

# Politikk og pensum

## *Fremstillingen av folkemordet på armenerne i tyrkiske skolebøker*

Ekim Diren Safak



Masteroppgave i europeisk kultur

KULH4890

30 studiepoeng

Institutt for Institutt for kulturstudier og orientalske språk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2023



# Politikk og pensum

Fremstillingen av folkemordet på armenerne i tyrkiske skolebøker

© Ekim Diren Safak

Politikk og pensum

Ekim Diren Safak

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven utforsker fremstillingen av folkemordet på armenerne i tyrkiske lærebøker fra perioden 1980-2020. Folkemordet på armenerne refererer til den tvungne massedepotasjonen og massakren av armenerne i Det osmanske riket under det ungyrkiske styret mellom 1915 og 1918. I analysen undersøker jeg tre lærebøker fra henholdsvis 1985, 2006 og 2020 for å identifisere endringer i fremstillingen og mulige årsaker til disse endringene. Oppgaven benytter teorier fra feltet kollektiv erindring og fokuserer på hvordan politiske minner og grunnfortellinger har påvirket innholdet i lærebøkene. Jeg undersøker blant annet hvordan folkemordet på armenerne har blitt fremstilt i tyrkiske lærebøker og om hvordan språket og begreper som brukes om armenerne bidrar til å skape et bilde av "den andre". Min hovedtese er at innholdet i lærebøkene er sterkt påvirket av samtidens politiske klima i Tyrkia. Dette innebærer at endringer i fremstillingen av folkemordet på armenerne i lærebøkene kan ses i sammenheng med politiske endringer i landet.



# Forord

Først og fremst ønsker jeg å uttrykke min dypeste takknemlighet overfor veilederen min, Anne Eriksen, for hennes nøye og grundige veiledning. Hun har vist et stort engasjement for prosjektet mitt og har vært en sterk motivasjonskilde for meg gjennom hele perioden. En stor takk går også til min biveileder, Einar Wigen, for hans svært verdifulle tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke alle som bidro med ideer og innspill i en svært tidlig fase av oppgaven, spesielt Bernt Hagtvat, som tålmodig lyttet til og leste gjennom mine tidvis rotete disposisjoner.

Videre vil jeg rette en takk til alle undervisere innen idehistorie og europeisk kultur for et spennende og lærerikt studieløp.

Jeg vil også takke min samboer, Marthe, som ikke bare har lyttet tålmodig mens jeg snakket om denne oppgaven dag inn og dag ut de siste månedene, men også gitt meg gode tilbakemeldinger underveis. Til slutt ønsker jeg å takke familien min, som har gjort dette studieløpet mulig for meg.

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Politikk og Pensum .....</b>   | <b>10</b> |
| 1.2 Minneteori og lærebøker .....   | 11        |
| 2 Metode og materialet.....   | 18        |
| 2.1 Materiale.....  | 19        |
| 2.2 Problemstilling og disposisjon.....   | 20        |
| 3. Året 1980, tekst og kontekst.....  | 23        |
| 3.1 Analyse av lærebok 1 Milli Tarih .....  | 25        |
| 3.2 Oppsummering av kapittel 3.....   | 30        |
| 4. Den europeiske unionen og løfte om de nye lærebøkene.....                      | 33        |
| 4.1 Analyse av lærebok 2 İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.....                      | 34        |
| 4.2 Oppsummering og sammenligning av lærebøkene .....                             | 40        |
| 5. Årene 2006-2020.....   | 42        |
| 5.1 Analyse av Lærebok 3, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük..... | 43        |
| 6 Konklusjonen av oppgaven og avsluttende ord .....                               | 53        |
| <b>Litteratur .....</b>   | <b>56</b> |





## 1 Politikk og pensum

Denne oppgaven undersøker hvordan folkemordet på armenerne har blitt og blir fremstilt i tyrkiske lærebøker. Folkemordet på armenerne refererer til den tvungne massedeportasjonen og massakren av armenere i Det osmanske riket under det ungtyrkiske styret mellom 1915 og 1918.<sup>1</sup> Det antas at omtrent en million armenere mistet livet i løpet av denne perioden.<sup>2</sup> Uten å simplificere denne tragiske hendelsen, kan man kort si at armenerne i Det osmanske riket ble beskyldt for å konspirere med og støtte Russland som ble ansett som en fiende av imperiet.<sup>3</sup> Over hundre år senere er det armenske folket fortsatt påvirket av denne tragedien som har etterlatt dype og varige spor i deres historie. Et kritisk blikk på historien er viktig, særlig når motstridende narrativer hindrer nødvendig forsoning mellom to naboland.<sup>4</sup> I dag er folkemord den internasjonale betegnelsen på slike hendelser, og derfor den jeg selv kommer til å bruke i oppgaven. Denne betegnelsen er imidlertid ikke anerkjent i Tyrkia, og slik jeg skal demonstrere senere, brukes det andre begreper der for å beskrive denne hendelsen. Armenerne i dag hevder at fornektelsen av dette folkemordet har en skadelig innvirkning på det armenske folket, fordi deres lidelser blir ignorert og avfeid. I tyrkiske lærebøker blir dette ofte betegnet enten som «1915-hendelsen» (1915-olayları) «Det armenske problemet» (Ermeni Sorunu/meselesi) eller «omplasseringen av armenerne i det osmanske riket» (Osmanlı'da Ermeni tehciri). Ordvalget i lærebøkene er ikke tilfeldig; det er en klar og tydelig linje fra den tyrkiske staten som ikke ønsker å anerkjenne denne hendelsen som et folkemord i henhold til FNs folkemordskonvensjon.<sup>5</sup> Tyrkisk politikk og offentlighet har på mange måter vært hjemsoekt av denne tragedien i flere tiår. Armenere både i hjemlandet og i diasporaen har arbeidet for å få internasjonal anerkjennelse av folkemordet, mens den tyrkiske staten på sin side har forsøkt å fornekte og neglisjere hendelsene i det nasjonale minnet. Konflikten om anerkjennelse kan sies å ha nådd sitt toppunkt rundt 1980, da den illegale militærorganisasjonen Armenian Secret Army for the Liberation of Armenia (ASALA) startet en systematisk hevnaksjon mot tyrkiske diplomater for å få folkemordet på armenerne i internasjonal dagsorden. Det er i dag en konsensus i litteraturen om at disse attentatene bidro til og forsterket utviklingen av den offentlige tyrkiske fornektelsen av folkemordet.<sup>6</sup> Historisk forankrede fornektelser gjennomgår sine egne stadier av utvikling, dette kan også observeres i

---

<sup>1</sup> Akçam, *Ermeni soykırımı'nın kısa bir tarihi*, 21.

<sup>2</sup> Ibid., 43.

<sup>3</sup> de Waal, «The G-Word: The Armenian Massacre and the Politics of Genocide», 1.

<sup>4</sup> Suny, *They can live in the desert but nowhere else*, 12.

<sup>5</sup> UN General Assembly, Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide.

<sup>6</sup> Turan og Öztan, *Devlet aklı ve 1915*, 218.

tilfellet hvor fornektelse av Holocaust på 1970-tallet oppsto som en reaksjon på den økende bevissthet om Holocaust på 1960-tallet.<sup>7</sup> Oppgaven min er derfor også en slags historie om denne fornektelsen og hvordan den både skapes og vedlikeholdes gjennom lærebøker på den offentlige skolen i Tyrkia. Politiske ledere har ofte tatt i bruk det statlige utdanningssystemet for å bygge og styrke landets nasjonale identitet. Den pedagogiske teoretikeren Michael W. Apple beskriver dette som «offisiell kunnskap» og viser til at utdanning ofte er dypt forbundet med samtidens politikk og kultur. Apple skriver blant annet at læreplaner aldri er nøytrale sammenstillinger av kunnskap som dukker opp i tekster og klasserommene i en nasjon. Den er alltid en del av en selektiv tradisjon, noens seleksjon, og en gruppes visjon av legitim kunnskap.<sup>8</sup> Lærebøkene presenterer ikke nye historier, men gjenforteller heller etablerte historier basert på kunnskap som staten ønsker at sine borgere skal tilegne seg. Elever tilegner seg kunnskap om fakta, datoer og både sentrale og perifere hendelser innenfor et semioffisielt narrativ. Det kan argumenteres for at historiefaget innehar den sterkeste rollen i utdanningssystemet når det gjelder å etablere en tilknytning til nasjonen, ofte ved å fremme en forestilt nasjonal fortid. Nasjonalismehistorikerne Eric Hobsbawm og Benedict Anderson har fremhevet ideen om nasjoner som enten essensielle eller konstruerte enheter, og deres teorier belyser hvordan mennesker skaper de forestilte felleskapene som utgjør en nasjon. Lærebøker fungerer som et sentralt medium for konstruksjonen av disse felleskapene, og en historisk undersøkelse av dem kan gi verdifull innsikt i hvordan ulike staters idéstrømmer har utviklet seg over tid. Med dette som utgangspunkt, har denne oppgaven som mål å undersøke fremstillingen av folkemordet på armenerne i lærebøker som er anvendt i historiefaget ved tyrkiske offentlige skoler.

## 1.2 Minneteori og lærebøker

Når man skriver en oppgave med et minneteoretisk perspektiv, er det vanskelig å unngå å nevne Maurice Halbwachs (1877-1945) som på mange måter regnes som en pioner innenfor feltet kollektiv erindring. For Halbwachs var fortiden en sosial konstruksjon formet av samtidens interesser og problemer; hans argument er derfor at nåtidens interesser også former fortidige synspunkter slik de manifesteres i hver historisk epoke.<sup>9</sup> Det er også nødvendig å nevne at det har blitt gjort mye på dette feltet siden Halbwachs introduserte dette begrepet. Hans viktigste bidrag til dette feltet kan sies å være påpekningen av forbindelsene mellom en

---

<sup>7</sup> Gürpınar, «The Manufacturing of Denial», 217.

<sup>8</sup> Apple, *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age*, 9.

<sup>9</sup> Halbwachs og Coser, *On Collective Memory*, 25.

sosial gruppe og kollektiv erindring.<sup>10</sup> Fortiden konstrueres på mange forskjellige måter, slik som med høytider, museer, minnesteder og litteratur. Altså er det ikke bare en passiv oppsamling av historisk informasjon, men en aktiv og konstruktiv prosess som stadig rekonstrueres. Denne type erindring er også noe sosialt, fordi hvert minne eksisterer gjennom sin relasjon til andre via språk, symboler og hendelser.<sup>11</sup> Historikeren James E. Young, som blant annet forsker på Holocaust, folkemord og minnesteder har i senere tid utfordret tanken om hva kollektiv erindring er. Young argumenterer for at selv om grupper av mennesker i et samfunn kan anta det samme om en sak, eller ha like verdier som organiserer minnet i like spor, betyr ikke det at de deler de samme minnene, derfor bruker han begrepet «collected memories» i stedet for «collective».<sup>12</sup> Aleida Assmann, professor innen engelsk litteratur og kulturanthropologi som er spesielt kjent for sitt arbeid med kollektiv erindring og minnepolitikk, kritiserer begrepet for å være for vagt i sin betydning. Hun mener at mer presise begreper som sosiale, politiske og kulturelle minner bør anvendes i stedet. I et av kapitlene fra boken *Performing the Past Memory, History, and Identity in Modern Europe* skriver hun blant annet:

The first of these, social memory, refers to the past as experienced and communicated (or repressed) within a given society. It is continuously changing as it disappears with the death of individuals. The memory of a society is by no means homogenous but is instead divided into generational memories, the importance of which is being (re-)discovered by social psychologists.<sup>13</sup>

Det jeg ønsker å trekke frem her er Assman sitt poeng om at de kollektive erindringene et samfunn gjør seg ikke er homogene, men heller endrer seg fra en generasjon til en annen. Dette går tilbake til Halbwachs' syn på hvordan fortiden konstrueres på forskjellige måter i ulike perioder. Assman peker også på at fortiden kan både kommuniseres, men også undertrykkes eller neglisjeres. Det er her minner blir politiske, og begrepet minnepolitikk kan komme til nytte. I motsetning til sosiale erindringer blir minnepolitikk utformet for å kommunisere på et transgenerasjonelt nivå, eksempelvis bibliotek, museer og monumenter.<sup>14</sup> Assman skiller mellom to forskjellige former for erindring. I det hun kaller for «social memory», ligger interessen i hvordan historiske begivenheter blir husket av individer og generasjoner i deres levetid, mens politisk erindring, eller minnepolitikk, undersøkes ovenfra

---

<sup>10</sup> Misztal, *Theories of Social Remembering*, 51.

<sup>11</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>12</sup> Medding, *Studies in Contemporary Jewry*, 248.

<sup>13</sup> Tilmans, Vree, og Winter, *Performing the past*, 41.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 42.

og ned for å se på dannelsen av nasjonale identiteter og politiske handlinger.<sup>15</sup> I motsetning til individer; har imidlertid ikke institusjoner eller større sosiale grupper egne minner og derfor må identitetsdannende minner skapes gjennom monumenter, museer, minnesteder og seremonier.<sup>16</sup> Med Assmans egne ord:

In three aspects, the political constructions of memory differ clearly from personal and social memory. First, they are not connected to other memories and the memories of others but tend towards homogeneous unity and self-contained closure. Second, political memory is not fragmentary and diverse but emplotted in a narrative that is emotionally charged and conveys a clear and invigorating message. And third, it is not something volatile and transient, but is anchored in material and visual signs such as sites and monuments as well as in performative action such as commemoration rites, which periodically reactivate individual memories and enhance collective participation. In this way, a political memory is stabilized and can be transmitted from generation to generation.<sup>17</sup>

Jeg mener at lærebøker, spesielt innenfor historiefaget, gir en unik innsikt i hvordan nasjoner ønsker å bevare sin historie og konstruere sin fortid. Historielærebøker er et viktig verktøy for stater for å skape en felles nasjonalhistorie og sikre at borgerne føler en tilknytning til nasjonen. Selv om dette er en vanlig praksis i de fleste land, mener jeg at det er særlig sterke identitetsskapende historier vevd inn i tyrkiske historiebøker.

De siste årene har flere forskere fra ulike disipliner viet oppmerksomhet til tyrkiske lærebøker. Blant annet har sosiologen Kenan Cayir sett på lærebøker som har blitt produsert i nyere tid og undersøkt innholdet i dem fra de siste tiårene. I en bok om identitet, borgerskap og rettigheter i tyrkiske lærebøker presenterer Cayir flere interessante argumenter. Han påpeker blant annet at den sterkt sentraliserte utdanningen i Tyrkia presenterer en felles nasjonal identitet som er gjennomgående i ulike lærebøker av ulike forfattere i mange ulike fag. Cayir skriver:

At times we can see this narrative directly, such as in the Grade 4 Social Studies topic “Learning My Past” or the Grade 9 History topic “The Arrival of the Turks on the Stage of History.” However, our research shows that almost every lesson, from Music to Literature or English, has been designed in order to develop this sense of national identity. As stated in the introduction, the main source of all the issues related to human rights that were found in the textbooks lies in this shared sense of “us” and the narrative of national identity.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Ibid., 42.

<sup>16</sup> Ibid., 43.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Çayir, *Who Are We?*, 9.

Cayirs konklusjon avslører en skarp kontrast mellom den nasjonale identiteten som fremstilles i bøkene, og Tyrkias mangefasetterte utfordringer med sine egne minoriteter. Staten prøver på den ene siden å løse de ulike problemene knyttet til landets etniske og religiøse grupper, samtidig som lærebøkene skaper en ekskluderende og essensialistisk historie ved å kun presentere tyrkernes historie.<sup>19</sup> Et av de mange problemer dette medfører er påpekt av Tuba Kancı og Ayşe Altınay i deres artikkel *Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks*. Artikkelforfatterne argumenterer for at lærebøkene som anvendes i Tyrkia, historisk sett har hatt et sterkt militarisert språk og innhold. Den sterkt militariserte tonen og innholdet i lærebøkene som brukes i Tyrkia formidler et verdensbilde som oppfatter multikulturalisme som en trussel for nasjonen, i stedet for et ønsket ideal.<sup>20</sup> Lærebøkene er rettet til de unge i landet, det er de som i all hovedsak skal lære seg innholdet i dem og ta med ideene ut i verden, likevel er det viktig å huske at en analyse av tekstbøkernes innhold aldri vil gi et konkret svar på hva landets kollektive minnet rundt ulike historiske hendelser er. For å finne ut av landets kunnskap rundt en partikulær hendelse som folkemordet på armenerne vil man måtte bruke spørreundersøkelser eller andre etnografiske metoder.<sup>21</sup> En analyse av lærebøkernes språk og innhold vil i stedet fortelle oss mer om hva samfunnets voksne tenker hva nasjonen bør bety for de unge, enn hva de unge tenker om nasjonen.<sup>22</sup> Historikeren Ümit Üngör har undersøkt det armenske folkemordet plass i det tyrkiske samfunnets sosiale erindring. I artikkelen *Lost in Commemoration: The Armenian Genocide in memory and identity* undersøker Üngör blant annet hvilke minnebilde som er igjen hos det tyrkiske folk etter tiår med ødeleggelse og konstruksjon samt rekonstruksjon av erindringene rundt denne hendelsen. Üngör' argument er at selv om den tyrkiske staten offisielt fornekter folkemordet, så har den i samfunnets sosiale erindring et annet bilde. Selv om alle tidsvitner har forsvunnet, har Üngörs intervjuer med den eldre tyrkiske og kurdiske befolkningen i Øst-Tyrkia vist at muntlige fortellinger om familiemedlemmer og naboer som var vitne til folkemordet, har blitt videreført i deres minner.<sup>23</sup>

Jeg vil også nevne statsviteren Jennifer Dixon som i artikkelen *Changing Representations of the Armenian Genocide in History Textbooks in Turkey*, undersøker hvilke faktorer som har formet det tyrkiske narrative om folkemordet i tyrkiske lærebøker. Dixon identifiserer fire

---

<sup>19</sup> Ibid., 10.

<sup>20</sup> Kancı og Altınay, «Educating Little Soldiers and Little Ayses: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks», 63.

<sup>21</sup> Wagoner, *Handbook of culture and memory*, 260.

<sup>22</sup> Krawatzek og Friess, *Youth and Memory in Europe*, 7.

<sup>23</sup> Üngör, «Lost in Commemoration», 157.

ulike faktorer fra tidlig 70-tallet til tidlig 2000-tallet. Hun starter den første fasen med terrorhandlingene fra ASALA, som jeg tidligere var inne på, men også press fra internasjonale armenske organisasjoner rundt 1970 og 1980 som skapte en offentlig bevissthet rundt hendelsen.<sup>24</sup> I den andre fasen, som Dixon mener skapte endringer i lærebøkene, kom av det økte presset fra både nasjonalt og internasjonalt hold. I den tredje fasen knytter hun endringer i lærebøkene til slutten av den kalde krigen og den reduserte viktighetene til Tyrkias geostrategiske posisjon, som banet vei for større press fra internasjonalt hold.<sup>25</sup> I den siste fasen som kom mellom 1990 og tidlig 2000-tallet, argumenterer Dixon for at både internasjonal anerkjennelse av folkemordet og tabuet rundt den interne diskusjonen i landet gradvis ble løftet og at det tyrkiske narrative rundt folkemordet ble utfordret og debattert intern i landet. Når både media og ulike akademikere kom på banen i debatten mener Dixon at det førte til et språk som er mer nøytralt for å beskrive armenerne i de nyere lærebøkene.<sup>26</sup> Mitt eget synspunkt her er at selv om Dixon peker på viktige faktorer som har ført med seg endringer, har ikke språket blitt noe mer objektivt eller nøytralt av den grunn. Tvert imot mener jeg at i de senere årene har språket blitt enda hardere mot armenerne i den forstand at det til tider er mer kynisk og utspekulert i ordbruken. Dette synspunktet vil jeg diskutere i kapitlene 3, 4 og 5.

Før jeg går videre med å presentere metodikken i oppgaven, vil jeg først belyse et annet viktig aspekt ved tyrkisk historieskriving nemlig myter. I tyrkisk historieskriving finnes det sterke opprinnelsesfortellinger som det har oppstått en berøringsangst rundt, særlig når det gjelder historien om hvordan republikken ble grunnlagt etter Det osmanske rikets fall. Myter av denne typen er svært betydningsfulle og har en helt særegen kraft. For at de skal være effektive, må de knyttes til den kollektive erindringen. Filosofen Jeffrey Blustein definerer grunnleggelsesmyter som historier som har betydning for en gruppes fortid. Selv om mytene ikke gir nøyaktige beskrivelser, må hendelsene som blir fortalt gi symbolske ressurser fra den kollektive fortiden som kan lokaliseres i nåtiden.<sup>27</sup> Blustein poengterer også viktigheten av at selve myten ikke kan være betydningsfull for flere grupper samtidig, hendelsene som blir fortalt må være fortalt slik at de treffer vår kollektive fortid. Blustein skriver: «Citing the past in myth is often a way of reinvigorating commitment and generating collective rededication to certain group values or an endangered way of life, and it is able to do this because it draws

---

<sup>24</sup> Dixon, «Education and National Narratives: Changing Representations of the Armenian Genocide in History Textbooks in Turkey», 118.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid., 119–20.

<sup>27</sup> Blustein, *The Moral Demands of Memory*, 197.

upon the group's own past, not some other group's past, for inspiration».<sup>28</sup> Dette mener jeg er viktig av hovedsakelig to grunner: For det første er den tyrkiske grunnleggelsesmyten på mange måter også skaperen av «den andre». Den skaper ikke bare en felles tyrkisk identitet, men den skiller også ut de som ikke hører til i dette fellesskapet ved å skape en fortelling som bare én gruppe kan relatere sin fortid til. Kulturhistorikeren Anne Eriksen har også skrevet om hvordan myten fungerer som en kulturell kraftkilde, i boken *Det var noe annet under krigen* undersøker hun blant annet hvordan den kollektive erindringen om 2. verdenskrig i Norge inneholder sentrale mytiske motiv. Eriksen skriver at når historie betraktes som et eget kulturuttrykk kan den samtidig leses som en myte, det blir en fortelling med betydning som viser noe ut over seg selv.<sup>29</sup> Hun viser til at kollektivtradisjonen om 2. verdenskrig i Norge fungerer som en nasjonal myte og som en formidler av nasjonale verdier.<sup>30</sup> Dette er også noe jeg mener som kan overføres til tyrkisk historieskriving. Her har historikerne Taner Akcam og Umit Kürt gjort et viktig arbeid i boken *Kanunların ruhu*, en bok som retter søkelyset mot folkemordets juridiske ansikt. Forfatterne argumenterer blant annet for at den tyrkiske republikken ble grunnlagt på likvidert eiendom og ikke minst ødeleggelsen av minoritetene i samfunnet.<sup>31</sup> Akcam og Kurt skriver at i 1914 ble et samfunn, der 25% av befolkningen utgjorde en kristen eller en jødisk minoritet, ødelagt og den tyrkiske republikken ble på mange måter bygget på denne ødeleggelsen.<sup>32</sup> Dette er et kontroversielt argument i Tyrkia, men som jeg mener de bygger opp med gode argumenter og bevis i boken. Det osmanske riket, eller Tyrkia, er ikke det eneste landet som har utryddet store deler av sin minoritetsbefolkning, historien har mange eksempler på dette. Det kontroversielle her er at oppgjøret med denne historien ikke har blitt tatt fordi det vil bryte med den andre historien som fortelles, om de heroiske kampene, om de store maktene som ønsket å dele opp Det osmanske riket og om hvordan grensene på alle fronter i disse årene måtte forsvares fra fienden. Inspirert av hvithetsstudier har Baris Ünlü foreslått to begreper som ser på spørsmålet om etnisitet og historien om den tyrkiske republikken gjennom privilegiets linse: Tyrkiskhet og tyrkiskhetskontrakt.<sup>33</sup> Det Ünlü argumenter for, er at røttene til tyrkiskhet kan spores tilbake til to uuttalte og uskrevne avtaler mellom muslimer som levde i Anatolia mellom 1915 og 1925, og det han henholdsvis kaller muslimhetskontrakten og tyrkiskhetskontrakten. Tapet

---

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Eriksen, *Det var noe annet under krigen*, 16.

<sup>30</sup> Ibid., 168.

<sup>31</sup> Akçam og Kurt, *Kanunların ruhu*, 12.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ünlü, «The Kurdish Struggle and the Crisis of the Turkishness Contract», 398.



av land i Anatolia våren 1915 ble etterfulgt av sju år med krig, inkludert første verdenskrig og den tyrkiske frigjøringskrigen. Under disse krigene kjempet muslimene for å redde Anatolia fra lokale kristne som armenere og grekere bosatt i riket, samt utenlandske styrker som britene og russerne.<sup>34</sup> Hans argument er derfor at disse krigene, men da spesielt det armenske folkemordet, ble utført i en ramme av gjensidig forståelse, forhandlinger og følelser, som sinne, frykt og misunnelse blant muslimene i Anatolia. Dette formet konturene av det han kaller den «muslimske kontrakten», altså at du måtte være muslim for å leve i trygghet, med rettigheter, privilegier og forventinger om fremtiden i Tyrkia. Den andre betingelsen i denne kontrakten var et forbud mot produksjon av kunnskap om det som hendte med ikke-muslimer fra Anatolia og den samtidige likvideringen og beslagleggelsen av deres eiendeler som ble delt mellom muslimene i landet. Kort tid etter seieren i krigen, mellom 1924 og 1925, ble den tyrkiske republikken grunnlagt, og denne kontrakten, argumenterer Ünlü for, ble tyrkifisert av Mustafa Kemal og hans følgere. Dette betydde i praksis at hver muslim i landet skulle bli tyrker for å benytte seg av kontraktens privilegier. Ünlü skriver:

The door of Turkishness was open to each and every Muslim group and individual as long as they did not resist assimilation. Accordingly, millions of Muslims of different ethnic origins (Kurdish, Circassian, Bosnian, Albanian, etc.) became Turks and stopped being 'something else' in order to be included in the new contract. After all, for Muslims, Turkishness was (and still is) a matter of performance.<sup>35</sup>

Denne kontrakten ble sikret gjennom statens juridiske, økonomiske og ideologiske midler. Men i tillegg til denne konkrete statlige politikken utviklet individer visse ubevisste mekanismer for å unngå kunnskap og sannhet om saker knyttet til det armenske og kurdiske spørsmålet. Med andre ord: Så lenge man ikke snakket om folkemordet mot armenerne eller andre etniske minoriteter som kurdere, var det en vei, ferdig banet, i det sosioøkonomiske spekteret som en kunne benytte seg av; dette gjaldt i alle bransjer, fra politikk, næringslivet, akademia og kunst.<sup>36</sup> Det teoretiske rammeverket og de konseptene som er presentert i dette kapitlet vil danne grunnlaget for den videre analysen og diskusjonen i resten av oppgaven.

---

<sup>34</sup> Ibid., 399.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Ibid., 400.

## 2 Metode og materialet

For å identifisere hva slags egenskaper og funksjoner et nasjonalt historisk narrativ kan ha i lærebøker, eller andre historiske artefakter, har utdanningspsykologene Mario Carretero og Bermúdez Vélez Angela skissert ut seks fremtredende egenskaper som jeg vil gå igjennom.<sup>37</sup>

1. A homogeneous historical and social subject — that is, the narrative has one single subject that is homogeneous both in opposition to the historical other and over time. There is no variety or diversity of historical actors, and the subject has an idealized and timeless character. The establishment of this national protagonist, the main voice of the narrative, involves a process of inclusion/exclusion. For example, the voice of indigenous people living in the same territory is excluded from the national narrative.
2. Identification processes, in terms of a “we” versus “them” structure. The narrators identify with the national historical subject, or their use of the pronouns “we” and “they” reflect a present national identity projected on the past or their identification is both historical (between then and now) and social (with other nationals). Past and present subjects are merged into one national identity, as are different social actors.
3. Heroic and transcendent key historical figures: These individuals appear in the narrative to represent national virtue and set the national example. They are valued positively and considered outside their social and historical context, as quasi-mythical characters.
4. A monocausal or teleological account of the historical events, in terms of one main goal, such as the search for freedom or defending the national interest.
5. Moral value judgments positive about the national subject and historical events and negative about the historical/national other. This national moral value is self-justifying or tautological: What is national is good, and the good is national. In this sense, the sacrifices made, from dying for one’s country to eradicating other groups and traitors, are for the greater good.
6. An essentialist conceptualization of nation and national identity: Both are naturalized and timeless entities. In this sense, territory is also essentialized as, or predestined to be, national.<sup>38</sup>

Punkt 1, det homogene historiske og sosiale subjektet, referer til en protagonist, hvor det i denne oppgaven vil henvise til tyrkere i Det osmanske riket. Jeg skal undersøke hvordan de forblir det uforandrede idealet i historien. Denne versjonen av historien utelater ofte viktige perspektiver og erfaringer fra andre grupper, i dette tilfelle armenerne. Dette kommer tydelig fram i det tyrkiske narrativet der armenerne, og de andre minoritetene i landet, er dømt til en ekskludering når den tyrkiske republikken skal etableres. Det andre punktet handler om identifikasjonsprosessen som skapes gjennom språket. Dette er et tema som jeg vil undersøke nærmere i min analyse, spesielt hvordan "vi-felleskapet" og "den andre" skapes. Minoritetene

---

<sup>37</sup> Carretero og Bermudez, *Constructing Histories*, 631.

<sup>38</sup> Carretero og van Alphen, *History, Collective Memories, or National Memories?*, 1:294.

i landet, særlig den armenske, er aldri en del av den nasjonale identiteten og jeg skal undersøke hvordan dette kommer på uttrykk i språket og retorikken som brukes i lærebøkene. Punkt 3 omhandler historiske helter og transendentale individer. I tyrkisk historie er det særlig Mustafa Kemal Atatürk som har fått denne betydningen, men da folkemordet på armenerne skjedde før hans ledertid, er han ikke nevnt i noen stor grad. Imidlertid vil jeg undersøke om det er andre navn av tyrkiske historiske aktører som dukker opp i historiefortellingen uten å bli kritisk vurdert eller som representerer nasjonens verdier. Punkt 4 handler om målet, som i dette er grunnleggelsen av den tyrkiske republikken. I lærebøkene jeg skal undersøke blir historien om armenerne først presentert, etterfulgt av uavhengighetskrigen til Tyrkia, der de som kjempet, kjempet for friheten til Tyrkia og for å forsvare landets interesser. Jeg vil dermed også se på om denne uavhengighetskrigen har fått en teleologisk plass i bøkene. Punkt 5 og 6 utgjør kjernen i den tyrkiske fortellingen, og jeg tar sikte på å synliggjøre dette i tekstene jeg skal analysere. Her vil jeg undersøke hvordan nasjonen, territoriene og grensene blir fremstilt som essensielle konstruksjoner. Mer konkret skal jeg undersøke hvordan dette kommer til uttrykk når det gjelder å forsvare nasjonale interesser som grenser, og hvordan grupper som utgjør en trussel mot dem fremstilles.

## 2.1 Materiale

Et funn jeg har gjort i mine undersøkelser for oppgaven, er at videregående bøker fra samme periode - og noen ganger av samme forfatter - forbigår historien om folkemordet i total stillhet, mens bøker beregnet for ungdomsskolen har viet én hel side til dette tema. Jeg vil ikke spekulere for mye rundt hvorfor forfatterne har valgt å inkludere denne historien for yngre skoleelever, men som oppgaven senere vil dreie inn på ble det gjort mange endringer av læreplanverket i Tyrkia på 80-tallet, blant annet grunnet statskuppet av militæret i 1980. For å analysere hvordan folkemordet på armenerne fremstilles i tyrkiske lærebøker, har jeg hovedsakelig valgt ut tre bøker som jeg vil bruke i analysen min. I oppgaven vil alle tekstene jeg studerer på tyrkisk gjengis til norsk etter min egen oversettelse. Jeg er klar over at all oversettelse innebærer en form for tolkning, og jeg har derfor vært nøye med å reflektere over dette aspektet i løpet av forskningsprosessen. Arbeidet med oversettelsene ga meg en dypere forståelse av tekstene og bidro til å forme analysen min på en måte som har vært svært nyttig. Oversettelsesarbeidet jeg utførte i forkant av oppgaven kan etter min mening betraktes som en integrert del av analysen som fulgte. Jeg har aktivt gjort vurderinger og refleksjoner over kildematerialet. Den doble rollen som både analytiker og oversetter har derfor bidratt til å

oppretholde et kritisk perspektiv i oppgaven, med en bevissthet om potensielle skjevheter knyttet til tolkningsspørsmål.

Min første primærkilde for oppgaven er læreboken *Milli tarih* (Nasjonal historie) fra 1985 skrevet av Niyazit Aksit. Boken er på knappe 140 sider, men tar likevel for seg hele historien til Det osmanske riket fra etableringen og frem til dens fall, altså en historie som strekker seg over 600 år. Min andre kilde i oppgaven er læreboken fra 2005 med tittelen *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük* (Den tyrkiske republikkens revolusjonshistorie og kemalisme), beregnet for elever på videregående trinn 3. Bokomslaget i denne boken er fylt med 9 forskjellige bilder av Mustafa Kemal Atatürk. Som tittelen på boken tilsier så er det revolusjonshistorien eller uavhengighetskrigen til Tyrkia som det fortelles om. I tillegg inneholder den flere kapiteler om livet til Mustafa Kemal Atatürk. Denne boken har tre ulike forfattere, Idris Akdin, Muhittin Cakmak og Mustafa Genc. Oppgavens tredje primærkilde er læreboken i historie utgitt i 2020 også beregnet for videregående trinn 3. Dette er bøker som skal anvendes i perioden for 2020 og fram til 2023. Den er delt opp noe ulikt de andre bøkene. Med sine 270 sider starter den med fortellingen om Mustafa Kemal sitt liv, deretter bygger boken seg opp fra Det osmanske riket i det 20. århundre, helt opp til dagens Tyrkia. Bokens forfattere har satt av tre sider med det som i boken omtales som det «såkalte armenske problemet fra 1915», men flere sider er nå inkludert om hendelsene før folkemordet. Denne nye læreboken inneholder i tillegg informasjon om kampen med ASALA-terroren fra 70 og 80-tallet. En stor forskjell mellom denne boken og de foregående bøkene er at den inneholder faktabokser og informasjonsbokser i marginen av sidene med tilleggsinformasjon til leseren. Jeg vil gå nærmere inn på innholdet av disse senere i oppgaven. Alle disse bøkene er utviklet i tråd med læreplanene. Selv om jeg ikke har til hensikt å analysere læreplanene på samme måte som bøkene, mener jeg likevel at de er viktige for konteksten og vil derfor presentere noen av hovedpunktene fra læreplanene når det er relevant.

## 2.2 Problemstilling og disposisjon

For å analysere lærebøkens fremstilling av den såkalte «1915-hendelsen» vil jeg i denne oppgaven anvende teorier om kollektiv erindring. Dette innebærer at jeg benytter meg av teorier og tidligere forskning innenfor dette feltet. Kollektivt minne kan kort forklares som en rekonstruksjon av fortiden i lys av nåtiden, og dermed ønsket om å studere hvordan nåtiden påvirker en selektiv oppfatning av fortiden.<sup>39</sup> Denne formen for selektiv historieformidling

---

<sup>39</sup> Corell, *Krigens ettertid*. 13.

kan man blant annet finne i lærebøker som er anvendt ved skolen. Særlig kan man betrakte historieundervisningens rolle i skolen som en skaper av nasjonal identitet og et «vi-felleskap» samt at den kan bidra til konstruksjonen av «den andre». Med konstruksjonen og bruken av «den andre» referer jeg først og fremst til prosessen av identitetsformasjon. Selv om dette ble først teoretisert som et systematisk begrep av Gayatri Spivak i 1985, så trekker det på flere teoretiske tradisjoner som jeg senere i oppgaven vil gå nærmere inn på.<sup>40</sup>

Siden grunnleggelsen av den tyrkiske republikken i 1923 har utdanningssystemet i Tyrkia hatt en strengt kontrollert og sentralisert rolle i det man kan betrakte som den ideologiske dannelsen av sine borgere. Utdanning i landet har historisk blitt sett på som et av de viktigste midlene for å skape en ny nasjon basert på en enkelt kultur, en etnisk identitet, en religion og ett språk.<sup>41</sup> Læremidler og de relaterte ressursene til skolen blir forberedt og godkjent av utdanningsdirektoratet (*MEB*) og historieundervisning er dermed direkte knyttet til den nasjonale politikken.<sup>42</sup> For å få frem hvordan dette kommer frem, vil jeg derfor i oppgaven benytte meg av teoretiske perspektiver hentet fra forskning både på nasjonalisme og historiefagets identitetsdannende funksjoner. Jeg vil også ta i bruk metoder fra lærebokforskning fra Mario Carretero og Floor Van Alphen som i *History, Collective Memories, or National Memories* som har gjort undersøkelser på hvordan nasjoner, både som en begrepsmessig og en narrativ enhet, i stor grad formaterer kollektive minner gjennom historieundervisning. I artikkelen *How the Representation of the Past Is Framed by Master Narratives* har utdanningspsykolog Carretero blant annet foreslått en modell for å undersøke representasjonen av nasjonal historie og tilegnelsen av det som betegnes for et masternarrativ, samt produksjonen og konsumering av dette.<sup>43</sup> Når jeg bruker begrepet masternarrativ er jeg inne på det som kan oversettes til norsk som grunnfortelling. Historikeren Ola Svein Stugu definerer dette begrepet som en hegemonisk grunnfortelling.<sup>44</sup> Det er formidlingen av denne hegemoniske grunnfortellingen jeg vil se nærmere på. Dette innebærer også begrepsbruk, oppgaver knyttet til teksten, utheving av nøkkelpersoner, utheving av fakta, viktige datoer, selve språket og de retoriske virkemidler i tekstene. Utover en analyse av det utvalgte innholdet i lærebøkene vil jeg også se på relaterte utdanningspolitiske dokumenter som læreplanrapporter utgitt fra utdanningsdirektoratet for perioden. Ved å analysere historiebøker

---

<sup>40</sup> Jensen, «Othering, identity formation and agency», 64.

<sup>41</sup> Çayır, «Preparing Turkey for the European Union», 40.

<sup>42</sup> Şekeryan mfl., «History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives», 11.

<sup>43</sup> Wagoner, *Handbook of culture and memory*, 293.

<sup>44</sup> Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 39–40.

fra tre ulike perioder ønsker jeg å besvare på følgende problemstilling: Hvordan har folkemordet på armenerne blitt fremstilt i tyrkiske lærebøker? Er det en sammenheng mellom endringer i tyrkisk politikk og nedslaget i lærerbøkene? Hvilke begreper og metoder benyttes i formidlingen av den såkalte "1915-hendelsen" og hvordan har dette endret seg fra 1980 opp til i dag? Noen underordnede forskningsspørsmål som oppgaven også vil forsøke å svare på er om hvilken betydning statskuppet på 80-tallet, den økte nasjonalismen og senere islamiseringen på 90-tallet av den tyrkiske politikken har hatt på disse lærebøkene. Og om hvilke endringer det er mulig å finne i lærebøkene de årene Tyrkia aktivt begynte å søke om å få innpass i Den europeiske unionen. Lærerbøkene jeg skal undersøke er alle utgitt av det tyrkiske utdanningsdirektoratet, og jeg vil ta for meg versjonene som utkom i henholdsvis 1985, 2005 og 2020. Selv om det er et overordnet mål for forfatterne av historielærebøker å gi en korrekt beskrivelse av de historiske hendelsene, er min hypotese at innholdet i lærebøkene er sterkt influert av politikken i samtiden.

### 3 Året 1980, tekst og kontekst

12. september 1980 utfører generalen Kenan Evren et statskupp i Tyrkia. Årene før var, som jeg nevnte innledningsvis, fylt med spenning mellom ASALA og den tyrkiske staten hvor flere attentater og terrorangrep ble utført fra den armenske siden. I artikkelen *The Post-Coup Regime and the Redesign of the Turkish-Armenian Identity* sier historiker Emre Can Daglioglu at toppunktet av ASALA angrepene, fant sted mellom 1980 og 1981, og motangrepet til dette kom i form av sentraliserte og systematiserte politiske grep fra Tyrkia.<sup>45</sup> Det Daglioglu sikter til med dette er etableringen og spredningen av det offisielle narrative om fornektelsen av folkemordet på armenerne.<sup>46</sup> Krigen mot armenerne hadde endt for over 60 år siden, nå hadde krigen om to motstridende sannheter begynt. For å støtte under dette ble det produsert og trykket opp publikasjoner og arkivmateriale ble hentet opp, mens utdanningsdirektoratet og direktoratet for høyere utdanning sørget for at det offisielle narrative ble inkorporert i alle nivåer av utdanningen.<sup>47</sup> Militæret, som etter kuppet hadde full kontroll over utdanningssystemet, brukte islam, sammen med tyrkisk nasjonalisme, som et middel for ideologisk overtak og kontroll.<sup>48</sup> Et eksempel på dette gir historikeren Doğan Gürpınar i *Manufacturing of Denial*, hvor han blant annet viser til at fra 1980 til 1986, ble det produsert, i Ankara, 126 verk i flere språk, som tok for seg den «tyrkiske tesen» som skulle benekte hva armenerne mente om denne hendelsen.<sup>49</sup> Rundt samme tid ble det også satt sammen et nytt leksikon i landet med hensyn til hendelsene rundt 1915, og dette ble nå omtalt som «det såkalte folkemordet» i disse oppslagsverkene. Gürpınar mener at dette ble gjort for å ytterligere diskreditere og delegitimere alle referanser til folkemordet som fantes. Han har oppsummert hovedpunktene fra den tyrkiske tesen som følger:

- (1) Turks and Armenians lived side by side peacefully thanks to the tolerance granted to the Armenians throughout the Ottoman centuries.
- (2) This peace was destroyed once the Treaty of Berlin (1878) promised certain privileges to Armenians that also subsequently infected Armenians with nationalism.
- (3) The Armenian revolutionary committees committed many unspeakable crimes.
- (4) These Armenian revolutionary committees joined the Russian armies in massive numbers once the First World War broke out and Russians attacked the Ottomans.
- (5) Armenian military committees were operational in the Russian occupation of Van.
- (6) The Ottoman authorities undertook the temporary deportation of Armenian civilians in which around 200,000–300,000 Armenians lost their lives due to harsh

---

<sup>45</sup> Yılmaz og Uluslararası Hrant Dink Vakfı, *21. yüzyılda Ermeni kimliğine eleştirel yaklaşımlar*, 163.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Ibid., 164.

<sup>48</sup> Nohl og Somel, «Education Policy in Turkey», 8.

<sup>49</sup> Gürpınar, «The Manufacturing of Denial», 225.

winter conditions (and an equal number of Muslim civilians also lost their lives in the same period).<sup>50</sup>

Et av de statlige organene som arbeidet for å spre den tyrkiske tesen var utdanningsrådet. Utdanningsrådet, som i juli 1981 holdt sitt tiende møte siden opprettelsen i 1939, er fortsatt landets sterkeste kraft for å få gjennomført lover og endringer innenfor det utdanningspolitiske området.<sup>51</sup> På det punktet der rådet skulle diskutere de grunnleggende prinsippene for den tyrkiske utdanningspolitikken, ble følgende innlegg gjort:

En av hovedoppgavene til den nasjonale utdanning er å sikre samhörigheten og kontinuiteten i samfunnet ved å overføre den nasjonale kulturen til generasjoner; Den andre er å modernisere samfunnet. Dermed har, på den ene siden med kulturoverføring den nasjonale enheten blitt, mens på den andre siden har vårt utdanningsystem vært åpent for alle mulige innovasjoner. Dette er et naturlig resultat av prinsippene fra Atatürk om «nasjonalisme» og «revolusjonærisme» Atatürks syn på historie og språk er et av hovedelementene i hans politikk for å skape en moderne nasjon basert på prinsippet om «nasjonalisme». Basert på prinsippene om at grunnloven vår anser alle borgere i Republikken Tyrkia som tyrkere, var kjernen i Atatürks nasjonalisme kulturell nasjonalisme. Ryggraden i kulturell nasjonalisme er det tyrkiske språket. Av denne grunn undervises det tyrkiske språket som et obligatorisk kurs sammen med tyrkisk historie og tyrkisk geografi i utenlandske skoler åpnet i vårt land i samsvar med Lausanne-traktaten.<sup>52</sup>

Allerede i den første setningen her kommer det tydelig fram hva hovedprinsippet til utdanningen i landet er; samhörigheten og kontinuiteten med kulturoverføring. Litt senere kommer det også frem at når den (...) «tyrkiske nasjonale utdanningen betraktes fra dette perspektivet, anses det som nødvendig å gi en bredere plass til tyrkisk språk, tyrkisk litteratur, tyrkisk historie og geografi, tyrkisk kultur, med en moderne tilnærming, blant programmene som skal utarbeides.»<sup>53</sup> Særlig to aspekter er interessante i denne rapporten. For det første gjelder det tilnærmingen til tyrkisk historie hvor det nevnes at tyrkerne «føler stoltheten over å være sønner av en stor nasjon med en ærefull historie».<sup>54</sup> Det andre aspektet omhandler hvordan rapporten fremstiller den ønskede undervisningsmetoden for historielærere:

Hvis vi skal ta for oss historielæreren, så gis barn informasjon som sliter hukommelsen med hvor mange år av krigen som ble utkjempet varte, hvem den var mellom, hvor mange personer som ble drept. Det er denne informasjonen som gjerne etterspørres senere. Men det som er nødvendig, er å utvikle resonneringsferdigheter ved å gi elevene et deterministisk syn, lære dem om årsak-virkningsforhold og

---

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Eğitim Reformu Girişimi, «Millî Eğitim şurası'nın işlevi», 1.

<sup>52</sup> T.C. Millî Eğitim Bakanlığı., «Onuncu Millî Eğitim Şurası», 58.

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> T.C. Millî Eğitim Bakanlığı., «Onuncu Millî Eğitim Şurası».



hvordan forholdet mellom årsakene som utgjør krigen og studien av hendelsene har påvirket utfallet av denne krigen.<sup>55</sup>

Her ser vi en direkte uttalt sitat fra daværende president for det offentlige utdanningssettret (Istanbul Halk Eğitimi Merkezi Başkanı) om hvordan historiefaget på skolen skal undervises. I sitatene jeg har hentet fra teksten er det ideologiske bildet som tegnes veldig tydelig. Både lærer og elev skal føle en stolthet og tilhørighet til Tyrkia. Verdenssynet er deterministisk, krigshistorie skal ikke granskes med fakta og tall, men heller forstås grundigere. Selv om ikke uttalelsen eksplisitt nevner noen spesifikke hendelser, så skal jeg nå undersøke hvordan dette kommer frem i mitt materiale fra læreboken som utkom rundt samme tid. Derimot synes det ikke å være et mål at elevene skal utvikle evnen til kritisk og selvstendig tenkning, eller foreta objektive vurderinger av fakta og argumenter.

### 3.1 Analyse av lærebok 1, *Milli Tarih*

Av totalt fem bøker jeg har undersøkt fra perioden 1980-1985, er det kun i én læreboken fra 1985 hvor folkemordet på armenerne blir behandlet, i de andre bøkene forbigås denne perioden i stillhet. Et eksempel på dette er å finne i *Tarih*<sup>56</sup> (historie) boken til Emin Oktay fra 1980 hvor under fortellingen om Det osmanske rikets inntreden i første verdenskrig ikke nevnes ett eneste ord om folkemordet. Perioden som starter fra 1914 forteller også i detalj om frontene i Kaukasus-området med krigen mot russerne årene etter. Her kan vi stille spørsmålet om hva denne stillheten forekommer av, var det ikke relevant å nevne armenerne i riket under denne perioden det hele tatt, eller håpet man på at det internasjonale presset fra den armenske diasporaen og andre land skulle bli mindre med tiden? Et mulig svar på dette kan være at den tyrkiske tesen som ikke var klar for å formidles til de unge og at staten ønsket å se hvordan situasjonen utviklet seg før de gjorde konkrete bestemmelser rundt hva deres svar skulle være. Fra 1985 og utover er det mulig å se at «det armenske problemet» begynner for alvor ta en plass i lærebøkene. I den første læreboken jeg skal analysere, har Niyazit Aksit skrevet følgende i læreboken i historie fra 1985:

Armenerne har gjennom deres historie for det meste bodd i Armenia, Iran, Syria og delvis i Øst-Anatolia innenfor grensene for det som i dag utgjør Sovjetunionen. Armenerne har aldri i deres historie klart å danne seg et uavhengig land. De har levd under styret av Roma, Iran, Bysants, Arabia, seldsjukker og den osmanske staten. Da Seldsjukkene vant over styrkene til Bysants og fikk kontroll over øst-Anatolia ble armenerne som var spredt utover dette landet tatt under tyrkisk styre. Armenerne som

---

<sup>55</sup> Ibid., 248.

<sup>56</sup> Historiebok for Videregående 3

egentlig var lei av presset fra Bysants tok imot seldsjukkene som frelsere. Verken under seldsjukk-tiden eller Osmanske tiden ble armenernes språk, skikker, religion og tradisjoner aldri blandet borti. Denne toleransen som staten hadde sørget for gjorde at armenerne levde tett og lykkelig sammen med tyrkerne.<sup>57</sup>

Dette er de første setningene som blir skrevet om armenerne i læreboken. En ting leseren først vil bemerke seg er den nøkterne tonen i avsnittet hvor sterke adjektiv er omtrent helt utelatt i beskrivelsen. Likevel kan man se at teksten på mange måter lykkes i å gjøre det den ønsker. Bildet som skapes av armenerne er pakket i en språkdrakt som virker veldig saklig og objektiv, slik det ofte er med lærebøker; derfor er det nødvendig å se nærmere på hva som samtidig skjer i dette avsnittet. F.eks er det vi umiddelbart får lese er at armenerne ikke har hatt sitt eget land og at de har levd under styret og landet til andre makter. Den tilsynelatende litt uskyldige teksten avslører også flere detaljer. For det første får vi inntrykket av at armenerne i egentligheten ikke er egnet til å styre sitt eget folk. De har, som vi ser i teksten, ikke klart å danne seg et eget uavhengig land, for de har alltid levd under styre av noen andre. Inntrykket som skapes etter å ha lest denne teksten er at armenerne er litt evneløse til å passe på seg selv og trenger hjelp, litt som et barn kan være. Hvis vi går videre med metaforen om armenerne som barn, kan vi også raskt også bemerke oss at den voksne kommer på banen, tyrkerne, som passer på dette folket og tar armenerne, slik det står, under tyrkisk styre, og her gis ikke bare inntrykket om at de er trygge i nærværet av den voksne, men i tillegg er de også lykkelige. Med noen få velplasserte ord i et nokså simpelt avsnitt har teksten fratatt armenerne ikke bare evnen, men også viljen til å styre seg selv.

Historikeren Etienne Copeaux, som er forfatter av en betydningsfull bok om tyrkisk historieskriving, påpeker at armenerne kun er til stede i tyrkiske lærebøker når de er i konflikt med tyrkere. Dermed blir de ikke fremstilt som et folk med en historie forankret i en fjern fortid, slik som andre anatoliske folkeslag blir.<sup>58</sup> Dette kommer også tydelig fram her. Armenerne frarøves en dyp og lang historie i Det osmanske riket, og samtidig skaper forfatteren et inntrykk av at dette folket egentlig ikke ønsket seg en suverenitet. Beskrivelsen om at armenerne tok imot seldsjukkene som frelsere gir inntrykket av at de ble frigjort fra en tilstand eller en slags ufullkommenhet. Deres historie starter først, slik også Copeaux har påpekt tidligere, i møte med de tyrkiske muslimene.<sup>59</sup> Videre er det toleransen (*Hoşgörü*) fra staten som påpekes. Dette ordet er ikke tilfeldig valgt; toleranse indikerer nettopp at man tillater noe man misliker eller uttrykker uenighet i. Selv om det ikke eksplisitt nevnes, kan

---

<sup>57</sup> Aksit, *Milli Tarih Ana Ders Kitabı Ortaokul 2*, 134.

<sup>58</sup> Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993)*, 388.

<sup>59</sup> Ibid.

man anta at det er armenernes kristendom som tolereres i denne sammenhengen. Det osmanske riket foretok etniske distinksjoner basert på religion, der muslimer hadde privilegier og rettigheter som ikke-muslimer ikke hadde tilgang til. Jøder og kristne som levde i riket ble underordnet og tolerert i henhold til toleransepakten. Denne pakten fastslo at kirker og synagoger kunne opprettholdes så lenge islamsk overlegenhet ble anerkjent, statsmyndigheter ble adlydt og ikke minst at spesialskatten (*jizya*) ble betalt.<sup>60</sup> Til slutt, i dette avsnittet, skriver forfatteren også at armenerne levde tett og lykkelige sammen med tyrkerne i riket, for å ytterligere understreke argumentet med seldsjukkene som frelsere og senere tyrkernes toleranse. Men her slutter den relativt gode stemningen som skildres mellom de to folkegruppene i boken og i neste avsnitt kan vi lese:

Men, etter den russisk-tyrkiske krig i 1877-1887 dukket det armenske problemet opp. Grunnen til dette var at når russerne okkuperte ulike byer i øst-Anatolia, agiterte armenerne her mot tyrkere. Det faktum at fiendelandene inkluderte bestemmelser om armenerne i San Stefano- og Berlin-avtalene gjorde at noen av dem håpet at de ville oppnå en uavhengighet. Etter Berlin-traktaten ble noen armenere et instrument for politikken til de store statene som hadde interesser i Det osmanske riket. Med provokasjoner fra disse statene startet de svært blodige opprør i det osmanske landet frem mot første verdenskrig. Disse opprørene ble slått ned på. Entente maktene som ønsket å omringe tyrkerne bevæpnet så noen armenere. For tyrkere ble det armenske problemet et sikkerhetsproblem og i tillegg et spørsmål om å bevare selve statens eksistens. På grunn av dette vedtok den Osmanske staten en lov som utsatte de opprørske armenerne for en tvungen migrasjon. Som den armenske komitémedlemmene Papaziyan også tydelig sa, var det dette samarbeidet mellom armenerne og russerne som skulle ødelegge den tyrkiske staten, som gjorde at de ble utsatt for en tvungen migrasjon.<sup>61</sup>

I dette avsnittet har fortellingen om de tolerante tyrkerne og de lykkelige armenerne snudd. Tyrkerne er nå truet i sitt eget rike av en minoritet, og de lykkelige armenerne har forvandlet seg til et sikkerhetsproblem som truer selve Det osmanske rikets eksistens. De har i tillegg, slik det kommer frem i teksten, blitt et problem, det armenske problemet. Men hva betyr egentlig at en hel folkegruppe defineres som et problem av et annet? Det er et vagt uttrykk som ikke sier så mye, men samtidig gjør det også egentlig det, og kanskje er det nettopp slik et uttrykk som dette får en slags språklig makt over leseren. Det kan bemerkes at denne makten blir ytterligere forsterket ved bruk av bestemt form entall, det vil si «det armenske problemet» (i stedet for et armensk problem). Bruken av bestemt form understreker inntrykket av et helt bestemt og enkeltforstått problem, selv om det faktisk ikke blir forklart nærmere.

---

<sup>60</sup> Suny, *They can live in the desert but nowhere else*, 5.

<sup>61</sup> Aksit, *Milli Tarih Ana Ders Kitabı Ortaokul 2*, 134.

Elevene som leser dette, trenger ikke vurdere om armenerne virkelig skapte uro eller om de virkelig var et problem i Det osmanske for dette har allerede blitt bestemt for dem. Utrykket det armenske problemet får på denne måten matet inn alle tanker elevene gjør seg rundt temaet, både det de kan ha lest og hørt tidligere, og også det de lærer underveis. Slik får uttrykket kraft uten å måtte forklare eller rettferdiggjøre seg selv på noen som helst måte, og det fungerer nærmest automatisk. Vi kan også tenke oss at «et problem» i en lærebok fremkommer litt som et matematisk regnestykke. En elev vil sannsynligvis ikke stille spørsmål ved selve eksistens av regnestykket der det er plassert, men heller søke etter en slags form for løsning. «Det armenske problemet» har blitt en slags selvrefererende lingvistisk konstruksjon som i læreboken ikke trenger å rettferdiggjøre seg selv for å skape en virkning eller bemyndigelse over leseren. I tillegg til dette leser elevene informasjon om avtaler og traktater som denne læreboken ikke har gitt noe informasjon om hva det dreier seg om på i forkant. Vi kan forestille oss at det tiltenkte utfallet av dette for elevene er en erkjennelse av at det eksisterer faste og stabile rammer utenfor teksten som de må forholde seg til. Til slutt blir påstandene understøttet av at selv et medlem i den armenske komiteen senere innrømmet at det eksisterte en konspirasjon eller en vilje til å ødelegge den tyrkiske staten. Hvis vi igjen tar en nærmere titt på ordbruken kan vi også få med oss hva som har hendt med armenerne, og sammenligne det med det første avsnittet. Har armenerne nå fått en større autonomi i det de gjør opprør, eller blir de gjort til en gjenstand for andre lands krigføring og makt? Jeg mener at ordbruken her peker mot det sistnevnte: Armenerne har blitt inkludert i bestemmelser, de har ikke fått bestemme selv, og de har i tillegg blitt et instrument for politikken til andre land. Det er de andre landene som både provoserer og bevæpner armenerne slik at de kan gjøre opprør ifølge boken. Vi får lese at ikke engang dette opprøret var armenernes eget valg. Vi kan også se metaforen om barnet fra forrige sitat jobbe videre. Der hvor barnet som ikke kunne passe på seg selv ble ivaretatt av tyrkere med toleranse, har det nå blitt en slags voksen med et ønske om uavhengighet. Dette kan sammenlignes med hvordan barn i overgangsalderen ofte drømme om en selvstendighet eller uavhengighet. Dette ønske blir imidlertid slått hardt ned på av den voksne, som i denne fortellingen er Det osmanske riket. Armenerne blir også, slik barn ofte kan bli, påvirket eller lurt av andre utenfor familien, ettersom det ikke vet hva som er best for en selv, og ikke er i stand til å foreta store valg på egenhånd. Alt dette presenteres nå som det armenske problem og videre kan vi lese:

Den tvungne migrasjonen ble gjort for statens indre sikkerhet. Den ble aldri brukt som et verktøy for å gjøre et folkemord, trusler eller sette press på den armenske befolkningen. Etter den første verdenskrigen gjennomførte entente-matekene en

innsats for å danne et uavhengig Armenia. Deretter undersøkte en delegasjon under den amerikanske generalen James G. Harbord denne saken og utarbeidet en rapport. I denne rapporten ble det armenske problemet beskrevet slik: Hvis et uavhengig Armenia på en eller annen måte etableres, så vil en lykkelig minoritet ha det privilegiet å styre en stor tyrkisk og muslimsk majoritet. I rapporten ble det i tillegg lagt til at tyrkere og armenere i flere hundre år har levde i fred og ro, og at under migrasjonen var det både mange tyrkere og armenere som mistet livet. Rapporten var også tydelig på at armenerne heller ikke før krigen hadde noe flertall noe sted i Det osmanske riket og at selv om de som migrerte skulle vende tilbake er det ingen sannsynlighet for at de skulle ha et flertall noe sted.<sup>62</sup>

Her blir begrepet folkemord brukt for første gang og like etter feid til side når det skrives at den tvungne migrasjonen aldri hadde som mål å skade armenerne på noe hvis. Hvorfor avvise noe som det ikke legges frem bevis eller argumenter for? Det interessante og det som skiller seg litt ut i dette avsnittet er rapporten fra James G. Harbord. Generalen, som her blir introdusert som en slags autoritetsperson og ikke minst en objektiv skikkelse. Han har skrevet en rapport om hendelsene fordi et uavhengig Armenia skulle dannes etter krigen. I mine egne undersøkelser rundt denne rapporten har jeg funnet originalen og konteksten bak: Det stemmer at Woodrow Wilson sendte Harbord på et oppdrag for å samle informasjon om det var tilrådelig for USA å godta et uavhengig Armenia. Generalen skulle etter seks uker legge frem fakta, konklusjoner om hvor lang tid det ville ta å opprette et stabilt regime her, samt kostnadene det ville medføre.<sup>63</sup> Det læreboken imidlertid unnlater å formidle videre fra denne rapporten er når generalen skriver:

Meanwhile there have been organized official massacres of the Armenians ordered every few years since Abdul Hamid ascended the throne. In 1895, 100,000 perished. At Van in 1908, and at Adana and elsewhere in Cilicia in 1909, over 30,000 were murdered. The last and greatest of these tragedies was in 1915. Conservative estimates place the number of Armenians in Asiatic Turkey in 1914 over 1,500,000, though some make it higher. Massacres and deportations were organized in the spring of 1915 under definite system, the soldiers going from town to town. The official reports of the Turkish Government show 1,100,000 as having been deported. Young men were first summoned to the government building in each village and then marched out and killed. The women, the old men, and children were, after a few days, deported to what Talaat Pasha called "agricultural colonies," from the high, cool, breeze-swept plateau of Armenia to the malarial flats of the Euphrates and the burning sands of Syria and Arabia. The dead from 'this wholesale attempt on the race are variously estimated from 500,000 to more than a million, the usual figure being about 800,000.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Ibid., 134–35.

<sup>63</sup> «General Harbord's Report on Armenia: Mandate Question—Both Sides», 330.

<sup>64</sup> Harbord G. og United States American Military Mission To Armenia, «Conditions in the Near East. Report of the American military mission to Armenia», 7.

Denne delen av rapporten utelates fra læreboken, for hadde boken tatt med denne informasjonen hadde den også hatt et forklaringsproblem om hvorfor så mange mennesker ble drept. Ved å utelate informasjon om antall dødstall unngår boken dette forklaringsproblemet. Til slutt er det lagt til en oppgave som hører til denne teksten slik det ofte gjøres i lærebøker. Spørsmålet som stilles elevene her er «Forklar hvorfor armenerne ble migrert?»<sup>65</sup> Slik kan vi se at den tyrkiske tesen er aktivert. Armenerne har fått autonomi i det de gjør et form for opprør eller motstand, og det med stor påvirkningskraft fra andre stater. De har blitt presentert som barn, eller et litt stakkarslig folk som ikke har hatt noen slags beslutningsevne i denne tragedien som rammet dem. Spørsmålet om hvorfor de ble migrert er hensiktsmessig i den forstand at et svar en elev vil gi her vil måtte fokusere på armenernes handlinger heller enn hva den Den osmanske statens foretok.

### 3.2 Oppsummering av kapittel 3

Jeg vil nå summere opp mine funn og analyser fra den første læreboken. Når jeg gjør dette vil jeg samtidig stille teksten to spørsmål: Hva har forfatteren av denne boken ønsket å formidle til elevene, og hvilket inntrykk vil en ungdomsskoleelev sitte igjen med angående armenerne og hendelsene rundt 1915 etter å ha lest og arbeidet med denne teksten? Dette er spørsmål som det ikke er mulig å svare helt presist på grunnet den valgte metoden for denne oppgaven, men jeg vil likevel tillate meg selv å gjøre noen refleksjoner rundt dette. Jeg vil prøve å svare på forfatterens intensjon ved å gå tilbake til Carretero og Bermudez sine 6 distinkte narrative karakteristikk eller dimensjoner for å undersøke hva det er denne teksten har evnet å gjøre over de knappe to sidene. Jeg må imidlertid påpeke at dette ikke en fasit hvor jeg kan sjekke mitt materiale opp mot deres punkter, men det kan hjelpe oss med å forstå hvordan en slik tekst fungerer og hvilke verktøy den benytter.

Det første vi kan legge merke til er hvordan narrative kun har ett enkelt emne og et homogent historisk sosialt subjekt uten variasjon og mangfold i stemmene eller de historiske aktørene. De armenske aktørene fremstår som passive, i den grad de effektivt utfører rollen som allerede er bestemt for dem i historien.<sup>66</sup> Minoritetenes stemme er totalt utelatt med unntak av et komited medlem ved navnet Papazyan som sier seg totalt enig i den tyrkiske tesen. Når denne stemmen etableres i teksten, ser vi hvordan den også bærer med seg et inkludering / ekskluderingsforhold underveis, slik Carretero og Bermudez viser til i punkt 1. Videre i

---

<sup>65</sup> Aksit, *Milli Tarih Ana Ders Kitabı Ortaokul 2*, 134.

<sup>66</sup> Carretero, *Teaching History and Memories in Global Worlds. Constructing Patriotism (ebook)*, 170.

tekstene er det mulig å se en tydelig identifikasjons prosess, som tilsvarer det vi kan lese fra punkt 2 fra skissen hvor det kommer frem et «vi» fra aller første linje. Selv om det ikke direkte brukes pronomener som «oss» og «dem» i denne teksten blir et etablert et klart skille mellom armenene og tyrkere, enda de levde i samme land og delte mye felles historie. Punkt 1 og 2 er sammenflettet om hverandre; der den nasjonale protagonisten, i vårt tilfelle tyrkere og Tyrkia, blir født, er det ikke lenger plass, behov eller noe rom for å dele den nasjonale identiteten med andre minoriteter i riket, for endemålet er selvsagt. Til slutt, kan vi se hvordan motivasjonen bak punkt 4 oppstår, den forteller at: «A monocausal or teleological account of the historical events in terms of one main goal, such as the search for freedom or defending the national interest».<sup>67</sup> Dette er også noe jeg mener kommer tydelig fram flere ganger i tekstene jeg har presentert hittil. Vi får lese at rikets sikkerhet er i fare, fienden er nær. Fienden er også i selve riket innenfor grensene, og den må, ifølge boken, fjernes av nødvendighet for å forsvare de nasjonale interessene og selve eksistensen av Det osmanske riket.

Hvis vi skal gjøre en vurdering av inntrykket en ungdomsskoleelev vil sitte igjen med etter å ha fått presentert denne historien som en beskrivelse om det som skjedde, kan vi tenke oss at armenenes stemme ikke bare blir utelatt og ekskludert, slik jeg har vist, men at armenene også i stor grad blir fremstilt som en intern fiende. For i de neste sidene fra denne boken, er det den såkalte tyrkiske uavhengighetskrigen som dukker opp, og selv om slike historiebøker ofte går kronologisk fremover så kan man tenke seg at elevene nå har fått inntrykket av at dette folkemordet var forgjengeren til denne uavhengighetskrigen, en krig som fra tyrkernes side av historien ble kjempet mot flere fiender fra alle kanter og som var absolutt nødvendig for dannelsen av den tyrkiske republikken. Jeg vil derfor argumentere for at det totale bildet eleven får presentert gjennom denne læreboken er at tyrkerne først reddet armenene som ikke klarte å styre seg selv - først som barnet, senere som en ungdom som gjør opprør mot foreldrene sine og til slutt foreldrene som må ta grep for å gjenvinne kontroll. Armenene er også et problem for sikkerheten og harmonien i riket og dermed er det neste steget å sende dem ut, av nødvendighet.

Hvis vi nå avslutningsvis i dette kapittelet vender oss tilbake til det minneteoretiske rammeverket for oppgaven, kan vi stille spørsmålet om hvordan politiske konstruksjoner av minnet, slik det er beskrevet av Aleida Assmann, påvirker samspillet mellom individuelle og kollektive minner. Først og fremst mener jeg for at beskrivelsen av folkemordet på armenene

---

<sup>67</sup> Carretero og van Alphen, *History, Collective Memories, or National Memories?*, 1:294.

i denne læreboken inneholder elementer av minnepolitikk. Den er imidlertid ikke, slik Assmann definerer det, knyttet til andre minner og andres minner, men tenderer heller mot en homogen enhet i mitt eksempel. Men den er, slik hun også påpeker, sterkt emosjonelt ladet og formidler et tydelig budskap som er med på å forme en forståelse av fortiden, samt elevenes evne til å resonere og reflektere rundt hendelsene. Til slutt er den forankret i noe materielt, selve teksten eller læreboken, som aktiverer og stabiliserer et politisk minne som overføres fra generasjon til generasjon.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Tilmans, Vree, og Winter, *Performing the past*, 43.



#### 4. Den europeiske unionen og de nye lærebøkene.

Jeg har til nå i oppgaven prøvd å tegne et bilde av konteksten bak valgene om å ha med det armenske folkemordet på pensum i Tyrkia rundt 1980. Her har jeg fokusert på blant annet begrepsbruken, og hvilke virkemidler som blir tatt i bruk i selve historieformidlingen til elevene via lærebøkene. Vi har sett hvordan en militær intervensjon i staten også førte med et militarisert språk og verdensbilde i lærebøkene. Videre i oppgaven har jeg nå tenkt til å undersøke hva som har hendt i den neste perioden jeg har skissert ut som er årene etter 2000. Derfor vil jeg aller først gi litt kontekst til perioden jeg skal tre inn i. En viktig hendelse fra denne perioden er blant annet Frankrikes arbeid for å implementere *lois mémorielles* (minnelover) for å straffe blant annet holocaustfornektelse eller andre hendelser som forbrytelser mot menneskeheten.<sup>69</sup> 29. januar 2001 ble også folkemordet på armenerne fra 1915 offisielt anerkjent i Frankrike. Dette var viktig i tyrkisk sammenheng ikke bare fordi folkemordet omhandler Tyrkia og tyrkere, men også fordi Tyrkia nå måtte for alvor begynne å undervise sine egne borgere om hva som hendte i 1915. Det ble derfor foreslått i den tyrkiske nasjonalforsamlingen at det såkalte armenske problemet skulle inn i læreplanen allerede fra barneskolen.<sup>70</sup> Videre ble det i april 2002 bestemt at det skulle gjøres omskrivninger og oppdateringer om dette emnet i lærebøkene.<sup>71</sup> Imidlertid var også ønsket om et innpass i EU for alvor på agendaen i Tyrkia, og dermed ble det i 2005 gjort en del administrative og juridiske utdanningsreformer som skulle sørge for endringer i læreplanverket og lærebøker på den videregående skolen. Bakgrunnen for disse endringene var Tyrkias søknad til Den europeiske unionen og de medfølgende kravene for å få medlemskap.<sup>72</sup> Dette leder meg til ett av de underordnede forskningsspørsmålene for oppgaven min: Hvilke endringer kan observeres i lærebøkene i løpet av de årene Tyrkia søkte om medlemskap i EU? Tidligere forskning på europeisk identitet og læreplaner har vist at land som Tyrkia kan ha en viss ambivalens vis-a-vis Europa.<sup>73</sup> Denne ambivalensen, argumenterer artikkelforfatterne i *Nation and the Other in Greek and Turkish History textbooks*, stammer fra Tyrkias tidligere plass i Europa, og at landet har gjennomgått en såkalt europeisk moderniseringsprosess, men er likevel lokalisert utenfor de kulturelle og politiske grensene i europeisk modernitet.<sup>74</sup> Kenan Cayir viser til Rettferdighets- og utviklingspartiet

---

<sup>69</sup> Kopolov, *Memory Laws, Memory Wars*, 1.

<sup>70</sup> Turan og Öztan, *Devlet akli ve 1915*, 299.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Çayır, «Preparing Turkey for the European Union», 40.

<sup>73</sup> *The Nation, Europe, and the World*, 107.

<sup>74</sup> *The Nation, Europe, and the World*.

(AKP) i Tyrkia tidlig på 2000-tallet ønsket å skille partiet fra de islamske røttene på 90-tallet, og med det kom det en skiftende holdning til EU samt en mange reformer i offentlig administrasjon, økonomi og i rettssystemet for å tilpasse disse feltene til standarder fastsatt av EU.<sup>75</sup> De fleste reformene som ble iverksatt handlet om en ny utforming av hele læreplanen med nye lærebøker i tråd med en studentsentrert tilnærming.<sup>76</sup> I møtet utdanningsrådet holdt i 2006, var en av de viktigste agendaene på saken Den europeiske union og det tyrkiske utdanningssystemet. Det ble besluttet ting som: «Læreren skal være klar over sine egne verdier, kultur og andre kulturer, være kompetent til å oppfatte og sameksistere med andre kulturer og ikke ha problemer med å etablere interkulturell kommunikasjon.»<sup>77</sup> Samtidig var den siste bestemmelsen fra dette en direkte kommentar på Frankrikes anerkjennelse av folkemordet. Punkt 97 fra utdanningsrådet i 2006 lød som følger: «Frankrike, som mot all historie, fornuft, lov og vitenskap falsk anklager Tyrkia og den tyrkiske nasjonen angående det såkalte folkemordet på armenerne bør fordømmes.»<sup>78</sup> Denne fordømmelsen hadde mange ansikter. Når det internasjonale presset rundt folkemordet økte både i USA og Europa, måtte det kollektive minnet i Tyrkia bearbeides nok en gang. Dette var for å forberede fremtidige borgere på hvilke historiske anklagelser som kunne møte dem i andre europeiske land.

#### 4.1 Analyse av lærebok 2, *İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*

Nå som vi har dette i mente, skal jeg undersøke hvordan dette manifesterer seg i læreboken som ble brukt i 2006.

Det armenske problemet og krigen med armenerne.

Etter Våpenhvilen i Moudros ble det tyrkiske folk, som på den ene siden kjempet mot entente maktene som urettferdig hadde okkupert landet, måtte også på den andre siden streve med minoritetene som vi levde sammen med. En av disse minoritetsgruppene var armenerne. Både hjelpen og støtten fra Entente-maktene og russernes okkupasjon av Øst-Anatolia var en de viktige faktorene som oppmuntret dem.<sup>79</sup>

Det første vi kan bemerke oss her er introduksjonen av en ny betegnelse som nå brukes, nemlig krigen med armenerne. Hvor vi i de foregående bøkene fra 80-tallet kun kunne finne «det armenske problemet» som en samlebetegnelse for hendelsen, har vi nå også fått vite at dette var en krig, ikke mot, men med armenerne. Jeg har tidligere i oppgaven skrevet om

---

<sup>75</sup> Çayır, «Preparing Turkey for the European Union», 43.

<sup>76</sup> Ibid., 41.

<sup>77</sup> T. C. Milli eğitim Bakanlığı, «On yedinci Millî eğitim şûrası kararları», 9.

<sup>78</sup> Ibid., 10.

<sup>79</sup> Akdın, Muhittin, og Genc, *İnkılap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*, 104.

hvordan en slik samlebetagelse uten noe grundig forklaring kan fungere på leseren, og jeg mener at det samme kan gjøres gjeldende her. At krigen er med, og ikke mot et folkeslag gir et inntrykk av at armenerne også var delaktige i en krig. Videre er beskrivelsen gjenkjennbar fra tidligere med Tyrkia som har blitt urettferdig behandlet i møte med de store maktene. Samtidig som landet blir okkupert og minoriteter som utnytter disse okkupasjonen og gjør opprør.

Før krigen mellom Det osmanske riket og Russland i 1877-1878 fantes det ikke noe politisk armensk problem i det Osmanske riket. Etter denne krigen ble det armenske problemet forvandlet til et mellomstatlig spørsmål som et resultat av aktivitetene til Russland og England. Armenere, som tidligere bodde i det Bysantiske riket, levde nå, etter erobringen av Anatolia sammen med tyrkerne. Etter erobringen av Istanbul opprettet Mehmet II Erobreren et armensk patriarkat ved siden av det greske patriarkatet, som fortsatte å eksistere i den bysantinske perioden. Tyrkerne behandlet alltid armenerne godt, respekterte alltid deres religiøse og nasjonale karakteristikk, og brakte dem også til viktige stillinger i statsadministrasjonen. I tillegg tillot den osmanske regjeringen armenerne å sette opp en forsamling i år 1860 for å løse opp i deres religiøse, nasjonale og sosiale problemer.<sup>80</sup>

Dette avsnittet er kjent fra bok 1, det er krigen mellom russerne og Tyrkia som utløser konflikten og armenerne har i grunn alltid blitt behandlet godt. Det nye i dette avsnittet er at vi får vite at armenerne hadde både religiøse, nasjonale og sosiale problemer som de fikk hjelp til å løse opp i. Det blir ikke nevnt noe sted hva disse problemene dreide seg om, men at det i det hele tatt nevnes gir et inntrykk av at dette var allerede var et litt trøblete folk med mange problemer. I tillegg viderefører det også ett av de karakteristikkene som jeg mener forfatteren av boken påfører armenerne sterkest, nemlig «barnet» som ikke klarer å ta vare på seg selv uten at de «voksne» tyrkerne er til stedet. For å forsterke dette inntrykket avsluttes avsnittet med at den osmanske regjeringen ga armenerne en mulighet til å sette opp en forsamling, altså et slags selvstyre, en slags tillit, for å se om de klarte å løse sine egne problemer selv. Ronald Grigor Suny argumenterer og skriver i *They Can Live in the Desert but Nowhere Else* at uten å neglisjere byrdene som ble pålagt ikke-muslimer i det Osmanske riket, da særlig bønder, kan perioden opp til 1878 beskrives som i en «relatively benign symbiosis».<sup>81</sup> Likevel er det «problemene deres» som fremheves i læreboken, og i neste avsnitt kan vi lese:

Mens det tyrkisk-islamske folket i Det osmanske riket ble vervet til hæren og tjenestegjorde i forsvaret av staten, ble ikke armenerne, i likhet med andre minoriteter,

---

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> Suny, *They can live in the desert but nowhere else*, 45.

vervet til militæret, og fordi de ikke forlot sine virksomheter ble de rike. I likhet med de andre minoritetene i staten hadde armenerne veldig store økonomiske muligheter. Fordi de var trofast til staten, ble de under denne perioden kalt for det trofaste folk (*Millet-i Sadika*).<sup>82</sup>

Her ser vi et klassisk eksempel på hvordan teksten skaper «den andre». Ved å først skille det tyrkisk-islamske folket mot de andre minoritetene, tydelig og demonstrativt. Så ser vi at den i tillegg grunnlag for en demonisering av armenere ved å peke på at det har blitt begått en slags illojalitet mot staten. Ved å indirekte skrive at armenerne heller valgte økonomiske muligheter og rikdom mens majoritetsbefolkningen i riket var opptatt av å beskytte riket fra fiender gjør dette kontrasten mellom tyrkere og armenere kampsak enda større. På denne måten konstrueres også et «vi felleskap», en felles nasjonal identitet for tyrkere, nettopp fordi de har hatt en felles kampsak mot en felles fiende. Siste setning i denne passasjen er også talende for hvordan armenerne blir betegnet som illojale når det står «denne perioden»; antydes det at de etter perioden ikke lenger var det trofaste folk. Demoniseringen av ikke-muslimer i denne sammenhengen kan også bli sett på som en slags videreføring av ungtyrkernes sterke økonomiske nasjonalisme, hvor det ble malt et bilde av at ikke-muslimer i det osmanske riket utnyttet tyrkiske arbeidere og ressurser og fremstilte dem dermed som onde og skadelige.<sup>83</sup> I hovedsak beskyldte unge-tyrkerne ikke-muslimer for problemer i Det osmanske riket og fremmet ideen om at økonomien kun skulle kontrolleres av muslimer. Det er også mulig å se at bakenfor dette ligger det igjen en slags rettferdiggjøring av at tematikken i det hele tatt er på pensum nå og det som skal komme senere med beskyldninger om folkemord.

Læreboken har delt opp dette temaet i tre deler, før og etter første verdenskrig, og det armenske problemet under frigjøringskrigen. Nå skal jeg gå videre og trekke ut noen sitater og deler hvor læreboken forteller om hvordan det armenske problemet oppsto før den første verdenskrigen, før jeg går videre til 1915.

Hovedårsaken til at det armenske problemet egentlig dukket opp er politikken til de statene som ønsket å bryte opp Det osmanske riket. Og i tillegg hadde også nasjonalismebevegelsen, brakt fram fra den franske revolusjonen, også en påvirkning. Det var russernes provokasjoner som i stor grad var de mest effektive i å utløse armenernes opprør mot Det osmanske staten. Dette fordi Russland ønsket å nå Middelhavet med et Armenia som skulle etableres i dets regi. Mens England ville hindre Russland i å nå Middelhavet med en selvstendig armensk stat som skulle opprettes i det østlige Anatolia. Med hjelp og støtte fra Russland på den ene siden, Europa på den andre, og til og med Amerika, så startet opprøret blant armenerne i Anatolia. Det Armenske presteskapet fra Russland hadde en stor rolle i utviklingen og

---

<sup>82</sup> Akdın, Muhittin, og Genc, *inkilap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*, 105.

<sup>83</sup> Gürpınar, «The Manufacturing of Denial», 226.

veksten av disse opprørene. I tillegg var det også personer som var valgt inn til det armenske patriarkatet i Istanbul som var involvert i disse aktivitetene og støttet opprøret.<sup>84</sup>

Nå skal jeg, før jeg går i en mer teoretisk analyse og en sammenligning av samme fortelling fra tidligere lærebok, bruke litt tid på å gjøre en analyse av hva som skjer i denne teksten. Umiddelbart ser man at søken og utpekingen av syndebukken utvides, flere aktører er nå med i fortellingen som egentlig bygger opp mot den tyrkiske uavhengighetskrigen. Det er særlig to ord som går igjen i denne passasjen, og det er opprør og provokasjon, den ene utløser den andre. Armenerne er her bare en brikke i stormaktenes spill og stormaktene vil rive Det osmanske riket fra hverandre. Vi leser om at armenerne i riket ikke var i stand til å handle på egenhånd, det var kun med hjelp og støtte fra Europa, Russland og Amerika at de i det hele tatt kunne gjøre et opprør. De eneste armenske aktørene som har fått litt autonomi i handlingene sine her er patriarkatet, både det i Russland, men også det i Istanbul, hvor deres handlinger går ut på å enten støtte eller være involvert i opprøret. Et annen aspekt fremstillingen spiller på her er fortellingen om de tolerante osmanerne eller tyrkerne. Selv om det ikke eksplisitt skrives, kan man med begrepene som brukes om toleranse og lojalitet, også illojalitet og opprør, sette sammen en ganske enkel historisk forklaringsmodell om hva som har hendt ifølge lærebøkene og den tyrkiske tesen. Med andre ord: Det osmanske riket var tolerante mot denne minoritetsgruppen som fikk alt av staten, men likevel oppførte seg illojalt og gjorde et opprør så snart de så en mulighet.

La oss nå undersøke denne passasjen fra et teoretisk perspektiv. Det er viktig å huske at denne fortellingen er det som kommer i forkant av den tyrkiske frigjøringskrigen og 1. verdenskrig. Ifølge boken ligger hovedproblemet i stormaktenes ønske om å bryte opp eller dele Det osmanske riket, samt Russlands ambisjon om å opprette et uavhengig Armenia for å enklere få tilgang til Middelhavet. Hvis vi tar med oss Carretero og Bermudez punkt 7 fra skissen om at i såkalte master narrativer så oppstår det: An essentialist conceptualization of nation and national identity: “Both are naturalized and timeless entities. In this sense, territory is also essentialized as, or predestined to be, national.”<sup>85</sup> Forbindelsen mellom nasjonen og dens territorium er altså forutbestemt, slik at når nasjonen er iboende knyttet til et bestemt stykke land, som alt mot, og denne sammenhengen blir sett på som vesentlig og ikke minst uforanderlig i fortellingen. Læreboken tar videre for seg årene før den 1. verdenskrigen, og beskriver ulike hendelser hvor armenerne får skylden for alle motstandsangrep eller opprør.

---

<sup>84</sup> Akdin, Muhittin, og Genc, *inkilap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*, 105.

<sup>85</sup> Carretero og van Alphen, *History, Collective Memories, or National Memories?*, 1:294.

Et eksempel på dette fra boken ser slik ut: «Armenerne planla i 1905 et attentat mot Abdülhamit 2. Sultanen klarte å unngå angrepet ved å komme noen minutter forsinket til bilen sin». <sup>86</sup> Her står det at det var armenerne som planla et attentat. Det som er bemerkelsesfullt med denne setningen er at armenerne alltid handler som en helhet og et helt folkeslag og ikke enkelte grupper eller individer i fortellingen. I måten det legges frem på virker det som at alle armenerne i riket var med på dette planlagte angrepet og ikke bare den armenske gruppen The Armenian Revolutionary Federation som det i realiteten var. Denne informasjonen som er utelatt fra læreboken har blant annet Gaïdz Minassian skrevet om i *To Kill a Sultan*, hvor han blant annet viser at denne gruppen ønsket å håndheve sin egen rettferdighet og hevn etter massakrene utført mot osmanske armener fra 1894 til 1896. I tillegg var det også en protest mot at sultanen nektet å implementere reformer og å forbedre tilstanden til kristne i imperiet. <sup>87</sup> Videre i læreboken leser vi:

Før den osmanske staten gikk inn i første verdenskrig, holdt de armenske komiteene og det armenske patriarkatet møter for å gjøre bestemmelser om strategien de ville bruke i tilfelle en krig mellom den osmanske staten og Russland skulle forekomme. Da Det osmanske riket gikk inn i krigen i 1914, informerte alle armenske organisasjoner hverandre om situasjonen med krypterte telegrammer. Her kom avgjørelsen om at idet russerne inntok osmansk jord ville den osmanske hæren trekke seg tilbake, og armenerne som utnyttet dette ville da starte opptøyer overalt. Slik ville den tyrkiske hæren ville bli fanget mellom to branner, regjeringsbygninger ville bli bombet, mat- og våpenkonvoier ville bli raidet. Hvis den tyrkiske hæren skulle trekke seg tilbake skulle armenerne bli med i den russiske hæren. Armenerne i den osmanske hæren skulle så desertere for å danne gjenger og drive spionasje på vegne av sentralmaktene. Med løsrivelsen av den kaukasiske fronten angrep armenerne, som inngikk en avtale med russerne, mange tyrkiske byer, tettsteder og landsbyer og drepte tusenvis av tyrkere. <sup>88</sup>

Dette lengre avsnittet er lagt under undertittelen «Det armenske problemet under 1. verdenskrig» og inneholder detaljer som vi ikke fikk formidlet fra læreboken fra 1985. Her introduseres det nye aktører, som f.eks. de armenske komiteene og patriarkatet som, ifølge boken, gjør seg delaktig i drapet på tusenvis av tyrkere. Armenerne har nå tydelig blitt «den andre», ved at de at de hele tiden sies å ha konspirert sammen med russerne, og bidratt til å skape opptøyer som ville svekke den osmanske hæren under krigen. Fra dette punktet er det ikke lenger mulig å snu, med andre ord er ikke armenerne lenger en stor og lykkelig minoritetsgruppe som levde iblant tyrkerne, de har blitt fienden. Når samarbeidet mellom

---

<sup>86</sup> Akdin, Muhittin, og Genc, *inkilap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*, 106.

<sup>87</sup> Alloul, Eldem, og Smaele, *To Kill a Sultan*, 35.

<sup>88</sup> Akdin, Muhittin, og Genc, *inkilap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*, 106.

russerne og armenerne blir stadig lagt vekt på av boken, kommer det et punkt der russerne blir fienden som angriper utenifra, og armenerne er fienden som angriper fra innenifra. Det må også nevnes at dette er de samme armenerne som bare noen år tidligere ikke fikk til stort, og trengte hjelp til å løse de sosiale problemene sine, som nå blir beskrevet som en gruppe som egentlig ikke hadde noen problemer med organisering eller samarbeid, så lenge det var imot tyrkerne. Særlig er setningen som kommer om at armenerne skulle bli med i den russiske hæren hvis det lot seg gjøre illustrerende for hvordan de blir karakterisert her.

En siste ting som jeg ønsker å peke på fra dette avsnittet før jeg går videre er tonen til fortelleren og hvordan armeners planer fremstilles. Setningene i dette avsnittet starter ofte med «slik ville de» «hvis de» eller «armenerne skulle» som både gir et inntrykk av at deres planer ble avslørt, men kanskje enda mer gir det et også et inntrykk av en forteller som stadig ønsker å overbevise leseren.

I møte med denne oppførselen fra armenerne, vedtok den osmanske regjeringen, som et sikkerhetstiltak, en lov om deportasjon (*Tehcir Kanunu*) som utsatte armenerne for en tvungen migrasjon. Loven, som ble vedtatt for å sikre sikkerheten til hæren og staten etter de armenske opprørene og massakrene, trådte i kraft 14. mai 1915. Armenerne i Anatolia ble plassert i Libanon og Syria som ikke var i krig, men var innenfor grensene til Det osmanske riket. Ved å holde den Tyrkiske regjeringen ansvarlig for disse hendelsene, snakkes det om det såkalte armenske folkemordet. Men, det må ikke glemmes at det var armenerne selv som drev folkemord i øst-Anatolia. Funn fra utgravninger og forskning utført i dag dokumenterer massegravene som har dukket opp etter massakrene utført av armenerne. Etter at bolsjevikene kom til makten under den russiske revolusjonen i 1917 trakk de seg ut av krigen med Brest-Litovs-freden i 1918, og en armensk stat ble opprettet med sitt sentrum i Jerevan. Da områdene russerne trakk seg fra ble tømt okkuperte armenerne disse områdene før den tyrkiske hæren fikk nådd fram dit. Da armenerne på nytt begynte massakrene, startet den tyrkisk-armenske krigen.<sup>89</sup>

Til slutt fra denne læreboken, har jeg lyst til å nærmere undersøke hva som skjer i dette avsnittet som prøver å fortelle hvorfor deportasjonsloven trådte i kraft. Det første leseren kanskje bemerker seg her er ordet oppførsel (*bu davranis*). I grunn er oppførelsen til armenerne, ifølge boken, meget alvorlig da det er snakk om massakre og sikkerhetstiltak som ble iverksatt for å stoppe dette. Likevel er det noe litt nedlatende når en ser på bruken av dette ordet i denne konteksten. Ser vi hele bildet og tar med oss det jeg har forsøkt å vise tidligere i oppgaven med armenerne som «barnet» er det som om deres oppførsel blir disiplinert og dermed plassert, slik det står i boken, som følge av deportasjonsloven i Libanon og Syria. Forfatteren er også rask til å nevne at både Libanon og Syria er innenfor Det osmanske rikets

---

<sup>89</sup> Ibid.

grenser, altså er de fortsatt under et slags oppsyn eller beskyttelse selv om de har fått en straff ved å ikke få være med i varmen lenger.

Det andre dette avsnittet gjør, er å legge grunnlag for å snakke om folkemordet på en varsom måte. Hensikten med deportasjonsloven, som vi får lese, trådte i kraft 1915, var for å bevare rikets sikkerhet. Deretter blir det nevnt at den tyrkiske regjeringen i dag blir holdt til ansvar for «disse hendelsene», men hva slags hendelser er det snakk om? Forfatteren av boken har nettopp skrevet at armenerne faktisk ble tvunget ut i migrasjon av den osmanske staten. I tillegg til at de ble plassert i andre områder, så det «disse hendelsene» sikter til, må derfor være folkemordet. Dette er også avslørende når vi ser på neste setning, men forfatteren av boken klarer likevel ikke skrive annet enn «hendelsene», uten at leseren får vite hva hendelsene egentlig dreier seg om. Dermed kan man få inntrykk av at det er det deportasjonen armenerne mener folkemordet besto av, og ikke massakrene, og det litt paradoksale her blir derfor at forfatteren har nettopp lagt fram bevis på at det faktisk ble påført en tvungen deportasjon, og argumenter rett etterpå at det faktisk var armenerne selv som drev med folkemord i øst. Bevisene for dette folkemordet mot tyrkerne, som boken argumenterer for, blir underbygget med utgravninger og forskning, som kan gi en slags tillit til elevene om at det som blir skrevet om har grunnlag i fakta.

Til slutt er det verdt å se på hva som skjer i siste del av avsnittet, hvor armenerne blir tildelt en autonomi i handlingene sine. Vi får lese at russerne har trukket seg fra noen områder etter krigen, og at den tyrkiske hæren ikke rakk å nå fram til disse områdene før armenerne okkuperte dem. De har tidligere blitt plassert, og nå har de selv klart å okkupere, ikke fordi de nødvendigvis trengte et nytt sted å bo eller at de var forvist fra sine tidligere bosteder, men fordi, slik boken skriver, tyrkerne ikke nådde dit først.

## 4.2 Oppsummering og sammenligning av lærebøkene

Jeg startet kapittel 4 med å skrive litt om de nye lærebøkene som skulle tilpasses en mulig EU medlemskap av Tyrkia og deretter la jeg frem spørsmålet om hvilke endringer det var mulig å se i lærebøkene i de årene Tyrkia søkte om å få innpass i EU. Jeg mener at det ikke er noe som antyder for at verken språket eller måten folkemordet blir formidlet på har blitt noe mer nøytral slik jeg har skrevet at Jennifer Dixon har påstått tidligere.<sup>90</sup> Men jeg kan, slik hun også argumenterer for i samme artikkel, se at beskrivelsen av de armenske handlingene mot tyrkere

---

<sup>90</sup> Dixon, "Education and National Narratives: Changing Representations of the Armenian Genocide in History Textbooks in Turkey," 120.



pakkes inn i såkalte vitenskapelige belegg for at det skal fremsto mer troverdig for leseren. Språket blir ikke mer nøytralt av den grunn, men mer utspekulert vil jeg påstå, og forfatterens ønske om å skape en tillit og overbevise leseren, slik jeg har skrevet om, kommer tydeligere frem i denne boken enn den foregående boken. Før jeg begir meg ut på en sammenligning av historiene som fortelles i læreboken fra 1985 og læreboken fra 2005 vil jeg si at det vil være forskjeller i en historiebok ment for ungdomsskole elever og en for videregående elever. Dette gjelder både kompleksiteten i språket i de forskjellige bøkene, men kanskje enda ser man at forskjellen ligger i kompleksiteten av saksforholdene som presenteres og mengden av kontekstuell kunnskap som elevene forutsettes å ha. Likevel mener jeg at noen sammenligninger vil la seg gjøre uten at dette skal ha en stor påvirkning. En ting som går igjen i begge bøkene er hvordan armenerne fremstilles som det litt stusselige «barnet» som ikke er i stand til å ta vare på seg selv, og tyrkerne som «den voksne» som må passe på og disiplinere dette barnet. Samtidig er den relativt lille autonomien de armenske aktørene får i teksten, ikke overraskende, alltid i favør av den tyrkiske tesen om hva som virkelig hendte i under disse årene.

Når det gjelder forskjellene i formidlingen av historien om folkemordet i bøkene ser jeg at det legges større vekt på at armenerne og tyrkere levde i fred og harmoni i læreboken fra 1985. I 2006 utgaven derimot har forfatteren fremhevet forskjellene i noe større grad. Her er det armenernes «illojalitet mot staten» som pekes ut ved å vektlegge «godene» de fikk ved å f.eks. ikke tjenestegjøre i hæren slik tyrkerne gjorde. I denne nasjonale fortellingen er det mulig å gjenkjenne punkt 5 fra Carretero og Bermudez sine karakteristikk hvor det å handle for nasjonen er det eneste gode, og alle ofre som gjøres for nasjonen, om det er å dø eller utrydde andre grupper, det er felleskapets beste.<sup>91</sup> Derfor blir også de som ikke gjør det, i dette tilfellet armenerne, folket som ikke handler for felleskapet eller nasjonen ifølge lærebøkene, også enkelt pekt ut som fienden eller «den andre».

---

<sup>91</sup> Carretero and Bermudez, *Constructing Histories*, 294.

## 5. Årene 2006-2020.

I siste del av analysen min vil jeg undersøke læreboken fra 2020, som anvendes på den videregående skolen, når jeg analyserer hvordan folkemordet på armenerne i 1915 fremstilles. Årene fra 2006 til 2020 bragte med seg en økt nasjonalisme, men kanskje enda mer en type islamisering av politikken i Tyrkia hvor Rettferdighets- og utviklingspartiet (AKP), har stått stødig på å redefinere landet som muslimsk nasjon.<sup>92</sup> Før jeg nå går videre til året 2020 mener jeg det er verdt å stoppe opp ved noen årstall for å se hvordan utviklingen artet seg fremover på 2000-tallet og for å danne et bilde av hvordan diskursen rundt folkemordet så ut rundt disse årene. Vi kan først gjøre et stopp ved 19. januar 2007, hvor den prominente armensk-tyrkiske journalisten Hrant Dink ble myrdet i Tyrkia. Dink ble først dømt for å krenke tyrkisk identitet etter artikkel 301 i april 2004.<sup>93</sup> Denne kjente artikkel 301, som også de tyrkias mest kjente forfattere Elif Shafak og Orhan Pamuk har blitt dømt etter, startet en lynsjekampanje mot Hrant Dink i media. Mens den europeiske menneskerettighetsdomstolen konkluderte med at domstolen indirekte hadde straffet Hrant Dink for å ha kritisert statsinstitusjonenes fornektelse av synet om at hendelsene i 1915 utgjorde et folkemord.<sup>94</sup> Dink som ofte i sine artikler forsøkte å skape en slags forsoning, eller å vise en tredje vei ut av denne kampen mellom tyrkere og armenerne, ble selv skutt utenfor kontoret sitt av en selverklært nasjonalistisk ung mann. Andre metoder som bidro til en til en fortielse eller et kollektivt hukommelsestap i landet var gjennom å skape "lieux de silence" rundt de armenske massegravene i Tyrkia. Dette konseptet kan forstås i lys av Pierre Noras begrep "Les Lieux de Mémoire" et fransk begrep introdusert av historikeren Pierre Nora. Begrepet refererer til steder for minne, og viktig kriterium for slike minnesteder skriver Nora, er at det først må finnes en vilje til å huske.<sup>95</sup> Men hva skjer hvis staten har en sterkere vilje til å glemme? Ümit Üngör skriver blant annet at minnet om dette folkemordet finnes fysisk i de mange massegravene som er spredt rundt i den tyrkiske regionen som har dukket opp i nyere tid.<sup>96</sup> Et eksempel på dette finner vi i 2006 da en massegrav ble oppdaget av kurdiske landsbyboere sørøst i Mardin-provinsen. Da armenerne i diasporaen ba om rettsmedisinsk forskning av stedet, ødela den tyrkiske hæren graven umiddelbart.<sup>97</sup> Flere tyrkiske akademikere har også meldt seg inn i denne debatten, f.eks. viser Ayşe Parla og Ceren Özgül i artikkelen *Property*,

---

<sup>92</sup> Çınar, «Turkey's 'Western' or 'Muslim' Identity and the AKP's Civilizational Discourse», 177.

<sup>93</sup> Deveci and Binbuğa Kınık, "Nationalist Bias in Turkish Official Discourse on Hate Speech," 42.

<sup>94</sup> Deveci og Binbuğa Kınık, «Nationalist Bias in Turkish Official Discourse on Hate Speech». 42.

<sup>95</sup> Nora, «Between Memory and History», 19.

<sup>96</sup> Üngör, «Lost in Commemoration», 166.

<sup>97</sup> Ibid., 165.

*Dispossession, and Citizenship in Turkey* til at trappetrinnene i en av Istanbuls mest berømte parker, Gezi parken, er bygget av ruinene fra en armensk kirke som en gang sto der sammen med en kirkegård spredt over fjorten dekar.<sup>98</sup> Artikkelforfatterne tar også argumentet et steg videre og skriver Gezi-parken, som var sentrum for store demonstrasjoner mot regjeringen i 2013, ikke bare representerer et stykke statlig beslaglagt eiendom, men også et emblematiske symbol som avdekker en politisk geografi hjemsoekt av et fravær.<sup>99</sup> Et kritisk blikk på hva som har hendt med slike massegraver eller annet type eiendom av fordrevde minoriteter kan fortelle oss hvordan statsborgerskap har blitt behandlet ulikt i Tyrkia gjennom historien.

Året 2015 var også et spesielt år da det markerte 100 år siden folkemordet ble begått. Bare ett år tidligere hadde tross alt president Erodoğan utrykt sin kondolanse til de som mistet livet i den armenske relokaliseringen, som presidenten valgte å kalle det.<sup>100</sup> Det var også en gylden mulighet for den tyrkiske staten til å komme med en offisiell beklagelse, og flere ventet også en omforming av fornektelsespolitikken i tråd med en ny diplomatisk strategi.<sup>101</sup> Denne beklagelsen kom aldri og i stedet ble politisering og historien satt på høygir. Etter det feilede militærkuppet i 2016 var landet i en unntakstilstand fram til 2018, i løpet av denne perioden gjennomgikk utdanningssystemet en rekke endringer i læreplanen som skulle tråd i full kraft fra 2018.<sup>102</sup> Den nye læreplanen ble blant annet kritisert av landets sekulære grupper, utdanningsrettighetsgrupper og kvinnegrupper for å representere en sterk islamistisk karakter, mangel på respekt for religiøse forskjeller og likestilling.<sup>103</sup>

I det følgende skal jeg undersøke hvordan nedslaget av dette har påvirket læreboken i historie som brukes på den videregående skolen, og videre gjøre en sammenligning av denne boken med de tidligere bøkene jeg har analysert.

### 5.1 Analyse av Lærebok 3, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*

Forfatterne av *The History of the Revolution of the Turkish Republic and Atatürkism* har valgt å legge folkemordet under overskriften «Den kaukasiske fronten og 1915-hendelsen.» Ved siden av et bilde av Enver Pasha, den osmanske hærføreren og lederen av ungtyrkerne . Kapittelet innledes med en beskrivelse av hvordan Det osmanske riket ble involvert i den første verdenskrigen. Her får vi lese at Enver Pasha satte i gang et angrep under tøffe

---

<sup>98</sup> Parla og Özgül, «Property, Dispossession, and Citizenship in Turkey; Or, the History of the Gezi Uprising Starts in the Surp Hagop Armenian Cemetery», 617.

<sup>99</sup> Ibid., 619.

<sup>100</sup> Palabiyik, «Politicization of Recent Turkish History», 254.

<sup>101</sup> Aybak, «Geopolitics of Denial», 168.

<sup>102</sup> Karapehlivan, «Constructing a 'New Turkey' through Education».

<sup>103</sup> Ibid.

vinterforhold, samtidig som sykdom forårsaket betydelige tap for de tyrkiske styrkene tok russerne, med støtte fra armenerne, flere byer i området.<sup>104</sup> En av disse byene er Van, en by hvor de tragiske hendelsene som fant sted har kommet til å symbolisere alvoret og omfanget av selve folkemordet for mange.<sup>105</sup> Videre i boken kan vi lese:

Russland, Storbritannia og Frankrike som hadde en plan om å dele Det osmanske riket, fremprovoserte armenerne til å starte en bevegelse for å etablere en uavhengig stat i Øst-Anatolia. Under første verdenskrig, på kaukasfronten, mens den osmanske hæren kjempet mot russerne under veldig vanskelige forhold, gjorde samtidig noen armenske gjenger (*çeteler*) opprør mot staten. Denne utviklingen lettet også på fremskrittet til den russiske hæren. Armenske gjenger, ledet av Hinchak- og Dashnak-komiteene, utførte massakrer mot den muslimske befolkningen på mange steder i Anatolia, inkludert Van, Erzurum, Bitlis, Diyarbakır og Elazığ.<sup>106</sup>

Det vil nå være enkelt å gjenkjenne historien om stormaktens ønske om å dele opp Det osmanske riket, og armenerne som gjennom provokasjoner bidro til å destabilisere den osmanske staten samt danne sin egen stat i den østlige delen av Anatolia. På denne måten var armenerne på fienden sin side, og det de gjorde hjalp den russiske hærens fremskritt. Til slutt leser vi at de armenske gjengene utførte massakrer mot den muslimske befolkningen i øst. Her er det særlig to ting som jeg vil fremheve, det første er bruken av uttrykket «armenske gjenger» (*çeteler*) som kommer frem to ganger i denne passasjen, og enda en gang senere. Dette ordet som kan oversettes til enten bande, gjeng, mobb eller banditter på norsk har historikeren Polat Safi gjort en begrepshistorisk undersøkelse av. I sin artikkel *Üç Tarz-ı Çete*, peker han på at dette begrepet gjenger, som har vært i bruk i over 500 år er tidløst og endrer seg alt ettersom rommet det befinner seg i.<sup>107</sup> Safi skriver også at fra de osmanske administratorenes synspunkt ble det gjort et grunnleggende skille mellom banditter og såkalte gjenger med navnet på nasjonaliteten foran. Der f.eks. bulgarsk, serbisk eller armensk gjeng ble brukt til å karakterisere en gruppe lå det hos osmanerne en tanke om motivene bak deres ugjerninger var politiske eller et ønske om hevn.<sup>108</sup> Hvis vi ser på konteksten og hvordan begrepet blir brukt i dagens lærebok er det ikke vanskelig å forestille seg at det er den samme metoden som blir tatt i bruk her. Armenerne, som i de foregående bøkene beskrevet slik at det virket som de handlet som et helt folkeslag har nå fått et gruppenavn, de armenske gjengene.

---

<sup>104</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 35.

<sup>105</sup> Turkyilmaz, «Rethinking Genocide: Violence and Victimhood in Eastern Anatolia, 1913-1915», 273.

<sup>106</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 35.

<sup>107</sup> Safi, «Üç Tarz-ı Çete», 87.

<sup>108</sup> Ibid., 93.

Et annet aspekt man vil legge merke til i avsnittet fra boken er at armenerne nå ikke utførte massakrene mot kun tyrkere, slik vi har fått lese før, men mot hele den muslimske befolkningen. Denne type retorikk går i hånd med det jeg tidligere har lagt frem om regjeringens at bøkene har fått en sterkere islamsk karakter. I tillegg nevnes Anatolia, som ofte blir regnet som tyrkernes fødselsted, samtidig som det også er et område hvor mange ulike etniske grupper, særlig armenerne, har bodd i tusenvis av år.<sup>109</sup> Narrativet i læreboken skaper derfor et «vi» både i form av religionsforskjell, oss muslimer mot dere kristne, men frarøver også på mange måter armenerne deres arv fra disse områdene. Denne måten å fremstille muslimer i offerrollen på er ikke nødvendigvis helt ny. I sin doktoravhandling *Rethinking Genocide: Violence and Victimhood in Eastern Anatolia*, har Yektan Turkeyilmaz blant annet bemerket hvordan det har vært betydelig fornyet interesse for områdene i Anatolia, men spesielt Van, siden tidlig på 1990-tallet.<sup>110</sup> Turkeyilmaz peker på hvordan dyrkingen av offerrollen foregår på en dynamisk måte og er ofte sterkt knyttet til de politiske kontekstene de oppstår og sirkulerer rundt.<sup>111</sup> I tyrkisk nasjonalistisk diskurs, har den "muslimske tyrkeren" blitt avbildet som et offer for stormaktene og angivelig upålitelige undersåtter (primært ikke-muslimske) siden Det osmanske riket. Turkeyilmaz argumenterer for at fremstillingen av tyrkiske og muslimske ofre har spilt en sentral rolle i utviklingen av radikale, ekskluderende og nasjonalistiske ideologier i de tre første tiårene av det 20. århundre.<sup>112</sup> For å demonstrere dette enda klarere vil jeg legge frem et eksempel fra læreboken, hvor det er lagt til en såkalt faktaboks med informasjon om Van som inneholder en mer detaljert beskrivelse av hendelsene:

I løpet av første verdenskrig i 1915 utnyttet armenske gjenger situasjonen som oppsto som et følge av opprøret i Van, og okkuperte denne byen. I frykt for å bli offer for massakrene begått av de armenske gjengene, søkte over 2000 kvinner, eldre og barn fra landsbyene Hakis, Derebey, Göllü og Gülsünler tilflukt i landsbyen Zeve. De ubevæpnede landsbyboerne var ikke i stand til å forsvare seg og ble tvunget til å gå i intense kamper mot armenerne. Til tross for at de fortsatte å kjempe så lenge ammunisjonen varte, ble hele landsbyen etter hvert tatt i besittelse av de armenske gjengene. Ved å bruke både våpen de hadde stjålet fra den osmanske hæren og midler som de hadde skaffet ulovlig fra Russland, ble de i stand til å sende 2500 tyrkere som hadde søkt tilflukt i landsbyen Zeve i døden som martyrer.<sup>113</sup>

---

<sup>109</sup> Şekeryan mfl., «History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives», 30.

<sup>110</sup> Turkeyilmaz, «Rethinking Genocide: Violence and Victimhood in Eastern Anatolia, 1913-1915», 280.

<sup>111</sup> Ibid., 330.

<sup>112</sup> Ibid., 334.

<sup>113</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 35.

Her forteller den første setningen oss at armenerne okkuperte denne byen Van, igjen uten at deres lange historiske tilstedeværelse i området nevnes på noen måte. I tillegg peker ordet okkupasjon også at deres tilstedeværelse her er illegitim. Mens ordet opprør, som vi har sett mye til, blir også nevnt her uten noen kontekst om hva opprøret gjaldt. Denne okkupasjonen samt opprøret fra de armenske gjengene, uten kontekst, tenker jeg er med på å skape et inntrykk av at armenerne på denne tiden var misfornøyde banditter som ikke klarte å leve i fred med tyrkerne og muslimene i området. Med andre ord, for å understreke poenget mitt tidligere poeng så frarøves armenerne her sin tilhørighet til hjemstedet, samtidig vil dette narrativet fungere motsatte fra tyrkisk perspektiv, altså formidle at området tilhørte kun tyrkere eller muslimer. Det kollektive minnet rundt denne byen konstruert gjennom læreboken med denne fortellingen om tyrkerne som måtte søke tilflukt i sitt eget hjemland. Byen Van illustrerer godt kulturarvens mangefasetterte og komplekse natur og dens forhold til nasjonale minner og fortellinger om tilhørighet samt en identitetskonstruksjon. Det er tross alt stedet i det osmanske riket hvor den ungtyrkiske regjeringen startet folkemordet og hvor det først ble iverksatt.<sup>114</sup> Dette gir en indikasjon på hvorfor det må brukes mer plass i læreboken til å formidle det tyrkiske narrative; det er for å skape en sterkere historisk tilhørighet til dette området. Etter at denne scenen er satt i boken, får vi lese om hvordan staten svarte på opprørene og tyrkerne som ble drept i Anatolia:

I møte med angrepene og massakrene fra armenske gjenger, ble det osmanske riket tvunget til å ta tiltak. Den 24. april 1915 utstedte det osmanske innenriksdepartementet et rundskriv som medførte til stenging av kontorene til Hinchak- og Dashnak-komiteene, og arrestasjon av medlemmene av disse gruppene. Den «24. april», som armenerne minnes hvert år som årsdagen for hendelsene i 1915, markerer datoen for da utgivelsen av dette rundskrivet ble sendt ut. Armenerne prøver å fremstille arrestasjonene foretatt av den osmanske staten med dette rundskrivet, som en massakre. Den osmanske staten gjorde ikke annet enn å fange de armenske gjengene som massakrerte folk og forsøkte å sikre folkets fred.<sup>115</sup>

I avsnittet over får vi informasjon om hva som hendte den 24. april, dette er en dato som forfatterne av de foregående lærebøkene ikke har nevnt før, men i senere tid har det blitt lagt større vekt på å formidle hva som hendte den dagen. Det har blant annet blitt utført seminarer for videregående elever i Tyrkia hvor temaet har vært var «Å forklare våre elever den virkelige sannheten om 24. april og det påståtte armenske folkemordet.»<sup>116</sup> Denne datoen, hvor de ledende armenerne i Istanbul ble arrestert, blir i læreboken neglisjert ved at det er

---

<sup>114</sup> Turkyilmaz, «Rethinking Genocide: Violence and Victimhood in Eastern Anatolia, 1913-1915», 23.

<sup>115</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 35.

<sup>116</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, «24 Nisan Sözde Ermeni Soykırımı Asıl Gerçekleriyle Öğrencilerimize Anlatıldı».

rundskrivet som ble sendt ut som er i fokus, og ikke hva arrestasjonene var en begynnelse på. Særlig er det påfallende at forfatterne skriver at det er arrestasjonene som ble gjort denne dagen er det som armenerne mener var en massakre. En annen setning som jeg også mener er avslørende for hvordan armenerne blir ekskludert fra samfunnet i fortellingen er at det er «folkets fred» som ønskes å sikres. Denne setningen ekskluderer armenerne som en del av folket. Dette blir nok et eksempel på det Carretero og Bermudez skriver om å ekskludere stemmen til urfolk og minoriteter som bor i det samme området fra den nasjonale fortellingen.<sup>117</sup> Det fortelles stadig om armenerne, uten å inkludere noen aktører fra deres side av historien. I den siste delen av læreboken hvor denne historien formidles er det blant annet lovverket som det skrives om. Vi kan lese:

Til tross for alle tiltakene som ble tatt, fortsatte angrepene og massakrene fra armenerne i økende grad. Armenere startet opprør også i andre deler av landet. Grunnet dette ble loven om utsendelse og bosetting (deportasjon eller tvungen migrasjon) vedtatt 27. mai 1915, både for å sikre den indre sikkerheten, og for å øke sikkerheten til tyrkiske soldater ved frontene. Denne loven sørget for at armenske gjenger, og de som samarbeidet med russerne, ble tvunget til å migrere. De som migrerte ble bosatt i andre regioner innenfor grensene til Det osmanske riket. Dermed fikk tusenvis av armenere sikret liv og eiendom. Fordi armenske gjenger drepte også andre armenere som ikke deltok i opptøyene og massakrene. Det osmanske riket tok de nødvendige forholdsreglene med armenerne som ble utsatt for flytting og utnevnte embetsmenn for å beskytte deres liv og eiendom samt dekke behovene deres underveis. De fordrevne armenerne fikk ta med seg løsøre og eiendeler. Deres faste eiendommer ble solgt i auksjon av regjeringen og pengene ble gitt tilbake til dem.<sup>118</sup>

Før jeg går inn på en analyse av de enkelte setningene og senere en sammenligning av tidligere lærebøker så vil jeg argumentere her for at det foregår her en slags juridisk sosialisering av folkemordets historie. Med juridisk sosialisering mener jeg den prosessen hvor individer lærer om, utvikler og internaliserer juridiske normer og verdier. Etter Fine og Trinker sin definisjon er feltet juridisk sosialisering basert på ideen om at loven er en grunnleggende sosial institusjon som spiller en avgjørende rolle i å organisere samfunnet og legge til rette for menneskelig samhandling. Dette inkluderer antakelsen om at prosessen med juridisk sosialisering er universell, pågående og interaktiv.<sup>119</sup> Særlig vil skolen spille en viktig rolle i denne prosessen hvor det man lærer om landets lover påvirker den kollektive erindringen om selve landet og forståelsen av den. Avsnittet over er bruker juridisk språk om denne prosessen, og forsøker å presentere deportasjonsloven som et nødvendig eller et

---

<sup>117</sup> Wagoner, *Handbook of culture and memory*, 294.

<sup>118</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 36.

<sup>119</sup> Fine og Trinker, «Legal Socialization», 4.

naturlig tiltak for Det osmanske rikets sikkerhet. Den er bygget på, slik jeg har forsøkt å vise her, en fornektelse og en type rasjonalisering av det som førte til folkemordet.

I artikkelen *Rethinking the State* diskuterer den franske sosiologen Pierre Bourdieu faren ved å tenke om staten på en måte som er påvirket av statens egne kategorier for tenking. Bourdieu argumenterer for at staten har makten til å produsere og pålegge disse tenkekategoriene, som vi deretter bruker på alle sider av det sosiale livet, inkludert staten selv. For å illustrere dette poenget mer tydelig, nevner Bourdieu en passasje fra en roman av Thomas Bernhard der hovedpersonen beskriver hvordan statens skolesystem gjør unge mennesker til ettergivende "statlige personer" som tjener staten gjennom hele livet.<sup>120</sup> Det Bourdieu antyder er at vi bør stille spørsmål ved alle de forutinntatte oppfatningene vi har om staten når vi analyserer den. Det er mulig å overføre dette til lærebøkene, hvor staten med sin makt ønsker å legitimere seg selv med jussen og loven på sin side som skal representere det legitime, velbegrunnede og ordnede maktutøvelsen, mens armenerne med sine såkalte gjenger og opptøyer er motsetningen av alt det staten representerer å være. Hvis en ser nøye på ordene som brukes om hver side i konflikten vil man legge merke til at disse motsetningene bekrefter og forsterker hverandre samtidig. Enhver handling de armenske gjengene foretar blir presentert som et opprør mot staten og dermed øker motsetningen mellom orden og kaos, legitim og illegitim makt og mellom det gode og det onde. I neste avsnitt kan ser vi et eksempel på nettopp dette:

Det osmanske riket tok de nødvendige tiltakene for at de fordrevne armenerne skulle kunne etablere sin gamle orden på stedene hvor de ville bli bosatt. Det ble opprettet kommisjoner for å behandle immigrasjonsprosedyrene. Noen av angriperne som angrep armenerne under migrasjonen ble fanget og stilt for krigsretten (*Divan-ı Harp*). Til tross for alle tiltakene gjort av den osmanske staten var det også armenerne som mistet livet under deportasjonen på grunn av årsaker som transportvansker, ugunstige værforhold og epidemiske sykdommer. Armenerne og deres støttespillere hevder at 1 million 500 tusen armenerne mistet livet i prosessen, men selv i den totale befolkningen av dem i Det osmanske riket var det ikke så mange armenerne. Ifølge informasjonen gitt av forskjellige innenlandske og utenlandske kilder var den totale armenske befolkningen i Tyrkia i 1914 rundt 1 million 300 tusen. Det er umulig at armenske ofre å være i de påståtte tallene. Hvis Det osmanske riket skulle hatt en plan om å gjennomføre et folkemord mot armenerne ville det ikke blitt tatt slike forholdsregler under og etter migrasjonen. I motsetning til de som hevder at armenerne ble utsatt for et folkemord var det de armenske gjengene som massakrerte hundretusenvis av tyrkere.<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Bourdieu, «I. Rethinking the State», 53.

<sup>121</sup> Cevik, Koc, og Serbetci, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* 12, 36.



Det påpekes stadig at Det osmanske riket iverksatte de nødvendige tiltakene. Det er som om det spilles på elevenes tillit til at staten handler alltid i beste mening og passer på sine borgere, dermed blir det ikke nødvendig å forklare i detalj hva «de nødvendige tiltakene» som ble tatt egentlig var, men heller det som hendte, tross tiltakene som ble gjort; slik skapes det også en følelse av at alt som kunne ha blitt gjort, ble gjort av staten. Ordet tiltak fremstår også som et nøytralt eller uskyldig ord når det kommer etter «nødvendig». Tiltak kan nesten være hva som helst, samtidig får vi vite at tiltaket var et helt nødvendig tiltak, denne konstruksjonen sammen har på denne måten uskyldiggjort begrepet. Videre kommer den eneste setningen som snakker om tyrkiske angrep på armenerne, uten at det nevnes hvem det er som utfører angrepene. De blir bare hetende «angriperne», hvem, hvordan eller hvor det hendte, utelates fra denne fortellingen. Ved å kalle dem for angriperne og ikke identifisere dem til en gruppe eller nasjon skapes det også en ansvarsfraskrivelse fra forfatterne til boken. Så ser man at elevene på nytt blir servert frasen «til tross for» som stadig dukker opp på i tekstene og forsterker denne følelsen om at staten gjorde det den kunne. At kommisjonene som ble opprettet blir nevnt her er også et eksempel på dette. En annen ansvarsfraskrivelse ser vi der transportvansker, ugunstige værforhold og epidemiske sykdommer blir nevnt som årsaker for armenernes død under den tvungne migrasjonen. Fra midten av passasjen over begynner forfatterne på alvor å arbeide for å motbevise alle påstander om folkemord. Armenernes «støttespillere» blir nevnt her i et forsøk på å diskreditere disse påstandene enda mer. Når det skrives «støttespillere» uten å nevne noen spesifikke navn her kan man også tenke seg at det enkelt kan plasseres nye grupper her alt ettersom hva som passer seg med tiden. I dagens Tyrkia vil det f.eks. være vesten og USA gjerne være de som brukes som eksempler på støttespillere, mens man i de tidligere lærebøkene så at Russland var et land som fikk mye av skylden. Det har altså vært en endring i hvem som pekes på som fienden og deres støttespillere. En forklaring på denne endringen er å finne i det Ayhan Kaya and Ayşe Tecmen skriver i *European Memory in Populism*:

The JDP's neo-Ottomanist discourse remains a strategic neoliberal move in its rejection of the dichotomies between the West and the 'others'. In doing so, it articulates Turkey as the rightful heir to the Ottoman Empire, which the interlocutors emphasize to understand why Turkey remains the 'other' of Europe. This is apparent in the interlocutors' shared anxiety over being rejected from the EU.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> De Cesari og Kaya, *European Memory in Populism*, 86.

Denne «ny-osmansimen» som det blir referert til her handler ikke kun om gjenopplivning av gammel osmansk kultur og tradisjon gjennom erindring av den osmanske arven i populærdiskursen<sup>123</sup>, men den må også gi liv i og gjenopplive gamle myter om alle ikke-muslimske makter som fienden. Læreboken går også inn på å forklare tallene som det opereres med i dag, det er en vanskelig oppgave vel å merke da det ikke er noen eksakte tall å finne av dette i noen arkiver i dag, men boken er heller ikke så opptatt av det, den er heller opptatt av å forklare bort tallene på dem som Tyrkia blir anklaget for å ha sendt til døden. Læreboken går altså inn i en debatt om antall døde armenerne uten å avsløre selv hvor mange armenerne som forfatterne av boken mener kan ha dødd under disse årene. Til slutt viser boken for at folkemordet er bare en påstand og at om det i det hadde vært et ønske fra Det osmanske rike å gjennomføre et slikt folkemord hadde det ikke tatt sine forhåndsregler under deportasjonen. Helt til slutt, før læreboken beveger seg videre i historien, er det lagt til litt informasjon som kan leses som en slags kort epilog til kapittelet:

Den 31. desember 1918 utstedte Det osmanske riket et dekret om retur. Dette returdekret tillot alle fordrevne armenerne å komme tilbake, og i tillegg fikk de returnert deres eiendommer og eiendeler. Det som i dag betegnes som det armenske spørsmålet holdes på dagsorden av land som England, Russland og Frankrike. Påstandene fra disse landene som hadde egeninteresser i Det osmanske rike er både ubegrunnede og virkelighetsfjerne.

Slik velger forfatterne av læreboken å avslutte et tungt tema som dette folkemordet er. Den unngår så langt det lar seg gjøre å nevne noe om dødsfallene og lidelsene under deportasjonen, det er tydelig at det er et ubehagelig tema som kun nevnes fordi det også må fornektes. Setningen om armenerne gir et inntrykk av at de eksilerte armenerne fikk vende tilbake uten hindringer eller vansker, mens realiteten var noe annet. Det virker som at forfatterne av boken etter min mening mer opptatt av å rasjonalisere, men samtidig fornekte et historisk folkemord enn å pålegge noen tyrkiske aktører ansvar for handlinger som har skjedd på osmansk jord. Det virker også som om den er mer opptatt av å snakke til en diskusjon i samtiden enn å formidle historie. Avslutningsvis i dette kapitelet vil jeg gjøre en kort sammenligning av funnene mine fra de tre ulike bøkene jeg har undersøkt før jeg begir meg ut på en konklusjon av oppgaven.

---

<sup>123</sup> Ibid., 87.

## 5.2 Sammenligning av lærebøkene

Sammenlignet med de tidligere lærebøkene er det første jeg har lagt merke til fra mine undersøkelser at det er mindre fokus på at stormaktene hisset opp armenerne til å gjøre opprør i den siste læreboken fra 2020. I de to eldre bøkene antydte ordbruken at det var som om det armenske folket var ute av stand til å ta egne valg og de ble påvirket av andre makter i søken etter en uavhengighet. Mens i den siste læreboken vil man se at de armenske gjengene har fått mer autonomi i beskrivelsen av dem. I tillegg stilles de også til mer til ansvar for handlingene sine, handlinger som i all hovedsak kun dreier seg om opprør, opptøyer og konspirering mot staten slik at alt de gjør kan bli sett på som et «sikkerhetsproblem». Det brukes også mer tid på de juridiske prosessene som foregikk i læreboken fra 2020. Staten fremstår som objektiv, og en som alltid handler for folkets beste. Det må også nevnes at det er få, eller omtrent ingen tyrkiske aktører blir nevnt i noen av bøkene, det er først og fremst den osmanske staten som handler. En av grunnene til dette kan være at i kontroversielle temaer som dette kan historiske helter og antihelter bytter plass etter som tidsånden. I land som Tyrkia hvor historie blir tatt i bruk i samtidens debatter og politikk, er det ofte en risiko å løfte frem aktører som har stått utenom de som er skapt av den historiske hegemonien i landet. Samtidig vil jeg påstå at tilliten til staten alltid vil stå noe sterkere hos elevene, det vil være vanskeligere å rette et kritisk blikk mot statens handlinger enn de enkelte aktørers handlinger. I tillegg er det hvordan selve staten handler eleven skal lære seg å forstå gjennom historieundervisningen. Boken fra 2020 formidler også historien med enda større fokus på detaljer og små hendelser. Grunnen til dette kan være at det er mer informasjon tilgjengelig om 1915 i dag enn det var da dette emnet ble presentert i lærebøkene for første gang på 80-tallet, dermed er det mer informasjon der ute som den tyrkiske staten må forsøke å motbevise i bøkene, og dette kan gjøres ved å implementere en mer detaljert beskrivelse av «hva som virkelig hendte». Som jeg tidligere har vist, så handler det i stor grad om å rasjonere bort alle mulige påstander om det som hendte med armenerne var et folkemord.

Et annet aspekt jeg har lagt merke til er at både i læreboken fra 1985 og 2005 er Russland et land som blir nevnt i stor grad. Vi får lese at det er de som drar i tråene når armenerne gjør opprør, det er de som gir dem mot til å gjøre opptøyer og motstand. I den siste læreboken er ikke Russland like hyppig nevnt. Dette er trolig koblet til den tyrkiske regjeringens ambivalente forhold til vesten. Selv om Tyrkia er medlem av NATO og en såkalt strategisk partner av EU så har det vært et skift i utenrikspolitiske saker. Statsviteren Lars Haugom som har undersøkt tyrkisk utenrikspolitikk under Erdogan. Hans undersøkelser viser at siden Erdogan ble president i Tyrkia i 2014, har tyrkisk utenrikspolitikk gjennomgått en endring

hvor det har vært en markant tilnærming mellom Tyrkia og østmakter, først og fremst Russland.<sup>124</sup> Samtidig har Tyrkia og mange av dets vestlige allierte flyttet fra hverandre, forhold til USA og ledende europeiske nasjoner som Tyskland, Frankrike og Nederland har blitt forverret.<sup>125</sup> Russland, som i de tyrkiske bøkene sto for mye av skylden for opphisselsen blant armenerne har fått mindre skyld og blitt mindre nevnt. Dette kan også anses som en bekreftelse på min tese om at historiebøkene er sterkt influert av samtidens politikk i Tyrkia. Avslutningsvis vil jeg konkludere med mine funn og vurdere mine analyser i forhold til forskningsspørsmålene som har blitt utforsket i oppgaven.

---

<sup>124</sup> Haugom, «Turkish Foreign Policy under Erdogan», 206.

<sup>125</sup> Ibid.

## 6 Konklusjonen av oppgaven og noen avsluttende ord

Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan folkemordet på armenerne har blitt fremstilt i tyrkiske lærebøker fra 1980 og fram til 2020. Jeg begynte med å vise historien om hvordan den tyrkiske tesen om folkemordet ble formet på 80-tallet, både som et resultat av press fra armensk side, og samtidig også hvordan statskuppet i Tyrkia influerte læreplanverket direkte rundt samme tidsperiode. Videre har oppgavens mål vært å undersøke hvilke andre faktorer som har påvirket bøkens innhold, og hvordan de med tiden har endret seg. Her har jeg blant annet poengtert betydningen av den tyrkiske opprinnelsesmyten. Folkemordet utfordrer på mange måter det narrative, ettersom minoritetene som ble fordrevet fra landet har en annen forståelse av denne historiske perioden sammenlignet med den versjonen den tyrkiske staten ønsker å opprettholde. Jeg har også vist at på 80-tallet var det en nokså nøktern og mild formidling i læreboken. Forfatteren av denne boken har hatt sterkere fokus på de ytre fiender og andre land, enn på armenerne selv. Her har jeg vist hvordan forfatterne fremstilte armenerne som barn som ikke hadde rett, mulighet, eller evnen til selvstyre uten tyrkernes hjelp. Videre i oppgaven har jeg undersøkt hva som skjedde i årene hvor Tyrkia aktivt søkte om innpass i EU, her var det underliggende spørsmålet om innholdet hadde forandret seg i henhold til dette. Mine undersøkelser og analyser har vist at språket gradvis har blitt mer utspekulert, og det er pakket inn i såkalte vitenskapelige belegg. Slik jeg har prøvd å få frem er det mulig å se at forfatterne av boken ønsker å skape en tillit til at staten alltid handler ut fra sine borgeres beste. I bokens siste analysedel har jeg utforsket hvordan en ny type nasjonalisme og islamisering av politikken i landet har bidratt til et enda hardere språk mot andre religiøse minoriteter i bøkene.

Hva kan sies om denne tilnærmingen til formidling av historie? Jeg mener at Carretero og van Alphen sine 6 punkter om hvordan en grunnfortelling blir skapt, og masternarrativer fungerer, reflekteres tydelig i disse bøkene. Det er et sterkt homogent historisk subjekt gjennom historieformidlingen, uten noen variasjon, det er kun tyrkiske aktørers stemme som blir formidlet. Dette bidrar til en sterkt ekskludering av andre folk som har bosatt seg i samme området, vi får f.eks. se hvordan dette ble gjort når hendelsene fra byen Van ble fortalt. Det er et klart vi versus dem i språkstrukturen og armenerne blir ikke bare ekskludert ved at de ikke har noen stemme, men også alt de gjør er anti-statlig, opprørsk og fremstilles som et sikkerhetsproblem for majoritetsbefolkningen ifølge bøkene. Mens alle handlinger utført av staten, enten det er Det osmanske riket eller Tyrkia, er til fordel for majoritetsbefolkningen. Det er også, slik som Carretero og van Alphen har påpekt, en teleologisk og ensakforklaring over hendelsene, målet er å redde riket fra fiender, og alt som blir gjort under dens navn er

rettferdiggjort uten spørsmål. Dette bringer oss til neste punkt som er vurderings av moralske verdier, her er forfatterne alltid enige om at alt som gjøres for nasjonen er godt, vi så f.eks. hvordan barn og kvinner som kjempet mot armenerne i landsbyen nær van, ble forvandlet til martyrer når de dør. Dette er fordi, nasjonen og den nasjonale identiteten som territorium, etnisitet eller religion er forutbestemt.

I oppgaven har jeg også belyst, i tråd med Aleida Assmanns argumenter, hvordan politiske minner fungerer og deres manifestasjon gjennom utdanningsinstitusjoner og lærebøker. Lærebøkene benytter etter min mening et emosjonelt ladet språk og har en agenda som korresponderer med dette. Videre har jeg demonstrert hvordan slike politiske minner er forankret i minnesteder i Tyrkia, som det er gjort forsøk på å fjerne eller neglisjere fra den kollektive bevisstheten i landet. Imidlertid trenger ikke minnesteder nødvendigvis å eksistere i fysisk form for å ha en innvirkning, noe det finnes mange eksempler på.

Den 6. februar 2023 ble Tyrkia rammet av et jordskjelv som endte opp med over 50 tusen døde mennesker. Det ble ropt om hjelp fra alle land, og ett av de landene som sendte humanitær hjelp til de rammede områdene var Armenia. Det var ikke gitt at armenske lastebiler skulle finne veien over grensen, for den 328 km lange grensen som ble separert i 1920 har vært stengt siden 1993. Det har blitt skrevet mye om de negative økonomiske implikasjonene dette medfører, særlig for Armenia sin del. Men en annen viktig årsak til å konfrontere denne grenseangsten for begge land er at stengte grenser benekter virkeligheten av både på, men også av den andre siden. At menneskene på begge sider av grensen ikke kan samhandle med hverandre og lære om hverandres kulturer, tradisjoner og historier medfører fatale konsekvenser. Ved å være avskåret fra hverandre, benekter de hverandres eksistens og skaper en barriere som hindrer dem i å anerkjenne den andres smerte og lidelse. De smertefulle minnene om det armenske folkemordet, som skjedde tidlig på 1900-tallet og ble begått av Det osmanske rike, risikerer å bli ingenting annet enn en "oppdiktet skrekkehistorie". Ved å åpne grensen og tillate at folk kan krysse den fritt, vil det hjelpe til med å anerkjenne virkeligheten av det som skjedde og sikre at minnet om folkemordet blir en del av virkelig historie. Jeg mener derfor at den stengte grensen mellom Armenia og Tyrkia er en hindring for forståelse og forsoning mellom de to landene, og at å åpne den kan bidra til å fremme helbredelse og forståelse og kanskje en slags restitusjon.

I dette forsoningsarbeidet, som jeg håper før eller siden vil finne sted, spiller skoleinstitusjonen en viktig rolle. Lærebøker i historie kan bidra en vesentlig til å fremme forståelse og forsoning mellom Armenia og Tyrkia. Ved å sikte på å gi mer nøyaktige og balanserte redegjørelser for de historiske hendelsene som fant sted, kan lærebøkene bidra til å

skape en sterkere felles forståelse av fortiden og fremme empati og medfølelse for andres lidelser. Lærebøkene bør inkludere perspektiver fra begge sider, og fremheve likheter og forskjeller i de to landenes kultur, tradisjoner og historier. Dette kan bidra til å bryte ned de historisk ansatte stereotyper og fordommer og heller fremme en mer nyansert og informert forståelse av hverandre. Videre kan også lærebøkene være en inngang til dialog og diskusjon mellom studenter fra Armenia og Tyrkia, og oppmuntre dem til å dele sine perspektiver og erfaringer og lære av hverandre. Ved å fremme åpen og respektfull kommunikasjon kan dette danne grunnlaget for fremtidig samarbeid og samhandling mellom borgerne fra de to landene. Det er imidlertid avgjørende at bøkene utvikles med innspill fra eksperter fra begge land og er fri for skjevhet, propaganda og, slik denne oppgaven har prøvd å vise, fri fra politiske føringer. Ved å gjøre dette, kan de bidra til å skape en felles fortelling som anerkjenner smerten og lidelsene til begge sider og fremmer helbredelse og forsoning.

## Litteratur

- Akçam, Taner. *Ermeni soykırımı'nın kısa bir tarihi: = A concise history of the Armenian genocide = Hamařôt patmowîwn hayoc' cęgaspanowtan*. Aras 263. İstanbul: Aras Yayıncılık, 2021.
- Akçam, Taner, og Ümit Kurt. *Kanunların ruhu: emval-i metruke kanunlarında soykırımın izini sürmek*. 1. Baskı. İletişim Yayınları 1815. Cağaloğlu, İstanbul: İletişim, 2012.
- Akđin, Idris, Cakmak Muhittin, og Mustafa Genc. *inkilap tarihi ve Atatürkçülük Lise 3*. Devlet Kitapları. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı, 2005.
- Aksit, Niyazit. *Milli Tarih Ana Ders Kitabı Ortaokul 2*. Ankara: Türk tarih kurumu basimevi. M.E.G.S.B Devlet kitapları, 1985.
- Alloul, Houssine, Edhem Eldem, og Henk de Smaele, red. *To Kill a Sultan: A Transnational History of the Attempt on Abdülhamid II (1905)*. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- Apple, Michael W. *Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age*. 2nd ed. London: Taylor and Francis, 2013.
- Aybak, Tunç. «Geopolitics of Denial: Turkish State's 'Armenian Problem'». *Journal of Balkan and Near Eastern Studies* 18, nr. 2 (3. mars 2016): 125–44. <https://doi.org/10.1080/19448953.2016.1141582>.
- Blustein, Jeffrey. *The Moral Demands of Memory*. 1. utg. Cambridge University Press, 2008. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818615>.
- Bourdieu, Pierre. «I. Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field». I *State/Culture*, redigert av George Steinmetz, 53–75. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2018. <https://doi.org/10.7591/9781501717789-004>.
- Carretero, Mario. *Teaching History and Memories in Global Worlds. Constructing Patriotism (ebook)*, 2011.
- Carretero, Mario, og Floor van Alphen. *History, Collective Memories, or National Memories?* Bd. 1. Oxford University Press, 2017. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190230814.003.0013>.
- Carretero, Mario, og Angela Bermudez. *Constructing Histories*. Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0029>.
- Çayir, Kenan. «Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks». *Journal of Intercultural Studies* 30, nr. 1 (februar 2009): 39–55. <https://doi.org/10.1080/07256860802579436>.
- . *Who Are We? - Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks*. 1. ed. Promoting Human Rights in Textbooks / [under the Coord. of the History Foundation of Turkey] 3, Research Results. İstanbul: Tarih Vakfı, History Foundation Publ, 2014.
- Cevik, Akif, Gul Koc, og Koray Serbetci. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 12*. Milli Eğitim Bakan Kitapları Yayınları, 2020.
- Çınar, Menderes. «Turkey's 'Western' or 'Muslim' Identity and the AKP's Civilizational Discourse». *Turkish Studies* 19, nr. 2 (15. mars 2018): 176–97. <https://doi.org/10.1080/14683849.2017.1411199>.
- Copeaux, Etienne, red. *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Corell, Synne. *Krigens ettertid: okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian Academic Press, 2010.
- De Cesari, Chiara, og Ayhan Kaya, red. *European Memory in Populism: Representations of Self and Other*. London: Routledge, 2021.
- Deveci, Cem, og Burcu Nur Binbuğa Kınık. «Nationalist Bias in Turkish Official Discourse on Hate Speech: A Rawlsian Criticism». *Turkish Studies* 20, nr. 1 (januar 2019): 26–48. <https://doi.org/10.1080/14683849.2018.1479961>.



- Dixon, Jennifer M. «Education and National Narratives: Changing Representations of the Armenian Genocide in History Textbooks in Turkey», 2010.
- Eğitim Reformu Girişimi. «Milli Eğitim şurası'nın işlevi». İstanbul, 3. desember 2014.
- Eriksen, Anne. *Det var noe annet under krigen: 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forl, 1995.
- Fine, Adam, og Rick Trinkner. «Legal Socialization», 2020.
- «General Harbord's Report on Armenia: Mandate Question—Both Sides». *Current History (1916-1940)* 12, nr. 2 (1920): 330–33. <http://www.jstor.org/stable/45325297>.
- Gürpınar, Doğan. «The Manufacturing of Denial: The Making of the Turkish 'Official Thesis' on the Armenian Genocide between 1974 and 1990». *Journal of Balkan and Near Eastern Studies* 18, nr. 3 (3. mai 2016): 217–40. <https://doi.org/10.1080/19448953.2016.1176397>.
- Halbwachs, Maurice, og Lewis A. Coser. *On Collective Memory*. The Heritage of Sociology. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Harbord G., James, og United States American Military Mission To Armenia. «Conditions in the Near East. Report of the American military mission to Armenia». Washington, Govt., 1920. <https://lcn.loc.gov/20026422>.
- Haugom, Lars. «Turkish Foreign Policy under Erdogan: A Change in International Orientation?» *Comparative Strategy* 38, nr. 3 (4. mai 2019): 206–23. <https://doi.org/10.1080/01495933.2019.1606662>.
- Jensen, Sune Qvotrup. «Othering, identity formation and agency». *Qualitative Studies* 2, nr. 2 (3. oktober 2011): 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>.
- Kanci, Tuba, og Ayse Altınay. «Educating Little Soldiers and Little Ayşes: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks», 51–70, 2007.
- Karapehlivan, Funa. «Constructing a 'New Turkey' through Education An Overview of the Education Policies in Turkey under the AKP Rule», 1. oktober 2019. [https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education#\\_ftn7](https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education#_ftn7).
- Koposov, Nikolay. *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*. 1. utg. Cambridge University Press, 2017. <https://doi.org/10.1017/9781108304047>.
- Krawatzek, Félix, og Nina Friess, red. *Youth and Memory in Europe: Defining the Past, Shaping the Future*. De Gruyter, 2022. <https://doi.org/10.1515/9783110733501>.
- Medding, Peter Y., red. *Studies in Contemporary Jewry: XI: Values, Interests, and Identity: Jews and Politics in a Changing World*. 1. utg. Oxford University Press New York, 1996. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195103311.001.0001>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı. «24 Nisan Sözde Ermeni Soykırımı Asıl Gerçekleriyle Öğrencilerimize Anlatıldı», 26. april 2022. <https://talas.meb.gov.tr/www/24-nisan-sozde-ermeni-soykirimi-asil-gercekleriyle-ogrencilerimize-anlatildi/icerik/1463>.
- Misztal, Barbara A. *Theories of Social Remembering*. Theorizing Society. Maidenhead: Open university press, 2003.
- Nohl, Arnd-Michael, og Nazli Somel. «Education Policy in Turkey». I *Oxford Research Encyclopedia of Education*, av Arnd-Michael Nohl og Nazli Somel. Oxford University Press, 2020. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.159>.
- Nora, Pierre. «Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire». *Representations* 26 (1. april 1989): 7–24. <https://doi.org/10.2307/2928520>.
- Palabiyik, Mustafa Serdar. «Politicization of Recent Turkish History: (Ab)Use of History as a Political Discourse in Turkey». *Turkish Studies* 19, nr. 2 (15. mars 2018): 240–63. <https://doi.org/10.1080/14683849.2017.1408414>.

- Parla, Ayşe, og Ceren Özgül. «Property, Dispossession, and Citizenship in Turkey; Or, the History of the Gezi Uprising Starts in the Surp Hagop Armenian Cemetery». *Public Culture* 28, nr. 3 (1. september 2016): 617–53. <https://doi.org/10.1215/08992363-3511574>.
- Safi, Polat. «Üç Tarz-ı Çete». *Kebikeç* 34 (2012): 85–105.
- Şekeryan, Ömer, Garine Palandjian, Alişan Akpınar, Maria Karapetyan, Sos Avetisyan, Hayk Balasanyan, Fırat Güllü, mfl. «History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives History Education in Schools in Turkey and Armenia A Critique and Alternatives», 2019. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13856.23044>.
- Stugu, Ola Svein. *Den andre verdskrigen i norsk etterkrigsminne*. Utsyn & innsikt. Oslo: Det Norske Samlaget, 2021.
- Suny, Ronald Grigor. «*They can live in the desert but nowhere else*»: a history of the Armenian genocide. Human rights and crimes against humanity. Princeton: Princeton University Press, 2015.
- T. C. Milli eğitim Bakanlığı. «On yedinci Millî eğitim şûrası kararları». Ankara, 2007. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. «Onuncu Millî Eğitim Şûrası». Ankara: milli eğitim basımevi, 23. juli 1981.
- The Nation, Europe, and the World*. 1. utg. Berghahn Books, 2005. <http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/j.ctt1btbwcq>.
- Tilmans, Karin, Frank van Vree, og J. M. Winter, red. *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- Turan, Ömer, og Güven Gürkan Öztan. *Devlet akı ve 1915: Türkiye’de «Ermeni Meselesi» anlatısının inşası*. Araştırma-İnceleme dizisi 426. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018.
- Turkyilmaz, Yektan. «Rethinking Genocide: Violence and Victimhood in Eastern Anatolia, 1913-1915». Department of Cultural Anthropology Duke University, 2011.
- UN General Assembly. Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, Pub. L. No. United Nations, Treaty Series, bd. 78, s. 277 (1948). [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.1\\_Convention%20on%20the%20Prevention%20and%20Punishment%20of%20the%20Crime%20of%20Genocide.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.1_Convention%20on%20the%20Prevention%20and%20Punishment%20of%20the%20Crime%20of%20Genocide.pdf).
- Wagoner, Brady, red. *Handbook of culture and memory*. Frontiers in culture and psychology. New York: Oxford University Press, 2018.
- Waal, Thomas de. «The G-Word: The Armenian Massacre and the Politics of Genocide». *Foreign Affairs*, 2015. Gale Academic OneFile. <https://link-gale-com.ezproxy.uio.no/apps/doc/A396429731/AONE?u=oslo&sid=bookmark-AONE&xid=8412ebfe>.
- Yılmaz, Altuğ, og Uluslararası Hrant Dink Vakfı, red. *21. yüzyılda Ermeni kimliğine eleştirel yaklaşımlar: kırılğanlık, direnç ve dönüşüm*. İstanbul: Hrant Dink Vakfı Yayınları, 2020.
- Üngör, Uğur Ümit. «Lost in Commemoration: The Armenian Genocide in Memory and Identity». *Patterns of Prejudice* 48, nr. 2 (15. mars 2014): 147–66. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2014.902210>.
- Ünlü, Barış. «The Kurdish Struggle and the Crisis of the Turkishness Contract». *Philosophy & Social Criticism* 42, nr. 4–5 (mai 2016): 397–405. <https://doi.org/10.1177/0191453715625715>.