hvordan de er brukt i dette arbeidet. Også forholdet mellom det 'lokale' (uformelle)

9. I Norge hadde 82 prosent av grendeskolene kun ett klasserom ved inngangen til 1900-tallet (Aarnes 1991:41)

10. I 1959 trådte Lov om folkeskolen i kraft, og for første gang fikk vi en felles skolelov både for by og landkommunene med folkevalgte skolestyrer, niårig grunnskole og samme regler for gutter og jenter. Med kravene i denne nye skoleloven var de små, u- eller fädelte skolehusenes dager talte, og en omfattende sentralisering ble satt i gang.

11. H. Kristenson (1990:278) understreker at bygningstypen må inndeles i tre kategorier: En generell karakter (allmenne formprinsipper), typ-karakter (egenskaper ved visse bygningstyper) og spesifikk karakter (særskilte egenskaper som gis av tomten, bygningshistorien og arkitektens originalitet, mv).

12. Definisjonen er hentet fra Kulturminneatlas for Groruddalen utarbeidet av Byantikvaren i Oslo 2004.

13. Det vises i denne sammenheng til Riksantikvarens hjemmeside. Publikasjoner, saksbehandlingsregler, Kulturminneloven §§ 15 og 19 hvor det bl.a. heter at "Fredning er det sterkeste juridiske virkemiddelet i kulturminnevernet og skal brukes for å sikre langsiktig vern av kulturminner av nasjonal verdi". [www.riksantikvaren.no/?module=Webshop;action=Product.publicOpen;id=117;template=webshop](http://www.riksantikvaren.no/?module=Webshop;action=Product.publicOpen;id=117;template=webshop). Nedlastet den 17.04. 2012.

14. Riksantikvarens ordforklaringer [www.riksantikvaren.no/Norsk/Veiledning/Ordforklaringer\\_bokmal/](http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Veiledning/Ordforklaringer_bokmal/)



og det 'nasjonale' (formell statlig og offentlig) er en sentral tematikk i denne avhandlingen. I Riksantikvarens egen definisjonsliste heter det at de mest verneverdige kulturminnene er av 'nasjonal verdi'. Det er først og fremst disse som fredes etter kulturminnelovens bestemmelser. Kulturminner kan også ha 'regional' eller 'lokal verdi'.<sup>15</sup> I Riksantikvarens notat fra 1993, *Nasjonale verdier og vern av kulturmiljøer* (s. 18, 21), er det diskutert hva som skal forstås med begrepet 'nasjonal verdi', og det påpekes at begrepet både kan forstås på en juridisk, forvaltningsmessig og en kulturminnefaglig måte. Det vektlegges imidlertid at begrepet 'nasjonal verdi' i praktisk betydning primært må forstås i en juridisk, forvaltningsmessig sammenheng og at begrepet 'nasjonal verdi' ikke kan defineres entydig eller fikseres på et fast punkt i en verdiskala.<sup>16</sup>

I dette arbeidet vil begrepet 'nasjonal[kultur-minne] verdi' kun bli benyttet for å beskrive de bygninger og anlegg som formelt er tilskrevet nasjonal kulturminneverdi og sikret gjennom bruk av statlige lovverk, da hovedsakelig kulturminneloven, det vil si fredet. Begrepet 'lokal[kulturminne]verdi' vil bli brukt for å definere ulike former for verditilskrivninger som har det til felles at de er lokalt initiert og ikke knyttet til statlige forvaltningsvedtak. 'Lokal' vs. 'nasjonal' verdi er således ikke en målestokk på om kulturminnet har stor eller liten verdi, men primært et skille mellom ulike aktører og ulike verditilskrivningsprosesser - en formell og en uformell.

'Kulturarvisering' er et begrep som i liten grad har vært brukt i norsk forskningslitteratur. Begrepet må forstås som synonymt med det engelskspråklige begrepet 'heritagisation', og er

brukt av en rekke forskere (Holmberg 2006, Smith 2006, While 2006, Fairclough, Harrison, Jameson and Schofield 2008, Ronström 2008, Aronsson 2009, Lagerqvist 2011, Isnart 2012). Harvey (2001:327) har for å tydeliggjøre det prosessuelle i begrepet også definert 'heritage' som et verb. I dette ligger det at 'kulturarvsprosesser' og 'heritagisation' må forstås som sosiale og samfunnsmessige prosesser som over tid leder frem til at et objekt, sted eller historisk hendelse endrer verdimeaning og blir tilskrevet kulturminneverdi. Holmberg (2006) bruker i den sammenheng begrepet 'historisering', og vektlegger at det i disse prosesser er en produksjon av romlig betydning i form av bebyggelses- og stedshistorie. I denne avhandling brukes begrepene 'tilskrivning av kulturminneverdi' og 'verditilskrivning' om de konstruktive prosesser som innebærer at et skolehus blir tilskrevet verdi og betydning. Disse begreper skal forstås som synonyme med 'kulturarvisering'.

## 1.2 Tidligere forskning, fellesskapets bygg og skolehus

Innledningsvis i denne gjennomgangen redegjøres kort for hvordan deler av kulturarvsforskningen de seneste årene har endret perspektiv, for med dette å sette avhandlingens problemstillinger og faglige perspektiv inn i en videre forskningskontekst. Deretter redegjøres det for sentral forskning på kulturminneforvaltning i Norge, forskning som er relevant for de problemstillinger som reises. Også tidligere forskning gjennomgås med utgangspunkt i de problemstillinger som reises i avhandlingen og med fokus på de viktigste bygningskategorier som kan knyttes til fellesskapets bygninger og på tidligere

forskning på skolehuset som bygning og kulturminne. I denne gjennomgangen er forskningsresultater som omhandler de norske skolehusene vektlagt, men noe forskningslitteratur fra andre skandinaviske land er også trukket inn.

### 1.2.1 Tidligere forskning, et internasjonalt perspektiv

Kulturminneforskningen har fra siste del av 1900-tallet, svært forenklet, vært preget av to ulike innfallsvinkler. På den ene siden en bygnings- og materialorientert tilnærming som primært med naturvitenskapelige og presumtivt objektive metoder fokuserer på 'hvordan' bevare verdifulle kulturminner i en verden hvor truslene mot kulturminnene blir stadig flere (Flyen 2012:16, Barlindhaug 2012:63, Hygen 1995:9). Denne tilnærming er også tydelig i kulturminneforvaltningens egne dokumenter: *Miljøverndepartementets viktigste kunnskapsbehov 2005-2009* og *Miljøvernforvaltningens prioriterte forskningsbehov 2010-2015* (Miljøverndepartementet 2005 og 2010),<sup>17</sup> som begge har et sterkt fokus på hvordan nå noen definerte bevaringsmål.

På den annen side har det utviklet seg en retning, oftest med utgangspunkt i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagdisipliner, som med ulike vitenskapsteoretiske innfallsvinkler har reist spørsmål ved hva som er kulturminnevernets grunnleggende ideologi: hva er et verdifullt kulturminne og hvorfor bevarer vi disse (Johansen 1990:231, Smith 2006:11ff, Winter 2013:540). I de senere årene har denne til dels kritiske hvorfor-tilnærmingen i noen grad blitt erstattet av en mer distansert og analytisk tilnærming til problemstillingene, og som i stigende grad stiller spørsmål ved hva

vernes, hva er begrunnelsene og hvem er det som verner.

Mye av inspirasjonen til den mer kritiske tilnærmingen kom fra fagområdet som ofte omtales som 'cultural studies'. Den hadde sitt utgangspunkt i Birminghamskolen som ble et viktig miljø i utviklingen av en kritisk holdning til den etablerte kunnskapen innenfor samfunnsvitenskapene og humaniora (Scott Sørensen et. al 2008:6). Forskningen på hvordan kulturminner forstås, forvaltes og hvordan kulturminner og fortid brukes for å opprettholde etablerte maktstrukturer i samfunnet, har tiltatt de siste årene. Den internasjonale forskningslitteraturen som tar opp dette er økende, og enkelte tidsskrifter, bl.a. *International Journal of Heritage Studies*, har i all hovedsak viet oppmerksomheten mot dette fagområdet (Winter 2013:540), et fagområde som også omtales som 'Critical Heritage Studies'.

Innenfor den mer kritiske tradisjonen omtales ofte kulturminner og kulturminnevern som et redskap for den etablerte maktelite og som et redskap i etableringen og opprettholdelsen av det nasjonale. I denne korte redegjørelsen nevnes kun et fåtall forfattere og enkelte synspunkter som illustrerer dette. Graham, Ashworth & Tunbridge (2000:53) reiser blant annet spørsmålet "whose heritage?" og vektlegger at ulike maktstrukturer gjør seg gjeldende - det nasjonale, det offisielle, det maskuline og det hvite og ikke minst at utviklingen og opprettholdelsen av nasjonal identitet har vært en viktig drivkraft bak utviklingen av kulturminnevernet (Ibid.:55). Også Howard vektlegger den nasjonale identiteten som et grunnleggende motiv for kulturminnevernet, og han skriver bl.a. at:

15. <http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Veiledning/Ordforklaringer/>. Sist oppdatert 31. mai 2011, nedlastet 16. januar 2012.

16. Nasjonale verdier og vern av kulturmiljøer, Riksantikvarens notater 1993: 62.

17. Disse legges også til grunn for en stor del av forskningsfinansieringen i Norge.

“[...] heritage is largely controlled by and for a small intellectual group who represent a hegemonic interest and who commodify and commercialize heritage artefacts to provide an identity, usually a national identity (Howard 2003:32)”.

I *Uses of Heritage* analyserer Smith (2006) utviklingen av kulturminnevernet i den vestlige verden og skriver i den sammenheng at den kulturminneforståelsen som i dag er dominerende hadde sitt utspring på 1800-tallet i den øvre middelklasse og den utdannede eliten i samfunnet, og ivaretar i første rekke verdiene til denne samfunnseliten. Smith karakteriserer den dominerende kulturminnediskurs som er etablert som ‘the Authorized Heritage Discourse’ (AHD), en diskurs som er hegemonisk dominert av fagekspertise og i stor grad påvirket av nasjonalismen slik den utviklet seg på 1800-tallet (Ibid.:30). Også Hall (2008) vektlegger det nasjonale som viktig i forståelsen av kulturminner, og at vern av kulturminner både representerer redskap for å etablere en nasjonalstat med territoriale grenser, men også som identitetsskapende symboler på dette konstruerte fellesskapet (Hall 2008:220). Han reiser i den sammenheng også spørsmålet om hvem det er kulturarven er til for (Ibid.:221). Dette gjør også Ashworth (2011):

“The key fundamental questions, as in many decisions, are who pays, who benefits and who decides. In preservation such questions may not even be posed as being regarded as improper, but if they are, then the answers are assumed to be self-evident” (Ashworth 2011:14).

At det nasjonale ofte fremheves som en av de viktigste årsakene til utviklingen av det moderne kulturminnevernet på 1800-tallet, og konsolideringen av dette på 1900-tallet, er fremhevet både

innenfor den tradisjonen som har hatt et kritisk blikk på kulturminnevernet (Smith 2006:17 og Christensen 2011:25ff) og i annen forskningslitteratur som i et historisk perspektiv omhandler vern av kulturminner (Jokilehto 1999:295).

Enkelte har imidlertid stilt spørsmålsteget ved om dette alene kan forklare motivasjonen for vern av kulturminner. Hutchinson har i boken *The Dynamics of Cultural nationalism* (1987), redegjort for det han omtaler som kulturell nasjonalisme, en nasjonalisme som han hevder oppstår før den politiske nasjonalismen, og representerte en ny kosmologi som den intellektuelle eliten i samfunnet forfektet (Hutchinson 1987:8ff). Den kulturelle nasjonalismen er ikke aksjonspreget, og så i liten grad på kulturminner som et redskap for samfunnsutvikling, enn si endring av det samme samfunnet.

En av de siste og mer omfattende gjennomgangene av kulturarvsfeltet og hvordan dette er ivarettatt, er Harrison i sin bok *Heritage - Critical Approaches* (Harrison 2013). I tillegg til at Harrison fremhever at kulturminnevernet har vært et redskap i det moderne nasjonsbyggingsprosjektet (Ibid.:97), fremhever han imidlertid også at blant de som praktisk arbeidet for vern av kulturminner

“[...] there was less critical, reflective comments on the relationship between the practical work of conservation and the social and political uses of heritage” (Ibid.:97-98).

Dette siste, at de som praktisk arbeidet for vern av kulturminner var mest opptatt av det å bevare i seg selv, og ikke sosial og politisk bruk av kulturarven, kan også være relevant å trekke inn i forståelsen av det norske bevaringsmiljøet. Dette gjør det nødvendig å stille spørsmål ved om vern

av kulturminner i hovedsak har vært motivert ut fra ønsket om å ivareta noen særskilte interesser, deriblant etableringen av nasjonalstaten, eller om det var andre mindre politiske og nasjonalistiske interesser som lå til grunn for denne bevaringsiveren.

### 1.2.2 Tidligere forskning, kulturminneforvaltning i Norge

Innenfor norsk kulturminne(vern)forskning har det i relativt liten grad vært tradisjon for kritisk forskning. Spørsmålet om verneideologi og kulturminnevernets politiske og ideologiske forankring har i liten grad blitt tatt opp som eget forskningsfelt. Tidligere forskningssjef i Norsk institutt for kulturminneforskning (NIKU) skriver blant annet i innledningen til NIKUs strategiske instituttprogram [forskningsprogram] at “Verneideologi, [...] er et emne som opptar alle, [...] men som ingen riktig gir seg i kast med...” (Seip 2003:4).

En av de første gjennomgangene av kulturminnevernets historie i Norge, hvor drivkrefter og motivasjon analyseres, er boken *Fra antikviteten til kulturminne* (Lidén 1991). Lidén legger her blant annet vekt på at vernearbeidet, delvis på grunn av kulturminneforvaltningens konservative politiske forankring og noe passive holdning under 2. verdenskrig, marginaliserte seg i årene etter krigen og distanserte seg i forhold til den voksende arbeiderbevegelsen (Ibid.:90). Lidén fremhever imidlertid i en artikkel fra 1993, at det skjedde store endringer innenfor kulturminnevernarbeidet på 1900-tallet, og fremhever koblingen til det miljøvernet som utviklet seg på 1970-tallet, og at kulturminnevernet da ble en del av en større bevegelse (Lidén 1993:19).

I rapporten *Ressursbruk, bevaringsideologier og antikvarisk praksis i fartøyvernet* (Berkaak 1992:2) skriver Berkaak blant annet om hvordan enkelte tolkninger av fortiden blir autoritative i forhold til andre. Berkaak tar i denne rapporten også et oppgjør med de vernekriteriene som kulturminneforvaltningen i lang tid hadde brukt og fremhever at bevaringsmotivasjonen hos de utenfor kulturminneforvaltningen i overveiende grad er stumme og ikke kommer til uttrykk i den offentlige samtalen (Ibid.:67, 99). Også Lie Christensen har i flere arbeider påpekt kulturminnesektorens konservative forankring og skriver i sin bok om kulturminnevern og fortidsforståelse i Norge (*Kunsten å bevare*, 2011) at kulturminnevernet i Norge tilsynelatende er et smalt felt, som preges av “en liten gruppe spesialister – en kunst for de få” (Ibid.:24) og at det har vært en stor avstand mellom antikvarene og folket (Ibid.:243). Også Myklebust har i sin gjennomgang av Fortidsminneforeningens historie påpekt den konservative forankring som kulturminnevernet hadde i Norge og fremhever at det var den politiske og kulturelle elite som engasjerte seg i vernearbeidet (Myklebust 1993:107).

Aavitsland har i 2014 utgitt en omfattende biografi om Harry Fett, den mest ruvende skikkelsen innenfor norsk kulturminnevern og Riksantikvar i perioden 1913-1946. I biografien vektlegges Fetts og kulturminnevernets konservative og til dels reaksjonære tilknytning (Aavitsland 2014:394ff), og det fremheves at Fetts hjem i Oslo ble et samlingssted hvor konservative samfunnsstøtter møttes. Aavitsland referer også Fett som i et møte med Bergensavdelingen av Fortidsminneforeningen uttalte at vandaliseringen av kulturen og neglisjeringen av tradisjonsverdier ble drevet av “de internasjonale magter, de gyldne, de graa

og de røde – kapitalismen, demokratiet og proletarene” (Ibid.:287). I Aavitslands biografi er det ikke et demokratisk kulturminnevern som fremkommer, men en elitistisk bastion av konservative menn tilhørende det øverste sosiale, kulturelle og økonomiske samfunnsjiktet, med sterke forbindelser til svensk adel og aristokrati (Aavitsland 2014:287, 394 ff).

Også Lie Christensen vektlegger i en artikkel fra 2012, at “det er et problem at den antikvariske verden hele tiden har vært en eksklusiv verden, som er basert på helt spesielle kunnskaper og resonnementer” (Ibid.:23) og at denne var hevet over vanlige folks hverdag (Ibid.:13). I en tidligere artikkel (Christensen 2011) vektlegger han imidlertid også endringene som han mener skjedde innenfor kulturminnefeltet på 1960- og 1970-tallet, hvor både miljøtanken og fokus på bredere sosiale grupper blir forklarende årsaker til at nye grupper kulturminner ble tilskrevet verdi (Ibid.:128ff). Christensen legger imidlertid til at selv om denne miljøbevegelse i sitt ytre fremsto som venstre-radikal, så var den hverken sosialistisk eller kapitalistisk – mer en diffus miljøbevegelse som appellerte både til verdikonservative og kulturradikale (Ibid.: 129).

De kulturminner som tradisjonelt har vært viet oppmerksomhet fra kulturminneforvaltningens side er de kulturminner som kan knyttes til embetsmannsstaten, bondekulturen, handelsnæring, statskirken, nasjonens storhetstid i middelalderen og de kulturminner som hadde “estetiske kvaliteter” (Roede 1987:2, Christensen 2011:126, Lidén: 1993:17ff). I en konkret analyse av hva som faktisk er fredet i Norge de seneste årene, gjennomført av Grahn, er det konkludert med at;

“endast ett mycket smalt skikt av de norska samhällsmedborgarnas kulturarv är representerade i materialet. Det kollektiva minnet över norskhet symboliseras framför allt av den vitnorske välutbildade mannen från samhällets elitskikt,[...]” (Grahn 2009:3).

I denne sammenheng er det svært viktig å understreke at Grahns konklusjon trekkes på grunnlag av fredninger som er gjennomført de siste ti-årene og ikke hva som ble fredet tidligere, da kulturminnevernet i mindre grad var underlagt offentlig styring og kontroll og krav om representativitet!

I sin doktorgradsavhandling *Fortid og forvaltning* vektlegger også Brattli (2006) at kulturminneforvaltningen, etter at Riksantikvaren ble overført til Miljøverndepartementet i 1973, ble avpolitisert og at kulturminneforvaltningen kom i en posisjon hvor de selv kunne definere (kulturminne)virkeligheten (Ibid.:154). Brattli fremhever også at det såkalte ressursforvaltningsparadigmet ble det bærende argument for vern av kulturminner. Konsekvensen av dette beskriver Brattli som et forvaltningsparadigme hvor kulturminneforvaltningen selv definerer virkeligheten og forvalter det som til enhver tid oppfattes som den sanne kunnskapen på området (Brattli 2006:154). Med dette hevder Brattli at det innenfor den offentlige kulturminneforvaltningen har skjedd en endring i motivasjon og at det å ivareta kulturminner som en ressurs er blitt hovedmålet.

Flere forskere har også påpekt at i søken etter å legitimere og styrke vernet av kulturminner i Norge i tiden etter 2. verdenskrig, ble fagfeltet søkt vitenskapeliggjort og objektivisert gjennom systematisering av vernekriteriene og profesjonalisering av faget, institusjonalisering og

styrking av forvaltningen og vitenskapliggjøring av metodegrunnlaget (Hansteen 1974:3, Myklebust 1981:85ff, Eriksen 1999:121 og Christensen 2011:240). Denne utviklingen kan forstås som en vitenskapeliggjøring av fagområdet, en vitenskapeliggjøring som fikk sin næring av en essensialistisk, positivistisk epistemologi.

En slik vitenskapeliggjøring kan også utgjøre en trussel for demokratisering og medvirkning, et forhold som bl.a. Gergen har påpekt, “... where the Enlightenment initially functioned to democratize the society, it has now succeeded in generating a new form of totalitarianism” (Gergen 2007:18). Også flere norske forskere har påpekt dette og hevder at den økende offentlige regulering av kulturminnefeltet, profesjonalisering av faget og vitenskapeliggjøring av bl.a. vernekriteriene, har gitt den voksende kulturminneforvaltningen økt innflytelse og makt og de profesjonelle antikvarene en innsikt som de mener allmennheten ikke har. Videre at den lille krets av forskere og forvaltere innenfor kulturminnefeltet har fått hegemoni på kunnskapen om hva som er verdifulle kulturminner og hvordan disse skal ivaretas (Brattli 2006:152ff, Indregård og Strand 2007:63, Christensen 2012:225).

Også innenfor det norske forsknings- og forvaltningsmiljøet har vern av kulturminner i stor grad blitt forstått som et redskap i det historiske nasjonsbyggingsprosjektet (Christensen 2011, Lidén 1993, Eriksen 1999). I liten grad har andre forklaringsmodeller blitt undersøkt. Roede har imidlertid i en artikkel, “De første fredningene” (1997:4), i mindre grad vektlagt det ‘nasjonale’ og artikkelen avsluttes med et sitat av Riksantikvar Fett som i en artikkel fra 1928 skriver at fredningsloven;

“søker å verne om det kunstneriske tradisjonsbundne, det lokal, - nettopp det – aristokratiske. [...] Nettopp dette aristokratiske vernende som er fredningslovens innerste prinsipp, har den aller største betydning som livsverdi”.

Myklebust (1993:203) har også hevdet at det ikke er noen grunn for å sette stiftelsen av Fortidsminneforeningen inn i noen nasjonalromantisk bevegelse og skriver videre (s. 132) at kulturminnene ikke spilte noen vesentlig rolle i den nasjonale mobilisering omkring løsrivelsen fra Sverige i 1905. Myklebust nevner i den sammenheng at det svenske kongehuset ble stående som honorære medlemmer i Fortidsminneforeningen helt frem til 1907, noe som kan reflektere hvilket syn Fortidsminneforeningen hadde både på unionen og den norske selvstendighetskampen!

### 1.2.3 Tidligere forskning, fellesskapets bygninger

De bygninger som var et resultat av og et virkemiddel i demokratiutvikling og nasjonsbygging på 1800-tallet er blant annet: lekmannsbevegelsens bedehus, forsamlingshusene knyttet til henholdsvis arbeiderbevegelsen, den frilynte ungdomsbevegelsen, avholdsbevegelsen og lokaler knyttet til lokalpolitisk aktivitet og administrasjon. I dette kapitlet vil jeg kort redegjøre for en del tidligere forskning på to viktige bygningstyper knyttet til disse bevegelser, nemlig bedehusene og de frilynte forsamlingshusene. I denne korte gjennomgangen er hovedvekt lagt på hvordan disse bygninger er omtalt og beskrevet, relasjonen mellom de ulike bygningstypene og hvorvidt de er tilskrevet verdi som kulturminner.

I artikkelen “Bedehus og Ungdomshus: To hus-typar i eit ideologisk spenningsforhold” skriver





Figur 3. Emmaus, Refsbygd bedehus i Suldal kommune. Bedehuset ble bygget i 1925 etter tegninger av Thomas Fjetland. Forlenget i 1957, dvs. de tre vinduene til høyre. Foto: L. Mydland 2011.



Figur 4. Haugatun ungdomshus i Strandebarm, ble bygget i 1927-29. Ungdomshuset ble fredet i 1993. Foto: Riksantikvaren.

Tjeltveit (1992) om forsamlingshusene som har dominert bygdene i Rogaland. Et interessant særtrekk for disse forsamlingshusene er at i den første fasen, på slutten av 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet, var skillet mellom bedehus, ungdomshus og skole ikke alltid så skarpt og de ulike foreningene og aktivitetene kunne enes om bruk av en felles bygning. Dette er også påpekt i et større arbeide om den norske vekkelseskristendommen, hvor det fremkommer at i den første fasen med lavkirkelig aktivitet var det vanlig å bruke skolehusene til religiøse møter (Seland og Aagedal 2008:54). Utover på 1900-tallet ble imidlertid de ideologiske skillelinjene større og bedehus, forsamlingshus og skolehus ble i stigende grad en-funksjonshus. Selv før skolehusene ble nedlagt på 1950- og 60-tallet forekom det at gamle skolehus ble omgjort til frilynte forsamlingshus (T. Mydland 2012:74), og etter vekkelser, at frilynte

forsamlingshus ble omgjort til bedehus (Mydland 1997:30). Dette viser bl.a. at definisjonen og bruken av de ulike forsamlingshusene kunne endres og at disse dels var overlappende.

En av de første bygningshistoriske undersøkelsene knyttet til de lavkirkelige bygg i Norge ble gjort av Sørby (1977) som gjennomgikk 41 bedehus på Sør-Vestlandet. Sørby viser i dette arbeidet bl.a. at bedehusene i liten grad var inspirert av statlige kirkebygg, men nevner at bedehusene i sin form er svært lik de skolehusene som ble bygget etter 1860 (Ibid.:52). Sørby vektlegger også at bedehusene var nøkterne i sin utforming, nesten alltid uten utsmykning og at det var funksjonelle krav som lå til grunn for utformingen (Ibid.:51,52). Også Pharo har i sin magistergradsavhandling gjennomgått de lavkirkelige bygningene på Sørlandet (Pharo 1980). Disse arbeidene fokuserer i stor grad på den bygningshistoriske utviklingen

og hvordan det etablerte seg ulike tradisjoner innenfor ulike lavkirkelige bevegelser. Denne forskningen viser også at bedehusene i stor grad var nøkterne bygg hvor estetikken ikke var vektlagt. Bedehusenes betydning i samfunnsutviklingen og verdi som kulturminner berøres ikke i disse tidlige arbeidene av Sørby og Pharo.

I boka *Bedehuset, rørsle, bygda, folket* (Aagedal 1986) er det ikke fokus på selve bedehuset som bygning, men i første rekke en beskrivelse av selve bedehuskulturen. I forordet til boken skriver Aagedal at bedehuset ikke har status som kulturbygning og minnesmerke og at det kan være flere grunner til dette. Han nevner at bygningene kanskje ikke er gamle nok og at bedehusene har vært kulturfjendtlige. Aagedal konkluderer med at "Ut fra finkulturen sin målestokk er derfor bedehusarkitekturen, bedehus-

sangen og bedehusutsmykkinga lite verneverdig og interessant" (Ibid.:8).

I en større artikkel fra 2013 skriver Aagedal igjen om bedehusarkitektur og bedehuskultur. Han innleder med å redegjøre for antallet bedehus som finnes i Norge (ca. 2621) og skriver at dette antallet langt overstiger antallet kirker i landet og at det på Sør- og Vestlandet var mellom to og tre ganger så mange bedehus som kirker. Aagedal tar opp mange temaer i denne artikkelen, men ett som er av betydning for dette arbeidet skal særskilt nevnes. Aagedal vektlegger det enkle og puritanske i bedehusarkitekturen og at dette kan reflektere det demokratiske og folkelige i lekmannsrørsle og en protest mot estetisering av religionen (Aagedal 2013:100). Selv om Aagedal i denne siste artikkelen ikke kommer inn på hvorfor bedehus i liten grad er tilskrevet kulturminneverdi, så gjentar



han her et viktig forhold, nemlig at bedehusbevegelsen representerte en demokratisk og folkelig bevegelse og at selve bedehuset i liten grad var preget av estetiske kvaliteter, forhold som kan være av betydning for å forstå hvordan disse bygningene er forstått som kulturminner.

Det arbeidet som mest omfattende analyserer forsamlingshusene i et historisk, formativt perspektiv og hvor bruk og bevaring analyseres, er Swensens doktorgradsavhandling fra 1997 i Etologi, *Moderne men avleggs – foreningers byggevirkosomhet i formativt perspektiv 1870-1940*. I dette arbeidet vurderes henholdsvis forsamlingslokalene knyttet til den lavkirkelige bedehusrørsla, avholdsørsla, arbeiderrørsla og den frilynte ungdomsrørsla. Swensen fremhever at det er mange likhetstrekk mellom forsamlingshus og skolehus (Swensen 1997: 154). Disse likhetstrekkene er ifølge Swensen ikke primært en utveksling av ideer mellom disse bygningsgruppene (forsamlingshusene og skolehusene), men at begge disse var påvirket av den allmenne bygge måte i perioden (Ibid.:156), det vil si at de var relativt anonyme og enkle i utformingen.

Det konkluderes i Swensens arbeide med at avholdslokalene og arbeiderlokalene var de første foreningslokaler som ble formålsløse og derfor gikk ut av bruk. Det er interessant å merke seg at på tross av at ungdomslagene ble etablert “på heilnorsk grunn” og at foreningene var opptatt av den norske historien, har ikke deres egen historie og egne kulturminner blitt gjort til gjenstand for oppmerksomhet. Den sterke dyrkingen av en nasjonal heroisk fortid, gjorde at man selv i liten grad anså seg selv som historisk aktør. De byggverk som ble reist falt derfor i stor grad ut av interessefeltet da bygningene gikk ut av bruk. Først i de senere år er det tendenser, spe-

sielt innenfor den frilynte ungdomsbevegelse, til at man ønsker å ta vare på de gamle forsamlingshusenes karakteristiske og tidstypiske form (Swensen 1997:263). I Swensens avhandling (1997) konkluderes det med at forholdet mellom det materielle og det sosiale er av avgjørende betydning for å forstå hvordan forsamlingshusene er forstått og verdsatt som kulturminne. Det konstateres også at de forsamlingshusene som ble tegnet av arkitekter og som var inspirert av nasjonalromantiske eller klassiske forbilder er bedre bevart enn de enkle og spartanske ungdomshusene (Swensen 1997:263). Dette forklares blant annet med at disse bygningene kunne eldes med verdighet fordi de var bygget med solide materialer og at deres stilmessige særpreget og fagmessige utførelse har gjort at disse ble verdsatt i ettertid, dette i motsetning til de enklere forsamlingshusene (Ibid.:263). Det skal i den sammenheng også nevnes at de få forsamlingshus som er fredet er kjennetegnet ved solide materialer og stilmessig særpreget, eksempelvis Haugatun i Hardanger.

I en regional studie av Andresen (1986) er bygningene som ble oppført av den frilynte ungdomsbevegelsen undersøkt. I tillegg til beskrivelsene av selve ungdomshusene fremhever Andresen at ungdomshusene i dag har en verdi ved å være symbol på ungdomsrørslas identitet og historie og at man ved istandsetting må ta vare på mest mulig av det opprinnelige (Andresen 1986:38). Andresen vektlegger imidlertid at ungdomshusenes historie ikke er et mål i seg selv, men skriver at ungdomshusa må være en ramme for nåtidige kulturaktiviteter i ungdomslagene (Ibid.:38). Dette siste er interessant da det reiser spørsmål ved funksjonen til fellesskapets bygg som kulturminne, skal de i første rekke

være symbol på verdier knyttet til fortiden eller arenaer for nåtidig sosial og kulturell aktivitet?

Bjerkem har i en artikkel om forsamlingshusene (2007), med undertittel “Vår demokratiske kulturarv”, vektlagt at forsamlingshusene er et viktig bidrag til det 20. århundrets demokratiske kulturarv. Det som er nytt i denne artikkelen, i motsetning til mye av den tidligere forskningen, er at Bjerkem fokuserer på den samfunnsmessige og demokratiske betydning forsamlingshusene fikk, utover å romme den aktiviteten de opprinnelig var bygget for.

Disse arbeidene er viktige i denne sammenheng da de viser at de første fellesskapsbyggene, skolehus, bedehus eller frilynte forsamlingshus, var sentrale arenaer i bygdas sosiale og kulturelle liv. De frilynte ungdomshusene, forsamlingshusene og bedehusene ble både i antall og betydning svært viktige for det sosiale og kulturelle livet i bygdene og en forutsetning for den samfunnsutvikling som fant sted i siste halvdel av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Disse bygningene er imidlertid i liten grad viet oppmerksomhet fra statlig og offentlig kulturminneforvaltning eller det norske bygningshistoriske forskningsmiljøet. Hverken Gunnarsjø (2006) i *Norges Arkitekturhistorie*, eller Brekke, Nordhagen og Skjold Lexau i *Norsk arkitekturhistorie* (2008) nevner forsamlingshus, bedehus og ungdomshus, eller skolehus for den saks skyld. Dette skyldes ikke distinksjonen arkitektur vs. byggeskikk, all den tid eldre byggeskikk tilhørende andre bygningskategorier er utførlig beskrevet i disse verkene.

I de relativt få arbeidene som omhandler forsamlingshusene og bedehusene påpekes det at disse bygningene var nøkterne i utformingen og lite påkostede, et forhold som kan ha hatt betydning for hvordan de i ettertid er forstått og ivaretatt som kulturminne av den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen, et forhold som også kan ha hatt betydning for skolehusene. Hvorvidt dette er den eneste forklaring gjenstår å se.

#### 1.2.4 Tidligere forskning, skolehuset som bygning og kulturminne

Helt frem til skolehusene som ble bygget etter 1860 gikk ut av bruk, ble disse i første rekke sett på som et hensiktsmessig lokale. Med sentralisering og nedleggelse etter 2. verdenskrig var det et åpent spørsmål hva de gamle skolehusene skulle brukes til og hvilken verdi disse hadde. Med dette trådte også skolehusene inn i historiens dunklere verden og kunne med det betraktes fra nye innfallsvinkler og refortolkes. I den følgende gjennomgangen redegjøres det henholdsvis for tidligere forskning på skolehuset som bygning og hvordan skolehuset er forstått som kulturminne.

I 1910 ga Grenness ut en omfattende beskrivelse av skolehusene som ble brukt i folkeskolen.<sup>18</sup> Grenness viser at det var stor variasjon i hva som ble bygget, både hva gjaldt utforming og byggematerialer. Noen år senere utkom *Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern. Volksschulhäuser in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finland*, forfattet av Hinträger (1914). Her redegjøres det for bygging av skolehus i de skandinaviske land. Både Hinträgers og Grenness' arbeider representerer viktige bidrag i forståelsen og beskrivelsen av

18. I 1896 hadde Norges Lærerforening bestemt at det skulle utarbeides en sunnheitsstatistikk for folkeskolen. I spørsmålene som ble sendt til de enkelte skolekretser var det hele 53 spørsmål som skulle besvares. Da undersøkelsen ble avsluttet i 1901 var det innkommet 3400 skjemaer (i overkant av 50 prosent). Dette materialet dannet utgangspunktet for statistikken som ble publisert i 1910.





Figur 5. Skinnarbøl skole i Hedmark fylke. Foto: L. Mydland 2010.



Figur 6. Kvenåsen skole, Fjotland i Vest-Agder. Skolestua er ikke så ulik den som er referert til i Hodnes bok. Foto: L. Mydland.

hva som ble bygget etter fastskolereformen 1860 og hvordan skolehusene ble utformet i de enkelte regionene av landet. Disse beskrivelsene er forfattet i en periode da de viktigste skolereformene på 1800-tallet<sup>19</sup> var gjennomført, skolehus oppført i de aller fleste bygder og omgangsskolen derfor i ferd med å bli historie.

Vel 50 år senere hadde sentralisering gjort de gamle grendeskolenes overflødige. I 1956 ble konservator Skirbekk bedt om å dokumentere skolehus i Hedmark fylke. I en artikkel fremhever han at skolene som er undersøkt er svært like og at det må ha forligget typetegninger som er lagt til grunn for byggingen av skolehusene som ble bygget i perioden 1860-1890. Han ka-

tegoriserer videre skolehusene i Hedmark inn i fire hovedtyper; a) ettromsskoler uten lærerbolig, b) ettromsskoler i en etasje med lærerbolig, c) ettromsskoler i to etasjer med lærerbolig og d) toromsskoler med lærerbolig. Den første typen med ett klasserom uten lærerbolig var i henhold til Skirbekk vanligst i mange bygder og går tilbake til de første rodestuene<sup>20</sup> som ble bygget omkring 1850 (Skirbekk 1958:upaginert særtrykk). Skirbekks arbeide med skolehusene omfatter kun Hedmark fylke og har et hovedfokus på å definere en typologi for disse, ikke å sette skolebygningene inn i en bredere bygningshistorie eller i et samfunnspektiv. Hans arbeider viser imidlertid at det innenfor et

mindre geografisk område utviklet seg forskjellige bygningstyper, og at skolehusene ikke var en homogen bygningskategori. Skirbekks artikkel representerer også en ny tilnærming til skolehusene. Fra å være et praktisk bygg for undervisning, ble nå skolehusene sett på som et historisk objekt, et objekt man forholdt seg annerledes til enn Grenness og Hinträger en drøy generasjon tidligere. Skirbekk konkluderer imidlertid i sin artikkel med at det ikke er så mange skolehus som har historisk interesse, samtidig som han anbefaler at hver kommune burde ta vare på ett representativt skolehus.<sup>21</sup>

I 1991 publiserer Aarnes artikkelen "En skisse av skolebyggets historie i Norge". Aarnes fremhever at det først ble fart i skolehusbyggingen etter at fastskolereformen ble vedtatt og han vektlegger

videre betydningen av de typetegninger som ble utgitt av departementet. Han fremhever videre at hele 82 prosent av skolene omkring århundreskiftet var ett-romsskoler, at 15 prosent hadde to rom og kun 3 prosent flere klasserom (Aarnes 1991:41). Aarnes baserer beskrivelsen av selve skolehusene utelukkende på typetegningene som var utarbeidet av T. L. Binneballe i 1863, og forankrer ikke dette i noen empirisk studie av det som faktisk ble bygget. I denne sammenheng er imidlertid Aarnes sin iakttagelse om at byggevirksomheten falt sammen med allmueskolenes lovgivning viktig, da dette viser at utdanningsreformene var utslagsgivende for skolebyggingen. I Aarnes sin artikkel er det ikke noen analyse av hvilken verdi disse skolebygningene har som kulturminne.

19. Lov om Allmueskolevæsenet på landet 1860 og Lov om Folkeskolen på landet 1889

20. Rødestue er også et begrep som har vært brukt om skolene som var i bruk i tidsrommet 1827 – 1860, det vil si forut for fastskolelovens bestemmelser om inndeling i kretser. En rødestue innebar ikke nødvendigvis et fast, og permanent skolehus oppført for denne oppgaven, men kunne også være et leid lokale som i større eller mindre grad egnede seg for undervisning.

21. Det skal her nevnes at første gang et skolehus ble fortolket som et kulturminne var i 1930, da Øygarden skole ble flyttet til bygningsamlingen på Maihaugen på Lillehammer (Mydland 2009:152).



Wilberg påpeker i sin magistergradsavhandling fra 1991, *Fra allmueskole til folkeskole: skolebyggeriet i Christiania 1730-1900 med hovedvekt på tiden fra 1860*, at man har vist en forbausende mangel på interesse for det materielle, og for de bygningsmessige rammene omkring undervisningen (Wilberg 1991:19). Wilberg fremhever fastskolereformens betydning, og hevder at fordi flere av de sentrale skolereformatorene holdt til i osloområdet, ble skolehusene her oppført før loven trådte i kraft (Ibid.:97), og ikke som en følge av lovens bestemmelse.<sup>22</sup>

Folkloristen Hodne har utgitt to arbeider som blant annet omhandler skolehusene oppført etter fastskolereformen; *Skolen i gamle dager* (Hodne 1987) og *Folkeskolen i folkeminnet: en annerledes Skolehistorie* (Hodne 2010). Begge disse arbeidene er basert på omfattende spørreundersøkelser.<sup>23</sup> I det siste arbeidet vier forfatteren skolehusene relativt mye oppmerksomhet og refererer flere uttalelser som beskriver skolehusets utforming. Her kan som eksempel nevnes en av de siterte kildene som forteller at;

“Huset ble bygd i 1888 og var av den vanlige typen som det ble bygd så mange av i overgangstiden fra omgangsskole til faste skoler. Det var lite, hvitmalt, med store vinduer ut mot lekeplassen foran. Gjennom ytterdøra kom en inn i en åpen gang [...] En trapp førte opp til et åpent loft som aldri ble brukt [...] Skolestua var ganske stor og velholdt, med hvitt tak, lysegrønne vegger og gråbrunt gulv [...]” (Hodne 2010:73).

22. Et interessant funn i Wilbergs undersøkelse er at hun bringer inn “Norm til beregning av Honorar for Arkitektoniske arbeider” som utkom i 1874. I dette heftet ble de arkitekthonorar man kunne kreve beregnet ut fra hvilken bygningstype som skulle oppføres. Her er skolebygninger på landet plassert i nest laveste rang sammen med fattig- og sykehus, staller og uthusbygninger i villaer, våningshus i by og leiehus, men kunne ved tilføyelse av rik arkitektonisk utforming rykke opp i en høyere klasse. I 1919 ble alle byskoler løftet opp i en høyere klasse, mens skolene på landet forble i en lavere klasse. (Wilberg 1991:376).

23. Kildegrunnlaget er basert på de to landsomfattende innsamlinger av livserindringer som i 1964 og 1981 ble foretatt av Nasjonalforeningen for folkehelsen og Landslaget for bygde- og byhistorie, samt minneinnsamlingen fra 1996 som Landslaget for lokalhistorie hadde ansvaret for.

Det mest interessante i dette sitatet er at informanten fremhever at skolen var av den vanlige typen som det ble bygget mange av. Dette understøtter at det er en allmenn erkjennelse av at disse skolebygningene ikke er særegne og spesielle, og at de fleste ble bygget over tilnærmet samme lest. Også beskrivelsen av skolestua viser at denne skolen ikke skiller seg fra de øvrige skolehusene som ble bygget i perioden 1860-1920. Hodne (2010) kommer ikke med noen refleksjoner omkring skolehuset som kulturminne, og nevner kun i en billedtekst (Ibid.:93) at skolehusene er en viktig del av bygningsarven på landsbygda. Hodne belyser imidlertid hvilken lokal betydning skolehusene hadde, både for de som hadde gått i disse skolene og for senere generasjoner, og at skolehusene også hadde en sentral sosial og kulturell betydning i bygdene (Ibid.:91). Denne sosiale og kulturelle betydningen som skolehuset hadde er imidlertid svært viktig for problemstillingene i dette arbeidet og for hvordan skolehusene er forstått i lokalsamfunnet. Den siste av Hodnes arbeider *Folkeskolen i folkeminnet* (2010) berører en viktig tematikk, skolen i den kollektive erindring, et forhold som tas opp i neste kapittel.

Hvamstad (2010) har skrevet en artikkel om skolehusene i Nord-Østerdalen, med hovedvekt på ett skolehus, Holøyen skole. Det konkluderes her med at skolehusene i regionen er like hverandre og at de har likhetstrekk med Binneballes type-tegninger fra 1863. (Hvamstad 2010:79ff). Hvor-

vidt dette medfører riktighet blir nærmere drøftet i denne avhandlingen i artikkel nr. 6 “Skolehuset som ble fredet” som i all hovedsak omhandler Holøyen skole. Hvamstad er også en av de få som eksplisitt omtaler skolehuset som kulturminne, noe som også fremkommer i artikkelens underoverskrift, “Lokal kulturperle og nasjonalt kulturminne”. Her fremheves den historiske betydning som skolebygningen har, samtidig som skolehusets utforming og de lokale særtrekk fremheves som viktige aspekter ved bygningen (Ibid.:76). I denne artikkelen gjøres skolehusets verdi som kulturminne imidlertid ikke til et drøftingstema, det er kun en kjensgjerning som fastslås.

I denne forskningsoversikten skal også nevnes en masteroppgave skrevet av Lende fra 2007. Her drøftes rettsforhold og etterbruk av nedlagte grendeskoler i en avgrenset del av Vest-Agder. I denne masteroppgaven er eierskapet til de nedlagte skolehusene også vurdert. Uten at skolehusene som kulturminner er gjort til et særskilt tema i denne undersøkelsen, konkluderes det imidlertid med at vern av skolehusene synes best ivarettatt dersom kretsen selv får beholde skolehuset som forsamlingslokale (Ibid.:130).

I denne gjennomgangen er det ikke foretatt en komplett undersøkelse av forskning på feltet i de øvrige skandinaviske land, men noen arbeider skal kort nevnes. Allerede i 1962 utgav den svenske kunsthistorikeren Åman en artikkel om skolehusene i Sverige. I denne artikkelen er det en redegjørelse for skoleloven av 1842 og kravet om at man skulle ha “tjenliga rum”. Deretter følger en beskrivelse av skolehusene som ble bygget, deres form, hvor inspirasjonen kom fra og hvem som bidro til utviklingen av skolehusene. Åman

konkluderer med at folkeskolereformen resulterte i en omfattende byggevirksomhet på 1860-tallet og at det var første gang at skolebygninger ble den viktigste offentlige byggeoppgaven. Dette er en erkjennelse som ikke i så stor grad har fremkommet i litteraturen hverken tidligere eller senere (Åman 1962:32). Åmans konklusjon viser at det å bygge skolehus var en prioritert oppgave på 1800-tallet, også i Sverige. Dette er viktig fordi det viser skolehusenes historiske betydning og at denne omfattende byggeaktiviteten fikk store konsekvenser for samfunnsutviklingen. Åman omtaler derimot ikke skolehusene som viktige kulturminner og kommer heller ikke med noen refleksjoner om fremtidig bevaring av disse.

Det mest omfattende arbeidet som redegjør for bygging av skolebygninger i Sverige, er Kristenson sitt arbeide fra 2005, *Skolhuset. Idé och Form*.<sup>24</sup> Her gjennomgås utviklingen av skolehusene i Sverige fra de anonyme første skolehus preget av regional byggeskikk til de senere perioder da skolehus ble underlagt føringer for utformingen, de såkalte *normalritningar* som ble utarbeidet i henholdsvis 1865, 1878 og 1920 (Kristenson 2005:54ff). Kristenson setter også den svenske skoleutviklingen inn i et internasjonalt perspektiv, og fremhever både impulsene fra USA, England, Danmark og Tyskland (Ibid.:204). Et av Kristensons viktigste bidrag er en tilnærming til skolehusene som går langt videre enn beskrivelser av skolehusenes form og arkitektur, noe som gjøres ved at skolehusene settes inn i en større samfunnsmessig kontekst. Kristenson skiver blant annet i innledningen at: “En av ambitionerna bakom folkskolan var att skapa större social rättvisa, målet en ‘bot-

24. Det er også gjennomført en større studie av hvordan nyere skolebygninger forstås, Bjurström, Patrick. (2004) *Att förstå skolbyggnader*. Doktorgradsavhandling, Stockholm, KTH, men i denne vurderes ikke eldre skolebygninger som kulturminner.



tenskola' för alla. Då var arkitekturen *ett* medel, dess utforming et led i demokratiseringsprosessen" og helt avslutningsvis at "alla som på något sätt har skolan som sitt ansvarsområde [...] bleve mer medvetna om skolhusens historia, om deras karaktär och deras roll i staden och på landsbygden" (Kristenson 2005:14, 17).

Kristenson sitt arbeide er kanskje det viktigste forskningsbidraget om skolehus som bygnings-type, som er forfattet så langt og i mange hense-ender baseres mange av resonnementene i denne avhandlingen på Kristenson sin forskning. Om skolehuset som kulturminne skriver Kristenson ganske kort at en av hensiktene med undersøkelsen er å rette oppmerksomheten mot skolehusene fordi disse er viktige kulturminner og at skolehusene dessverre ofte rives uten at man har reflektert over hvilken verdi disse har (Ibid.:474).

Når skolehus tilskrives verdi i forskningslitteraturen så skjer dette ofte ved at det uten nærmere refleksjoner eller argumentasjon, fastslås at skolehuset er et viktig kulturminne (Hodne 2010, Hvamstad 2010). Selv ikke i den omfattende danske skolehistorien som nylig er utgitt (Appel og de Coninck-Smith 2013, bd. 2) drøftes skolehuset som kulturminne. Det nevnes kun kort i billedtekstene at enkelte skolehus er gjort om til museer og at mange er forsvunnet fordi de var av dårlig teknisk kvalitet og senere ble erstattet av større og bedre bygninger (Ibid.:13, 34).

I en av artiklene som inngår i dette arbeidet, er det en komparativ studie av skolehusene i Midt-vesten (USA) og Norge. I motsetning til i Norge er det i USA en svært omfattende litteratur om skolehusene som bygningstype. Selv om mye av den amerikanske forskningslitteraturen omhandler regionale og lokale forhold, så foreligger

det en del litteratur som behandler skolehusene ut fra et bredere perspektiv. Her kan kort nevnes Fuller, *One-Room Schools of the West* (1994) og Gulliford's *America's Country Schools* (1991). I disse arbeidene vektlegges det at det var store regionale forskjeller, at skolehusene utviklet seg over tid og sist men ikke minst at skolehusene fikk en stor betydning for samfunnsutviklingen. Enkelte av de sentrale forskningsarbeidene om skolehus i USA drøfter også hvordan og hvorfor skolehuset ofte er tilskrevet betydelig kulturminneverdi. Her kan særskilt nevnes Gulliford (1991), Zimmermann (2009), Theobald (1995) og Schroeder (1978), som alle vektlegger at skolehuset som kulturminne reflekterer vilje til samfunnsbygging og noen felles (om ikke alltid klart definerte) verdier. Bildet som fremkommer i den amerikanske forskningslitteraturen gir således et bredt og kompletterende bilde av skolehusene som bygningskategori og kulturminne, en tilnærming som i stor grad mangler i den norske forskningslitteraturen.

### 1.2.5 Tidligere forskning, skolehuset og den kollektive erindring

Denne avhandlingen har som formål å undersøke hvorledes bygninger som kan knyttes til nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning er forstått og ivaretatt som kulturminne. Med dette knyttes også arbeidet til mer grunnleggende spørsmål om hvordan nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning har fått en plass i en allmenn historisk bevissthet, om og eventuelt hvordan fortellingen om skole og utdanning har blitt en del av ulike kollektive erindringer.

Hos det moderne mennesket sitter "minnene nærmest i hjertet, eller magen – ikke i hodet" skriver Eriksen (1999: 85), og minnene preges av erind-

ringens svakheter og feil. Historie derimot tilhører samfunnet og ikke individet, oppfattes som offentlig, vitenskapelig og riktig (Ibid.:85-86) og i motsetning til de personlige minnene som både er flyktige og preget av svakheter og feil, lever historien videre gjennom bøker, arkiver og museer. Minnene er imidlertid ikke alene et individuelt anliggende, men finnes også i det som forstås som den 'kollektive erindring'. Begrepet ble skapt i mellomkrigsårene av den franske sosiologen Maurice Halbwachs, som med begrepet kollektiv erindring vektlegger at minne er et sosialt fenomen, og at forestillingen om individuell erindring uten noen form for sosial tilknytning, er en abstraksjon nesten helt uten mening (Eriksen 1999: 86, med henvisning til Halbwachs 1992).

En rekke forskere har senere viet den kollektive erindring mye oppmerksomhet. Som redaktør for verket *Les Lieux des memories*, 'Erindringens steder', har Pierre Nora sammen med en rekke andre historikere undersøkt de stedene hvor kollektive erindringer er kommet til uttrykk. I innledningskapitlet trekker Nora opp et skille mellom minnet og historien og vektlegger at minnene er livet i kontinuerlig utvikling, utsatt for glemselens dynamikk og sårbart for manipulering. Historien på den annen side er problematisk, ukomplett, en rekonstruksjon og en representasjon av fortiden (Nora 1989: 8, oversatt av Eriksen 1999:87). For Nora er minne primært noe som tilhører fortiden, og at i vår moderne samtid så overtar historien og tilintetgjør de kollektive minnene. Dette, at historien har overtatt den levende kollektive erindring, er ifølge Nora årsaken til at kulturminnene, monumentene og museene vokser frem som erindringssteder (Ibid.:88). Uten at dette skal gjøres til en stor sak i denne teksten, er det grunnlag for å reise

spørsmål ved Noras minnehistorie dikotomi og det at historien fortrenger den kollektive erindring. Med Halbwachs utgangspunkt om at det kollektive minnet er en del av samfunnet, så er minnene en forutsetning for historieproduksjonen og denne igjen en viktig bestanddel i det kollektive minnet – som til stadighet reproduseres.

Innenfor kulturminnevern- og museumssektoren er historie, kultur og minne tre sentrale element, og selve begrepet kulturminnevern viser tydelig denne koblingen. Det kollektive minnet er en sentral faktor innenfor det vestlige kulturminnevernet, hvor bevaring av noen utvalgte objekter blir en sentral del av den offentlige minnepolitikken, en politikk som ifølge Eriksen (1999:101) har som formål å skape en felles, nasjonal identitet og noen verdier i dette samfunnet. I liten grad har imidlertid det kulturminnefaglige forsknings- og forvaltningsmiljøet undersøkt hvordan kollektive erindringer er knyttet til fysiske miljøer og hvordan dette har innvirket på forståelsen av kulturminnene som objekt og på hvordan disse er ivaretatt som kulturminner. Dette er nylig påpekt i en doktorgradsavhandling av Ekman (2013), hvor det også pekes på at de fysiske rammene omkring den kollektive erindring kan representere en tilnærming hvor også de immaterielle aspektene ved kulturarven kan inkorporeres (Ibid.:9). Ekman tar i sitt arbeide i stor grad utgangspunkt i Halbwachs teorier om betydningen av de fysiske rammene omkring den kollektive erindring og fellesskapsbyggende erindringsprosesser, og at de fysiske omgivelser betydning alltid vil være preget av ulike perspektiver og fortolkinger som er betinget av samspillet med ulike grupper i samfunnet (Ibid.:6). I sitt arbeid tar Ekman opp noen sentrale problemstillinger, deriblant at man innenfor arkitektur- og minneforskningen i stor





Figur 7. To generasjoner skolehus i Vassbygda i Aurland. Foto: Tone Olstad.

grad setter likhetstegn mellom bygninger og den representative betydningen som disse tilskrives av enkeltpersoner og grupper i samfunnet og betydningen av sistnevnte. Ekman påpeker imidlertid at de samme objekter og steder kan representere ulike betydninger og skriver i den sammenheng at “No architecture is neutral; it shapes and is shaped by the interests of people” (Ekman 2013:23).<sup>25</sup>

Ekman påpeker viktigheten av en forskyving av fokus fra teorier omkring arkitektur og erindring som spør *hvordan* vi erindrer fysiske omgivelser til studier av hva som er hensikten med å erindre våre fysiske omgivelser og hva disse erindringssteder fremkaller av minner og assosiasjoner (Ibid.:8). Ekman konkluderer også med at “We remember Space in order to remember other things” (2013:314).

Denne tilnærmingen til kollektiv erindring legges til grunn som et perspektiverende redskap i denne avhandlingen, dvs. hvilke kollektive minner og assosiasjoner er det skolehusene er med på å opprettholde.

25. En tilsvarende betraktningstype finner vi hos J. Zimmermann som i boken *Small Wonder, The little red Schoolhouse in History and Memory* med utgangspunkt i et sitat av W. Churchill skriver at “We shape our buildings, [...] and thereafter they shape us, and they continue to do so, long after the buildings themselves are gone, in the ways that we chose to remember them” (Zimmerman 2009:55).

Så langt foreligger det kun to arbeider som omhandler minner knyttet til skole og utdanning, *Skolen i gamle dager* (Hodne 1987) og *Folkeskolen i folkeminnet: en annerledes Skolehistorie* (Hodne 2010). Begge disse arbeidene er basert på landsomfattende innsamlinger av livserindringer, innsamlet henholdsvis i 1964 og 1981. I boken *Folkeskolen i folkeminnet* (Hodne 2010) er det imidlertid et fokus på det som kan forstås som individuelle minner knyttet til folkeskolen og ikke hvordan disse minnene inngår i kollektive erindringer knyttet til folkeskolen og skolehuset. Forutsatt Halbwachs teorier om at erindringer er kollektive og Ekmans utsagn om at “We remember Space in order to remember other things”, er det imidlertid et mer åpent spørsmål hva som kjennetegner de kollektive erindringer knyttet til folkeskolen og hvilke ulike representasjoner skolehuset som objekt og kulturminne er med på å konstruere.

### 1.2.6 Sammenfatning, tidligere forskning

Det er vanskelig å trekke noen entydig konklusjon av denne korte gjennomgangen av tidligere forskning. Mange forskere, både nasjonalt og internasjonalt, har i spørsmålet om å forklare kulturminnevernets begrunnelse og utspring, vist til at vern av kulturminner har vært en del av det nasjonale prosjekt, et redskap for nasjonsbygging og etablering av en nasjonal identitet. At kulturminner etter hvert ble et viktig redskap i dette politiske prosjektet er tydelig. Hva som er mer usikkert er hvorvidt kulturminnevernorganisasjonene og etter hvert det offentlige kulturminnevernet selv ivret for vern av kulturminner ut fra dette politiske grunnlaget, eller om vernet faktisk hadde et mer kulturnasjonalistisk utgangspunkt (ref. Hutchinson 1987), forankret i dypere nasjonalromantisk ideologi, hvor kulturminner ikke primært var et redskap for noen politiske mål, men vern et mål i seg selv.

Det er også trekk i materialet som indikerer at kulturminnevernet endret karakter ved inngangen til 1960- og 70-tallet. Mens kulturminnevern

tidligere hadde hatt en forankring i relativt konservative miljøer og samfunnseliten, er det mye som tyder på at institusjonalisering, profesjonalisering og til syvende og sist overføring av feltet til Miljøverndepartementet i 1973, resulterte i at den offentlige, byråkratiske kulturminneforvaltningen i stigende grad fikk makt og innflytelse på kulturminnefeltet. Hvorvidt dette representerte en demokratisering av arbeidet er mer uvisst.

Som gjennomgangen viser, foreligger det relativt lite forskningslitteratur som omhandler frilynte forsamlingshus, bedehus og skolehus. Når det gjelder frilynte forsamlingshus og bedehus finnes det noen få bygningshistoriske undersøkelser som viser hvordan disse bygningene har utviklet seg og hvor inspirasjonen til utformingen kom fra. Når det gjelder skolehus foreligger det derimot i svært liten grad bygningshistoriske undersøkelser. Med unntak av Hvamstads og Aarnes sine artikler som kort tar opp dette, har byggingen av skolehusene, skolehusenes utvikling, hva som påvirket utformingen og hvor inspirasjonen til dette kom fra, i liten eller ingen grad blitt belyst i Norge. Forskningslitteraturen og øvrig



populærlitteratur om skolehus synes i stor grad å basere seg på at skolehusene ble bygget i henhold til Binneballes typetegninger fra 1863, at det ikke skjedde endringer i utformingen samt at det i liten grad var regionale forskjeller.

Hvordan disse fellesskapets bygninger, forsamlingshus, bedehus og skolehus i ettertid er sett på som kulturminner er også i svært liten grad omtalt eller gjort til særskilt tematikk i forskningslitteraturen. Eneste unntak er Swensens avhandling om de frilynte forsamlingshusene fra 1997. I Andresens arbeid om ungdomshusene fra 1986, Aagedals arbeide om bedehus fra 1986 og Bjerkems arbeide om forsamlingshusene fra 2007, trekkes det noen slutninger på dette området, men tematikken gjøres ikke til gjenstand for grundigere, forskningsmessige vurderinger. Når det gjelder tidligere forskning på skolehusene så har heller ikke denne i vesentlig grad fokusert på hvordan skolehusene er forstått og ivaretatt som kulturminne. I de arbeidene som nevner skolehusene som kulturminne, slås det oftest fast at skolehuset har kulturminneverdi, uten at dette er undersøkt og gjort til en særskilt del av undersøkelsen.

Det savnes også en grundigere bygningshistorisk gjennomgang av skolehusene, undersøkelser av hva som påvirket utformingen av skolehusene. Det foreligger heller ingen forskning på hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk, hva disse brukes til i dag og hvor mange som faktisk er bevart. Det savnes også studier omkring hvordan skolehuset er forstått som kulturminne, om det er tilskrevet verdi og betydning i andre kontekster, hva denne verdien består i og til syvende og sist, hva som har motivert dette. Ikke minst savnes studier av hvorfor skolehuset og andre forsamlingshus så sent og i

så liten grad er viet oppmerksomhet fra den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen og hva som er årsakene til dette.

### 1.3 Problemstilling

Som gjennomgangen av tidligere forskning har vist, har bygningene knyttet til demokratiutvikling, nasjonsbygging og folkeopplysning, kun med få unntak, blitt gjort til gjenstand for mer omfattende bygningshistorisk forskning. Når det gjelder skolehusene bygget etter fastskolereformen, foreligger det heller ikke noen større undersøkelser av når skolehus ble oppført, hvordan skolehusene ble utformet, om det var regionale variasjoner og endring over tid. Dette vitner om generelt manglende interesse for disse bygningene innenfor det bygningshistoriske og kulturminnefaglige forskningsmiljøet.

Ei heller har det blitt gjort grundige undersøkelser av hvordan disse bygningskategoriene har blitt ivaretatt og forstått som kulturminner i lokalsamfunnet eller av offentlig og statlig kulturminneforvaltning. Med utgangspunkt i hvor mange skolehus, forsamlingshus og bedehus som ble bygget og betydningen av disse, er det også overraskende at disse bygningsgrupper så sent og i så liten grad er tilskrevet kulturminneverdi av den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen.

Det er dermed knyttet betydelig usikkerhet til hva som skjedde med disse bygningene etter at de gikk ut av bruk, hvordan disse bygningene er forstått og fortolket som kulturminne av den offentlige og statlige kulturminneforvaltning og i lokalsamfunnet, og sist men ikke minst, årsakene til dette. Det er dette som skal undersøkes i denne avhandling.

### 1.4 Formål med avhandlingen

Det overordnede formålet med avhandlingen er å:

- undersøke hvordan bygninger som var redskap for nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning er ivaretatt og forstått som kulturminner, i henholdsvis lokalsamfunnet og av den offentlige og statlige kulturminneforvaltningen.

Dette formålet er spisset og belyst ved å se på hvordan skolehusene bygget etter fastskolereformen i 1860 er forstått og ivaretatt som kulturminne. Denne avhandlingen har dermed et mer presist formål som er å:

- undersøke hvordan man i lokalsamfunnet og innenfor den offentlige kulturminneforvaltning har forholdt seg til skolehuset, om det er tilskrevet kulturminneverdi eller ikke og hva som kan være forklarende årsaker til dette.

Ytterligere formål med avhandlingen er å:

- bidra med kunnskap om fastskolereformen som ble vedtatt i 1860 og selve skolehusene som ble bygget etter denne reformen.
- undersøke hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk.

### 1.5 Konkrete spørsmål

For å nå de mål som er reist i avhandlingen søkes følgende spørsmål besvart:

- Hva var bakgrunnen for at det ble vedtatt å bygge faste skoler i distriktene i 1860?
- Hvordan ble kravet om bygging av faste skoler mottatt i samfunnet og når ble vedtaket om bygging av faste skoler implementert?

- Hvordan ble skolehusene utformet og hva påvirket utformingen?
- Hva skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk?
- Hvordan har man lokalt ivaretatt skolehusene og fortolket disse som kulturminner?
- Hvordan har statlig og offentlig kulturminneforvaltning fortolket og forstått undervisningsbygg generelt, og skolehus spesielt, som kulturminner?
- Hvordan har tilsvarende skolehus i en annen kontekst (USA) blitt ivaretatt og forstått som kulturminner og hvordan kan dette være med på å belyse hvordan skolehus er forstått som kulturminne i Norge?
- Hvordan skal den offentlige og statlige kulturminneforvaltnings forståelse og ivaretagelse av fellesskapets bygg og skolehusene forklares og forstås?

### 1.6 Teoretiske perspektiv

I kapitlet om tidligere forskning fremkom det at det innenfor kulturminne(vern)forskningen finnes to ulike forskningstradisjoner. Den første av disse er karakterisert ved at forskningen ses på som et instrument og redskap som skal svare på *hvordan* man med ulike vitenskapelige metoder kan ta vare på kulturminner. Den andre er karakterisert ved at forskningen i større grad reiser spørsmål til *hva* bevares, *hvorfor* og for *hvem*, en tradisjon som i større grad er bemannet med humanister og samfunnsvitere (Winter 2013:537, 540). Innenfor kulturminne(vern)forskningen i Norge synes den forskningstradisjonen som fokuserer på hvordan ivareta kulturminner så langt å ha blitt prioritert. De mer grunnleggende spørsmålene som knytter seg til hva (som



vernes), hvem (som verner) og hvorfor (vi verner gamle bygninger og anlegg) er i mindre grad viet oppmerksomhet.

De spørsmålene som reises i denne avhandlingen forutsetter et bredt perspektiv, hvor både skolehuset som materialitet, skolehuset og utdanning som historie og vårt samtids syn på både skolebygningene og skolens historie, blir tatt opp. Disse perspektivene vil i hovedsak bli analysert med utgangspunkt i de mer kritiske spørsmålene hva, hvem og hvorfor.

### 1.6.1 Et tradisjonelt historisk deskriptivt utgangspunkt

Da arbeidet med de innledende artiklene som danner stammen i denne avhandlingen startet i 2005, var dette implisitt med utgangspunkt i en sosialhistorisk tilnærming. Denne tilnærmingen har vært dominerende i norsk historieforskning fra og med 70-tallet (Kaldal 2002:9). Den skolehistorien og de kulturminner som jeg forsøkte å få frem i lyset var historien til de glemte grupper. Det var målsettingen med arbeidet å trekke frem de grupper i samfunnet som ikke stod øverst på rangstigen, de grupper som i lang tid var undertrykt av embetsmannsstaten og annen maktelite, beskrevet på en måte som dels var inspirert av en materialistisk historieforståelse. Historieskrivingens konstruktive karakter, ble ikke vektlagt i disse innledende artiklene, som reflekterer en mer tradisjonell, hermeneutisk<sup>26</sup> og deskriptiv historieskriving og hvor et fortidsfokuseret historiebegrep med utgangspunkt i en kildekritisk metode ble valgt (Jensen 2006:139).

26. Med "hermeneutikk" kan også forstås fortolkningslære (Hartwig 2007: 230) En hermeneutisk tilnærming vektlegger fortolkning av meningsinnholdet med utgangspunkt i at det finnes flere tolkningsmuligheter, og at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Hermeneutikken forutsetter ikke en bestemt forskningspraksis eller metode (Thagaard 2002:37).

Samtidig preges de to første artiklene også av et fokus på hverdagshistorien (de lokale skolehusene), den lokale motstanden mot bygging av skolehus, og hvordan skolehusene og utdanningshistorien senere er forstått både i et nasjonalt og ikke minst lokalt perspektiv. Denne tilnærmingen er inspirert av såkalte mentalitetshistoriske studier, jfr. den franske "Annales-skolen" (Braudel 1958) som blant annet vektla "de seige strukturer" som forklarende årsaker til motstand mot endring i samfunnet. De innledende artikler har dermed også en viss kobling til strukturalismen og en vektlegging av å se sammenheng mellom strukturer. I disse artiklene vektlegges ikke at kulturminner og kulturminneverdi er sosiale konstruksjoner, men implisitt at disse skolehusene ut fra et mer normativt perspektiv er viktige kulturminner.

### 1.6.2 En dreining mot postmodernisme og konstruktivisme

Etter at de innledende og mer deskriptive artikler var publisert ble det imidlertid klart at de problemstillinger som ble reist, forutsatte et annet teoretisk verktøy og et annet teoretisk perspektiv. Denne kappeteksten og de siste artiklene (Mydland 2011a, b, Mydland og Grahn 2012, Mydland 2014a) er påvirket av det som i skandinavisk språkdrakt er omtalt som "nye kulturstudier" [Cultural studies] (Scott Sørensen, Høystad, Bjurström og Vike 2008). De nye kulturstudier er basert på et postmoderne historiesyn kjennetegnet ved en ikke-essensialistisk tilnærming, som avviser objektivitet og historisk sannhet fordi vi som individer og samfunn alltid vil fortolke og konstruere vår kunnskap inn i en kontekst og på grunnlag av vår egen kultur (Burr 2003, Ger-

gen 2007, Winther Jørgensen og Phillips 2008). Innenfor kulturminnefeltet innebærer dette at kulturminnene ikke representerer spor av en sann fortid og kulturminneverdi ikke er en iboende egenskap ved bygningen som kun profesjonelle antikvarer kan identifisere, men at verdi og betydning er noe vi konstruerer og tilskriver objekter og hendelser, og at disse verdier både er foranderlige og kulturelt betinget.

For kulturarvsfeltet har Ågotnes formulert dette på en presis måte:

"kulturarven representerer kulturelle verdier som er rådande i samfunn og grupper. Det er ikke dei objekt vi identifiserer som kulturarv som skapar desse verdiane, det er vi som har tilskrive dei våre verdier" (Ågotnes 2007:9).

Selberg har også i en artikkel fremhevet at i stedet for å bli mottatt eller arvet, "er fortiden aktivt – og ofte narrativt – produsert og konstruert" (Selberg 2007:94).

En postmoderne og konstruktivistisk erkjennelses- og vitenskapsteori har siden 1970-tallet i stigende grad hatt innvirkning på de humanistiske forskningsmiljøer (Jensen 2006:144). Den amerikanske historikeren Hayden White vektla ifølge Nor-

land (2003:18ff) allerede i 1973 i boken *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe* historieskrivingens konstruktivistiske og narrative karakter, og at denne alltid reflekterer et etisk, politisk eller ideologisk ståsted.

Det finnes imidlertid ulike retninger innenfor dette vitenskapssynet. Gergen har forsøkt å redegjøre for noen av de mest sentrale hovedretningene; radikal konstruktivisme, konstruktivisme, sosial konstruktivisme, sosial konstruksjonisme og til sist sosiologisk konstruksjonisme i sin bok *Social construction* (2007:60).<sup>27</sup> Burr har imidlertid i boken *Social Constructionism* (2003:2,20) fremhevet at det i all hovedsak kun er nyanseforskjeller mellom "constructivism" og "constructionism".<sup>28</sup>

I avhandlingens siste artikler og i kappeteksten er sosial-konstruksjonisme [eng. social constructionism] valgt som teoretisk rammeverk (Burr 2003, Gergen 2007). En konsekvens av dette er en vektlegging av diskursens betydning i konstruksjonen av både identitet, verdier og sosiale relasjoner (institusjoner) og en erkjennelse at vår kunnskap og forståelse av verden omkring oss både er konstruert og sosialt og kulturelt betinget.

Winther Jørgensen og Phillips (2008:13-14) delvis basert på Burr (2003) som igjen refererer til

27. *Radical constructivism*: a perspective with deep roots in rationalist philosophy that emphasizes the way in which the individual mind constructs what it takes to be reality. Scholars such as Claude Lévi Strauss and Ernst von Glasersfeld are often identified with this view. *Constructivism*: a more moderate view in which the mind constructs reality but within a systematic relationship to the external world. The names of Jean Piaget and Georg Kelly are often associated with this position. *Social constructivism*: here it is argued that while the mind constructs reality in its relationship to the world, this mental process is significantly informed by influences from social relationship. Works of Lev Vygotski and Jerome Bruner exemplify this approach. *Social constructionism*: here the primary emphasis is on discourse as the vehicle through which self and world are articulated, and the way in which such discourse functions within social relationship. *Sociological constructionism*: here the emphasis is on the way understandings of self and world are influenced by the power that social structures (Gergen 2007:60).

28. En forskjell som trekkes frem av Burr er i hvilken grad det vektlegges at individet er sett på som en agent som har kontroll over konstruksjonsprosessen og i hvilken grad konstruksjonen er et resultat av sosiale krefter, enten strukturelle eller gjennom gjensidig påvirkninger. En annen forskjell mellom disse to retninger er sosialkonstruksjonismens vektlegging av diskursen som et redskap for artikulering av både selvet og verden, og diskursens rolle i samfunnet. Søren Kjorup skriver også i artikkelen "Den ubegrunnede skepsis" (2001:7) at sosialkonstruksjonisme med "on" istedenfor "v" (socialkonstruktivisme) primært brukes av forskere med tilknytning til identitetsdannelse, kjønn og nasjonal tenkning, forskere som ofte fremfører skeptiske konstruktivistiske standpunkter på allmenne erkjennelsesteoretiske og ontologiske problemstillinger.

Gergen (1985/2007), vektlegger fire nøkkelpremisser ved sosial-konstruksjonisme:

- En kritisk holdning til selvfølgelig kunnskap. Vår kunnskap og våre forstillinger er ikke speilbilder av en virkelighet, men et produkt av vår måte å kategorisere og forstå verden på.
- Vi er grunnleggende historiske og kulturelle vesener, og vårt syn på og kunnskap om verden er alltid basert på vår kultur og vår historie. Derfor er de måter vi forstår og representerer verden på historisk og kulturelt spesifikke og foranderlige.
- Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser. Vår måte å forstå verden på skapes og vedlikeholdes i sosiale prosesser og kunnskap skapes i et sosialt samspill hvor man både bygger opp felles sannheter og kjemper om hva som er sant og hva som er falskt.
- Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. Innenfor forskjellige forståelsesrammer blir enkelte handlinger forståelige, andre uforståelige eller utenkelige. Forskjellige verdensbilder gir dermed ulike rammer for sosial handling.

En konsekvens av en slik konstruksjonistisk tilnærming er at skolehusenes verdi og betydning eksplisitt må forstås som sosiale konstruksjoner, historisk og kontekstuellet betinget og konstruert gjennom sosiale og kulturelle prosesser. Skolehuset vil gjennom disse spesifikke institusjonsrelaterte sosiale og kulturelle prosesser kunne tilskrives verdi og betydning og med dette bli forstått som et bevaringsverdig eller verneverdig kulturminne eller ikke. Dette forutsetter imid-

lertid noen institusjoner eller aktører som aktivt forestår denne verditilskrivelsen, aktører som har en interesse for å gjøre dette.

En sosialkonstruksjonistisk tilnærming innebærer blant annet en bevisstgjøring om at historikernes bøker og artikler, konservatorenes og museumspedagogenes fremstillinger på museene og antikvarenes valg av hvilke objekter som skal fredes og bevares, ikke er objektive og sanne refleksjoner av fortiden eller formidling av fortiden slik den var, men primært konstruksjoner og fortolkninger av fortiden og mer eller mindre bevisste valg over hvilke fortellinger som skal gjenfortelles, bygninger som skal bevares og verdier som skal formidles. En sosialkonstruksjonistisk tilnærming *kan* åpne opp for en mer fleksibel og demokratisk tilnærming til hvordan samfunnet og kulturminnefeltet forstås ved at det reises spørsmål til etablerte institusjoner, naturaliserte sannheter og rådende verdier. Gergen har formulert dette slik:

“Constructionism offers a bold invitation to transform social life, to build new futures. Transforming ourselves, our relationships, or our culture need not to await the intervention of some experts, a set of laws, public policies or the like” (Gergen 2007:49).

En bevisst konstruksjonistisk tilnærming vil, med erkjennelse av at kulturminners verdi og betydning må forstås kontekstuellet, deriblant fra motkulturenes ståsted, fra distriktene, fra lokal-samfunnets ståsted og fra andre sosiale- og kulturelle gruppers ståsted, kunne åpne opp for en mer demokratisk og inkluderende tilnærming til feltet. Hva gjelder skolehuset som kulturminne vil en slik tilnærming åpne for nye fortolkninger av hvilke roller og forskjellige betydninger skolehuset har hatt i historien og i vår samtid og med

det hvordan skolehuset kan forstås og ivaretas som kulturminne.

### 1.6.3 Diskursanalyse

En sosialkonstruksjonistisk tilnærming til begreper som ‘kulturminner’ og ‘kulturminneverdi’ innebærer for det første at disse begreper må forstås som språklige konstruksjoner. For det andre må disse begrepene forstås som konstruksjoner som både er kontingente og foranderlige og som skapes og vedlikeholdes gjennom de ulike diskurser de inngår i. Begrepet ‘The linguistic turn’ ble første gang brukt i 1967 av Rorty, og er i norsk språkdrakt ofte benevnt som ‘den språklige vendingen’. Et sentralt element innenfor den språklige vendingen er erkjennelsen av at språket er konstituerende for vår forståelse av verden. Med dette blir ikke språket en refleksjon av en ‘sann verden’ men et konstruktivt virkemiddel for å skape denne verden på. Virkelighet finnes også, men den får kun betydning og kan kun forstås gjennom språket og gjennom den diskurs hvor denne verden konstrueres (Winther Jørgensen og Phillips 2008:17). Denne dreiningen innebærer dermed et endret fokus, fra objektet og til subjektet – fra forfatteren og til teksten. Denne forståelsen har sitt utgangspunkt i strukturalistisk språkteori og Ferdinand Saussures ideer.<sup>29</sup>

Michael Foucault er helt sentral innenfor den diskursteoretiske diskusjonen, og hans verk *L'archéologie du savoir* (*Kunnskapens arkeologi*) fra

1969 har dannet utgangspunktet for sentrale deler av hvordan vi i dag forstår diskurs og diskursanalyse.<sup>30</sup> Som metode er det ikke diskursanalytikerens rolle å avdekke den egentlige eller virkelige betydning som ligger bak diskursen (dette strider mot analysens konstruktivistiske karakter), men å kartlegge og analysere hva som er sagt og skrevet og kartlegge de mønstre som finns i diskursen.

Sentralt i diskursanalysen som metode er at diskursen etableres ved at betydning og mening konstrueres omkring noen bestemte nodalpunkter (flytende betegnere) som andre tegn i teksten gis mening i relasjon til og som en diskurs er organisert omkring. Dette er vektlagt i den diskursanalyse som er gjennomført for å studere fredningen av Holøyen skole (se artikkel nr. 6).

Med utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk ståsted vil skolehusenes verdi og betydning i dagens samfunn skapes i en konstruktiv prosess, som er betinget av den konteksten som skolehuset forstås innenfor. I flere av artiklene som er lagt til grunn for denne avhandlingen (Mydland 2011, Mydland & Grahn 2012, Mydland 2014a) er skolehusenes verdi og betydning analysert gjennom diskursanalyser, hvor det i analysen er målsettingen å undersøke hvordan både skolehusene som er bygget etter fastskolereformen og andre skolebygninger sin verdi og betydning er konstruert og forstått i ulike kontekster.

I samfunnet vil det være ulike diskurser, men enkelte diskurser vil som nevnt ha en hegemonisk karakter (Gramsci 1975) og være med å definere

29. Ferdinand de Saussure (1857-1913) var en sveitsisk lingvist. Saussure er ansett som grunnleggeren av moderne lingvistik.

30. I en svensk oversettelse, Vetandets arkeologi fra 1972:133, er diskurs og diskursiv praksis forstått som at et utsagn inngår i en diskursiv formasjon på samme måte som en setning inngår i en tekst og som en mengde av anonyme historiske regler, definerte i tid og rom av en gitt sosial gruppe. En diskurs kan med dette beskrives som en bestemt måte å snakke om, forstå og tolke verden på (Winther Jørgensen og Phillips 1999:7). Ved hjelp av språket – men også for eksempel ved gester, kroppsspråk, konfigurasjoner, bilder og gjenstander – konstrueres representasjoner av verden. Med andre ord, verden får sin mening gjennom diskursen. En diskurs omfatter også sosial praksis, sosiale meninger, gitte kunnskaper, maktrelasjoner og ideologi (Smith 2006:4).

grenser for hva som er rimelig og akseptabelt å si. I større eller mindre grad vil det finnes motdiskurser og alternative diskurser, og mellom disse og de hegemoniske diskurser vil det eksistere en kamp om mening og betydning. Relasjonen mellom den hegemoniske kulturarvdiskurs og alternative diskurser har ikke vært et hovedtema i undersøkelsen. I flere av artiklene fremkommer det imidlertid at det finnes alternative diskurser, diskurser hvor skolehusets verdi og betydning forstås annerledes enn innenfor den hegemoniske kulturarvdiskurs, hvor den offentlige og statlige kulturminneforvaltningen er de viktigste aktører.<sup>31</sup>

#### 1.6.4 Den autoriserte kulturarvdiskurs (AHD) som et perspektiverende begrep

I denne avhandlingen brukes begrepet 'Authorized Heritage Discourse' (Smith 2006). Begrepet kan oversettes til norsk som den "Den autoriserte kulturarvdiskurs", men i denne avhandlingen brukes den opprinnelige terminologiens forkortelse AHD. Smith hevder at det eksisterer et generelt mønster innenfor de vestlige samfunnenes måte å forholde seg til kulturarvsfeltet på. Dette kjennetegnes ved en hegemonisk, autorisert kulturarvdiskurs som har en del fellestrekk. Det er innledningsvis viktig å påpeke at AHD som perspektiverende begrep ikke bare reflekterer hva den etablerte kulturminneforvaltningen gjør, men i like stor grad at man faktisk har etablert en slik forvaltningspraksis, det vil si at noen faktisk har muligheter og makt til å definere hva som er viktige kulturminner og hvordan disse skal forvaltes.

Sentrale elementer innenfor den autoriserte kulturarvdiskurs er ifølge Smith (2006) en fokusering på noen gitte estetiske og arkitektoniske kvaliteter og betydningen av å ta vare på disse

for fremtidige generasjoner. Videre at gjennom å forholde seg til kulturminner som en del av det fortidige – en del av historien – legges det også et ukklarhetens slør over objektene og betydningen av disse som kun eksperter; antikvarer, arkeologer og bygningshistorikere, er i stand til å fortolke. Med etableringen av en 'fortid – nåtid' dikotomi etableres også en distanse til fortiden og fortidens objekter, en distanse som svekker kulturminnens nåtidige betydning for både enkeltpersoner og lokalsamfunn. Vår nåtidige forståelse, nytte og glede av kulturminner spiller annenfiolin i bestrebelsen på å verne kulturminner for fremtiden. Et annet sentralt element innenfor AHD er at kulturminneverdiene ofte beskrives på en slik måte at verdiene kan forstås som iboende egenskaper ved kulturminnene og at kulturminnene således blir sanne representanter for fortiden (Smith 2006:29). Kulturminnene blir innenfor AHD spor av fortiden og viktige kilder for å forstå fortiden. Med dette blir autentisitet svært viktig og brudd på autentisitetskodeksen innebærer å tukle med den fortidige sannheten, det blir historieforfalskning.

I denne avhandlingen blir begrepet AHD både brukt som et empirisk begrep, det vil si et begrep som gir innhold til og karakteriserer den foreliggende autoriserte kulturarvdiskursen, og som et perspektiverende redskap for å forstå og forklare den dominerende, hegemoniske kulturarvdiskursen.

#### 1.7 Empirisk materiale og metodisk tilnærming

Undersøkelsene er basert på et bredt og variert empirisk materiale og ulike metodiske tilnærminger. De innledende artiklene (Mydland

2006 og 2008) er i hovedsak skrevet med utgangspunkt i en historisk, deskriptiv og til dels komparativ metode, hvor det skriftlige kildematerialet er tolket med et kildekritisk, hermeneutisk utgangspunkt. Svært enkel kvantitativ metode er kun brukt i undersøkelsen av når skolehusene ble oppført (Mydland 2006) og i de kvantitative redegjørelsene for hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk (Mydland 2008). I kartleggingen av hva som ble bygget og når skolehusene ble oppført ble også Statistisk sentralbyrås (SSB) arkiv benyttet. Her finnes *Rapporter om Skolevesenets tilstand* for perioden 1861-1920 som detaljert redegjør for når skolehus ble oppført i de enkelte kommuner.

Den hermeneutiske tilnærming forutsetter at tolkeren er bevisst sin rolle i fortolkningsprosessen, at fortolkningen er betinget av konteksten, historien og leserens bakgrunn og at helheten forstås og fortolkes ut fra enkeltdelene. I praksis og rent metodisk innebærer dette at kildematerialet og de analyser som er gjennomført har vært gjenstand for en hermeneutisk spiral, nytt kildemateriale og nye fortolkninger er tilkommet i prosessen og stadige refortolkninger er gjort på grunnlag av disse nye erkjennelser. Dette kan også forstås som enkel tekstanalyse. Også innhenting av informasjon om skolehusenes historie og konstruksjon via nettdatabasen [www.skolehuset.net](http://www.skolehuset.net) må forstås som en enkel tekstanalyse.

I den innledende delen av undersøkelsen er det foretatt en undersøkelse av alle skolehusene som ble bygget i tre utvalgte kommuner beliggende på Sørlandet og Sør-Vestlandet. Dette er Grimstad i Aust-Agder fylke, Flekkefjord i

Vest-Agder fylke og Suldal i Rogaland fylke. Disse tre kommunene og disse tre fylkene er ikke valgt som representative for hele landet, men er valgt for å gi et bilde av hva som ble bygget i en region av landet og hvordan skolehusene er ivaretatt, forstått og fortolket i dette området. Det er imidlertid grunnlag for å anta at de utvalgte kommuner ikke i vesentlig grad skiller seg fra øvrige kommuner i landet hva gjelder bruk, ivaretagelse og forståelse av skolehuset. De fleste av de 73 skolehusene i disse tre kommunene ble besiktiget og dokumentert med foto, både innvendig og utvendig. Det er i første rekke dette billedmaterialet som er gjengitt i denne teksten og i de publiserte artiklene. Nåværende eier og/eller forvalter av skolehuset er også kontaktet for å få informasjon om den nåværende bruken av skolehuset.

I tillegg til befaringen til alle skolehus i de tre undersøkte kommunene, er det foretatt innsamling av informasjon om og foto av over 220 skolehus over hele landet i nettportalen [www.skolehuset.net](http://www.skolehuset.net) som ble etablert i 2007, som en del av arbeidet med å samle inn informasjon om skolehusene.<sup>32</sup> Bruken av skolehuset som museum, er omhandlet i en egen artikkel "Skolehus på museum" (Mydland 2009), en artikkel som ikke er tatt inn i dette arbeidet. I kappeteksten og i de artikler som legges til grunn for denne avhandlingen er det vist til denne artikkelen. I forbindelse med dette arbeidet ble det foretatt befaring til alle 17 skolemuseer i de tre fylkene som har vært gjort til gjenstand for undersøkelser.

I undersøkelsen av skolehusene i de tre kommunene er også lokale arkiver, lokalhistorisk litteratur og bygdebøker blitt benyttet som

31. For mer detaljert beskrivelse av diskursanalyse som metode vises det til de enkelte artiklene samt kapitlet om teoretisk perspektiv.

32. I nett-portalen [www.skolehuset.net](http://www.skolehuset.net) kan enkeltpersoner og historielag registrere data om skolehus og legge inn foto og annen dokumentasjon.



empirisk kilde for å fremskaffe informasjon om skolehusene og hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk. Denne lokalhistoriske litteraturen, som ofte er forfattet av amatørhistorikere, gir verdifull innsikt om den lokale skolehistorien og skolehuset som bygningskategori. Denne lokalhistoriske litteraturen representerer også en viktig kilde til informasjon for å besvare spørsmål om skolehusenes utforming og hvordan skolehusene blir forstått og verdsatt som kulturminne i lokalsamfunnet. Denne litteraturen blir i all hovedsak behandlet som kildemateriale om skolehusene og om hvordan skolehusene blir forstått som kulturminne i lokalsamfunnet. I denne litteraturen redegjøres det i liten grad for teoretisk perspektiv, og det er i liten grad referert til hvilke kilder som er benyttet, eller benyttet en kildekritisk tilnærming til materialet. Denne litteraturen er derfor ikke omhandlet i kapitlet om tidligere forskning. I min egen bruk av denne lokalhistoriske litteraturen har jeg lagt til grunn en kildekritisk, hermeneutisk forståelse, hvor det vektlegges å fortolke litteraturen ut fra dens kontekst og formålet med at den er skrevet.

I undersøkelsen av hva som ble bygget, hvordan skolehusene ble utformet og hva som har påvirket utformingen av skolehusene er som empirisk materiale også brukt; typetegninger utgitt av departementet i 1863, sirkulære fra Kirke- og Undervisningsdepartementet i 1886, rundskriv fra Kirke- og Undervisningsdepartementet fra 1898 og 1929. Når disse er nevnt i dette kapitlet og ikke alene i litteraturoversikten er det fordi disse dokumenter, på tross av at de opprinnelig var trykt, i dag er svært vanskelig tilgjengelig og er lettest tilgjengelig som arkivmateriale i Riksarkivet.

I de første artikler som ble skrevet kan det kildematerialet som er benyttet forstås som et eklektisk utvalg, det vil si de kilder som jeg med min daværende kjennskap til feltet kjente til, var tilgjengelige og som gav informasjon om skolehusene. I de senere artikler har det empiriske materialet mer bevisst blitt valgt for å svare på de konkrete spørsmål som er reist i de enkelte artiklene.

Diskursanalyse av skriftelige tekster er benyttet som metode i tre av artiklene: Mydland 2011b, Mydland og Grahn 2012 og Mydland 2014a. Valg av diskursanalyse som metode er en konsekvens av at disse artikler er forfattet ut fra et konstruksjonistisk perspektiv. En diskursanalytisk tilnærming, med eksplisitt identifisering av nodalpunkter er kun brukt i en av artiklene (Mydland 2014a). I de øvrige artikler med en diskursanalytisk tilnærming er identifiseringen av nodalpunkter mer implisitt i analysen.

I en undersøkelse om hvordan skolehuset forstås som kulturminne i lokalsamfunnet, er søknader til Norsk Kulturminnefond om midler til istandsetting av skolehuset gjennomgått og analysert. I disse arbeidene er de diskurser som fremkommer i dokumenter forfattet av personer med tilknytning til lokalsamfunnet og i dokumenter fra den offentlige kulturminneforvaltningen dekonstruert og analysert for å undersøke hvordan disse tekster, som representasjoner av henholdsvis offentlige (formell) og lokale (uformelle) interesser, konstruerer og forstår skolehuset som kulturminne.

I undersøkelsen av den offentlige kulturminneforvaltning sin holdning til skolehuset som kulturminner er det brukt ulike kilder. Statlig kulturminnepolitikk og statlige prioriteringer

er primært analysert ved undersøkelser av offentlige styringsdokumenter, offentlige utredninger, stortingsproposisjoner, Riksantikvarens strategiske dokumenter, Riksantikvarens notater og veiledere. Videre er statlig kulturminnepolitikk og statlige prioriteringer undersøkt ved gjennomgang av alle fredninger av skolehus og større skoleanlegg i Norge. Informasjon om disse fredningene har fremkommet dels ved å innhente saksinformasjon i Riksantikvarens kulturminnedatabase <https://askeladden.ra.no/> og i Riksantikvarens topografiske arkiv. Også Norsk kulturminnefondens tilbakemelding til de som har søkt om midler til istandsetting av eldre skolehus er benyttet for å kartlegge den offentlige kulturminneforvaltningens syn på skolehuset som kulturminne. I tillegg er brukt dokumenter fra Kunnskapsdepartementet knyttet til utarbeidelse av Landsverneplan for Kunnskapssektoren, *Kunnskapens byggverk* (Figenbaum og Skeie 2011) og Landsverneplanen (SKE) som er en database over de anlegg som inngår i planen, vurderinger og konklusjoner.<sup>33</sup>

I undersøkelsen av hvordan skolehus er ivarett og forstått som kulturminne i Midtvesten (USA) er nominasjonene<sup>34</sup> til National Register of Historic Places (NRHP)<sup>35</sup> i delstatene Iowa og Wisconsin brukt som primærkilde for å kartlegge hva som har motivert de enkelte nominasjonene. Disse dokumentene finnes i arkivene til The Historical Society i henholdsvis Des Moines og Madison.

Også veiledere og retningslinjer fra Historical Society of Iowa og Wisconsin for hva som kan nomineres, er lagt til grunn for undersøkelsen.

I Norge finnes det svært mye lokalhistorisk litteratur og bygdebøker som omhandler skolehusene. Søk i BIBSYS<sup>36</sup> viste at det er over 1700 titler som omhandler lokal skolehistorie. Mye av denne lokalhistoriske litteraturen er utgitt i forbindelse med lokale skolejubileer, eller ble utgitt i 1989 da det var en nasjonal markering av vedtaket om allmueskolen av 1739. Det er i denne sammenheng foretatt en gjennomgang av et representativt utvalg av denne lokalhistoriske litteraturen, i hovedsak lokalhistorisk litteratur som er forfattet de siste 30 år. Dette materialet er brukt både som kilde for å få frem informasjon om hva som ble bygget og vurderinger av hvordan man fortolker disse bygninger som kulturminne.

Hvilke historiske og ideologiske forutsetninger som lå til grunn for fastskoleloven, er kartlagt ved gjennomgang av utdanningshistorisk litteratur som omhandler tematikken, samt noe annen historisk litteratur som omtaler skolereformene (denne litteraturen er redegjort for i del 2). Også de to rapportene som Hartwig Nissen forfattet etter studiereisene til Skottland og USA i henholdsvis i 1854 og 1868, samt Per Adam Siljeströms bok forfattet etter hans studiereise til USA i 1852 er benyttet som empirisk materiale.

33. [www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/planer/2011/landsverneplan-for-kunnskapsdepartement.html?id=646583](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2011/landsverneplan-for-kunnskapsdepartement.html?id=646583)

34. Til National register for Historic Places kan personer og institusjoner komme med forslag (nominere) kandidater ved å fylle ut et særskilt skjema med opplysninger om bygningen.

35. National Register for Historic Places. Dette registeret er primært en vurdering av verdi, og gir ikke juridiske begrensninger for eiers disposisjon, men er det nærmeste man kommer en parallell til vår fredningsliste.

36. Nasjonal bibliotekdatabase.

I begrenset grad er det brukt intervjuer som metode for å få frem informasjon om synet på skolehusene verdi og betydning i lokalsamfunnet.<sup>37</sup>

### 1.8 Avgrensning

Da arbeidet med skolehusene begynte, var dette ikke med utgangspunkt i et foreliggende spørsmål som skulle besvares, men et gitt empirisk materiale som fanget min interesse - skolehusene som ble bygget i perioden 1860-1920. Omkring disse bygningene har det etter hvert utkrystallisert seg en del problemstillinger som jeg har ønsket å finne svar på. Den tematikken som dette arbeidet i første rekke kretser omkring er: hvordan bygningene som kan knyttes til demokratiutvikling, nasjonsbygging og folkeopplysning er ivaretatt og forstått som kulturminne, kunne også blitt besvart ut fra annet empirisk materiale, eksempelvis lekmannsrørslas bedehus eller forsamlingshusene knyttet til den frilynte ungdomsrørsla. Strengt tatt var heller ikke skolehusene i sin spede begynnelse en refleksjon av de mer folkelige motkulturene, men et statlig direktiv, som ikke alltid ble tatt vel imot i kommunene og bygdesamfunnet. Etter hvert ble likevel skolehusene et viktig kulturelt og sosialt samlingssted i bygdene og en viktig arena for motkulturens talsmenn, ikke minst den nasjonalt og politisk beviste lærerstanden. I et bredere

anlagt forskningsprosjekt ville det vært interessant å trekke inn andre bygningskategorier som kan knyttes til motkulturene, kampen mot embetsmannskulturen og den folkelige nasjonsbygging og se på hvordan man innenfor den offentlige kulturminneforvaltningen har forholdt seg til disse som kulturminner.<sup>38</sup>

Som nevnt ble ikke skolehusene valgt som empirisk materiale for å svare på en foreliggende problemstilling, denne kom til underveis i arbeidet. Det viste seg imidlertid at skolehusene som bygningstype var godt egnet for å belyse den overordnede problemstillingen som ble reist. For det første var selve skolehusene ut fra deres primærfunksjon relativt lett å definere som bygningstype og skille fra andre bygningsgrupper, det vil si en bygning oppført for å romme undervisning. At mange skoler i tillegg rommet lærerbolig endrer ikke denne funksjonsdefinisjonen. Fra midten av 1880-tallet utviklet det seg også en skolehusarkitektur og skolehusene ble en bygningstype som var relativt lett gjenkjennbar. Dernest viste det seg at skolehusene ble svært viktige for nasjonsbyggingen, demokratiutvikling og selvfølgelig folkeopplysningen. Etter hvert ble også skolehusene en del av det som kan forstås som 'fellesskapets bygg', sammen med forsamlingshus, bedehus og avholdslokaler, en gruppe bygninger som fikk stor betydning for

37. Når intervjuer i liten grad er benyttet er årsaken primært min manglende kunnskap og erfaring med bruk av intervju som metode. Det skal også bemerkes at i de intervjuer som ble gjennomført opplevdes det som vanskelig å ikke bruke de ord og begreper som jeg gjennom mange år innenfor Norsk kulturminneforvaltning var vant til å bruke i samtalen og i spørsmålene, ord og begreper som synes å finne liten resonans hos de som ble intervjuet. To av intervjuene er transkribert. Utfra de formaliserte intervjuene som ble tatt opp på bånd, er det ikke sitert noen uttalelser i noen artikler, kun vist til de holdninger og synspunkter som kom frem i samtalen. Kun i ett tilfelle, som ikke omfattes av de fire nevnte intervjuene, er en uttalelse fra en ikke navngitt person referert i en av artiklene. I samtalen med personen, som var meget skeptisk til statlig (offentlig) innblanding i saker som vedrørte bygda og skolehuset, ble det ikke brukt opptaksutstyr eller gjort direkte notater. Det ene sitatet som ble benyttet i artikkelen fra 2008, er gjengitt etter hukommelsen, men ble tatt med for å illustrere en (ikke uvanlig) holdning til offentlige kulturminnemyndigheter i lokalsamfunnet. Også i møte med mange av de øvrige eierne av skolehus, kom det frem at man var kritisk til den offentlige kulturminneforvaltningen, og helst så at de ikke blandet seg inn i forvaltningen av skolen.

38. Med utgangspunkt i en rask gjennomgang av fredningslisten viser det seg at svært få bedehus, forsamlingshus, arbeidssamfunnshus, mv er fredet, og at motkulturens kulturminner i alminnelighet er sterkt underrepresentert på fredningslisten

samfunnsutviklingen i siste halvdel av 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet. Skolehusene ble også viktige arenaer for politisk, ideologisk og nasjonalt bevisste lærere, for motkultur og folkelig opposisjon mot den urbane elitekulturen og restene av embetsmannsstatens finkultur. Med dette utgangspunktet var skolehuset også et egnet studieobjekt for å undersøke hvorfor disse bygningskategorier i liten eller ingen grad var innlemmet i den nasjonale kulturminnekanon og fredet.

Når tidsrommet 1860 til ca. 1920 ble valgt var dette fordi det i liten grad fantes skolehus på bygdene før 1860, det aller meste av undervisningen foregikk i hjemmene som omgangsskole. Den undervisning som ble gitt før 1860 representerte også i liten grad et demokratisk folkeopplysningsperspektiv, men var i hovedsak en kristendomsskole med fokus på bibelhistorie, katekismen og Pontoppidans forklaringer. Tidsrommet 1860-1920 var også den perioden hvor motkulturene i størst grad påvirket samfunnsutviklingen og en periode hvor folkeopplysning og skole hadde en sentral rolle. Selv om utdanningssektoren også etter 1920 bar i seg mye av motkulturens verdier, ble skolen i stigende grad et statlig anliggende og i mindre grad en arena for opposisjon.

I undersøkelsen er det som nevnt gjennomført en grundig studie av skolehusene i tre kommuner på Sør- og Sør-Vestlandet i Norge. Dette er gjort av rent praktiske hensyn, da en komplett studie av hele landet ville blitt for omfattende og trolig tilført lite ny kunnskap. I gjennomgangen av lokalhistorisk litteratur, og gjennomgangen av søknader om midler til istandsetting av skolehus har derimot søknader og lokalhistorisk litteratur fra hele landet blitt brukt.

Undersøkelsen er basert på et utvalg av skriftlige kilder, et utvalg av lokalhistorisk litteratur, og noen utvalgte offentlige dokumenter og arkivalier. Dette utgjør en svært liten del av det rikholdige materialet som omhandler historien knyttet til skolehusene bygget mellom 1860 og 1920 og bruken av disse i ettertid. Store deler av den lokalhistoriske litteraturen er valgt bort, og kun et lite men representativt utvalg undersøkt. Det samme gjelder de mange bygdebøkene som omhandler skolehus, hvor det i denne undersøkelsen kun er vist til et lite utvalg. Likeledes er tidsskrifter, avis- og annet pressestoff i liten grad brukt systematisk som empirisk kildemateriale i undersøkelsen, dette på tross av at skolehusene ofte har fått god pressedekning, ikke minst gjaldt dette i perioden på midten av 1900-tallet da skolehusene ble lagt ned og nye sentralskoler bygget. Kun i vurderingen av samtidens syn på kvaliteten på skolehusene, er det tatt med noen utsagn fra henholdsvis *Norsk Skoletidende* fra 1880- og 90-tallet samt *Aftenposten* fra 1897. Det finnes svært mye pressestoff i regional- og lokalaviser hva gjelder lokalt engasjement for å sette i stand gamle skolehus. Dette er ikke systematisk vurdert i denne sammenheng, da det ville sprengt rammene for denne undersøkelsen.

I en av artiklene som er tatt med i dette arbeidet gis en sammenlignende undersøkelse av hvordan skolehuset er forstått og ivaretatt som kulturminne i henholdsvis USA og Norge. Når skolehusene i USA og Midtvesten ble valgt var dette fordi det er flere likheter mellom bygging av skolehus i Norge og i USA. Dette hang delvis sammen med at skolereformen i Norge 1860 i stor grad var inspirert av reformer som var gjennomført i USA. Både i landdistriktene i Norge og i store deler av USA ble det i siste halvdel

av 1800-tallet og de første ti-år av 1900-tallet bygget svært mange 'one-room schoolhouses', 90.000 skolehus i Midvesten og i Norge nærmere 4600 skolehus. De aller fleste av disse (82 prosent i Norge) hadde kun et klasserom og var u-delte eller få-delte<sup>39</sup> skoler, som var lokalisert slik at elevene daglig kunne gå til skolen. Denne grunnleggende likhet, samt at skolene i USA var viet betydelig oppmerksomhet og mange er listeførte som nasjonalt viktige kulturminner, var hovedgrunnen til at USA og Midtvesten ble valgt som sammenligningsgrunnlag. Andre land hvor det også finnes relativt mange ett-roms skolehus og som således også kunne vært studert er Skottland, Canada og New Zealand.

### 1.9 Disposisjon

Avhandlingen består av fire deler. Først del, Innledning, består av flere kapitler som redegjør for bakgrunn for arbeidet, tidligere forskning, problemstilling, teoretisk perspektiv, empirisk materiale, metodisk tilnærming, avgrensning og avslutningsvis en disposisjon.

Andre del, som har fått tittelen Skolehuset i en historisk kontekst, er sammensatt av flere tekster som redegjør for de sentrale temaer i dette arbeidet. Dette er, Forutsetninger for etableringen av et allment skolevesen, Inspirasjon og påvirkning og Nasjonsbygging.

Tredje del består av de seks artiklene som danner stammen i denne avhandlingen. Disse er:

1. Mydland, L. (2006) "Fastscoleloven 1860 og bygging av skolehus", *Årbok for Norsk utdanningshistorie*. Utgitt av Stiftelsen SKOLEN. 23. årgang, s. 117–137.<sup>40</sup>

Denne første artikkelen omhandler skolereformen som ble vedtatt i 1860, hvordan kravet om faste skoler ble oppfylt i tre kommuner på Sør-Vestlandet i Norge og hvordan skolehusene ble utformet.

2. Mydland, L. (2008a) "Fra skolehus til kulturminne", *Årbok for Norsk utdanningshistorie*. Utgitt av Stiftelsen SKOLEN. 25. årgang, s. 277-298.

I denne artikkelen undersøkes hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk og i hvilken grad og hvordan de er tilskrevet kulturminneverdi.

3. Mydland, L. (2011b) "The legacy of one-room schoolhouses: A comparative study of the American Mid-west and Norway", *European Journal of American Studies*, Vol 1, s. 2-20. Online since 15 September 2011, connection on 29 June 2014. URL : <http://ejas.revues.org/9205> ; DOI : 10.4000/ejas.9205.<sup>41</sup>

I denne artikkelen presenteres en komparativ studie av hvordan skolehus i Norge og Midtvesten er forstått og ivaretatt som kulturminne.

4. Mydland, L & Grahn, W. (2012). "Identifying heritage values in local communities", *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 18, s. 564-587.<sup>42</sup>

Denne artikkelen er et samforfatterskap. Manus til dette arbeidet ble i mai 2010 sendt til *International Journal of Heritage Studies* og i denne første versjonen var Mydland eneforfatter. Etter referee-vurderingen, konkluderte redaktøren med at manuset burde bearbejdes. Derfor inngikk jeg et samarbeid med Wera Grahn som da var kollega med undertegnede i NIKU. Med utgangspunkt i den foreliggende teksten og det foreliggende empiriske materialet ble det i samarbeid bestemt at vi skulle legge til grunn en diskursanalytisk innfallsvinkel for det videre arbeidet. De teoretiske tilføyelser og metodiske endringer som ble gjort i manuset er i all hovedsak Grahns bidrag og fortjeneste. I artikkelen er det en gjennomgang av søknader om midler til istandsetting av skolehus hvor målsettingen er å kartlegge hvordan skolehusene forstås og ivaretas som kulturminner i en lokal kontekst.

5. Mydland, L. (2011a) "Skolehuset som kulturminne. Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning", *Tidsskrift for kulturforskning*, Vol. 4, s. 5-20.<sup>43</sup>

I denne artikkelen undersøkes hvordan skolehuset er forstått og ivaretatt som kulturminne i lokalsamfunnet og av statlige og offentlig kulturminneforvaltning.

6. Mydland, L. (2014a) "Skolehuset som ble fredet", *Årbok for Norsk utdanningshistorie*, Vol. 30, s. 92-105.<sup>44</sup>

Artikkelen omhandler den første fredning av et skolehus som ble bygget etter fastskolereformen og analyserer hva som var motivasjonen og begrunnelsen for denne ene fredningen.

Avhandlingens fjerde og siste del, Avslutning, er delt inn i fem hovedavsnitt. Dette er; Resultater av undersøkelsen og konklusjoner, Diskusjon av resultatene, Betydning for kulturminneforvaltningen og videre forskning og Sammenfatning.

39. Med u-delt eller få-delt menes enten at alle alderstrinn ble undervist i samme klasserom, eller at elevene var delt inn i to grupper som ble undervist på ulikt tidspunkt i det samme klasserommet.

40. Tillatelse til at denne og to andre artikler som er publisert i *Årbok for norsk utdanningshistorie* er gitt i mail datert 18. februar 2014 fra Baard Olav Skogrand, redaktør for årboken.

41. Bruk av artikkelen er godkjent den 12. februar 2014 av Professor Philip John Davies, Director, Eccles Centre for American Studies, The British Library, President, European Association for American Studies. [www.bl.uk/ecclescentre](http://www.bl.uk/ecclescentre), [www.eaas.eu](http://www.eaas.eu). This text is under a Creative Commons license : Attribution-Noncommercial 2.5 Generic.

42. Adgang til publisering av artikkel opprinnelig publisert i IJHS i doktorgradsavhandling er i henhold til copy-right regelverket for forlaget Taylor and Francis, 3.2 Retained rights, "the right to include an article in a thesis or dissertation that is not to be published commercially, provided that acknowledgment prior publication in the journal is made explicit".

43. Det er gitt tillatelse til bruk av artikkelen i denne avhandlingen den 12. februar 2014 i brev fra Bjarne Rogan, Professor, Department of Culture Studies and Oriental Languages, University of Oslo. Redaktør for tidsskrift for Kulturforskning.

44. Tillatelse til at denne og to andre artikler som er publisert i *Årbok for norsk utdanningshistorie* er gitt i mail datert 18. februar 2014, fra Baard Olav Skogrand, redaktør for årboken.



Del 2

Skolehuset

i en historisk kontekst

*I denne delen av avhandlingen, mellom Del 1 og de enkelte artikler, skal jeg sette byggingen av skolehus inn i et bredere historisk perspektiv. Fastskolereformen som ble vedtatt i Norge i 1860 var en del av en større samfunnsreform, en reform som føyer seg inn i rekken av utdanningsreformer i andre land. Bygging av skolehus må også ses i lys av ideene fra opplysningstiden, utviklingen av det moderne samfunnet og de rådende politiske, sosiale og økonomiske forhold i Norge på midten av 1800-tallet. Jeg skal i denne delen ikke forklare hvorfor reformer ble vedtatt og skolehus bygget, men sette disse hendelser inn i en bredere samfunnsmessig kontekst som kan medvirke til å belyse hvordan noen av de bygninger som kan knyttes til folkeopplysning og demokratiutvikling, nemlig skolehusene, er forstått og verdsatt som kulturminne i ettertid.*

### **2.1 Forutsetninger for etableringen av et allment skolevesen**

Utvikling av skole og utdanning skjedde i stor grad parallelt i en rekke europeiske land og i statene på østkysten av USA. Reformene som kom i Sverige i 1842, Danmark i 1856 og Norge i 1860 må derfor ses i sammenheng og som en refleksjon av internasjonale strømninger og kunnskapsutveksling. Utviklingen av det moderne skolevesenet hang uløselig sammen med fremveksten av opplysningstidens ideer, fremveksten av det moderne samfunnet og moderne vitenskaper (Høigård og Ruge 1963:40) og som en del av moderniteten i den vestlige samfunns-historien (Berman 1995). Selv om man finner spredte trekk av moderne tanker tidligere, er det i første rekke på 1700-tallet at moderniteten slik vi forstår den i dag, utvikler seg.<sup>45</sup> Med modernitet skal her, svært forenklet, forstås et vestlig



Figur 8. Vigmostad skole, Vest-Agder. Bygget i 1860, det året fastskoleloven ble vedtatt. Foto: L. Mydland.

fenomen som kjennetegnes ved følgende tre f-er; *Det frie individet, fornuften og fremskrittet* (Østerberg 1999:11). Det er viktig å understreke at moderniteten således representerer en sosial konstruksjon, knyttet til et gitt geografisk område og knyttet til en bestemt periode. Det som ofte omtales som 'det moderne gjennombruddet', og som i denne sammenheng er av betydning, er tanken om å sette spørsmålsteget ved samfunnets grunnleggende holdninger og verdier, det som den danske kritiker og litteraturforsker Georg Brandes uttrykte som å sette samfunnsfor-

hold "under debatt" (Ibid.:191). Dette kritiske aspektet ved moderniteten, blir viktig hva gjelder forståelsen av hvilken rolle skole og utdanning skulle ha i samfunnet.

På 1700-tallet utviklet det seg en filantropisk, rasjonalistisk bevegelse som satte opplysnings-tidens ideer i sentrum samtidig som den vektla nyttehensynet ved skole og utdanning. I kjølvannet av denne bevegelse ble det etablert en rekke private borgerskoler og realskoler i det som da var Danmark-Norge. Samtidig ble det opprettet fattigskoler for de ubemidlede, skoler som

45. Sentrale aktører i dette prosjektet er franskmannen Diderots (1713-84) arbeid med den franske encyklopedien som utkom med første bind i 1751, et verk som satte fornuften i høysetet, og dermed kom på kant med ikke minst religiøse kretser. Det samme gjorde den samtidige opplysningsfilosofen Rousseau (1712-78) gjennom boken *Samfunnspakten* og den pedagogiske fortellingen *Émile* som begge ble publisert i 1762. En av de mest betydningsfulle innenfor reformering av skolevesenet var sveitseren Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1847) som sterkt inspirert av Rousseaus bok *Émile* etablerte skoler for allmenheten og gir ut flere bøker om oppdragelse og utdanning, deriblant *Lienhard og Gertrud – en bok for folket* (1781) og boken *Hvordan Gertrud underviser sine barn* (1801) (Høigård og Ruge 1963:53). Både Rousseaus og Pestalozzis arbeider har vært viktige innenfor pedagogikken helt frem til i dag. En av de tematikker som tas opp i disse verkene er skolens rolle i oppdragelsen av barn. Både Pestalozzi og Rousseau fremhevet betydningen av hjemmets rolle i både oppdragelse og undervisning, en holdning som også var markant i diskusjonene om skolereformer i Norge i tiden omkring 1860.

primært fokuserte på kristendomsundervisning. Eksempelvis ble den svenske stiftelsen Pro Fide et Christianismo stiftet 1771, en forening som hadde som mål å spre kristen tro og kunnskap gjennom opplysning, utdanning, misjon og edruskap. Selv om misjonsaspektet stod sterkt, var man av den oppfatning at folket gjennom folkeopplysning ville få et bedre liv. Dette folkeopplysningsaspektet, finner vi også hos Grundtvigianerne, som etter hvert fikk stor innflytelse på kirke og skoleliv i Skandinavia på midten av 1800-tallet (Telhaug og Mediås 2003:56,58). Som et alternativ til den filantropiske bevegelse som hadde klare utilitaristiske trekk, utviklet det seg også en bevegelse, nyhumanismen, hvor det åndelige i større grad stod i sentrum.

Det var i denne tiden, i skjæringspunktet mellom de filantropiske og nyhumanistiske bevegelsene, at de første tanker om en allmueskole utviklet seg (Høigård og Ruge 1963:51). I 1811 ble det nedsatt en egen norsk skolekommissjon under ledelse av biskop F. J. Beck som skulle se på undervisningsforholdene i Norge. Arbeidet til kommisjonen er imidlertid preget av at man var trofast mot tradisjonen, mot de etablerte samfunnsformer og ikke minst den rådende oppfatning om at hver stand skulle ha sin egen skole og at undervisningen skulle bidra til å understøtte denne gitte sosiale orden (Lorentzen 2005:17 og Dokka 1967:15). Sosial mobilitet var en fremmed tanke. Videre var det i kommisjonens arbeid og i samtiden for øvrig, en allmenn oppfatning om at undervisning og oppdragelse var forelderens og ikke samfunnet eller statens ansvar, men at presten skulle se til at barn fikk

tilstrekkelig kunnskap til å kunne bli konfirmeret, jfr. Skolelovens bestemmelser fra 1739. Med en ny skolelov som kom i 1827, ble det stilt krav om skoleplikt og tatt med at staten hadde et ansvar for dette. Dette ble imidlertid ikke fulgt opp med bevilgninger. Den undervisningen som ble gitt var også i hovedsak fokusert på kristendomskunnskap. Så sent som i 1837 var det ifølge kirkedepartementet kun 20 prosent av de barna som gikk i omgangsskolen som lærte å skrive og 11 prosent som lærte å regne, og bare en av hundre elever fikk undervisning i geografi, historie og naturfag (Lorentzen 2005:18-19). For den lille del av befolkningen som bodde i byene var situasjonen noe bedre.<sup>46</sup> Det ble derfor nedsatt en ny skolekommissjon i 1839, men rapporten som ble fremlagt fikk hard medfart i Stortinget og resulterte kun i en ny skolelov for kjøpstedene.

Perioden fra den nasjonale selvstendighet i 1814 og helt frem til midten av 1800-tallet var derfor i all hovedsak preget av stagnasjon og manglende politisk vilje til reformer innenfor skolevesenet. Dette var samtidig den periode som omtales som embetsmannsstatens storhetstid, en periode hvor embetsstanden, prestene, juristene, offiserene og en gryende klasse av akademikere (som senere skulle bli embetsmenn) i stor grad hadde kontroll over Stortinget og Regjeringen (Seip: 1974:85ff) og de fleste øvrige betydningsfulle posisjoner i samfunnet.

I dette arbeidet hvor hovedmålsettingen er å undersøke hvordan bygningene som kan knyttes til nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning er forstått og ivaretatt som kul-

46. I 1835 bodde kun i overkant av 10 % av befolkningen i bykommuner i henhold til SSBs historiske statistikk. <http://www.ssb.no/histstat/tabeller/3-1.html>, nedlastet den 4 oktober 2014.



turminne av henholdsvis lokalsamfunnet og av statlig og offentlig kulturminneforvaltning, blir disse historiske rammene for utviklingen av et moderne skolevesenet svært viktig. Utviklingen av et moderne skolevesen må både ses i lys av opplysningstid, nyhumanisme og filantropi, og i lys av hvordan skolevesenet og skolens rolle i samfunnet ble forstått i den nasjonale kontekst. Skolens rolle, jfr. skoleloven av 1739, var i første rekke å understøtte denne gitte sosiale orden og å gi elevene nok kunnskap til å bli konfirmert. Det er mot dette bakteppet man må forstå den reformen som skulle komme i 1860, en reform som i stor grad skulle legge grunnlaget for sosial mobilitet og bidra til å rokke ved den gitte sosiale orden.

## 2.2 Inspirasjon og påvirkning

Hartwig Nissen var en av de mest markante skikkelsene hva gjaldt reformer innenfor skolevesenet i Norge. Nissen samlet både inn erfaringer fra andre land og evnet å materialisere disse i konkrete skolereformer og lovforslag til Stortinget (Høigård og Ruge 1963:93,100, Dokka 1967:171, Telhaug og Mediås 2003:55). Frem til ca. 1850 var Nissen i stor grad orientert mot syd, mot Danmark, Tyskland og Frankrike (Boyesen 1947, II:106 ff). Her finner han inspirasjon til arbeidet med å etablere en egen pikeskole i Christiania (etablert 1849). Omkring 1850 skifter i stor grad diskusjonen retning fra å sirkle omkring endringer innenfor den etablerte skole til behovet for mer omfattende reformer. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at frem til midten av 1800-tallet hadde Europa, og i særdeleshet Tyskland, vært inspirasjonskilde for vitenskap og kultur, men med økt politisk bevissthet og industrialisering ble oppmerksomheten i sti-

gende grad rettet mot vest, mot Storbritannia og USA (Seip 1981:23).

Da diskusjonen om skolereformer kom opp i Norge omkring midten av 1800-tallet, ønsket kommisjonen som var opprettet, å utrede hvordan man hadde løst denne oppgaven i andre land. Det ble derfor bestemt å sende ut representanter til flere land for å kartlegge dette. Hartvig Nissen ble sendt på en studiereise til Skottland i 1852 (Nissen 1854) og Storbritannia i 1854 (Boyesen 1947:319). På reisen til Storbritannia, hvor deltakelse på en særskilt skoleutstilling var hovedmålet, ble Nissen også kjent med den svenske skolereformatoren Per Adam Siljeström og Henry Barnard fra USA, bekjentskap som fikk stor betydning for Nissens senere arbeide og norsk skolepolitikk (Ibid.:332).

I Stortingets opprinnelige bevilgning het det at Hartvig Nissen både skulle reise til Skottland og til de Amerikanske fristater, men da Siljeströms omfattende bok *Resa i Forenta Staterna* kom ut allerede året etter, i 1852, foreslo Nissen at midlene som var stilt til hans rådighet for reise til USA heller ble brukt til studier på de britiske øyer, og ikke studier av de amerikanske forhold (Boyesen 1947:325). Først i 1868 gjennomførte Nissen en studiereise til Massachusetts i USA. Dette er av stor betydning fordi Nissen dermed i stor grad baserte sin kunnskap om de amerikanske forhold på P. A. Siljeström.

### 2.2.1 Skolereformer og skolehus i Sverige

Fra 1814 var Norge i personalunion med Sverige, men hadde et selvstendig Storting med ansvar for innenrikspolitik, herunder skolevesenet. Som i Norge var den allmenne undervisningen som ble gitt i Sverige frem til begynnelsen av



Figur 9. Utsnitt av illustrasjonen fra Henry Barnards verk fra 1849:254. *School Architecture: Or, Contributions to the Improvement of School-houses in the United States* (New York 1849). Skolen øverst til venstre er fra Brentford i England. Øverst til høyre er fra Rhode Island US. Den samme illustrasjonen ble benyttet i Siljeströms bok: *Bidrag til skol-arkitekturen* 1856b.

1800-tallet, i hovedsak motivert ut fra ønsket om at den enkelte borger skulle ha katekisme- og bibelkunnskap og presten var ansvarlig for denne undervisningen. Bedre utdannelse for en bredere del av befolkningen ble av mange sett på som en trussel mot billig arbeidskraft (Landquist 1963:276). Kravet om bedre undervisning for den svenske befolkningen vokste seg imidlertid sterkere i begynnelsen av 1800-tallet. Da rapporten om folkeundervisningen kom i 1839, viste det seg at under halvparten av kirkesognene hadde faste eller ambulerende skoler. Regjeringen la derfor frem en proposisjon til Riksdagen i 1840 som resulterte i Riksdagens forordning [stadga] av 1842 som stilte krav om allmenn utdannelse og krav om at hvert sogn skulle ha minst en, helst fast, skole (Kristenson 2005:24). Det var imidlertid ikke krav om at det skulle bygges skolehus, men at undervisningen skulle

gjennomføres i "Tjenlige rum" (Åman 1962). Landquist fremhever at det i tiden etter Riksdagens vedtak i 1842 ble bygget en rekke skolehus, men han presiserer også at disse skolehusene ikke så ut som dagens skolebygninger og at de som oftest kun hadde ett klasseværelse (Landquist 1963:284). Den første generasjon skolehus som ble bygget i bygdene etter 1842 reflekterte i stor grad regionale byggetradisjoner, utforming og materialbruk. De første skolehusene som ble bygget var dermed ofte svært like de enkle bolig-husene på landet (Kristenson 2005:25).

En av de som kom til å få stor innflytelse på utviklingen av skolevesenet i Sverige var, som tidligere nevnt, Per Adam Siljeström. Tidlig på 1850-tallet gjennomførte Siljeström en reise i USA og i 1852 utkom boken *Resa i forenta Staterna*. Det kan synes som om denne reisen fikk meget stor betydning for Siljeströms videre ar-

beide og for utviklingen av skolevesenet i hele Skandinavia.<sup>47</sup> Siljeströms bok omhandlet også skolehusarkitektur og skolebygningene, men hovedvekten ble lagt på de funksjonelle aspekter og skolens organisering.

Hva gjelder skolens utforming er det interessant å merke seg at de amerikanske forbildene, som ble trykket i Siljeströms senere publikasjoner fra 1856b, i stor grad representerer historiserende stiler inspirert av engelsk middelalder og europeiske bindingsverkstradisjoner. Siljeström var imidlertid skeptisk til de engelske stiler og skriver i *Innledning til skolarkitekturen* at man i England ofte bygger skolehusene i den gamle middelalderstil, men at denne stilart fremstår som innestengt, dyster og klosteraktig og derfor ikke egnet for skolebygg (Siljeström 1856a:16). Den kanskje viktigste erfaringen som Siljeström tok med seg fra Amerika var ideen om at skolehusene kun skulle brukes som skoler. Han skriver i *Innledning til Skolarkitekturen* (1856); “Låt skolan vara belägen uti ett skolhus, och låt skolhuset vara skolhus, men ingenting annat”. I denne boken presenterer Siljeström (Ibid.:15) noen viktige synspunkter som senere skal komme til å påvirke byggingen av skolehus både i Sverige og i Norge:

*a) att skolhuset skall vara i alla afseenden på det ändamålsenligaste inrättat för att befordra allt som afser lärjungars och lärares trefnad och välbefinnande samt skolarbetets underlättande;*

*b) att det just genom sin till alla detaljer utsträckta ändamålsenlighet skall kunna tjena så som ett exempel och en förebild af trefnad, komfort, ordning; så att blott det dagliga vståndet uti skolan må, ur denna synpunkt, vara en nyttig lärdom för lifvet;*

*c) att det i sitt yttre bör återspegla den offentliga uppfostringens högsta mål och innersta väsende, som är att kunskapsljuset skall fritt få utströmma till alla, och för alla vara rätt klart lysande, hinvande, mildrande, förädlande.*

*d) att byggnaden, ur skönarkitektonisk synpunkt, skall vara beräknad på att tilltala, i främsta rummet de unga, dernäst den stora allmänheten, mer än konstännare: att den följaktligen bör tala ett populärt språk.*

*Häraf följer: att skolhuset skall hafva tycke af boningshus (= hem och arbetsrum) mer än af en monumental byggnad; — att det icke är ämnadt att väcka en öfverväldigande känsla, utan en känsla af trefnad och kärlek; — att det skall vara ljusst, glad, tilldragande. All öfverflödig lyx bör vara bannlyst, under iakttagande af alla villkor för hvardagsbehag och trefnad. Imponera bör det mer genom sitt läge, än genom massiva former; behaga mer genom enkla, rena skönhetsdrag, än genom rikedom af ornament.*

Inspirert av reformene i Massachusetts er det at Siljeström fremhever at skolehusenes utforming, funksjonalitet, plassering og bearbeiding av de fysiske omgivelsene, kunne bidra til at kvaliteten på undervisningen ble bedre. De påfølgende Svenske typetegninger [normalritningar] som ble utgitt i 1865, var imidlertid tilpasset svenske forhold. Bak de første plansjene stod Per Ulrik Stenhammar. Selv om det ikke var uttalt, var disse typetegninger ikke beregnet for byskoler, for man anså at man i byene hadde tilstrekkelig kompetanse til å utforme tjenlige skolebygg. Det var på landet man manglet kunnskap om dette (Kristenson 2005:60). Et sentralt element som disse typetegninger skulle ivareta var hensynet til de hygieniske forhold: lys, luft og varme.

I 1878 kommer neste generasjon typetegninger [normalritningar]. Med innføring av småskole og folkeskole samme år var kravet til skolebygningene blitt større. I de nye typetegningene, som for øvrig var utarbeidet av Emil Langlet, som hadde tegnet det Norske Storting noen år tidligere, var det skolehus med flere klasserom og ingen klasserom skulle romme mer en 60 barn.

Selv om loven av 1842 krevde “tjänliga rum” gikk det i mange bygder flere tiår før skolehus ble oppført. Årsaken til dette var dels at mange ønsket å beholde hjemmeundervisningen og fordi at det ble dyrt å bygge faste skoler (Andersson 1992:10). Undersøkelser i Västerbotten har blant annet vist at først mot slutten av 1800-tallet ble det fart i byggingen av skolehus (Vikström 1992:35).

På tross av at skolebyggingen på 1800-tallet gikk langsomt i mange bygder, blir det etter hvert oppført skolehus og i 1925 fantes nærmere 15.000 folkeskolehus i Sverige.<sup>48</sup> De aller fleste fikk en utforming som gjorde det lett å skille disse bygningene fra øvrig bebyggelse. Kristenson (2005:54ff) vektlegger betydningen av typetegninger hva gjelder skolebyggingen i Sverige, og at etter midten av 1800-tallet har disse typetegningene vært rettesnor for byggingen av skolehus i Sverige, og at skolehusene med dette brøt med eldre, nedarvede bygningstradisjoner (Ibid.:64,67).

På tross av at Norge og Sverige i perioden 1814-1905 var i personalunion og at det var etablert en nær forbindelse mellom Siljeström og Nissen (Boyesen, 1947, bd. II:325-326), er det vanskelig å se noen direkte sammenheng mellom skolepolitiske vedtak i Sverige og tilsvarende i Norge.

Samme år som den svenske forordningen [stadgan] av 1842 krevde “tjänliga rum” ble det fremstilt et utkast til ny skolelov i Norge, et utkast som delvis gav staten et ansvar for gjennomføring av lovens intensjoner. Forslaget ble imidlertid forkastet, og i 1848 ble kun en ny lov om byskolene vedtatt. For bygdenes og det meste av befolkningens vedkommende, ble derfor fortsatt loven av 1827 bestemmende, helt frem til ny lov ble vedtatt i 1860. Hva gjelder utformingen av selve skolehusene er det imidlertid grunnlag for å hevde at typetegningene som ble utarbeidet i Norge og utgitt i 1863 var inspirert av Siljeströms arbeider fra 1856, som igjen var inspirert av tegninger som var trykket i USA i 1849.

### 2.2.2 Amerikansk og skotsk påvirkning

Som nevnt tidligere kom man etter midten av 1800-tallet i stigende grad til å se vestover etter inspirasjon for nye reformer. Både amerikanske og skotske skolereformer skulle komme til å påvirke norsk skolepolitikk. I de første europeiske kolonier på østkysten av Amerika hadde europeiske og da hovedsakelig engelske undervisningstradisjoner, blitt videreført, med vektlegging av frivillige skoler finansiert av private eller kirken. 1800-tallet representerte imidlertid en periode med både industriell utvikling, økt handel og ikke minst en enorm innvandring av ulike befolkningsgrupper med ulik religiøs tilknytning. Calvinister, prestbytianere, kongresjonalister, metodister, baptister, puritanere, protestanter, katolikker, ortodokse, pietister med flere, som alle skulle være med å forme den nye staten – alle med sitt eget syn på hva som var viktigst og hva som skulle prioriteres (Theobald 1995:6). Sentrale krefter innenfor de ulike pro-

47. Det er her verd å bemerke at Siljeströms rapport fra USA også ble oversatt til engelsk og utgitt i Storbritannia (Nissen 1854:IV).

48. Til sammenligning kan nevnes at dette gir ett skolehus pr. ca. 400 innbyggere i 1925 i Sverige. I Norge var det på samme tidspunkt omtrent ett skolehus pr 340 innbyggere, mens det i Midtvesten, USA, var ett skolehus pr 188 innbyggere!





Figur 10. Skolehus på friluftsmuseet i "Norskedalen", Wisconsin. Utenfor skolehuset stod et skilt som informerte om at skolehuset var inspirert av norsk byggeskikk. Det er imidlertid lite som minner om norsk byggeskikk, hverken hva gjelder materialbruk, konstruksjon eller utforming. Foto: L. Mydland.

testantiske trossamfunnene innså imidlertid at skolen var en nødvendig forutsetning for å utbre de republikanske verdiene i de nye stater i vest, og en forutsetning for utviklingen av De forente statene, samt at undervisningen måtte finansieres med offentlige midler (Theobald 1995:17). "We must educate! We must educate! or we must perish in our own prosperity" heter det i teksten "A plea for the West" gjengitt i McGuffeys lesebok, en lesebok solgt i 120 millioner eksemplarer i tidsrommet 1836 til 1960 i USA. Teksten som er skrevet av Lyman Beecher, (1835:31-32), en antikatolsk protestant og forkjemper for nativismen,<sup>49</sup> reflekterer hvilket syn og hvilken

49. Nativismen, kjennetegnes ved avvisning av fremmede kulturelle impulser og representerte i Midt-Westen en sterk motstand mot innvandring av europeere med katolsk bakgrunn.

hensikt mange hadde på skolepolitikken i USA. Skole og utdanning var et viktig instrument i den siviliserings- og integreringsprosess som var ansett som nødvendig.

I liten grad brakte skandinaviske og da i særdeleshet norske immigranter med seg en skoletradisjon til Midtvesten som de ønsket å videreføre der (se artikkel 3). Det er her viktig å huske at de periodene med størst utvandring til USA, andre halvdel av 1860-tallet og tidlig på 1880-tallet (Norges kulturhistorie, 1980:79ff), var en tid da mange norske bygder fortsatt hadde omgangsskole og brukte katekismen og bibelen til lærebøker. For de fleste skandinaviske emigranter på 1860- og

1880-tallet var ikke motivasjonen for å reise til Amerika åndelig frihet, men materiell vekst og fri jord sikret gjennom "The Homestead Act".<sup>50</sup>

Mens Midtvestens problemer, hva gjaldt samfunnsmessige forhold, primært var av religiøs- og kulturell karakter, og hvor en felles skole skulle være det redskap som skulle bringe ulike samfunnsgrupper sammen, var østkystens utfordringer noe annerledes. Industrialisering, immigrasjon og urbanisering var viktige årsaker til at arbeidet for etableringen av en offentlig, felles skole fikk sterk støtte på østkysten. I statene Massachusetts, Connecticut og Rhode Island var det i særdeleshet to personer som fikk en sentral betydning for utviklingen av et offentlig skolevesen, Horace Mann og Henry Barnard. For disse skoleforkjemperne var en ikke-sekterisk, standardisert, offentlig og allmenn skole finansiert av det offentlige over skatteseddelen målet, samt det å styrke lærerutdanningen (Theobald 1995:30).

Horace Mann er omtalt som "Father of the common school movement" og gjennom sitt virke både som senator for Massachusetts (1834-37), senere valgt til representantenes hus og som ansatt i Massachusetts utdanningsstyre, hadde han både fullmakter og innflytelse til å iverksette sitt skolepolitiske program. Horace Mann var inspirert av reformvennlige miljøer og etter studiereiser publiserte Horace Mann seks prinsipper for et offentlig skolevesen; 1) samfunnet skulle ikke være likegyldig til spørsmålet om utdanning, 2) utdannelsen skulle være finan-

50. Betydning av skole og utdanning i Midt-vesten er nærmere omtalt i Artikkelen „The legacy of One-room schoolhouses: a comparative study of the American Midwest and Norway" (Mydland 2011).

51. De seks prinsippene ble første gang publisert i 1838 i *Common School Journal*. Boston.

52. Dette fordi Barnard var redaktør for *The American journal of Education* i perioden 1855 og til 1881 og *Connecticut Common school journal* (1838-42) og *Journal of the Rhode Island institute of Instruction* (1846-49), (Nye MacMullen 1991).

siert, støttet og kontrollert av det offentlige, 3) skolene skulle omfatte alle samfunnslag, 4) skolen skulle ikke være sekteristisk, 5) utdannelsen skulle være basert på det frie samfunnets ideer og til sist 6) utdannelsen skulle ivaretas av utdannede lærere.<sup>51</sup>

De aller fleste stater innførte etter hvert disse ideene, ikke minst "normal schools" programmet som skulle sikre lærerne tilstrekkelig kunnskap. Henry Barnard var sterkt medvirkende til at Horace Manns skolepolitiske idealer vant fram over store deler av USA og i Skandinavia.<sup>52</sup>

I sin rapport om reisen til Massachusetts, publisert i 1868, skriver Hartwig Nissen at grunnen for at han valgte å studere skolevesenet i Massachusetts var:

"[Massachusetts] er den frie folkeskoles moderhjem, [og] i mange tilfælde har tjent som mønster til efterlignelse for andre stater, dels fordi jeg for denne Stats vedkommende besidder de fleste og nyeste kilder" (Nissen 1868:4).

De kildene som Nissen viser til er bl.a. *The Massachusetts System of Common schools* (Horace Mann 1849), *Resa i Förenta staterna*, (Siljeström 1852) og rapporter for årene 1856-67 fra Board of Education, utkommet i Boston.

Både Siljeström og Nissen publiserte omfattende rapporter fra deres studiereiser til Massachusetts. Nissen vier mye oppmerksomhet til hvordan samfunnet og skolen er organisert og vektlegger betydningen av inndelingen i "Townships", at ansvaret for skole og utdanning er lagt til folke-



valgte organer i disse “Townships”, og at kostnadene ved dette skal dekkes over en særskilt skole-skatt (Nissen 1868:15). Nissen bemerker videre at når skolebygg oppføres velges det en skolekomite som bl.a. avgjør hvor skolen skal plasseres. Det fremheves også at staten (Massachusetts) gir de enkelte skoledistrikter statsstøtte til skolearbeidet, forutsatt at “Townshipen” selv skrev ut skoleskatt (Nissen 1868:28).<sup>53</sup>

Den norske lovteksten som ble utformet av Nissen hadde klare likhetstrekk med regelverk og praksis i Massachusetts. Det viktigste er lovens ideologiske grunnlag som er basert på opplysningstidens og rasjonalismens ideer, i Norge formidlet gjennom Grundtvigianismen. Av mer konkrete likhetstrekk som kan nevnes er kravet om egne skolehus, bestemmelser om at skolen skulle være en felles skole for hele befolkningen, kommunal organisering med inndeling i skolekretser, lokal offentlig finansiering, muligheter for amtsstøtte (tilsvarende kommunens eget bidrag), samtidig reduksjon av amtstøtten dersom det lokale bidraget ble redusert og til sist kravet om bedre lærerutdannelse.

Når det gjelder bygging av selve skolehusene og utformingen av disse er det vanskeligere å se direkte sammenhenger. I Nissens rapport fra Massachusetts er det kun noen få avsnitt som omhandler skolehuset, og da primært innhold og utstyr og hvordan man organiserer og finansierer byggingen av selve skolehuset. Selve spørsmålet om skolehusenes utforming går han ikke dypere inn i, det viktigste var egnethet. I dag kan dette synes noe underlig, men det er her viktig å huske på at da Nissen besøkte New-England, var det i Norge i liten grad en klar forestilling om hva

et skolehus representerte og hvordan disse skulle utformes, det vil si forståelsen av at skolehus var en egen bygningstype. Nissen tar imidlertid med et lengre sitat fra skolestyret i Haverhill Township hvor betydningen av et vakkert og velstelt skolehus er vektlagt;

“Mens et usselt skolehus, [...], er et slags fengsel for barnet, så er det gode velutrustede skolehus, som mottager jevnlig besøk av sønnefolk, og har en liten samling av tilhørere på eksamensdagen, en hyggelig dagligstue” (Noe omskrevet og modernisert fra Nissen 1868:54).

I en senere uttalelse i *Norsk Skoletidend* nr. 49 fra 1893, sammenlignes imidlertid de norske skolebygninger med gamle fjøsbygninger (Mydland 2006:134), her som en kritikk på at man ikke bruker tilstrekkelig med ressurser på denne oppgaven. Hvorvidt skolebygningene i Massachusetts på midten av 1800-tallet faktisk lot seg identifisere som skolebygninger skal ikke nærmere vurderes i denne sammenheng, men at Nissen velger å referere denne påstanden viser at han på den ene siden vektlegger staten og det offentliges ansvar når det gjelder skole og utdanning og at dette ansvaret også omfatter skolebygningene som skal oppføres.

Siljeströms bok *Resa i Förenta Staterna* (1852) er mye mer omfattende enn Nissens rapport som kom 14 år senere. Siljeström fremhever innledningsvis at han gjerne skulle studert undervisningsforholdene i England, men finner der forholdene så “kringgärdade med en väfnad af förelärdade och sinsemellan stridiga institusjoner” at han heller finner det mer hensiktsmessig å reise til Amerika som etter hans vurdering besitter de samme grunnkrefter som man finner

i England (Siljeström 1852:VI). Også Siljeström vier det meste av oppmerksomheten til skole-systemet i Massachusetts, men trekker også inn New York og andre delstater i New England. Han nevner også de nye statene Ohio, Michigan, Indiana, Illinois, Iowa og Wisconsin, som alle hadde blitt innlemmet i De forente statene i første halvdel av 1800-tallet. Han bemerker i den sammenheng at de som først slo seg ned i disse stater kom fra New England og brakte med seg to viktige institusjoner: skolen og kirken (Siljeström 1852:33).

Allerede på første side i Siljeströms bok trekkes frem tre av de viktigste elementer ved utdanningsvesenet i De forente statene; Statens plikt til både å ha ansvar for- og materielt støtte folkeundervisningen, statens og kommunens plikt i å legge forholdene til rette for en kostnadsfri utdanning for alle og felles skoler for alle klasser og ulike religiøse grupperinger. Disse grunnleggende elementer reflekterer i stor grad Horace Manns seks prinsipper for skole og utdanning. Gjennomgående i Siljeströms rapport er at han utover å beskrive det amerikanske skolesystemet også kommer inn på den politiske og ideologiske argumentasjonen for å etablere et felles, offentlig skolesystem. I så måte er Siljeströms bok et viktig innspill i den politiske debatten om skolevesenets ordning som pågikk i Skandinavia.

Et interessant forhold som Siljeström fremhever er at staten Massachusetts gir økonomisk støtte til de lokale skolekomiteene, men da forutsatt at lokalsamfunnet selv skrev ut skoleskatt. Dette er en ordning som også ble gjennomført i den norske lovgivingen. Siljeström nevner også at de statlige midlene kunne gå til forbedring av skolehusene

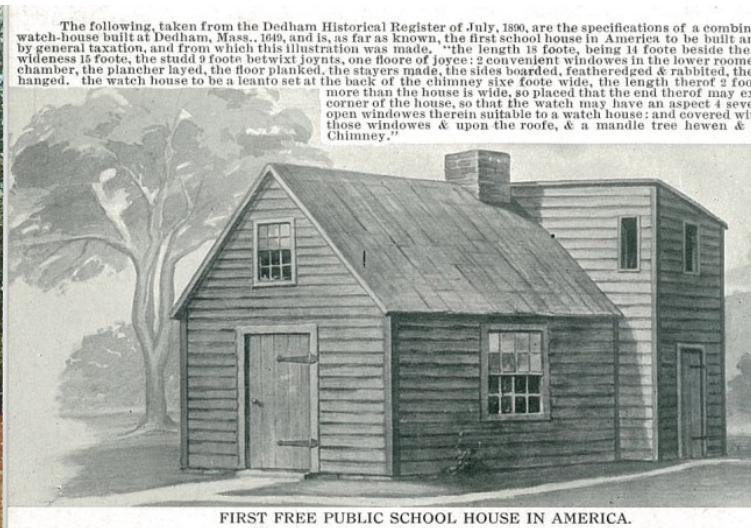
og til anskaffelse av ett eksemplar av Henry Barnards bok; *Schoolarchitecture, for the improvement of schoolhouses* som utkom i New York 1849 (første gang trykket i 1841) til en pris av 3 dollar. De aller fleste illustrasjoner i Siljeströms bok er også hentet fra Barnards bok, illustrasjoner som igjen ble trykket i Siljeströms bok *Bidrag til skolarkitekturen, första häftet* (1856b).<sup>54</sup>

Et forhold som Siljeström fremhever er at de enkelte skoledistriktene (kretsene) i USA var relativt små og kun bestod av 100 til 300 innbyggere. Hensikten med de små skolekretsene var å ikke gjøre avstanden til skolehuset for stor. Siljeström fremhever imidlertid at på tross av dette har likevel selv fattige skolekretser et eget skolehus omkring 1840, og kun i unntakstilfeller holder skolen til i vanlige bolighus (Siljeström 1852:157). Siljeström har kun viet deler av ett kapittel til redegjørelse for skolehusenes utforming og inventar, plassering, ventilasjon og oppvarming. Et av de forholdene som trekkes frem er skolenes (klasserommets) størrelse, og at en hovedregel i De forente statene er at en lærer ikke bør ha mer enn 50 elever i klasserommet.

Det kan synes som om både Siljeström og Nissen fant betydelig inspirasjon i det amerikanske skolesystemet som var etablert, ikke minst gjaldt dette hvordan skolevesenet var organisert og finansiert. Horace Manns grunnleggende idé om én felles skole for alle finansiert av det offentlige, er en idé som ble fundamentet for senere skolepolitikk i Norge. Hva gjaldt skolehusenes utforming og innredning, var nok den viktigste lærdom at skolebyggene måtte være et enfunksjonshus. Ikke minst var dette en fremmed tanke i Norge, hvor

53. Det er interessant å merke seg at denne ordning også kom til å tre i kraft i Norge, det vil si at amtene ikke gav statsstøtte til bygging av skolehus og lærerlønninger med mindre kommunen vedtok særskilt skoleskatt.

54. På tross av at disse amerikanske forbildene ble vidt distribuert i Skandinavia er det vanskelig å se at de i vesentlig grad har påvirket utviklingen av skolehusarkitekturen her hjemme.



Figur 11. To prospektkort som viser skolehus fra Sterlig og Dedham i Massachusetts. Det første oppført i 1798 og det andre oppført allerede 1649. Det var imidlertid først på 1800-tallet det ble vanlig å oppføre skolehus.

man frem til 1860-70-tallet i stor grad så på skolestua som et rom i lærerens bolig. Når det gjaldt utforming og arkitektur, er det lite som tyder på at de amerikanske skolehusene på noen måter ble forbilder for dem som senere ble bygget i Skandinavia. Derimot er det tydelig at de såkalte hygieniske forhold, som sterkt var betonet i skolebyggeriet i USA, etter hvert også kom til å sette preg på skolehusene i Skandinavia, store vinduer, god ventilasjon og tilstrekkelig oppvarming.

Da norske myndigheter vedtok å bevilge penger til undersøkelser av utdanningsforholdene i andre land, valgte man altså å sende Nissen til Skottland, en reise som ble gjennomført i 1852. Det kan være mange grunner til at Skottland ble valgt, men en av hovedårsakene var trolig at man ønsket å undersøke de liberale skoleideene som var gjennomført i Skottland (Løvlie 2012). Skottland representerte omkring midten av 1800-tallet

en politisk<sup>55</sup> og ideologisk motpol til mange av de andre land i Europa, som i stor grad representerte en videreføring av en hierarkisk autoritet, ikke minst innenfor kirke og utdanningsfeltet (Løvlie 2012:4). Dette var et viktig punkt for Hartvig Nissen som fremhevet viktigheten av at skolen ikke skulle være underordnet kirken (Ibid.:12ff).

Skottland hadde allerede i 1646 vedtatt lover som forutsatte etablering av skoler og ansettelse av lærere i hvert kirkesogn, og så tidlig som 1670 var det lærere i ca. 70 prosent av kirkesognene (Withrington 1997:15-16). I denne perioden var det ikke så mange sogn som hadde egne skolebygg, for kirken ble ofte benyttet til dette formålet (Ibid.:21). Når vi kommer til 1700-tallet synes særskilte bygg for skole å bli langt mer vanlige. Glaister har gjennomgått kilder som beretter om skolebygg i Skottland på 1700-tallet og konkluderer både med at svært mange kirkesogn har egne skolebygninger,

55. Skottland hadde på svært mange felt eget lovverk selv om de var en del av Storbritannia.

og at disse bygningene utover på 1700-tallet vokser både i antall og i størrelse (Glaister 2002:96 ff). Det konkluderes også i denne artikkelen med at skolehusene som ble bygget på ingen måte var av dårligere teknisk kvalitet enn øvrig bebyggelse og hadde flere vinduer enn vanlige hus. Anderson (1995) har også sett på hvor mange skoler som ble bygget før skolereformen i 1872.<sup>56</sup> Han konkluderer med at det i 1851, året før Nissen besøkte Skottland, var oppført 5242 skolebygg, men at det var stor forskjell på rike og fattige områder. På dette tidspunktet var over 30 prosent av skolene såkalte kirkeskoler (Ibid.:73ff).

Da Nissen besøkte Skottland i 1852 var faste skoler svært sjeldne i Norge. I 1853 gikk fortsatt 82 prosent av alle norske elever i omgangsskoler (Høigård og Ruge 1963:100). I Skottland møtte Nissen et skolesystem hvor faste skoler hadde vært vanlig helt siden 1700-tallet (Withrington 1997:21). De aller fleste skolehus var små med kun ett klasserom hvor alle elevene ble undervist samtidig (The National trust for Scotland, 2007).

Nissens omfattende rapport (482 sider) om Skottlands allmueskolevæsen (Nissen 1854), er skrevet som et innlegg i den norske skoledebatten og derfor farget av hans syn på denne saken. Han redegjør i rapporten for den skotske skolen som var etablert av staten, men som i stor grad ble drevet av kirken, både den statlige og de mange frikirken. Nissen fremhever videre den

omfattende fagkretsen som det ble undervist i og at lærerne hadde god utdannelse. Nissen synes ikke å være skremt av kirkens dominerende betydning i Skottland, vel og merke så lenge dette var en kirke som var styrt av folket og ikke en hierarkisk kirke hvor kongen stod øverst, og gjennom sine tjenestemenn (prestene) styrte kirken og skolen i ett og alt (Løvlie 2012:14).

Rapporten som Nissen skrev etter Skottlandreisen er imidlertid todelt. Etter å ha blitt inspirert av skoleforholdene i Skottland og etter å ha lest Siljeströms rapport fra De forente statene (Nissen 1854: IV), avslutter Nissen rapporten fra Skottlandreisen med et kapittel med tittelen "Forslag til forskjellige foranstaltninger til en videre utvikling av det norske almueskolevæsen". Denne tekstdelen på over 200 sider representerer begynnelsen på det kommende arbeidet med lovendring i Norge (Dokka 1967:171).

### 2.3 Nasjonsbygging

1800-tallet var en periode hvor fundamentet for det moderne Norge ble reist, nasjonale institusjoner etablert og nasjonal identitet konstruert. De sentrale skolereformene i siste halvdel av 1800-tallet kan alle ses på som tiltak som hadde som formål å bidra til denne nasjonsbygging. Begreper som knytter an til det 'nasjonale' har imidlertid i stigende grad blitt vanskelige å definere og bruke. Benedict Anderson har i boken *Imagined Communities* (1991), i svensk overset-

56. De ulike kirkesamfunnenes sentrale rolle, og lokalsamfunnets ansvar både for ledelse og finansiering, vedvarte helt frem til 1872 da nye skolelover styrket statens kontroll over skolene. Det skal i den sammenheng fremheves at svært mange av menighetene var såkalte frimenigheter som stod utenfor den etablerte kirken, og mange så med bekymring på at lekmenn innenfor disse frimenighetene hadde innflytelse på undervisning og ansettelse av lærere. Den nye skoleloven av 1872 krevde ikke at menighetsskolene skulle inkorporeres i den statlige skolen, men tilskuddene til disse friskolene falt bort, og i løpet av noen årtider var de fleste skoler underlagt statlig skolelov. Med den skotske skolereformen i 1872 ble de aller fleste eldre skoler overflødige. En av de store utfordringer til de nyvalgte, lokale skolestyrene i 1872 var å bygge nye skoler. I årene før ny lov ble vedtatt var mange skoler nedlagt, både på grunn av fraflytting fra bygdene, endrede tilskuddsordninger til private skoler og at mange kirkeskoler ble nedlagt (Withrington 1997:221). Antallet skoler kom imidlertid aldri til å nå det antallet som fantes ved midten av 1800-tallet, nå var det større skoler som ble prioritert.



ting *Den föreställda gemenskapen* (2000:21), foreslått en definisjon av begrepet 'nasjon'; "... en föreställd politisk gemenskap – och den föreställs som både i sig begränsad och suverän". Anderson vektlegger at det nasjonale er en konstruksjon som utviklet seg på 1800-tallet med alminneliggjøringen av bøker og tidsskrifter og utviklingen av kapitalismen. Flere forskere har imidlertid vektlagt at man finner nasjonale trekk tidligere (D. C. Harvey, 2001:319, A.D. Smith 2009:23). Også utfra et norsk perspektiv har flere argumentert for at grunnlaget for det nasjonale selvbildet og den nasjonale identiteten ble utviklet allerede på 1700-tallet (Christensen 1998:73, Hylland Eriksen 1993; Rian 2003:61). Tankene om det nasjonale kulminerte imidlertid i sist halvdel av 1800-tallet med etableringen av en rekke europeiske nasjonalstater,<sup>57</sup> deriblant Tyskland, Italia og Hellas.

I dette arbeidet legges et konstruksjonistisk perspektiv til grunn for forståelsen av begrepet 'nasjon', noe som forutsetter at 'nasjonen' og 'nasjonal identitet' må forstås som sosiale konstruksjoner, men at disse konstruksjonene har dype historiske røtter, jfr. (Christensen 1998, Harvey 2001 og Smith 2009). Med 'nasjonalstat' skal her forstås en stedskonstruksjon hvor ideen om et folk, en kulturell enhet, et språk, en religion innenfor et avgrenset område er et

sentralt element (Hylland Eriksen 1993:99) og at statskonstruksjonen er basert på konstruksjonen av nasjonal forståelse og et nasjonalt identitetsfellesskap<sup>58</sup> (Sørensen 1994). Utviklingen av nasjonalstaten hang uløselig sammen med fremveksten av nasjonalromantikken, som fant betydelig gehør i de tysktalende land og Nord-Europa. Med nasjonalromantikken ble det rettet en betydelig oppmerksomheten mot de nasjonale, partikulære særtrekk og folkelige kulturtradisjoner, både materielle og åndelige. Man søkte innenfor nasjonalromantikken tilbake til sitt eget folk, til historien og folkelige tradisjoner. Arbeidene til J.G. Fichte, og J.G. von Herder har vært sentralt i utviklingen av de nasjonalromantiske ideer (Greenfeld 1992:322, Krogh 2007:85ff) Med dette kom også de ulike nasjonale særtrekk frem i lyset, ikke bare det som var felles nordisk og europeisk.

I Norge, som siden middelalderen hadde vært i union med henholdsvis Danmark og Sverige, hadde det i lang tid vært en ide om et 'Norge' (Christensen 1998:51). Dette Norge var imidlertid et fenomen som hørte til historien, det vil si at Norges suverenitet og gylne tidsalder var knyttet til historien og fortiden. De ekte norske verdiene var også i stor grad knyttet til det førmoderne samfunnet og den frie bondestand som hadde båret videre den norske arven gjennom de mørke århundrer under fremmed styre. Nasjonal-

statsforståelsen slik den utviklet seg i Norge på 1800-tallet må i stor grad forstås og fortolkes i lys av denne germanske nasjonalromantikken, som så med skepsis på den franske opplysningsfilosofiens kosmopolitiske sivilisasjonsideal, som ikke var spesielt knyttet til den enkelte sivilisasjon og kultur. Det spesielle, det særegne, det urnorske, det opprinnelige, det autentiske, det norske folk og det norske språk ble sentrale elementer i den nasjonalstatsforståelsen som utviklet seg i Norge på 1800-tallet og som kulminerte med løsrivelsen fra Sverige i 1905 (Seip 1998:95).

John Hutchinson har i boken *The Dynamics of Cultural nationalism* (1987), skilt mellom en politisk- og kulturell nasjonalisme og hevder at en kulturell nasjonalisme oppstår før den politiske nasjonalismen. Denne kulturelle nasjonalismen representerte en ny kosmologi som den intellektuelle eliten i samfunnet forfektet (Hutchinson 1987: 8ff). Anne-Lise Seip, har også i artikkelen "Det norske 'vi' – Kultur-nasjonalisme i Norge" (Seip 2001) fremhevet at kultur-nasjonalismen i første rekke representerte et mål i seg selv og var et sett av verdier som skulle ivaretas for deres egen skyld. Denne kultur-nasjonalismen var i stor grad inspirert av tysk nasjonalromantikk med vektlegging av det kulturelt og nasjonalt særegne, folkelige kulturtradisjoner og naturromantikk. Det er i lys av denne tradisjonen at utviklingen av kulturminnevernet må forstås og hvilke verdier som er prioritert kan forklares. Dette kultur-nasjonalistiske repertoaret ble mot slutten av århundret også viktige redskap og symbolske markører for de personer og grupperinger som hadde en politisk målsetting med sin virksomhet og ivret for nasjonal selvstendighet og løsrivelse fra Sverige, en selvstendighetsbevegelse som hadde klare nasjonalistiske trekk.

'Nasjonalisme' knyttes ofte til konstruksjon og vedlikehold av nasjonalstaten, og representerer en ideologi og kulturell doktrine som forklarer både retningen og virkemidlene for å nå noen definerte nasjonale ambisjoner (Normann 1999:56). Forstått som en politisk doktrine vil nasjonalismens fremste mål være å etablere (samle) en selvstendig nasjonal stat, en stat som kan være definert ut fra ett språk, en kultur, en religion og et levesett. Med begrepet 'nasjonalistisk' skal i denne sammenheng forstås en ideologi som vil noe, det vil si at den er aksjonspreget. Det er i den sammenheng interessant å merke seg at Sørensen i artikkelen "Nordic Paths to National Identity in the Nineteenth Century" hevder at den norske nasjonalismen var knyttet til politisk radikalisme, republikansk styresett og demokrati (Sørensen 1994:24), elementer som man ikke alltid forbinder med nasjonalisme. Også Østerud har i boken *Hva er nasjonalisme* (1994), i svensk oversettelse *Vad är nationalism?* (1997), fremhevet at nasjonalisme ikke kan knyttes til en bestemt politisk fløy, og viser i den sammenheng til at i Norge var nasjonalismen knyttet til den politiske venstrefløyen, til unionsoppløsning og løsrivelse fra Sverige, parlamentarisme og politisk demokratisering. Østerud (1997:11) hevder samtidig at nasjonalismen i Sverige tradisjonelt var knyttet til en aristokratisk og høyborgerlig høyrefløy, noe som også Sørensen vektlegger i sin fremstilling (Sørensen 1994:24).

Denne venstreorienterte og demokratiske forankring av det 'nasjonale' er viktig for å forstå nasjonsbyggingen i Norge og skolens rolle i det nasjonale prosjektet og hvorledes skolehuset senere er blitt forstått som kulturminne.

57. Etter Napoleonskrigen ble det i Kieltraktaten av 14. januar 1814 fastslått at Norge som eget kongedømme skulle bli forent med Sverige i en personalunion. Kieltraktaten ble imidlertid aldri akseptert i Norge. Dette gav støtet til en norsk selvstendighetsbevegelse, som medførte at en norsk grunnlov ble vedtatt 17. mai 1814 og at den danske prinsen Christian Frederik ble valgt til norsk konge. På grunn av dette gikk svenske styrker til angrep på Norge sensommeren 1814. Etter noen trefninger i Østfold, ble det forhandlet frem en fred mellom Sverige og Norge, vedtatt i Moss den 14. august 1814, og med dette ble personalunionen ratifisert av det norske Stortinget. I Mossekonvensjonen ble det norske Stortingets legitimitet, retten til å utforme en egen norsk grunnlov og kravet om at det skulle gjennomføres et valg av konge, godkjent av Sverige. Kun utenrikspolitikken skulle ivaretas av Sveriges utenriksminister. I øvrig var Norge etter 1814 en selvstendig nasjon, og Norge som nasjonalstat kunne konstrueres.

58. Et nasjonalt fellesskap er ikke nødvendigvis synonymt med definerte etniske eller rasemessige grupper eller en politisk/territorial avgrensning, men en løsere sammenslutning bestående av en navngitt befolkning som deler en felles historie, felles minner og myter, en folkelig kultur, en felles økonomi og felles juridiske rettigheter og plikter for alle innenfor det definerte samfunnet (Normann 1999:52).



Figur 12. Skolen og læreren fikk en helt sentral betydning i etableringen og forståelsen av en nasjonal identitet. Bildet viser feiringen av nasjonaldagen, 17. mai 1930 ved Risan Skole i Møre og Romsdal. Foto: Romsdal museum/Thomas Ulleland.



Figur 13. Ungdomslagstevne ved skolehuset på Bru i Strandebar. Fotoet er trolig fra 1898 da Hordaland ungdomslag ble stiftet. I tiden helt frem til 1929 holdt Strandebar ungdomslag til i skolehuset på Bru. Da ble det bygget et nytt ungdomshus, Haugatun. Legg merke til det norske flagget som har fått en sentral plass på skolehuset. Fotograf: Erik Hadland Torjusen. Fotoet er brukt etter tillatelse fra Dalane folkemuseum DFF-EHT0430.

I denne avhandling er det 'nasjonale' viktig ut fra mange grunner. Folkeopplysning og utdanning var både en forutsetning for - og et viktig redskap i - nasjonsbyggingsprosjektet, et prosjekt som blant annet hadde som formål å etablere en felles nasjonal identitet.<sup>59</sup> Når det nasjonale i så stor grad vektlegges i denne gjennomgangen har dette også sammenheng med at det moderne kulturminnevernet vokste ut fra nasjonalromantikken som hadde sin storhetstid på 1800-tallet. Nasjonalromantikken hadde som tidligere nevnt en forankring i ideen om ett folk, én kultur, én historie og ett språk som de viktigste definerende egenskaper ved nasjonen, det vil si en betoning av det partikulære og det nasjonalt særegne, - det som legitimerer nasjonalstatens grenser. De nasjonale rammene blir således viktige både for å forstå skolens og kulturminnevernets utvikling.

I denne avhandlingen tas imidlertid ikke stilling til hvorvidt 'nasjonen', 'nasjonalisme' og 'nasjonsbygging' er noe positivt eller negativt, men kun at disse begreper har hatt en sentral betydning for utviklingen av mange samfunn og [nasjonal]stater, ikke minst utviklingen av skolevesenet, og at disse fenomen ikke tilhører historiens skraphaug, men i høyeste grad er virksomme i vår samtid.

### 2.3.1 Skolens betydning i nasjonsbyggingsprosjektet

Østerud har fremhevet at det nasjonsbyggende er en konstruktiv prosess som innebærer utviklingen av en nasjonal identitet, en identitet som bl.a. konstrueres gjennom et selektivt historisk minne (Østerud 1997:25). Nasjonsbygging er med dette summen av virkemidler som inngår i utviklingen av et nasjonalt fellesskap, riksinsti-

tusjoner, samlende symboler, kommunikasjon, utdanning og kulturelle særtrekk (Ibid.:24). Stein Rokkan omtaler nasjonsbygging som en prosess av kulturell grensedannelse utad og kulturell standardisering innad, en utvikling av nasjonale institusjoner som vernepliktig forsvar, allment skolevesen, utbredelse av kommunikasjonsmedier og som følge av slike prosesser, en nasjonal bevissthet (Flora 1992:97). I denne nasjonsbygging står dermed skolen og skolebøkene sentralt. Thorkildsen skriver i artikkelen "En Nasjonal og moderne utdanning" (Thorkildsen 2001:265) at det innenfor nasjonalismeforskningen er bred enighet om at skolen var den viktigste institusjonen for å utbre nasjonale ideer og forestillinger om en nasjonal identitet, noe også Lorentzen (2005:223) konkluderer med i boken om skolebøker som nasjonsbyggere.

Det finnes relativt mye forskningslitteratur som, fra et utdanningshistorisk perspektiv, omtaler den norske undervisningshistorien, fastskoleloven og senere skolereformer. En redegjørelse for den sentrale forskningslitteraturen er nylig foretatt av Teige i artikkelen "Kritiske refleksjoner på norsk skolehistorie anno 2013" (Teige 2014). Forskning på skole- og utdanningshistorie i Norge var lenge viet den høyere skole, katedralskolene og den høyere allmenndannelse (Dokka 1967:9). Først i mellomkrigsårene og i hovedsak etter 2. verdenskrig, blir allmueskolen og folkeskolen viet oppmerksomhet, bl.a. gjennom Høverstads arbeider om norsk skolehistorie (1918, 1930 og 1953). Etter 2. verdenskrig har fastskolereformen 1860 ved siden av allmueskoleloven av 1739 og lov om folkeskolen av 1889 vært et av de hovedtemaene som utdanneshistorikere har viet mye oppmerksomhet (Høigård og Ruge 1963, Dokka 1967, Myhre

59. Viktig å understreke at den felles, nasjonale identiteten som ble konstruert også kunne være ekskluderende hva gjaldt ikke norske befolkningsgrupper.



1976, Helgheim 1980; Dokka 1988, Baune 1995, Grankvist 2000, Telhaug og Mediås 2003).

I noe ulik grad har norske forskere vektlagt det progressive og dels radikale i skolereformen, som ble vedtatt i 1860, og hvilken rolle skolen fikk i nasjonsbyggingen. I Høigård og Ruges verk *Den Norske skoles historie* fra 1963, fremstilles fastskoleloven som et vendepunkt, hvor en ny skolepolitikk og en ny skoleideologi skulle avløse den gamle skole (Høigård og Ruge 1963: 96 ff). Høigård og Ruge viser også hvilken innflytelse utenlandske strømninger hadde for utviklingen av skolevesenet (Ibid.:100). Det er interessant at i det neste større verk om skolen, *Fra Allmueskole til folkeskole* (Dokka 1967), vektlegges i mindre grad de europeiske strømninger. Dokka fremhever at skolereformatorene i stor grad ble inspirert av det nasjonale gjennombruddet, men også Dokka konkluderer med at loven representerte et vendepunkt (Dokka 1967: 118). I Helgheims arbeide *Allmugeskolen paa bygdene*, er de ideologiske drivkreftene og den politiske motivasjonen i kampen for å få en ny skolelov også tonet noe ned, til fordel for meget detaljerte oversikter over skolens utvikling og statistikk over utdanningsforholdene. Men også her vektlegges at loven fra 1860 fikk stor innvirkning på utviklingen av allmueskolen (Helgheim 1980:110).

I et senere arbeide av Dokka (1988:45) vektlegges imidlertid at skolen både ble en sak for de som ville forandre samfunnet og for de som ville bevare det. Denne dualismen i motivasjonen for styrking av skolevesenet må i stor grad søkes i de samtidige hendelsene omkring midten av 1800-tallet. Opphevelsen av konventikkelparagrafen i 1842, som muliggjorde lekmannsforkynnelse i bedehusene, februarrevolusjonen i 1848 og Thranebevegelsen i Norge, repre-

senterte trusler mot det bestående samfunnet, trusler som best kunne stoppes ved at den uopplyste allmuen fikk bedre utdanning og dermed vendte seg mot de kreftene som brøt ned det etablerte samfunnet (Baune 1995:49, Grankvist 2000:78, Høigård og Ruge 1963:98). Engstelsen for radikale endringer, men samtidig erkjennelsen av at det var behov for nyorientering, fikk i Norge sin forløsning gjennom presten og folkeopplysningsmannen Nikolai Frederik Severin Grundtvigs lære. Sentralt i grundtvigianismen var folkeopplysningsideen, en folkeopplysning som skulle formidles på morsmålet og fokusere på historien (Høigård og Ruge 1963:98,110).

De to forfatterne som i størst grad og mest eksplisitt, har vektlagt skolereformens politiske og ideologiske komponenter, og skolens rolle i nasjonsbyggingsprosjektet, er Telhaug og Mediås i boken *Grunnskolen som nasjonsbygger* (2003). I denne boken vektlegges at pietismen beholdt hegemoniet over skolepolitikken helt frem til 1840-årene og at hendelsene i 1814 ikke fikk vesentlige konsekvenser for skolepolitikken (Telhaug og Mediås 2003:54). De fremhever videre at det store gjennombruddet kom på 1850- og 1860-tallet under ledelse av Ole Vig og Hartwig Nissen. Telhaug og Mediås vektlegger også at den politiske og ideologiske komponenten i stor grad var inspirert fra den franske og amerikanske revolusjonen og opplysningsfilosofien, hvor troen på fremskritt og reformer var basert på opplysning og vitenskap og hvor fordommer, overtro og bakstreveri [framskrittfiendtlighet] skulle bekjempes gjennom opplysning og utdanning (Ibid.:55). Telhaug og Mediås vektlegger også at skoletenningen i stigende grad ble preget av progressive krefter og inngikk i det statsborgerlige prosjektet med borgerrettigheter, som forutsatte kunnskap

hos det bredere lag av befolkningen. Telhaug og Mediås har også uttalt at fastskolereformen kan sammenlignes med 1814 (Den norske grunnloven) (Ibid.:55).

Også sosiologen og idehistorikeren Rune Slagstad har viet utdanningshistorien stor oppmerksomhet i det omfattende verket *De nasjonale strategier* fra 2001. Slagstad konkluderer her med at fastskolereformen i 1860 markerer det moderne gjennombrudd og kan skolehistorisk sammenlignes med innføring av parlamentarismen i 1884 (Slagstad 2001:110).

Rust hevder også i et større arbeide om demokratiutvikling og skolereformer i Norge, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway* (1989:117), at Norge var det første land i Europa som vedtok en lov som sikret gratis skole for alle, uavhengig av sosial bakgrunn.

I nyere utdanningshistorisk forskningslitteratur har fastskolereformen som ble vedtatt i 1860, blitt sett på som et vendepunkt, en seier for opplysningstidens filosofi og for allmenn folkeopplysning. Det er også konkludert med at skolen var svært viktig i det nasjonsbyggingsprosjektet som utviklet seg i siste halvdel av 1800-tallet og utover på 1900-tallet, ved at skolen ble et av de viktigste redskap i nasjonsbyggingsprosjektet og i etableringen og opprettholdelsen av en felles, nasjonal identitet (Slagstad 2001, Telhaug & Mediås 2003, Lorentzen 2005).

### 2.3.2 Motstand og motkulturer

I den skole- og utdanningshistoriske forskningslitteraturen vektlegges det ofte at skolereformene møtte betydelig motstand både innenfor embetsverket, på Stortinget og ute i bygdene. Den konservative historikeren Ludvig Ludvigsen (1834-1910) skrev bl.a.;

“Det er tre mænd som har ødelagt Norge. Den ene er Johan Sverdrup; Han har ødelagt vor stat. Den anden er Hartwig Nissen; han har ødelagt vor skole. Den tredje er Gisle Johnson; han har ødelagt vor kirke” (Sanderud: 1951:26).

Nissen demokratiserte og fornyet skolen ved å få gjennomslag for fastskoleloven i 1860, Sverdrup demokratiserte staten ved å være arkitekten bak innføringen av parlamentarismen i 1884 og Johnsen demokratiserte kirken ved bl.a. å åpne for lekmannsforkynnelse innenfor en samlet statskirke, og dermed legge til rette for en omfattende lavkirkelig bevegelse som skulle samles i bedehusene. Skole, statsforvaltning og kirke, var tre av de viktigste komponentene i det offentlige Norge i siste halvdel av 1800-tallet, og reformer som berørte disse områdene rokket ved det etablerte samfunnet og ved grunnlaget for den konservative embetsmannsstaten som hadde utviklet seg siden 1814.

Motstanden mot nye skolereformer var ikke alene grunnet i at man anså de nye reformene som lite hensiktsmessige for å nå målet om bedre utdanning for allmuen, men at man i stor grad faktisk ikke ønsket en slik utvikling. Man ønsket ikke at staten skulle blande seg opp i barnas oppdragelse og utdanning, og man ønsket ikke å bruke penger på å lønne lærere og bygge skolehus. Man ønsket strengt tatt ingen vesentlige reformer. Motstand mot de nye skolereformene fantes derfor både i deler av det konservative embetsmannsmiljøet og i store deler av befolkningen, som ikke så noe nytte i et bedre skolevesen. Etter hvert, og etter at skoleloven var vedtatt, rettet den folkelige motstanden seg mot innholdet i undervisningen,





Figur 14. Skolehuset (t.v.) og bedehuset på Storaker i Mandal kommune, beliggende ved den gamle bygdeveien. Den felles utedoen lå midt i mellom disse to viktige bygningene. Foto: L. Mydland 2014.

mot verdsliggjøringen og mot de nye lesebøkene. I mange bygder gav dette seg utslag i at man trenerte det å bygge skolehus (se artikkel nr. 1). Edmund Edvardson (1996) har belyst dette i boken *Den gjenstridige allmuen, om skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn*.

Selv om skolereformen av 1860 var fremmed for mange og forslaget om ny skolelov møtte motstand både på Stortinget og i befolkningen, brøt ikke skolereformatorene, Hartwig Nissen og Ole Vig, radikalt med vedtatte verdier og konvensjoner. Deres arbeide var således i samsvar med Grundtvigs ideer hvor det ikke var noen konflikt mellom kristelig og borgerlig opplysning (Myhre 1976:39). Fra og med 1870-tallet skjedde det imidlertid en radikaliserings innenfor skolesektoren, ikke minst i store deler av folkehøyskolebevegelsen (Ibid.:39). Denne radikaliserings hang både sammen med en tilspising av det politiske

miljøet, unionsdebatten, to-kulturstriden<sup>60</sup> og etableringen av en mer bevisst lærerstand, som var utdannet ved de nyetablerte lærerseminarene. Samtidig var også skolen i ferd med å etablere seg som en sentral og høyt verdsett institusjon i bygdesamfunnene og med dette ble motstanden mot skolereformene gradvis svekket. Fra og med 1870-tallet ble også lærernes posisjon endret. Fra sosialt å være på bunnen av bygdesamfunnet, slik de hadde vært det i omgangsskoletiden, ble lærerne ofte bygdesamfunnets fremste menn (Slagstad 2001:122-123). Dette hang også sammen med at lærerne ofte var rekruttert fra bygdene og fra de samme sosiale og kulturelle kretser som store deler av befolkningen (Ibid.:122).

Skolen og lærerens posisjon i bygdene hang også uløselig sammen med den omfattende foreningsdannelsen som skjedde i siste halvdel av 1800-tallet, og etablering av det som omtales

som motkulturer.<sup>61</sup> Motkulturene ble helt sentrale i det nasjonsbyggingsprosjekt som fant sted i siste halvdel av 1800-tallet (Pryser 1985:350). Denne foreningsdannelsen er også omtalt som “assosiasjonsfenomenet” (Try 1985:9). Et karakteristisk kjennetegn ved foreningene som ble stiftet i denne perioden var at de ikke var forankret i det etablerte organisasjonsapparat og embetsmannsstaten, men hadde sin forankring i folkelige bevegelser, som i større eller mindre grad var i opposisjon til det etablerte maktapparatet.<sup>62</sup> Disse foreningene omfattet blant annet de første arbeiderbevegelser, bondevenner, mål-lag, lekmannsrørslø, misjonsforeninger, frilynte ungdomslag, avholdsbevegelsen m.fl.. Et annet kjennetegn ved disse foreningene var rekrutte-

ring som gikk på tvers av de etablerte sosiale og geografiske strukturer og fra og med 1880-tallet var mange av foreningene landsdekkende. Det at disse foreningene delvis gikk på tvers av de etablerte sosiale mønstre har av enkelte forskere, deriblant Pryser (1985:354), blitt forstått som at disse nye foreninger erstattet de gamle sosiale strukturer i samfunnet. Hvorvidt disse nye foreningene totalt erstattet de gamle sosiale strukturer, eller om det var en gradvis utvikling, kan nok diskuteres, men i denne sammenheng er det viktigste at de nye foreningene representerte en ny bevegelse som etter hvert bidro til radikale endringer i samfunnet.

Det har blitt fremsatt mange teorier om hva foreningsdannelsen representerte: brudd mot em-

60. På midten av 1800-tallet var det en oppfatning at det norske folket var delt i to adskilte kulturer, dvs. en opprinnelig kultur med forankring i bygdene og en fremmed kultur med forankring i byene (Hovland 1998:288).

61. Begrepet ‘counterculture’ er også brukt av T. Roszak i boken, *The making of a counterculture* (1969) for å beskrive de politisk og ideologiske bevegelser som preget USA og Europa på 1960-tallet. Også begrepet subkultur er brukt for å definere de kulturuttrykk som skiller seg fra det rådende kulturmønsteret (Gullestad 1989:32), men er i mindre grad maktrelatert. Forståelsen av begrepet motkultur varierer, men et karakteriserende kjennetegn er at motkulturens verdier og normer skiller seg fra de som kjennetegner samfunnet for øvrig – den rådende kulturen (Bash 1982:19).

62. Det skal her nevnes at foreningsdannelsen innenfor det gryende lavkirkelige miljøet hadde vært vanskelig før 1842, fordi den såkalte konventikkelplakaten hadde forbudt religiøse forsamlinger og lekmannsforkynnelse.



betsmannskulturen,<sup>63</sup> kontinuitet, konsekvens av liberalismen (folkesuverenitet) og at spesielt lekmannsrørsla, avholdsbevegelsen og målsaken (nynorsk) representerte distriktenes og periferiens mobilisering mot den voksende bykulturen (Try 1985). Foreningsdannelsen hang også sammen med en dreining i fokus fra det kontinentale Europa og til Storbritannia og USA. Da Selskapet til folkeopplysningens fremme ble dannet i 1851, var dette etter engelsk mønster (Seip 1981:23). Også mange av misjonsforeningene, avholdsbevegelsen, forbruksforeningene og de fleste av dissentermenighetene hentet sin inspirasjon fra USA og England (Ibid.:24). I historieverket *Utsikt over Norges historie* skriver Jens Arup Seip at, "I det hele var den anglo-amerikanske innflytelse i sine mange varianter egnet til å sprengte den tilstivnede tysk-akademiske kultur som bar embetsstanden oppe" (Ibid.:24). Dette var nok også medvirkende årsak til at både P. A. Siljeström og H. Nissen valgte å reise til de britiske øyer og USA når de skulle få ny kunnskap om skolereformer.

Foreningene som ble etablert i siste halvdel av 1800-tallet er som tidligere nevnt, i norsk historisk litteratur ofte omtalt som motkulturer og motrørsler (Nerbøvik 1986:184). Også Rokkan har brukt begrepet motkultur som et forklarende begrep i forståelsen av geografiske, politiske og kulturelle skillelinjer i norsk politisk historie og om den omfattende foreningsdannelsen som

fant sted på 1800-tallet, blant annet i artikkelen "Geografi, religion, samfunnsklasse; Kryssende konfliktlinjer i Norsk politikk" (Rokkan 1967, se Hagtvet 1987). Sentralt i Rokkans modell er at motkulturene (foreningene) vokser frem i opposisjon til den sentrale maktstruktur med hovedsete i hovedstaden, mot embetsmannsvesenet og statskirke, båret fram av den lavkirkelige lekmannsrørsla, målfolket og avholdsbevegelsen - alle med sterk forankring i distriktene. Rokkan (1967:199) skriver bl.a. at;

"De opprinnelige skillelinjene i det norske system var territorielle og kulturelle: distrikterne stod mot hovedstad, bøndene kjempet mot kongens embetsmenn, forsvarere av bygdenes kulturelle tradisjoner talte mot strømmen av verdslighet og nasjonalisme fra byene".

I enkelte sammenhenger er også begrepet 'motrørsler'<sup>64</sup> brukt fremfor begrepet 'motkultur', for med dette å understreke at motrørslene representerte ulike bevegelser og drivkrefter i samfunnet, drivkrefter som var i utvikling og som ikke var sementert som en etablert kultur. Ved valg av begrepet 'rørsler' i flertallsform tydeliggjøres også at disse motrørslene er preget av mangfold, ulik målsetting og bruk av ulike virkemidler.

Læreren var sentral i mange av de foreningene og motrørslene som hadde vokst fram i siste halvdel av 1800-tallet, i målsaken, norskdomsrørsla, avholdssaken og bedehusbevegelsen. Gjennom disse posisjonene ble lærerne folkeførere i sentra-

le identitetsskapende folkebevegelser, bevegelser som alle kan knyttes til motkultur og opposisjon (Slagstad 2001: 123). Også Tjeltveit legger vekt på den sterke rollen læreren hadde som leder og inspirator i de ulike forsamlingshusene (Tjeltveit 1992:143). Bjerkem (2007:13) påpeker at læreren ofte var frontfigur i mange av de øvrige forsamlingshusene, både i de frilynte ungdomshusene og i bedehusene. Dette viser at skolen og lærerne var en viktig del av de foreninger og motkulturer som ble etablert i siste halvdel av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet.

Utover på 1800-tallet fikk de motkulturelle foreningene i stigende grad en forankring på den politiske og ideologiske venstresiden i norsk politikk. De ble en medvirkende årsak til at parlamentarismen ble innført i 1884, at politiske partier ble etablert og etter hvert at større deler av befolkningen fikk stemmerett (Pryser 1985:349). Historikeren Arup Seip skriver i *Utsikt over Norges historie* bd. 2, (1981:49) at foreningene som ble etablert svekket embetsmannssystemet og gav muligheter for innflytelse. Med en politisk og kulturell bevisst lærerstand og skolen som redskap forskjøv dermed det sosiokulturelle sentrum i bygdenorge seg fra kirkehus og prestegård til skolestue og lærerbolig (Ibid.:122ff). Med det ble embetsmannsstatens posisjon betydelig svekket.

I Rokkans arbeider er 'sentrum-periferi aksen' sentral for å forstå motkulturenes vesen. I dette arbeidet legges Rokkans forståelse av motkulturer til grunn for bruken av begrepet, herunder en vektlegging av 'sentrum-periferi' som et viktig forklarende element i forståelsen av hva motkulturene representerte. Forholdet mellom det lokale og det statlige og offentlige, jfr. relasjonen mellom sentrum og periferi, blir også viktig, både hva gjelder hvordan kulturminner verdsettes og forstås henholdsvis lokalt og statlig og offentlig i dag. Dette gjelder også i relasjon til hvordan det som kan forstås som periferiens og motkulturenes kulturminner, er forstått og ivaretatt som kulturminner av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.

63. Embetsmannsstaten er betegnelsen på det norske politiske system i perioden 1814-1884. Embetsmannsstatens storhetstid var i perioden 1845-1870 (Seip 1981:47). Mens de fleste europeiske land i denne perioden var styrt av adel og kongemakt var Norge i denne perioden styrt av en elite av embetsmenn, offiserer, prester og jurister. Selv om Norge helt siden 1814 hadde et folkevalgt Storting, var embetsmennenes makt og innflytelse betydelig, delvis fordi Stortinget helt frem til 1869 kun møttes hvert tredje år. Embetsmennene utgjorde en mektig koalisjon som både styrte staten, forvaltet kunnskapen, håndhevet loven og var som statsansatte prester guds stedfortredere på jorden.

64. Det nynorske begrepet motrørsler er språklig synonymt med bokmålsbegrepet motkulturer, men etymologisk skilles disse begreper ved at kultur-begrepet på nynorsk er erstattet av rørsler (bevegelse).



Del 4  
Avslutning

*Den overordnede problemstilling som denne avhandling søker å belyse er: Hvordan har bygnin- gene knyttet til nasjonsbygging, folkeopplysning og demokratiutvikling, det vil si de institusjoner som brakte samfunnet fra en udemokratisk, eli- testyrt embetsmannsstat til et moderne demokra- ti, blitt forstått og ivaretatt som kulturminner. Denne omfattende problemstillingen er kon- kretisert, spisset og belyst ved undersøkelser av hvordan fastskolereformen er forstått som histo- risk hendelse og hvordan skolehusene er verdsatt, fortolket og ivaretatt som kulturminne etter at de gikk ut av bruk både i lokalsamfunnet og av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.*

*I denne avsluttende del av avhandlingen vil jeg, med utgangspunkt i de konkrete spørsmål som er reist, redegjøre for de konklusjoner som har frem- kommet i de seks artiklene som avhandlingen er*

*basert på, samt i forhold til avhandlingens del 2 hvor bygging av skolehus settes inn i et bredere historisk perspektiv. Deretter følger en diskusjon av resultatene og en kort sammenfatning.*

### **4.1 Resultater av undersøkelsene og konklusjoner**

I den følgende gjennomgang er det redegjort for de viktigste resultatene i avhandlingen. I denne sammenfatningen er vektlagt de resul- tatene som er av betydning for avhandlingens overordnede problemstilling; hvorfor bygnin- ger som kan knyttes til demokratiutvikling, nasjonsbygging og folkeopplysning i så liten grad er tilskrevet kulturminneverdi av statlig og offentlig kulturminneforvaltning og hvor- dan de samme bygninger er ivaretatt og for- stått i lokalsamfunnet.





Figur 15. Bilde av Kleppa skole tatt i 2013.  
Foto: L. Mydland.

#### 4.1.1 Hva var bakgrunnen for at det ble vedtatt å bygge faste skoler i distriktene 1860?

I den innledende artikkelen “Fastskoleloven 1860 og bygging av skolehus” (Mydland 2006) fremkom det at reformen ble vedtatt etter mange år med kamp og uenighet mellom aktørene, flere kommisjoners arbeid og til sist mange ulike lovforslag. Hartwig Nissens forslag ble imidlertid vedtatt i 1860, kun med små endringer. Bak dette lå en gryende forståelse av utdannelsens betydning for både enkeltindividet og samfunnsutviklingen, erfaringer med et foreldet skolesystem, lavt kunnskapsnivå i store deler av befolkningen og det behovet man så komme i et samfunn som var i endring både økonomisk, politisk, sosialt og kulturelt. Denne viljen til reformer var også basert på kunnskap om utdanningsreformer i andre land og hvilke positive konsekvenser dette hadde for samfunnsutviklingen.

Mens inspirasjonskilden for kultur og vitenskap frem til midten av 1800-tallet hadde vært å finne i Europa og særlig i Tyskland, skjedde det i deler av samfunnet en forskyving i oppmerksomheten mot vest, mot de britiske øyer og ikke minst mot USA. Hartwig Nissen, som var hovedarkitekten bak den norske skolereformen, hadde gjennom egne studiereiser til England og Skottland og gjennom sitt bekjentskap med den svenske skolereformatoren Per Adam Siljeström, blitt kjent med skoleutviklingen i andre land, spesielt de progressive reformer som var gjennomført i USA. Noen år etter at reformen ble vedtatt reiste også Nissen til Massachusetts og skrev en omfattende rapport om erfaringene derfra. Den skolelov som ble vedtatt i Norge i 1860 var også i stor grad basert på Horace Manns seks prinsipper for utdanning, hvor blant annet ideen om at staten hadde et ansvar for undervisningen og at det skulle være

en felles skole for hele befolkningen, stod sentralt. Den nye loven innebar også at undervisningen skulle flyttes fra hjemmet (omgangsskoler) til faste skoler. Erfaringene hadde vist at omgangsskolen i liten grad hadde gitt resultater. Så sent som i 1837 var det ifølge kirkedepartementet kun 20 prosent av barna som gikk i omgangsskolen som lærte å skrive, 11 prosent som lærte å regne, og bare en av hundre elever fikk undervisning i geografi, historie og naturfag.

Reformen innebar også at kommunene ble inndelt i kretser og at det ble etablert lokale skolestyrer. Lokalt ansatte lærere fikk også mer innflytelse og kontroll over undervisningen enn de hadde hatt tidligere. Den skolelov som ble vedtatt i Norge i 1860 var basert på den tids moderne og til dels progressive forståelse av hvordan en allmenn skole skulle bygges opp, organiseres, finansieres og styres. Det var også en klar vilje til at den nye skolen innholdsmessig skulle være annerledes enn den gamle kristendomsskolen. Nye, verdslige fag kom inn i fagkretsen og nye lærebøker ble utarbeidet – lærebøker som i de neste generasjoner skulle bli felles, identitetskapende referanserammer for store deler av befolkningen. Med dette kunne også skolen bli en arena for nasjonsbygging og etablering av en felles nasjonal identitet.

#### 4.1.2 Hvordan ble kravet om bygging av faste skoler mottatt i samfunnet og når ble kravet implementert?

Skoleloven resulterte i betydelig motstand, både blant konservative politikere, embetsverket og i lokalsamfunnet. Motstanden mot nye skolereformer var ikke alene grunnet i at man anså de nye reformene som lite hensiktsmessige for å nå målet om bedre utdanning for allmuen. Mange ønsket ikke en slik utvikling, man ønsket ikke at

staten skulle blande seg opp i barnas oppdragelse og utdanning, man ønsket ikke å bruke penger på å lønne lærere og bygge skolehus, man ønsket strengt tatt ingen vesentlige reformer.

Den nye loven påla kommunene og de lokale skolekretsene å bekoste bygging av skolehus og lærerlønninger, noe som også resulterte i motstand i fattige eller konservative bygder. En konsekvens av denne motstanden var at vedtaket om bygging av faste skoler ofte ble trenert, noe som var mulig siden loven åpnet for dispensasjon fra kravet. I undersøkelsen har det fremkommet at det var betydelig variasjon i når det ble bygget faste skoler. Da loven ble innført i 1860 fantes det tilsammen ca. 600 skolebygg i landets landkommuner, 25 år senere i 1885 fantes det ca. 3000 skolehus. Det var imidlertid betydelige regionale forskjeller. Mens 79 prosent av skolekretsene i nåværende Grimstad kommune hadde faste skoler i 1885, hadde bare halvparten av kretsene i Suldal kommune i Rogaland og kun 8 prosent av kretsene i Flekkefjord kommune i Vest-Agder faste skoler. Ved inngangen til et nytt århundre var det fortsatt kun 17 prosent av kretsene som hadde faste skoler i Flekkefjord, mens 63 prosent av kretsene i Suldal og 100 prosent av kretsene i Grimstad nå hadde fått faste skolehus.

Selv om det i avhandlingen ikke er foretatt en undersøkelse av når skolehus ble oppført i hele landet, så viser eksempler fra andre deler av landet at det var store regionale forskjeller. I de store bygdene på Østlandet var man generelt noe tidligere med å bygge skolehus enn i andre deler av landet.

Det er mye som tyder på at motstanden mot bygging av skolehus ikke alene hadde sin årsak i dårlig økonomi, men en reell motstand mot sko-





Figur 16. Slåta skole, et typisk eksempel på skolehusene bygget i henhold til statlige direktiver som angav vindusstørrelse og plassering. Foto: L. Mydland.

lerefornene. Avhandlingen viser at det i enkelte lokalsamfunn og kommuner var en betydelig motvilje mot skolereformen og det å bruke penger på skolehus og lønninger til lærerne. I tillegg til at man trenerte kravet om å bygge faste skoler, gav motstanden seg også utslag i at man sparte på midlene når skolehusene først skulle oppføres, noe som resulterte i svært enkle bygninger.

De nasjonale føringer som kom ved vedtaket i 1860 og lokalsamfunnets selvbestemmelsesrett var motstridende krefter i den skolepolitiske debatt i siste halvdel av 1800-tallet. Utover motstanden mot det å bygge skolehus, var det også i mange kommuner motstand mot innholdet i skolen og verdsliggjøringen av fagkretsen. Da skolereformen ble vedtatt hadde denne således i mange bygder liten forankring og støtte i befolkningen. Dette skulle imidlertid komme til å endre seg.

#### 4.1.3 Hvordan ble skolehusene utformet og hva påvirket utformingen?

For å stimulere til bygging av faste skoler og for å sikre at skolehusene fikk en viss standard, utarbeidet departementet i 1863 typetegninger til skolehus. Det ble også bestemt at amtene (fylkene) skulle bidra med tilsvarende beløp til skolebyggingen som kommunen selv bidro med. Dette var en regel med klare forbilder fra USA. Undersøkelsen har imidlertid vist at man i liten grad la til grunn de typetegninger som var utarbeidet av T. Binneballes i 1863, men at man vektla lokale og regionale byggetradisjoner. På tross av dette er det i den foreliggende forskningslitteraturen om skolehus, svært vanlig å hevde at Binneballes typetegninger lå til grunn for utformingen av skolehus.

Over 80 prosent av skolehusene som ble bygget i perioden 1860-1920 hadde kun ett klasserom.

I tillegg var det ofte et lite rom for læreren og en liten gang. I de tre undersøkte kommunene var det ikke vanlig med leilighet til læreren i skolehuset, dette var imidlertid noe vanligere andre steder i landet. Skoleloven som kom i 1860 ga i liten grad føringer for utformingen av skolehus. De første skolehusene som ble bygget ble dermed svært forskjellige. Mot slutten av århundret, deriblant i 1886 og i 1898, kom det imidlertid nye føringer for utforming. Disse regulerte i første rekke det som ble omtalt som hygieniske forhold, lys, luft og varme. Disse nye føringene medførte at det etter hvert utviklet seg en bygningstype som, tross regionale forskjeller, var gjenkjennbare som skolehus. Ett karakteristisk trekk var tett sammenstilte vinduer som gikk helt opp til gesims, og et enslig vindu hvor lærerrommet/kammerset var.

Undersøkelsen viser som tidligere nevnt, at man ofte sparte på midlene når skolehusene ble bygget. I flere samtidige kilder får skolehusene en lite hederlig omtale. I en artikkel fra 1888 heter det at skolehusene som er oppført har et uskjønt ytre, stygg form og stygg farge. Mens skolehusene i Binneballes idealiserte typetegninger var fint utformet og rikt dekorerte og ivaretok det som man i den tid forstod som hygieniske forhold, var de skolehus som faktisk ble bygget sjeldent påkostede, nesten aldri dekorerte og hva gjaldt de hygieniske forhold var dette i liten grad ivarettatt. Skolehuset ble også ofte lagt på en liten tomt, beliggende ved veien midt i bygda, en tomt uten vesentlig verdi som ofte var stilt gratis til disposisjon av en av bøndene i kretsen.

Skolehusene ble derfor i liten grad kjennetegnet ved estetiske eller arkitektoniske kvaliteter, monumental størrelse eller prangende beliggenhet. Det er i den sammenheng interessant å bemerke

at P. A. Siljestrøm i sin bok *Innledning til Skolearkitekturen* (1856) skriver at:

“byggnaden, ur skönarkitektonisk synpunkt, skall vara beräknad på att tilltala, i främsta rummet de unga, dernäst den stora allmänheten, mer än konstännare: att den följaktligen bör tala ett populärt språk”.

Med tanke på hvilke kulturminner som i ettertid ofte er viet oppmerksomhet og hvilke kulturminner som er vektlagt innenfor den autoriserte kulturarvdiskursen (AHD), var det derfor lite ved selve skolehusene som tilkjennegav at denne bygningsgruppen skulle bli verdsatt som viktige kulturminner.

#### 4.1.4 Hva skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk?

Da skolehusene gikk ut av bruk på 1950- og 60-tallet, ble det et åpent spørsmål hva man skulle gjøre med de tomme bygningene. Med dette åpnet det seg også nye muligheter for å refortolke skolehusene, ta dem i bruk til nye aktiviteter, selge dem, rive dem, flytte dem til museer eller på annen måte ivareta dem som kulturminne. I artikkelen “Fra skolehus til kulturminne” (2008) er det redegjort for hva som skjedde med skolehusene etter at disse gikk ut av bruk.

I de tre undersøkte kommunene, er kun kjent et tilfelle hvor kommunen selv (Erfjord kommune, nå i Suldal kommune) foretok en vurdering av om skolehusene i kommunen hadde kulturminneverdi ved at de ba museumsnemnda vurdere hvilke skolehus de ville overta. De to skolehusene som ble vedtatt bevart og flyttet til en museumstomt i 1963, ble imidlertid solgt til private uten noen føringer for vern så sent som i 2006.

Da skolehusene gikk ut av bruk ble det i enkelte fylker, deriblant i Hedmark, gjennomført en do-



kumentasjon av de gamle skolehusene. I en artikkel av Skirbekk som ble publisert i 1958, som oppsummerer dette dokumentasjonsarbeidet, ble det konkludert med at det ikke var så mange skolehus som hadde spesiell historisk interesse, men at alle museer burde sikre seg et skolehus. Ellers var det ved fotografering og oppmåling at man burde ivareta det som hadde kulturhistorisk interesse, - ikke bevaring som kulturminne. Dette rådet synes å ha blitt fulgt. I tiden etter at skolehusene ble lagt ned ble nærmere 100 skolehus enten gjort om til lokale skolemuseer, eller flyttet til regionale friluftsmuseer. Det er også verd å merke seg at initiativet til å gjøre lokale skolehus om til museer i de fleste tilfeller kom fra personer fra lokalmiljøet, og arbeidet med å gjøre skolen til et museum og vedlikehold av bygningen ble oftest gjort på dugnad.

Etter at de lokale grendeskolene ble lagt ned, ble en del av skolehusene solgt til private, noen ble revet, men de fleste ble gitt til bygdesamfunnet for bruk til forsamlingshus. I de tre undersøkte kommunene fremkommer det at om lag 64 prosent av skolehusene er bevart, 32 prosent er tapt og de resterende er enten flyttet eller så totalt ombygd at de må anses som tapt. Av de 71 undersøkte skolehusene er 25 i bruk som grendehus og forsamlingshus, to er i bruk som bedehus og 21 er i bruk som bolig eller fritidshus. De øvrige står tomme, ofte til nedfalls.

#### **4.1.5 Hvordan har man lokalt ivaretatt skolehusene og fortolket disse som kulturminner?**

I to artikler som er lagt til grunn for denne avhandlingen (Mydland 2008 og Mydland og Grahn 2012) er det undersøkt hvordan skolehusene er forstått og ivaretatt som kulturminne i lokalsamfunnet. Selv om disse artiklene er svært forskjellige hva gjelder tilnærming til problem-

stillingen, viser de begge at skolehusene i lokalsamfunnet sjelden omtales som kulturminne og at man i liten grad vektlegger de verdier som den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen tradisjonelt har prioritert. Undersøkelsene viser blant annet at de ord og begreper som kulturminneforvaltningen bruker, i stor grad er fremmede begreper i en lokal kontekst. I gjennomgangen av lokalhistorisk litteratur fremkommer det også at begrepet 'kulturminne' sjelden brukes i omtalen av skolehusene.

I en av artiklene (Mydland 2008) fremkommer det også at forfatterne av den lokalhistoriske litteraturen i liten grad er sentimentale i spørsmålet om bevaring av skolehuset. Det gamle skolehuset er ofte omtalt som et praktisk redskap for utdanning og samfunnsutvikling, et redskap som med tidens fylde ble foreldet og erstattet av nye og bedre skoler. Dette resultatet står imidlertid noe i kontrast til det faktum at man i mange bygdesamfunn og kommuner har hatt en betydelig lokal vilje til å ta vare på skolehuset som lokalt skolemuseum, og at man gjennom lokalt dugnadsarbeid sikret mange av disse bygningene.

I undersøkelsen av søknader om midler til istandsetting av gamle skolehus (Mydland og Grahn 2012) fremkommer det at man i liten grad vektlegger skolehuset som et historisk objekt og selve undervisningshistorien og skolehusets rolle i samfunnsutviklingen nevnes sjelden. Derimot vektlegges den sosiale og kulturelle aktiviteten som skal finne sted i skolehusene og betydningen av selve istandsettingsprosjektet, dvs. at frivillige samles til dugnad for å sette i stand en bygning som er eid av fellesskapet. Denne undersøkelsen viser også at den verdien og betydningen skolehusene har i mange lokalsamfunn er å være en

arena og et redskap for nåtidig sosial og kulturell aktivitet og i mindre grad et minne om fortidens hendelser eller et symbol på noen nåtidige eller historiske verdier i samfunnet.

Gjennomgangen av tidligere forskning viste også at skolehusene allerede da de ble oppført ofte ble brukt til andre aktiviteter, og at de således fungerte som forsamlingshus i mange bygder før de ble nedlagt som skolehus. Det kan dermed synes som om det i første rekke er tradisjonen om bruk av skolehuset til forsamlingshus for bygda som blir videreført ved lokale bevaringsinitiativ, ikke primært minnene og historien knyttet til de gamle skolehusene.

Undersøkelsen viste også at på tross av at den historiske betydningen ikke nødvendigvis vektlegges i lokalsamfunnet, er det vanlig å sette i stand bygningen i henhold til det man oppfatter som riktig, selv om dette ikke alltid er i tråd med kulturminneforvaltningens strengeste forståelse av de antikvariske prinsipper.

Undersøkelsene av hvordan skolehuset er forstått i lokale kontekster, viser at skolehusene i relativt liten grad eksplisitt er tilskrevet kulturminneverdi, jfr. en tradisjonell (AHD) forståelse av begrepet kulturminne. På tross av dette er det i mange bygder en vilje til å ta vare på skolehuset. Dette synes imidlertid i liten grad å være motivert og begrunnet i de (verne)kriterier som tradisjonelt er lagt til grunn for vern innenfor den autoriserte kulturarvsdiskurs. I større grad synes dette å være motivert og begrunnet i et ønske om å gjennomføre et felles (sosialt) prosjekt i bygda (selve istandsettingsprosjektet), og i ønsket om å ta i bruk den gamle skolebygningen til nåtidige sosiale og kulturelle formål.

#### **4.1.6 Hvordan har statlig og offentlig kulturminneforvaltning fortolket og forstått undervisningsbygg generelt, og skolehus spesielt, som kulturminner?**

I flere av artiklene undersøkes hvordan man innenfor den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen har sett på skolehusene som ble bygget etter reformen i 1860 og andre skolebygninger som kulturminner. I to artikler gjennomgås også hva som har motivert fredning av større skolebygninger (ikke små skolehus bygget etter fastskolereformen). Det som er karakteristisk for disse fredningene er at de i første rekke vektlegger de arkitektoniske, stilhistoriske og estetiske kvalitetene ved selve bygningene. I en av fredningene var det for eksempel eksplisitt uttalt at det var et mål med fredningen å ivareta et skolebygg tegnet av en navngitt arkitekt. Andre forhold som tillegges vekt er bygningens alder og monumentalitet. Kun i én fredning er det undervisningshistoriske tillagt noe vesentlig betydning. Så langt har skolens historiske betydning for samfunnsutvikling, nasjonsbygging, folkeopplysning og demokratiutvikling i liten grad blitt hensyntatt hva gjelder vurderingene av hvilke verdi og betydning skolehusene har som kulturminne av den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen.

Den nåtidige bruken av de gamle skolehusene til sosiale og kulturelle aktiviteter, som i stor grad er vektlagt som begrunnelse for vern i lokalsamfunnet, var et aspekt som bl.a. Norsk Kulturminnefond i liten grad vektla i sin vurdering av søknader om midler til istandsetting av gamle skolehus (Mydland og Grahn 2012). Dette forholdet synes heller ikke å ha blitt omtalt i den øvrige kulturminneforvaltningen.

Først i 2012 ble et skolehus som var bygget etter reformen i 1860, fredet. Dette var Holøyen skole i Tolga i Hedmark fylke. I en analyse av de mest sentrale tekstene i Hedmark fylkeskommunes forslag til fredning og Riksantikvarens endelige vedtak, fremkom det at motivasjonen for fredning i stor grad kunne knyttes til noen sentrale begreper (nodalpunkter) (Mydland 2014). Disse var materialitet, partikularitet og representativitet. Det er i de undersøkte tekster, som lå til grunn for fredningsvedtaket, en vektlegging av bygningens materialitet, med detaljerte beskrivelser av bygningskonstruksjonen, materialbruk, utforming, bygningsdetaljer, fargebruk og dekor. I betydelig grad vektlegges at skolen reflekterer lokal byggeskikk og at den er en lokal variant av de første skolehusene. Det hevdes også at skolehuset er kjennetegnet ved kulturhistorisk særpreget. Dette særegne og det partikulære er et dominerende trekk i tekstene fra kulturminneforvaltningen, m.a.o. det er ikke en ordinær (representativ) skole som fredes. Selv om det partikulære betones, så vektlegges det også i begrunnelsen for fredning, at denne skolebygningen er representativ for de mange skolehus som ble bygget etter 1860 og at skolen er typisk for regionen. Videre er det vektlagt at bygningen i liten grad er endret, dvs. at den opprinnelige materialiteten og formen i stor grad er bevart.

I artikkelen om fredningen av Holøyen skole, konkluderes det med at fredningen i stor grad reflekterer en videreføring av det som omtales som den autoriserte kulturarvdiskurs (AHD), med fokus på profesjonalitet og fagkunnskap og noen gitte estetiske verdier og arkitektoniske kvaliteter. Fredningen av Holøyen skole viser dermed at selv når et forholdsvist enkelt skolehus fredes og en forsøksvis begrunnelse for fredningen er

målsettingen om representativitet, så vektlegges byggets særegne og noe arkaiske utforming og sist, men ikke minst, skolehusets estetiske kvaliteter i både eksteriøret og interiøret. Den utdannings- og samfunnsmessige betydning som skolehusene hadde er ikke trukket frem som et vesentlig argument for fredningen.

Det kan dermed synes som om kulturminneforvaltningen, ved Hedmark fylkeskommune og Riksantikvaren, gjennom fredningen av Holøyen skole viderefører og ivaretar det som kan forstås som kulturminneforvaltningens egne verdier og det som man internt i forvaltningen anser som viktig. Dette samstemmer også med resultatene i overnevnte artikkel (Mydland og Grahn 2012), hvor det konkluderes med at kulturminneforvaltningen selv definerer de objektene de anser som verd å ta vare på og at man vektlegger kulturminnenes materielle sider, samt det som forstås som iboende egenskaper ved selve bygningene, autenticitet, teknisk tilstand og kontinuitet.

På tross av at krav om mangfold og representativitet har vært fremsatt i politiske styringsdokumenter siden tidlig på 1980-tallet, kan det synes som om kulturminneforvaltningen i liten grad har vektlagt dette i sine valg og prioriteringer. Selv når et skolehus endelig fredes i 2012, og en av begrunnelsene er representativitet, så er det skolehuset som velges ut i liten grad representativt for de 4600 skolehus som ble bygget etter reformen, men et skolehus som skiller seg ut ved særlige estetiske, håndverksmessige kvaliteter og arkaiske utforming.

I artikkelen "Identifying heritage values in local communities" (Mydland og Grahn 2012) konkluderes det også med at man innenfor den norske kulturminneforvaltningen faktisk i liten

eller ingen grad har satt i verk tiltak for å sikre et representativt utvalg kulturminner. Kravet om representativitet har frem til nå i liten grad blitt operasjonalisert og brukt som et argument for fredning av nye bygningskategorier og for vektlegging av andre historier og andre verdier enn de som kulturminneforvaltningen allerede gjennom mange år hadde ivarettatt.

#### 4.1.7 Hvordan har tilsvarende skolehus i en annen kontekst (USA) blitt ivarettatt og forstått som kulturminner og hvordan kan dette være med på å belyse hvordan skolehus er forstått som kulturminne i Norge?

At man i liten grad har tilskrevet de små etroms skolehusene verdi og betydning i Norge står i sterk kontrast til hvordan skolehuset er forstått i USA. I en sammenlignende undersøkelse av hvordan skolehus er forstått og ivarettatt i henholdsvis Norge og Midtvesten (Mydland 2011) fremkom det at mens skolehusene i liten grad var tilskrevet kulturminneverdi i Norge så var mange skolehus i Midtvesten listeførte,<sup>65</sup> ofte omtalt som "A belovet National Icon" og selv baksiden på 25-centen i Iowa er prydet av et lite skolehus. På tross av store ulikheter i det norske og det amerikanske samfunnet, er det mange likhetstrekk hva gjelder organiseringen av skolevesenet, noe som ikke er så overraskende all den tid både Hartwig Nissen og Per Adam Siljeström hentet mye av inspirasjonen til reformene i Norge og Sverige fra USA. Likhetstrekkene er i første rekke å finne i de grunnleggende holdningene til skole og utdanning, dvs. én felles skole for hele folket, statens ansvar for undervisning, utdanning av lærere, offentlig støtte til bygging av skolehus og sist men ikke minst

hvordan skolen var organisert i skolekretser ledet av lokale skolestyret.

Det er imidlertid store ulikheter mellom Norge og Midtvesten i hvordan man i ettertid har sett på skolehusets betydning i historien og hvordan skolehuset er forstått som kulturminne. En av de største ulikhetene er hvordan skole og utdanning i den historiske litteraturen er skrevet inn i den amerikanske historie og i det amerikanske nasjonsbyggingsprosjektet, hvordan skole og utdanning har fått en rolle i siviliseringen av "Det ville vesten" og ikke minst er trukket frem som en forklaringsmodell for hvordan man klarte å gjøre et konglomerat av kulturer, religioner og etniske grupper til en samlet nasjon, eller som det heter i tittelen til en film om skolehusene som ble laget i 2011; "Country School, One Room – One Nation".

Skolehusene i USA er tilskrevet en verdi og en betydning og har på denne måten også fått en plass i den kollektive erindringen (jfr Halbwachs og Ekmans teorier, kap. 1.2.5). Skolehusene har selv etter at de ble lagt ned hatt en funksjon i det amerikanske samfunnet – helt frem til dags dato. Skolehusene i USA er brukt som et redskap for å opprettholde og synliggjøre verdier og holdninger som svært mange amerikanere, både demokrater og republikanere, har verdsatt. Derfor har skolehusene i USA blitt omtalt som "A National Icon". I Norge var de nasjonale verdier imidlertid ikke knyttet til selve skolehuset, selv om 'det nasjonale' ble formidlet i selve skolehusene. Skolehusene i Norge er i motsetning til USA, ikke en del av den nasjonale, norske grunnleggelseshistorien, men kun et redskap i moderniserings og fornyelseshistorien.

65. Med listeførte menes her innskrevet i National register of historic places (NRHP) som på et føderalt nivå er ekvivalent med fredningslisten hva gjelder status, selv om en innskriving i NRHP ikke får de samme juridiske konsekvenser som en fredning i Norge.





A New Film by Kelly & Tammy Rundie

# Country School

## One Room - One Nation

Figur 17. Reklamepostkort for filmen Country School – One room, One nation.

#### 4.1.8 Hvordan skal den offentlige og statlige kulturminneforvaltnings forståelse og ivaretagelse av fellesskapets bygg og skolehusene forklares og forstås?

I flere av de artiklene som er lagt til grunn for denne avhandlingen, trekkes det konklusjoner på dette overordnede; om hvordan den offentlige og statlige kulturminneforvaltningen sin forståelse og ivaretagelse fellesskapets bygg og skolehusene skal forklares og forstås. I gjennomgangen av fredninger av større skolebygg (ikke de små skolehus som denne avhandlingen omhandler) fremkom det (Mydland 2008) at de verdier som ble verdsatt, og som fredningen skulle ivareta, i all hovedsak var knyttet til selve bygningens estetikk, arkitektur og monumentalitet. I samme artikkel fremholdes det også at på tross av at man innenfor den statlige kulturminneforvaltningen i stor grad har prioritert vern av kulturminner som kan knyttes til etablering og

utvikling av nasjonalstaten, så har selve skolehusene, som hadde en sentral rolle i dette nasjonsbyggingsprosjektet, ikke blitt ivaretatt. I denne artikkelen gjøres det derimot ikke noen vurderinger av hvorvidt det statlige kulturminnevernet faktisk var motivert ut fra målet om nasjonsbygging, eller om det var andre interesser og drivkrefter som lå bak.

I artikkelen, med samme navn som denne avhandlingen (Mydland 2011) vektlegges også at for de undervisningsbyggene som er fredet, har motivet i første rekke vært å sikre arkitektoniske og estetiske kvaliteter – og endog å sikre et bygg fra et særskilt arkitektkontor. I artikkelen “The Legacy of one-room schoolhouses” (Mydland 2011) konkluderes det med at skolehusene ikke er tilskrevet verdi og betydning i Norge, fordi skolehusene ikke hadde noen symbolsk rolle i nasjonsbyggingsprosjektet, men kun var et

redskap i dette prosjektet. Nasjonsbyggingen i Norge hentet sine symboler og verdier i den eldre norske historien, i motsetning til USA hvor skolehuset var et redskap i siviliseringen av “Det ville vesten”.

I den påfølgende artikkelen (Mydland og Grahn 2012) er hovedtematikken hvordan kulturarv forstås i lokalsamfunnet og i hvilken grad lokal medvirkning, jfr. internasjonale chartre, legges til grunn for kulturminneforvaltningens valg og prioriteringer. Det konkluderes med at den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen i liten grad har tatt hensyn til kravet om samarbeid og lokal medvirkning og at lokalsamfunnet i stor grad er passive mottakere av ekspertkunnskap. Det fremkommer også i denne artikkelen at det ikke er samsvar mellom statlig kulturminnepolitikk og forvaltningens praksis, hva gjelder hvordan kulturminner forstås og hvordan kulturarv konstrueres. Det fremkom også i undersøkelsen at Norsk kulturminnefond,<sup>66</sup> som gir støtte til vern og istandsetting av verneverdige bygg, i stor grad vektlegger det som kan forstås som en riktig antikvarisk tilnærming, autentisitet, dokumentasjon og iboende kulturminneverdier – elementer som forutsettes bekreftet av personer med særskilt antikvarisk kompetanse. Hva gjelder skolehusene særskilt, så fremkommer det i denne undersøkelsen at offentlig og statlig kulturminneforvaltning i liten grad har viet denne bygningsgruppe og undervisningshistorien særskilt oppmerksomhet, og at historisk betydning ikke er vektlagt i Riksantikvarens kriterier for verditilskrivelse.

Den siste artikkelen (Mydland 2014a), om fredningen av Holøyen skole, viser også hvordan skolehuset er blitt forstått som kulturminne av

statlige og offentlige kulturminnevernmyndigheter. Det mest interessante er at skolehusets betydning i utdanningshistorien og hvilken rolle skolen spilte for samfunnsutvikling og nasjonsbygging i liten grad ble vektlagt som begrunnelse for fredning av dette ene skolehuset. Videre er det av interesse at det skolehuset som ble valgt ut for fredning i liten grad er representativt for de mange tusen skolehus som ble oppført. Dette synes ikke å være en tilfeldighet, all den tid det partikulære er vektlagt i den diskursen hvor skolehusets verdi og betydning konstrueres. Her betones det spesielle ved bygningen, byggets materialitet og estetiske kvaliteter. Dette viser tydelig at den offentlige og statlige kulturminneforvaltningen i stor grad har vektlagt materielle forhold, estetiske kvaliteter og arkitektoniske verdier, noe som også fremkommer i fredningene av større skolebygninger i Norge.

Det vanskelige spørsmålet om hvordan den statlige og offentlige kulturminneforvaltningens forståelse og ivaretagelse av skolehusene skal forklares og forstås, kan etter denne redegjørelse av resultater, reformuleres til et spørsmål om hvorfor har de bygninger som kan knyttes til nasjonsbygging, folkeopplysning og demokratiutvikling i så liten grad blitt viet oppmerksomhet fra offentlig og statlig kulturminneforvaltning? Dette spørsmålet vil bli diskutert i avsnittet under.

#### 4.2 Diskusjon av resultatene

I løpet av arbeidet med avhandlingen *Skolehuset som kulturminne. Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning*, er det i stigende grad blitt tydelig at det er stor forskjell på hvordan skolehuset er forstått som kulturminne i henholdsvis lokalsamfunnet og kommunene og av den of-

66. Norsk kulturminnefond er et statlig forvaltningsorgan med fullmakter under Miljøverndepartementet.



fentlige, statlige kulturminneforvaltningen, dvs. den nasjonale kulturminneforvaltning. Ikke minst har en konstruksjonistisk tilnærming tydeliggjort at hvordan begrepet 'kulturminne' forstås og hvordan kulturminneverdi konstrueres, er betinget av den konteksten dette gjøres i. I en lokal kontekst synes ikke den autoriserte kulturarvdiskurs (AHD) sine begreper og verdier å være vektlagt. Det som derimot er vektlagt er det lokale, den lokale historien og skolehuset som redskap og arena for sosial og kulturell aktivitet. Med denne tilnærming svekkes imidlertid betydningen av skolehusets rolle i den nasjonale historien og skolehusets rolle som redskap i nasjonsbyggingen. Dette er imidlertid forhold som den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen heller ikke har hensyntatt i deres begrunnelse for fredning av det ene skolehuset, eller i øvrige fredninger av større undervisningsbygg. Skolehusenes viktigste historiske rolle, som redskap for nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning, er dermed ikke gjort til et tema og viet vesentlig oppmerksomhet hverken i lokalsamfunnet eller av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.

En generell mangel på høy alder, monumentalitet, estetiske og arkitektoniske kvaliteter<sup>67</sup> er nok en av årsakene til at disse bygningene i så liten grad er fredet og ivaretatt av statlig og offentlig kulturminneforvaltning. Også det at skolehusene var svært vanlige og at mange fortsatt er bevart<sup>68</sup> kan legges frem som argument for at de i liten grad er tilskrevet kulturminneverdi. Det

samme gjelder imidlertid også for USA hvor det tilsammen var bygget over 200.000 skolehus, og alene i Midtvesten ble bygget 90.000 skolehus. På tross av dette store antallet – eller kanskje heller på grunn av dette – er skolehuset i USA tilskrevet betydelig verdi og omtalt som et nasjonalt ikon. Hverken det store antallet, eller mangel på estetiske og arkitektoniske kvaliteter kan imidlertid alene forklare hvorfor skolehusene og andre bygninger som kan knyttes til nasjonsbygging og demokratiutvikling, så sent og i så liten grad er tilskrevet kulturminneverdi og fredet i Norge.

I undersøkelsen av hvordan skolehusene er forstått som kulturminner i Midtvesten, fremkom det at skolehusene utover det å være minner om tidligere tiders praktiske undervisning, også var blitt en bærer og formidler av andre historier og en felles identitet. Historier knyttet til etablering av det amerikanske samfunnet, til siviliseringen av 'Det ville vesten' og til etableringen av et felles, republikansk samfunn (jfr. den kollektive erindring og hvorfor vi erindrer noe). Med dette ble skolehuset i USA også et symbol på det som i stor grad er forstått som felles, amerikanske verdier. Dette står i sterk kontrast til hvordan skolehusene er forstått og fortolket som kulturminne i Norge, hvor det ikke synes å ha blitt etablert en klart artikulert, kollektiv erindring knyttet til skolehusene og hvor skolehuset som kulturminne ikke har blitt et redskap for konstruksjon og formidling av verdier og en felles (nasjonal) identitet.

67. Med estetiske og arkitektoniske kvaliteter menes her de kvaliteter som vanligvis er verdsatt innenfor den autoriserte kulturarvdiskurs (AHD).

68. Dersom man legger tallene fra de tre undersøkte kommunene til grunn som representative for hele landet er anslagsvis 3000 skolehus bygget etter fastskolereformen 1860 fortsatt bevart.



Figur 18, Sveindal skole. Bygningen er liten, umalt, uten påkostet listverk og gerikter. Men, statlige føringer for vindusplassering er fulgt. Utformingen indikerer at skolehuset ble oppført omkring år 1900. Ukjent fotograf, tatt mellom 1916-1918. Foto: Historiske Foto Marnardal og Audnedal.

Den nasjonsbygging som skolehusene var en del av, var ikke etableringen av et nytt samfunn, men endring av et samfunn som allerede hadde dype røtter i historien. Skolehusene skulle i første rekke bidra til folkeopplysning, demokratisering og modernisering av et allerede etablert samfunn, et samfunn med en innarbeidet forståelse av hvilke verdier som var viktige og hvilke institusjoner som bandt samfunnet sammen; slekta, de gamle sosiale strukturer i bygdesamfunnet, kirken og embetsmannseliten. Dette var også noe av grunnen til at skolereformen i Norge møtte betydelig motstand i konservative miljøer, hvor mange fortsatt anså at skolens fremste rolle var å understøtte denne gitte sosiale orden og å gi elevene nok kunnskap til å bli konfirmert, samt motstand i bygdene, som heller ikke så behovet for endring.

Mens skolehusene i USA i stor grad ble et symbol på nasjonsbygging og nasjonale verdier, ble ikke

selve skolehusene i Norge på tilsvarende måte en bærer av nasjonale verdier eller et symbol på nasjonsbygging. I undersøkelser av skolehusene som er flyttet til museer (Mydland 2008, 2009) viste det seg også at de fortellinger som vektlegges i skolemuseene ofte er hvor annerledes og primitiv skolen var i gamle dager. I formidlingen på skolemuseene er det progressive og radikale knyttet til folkeopplysning og demokratisering, i stor grad blitt ufarliggjort og erstattet med underholdende fortellinger om korporlig avstraffelse og hvor primitiv og enkel skolen og utdanningen var i gamle dager.

Den viktigste forskjellen mellom USA og Norge er således at mens skolehusene i USA ble en del av grunnleggelses- og etableringshistorien, så ble skolehusene i Norge i første rekke en del av det som kan forstås som moderniserings- og fornyelseshistorien, en historie med langt mindre na-



sjonal patos. Da de gamle skolehusene ble lagt ned på 1950- og 60-tallet, ble bildene av Fritjof Nansen, Roald Amundsen, Martin Luther, Vikingskipene, Nidarosdomen og Kongen og Kronprinsen under den 2. verdenskrigen, med på flyttelasset og hengt opp på veggene i nye, funksjonelle klasserom. Her ble de hengende helt til de ble umoderne (ikke politisk korrekte) og sammen med de nasjonale tekstene i lesebøkene fjernet på 1970- og 1980-tallet. Tilbake stod de gamle skolehusene uten vesentlig symbolsk verdi og betydning og ble derfor ikke tilskrevet vesentlig verdi som kulturminne, hverken i lokalsamfunnet eller av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.

En rekke forskere har vektlagt det nasjonale og nasjonsbygging som en viktig årsak til kulturminnevernets fremvekst og hvorfor enkelte kulturminnetyper er tilskrevet kulturminneverdi. De kulturminner som kan ses i sammenheng med nasjonsbyggingen og etableringen av nasjonalstaten kan imidlertid deles i to hovedgrupper. På den ene side finnes de bygninger som ble oppført for å være praktiske redskap i det pågående nasjonsbyggingsprosjektet og som var arenaer for nasjonsbyggingsaktørene. Dette var blant annet skolehusene og forsamlingshusene til den frilynte ungdomsrørsla. På den annen side finnes de kulturminner som symboliserte noen verdier som var høyt verdsatt på slutten av 1800-tallet, og som ble symbolske redskap i etableringen av en nasjonal identitet. Dette var kulturminner som i stor grad vitnet om tradisjon, kontinuitet og fordums storhet – eller vår tilhørighet til det europeiske kulturområdet. Dette var de samme kulturminner som ble fremlesket under nasjonalromantikkens storhetstid på 1800-tallet, de kulturminner som reflekterte det partikulære

og særegent norske, og som hadde dype røtter i norsk historie og norsk naturmytologi. Disse kulturminnene inngikk både i det gryende kulturminnevernets interessefelt og ble på slutten av 1800-tallet viktige redskaper i den mer politiserte, nasjonale propagandaen og i kampen for nasjonal selvstendighet.

Selv om kulturminner omkring århundreskiftet var viktige i etableringen av en nasjonal identitet og ble viktige symbolske redskap i kampen for norsk selvstendighet, har undersøkelser imidlertid vist at det organiserte kulturminnevernet (Fortidsminneforeningen) i liten eller ingen grad tok aktivt del i den nasjonale selvstendighetskampen. På tross av dette var kulturminnevernets interessefelt i høyeste grad nasjonalt. Som nevnt i kapitlet om tidligere forskning, har Hutchinson i boken *The Dynamics of Cultural nationalism* (1987) skilt mellom en politisk- og kulturell nasjonalisme og han hevder at en kulturell nasjonalisme oppstår før den politiske nasjonalismen. Denne kulturnasjonalismen representerte en ny kosmologi som den intellektuelle eliten i samfunnet forfektet. Denne kulturnasjonalismen, som også må ses i lys av nasjonalromantikken, bar i liten grad med seg tanker og ideer om samfunnsendring og bevegelsen var i stor grad forankret i samfunnseliten og konservative miljøer. Seip (2001) har også fremhevet at kulturnasjonalismen i første rekke representerte et mål i seg selv, og var et sett av verdier som skulle ivaretas for deres egen skyld. Dette samsvarer også med undersøkelser gjort av Harrison (2013) hvor han påpeker at de som arbeidet for kulturminnevern i liten grad var kritiske og refleksive til bruken av kulturarven, men mest opptatt av det å bevare uansett hensikt.

Det var innenfor denne ideologien at Fortidsminneforeningen ble etablert i 1848 og at kursen for norsk kulturminneforvaltning ble stukket ut. Denne konservative forankringen ble i Norge videreført med etableringen av Riksantikvarstillingen i 1912. Riksantikvar Harry Fett, som hadde embetet fra 1913 og frem til 1946 og som la grunnlaget for det institusjonaliserte kulturminnevernet i Norge, hadde en sterk forankring i konservative, enn si reaksjonære, kretser i Norge og utlandet (Aavitsland 2014). Kulturminnevernets fremste oppgave ble dermed i stigende grad å sikre fortidens spor i en samtid preget av forandring og være en motvekt mot rask og uheldig samfunnsutvikling, begrunnelser som ble trukket frem så sent som i St. Meld nr. 39, 1986-87. Ideen om å bevare det bestående ble dermed en sentral del av kulturminnevernets ideologi. De kulturminner som representerte tradisjon, kontinuitet og nasjonens historiske røtter ble med dette de viktigste kulturminnene, og derfor de kulturminner som i dag dominerer fredningslisten.

Det som derimot kjennetegner de bygninger som kan knyttes til nasjonsbygging, demokratiutvikling og folkeopplysning er at de i stor grad reflekterer endringene som skjedde i samfunnet, etableringen av foreninger (assosiasjoner), foreninger som virket for en bestemt ide og samlet folk på tvers av gamle sosiale og kulturelle skillelinjer og som sist, men ikke minst, våget å være i opposisjon til embetsmannsstatens verdier. Foreningene dannet aldri en felles organisasjon, men fant i opposisjonen på Stortinget og i partiet Venstre, som ble stiftet i 1884, delvis en felles plattform som på sikt skulle gi disse motkulturene en betydelig innflytelse på samfunns-

utviklingen. Ikke minst gjaldt dette skolefolket og lærerne som ble en av grunnpilarene i det nye partiet og i de mange motrørslene som virket for endring i samfunnet.

Slagstad skiver blant annet at “Som målmenn, avholdsmenn og venstremenn – frilynte eller pietistiske - var lærerne folkeførere i sin tid [...] og moderniseringsagenter for den statlige nasjonsbygging”. (2001:123).

Skoleloven av 1860 og vedtaket om å bygge faste skoler var i utgangspunktet ikke en del av en motkulturell bevegelse, selv om tiltaket langt på vei svarte på et bredt demokratisk behov for folkeopplysning og medbestemmelse. Blant dem som støttet lovforslaget om skolereform fantes både de som så på skolehuset som et redskap for nettopp å fremme utvikling av samfunnet og de som anså utdanning som et virkemiddel for nettopp å forhindre uheldig samfunnsutvikling. Sistnevnte gruppe hadde februarrevolusjonen og Thranebevegelsen<sup>69</sup> friskt i minne, og mente at bare allmu- en fikk tilstrekkelig kunnskap ville de vende ryggen til slik samfunnsnedbrytende virksomhet.

De enkle skolehusene som ble bygget etter 1860-reformen skulle på tross av den nøkterne utformingen både bli viktige redskap og arenaer i kampen for folkeopplysning og demokratiutvikling, kampen mot embetsmangeliten og byenes politiske og kulturelle hegemoni. Skolehusene, bedehusene og de mange forsamlingshusene som var reist av den frilynte ungdomsrørsla, avholdsbevegelsen og den gryende arbeiderbevegelsen, ble viktige arenaer i et samfunn som var i endring og dermed et symbol på endringskrefter i samfunnet og brudd med tradisjonen.

69. Thranebevegelsen i Norge var en tidlig arbeiderbevegelse under ledelse av Markus Thrane som bl.a. fant inspirasjon i februarrevolusjonene som hadde funnet sted i Europa i 1848.

Innenfor den tradisjonelle, hegemoniske kulturarvskurs i Norge inngikk ikke skolehuset, bedehuset og forsamlingshuset. Ikke fordi disse bygninger ikke hadde samfunnsmessig betydning eller hadde vært viktige i nasjonsbyggingen, men primært fordi de representerte andre verdier enn det kulturminneforvaltningen tradisjonelt hadde ivaretatt og stått for. Skolehusene, bedehusene og forsamlingshusene representerte ikke tradisjon og kontinuitet, men vilje til brudd og forandring. Mangel på estetiske kvaliteter og arkitektoniske verdier, monumentalitet og alder, som ofte er brukt som forklaring på hvorfor noe tillegges verdi og betydning av kulturminneforvaltningen, kan dermed synes å være av underordnet betydning for hvorfor skolehusene, bedehusene og forsamlingshusene i dag, snart 30 år etter at kravet om mangfold og representativitet først ble fremsatt, ikke utgjør en representativ andel av bygningene på fredningslisten. At disse bygningstyper i liten grad er viet oppmerksomhet kan kanskje heller skyldes at de som tradisjonelt har hatt makt og myndighet på kulturminnefeltet i liten grad var en del av de motkulturelle bevegelsene, som også ofte hadde en forankring i distriktene. Gjennomgangen av tidligere forskning viste også at de sentrale aktørene som stod bak stiftelsen av Fortidsminneforeningen, og som var sentrale da Riksantikvaren ble opprettet, i stor grad var knyttet til mer konservative miljøer, miljøer som i liten grad inngikk i de ulike motkulturelle bevegelsene.<sup>70</sup>

På tross av endringer innenfor kulturminneforvaltningen på 1970-tallet og at kulturminnevernet i stigende grad ble en del av en bredere miljøbevegelse, som også i stor grad fikk en forankring

på venstresiden i norsk politikk, synes ikke kravet om representativitet og mangfold i vesentlig grad å ha nedfelt seg i fredningslisten. Mest bemerkelsesverdig er det at de kulturminnene som reflekterte konservative verdier, kontinuitet og tradisjon fortsatt ble prioritert og fredet, mens kulturminnene som reflekterte brudd og forandring, demokratiutvikling og folkeopplysning ble oversett.

Årsaken til at disse bygningene har vært fraværende eller sterkt underrepresenterte på fredningslisten kan dermed ikke alene forklares ved mangel på estetiske og arkitektoniske kvaliteter, eller at de ikke hadde noen historisk betydning i det nasjonale prosjektet. Det er derimot grunn for å anta at årsaken til dette dels er å finne i kulturminneforvaltningens organisering og ideologiske forankring, og hvilke og hvem sine verdier som har vært søkt ivaretatt av den statlige og offentlige kulturminneforvaltningen de siste 100 årene.

#### 4.3 Betydning for kulturminneforvaltningen og videre forskning

Innenfor den til dels hegemoniske, statlige og offentlige kulturarvskurs har det tidligere i relativt liten grad eksplisitt blitt stilt kritiske spørsmål ved verdien av kulturminner og meningen med kulturminnevern, da dette i stor grad er blitt forstått som naturaliserte sannheter. Med en økt vitenskapeliggjøring og byråkratisering av feltet, og en dreining fra 'kulturminnevern' til 'kulturminneforvaltning', som i stigende grad er blitt gitt legitimitet ved det såkalte ressursforvaltningsparadigmet (Brattli 2006), har det også skjedd en viss avpolitisering av feltet. Denne avpolitisering er det nok Christensen (2011:129) referer til når han skriver at miljøbevegelsen i sitt ytre fremsto som venstre-radikal, men at den

hverken var sosialistisk eller kapitalistisk, mer en diffus bevegelse som appellerte både til verdikonservative og kulturradikale.

På tross av at det snart er 30 år siden kravet om mangfold og representativitet første gang fremkom i politiske styringsdokumenter til kulturminneforvaltningen, så viser blant annet denne avhandlingen at kulturminner som kan knyttes til endringer i samfunnet i liten grad er ivaretatt, særskilt gjelder dette skolehus, forsamlingshus og bygninger som kan knyttes til de motkulturer som vokste frem på slutten av 1800-tallet.

Det foreligger viktige arbeider som omhandler utviklingen av norsk kulturminnevern i perioden 1844-1958 (Lidén 1991, 1993, Myklebust 1993, Aavitsland 2014, Myklebust 2014). Det som derimot savnes er en gjennomgang av perioden etter 1958, og da særskilt tiden etter 1973, da kulturminneforvaltningen ble overført til Miljøverndepartementet. En slik gjennomgang burde rette fokus på hvilke interesser, hvilken ideologi og politikk som har påvirket og styrt utviklingen av det moderne kulturminnevernet i Norge, i hvilken grad folkevalgte politikere har hatt påvirkning på kulturminnefeltet, hvorfor kulturminneforvaltningen frem til dags dato i stor grad har vært styrt fra sentralt hold og til syvende og sist hvorfor kravet om mangfold og vern av et representativt utvalg i så liten grad synes å være hensyntatt, på tross av politiske bestillinger om dette.

Nyere vernebegrunnelser knyttet til representativitet, verdiskaping, ressurs- og miljøforvaltning synes så langt i relativt beskjeden grad å ha påvirket hvilke kulturminner som tilskrives verdi og betydning. Men det gjenstår å se all den tid disse kriterier er relativt nye. Derimot kan det synes som en ny forståelse av hva som er av his-

torisk betydning, kan få innvirkning på hvilke kulturminner som fredes, jamfør Riksantikvarens nye vernestrategi fra 2014, en vernestrategi som også omtaler nasjonsbygging, folkeopplysning og demokratiutvikling.<sup>71</sup>

I de siste artiklene i denne avhandlingen er det valgt et konstruksjonistisk tilnærming til begrepene 'kulturminne' og 'kulturminneverdi', dette fordi en slik tilnærming både forutsetter en mer kontekstualisert tilnærming til hvordan kulturminner forstås og hvordan verdi konstrueres. En konstruksjonistisk tilnærming avviser en essensialistisk forståelse av hva som gjør at noen bygninger og anlegg forstås som verdifulle kulturminner. Den autoriserte kulturarvskurs (AHD), som i stor grad har kjennetegnet norsk kulturminneforvaltning, har tradisjonelt ikke vært karakterisert ved av en åpen og fleksibel tilnærming til spørsmålet om hva som er kulturminner og hvordan kulturminneverdi forstås, enn si en inkluderende tilnærming til hvem som har makt og myndighet til å definere dette. Norge har imidlertid ratifisert og godkjent flere internasjonale konvensjoner som vektlegger medbestemmelse og lokal forankring i saker som berører kulturminner (Mydland og Grahn 2012). Også i politiske styringsdokumenter, siden tidlig på 1980-tallet, har medbestemmelse, lokal forankring, mangfold og representativitet blitt fremhevet som viktige hensyn å ta. På tross av dette synes norsk kulturminneforvaltning i relativt liten grad å ha implementert disse føringene i sin forvaltning, noe som også går frem av Riksrevisjonens gjennomgang av miljøforvaltningen (Riksrevisjonen 2009).

70. Se for øvrig Mydland 2014b, (artikkel som ikke inngår i denne avhandlingen) hvor dette er utdypet.

71. Riksantikvarens fredningsstrategi som er under utarbeidelse i 2014.



I artikkelen “Skolehuset som kulturminne. Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning” (Mydland 2011a), er det en lengre gjennomgang av hva som er utfordringene innenfor norsk kulturminneforvaltning og mulige tiltak. Det fremkommer at det er stor forskjeller i forståelsen av ‘kulturminneverdi’ mellom lokalsamfunnet og statlig og offentlig kulturminneforvaltning. Det konkluderes videre med at en forutsetning for mangfold og medvirkning er at forvaltningen åpner for ivaretagelse av ulike verdier og ulike løsninger, at antikvariske verdier ikke kan løsrives fra den sosiale og kulturelle kontekst som de er utviklet innenfor og som de i dag er en del av. Videre vektlegges at kulturminner må gis et reelt meningsinnhold som både er begripelig og har relevans i en nåtidig sosial og kulturell kontekst. Avslutningsvis konkluderes det med at mangfold og medvirkning ikke bare handler om hva som bevares og fredes, men kanskje i større grad hvordan dette gjøres og hvem som har makt og myndighet til å definere hva som er viktige kulturminner.

Det er imidlertid et åpent spørsmål om de bygningene som reflekterer motkultur og kampen mot embetsmannsstatsens makthegemoni, kan ivaretas og tilskrives kulturminneverdi av et statlig organ som kanskje representerer en videreføring av denne makthegemoni. Det er mulig at mangfold og medvirkning først kan ivaretas med reformer innenfor offentlig kulturminneforvaltning, delegering av ansvar, makt og myndighet.

#### 4.4 Sammenfatning

De siste 30 år har det forligget en politisk bestilling til kulturminneforvaltningen om at et representativt utvalgt av kulturminner skal ivaretas, et utvalg som reflekterer ulike sosiale,

kulturelle, geografiske og næringsmessige aspekter. Stortingsmeldingen, *Fremtid med fotfeste* (2012-2013) nevner særskilt at fellesskapets kulturminner, skoler og andre forsamlingshus er underrepresenterte. På tross av denne klare politiske bestilling har bygninger knyttet til demokratiutvikling, folkeopplysning og nasjonsbygging i liten grad blitt prioritert og fredet.

Den problemstilling som denne avhandling søker å belyse er hvordan bygningene knyttet til nasjonsbygging, folkeopplysning og demokratiutvikling, det vil si de institusjoner og drivkrefter som brakte samfunnet fra en udemokratisk, elitestyrte embetsmannsstat til et moderne demokrati, har blitt forstått og ivaretatt som kulturminner. Denne omfattende problemstillingen er konkretisert, spisset og belyst ved undersøkelser av hvordan fastskolereformen er forstått som historisk hendelse, hvordan skolehusene er verdsatt, fortolket og ivaretatt som kulturminne etter at de gikk ut av bruk i lokalsamfunnet og av statlig og offentlig kulturminneforvaltning.

Denne avhandlingen er satt sammen av forskjellige tekster som alle, på ulike måte, bidrar til å belyse den overordnede målsettingen med arbeidet og de problemstillinger som reises. I tillegg til seks artikler, som alle tidligere er publisert, er det i avhandlingen en gjennomgang av forutsetningene for etableringen av et allment skolevesen, en redegjørelse for hvorfra impulsene til reformene kom og hvilken rolle og betydning skolehusene fikk for det pågående nasjonsbyggingsprosjektet.

For å svare på avhandlingens problemstilling er det benyttet et bredt empirisk materiale, flere metodiske redskap og ulike teoretiske tilnær-

inger. I de innledende artikler er det i hovedsak benyttet en historisk-deskriptiv metode, dette fordi denne innfallsvinkelen er egnet til å redegjøre for den historiske konteksten som fastskolereformen kan forstås innenfor, samt gjennomgang av hva som skjedde med skolehusene etter at de gikk ut av bruk. I de mer analytiske artikler, hvor det drøftes hvordan skolehuset er forstått som kulturminne, er det i stigende grad tatt i bruk konstruksjonistisk teori og diskursanalyse som metode. I dette ligger det en viktig premisse for denne avhandlingen, det at skolehusenes verdi og betydning som kulturminne er sosiale og kulturelle konstruksjoner som er betinget av konteksten og de forskjellige betrakternes bakgrunn, sosiale og kulturelle tilhørighet. Med en bevisst erkjennelse av at verdi og betydning er sosiale og kulturelle konstruksjoner og at disse er kontekstuelt betinget, vil man kunne åpne for mer inkluderende og åpne verditilskrivningsprosesser.

Gjennomgangen av tidligere forskning på feltet viste at det var relativt lite forskningslitteratur som omhandlet skolehusene som var bygget etter reformen i 1860. Ei heller bedehus og frilynte forsamlingshus hadde blitt gjort til gjenstand for en omfattende forskning, selv om det for disse bygningskategoriene fantes en del arbeid. Den tematikk som i minst grad var viet oppmerksomhet var hva som hadde skjedd med skolehusene etter at de gikk ut av bruk, hvordan de var ivaretatt og om de var tilskrevet kulturminneverdi i lokalsamfunnet eller av offentlig og statlig kulturminneforvaltning.

Undersøkelsen, som tok for seg tre kommuner med til sammen 71 skolehus, viste at ca. 64 prosent av skolehusene var bevart. Av disse var 25 skolehus i bruk som grendehus, to i bruk

som bedehus og 21 i bruk som bolig eller fritidshus. De øvrige står tomme, ofte til nedfalls. I hele landet var også i overkant av 100 skolehus tatt i bruk som lokale skolemuseer eller flyttet til regionale friluftsmuseer. Det er imidlertid karakteristisk at man i lokalsamfunnet i relativt liten grad omtaler disse skolehusene som kulturminner, og at den undervisningshistoriske og samfunnsmessige betydning av disse sjeldent blir fremhevet i omtalen av skolehusene. Heller ikke i søknadene om midler til istandsetting av skolehusene blir den historiske og samfunnsmessige betydning i vesentlig grad fremhevet. I søknadene blir derimot den nåtidige betydning som skolehusene har som arena for sosial og kulturell aktivitet vektlagt.

I Norge er flere større undervisningsbygg fredet. I begrunnelsene for disse fredningene er arkitektur og estetikk, alder og monumentalitet nesten alltid vektlagt som den viktigste begrunnelse for vern. Den samfunnsmessige eller utdanningshistoriske betydning er sjelden vektlagt. Kun ett skolehus bygget etter fastskolereformen 1860 er fredet. I dette ene tilfellet er bygningens utforming, estetikk og arkitektoniske kvaliteter vektlagt, samtidig som det er fremhevet at den skiller seg ut, at den innehar særskilte kvaliteter. Det er i begrunnelsen for denne fredning, på tross av at det særegne og partikulære ved dette skolehuset er vektlagt, likevell fremhevet at skolen er representativ for de mange skoler som ble oppført etter 1860 reformen.

Selv om de aller fleste skolehus og forsamlingshus i liten grad er kjennetegnet ved særskilte arkitektoniske og estetiske kvaliteter, og at det er mange av disse bygningene, er det imidlertid liten grunn for å anta at dette alene har vært

årsaken til at disse bygningene i så liten grad er fredet i Norge. Det er derimot grunn for å anta at disse bygningene ikke er tilskrevet vesentlig nasjonal kulturminneverdi fordi de var arenaer for endringskrefter i samfunnet, for motkultur og opposisjon. De små skolehusene og forsamlingshusene fikk dermed ikke noen vesentlig rolle i den etablerte og tradisjonelle vernetradisjonen, en tradisjon som i liten grad omfattet de kulturminnene som kunne knyttes til endringskreftene i samfunnet, til nasjonsbygging, demokratisering og folkeopplysning i siste halvdel av 1800- og tidlig 1900-tallet.

## Kilder og litteratur

### Utrykte kilder og arkiver

#### Oslo: Avhandlingsarkiv, NIKU

Det er etablert et eget elektronisk arkiv hvor data, notater mv. er lagret. Dette er å finne på NIKUs database N:\prosjekt\9000\mydland\ avhandlingsarkiv og er tilgjengelig ved forespørsel til dataansvarlig hos NIKU. I forbindelse med prosjektet er det gjort fire intervjuer. Intervjudata og transkriberte tekster er også lagret på dette elektroniske avhandlingsarkivet. Også notater etter gjennomgang av arkivene til norsk kulturminnefond på Røros er lagret i N:\prosjekt\9000\mydland.

#### Riksantikvarens fredningsarkiv

Sagatun folkehøgskole (Riksantikvarens arkiv: 2257 B-95/84)

Børneasylet i Drammen (Riksantikvarens arkiv: 003776 B-60, presisering av fredningsvedtak saksnummer 10/02250)

Vardø gamle barneskole (Riksantikvarens arkiv: 001284 B-457)

Bakketun folkehøgskole i Verdal (Riksantikvarens arkiv: 7339 B-375/91)

Katedralskolen i Trondheim, Harsdorffbygningen (Riksantikvarens arkiv: 002763 B-324/83)

Gløshaugen skole, NTNU (Riksantikvarens arkiv: 93/294-6 B-365)

Strand Internat i Sør-Varanger (Riksantikvarens arkiv: 4592 B-456/90)

Vrengen gamle skole (Riksantikvarens arkiv: 004374 B-192/80)

Drammen skole, Drammen handelsgymnasium (Riksantikvarens arkiv: B-60/39, presisering av fredningsvedtak saksnummer 10/02263)

Latinskolen i Bergen, Den Gamle Latinskole (Riksantikvarens arkiv: Presisering av fredningsvedtak 13/02536)

Val landbrukskole, Nærøy – Val Lille (Riksantikvarens arkiv: 600/1923, presisering av fredningsvedtak saksnummer 09/02065)

Nygård skole i Bergen (Riksantikvarens arkiv: 300.593/1380-1)

Sagene skole i Oslo (Riksantikvarens arkiv: B-1 94/1636-1)

Ringstabekk skole (Riksantikvarens arkiv: B-49 2001/1647-14)

Lunde skole (Riksantikvarens arkiv: B -161, 2008/00979-12)

Holøyen skole (Riksantikvarens arkiv: B-118, 2006/04397-6)

#### Riksarkivet

De dokumenter fra dette arkivet som er benyttet i avhandlingen har opprinnelig vært trykket, men i begrenset opplag. Disse er i dag svært vanskelig tilgjengelige i ordinære biblioteker. Disse er tatt med under arkiver og ikke i trykte kilder og litteratur. Dette gjelder følgende dokumenter:

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet. Stockholms Slot 16de Mai 1860.

Cirkulære fra den Kongelige Norske Regjering, Kirke- og Undervisningsdepartementet fra 23. mars 1886.

Rundskrivelse fra Kirke- og undervisningsdepartementet fra 15. feb. 1898.

Rundskrivelse fra Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1929. Om skolebygningers opførelse og innredning.

Typetegninger til skolehus publisert i 1863 utarbeidet av T. L. Binneballe.

Almindelige Bemerkninger til Veiledning ved opførelsen af Allmueskolebygninger i Landdistrikterne, Christiania 1863.

#### Statistisk sentralbyrås (SSB) arkiv

Rapporter om Skolevæsenets tilstand 1861-1920.

#### Kristiansand: Interkommunalt arkiv

Kommunale dokumenter fra de undersøkte kommuner i Vest-Agder.

#### Flekkefjord: Flekkefjord kommunes arkiv

Vedtak i Bystyret i Flekkefjord 22.05.03.

#### Røros: Norsk kulturminnefonds arkiv

Arkiv inneholdende søknader om midler til istandsetting av eldre, verneverdige bygninger. Alle søknader er nummererte, og det er vist til disse numrene i artikkelen.



## Des Moines, Iowa: Archives of Historical Society of Iowa

Iowa National Register of Historic Places.

## Madison, Wisconsin: Archives of Historical Society of Wisconsin

Wisconsin National Register of Historic Places.

## Nettpublikasjoner

Fourth Wall Films, (2011) *Country School*: <http://www.countryschoolmovie.com/FourthWallFilms>, Moline, IL.

Miljøverndepartementet, (2008) *Europarådets rammekonvensjon om kulturarvens verdi for samfunnet*. Press release 27 June [online]: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/md/presesenter/pressemeldinger/2008/regjeringen-slutter-seg-i-dag-til-europa.html?id=520307> [nedlastet 3. May 2011]

NIKU. *Skolehuset.net*. Nettbasert dokumentasjon over skolehus i Norge. Åpne database hvor frivillige kan registrere skolehus i lokalmiljøet. [www.skolehuset.net](http://www.skolehuset.net). Brukernavn og passord for innlegging av data fåes ved henvendelse til NIKU, Oslo.

Norsk Kulturminnefond. *Søknad* [online]: <http://www.kulturminnefondet.no/maler/standard.asp?thisId=1110359250> [Nedlastet 28. March 2011]

Norsk Kulturminnefond. *Tildeling* [online]: <http://www.kulturminnefondet.no/maler/standard.asp?thisId=1260267621> [nedlastet 28. March 2011]

Norsk kulturminnefond. *Veiledning til utfylling av søknader*[online]: <http://www.kulturminnefondet.no/content/1110359267/Soknadsdokumenter> [Nedlastet 2010].

Riksantikvaren (2001). *Alle tiders kulturminner: hvorfor og hvordan verner vi viktige kulturminner og kulturmiljøer?* [Online] Oslo: Riksantikvaren: <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=011731575&kid=biblio> [Accessed 26 September 2011]

Riksantikvaren (2009) *Omtale av fredningen av Lunde skole på Riksantikvarens hjemmeside. Publisert i forbindelse med kulturminneåret*: <http://www.riksantikvaren.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=108059>.

Riksantikvaren (2011) *Om Riksantikvaren* [online]: [http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Om\\_Riksantikvaren](http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Om_Riksantikvaren) [Nedlastet 4. Mai 2011]

Riksantikvaren. *Kulturarven i lokalmiljøet: Oppsummering og erfaringer fra Riksantikvarens kommuneprosjekter* [The

cultural heritage of the local environment: Summary and experiences from the Cultural Heritage municipal projects] [online]: <http://www.riksantikvaren.no/filestore/Kulturarven2.pdf> [Nedlastet 8. Mars 2011]

Riksantikvaren (2011) *Vernestrategi*. Fantes frem til 30.08.2012 på Riksantikvarens Hjemmeside: [http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Om\\_Riksantikvaren/](http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Om_Riksantikvaren/)

Riksantikvaren. Hjemmeside. *Tema: Miljøovervåking*: <http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Tema/Miljoovervaking/> [Nedlastet 18. januar 2014]

Riksantikvaren. Hjemmeside. *Kulturminneåret 2009*: <http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Veiledning/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=1113719>

Riksantikvaren. *Ordforklaringer*: <http://www.riksantikvaren.no/Norsk/Veiledning/Ordforklaringer/> Sist oppdatert 31. mai 2011. [Nedlastet 16. januar 2012].

Riksantikvaren. *Publikasjoner, Saksbehandlingsregler. Kulturminnelovens §§ 15 og 19*: <http://www.riksantikvaren.no/?module=Webshop;action=Product.publicOpen;id=117;temp late=webshop>. [Nedlastet den 17. april 2012].

Riksantikvaren. *Register over fredete bygninger*: [www.Aske-ladden.ra.no](http://www.Aske-ladden.ra.no) [Nedlastet november 2010]

Riksantikvaren. Riksantikvarens hjemmeside. *Prosjekt "Kulturarven i lokalmiljøet – oppsummering og erfaringer fra Riksantikvarens kommuneprosjekter*: <http://www.riksantikvaren.no/filestore/Kulturarven2.pdf>

Riksantikvarens, hjemmeside, engelsk versjon: [http://www.riksantikvaren.no/English/About\\_us/](http://www.riksantikvaren.no/English/About_us/). [Nedlastet 13.januar 2011]

Riksrevisjonen, 2009. *Riksrevisjonens undersøkning av korleis Miljøverndepartementet ivaretek sitt nasjonale ansvar for freda og verneverdige bygningar - Dokument nr. 3:9 (2008-2009)*: [http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Sider/Dokumentbase\\_dok\\_3\\_9\\_2008\\_2009.aspx](http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Sider/Dokumentbase_dok_3_9_2008_2009.aspx) [Nedlastet 9 August 2011]

Statens kulturhistoriske eiendommer. *Landsverneplaner, SKE-databasen*: <http://www.statenskulturhistoriskeeiendommer.no/register.html> Lese- og spørretilgang kan fås hos Riksantikvaren.

US Census Bureau, October (1995) Befolkningsutvikling i USA: <http://www.census.gov/>

## Trykte kilder og litteratur

### Bygdebøker brukt som kilder

Bjørklund, J. G. (et al.) (2006) *Historiske glimt frå Eide. Ei bygd ved havet*. Homborsund: Eide Sognelag.

Drange, E. B. (2004) *Erfjord: gardar og folk*. Suldal, Sand Bygdebok.

Foldøy, O. (1981) *Suldal kultursoge. Jelsa II*. Suldal kommune.

Nuland, L. F. (1960) *Bygdebok for Gyland*. Flekkefjord: Eige forlag.

Våge, M. (1959) *Erfjord bygdebok*. Stavanger: Dreyer.

### Trykte kilder og litteratur

Aagedal, O. (red) (1986) *Bedehuset. Rørsla, bygda, folket*. Oslo: Det Norske samlaget

Aagedal, O. (2013) "Bedehusarkitektur og bedehuskultur". I: Repstad og Tønnesen (red) *Hellige Hus*. Cappelen Damm, Akademisk. S. 93-110.

Aarnes, A. (1991) "En skisse av skolebyggets historie i Norge". *Skolen: Årbok for norsk skolehistorie, 10 årgang*, s. 39-53.

Aavitsland, K. B. (2014) *Harry Fett: Historien er lengst*. Oslo, Pax forlag A/S

*Aftenposten* 1897, nr 920 og 925.

Ames, K. L. (1986) "Meanings in Artifacts: Hall Furnishing in Victorian America". In: Upton, D. (ed) *Common places: Readings in American Vernacular Architecture*. Athens, Georgia: University of Georgia press, s. 240-260.

Anderson, B. (1991) (Svensk oversetting fra 2000) *Den föreställda gemenskapen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Anderson, R. D. (1995) *Education and the Scottish people 1750-1918*. Oxford: Clarendon press.

Andersson, B. H. (1992) *Den obligatoriska skolan 150 år*. Umeå: Vesterbotten läns hembygdsförenings årsbok.

Andersson, J. (2008) *Skilda världar. Samtida föreställningar om kulturarusplatser*. Linköpings Studies in arts and Science No. 453.

Andresen, K. (1986) "Gamle ungdomshus i Hardanger". I: Dyrnes, L.E. (et al.) (red) *Ungdomshuset. Eit kultursenter i Bygde-Norge*. Norges Ungdomslag, s. 28-39.

Aronsson, P. (2009) *Historiebruk – att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Appel, C. og Connick-Smith, N.de (red) (2013) *Dansk skolehistorie 2. Da skolen tog form*. Aarhus Universitetsforlag.

Ashworth, G. J. (2011) "Preservation, conservation and heritage: approaches to the past in the present through the built environment". *Asian Anthropology*, 10, 1, s. 1-18.

Barad, K. 2007. *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Durham, NC: Duke University Press.

Barlindhaug, S. (2012) "Lokal kunnskap – et nyttig redskap for kulturminneforvaltninga". I: Sætren et.al (eds) *Kultur-arv, kulturminner og kulturmiljøer*. Presentasjoner av NIKUs strategiske instituttprogrammer 2006-2010. Oslo: NIKU, s. 63-69.

Barnard, H. (1841/1849) *Schoolarchitecture, for the improvement of schoolhouses*. New York

Barton, K. C. (2001) "History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities". *Theory into practice*. Vol. 40, Number 1. College of Education, The Ohio State University, s. 48-54.

Bash, H. (1982) "Counterculture: some problems in the quest for sociological theory", in: Leventman, S. (red) *Co-unculture and social transformation*. Charles C. Thomas, Springfield, US, s. 19-47.

Baune, T. A. (1995) *Den skal tidlig krøkes - skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm.

Beecher, L. (1835) *Plea for the West*. Cincinnati: Trumann & Smith.

Bendix, R. (2000) "Heredity, Hybridity and Heritage from One Fin de Siècle to the next", in: Anttonen, P.J., Siikala, A.L. Mathisen, S.R. and Magnusson L. (red) *Folklore, heritage Politics and Ethnic Diversity. A festschrift for Barbro Klein*. Multicultural Centre vol. 1, s. 37-56

- Berkaak, O. A. (1992) *Ressursbruk, bevaringsideologier og antikvarisk praksis i fartøyvernet*. Oslo: Norsk forening for fartøyvern.
- Berman, M. (1982/1995) *Alt som är fast förflyktigas. Modernism och modernitet*. Lund: Studentlitteratur. Arkiv förlag.
- Bertelsen, R. (et al.) (1999). *Kunnskap om kulturminneforvaltning og holdninger til vern av faste kulturminner. Delrapport fra NFR-prosjektet "Vernet av faste kulturminner i skjæringen mellom tradisjon og modernitet"*. Stensilserie B nr. 55. Institutt for arkeologi. Universitetet i Tromsø.
- Bjerke, O. P. (1981) Artikkel om Thøger L. Binnealle. *Norsk kunstnerleksikon*.
- Bjerkem, J. (2007) "Forsamlingshusene: Vår demokratiske kulturarv". *Årbok for Nord-Trøndelag Historielag*. S. 11-19.
- Bjurström, P. (2004) *Att förstå skolbyggnader*. Avhandling (tekn. dr.). Stocholm: KTH Arkitekturskolan.
- Bjærke, A. (2003) "Det postmoderne bevaringsdoktrine og kulturminnevernets verdigrunnlag", i Seip, E. (red) *Vérneideologi. NIKUs strategiske instituttprogram 2001-2006. NIKU Tema 5*, s. 21-32.
- Boyesen, E. (1947) *Hartvig Nissen 1815-1874. Det norske skolevesenets reform*. Oslo: Tanum.
- Brekke, Nordhagen og Skjold Lexau (red) (2008) *Norsk arkitekturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget
- Bratli, T. (2006) *Fortid og forvaltning : en analyse av norsk kulturminneforvaltning i perioden 1990-2005, med hovedvekt på arkeologiske forhold*. Avhandling (Dr. art). Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Braudel, F. (1958) "Histoire et sciences sociales: La longue durée", *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 13.4 (October - December 1958), s. 725-753.
- Browne, R. B. and Fishwick, M. (1978) *Icons of America*. Ohio: Popular Press.
- Bue, T. (1985) *Frå allmennskole til folkeskole: Finsdal skule i Øyslebo 1878-1957*. Kristiansand: Lærerhøgskolen.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. 2. utg. London: Routledge.
- Burström, M., Winberg, B. og Zachrisson, T. (1997) *Fornlämningar och folkminnen*. 1. utg. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.
- Butenscøn, P. (red) (2009) *Tid i arkitektur. Om å bygge i fire dimensjoner*. Oslo: Akademisk publisering.
- Carter, R. W. and Bramley, R. (2002) "Defining heritage values and Significance for Improved Resource Management: an application to Australian tourism". *International Journal of Heritage Studies*. Vol. 8, No. 3, s. 175-199.
- Christensen, A. L. (1995) *Den norske byggeskikken*. Oslo: Pax forlag.
- Christensen, A. L. (2011) *Kunsten å bevare. Om kulturminnevern og fortidsinteresse i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Christensen, A. L. (2012) "Antikvarene og 'folket'. Et historisk drama i fire akter". *Fortidsminneforeningens årbok*, s. 13-24.
- Christensen, O. (1998) "En nasjonal identitet tar form", i Sørensen, Ø. (red) *Jakten på det norske*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal, s. 51-70.
- Cohen, S. (1976) "The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past". *Harvard Educational Review*, Vol. 45, No. 3, s. 298-330.
- Conley, J. and Dewalt, M. (2008) "The One-Room School Goes to College". Paper presented at the Country School Association of America Conference, Miami University, Oxford, Ohio, June 2008). Published in: [www.cedu.niu.edu/blackwell/1roomschool\\_locations.html](http://www.cedu.niu.edu/blackwell/1roomschool_locations.html) (3 January 2008)
- Council of Europe (2000) *European Landscape Convention, Florence, 20 October 2000*, Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Landscape/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Landscape/default_en.asp)
- Council of Europe (2005) *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, Strasbourg: Council of Europe.
- Cremin, L. A. (1962) *The Transformation of the School, progressivism in American Education 1876-1957*. New York, Alfred A. Knopf.
- Crook, E. (2010) "The politics of community heritage: motivations, authority and control". *International Journal of Heritage Studies*, 16 (1-2), s.16-29.
- Dannevig, B. (1972) *Sagaen om en Sørlandsbygd*. Kragero: Eide sogns historie.
- Deiber, C., Beedle, P. and Hirst, K. (eds) (2002) *Country Schools for Iowa*. Hiawatha, IA: Louis Berger.
- Dokka, H.-J. (1988) *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS forlaget.
- Dokka, H.-J. (1967) *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles utvikling i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edvardsen, E. (1996) *Den gjenstridige allmuen, skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Oslo: Solum forlag.
- Egbert, D. D. (ed) (1980) *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture* For publication by David van Zanten. Princeton.
- Ekman, M. (2013) *Edifices. Architecture and the Spatial Framework of Memory*. Doktorgradsavhandling, AHO, PhD thesis 63. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Eldal, J. C. (1998) *Historisme i tre. 'Sveitserstil' byggeskikkromantikk og nasjonal egenart i Europa og Norge på 1800-tallet*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Eriksen, A. (1999) *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax forlag.
- Eriksen, T. (2007) (red) Temanummer om skolen. *Lustranytt*, Oktober, 12. årgang
- Fairclough, G. (et.al) (eds) (2008) *The heritage reader*. London: Routledge.
- Feragen, A. M. (1861) "Om Skolehuse paa Landet". *Den Norske folkeskole*, s. 98-111.
- Figenbaum, P. og Skeie, J. (2011) *Kunnskapens byggverk*. Landsverneplan for Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Flora, P. (1992) "Stein Rokkan som Europaforsker". I: Hagtvet, B. (red) *Politikk, mellom økonomi og kultur, Stein Rokkan som politisk sosiolog og forskningsinspirator*. Ad Notam Gyldendal: Oslo. S. 81-134.
- Flora, P. (1999) *The Theory of Stein Rokkan*. Oxford: University Press.
- Flyen, A.-C. (2012) "Håndtering av råteskader i kulturminner på Svalbard". I: Sætren et.al (eds) *Kulturarv, kulturminner og kulturmiljøer*. Presentasjoner av NIKUs strategiske instituttprogrammer 2006-2010. Oslo: NIKU, s. 16-20.
- Forsøksrådet for skoleverket (1959) *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo. Aschehoug forlag.
- Foster, S. J. (1999) "The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks". *History of Education*, vol. 28, no 3, s. 251-278.
- Foucault, M. (1972) *Vetandets arkeologi*. Staffanstorpe: Bo Cavefors Bokförlag.
- Fuller, W. E. (1994) *One-room schools of the Middle West*. Kansas: University press of Kansas.
- Geist, C. D. (1978) "Historic Sites and Monuments as Icons". In: Browne, R. B. and Fishwick, M. (eds), *Icons of America*. Bowling Green, OH: Popular Press, 1978 p. 57-66.
- Gergen, K. R. (1985/1999/2007) *An invitation to Social Construction*. 7. utg. London: Sage publication.
- Glaister, R. T. D. (2002) "Rural school buildings in the Eighteenth Century". *Review of Scottish Culture*, vol. 14. European Ethnological Research Centre, Edinburgh: Yuckwell press, s. 93-103.
- Golding, C. and Katz, L. F. (2003) *The 'Virtues' of the past: Education in the first hundred years of the new republic*. With references to unpublished paper by Peter Lindert (2000). Working papers series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Graham, B., Ashworth, G.J. & Tunbridge, J. E. (2000) *A Geography of Heritage. Power, Culture & Economy*. ARNOLD: London.
- Graham, B. and Howard, P. (2008) *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Aldershot, England: Ashgate Publishing Limited.
- Grahn, W. (2009) *Intersektionella konstruktioner och kulturminnesförvaltning*. NIKU - rapport 27. Oslo: NIKU.
- Gramsci, A. (1975) *Letter from a prison*. London: Cape.
- Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole: Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir forlag.
- Greenfeld, L. (1992) *Nationalism, five roads to Modernity*. London: Harvard university press.



- Grenness, O. (1910) *Sundhetsstatistik for norske folkeskoler*. Iverskatt av Norges lærerforening. Kristiania: I. M. Stenersen & Co forlag.
- Grimwade, G. and Carter, B. (2000) "Managing Small Heritage Sites with Interpretation and Community Involvement". *International Journal of Heritage Studies*. Vol. 6, No. 1, s. 33-48.
- Gullestad, M. (1989) *Kultur og hverdagsliv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gulliford, A. (1991) *America's Country Schools*. Washington DC: The preservation press.
- Gunnarsjå, A. (2006) *Norges arkitekturhistorie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hagen, T. (1992) *Skolehistoriens hverdag i dagens Norge*. Hovedfagsavhandling, Pedagogisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, B. (red) (1987) *Stein Rokkan. Stat, nasjon, klasse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halbwachs, M. (1992) *On Social Memory*. Chicago.
- Hall, S. (2008) "Whose heritage? Un-settling 'The heritage', re-imagining the post-nation". In: Fairclough, G., (et.al) (eds) *The Heritage Reader*. New York: Routledge, s. 219-228.
- Hansteen, H. J. (1974) "Innledning". *Fortidsminneforeningens årbok*, s. 3-6.
- Harrison, R. (2013) *Heritage - Critical Approaches*. NY, London: Routledge.
- Hartwig, M. (2007) (ed) *Dictionary of critical realism*. NY, London: Routledge.
- Harvey, D.C. (2001) "Heritage pasts and heritage presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies". *International Journal of Heritage Studies*, 7 (4), s. 319-338.
- Helgheim, J. J. (1980) *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: Aschehoug.
- Herder, J. G. (1784) *Ideen Zur Philosophie der Geschichte der Menschen*. University of Lausanne.
- Hinträger, C. (1914) *Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern, Volksschulhäuser in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finland*. Fortschritte Auf dem Gebiete der architecture nr. 8. Leipzig J. M. Gebhardt's Verlag,
- Hodne, Ø. (2010) *Folkeskolen i folkeminnet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hodne, Ø. (1987) *Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885-1925*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoftun, H. M. (1981) *Suldal kultursoge: gamle Suldal*. Utgitt av Suldal kommune.
- Holmberg, I.M. (2006) *På stadens yta: om historiseringen av Haga*. Göteborg: Makadam Förlag
- Hommedal, H. (et al.) (red) (1973) *Gammelt og nytt frå skulesoga i Vang: Festskrift til innviinga av Vang barne- og ungdomsskule, 15. september 1973*. Valdres.
- Hovland, B. M. (1998/2001) "Ei folkeleggjering av sivilisasjonen". I: Sørensen, Ø. (red) *Jakten på det Norske*. Oslo: Gyldendal akademisk, s. 95-108.
- Howard, P. (2003) *Heritage. Management, Interpretation, Identity*. New York: Continuum.
- Hutchinson, J. (1987) *The dynamics of Cultural nationalism: The Gaelic Revival and the Creation of the Irish Nation State*. London: Unwin Hyman.
- Hvamstad, P. (2010) "Holøyen skole - lokal kulturperle og nasjonalt kulturminne!". *Årbok for Nord-Østerdalen*, s. 73-86.
- Hygen, A.-S. (1995) *Fornminnevern og forvaltning. En teoretisk og metodisk tilnærming til planlegging og praksis i fornminnevernet*. Oslo: NIKU
- Hylland Eriksen, T. (1993) *Ethnicity & nationalism, Anthropological Perspectives*. London: Pluto press.
- Høibo, R. (red) (2005) *Johan Hovda fortel*. Ryfylkemuseet.
- Høigård, E. og Ruge, H. (1963) *Den norske skoles historie*. 2. oppl. Oslo: Cappelen.
- Høverstad, T. (1918) *Norsk Skulesoga*. Oslo: Steenske forlag.
- Høverstad, T. (1930) *Pedagogiske studieringar og lærarane*. Levanger.
- Høverstad, T. (1953) *Ole Vig: Ein norrøn uppsedar*. Hamar: Norrøn livskunst.
- Indregård, R. og Strand, R., (2007) "Rolleforståelser i kulturminneforvaltningen". *Tidsskrift for kulturforskning*, 6 (4), s. 47-65.
- Isnart, C. (2012) "The mayor, the ancestors and the chapel: Clientelism, emotion and heritagisation in southern France". *International Journal of heritage Studies*, Vol. 18. No. 5, September 2012. Routledge, s. 479-494.
- Jensen, B. E. (2006) *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, J. (1872) "Skolehuset og deres indre indretning". *Norsk skoletidendes Maanedshæfte* nr. 16, september 1872.
- Johansen, A (1990) "Ting tid identitet". I: Siri Meyer (red) *Estetikk og historisitet*. Bergen, s. 231-252.
- Jokilehto, J. (1999) *A History of Architectural Conservation*. Oxford: Butterworth – Heinemann.
- Jönsson, L.-E., Wallete, A. and Wienberg, J. (red) (2008) *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Stockholm: Makadam Förlag
- Kaldal, I. (2002) *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kaldal, I. (2003) *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kaufmann, N. (2009) *Place, Race and Story*. London: Routledge.
- Kjørup, S. (2001) "Den ubegrunnede skepsis. En kritisk diskusjon av sosialkonstruksjonismens filosofiske grunnlag". *Sosiologi i dag*, årgang 31, Nr. 2, s. 5-22.
- Klepp, A. (2002) "Lokale dugnader i en nasjonal kontekst". I: Bjørkås, S. (red) *Individ, identitet og kulturell erfaring. Kulturpolitikk og forskningsformidling*. Bergen: Kulturstudier, s. 235-252.
- Kollandsrud, M. (1989). "Lederartikkel". *Fortidsvern*, 15. årgang, nr. 2.
- Kristenson, H. (1990) *Vetenskapens byggnader under 1800-talet*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Lund.
- Kristenson, H. (2005) *Skolhuset: Idé och form*. Lund: Signum.
- Kristeva, J. (1969) *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Krogh, T. (et.al.) (4 utgave. 6 opplag 2007) *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kuhnle, S. (et al.) (eds) (1999) *State formation, nation-building and mass politics in Europa: the theory of Stein Rokkan. Based on his collected works*. Oxford: Oxford University Press.
- Laclau, E. and Mouffe, C. (1985) *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.
- Lagerqvist, M. (2011) *Torpets Transformationer. Materialitet, representation och praktik från 1850-2010*. Doktorgradsavhandling i kulturgeografi, Stockholms Universitet.
- Landorf, C. (2009) "A framework for sustainable heritage management: a study of UK industrial heritage sites". *International Journal of Heritage Studies*, 15 (6), pp. 494-510.
- Landquist, J. (1963) *Pedagogikens historia*. Syvende utgave. Lund.
- Langeland, A. (red) (1989) *Grunnskolen i Fjell 250 år*. Utgitt av Fjell kommune, Hordaland.
- Lende, G. (2007) *Rettsforhold og etterbruk av nedlagte grendeskoler*. Masteroppgave, Institutt for landskapsplanlegging, Universitetet for miljø- og biovitenskap. Ås.
- Lidén, H.-E. (1991) *Fra antikviteten til kulturminne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H.-E. (1993) "Kulturminnevernet i Norge. Historisk bakgrunn og aktuelle utfordringer". *Heimen, Lokallhistorisk Tidsskrift* nr. 1, s. 17-20.
- Lohndal, A. (1989) *På skuleveg i 250 år: Stordskulen 1739-1989*. Stord skulestyre.
- Lorentzen, S. (2005) *Ja, vi elsker...* Oslo: Abstrakt forlag
- Lov om kulturminner av 9. juni 1978, Klima og Miljøvern-departementet. Lovdata.
- Lowenthal, D. (1985) *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løvlie, B. (2012) "Education as a means of democratization influence from Scotland on the school reforms in nineteenth century Norway". *Høgskulen i Volda, Notat 5:2012*. S.3-15.

- MacMullen E. N. (1991) *In the cause of True Education: Henry Barnard and Nineteenth-century Schoolreform*. New Haven: Yale University press.
- Mann, H. (1838) (ed) *Common school Journal*, Secretary of the Massachusetts Board of Education. Boston: Marsh, Capen, Lyon and Webb.
- Medicås, O. A. (1983/84) *Den faste skole på Ner-Velle 175 år: En beretning fra allmue og folkeskolens historie i Beitstad*. Steinkjer.
- Miljøverndepartementet (1986-87) *Bygnings og fornminnevernet*. Stortingsmelding nr. 39.
- Miljøverndepartementet, (2002) *Fortid former fremtid – utfordringer i en ny kulturminnepolitikk. NOU 2002:1*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning
- Miljøverndepartementet (2004-2005) *Leve med kulturminner* [Living with heritage]. Stortingsmelding Nr. 16, 2004–2005.
- Miljøverndepartementet (2005) *Katalog over Miljøverndepartementets viktigste kunnskapsbehov 2005-2009*. Oslo.
- Miljøverndepartementet (2010) *Miljøvernforvaltningens prioriterte forskningsbehov 2010-2015*. Oslo.
- Miljøverndepartementet (2012-2013). *Fremtid med forfeste*. Stortingsmelding nr 35.
- Mirel, J. (2002) “Civic education and Changing Definitions of American identity, 1900-1950”. *Educational Review, vol 54, No. 2*, s.143-152.
- Mitchell, B. A. (2010) *Iowa's Historic Schools*. State Historical Society of Iowa. Des Moines, IA. <http://www.iowa-history.org/historic-preservation/statewide-inventory-and-collections/schools/>. [Nedlastet November, 2010]
- Mydland, L. (1997) “De glemte kulturminnene: protesten mot embetsmannskulturen og presteveldet”, *Fortidsvern*, nr. 1, s. 30.
- Mydland, L. (2006) “Fastskolereformen og bygging av skolehus”. *Årbok for Norsk utdanningshistorie*, 23, s. 117–137.
- Mydland, L. (2007) “Nye oppgaver for gamle skolehus”. *Fortidsminneforeningens årbok*, s. 61-68.
- Mydland, L. (2008a) “Fra skolehus til kulturminne”. *Årbok for Norsk utdanningshistorie*, 25, s. 277-298.
- Mydland, L. (2008b) “Skolebygging i Nes og Gyland”. *Flekkfjords Historielags årsskrift*, s. 24-32.
- Mydland, L. (2009) “Skolehus på museum”. *Årbok for Norsk utdanningshistorie* 26, s. 128-161.
- Mydland, L. og Sognnæs, J. (2010) *Hovedtrekk fra Oslo skolens historie*. Oslo: Undervisningsbygg.
- Mydland, L. (2011a) “Skolehuset som kulturminne. Lokale verdier og nasjonal kulturminneforvaltning”. *Tidsskrift for kulturforskning*, Vol. 4, s. 5-20.
- Mydland, L. (2011b) “The legacy of one-room schoolhouses: A comparative study of the American Mid-west and Norway”. *European journal of American Studies*, Vol 1, s. 2-20.
- Mydland, L. og Stolpe, Å. (2011c) “Skinnarbøl skole – kulturminneverdier i lokalsamfunnet”. *Kulturarven*, 56, s. 58-60.
- Mydland, L. & Grahn, W. (2012). “Identifying heritage values in local communities”. *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 18. s. 564-587.
- Mydland, L. (2014a) “Skolehuset som ble fredet”. *Årbok for Norsk utdanningshistorie*, Vol. 30, s. 92-105.
- Mydland, L. (2014b) “The legacy of the one-room schoolhouse: Significance, cultural and social values” IN: Amoeida, R. (et al.) (eds) *Rehab 2014*, International Conference on Preservation, Maintenance and Rehabilitation of Historical Buildings and Structures. Green line Institutes, Portugal.
- Mydland, T. (2012) “Refsbygdens skrekke. Frå salmesong og salmodikon til reinlender og rus. Gløtt frå historia til det første skulehuset i Refsbygda på Ropeidhalvhøya”. *Gamalt frå Suldal*. Årsskrift for Suldal Sogelag nr. 14. s. 74-76.
- Mygland, O. (red) (1989) *Eiesland skule 100 år 1989*. Flekkfjord: Hegland Trykkeri.
- Myhre, R. (1976) *Den norske skoles utvikling. Idè og virkelighet*. Oslo: Gyldendal.
- Myklebust, D. (1981) “Verditenkning – en arbeidsmåte i bygningsvern”. *Fortidsminneforeningens årbok*, s. 85-106.
- Myklebust, D. (1993) “Historien 1844-1914”. *Fortidsminneforeningens årbok*, s. 11-230.
- Myklebust, D. (2003) “Kulturminnevernets begrunnelse – en pest eller rett og slett bare en plage?”. I: Seip, E. (red) *Verneideologi. NIKUs strategiske instituttprogram 2001-2006*. Oslo, NIKU Tema 5, s. 9-20.
- Myklebust, D. (2014) *Med vilje og viten. Om kulturminnevern i Norge*. Oslo: PAX forlag.
- Nilsen, G. (2003) *Brytninger mellom lokal og akademisk kulturminnekunnskap – En analyse av fortidsforestillinger i Nord-Troms og Lofoten*. Dr. art. avhandling. Universitetet i Tromsø.
- Nissen, H. (1854) *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevesen tillige med forslag til forskjellige foranstaltninger til en videre utvikling av det norske Almueskolevesen*. Christiania: Hallings Bogtrykkeri.
- Nissen, H. (1868) *Skolevesenets ordning i Massachusetts*. Christiania: Mallings Bogtrykkeri.
- Nissen, H. (1876) *Afhandlinger vedrørende det Höiere og lavere skolevesen*. Christiania.
- Norges Kulturhistorie. Bd. 4. (1980/1984) *Det gjenfødte Norge*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Norland, H. (red) (2003) *Hayden White. Historie og fortelling*. Utvalgte essay. Oslo: Pax forlag.
- Normann, W. (1999) “Theorizing Nationalism”. In: Beiner, R. (ed) *Theorizing Nationalism*, State University of New York Press, s. 51-67.
- Norsk Skoletidend 1893. Nr. 49. Hamar.
- Norsk Skoletidend 1888. Nr. 35. Hamar.
- Norsk Skoletidend 1899. Nr. 14. Hamar.
- NOU 2002:1, *Fortid former fremtid – utfordringer i en ny kulturminnepolitikk*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Olwig, K. R. (2001) “Time out of Mind” – “Mind out of Time”. *International Journal of Heritage Studies*, 7 (4), s. 339-354.
- Omland, A. (2010) *Stewards and stakeholders of the archaeological record: archaeologists, folklore and burial mounds in Agder, Southern Norway*. Oxford: Archaeopress.
- Pharo, I. E. (1980) *I begynnelsen var ordet. En undersøkelse av lavkirkearkitektur i sørlandsbyene ca. 1850-1905*. Magistergradsavhandling. Oslo, Institutt for kunsthistorie.
- Phelps, A., Ashworth, G.J and Johansson, B.O.H. (2002) *The Construction of Built Heritage*. Aldershot: Ashgate.
- Pryser, T. (1985) *Norsk historie 1800-1870*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Rian, Ø. (2003) *Embetsstanden i dansketida*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Riksantikvaren (2001) *Alle tiders kulturminner: hvorfor og hvordan verner vi viktige kulturminner og kulturmiljøer?* Oslo: Riksantikvaren.
- Riksantikvaren (1993) *Notater 1-1993*. Nasjonale verdier og vern av kulturmiljøer.
- Riksrevisjonen (2008-2009) *Riksrevisjonens undersøkelse av korleis Miljøverndepartementet ivaretek det nasjonale ansvaret for freda og verneverdige bygningar*. Dokument 3:9
- Roede, L. (1997) “De første fredningene”. *Fortidsvern*, 1, 1997.
- Rocheleau, P. (2003) *The One-room Schoolhouse: A Tribute to a Beloved National Icon*. New York: Universe.
- Rokkan, S. (1967) “Geografi, religion og samfunnsklasse: Kryssende konfliktlinjer i norsk politikk”. Opprinnelig publisert i Lipset og Rokkan (eds): *Party systems and voter alignments. Cross-national perspectives*. The Free Press, New York. Oversatt og Gjentrykt i: *Stein Rokkan, Stat, nasjon, klasse. Hagtvedt, B. 1987. Universitetsforlaget, Oslo. S. 111-205*.
- Rokkan, S. (1975) “Sentrum og periferi, økonomi og kultur. Modeller og data i kliometrisk sosiologi”. Opprinnelig trykket i *Periferi og sentrum i historien. Studier i Historisk metode. Gjentrykt i: Stein Rokkan, Stat, nasjon, klasse. Hagtvedt, B. 1987. Universitetsforlaget, Oslo. S. 216-238*.
- Ronström, O. (2008) “A Different land. Heritage production in the island of Gotland”. *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures*. Vol. 2, no. 2.
- Rorty, R. (ed) (1967) *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rozak, T. (1969) *The making of a Counterculture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Rust, V. D. (1989) *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. Connecticut: Greenwood press.



- Sanderud, R. (1951) *Fra P.A. Jensen til Nordabl Rolfsen*. Oslo: Gyldendal.
- Schoerner, G. S. (ed.) (2000) *Under The Roof: A Traveler's Guide to America's One-room Schoolhouse Museums*. Pine, AZ: Pine-Strawberry Archeological & Historical Society.
- Schofield, J. (2008) "Heritage Management, Theory and Practice". In: Fairclough, G. (et al.) (eds.) *The Heritage reader*. London & New York: Routledge, s. 15-30
- Schroeder, F. E. H (1978) "The little red schoolhouse". In: Browne og Fishwick (eds) *Icons of America*. Ohio: Popular press, s. 139-160.
- Scott Sørensen A. (et al.) (red) (2008) *Nye kulturstudier*. Oslo: Spartacus forlag.
- Seip, A. L. (1998/2001) "Det norske "vi" – Kulturnasjonalisme i Norge". I: Sørensen, Ø. (red) *Jakten på det Norske*. Oslo: Gyldendal akademisk, s. 95-108.
- Seip, E. (2003) "Forord", *NIKU tema 5, Verneideologi*, s. 4.
- Seip, J.A. (1974) *Utsikt over Norges Historie*. Første del. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Seip, J.A. (1981) *Utsikt over Norges Historie*. Annen del. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Seland, B. og Aagedal, O. (2008). *Vekkelsesvind. Den norske vekkingskristendommen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Seland, J. (1983) *Bygdebok for Nes Herred*, bd. 3. Nes bygdeboknemnd.
- Selberg, T. (2002) "Tradisjon, kulturarv og minnepolitikk". I: Eriksen, Garnet og Selberg (red) *Historien inn på livet*. Nordic Academic Press, s. 9-28.
- Selberg, T. (2007) "Vår kulturarv, myte eller virkelighet". I: Bergsvik, K.A. (et al.) (red) *Humaniora i nasjonen - Nasjonen i Humaniora*. Bergen universitet, s. 91-95.
- Shermann, W. L. (ed) (1998) *Iowa's Country Schools. Landmark of Learning*. Parkersburg, IA: Mid-Prairie Books.
- Siljeströms, P. A. (1852) *Resa i forenta Staterna*. Stockholm: P.A. Nordstedt & söner.
- Siljeströms, P. A. (1856) *Bidrag til skolararkitekturen*, Stockholm 1956
- Siljeströms, P. A. (1856) *Innledning til skolararkitekturen*, Stockholm 1956
- Skirbekk, H. (1958) "Gamle skulehus". *Norsk skuleblad*, Februar. Upaginert særtrykk i Riksantikvarens arkiv.
- Skogheim, R. og Vestby, G. M. (2010) *Kulturarv og stedsidentitet*. NIBR-rapport 2010.
- Slagstad, R. (1998/2001) *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Slettan, B. (1998) *Agders Historie 1840-1920*. Kristiansand: Agder historielag.
- Smith, A. D. (2009) *Ethno-symbolism and nationalism*. London: Routledge.
- Smith, L. (2006) *Uses of Heritage*. London: Routledge.
- Smith, L. (2007) (ed) Cultural heritage: *Critical Concepts in Media and Cultural studies*. London: Routledge.
- Smith, L. and Waterton, E. (2009) *Heritage, communities and archaeology*. London: Duckworth.
- Solerød, E. (2003) *40 år med lærerutdanning i Halden: veien vi gikk og veien videre*. Høgskolen i Østfold, avd. for læreravdeling.
- Solli, B. (2003) "Seks verneideologiske momenter foran et nytt årtusen". *NIKU Tema 5. NIKUs strategiske instituttprogram 2001-2006. NIKU seminar om verneideologi*. Oslo: NIKU, s. 33-44.
- Stortingsforhandlingene 1863, nr. 64.
- Stortingsforhandlingene 1897, tittel 24.
- Stuestøl, O. (1991) *Skoleliv i Landvik*. Landvik historielag.
- Sunnan, P. (1989) *Da klokka klang. Kort historikk om gamle skoler og skolesteder i Kongsberg kommune gjennom 360 år*. Kongsberg skolestyre.
- Svensson, E. (2009) "Consuming nature – producing heritage: aspects on conservation, economical growth and community participation in a forested, sparsely populated area in Sweden". *International Journal of Heritage Studies*, 16(1-2), s. 540-559.
- Sveriges officiella Statistikk. Befolkningsrörelsen åren 1924-25.
- Swensen, G. (1997) *Moderne men avleggs – foreningers byggevirkosomhet i formativt perspektiv 1870-1940*. Acta Humaniora (nr. 27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Swensen, G. (red) (2013) *Å lage kulturminner - hvordan kulturarv forstås, formes og forvaltes*. Novus forlag: Oslo
- Sætren, A. (2010) *Nasjonalt resultatmål 3 for kulturminnevernet: en undersøkelse av status og muligheter for måloppnåelse i 2020*. NIKU-rapport nr 36. Oslo: NIKU.
- Søndmør, H (2004) *Rapport om Holøyen skole*. Hedemark fylkeskommune.
- Sørby, H. (1977) "Religiøse forsamlingshus i Stavanger". I: Repstad, Soland og Sørby: *Kunst og pietisme. Noen trekk ved den religiøse kulturen i Rogaland*. Stavanger: Rogalandsforskning, Notat nr. 2-1977.
- Sørensen, Ø. (1994) "The development of a Norwegian national Identity During the Nineteenth Century". I: Sørensen, Ø. (red) *Nordic path to national Identity in the Nineteenth Century*. The Research Council of Norway. 1/94, s. 17-35.
- Teige, E. (2014) "Kritiske refleksjoner på norsk skolehistorie anno 2013". *Årbok for norsk utdanningshistorie 2013/2014*. s.28-35
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2002) *Systematikk og innlevelse*. Bergen, Fagbokforlaget
- The National trust for Scotland (2007) *The Schoolhouse*, Logie, Angus. Conservation plan.
- Theobald, P. (1995) *Call School. Rural Education in the Midwest to 1918*. Chicago: Southern Illinois University Press.
- Thorkildsen, D. (2001) "En nasjonal og moderne utdanning". I: Sørensen, Ø. (red) *Jakten på det Norske*. Oslo: Gyldendal akademisk, s. 95-108.
- Thornberg Knutsson, A. (2007) *Byggnadsminnen – Principer og praktik*. Avhandling för filosofie doktorsexamen i kulturvård vid Göteborgs Universitet. Göteborg Studies in Conservation 21.
- Tjeltveit, N. (1992) "Bedehus og Ungdomshus". *Ætt og heim. Lokalhistorisk årbok for Rogaland*. Stavanger: Rogaland historie- og ættesogelag. S. 135-161.
- Try, H. (1985) *Assosiasjonsånd og foreningsvekt i Norge*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide Akademisk forlag.
- Tunbridge, J. E. og Ashworth, G. J. (1996) *Dissonant heritage: the management of the past as a resource in conflict*. Chichester: Wiley.
- Tveit, K. (2001) *Eit alternativ perspektiv på norsk skulelovgeving 1739-1860*. Tidsskriftet Skolen.
- Tønnesen, H. O. (1966) *Tekster og aktstykker til den norske skolehistorie*. Oslo: Fabritius.
- Ullensaker bygdebok bd 1. (1998) Ullensaker kommune, Kulturetaten.
- Urban, J. W and Wagoner, L. J. (2009) *American Education, A history*. London: Routledge,
- Vetti, T. (1997) *Soga om Flogstad skule 1876-1996: Frå husmannsplass til monumental skulebygg*. Sauda.
- Vikström, E. (1992) "Skolhus för folkskolan". *Temanummer om folkskolan 150 år Vesterbotten*, s. 34-46.
- Waterton, E. (2009) "Sites of sights: picturing heritage, power and exclusion". *Journal of Heritage Tourism*, 4 (1), s. 37-56.
- Waterton, E. and Smith, L. (2010) "The recognition and misrecognition of community heritage". *International Journal of Heritage Studies*, 16 (1-2), s. 4-16.
- Waterton, E. and Watson, S. (2013) "Framing theory: toward critical imagination in heritage studies". *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 19, nr. 6, s. 546-561.
- Waterton, E. and Watson, S. (eds) (2010) "Heritage and community engagement". *International Journal of Heritage Studies*, 16 (1-2), s.1-3.
- Waterton, E. (2005) "Whose Sense of Place? Reconciling Archaeological Perspectives with Community Values: Cultural Landscapes in England". *International Journal of Heritage Studies* 11(4), s. 309-325.
- While, A. (2006) "Modernism vs urban Renaissance: Negotiating post-War heritage in english City Centres". *Urban Studies*, vol 43, No. 13, s. 2399-2419.
- White H. (1987) *The Content of the Form*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Wilberg, J. (1991) *Fra allmueskole til folkeskole. Skolebyggeriet i Christiania 1730-1900 med hovedvekt på tiden fra 1860*. Magistergradsavhandling i kunsthistorie. Universitetet i Oslo.

Wilson, N.C. and Woodard, C. L., (2001) *One-Room Country Schools: South Dakota Stories*. University Station, Brookings, SD: South Dakota Humanities Council.

Winter Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999, 2000, 2008) *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Winter, T. (2013) "Clarifying the critical heritage studies". *International Journal of Heritage Studies*, vol. 19, nr. 6, s. 532-545.

Withrington, D. J. (1997) *Going to School*. Edinburgh: National Museum of Scotland.

Zimmermann, J. (2009) *Small Wonder. The little red school-house in history and memory*. New-Haven & London: Yale university press.

Zinn, H. A. (1980) *People's History of The United States*. New York, Harper Collins Publisher. Norsk oversettelse (2006), *USA, Folkets Historie*, Oslo Oktober Forlag.

Østerberg, D. (1999) *Det moderne; Et essay om Vestens kultur 1750-2000*. Oslo: Gyldendal.

Østerud, Ø. (1997) *Vad är nationalism?* Stocholm: Universitetsforlaget.

Ågotnes, H. J. (2008) "Kulturav og kulturelt mangfold. 'Heritage studies' som internasjonalt forskningsfelt". Artikkel bygger på foredrag på KAFF-konferanse, Lillehammer 2007. <http://kaff.ra.no/kaff/Kulturavprosent20ogprosent-20kulturelprosent20mangfold.pdf>. Nedlastet 22.02.10.

Åman, A. (1962) "Inledning till skol-arkitekturen, Om uppsala Läroverk och svensk skol-husbyggande i de stora undervisningsreformernas spår". *Uppsalas Nations Årsskrift*, 25/1962, s. 5-35.

## Foto og Figurliste

### Forord og omslag

Opplysninger om de fleste bildene som er vist på omslaget finnes i billedtekstene. To av bildene som ikke finnes i avhandlingen er tatt av Tone Olstad og ett tilhører Fylkesarkivet i Sogn og Fjordane. Øvrige bilder er tatt av L. Mydland.

Ståby skole Flekkefjord kommune. Tegningen er utført av Lars Jacob Hvinden-Haug i 2010.

Skolehuset på Kleppa i Flekkefjord kommune. Foto: L. Mydland 2005 og 2014.

### Del 1 og 2

Figur 1. Siste skoledag på Bagnstrond skule i Hardanger. Foto: Ivar Aaserud/Aktuell/Scanpix. Gjengitt etter tillatelse fra NTB.

Figur 2. Illustrasjon utarbeidet av O. Storsletten i 2006 og hentet fra artikkel nr. 1. Foto til høyre viser skolehus på Vest-Agder Fylkesmuseum. Foto: L. Mydland.

Figur 3. Emmaus, Refsbygd bedehus i Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2011.

Figur 4. Haugatun ungdomshus i Strandebarm. Foto: Riksantikvaren.

Figur 5. Skinnarbøl skole i Hedmark. Foto: L. Mydland 2010.

Figur 6. Kvenåsen skole, Fjotland i Vest-Agder. Foto: L. Mydland.

Figur 7. To generasjoner skolehus i Vassbygda i Aurland. Foto: Tone Olstad.

Figur 8. Vigmostad skole, Vest-Agder. Foto: L. Mydland.

Figur 9. Utsnitt av illustrasjonen fra Henry Barnards verk fra 1849. School Architecture: Or, Contributions to the Improvement of School-houses in the United States (New York 1849).

Figur 10. Skolehus på friluftsmuseet i "Norskedalen", Wisconsin. Foto: L. Mydland.

Figur 11. To prospektkort som viser skolehus fra Sterlig og Dedeham i Massachusetts.

Figur 12. Risan Skole i Møre og Romsdal. Foto: Romsdal museum/Thomas Ulleland.

Figur 13. Skolehuset på Bru i Strandebarm. Fotograf: Erik Hadland Torjusen. Fotoet er bruk etter tillatelse fra Dalane folkemuseum. DFF-EHT0430.

Figur 14. Skolehuset og bedehuset på Storaker i Mandal kommune. Foto: L. Mydland 2014.

### Del 3

#### Artikkel 1

Figur 1. Nessa skule på Nedstrand skolemuseum. Foto: L. Mydland.

Figur 2. Ståby skole i Flekkefjord. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 3. Antall kretser, prosentandel i omgangsskole og i leide og eide skolebygg. Materialet er basert på "Beretninger om skolevæsenets tilstand" fra SBBs arkiver.

Figur 4. Rødestuen fra Nes på Romerike. Foto: Akershus fylkesmuseum.

Figur 5. Ljosland skole i Åseral kommune. Foto: Gunvor Ljosland 2006.

Figur 6. Tegningen er utført av Ola Storsletten, NIKU, og er basert på Feragens illustrasjon i Den Norske Folkeskole 1861.

Figur 7. Tre av skolehusene tegnet av Binneballe, fra departementets typetegninger fra 1863 som finnes arkivert i Riksarkivet.

Figur 8. Hørte skole, Grimstad kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 9. Hesnesøy, Grimstad kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 10. Lindtveit skole, Grimstad kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 11. Fillingtveit skole, Grimstad kommune. Foto fra boka: Skoleliv i Landvik, Stuestøl 1991.



Figur 12. Hombor skole, Grimstad kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 13. Høyvik skule, Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2006.

Figur 14. Hamrabø skole, Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2006.

Figur 15. Finnvik og Marvik skolehus. Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 16. Lavoll skole, Flekkefjord kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 17. Stordrange skole, Flekkefjord kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 18. Lilunden skole i Gyland, Flekkefjord kommune. Foto: L. Mydland 2005.

Figur 19. Helleland i Vik. Foto: Fylkesarkivet i SFFF.

Figur 20. Bøadalen skule, Sogn- og Fjordane. Tegningen er utført av Ivar Refsdal i 1918. Brukt etter tillatelse fra Fylkesarkivet i Sogn- og Fjordane

## Artikkel 2

Figur 1. Natland skole fra Lindås kommune. Flyttet til Norsk Folkemuseum. Foto: L. Mydland.

Figur 2. Hørte skole i Grimstad kommune. Bygget 1884. Foto: L. Mydland 2006.

Figur 3. Refsbygda skole i Suldal kommune. Tegningen som er utført av L. J. Hvinden-Haug er basert på et foto av Refsbygda utlånt av Thomas Fjetland.

Figur 4. Molland skole i Grimstad kommune. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 5. Kleppa skole i Flekkefjord kommune. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 6. Åsarøy skole i Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 7. Sagatun folkehøyskole på Hamar. Xylografi fra *Ny Illustrerad Tidning* 1868, nr. 8.

Figur 8. Vardø gamle barneskole. Prospektkort fra Riksantikvarens arkiv.

Figur 9. Forsiden på boken om Eiesland skule. Tegninger av A. Mygland/T. Mygland 1989.

Figur 10. Rivningen av Bjørk skule i Jostedalen. Foto: Asbjørg Ormberg. Bilde fra *Lustranytt* oktober 2007. Brukt etter tillatelse av redaktøren.

Figur 11. Basar ved det gamle skolehuset i Ulladalen i Suldal kommune. Foto: Dagfinn Natland.

Figur 12. Flytting av Sør-Frogn skule, hentet fra Forsiden til Skolemuseumslaget sin årbok 1985.

Figur 13. Sør-Frogn Skole på Ullandhaug i Stavanger. Foto: Torbjørg Mydland.

## Artikkel 3

Figur 1. Across the continent. Westward the course of Empire takes its way. A Currier & Ives lithograph, 1868.

Figur 2. Little red school, Cedar Falls, Iowa. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 3. Summit school "Straw college", Historical village of Kalona, Iowa. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 4. Slåta School, Flekkefjord. Norway. Foto: L. Mydland 2009.

Figur 5. Hesthammar School Tysvær. Foto: L. Mydland.

## Artikkel 4

Figur 1. Skilt satt opp utenfor Rekvik skole, i Troms kommune. Foto: L. Mydland 2010.

## Artikkel 5

Figur 1. Flåbygda skole, Lunde i Telemark. Foto: L. Mydland.

Figur 2. Nedre Fjedle skule, Suldal kommune. Foto: L. Mydland 2007.

Figur 3. Fidjeland skule, nå på Sirdalen fjellmuseum. Foto: L. Mydland.

Figur 4. Skjold Skolemuseum, Tysvær kommune. Foto: L. Mydland.

## Artikkel 6

Figur 1. Holøyen skole, Tolga kommune. Foto: L. Mydland 2012.

Figur 2. Innvendig i klasserommet på Holøyen skole. Foto: L. Mydland 2012.

Figur 3. Klasserommet i Holøyen skole med hvelvet tak. Foto: L. Mydland 2012.

Figur 4. Interiøret i Finsdal skole, Gimlemoen i Vest-Agder. Foto: L. Mydland 2009.

Figur 5. Børtveit skole, nå på Rommetveit på Stord. Foto: S. Nesse 2013.

## Del 4

Figur 15. Bilde av Kleppa skole tatt i 2013. Foto: L. Mydland.

Figur 16. Slåta skole. Foto: L. Mydland.

Figur 17. Copyright: Kelly & Tammy Rundle, Fourth Wall Films, "Country School: One Room - One Nation". Tillatelse gitt i mail datert 5. januar 2015.

Figur 18. Sveindal skole. Foto: Historiske foto Marnardal og Audnedal.