
Norsk nasjonal identitet og europeisk identitet

En sammenlignende analyse av identitetsskapende strategier

Hanne Elisabeth Johansen

Hovedoppgave i statsvitenskap

Universitetet i Oslo

1997

INNHOLDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1. INNLEDNING	3
1.1 Introduksjon og begrepsavklaring	3
1.2 Tema og problemstilling	4
1.3 Historisk skisse av den norske nasjonale identitet	6
1.4 Historisk skisse av utformingen av en europeisk identitet.....	9
1.5 Metode, kilder, data.....	11
1.6 Struktur.....	16
KAPITTEL 2. TEORETISKE TILNÆRMINGER.....	18
2.1 Introduksjon til teoridebatten	18
2.2 Smith; Nasjoner som historisk konstituerte med før-nasjonale røtter.....	20
2.3 Hobsbawm; Nasjoner som moderne og sosialt konstruerte	23
2.4 Komparativ analyse av Smith og Hobsbawm	25
2.5 Oppsummering	31
2.6 Teoretisk begrunnelse for valg av faktorer til analysen	32
2.7 Teoretiske modeller.....	34
KAPITTEL 3. NORSK NASJONAL IDENTITET	37
3.1 Bakgrunn og omstendigheter	37
3.2 Historiens rolle	39
3.3 Tradisjoner og symboler.....	44
3.3.1 Nasjonaldagen 17. mai	44
3.3.2 Idrett og nasjonal identitet.....	47
3.3.3 Folkedrakt og nasjonal identitet.....	49
3.4 Formidling av norsk nasjonal identitet gjennom utdanningssystemet eller skolevesenet i det 19. århundre	50
3.4.1 Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet	51
3.4.2 Nordahl Rolfsens leseverk	53
3.4.3 Oppsummering	56
3.5 Analyse av historiens rolle, tradisjoner og symboler, og utdanningssystemet	56

3.5.1 Historiens rolle	56
3.5.2 Nasjonale tradisjoner og symboler	60
3.5.3 Utdanningssystemet.....	63
3.5.4 Hvilke (n) av strategiene har vært avgjørende ?	65
3.5.5 Konklusjon	69
KAPITTEL 4. EUROPEISK IDENTITET	71
4.1 Bakgrunn for EUs identitetsskapende strategi	71
4.2 Historiens rolle	73
4.3 Tradisjoner og symboler.....	78
4.3.1 Europaflagg	78
4.3.2 Europahymne og Europadag	79
4.3.3 Idrett	80
4.4 Formidling av europeisk identitet gjennom utdanningssystemet	81
4.4.1 Fremveksten av en utdanningspolitikk innen EU	81
4.4.2 Realiseringen av «en europeisk dimensjon»	84
4.4.3 Oppsummering	86
4.5 Analyse av historiens rolle, tradisjoner og symboler, og utdanningssystemet	87
4.5.1 Historiens rolle	87
4.5.2 Europeiske tradisjoner og symboler	89
4.5.3 Utdanningssystemet.....	92
4.5.4 Hvilke (n) av strategiene har vært avgjørende?	94
4.5.5 Konklusjon	97
KAPITTEL 5. SAMMENLIGNENDE ANALYSE	100
5.1 Introduksjon	100
5.2 Det norske caset	100
5.3 Det europeiske caset.....	103
5.4 Konklusjon	108
LITTERATURLISTE	112

KAPITTEL 1. INNLEDNING

1.1 Introduksjon og begrepsavklaring

Utgangspunkt for denne oppgaven er spørsmålet om hva som er tilstrekkelig for å skape kollektiv identitet. Anthony D. Smith og Eric J. Hobsbawm er to teoretikere som drøfter dette ut fra sine respektive ståsteder, og gir til dels motstridende svar på spørsmålet. Ut fra dette springer første del av problemstillingen frem, som dreier seg om hvilke elementer de to teoretikere oppfatter som sentrale for å skape kollektiv identitet.

Parallellene mellom EUs identitetsskapende politikk og nasjonalstatenes strategi for å skape nasjonal identitet, gjør det interessant å sammenligne det vi kan kalle *utvikling av kollektiv identitet på nasjonalt og europeisk nivå*. Som cases i denne oppgaven har jeg valgt *utviklingen av en norsk nasjonal identitet og EUs strategier for å skape en europeisk identitet*. En sammenlignende analyse av de identitetsskapende strategier i de to casene danner basis for andre del av problemstillingen, som dreier seg om i hvilken grad de to teoriene er relevante i de to casene.

Mennesker har ifølge Smith (1991) såkalte «multiple identiteter», det vil si at vi har mange overlappende kollektive identiteter. Blant disse kollektive identitetene finner vi kjønn, lokal- og regional identitet, klasse og religiøs tilhørighet (Smith 1991:3-6). Kollektiv identitet kan være så mye. Når betegnelsen *kollektiv identitet* blir brukt videre i oppgaven, så viser det til *norsk nasjonal identitet og europeisk identitet*, selv om betegnelsen altså rommer flere former for kollektiv identitet.

Nasjonal identitet er en kollektiv identitet. Kollektive identiteter er på den ene siden *subjektive*, nærmere bestemt hvordan vi oppfatter oss selv. På den andre siden er de *objektive* i betydningen at det alltid vil være mer eller mindre klare kriterium for hvem som tilhører en gruppe, uavhengig av hva de selv definerer seg som (Bakke 1995:468).

Det som er spesielt med nasjonale identiteter er at de ikke nødvendigvis er knyttet til alle objektive fellestrekk, bare til de som blir oppfattet som relevante av kollektivet selv. Noen kulturelle trekk blir brukt som signal og symbol, mens andre blir ignorerte (Barth 1969:14).

Dette er uttrykk for en oppfatning av nasjonal identitet som en «etnisk identitet», med vekt på felles kultur og historie. Et annet perspektiv på nasjonal identitet har et mer statsborgerlig innhold, og baseres på statsborgerlige rettigheter. Når det gjelder de kollektive identiteter som denne oppgaven omhandler, legges det vekt på det vi kan kalle den «etniske dimensjon».

1.2 Tema og problemstilling

Grunnlaget for oppgaven er som sagt en sammenlignende analyse av *hvordan den norske nasjonale identiteten vokste frem eller ble formet og EUs strategier for å skape en europeisk identitet*. Disse to prosjektene utgjør fundamentet for en sammenlignende analyse av to ulike teorier om nasjonal identitet, med det formål å drøfte hvilke forutsetninger som vektlegges når det gjelder å skape kollektiv identitet.

Disse teoriene, representert ved henholdsvis Anthony D. Smith og Eric J. Hobsbawm, fokuserer på ulike mekanismer når det gjelder å skape eller utvikle en nasjonal identitet.

Smith hevder at nasjoner bygger på før-moderne fellesskap (*ethnie*), som både hadde felles kulturelle trekk og en bevissthet om å høre sammen. Etniske fellesskap er kjernen som moderne nasjoner bygger på, både der kulturelt ulike grupper ble vevd sammen til en nasjon, og der nasjoner ble formet på grunnlag av grupper som var kulturelt ensartet fra før. Kort fortalt hevder Smith at nasjonal identitet gradvis vokser frem på basis av før-nasjonale røtter og er historisk konstituert.

Hobsbawm, på sin side, mener at nasjoner bygger på tradisjoner som er oppfunnet, og grunnen til at folk slutter opp om det nasjonale fellesskap er ikke at de kjenner seg igjen i en levende fortid, men at de blir indoktrinert gjennom skole og media.

Nasjonsbyggende eliter forsøker å skape kunstige bånd til fortiden for å legitimere stat og regime (Bakke 1995:471-472).

Konkrete strategier i de to identitetsskapende prosjektene vil belyses og sammenlignes, og vil være virkemidler til å sette de to teoretiske tilnærmingene opp mot hverandre. Disse strategiene, som er uavhengige variabler, vil være *historiens rolle* i prosessen med å knytte bånd til en felles opprinnelse, bruk av *tradisjoner og symboler*, og *utdanningssystemet* som *formidler av kollektiv identitet*. Kollektiv identitet er altså avhengig variabel, og vil i denne oppgaven behandles langs dimensjonen *sterk - svak*. Når de ulike strategiene i de to identitetsskapende prosjektene skal analyseres i forhold til hvilken betydning de har hatt, så vil dette bli sett i forhold til hvorvidt de har bidratt til å skape en sterk eller svak kollektiv identitet.

Med hensyn til valg av de uavhengige variabler, så er ikke det foretatt tilfeldig. Historiens rolle, tradisjoner og symboler og utdanningssystem er alle sentrale elementer hos Smith og Hobsbawm når de tar for seg ulike strategier for å skape nasjonal identitet, selv om de vektlegges i noe ulik grad. Dette har sammenheng med deres ulike holdning til grunnlaget for kollektiv identitet. En nærmere teoretisk begrunnelse for valg av faktorer, eller uavhengige variabler, følger under punkt 2.6 i kapittel 2.

Hensikten med denne oppgaven er å drøfte ulike forutsetninger for kollektiv identitet, med utgangspunkt i to teoretikere som har forskjellig syn på dette. Problemstillingen er som følger; 1) *hvilke variabler oppfatter Smith og Hobsbawm som sentrale for kollektiv identitet ?*, og 2) *i hvilken grad er teoriene relevante når det gjelder utformingen av en norsk nasjonal identitet og en europeisk identitet ?*

Smith er den som legger mest vekt på betydningen av kulturelt og historisk grunnlag for en kollektiv identitet, så utfra hans ståsted er historiens rolle avgjørende i et identitetsskapende prosjekt. Hobsbawm, på sin side, hevder at det ikke er historisk og kulturelt grunnlag som danner basis for en kollektiv identitet, men heller konstruerte tradisjoner hvor man manipulerer med gamle motiver og sammenhenger. Utdannings-systemet er noe de begge hevder har stor betydning når det gjelder å spre den kollektive identiteten.

Ved å analysere strategiene i det norske og det europeiske identitetsprosjektet ønsker jeg å kunne si noe om hvilke (n) av de uavhengige variablene som har hatt størst betydning i de to casene når det gjelder å skape en kollektiv identitet. I denne analysen vil de to teoriene bli drøftet og satt opp mot hverandre, med andre ord foretar jeg en *strategisk test*. En slik test går ut på å styrke en teoris troverdighet ved å avkrefte konkurrerende teorier. Det skjer ved at en velger empiriske forhold der ens egen modell forutsier et annet resultat enn de alternative modellene som oppfattes som «farlige»konkurrenter til ens egen (Hellevik 1991:73). I dette tilfellet foretar jeg en strategisk test av to teorier med to cases, noe som innebærer at utfallene av undersøkelsen blant annet kan bli at begge casene støtter én teori, at ingen av casene støtter noen av teoriene, eller at hvert case støtter hver sin teori.

På bakgrunn av de to teoriene utleder jeg, under punkt 2.7, to modeller for dannelse av kollektiv identitet. Etter at jeg har foretatt den strategiske testen av de to teoriene vil jeg, med utgangspunkt i de to modellene, drøfte hvilke egenskaper ved casene som gjør at de støtter den ene eller den andre teorien, og analysere dette nærmere.

1.3 Historisk skisse av den norske nasjonale identitet

Utviklingen av den norske nasjonale identitet foregikk i store trekk i forrige århundre, og et naturlig utgangspunkt når vi skal skissere dette er begivenhetene i 1814. Ved Kieltraktaten 14. januar 1814 avstod kong Fredrik 6. Norge til kongen av Sverige. Nordmennene godtok ikke traktaten, hverken da eller senere. De gjorde opprør, og

etablerte med Eidsvollgrunnloven og kongevalget av 1814 en selvstendig norsk stat. Grunnloven bygget på folkesuverenitets-prinsippet, og både selvstendighet og folkesuverenitet ble fastholdt i novembergrunnloven av samme år, med noen modifikasjoner som følge av personalunionen med Sverige (Lunden 1992:37).

Hva som skjedde i 1814 er ikke omstridt, men det er derimot synet på årsakene til det som gikk for seg. Norske historikere har siden Henrik Wergeland diskutert hvordan man bør oppfatte årsakene til det som skjedde. Det har gjennomgående vært to hovedposisjoner. Den første representeres ved blant andre Jens Arup Seip og Øyvind Østerud. Hovedsynet hos disse er at Norge i 1814 stod nær starten til den norske nasjonale bevegelse, uten noen særlig forberedelse på norsk hold. Denne starten var mest et resultat av krefter utenfor Norge (Lunden 1992:37-38).

Den andre hovedposisjonen finner vi hos eldre historikere som Ernst Sars og Halvdan Koht. Disse har også reservasjoner i forbindelse med hvorvidt opprøret mot Kieltraktaten var forberedt eller ikke, men de hevder at det fantes en svak nasjonal bevissthet blant en sosial og kulturell elite, dog ikke blant det store flertall av folket som bestod av bønder. Utfra dette anses fremveksten av nasjon og nasjonalstat som forårsaket av en tidligere samfunnsutvikling (Lunden 1992:38).

Uavhengig av syn på årsakene til det som skjedde i 1814, så betraktes perioden fra 1814 til 1905 som den norske nasjonsformingens store klassiske fase (Østerud 1986:11). I perioden fra 1814 pågikk det en *innsamling av kulturstoff* med det formål å utforme nasjonale symboler som virket identitetsskapende. Under påvirkning av romantiske og nasjonalromantiske strømninger fra Europa gjennomførte en intellektuell elite innsamling av kulturstoff som de definerte som norsk. Den politiske situasjon, en voksende norsk patriotisme og romantikkens vektlegging av utvalgte deler av fortidens kultur, dannet det idémessige grunnlag for prosessen med å bygge ut den norske stat til å bli en nasjonalstat.

Arbeidet med å definere det nasjonale tok tidlig utgangspunkt i «det nære», og faktorer som ble vektlagt var blant annet kunnskap om historien og vissheten om en norsk bondestand. Skulle man forme en nasjon med «norske trekk», måtte disse finnes utenfor daværende og tidligere unionspartnere og folk som var knyttet til unionsapparatet (Hodne 1994:31-32).

I disse årene foregikk det en utforming av nasjonale symboler, myter og formspråk som skulle skape en felles resonansbunn. Språkreisningen skulle gi en standardisert nasjonal kode. Historieskriving ga en bevissthet om felles opphav og felles skjebne. I det hele tatt la den patriotiske historieskriving, med Rudolf Keyser og P.A. Munch i spissen, et fundament for en norsk identitet. Norsk nasjonsforming i det 19. århundre var også en materiell realitet; det foregikk en omfattende utbygging av norske institusjoner, og verneplikt og skolevesen ble virkemidler i nasjonal konsolidering (Østerud 1986:13-14).

Med hensyn til unionsoppløsningen i 1905 hersker det ulike syn på disse begivenhetene, akkurat som i 1814. Ernst Sars hevdet at «folket var samlet som nasjon i 1905, og dette tvang frem oppløsningen av unionen». Dette i motsetning til Jens Arup Seip, som mente at «nasjonalisme var et vikarierende motiv», et kunstprodukt skapt av folk som hadde noe annet på hjertet. Andre forskere har lagt vekt på sammenhengen mellom nasjonalisme og økonomiske interesser. Noen har trukket frem sosiale og økonomiske integrasjonsprosesser som bakgrunn for en nasjonal enhetsfølelse som politikerne kunne spille på i forhold til Sverige (Nordby 1991:106). Men det var enighet om at nasjonale følelser var effektive virkemidler for politikerne. Uten å spille på folks nasjonalfølelse som følge av en identitetstilknytning, så ville unionsoppløsningen med stor sannsynlighet ha blitt utsatt (Hodne 1994:133).

I vårt århundre har omveltningene i Øst-Europa og utviklingen i internasjonale organisasjoner, som for eksempel EU, de siste årene ført til en større interesse for nasjonal identitet. Det er foretatt flere surveyundersøkelser de senere år som blant

annet har kartlagt styrken på den nasjonale identitet. Når det gjelder Norge, så ble den nasjonale identitet målt i en komparativ verdiundersøkelse, som også ble foretatt i 11 andre europeiske land (Listhaug 1991), og her ble det fastslått at den nasjonale identitet, ved siden av den lokale, var noe styrket i de senere år, og at en stor andel av befolkningen hadde en sterk nasjonal identitet. Den samme tendens viste seg i valgundersøkelsen etter folkeavstemningen om norsk medlemskap i EU. Her ble det påvist en sterk nasjonal identitet, både blant EU-motstandere og tilhengere (Aardal 1995:176).

1.4 Historisk skisse av utformingen av en europeisk identitet

For beslutningstakerne innenfor EU¹ har ideen om å integrere innbyggerne direkte alltid vært fristende. Utviklingen av en felles *europeisk identitet*, en følelse av å tilhøre Den europeiske union, har blitt oppfattet som en forutsetning for den videre integrasjonsprosessen. Denne erkjennelsen vokste frem innenfor EU i løpet av 1980-årene. En strategi for å utvikle en europeisk identitet vokste frem, og ideen var å lære, demonstrere og overbevise folk om fordelene ved et integrert Europa. Den europeiske unions strategi har hatt klare fellestrekk med det som gjerne kalles tradisjonell «nasjonsbygging» innenfor nasjonalstatene (Løken 1994:55). Helt fra begynnelsen av har EU hatt en klar økonomisk motivasjon. På tross av dette er det allerede i Roma-traktaten, som etablerte Det europeiske økonomiske fellesskap (EØF) i 1957, tydelige tegn på et ønske om å tilnærme seg innbyggerne i Fellesskapet.

Målet om å skape «et folkets Europa» («A People's Europe») kom klarere til uttrykk innenfor Fellesskapet i 1970-årene. Europaparlamentet har hele tiden forsøkt å gjøre de mer beslutningsdyktige deler av Fellesskapet mer oppmerksomme på behovet for å utvikle en europeisk identitet. Av denne grunn presset parlamentet i flere år på for å innføre direkte valg på representantene til denne forsamlingen. Slik skulle innbyggerne

¹ Det som idag kalles *EU* startet som et europeisk fellesskap for kull og stål (EKSF), og utviklet seg videre til Det europeiske økonomiske fellesskap (EØF), og fra og med 1994 snakker man om Den europeiske union. Selv om den utvikling som blir beskrevet her foregår i perioder da betegnelsen på det europeiske samarbeidet var noe annet enn EU, så velger jeg her å bruke betegnelsen EU for ikke å skape forvirring.

involveres direkte i den overnasjonale politikken. Parlamentets bidrag til å føre integrasjonsprosessen videre var en ny traktattekst for et mer integrert fellesskap, en europeisk union; «Draft treaty establishing the European Union». I februar 1984 ga parlamentet sin tilslutning til et utkast om en unionstraktat. Dokumentet beskriver en union basert på prinsippet om subsidiaritet og med en klart definert europeisk identitet (Løken 1994:38-39). Siden fulgte utviklingen mot et indre marked og Enhetsakten. Deretter ble målet om et indre marked fulgt opp med planene om en økonomisk og monetær union (ØMU). Dette var mer konstitusjonelle uttrykk for ønsket om å utvikle en europeisk identitet, og sier lite om hvordan dette skulle foregå i praksis.

På midten av 1980-tallet besluttet Det europeiske Råd å etablere en komite som skulle utarbeide ideer og forslag til hvordan «et folkets Europa» kunne etableres. Komiteen ble kalt *Adonnino-komiteen* etter den italienske advokaten Pietro Adonnino som ledet den. Komiteen utarbeidet flere rapporter, blant annet om hvordan Fellesskapet skulle synliggjøres i større grad enn tidligere. En direkte konsekvens av dette var at EU fikk sitt viktigste symbol på europeisk identitet; Europaflagget. Andre overnasjonale symboler ble også foreslått av komiteen for å skape oppslutning om et forenet Europa, på samme måte som nasjonalstatene i Europa utviklet nasjonal identitet på basis av samlende symboler og tradisjoner (Løken 1994:41-43).

En gjennomgang av EUs identitetsbyggende politikk viser klare paralleller til hvordan nasjonalstatene gjennomførte deler av sin nasjonsforming for å skape nasjonale identiteter. Men de negative holdningene til unionsutviklingen og Maastrichttraktaten som er kommet til uttrykk gjennom folkeavstemninger og meningsmålinger siden 1992, har vist at det iallefall ikke ennå er mulig å snakke om en felles europeisk identitet som knytter borgerne i de ulike medlemslandene til et europeisk fellesskap (Løken 1994:38).

I en måling fra Eurobarometer i 1990 ble respondentene (EU-borgere) spurt om i hvilken grad de følte tilknytning til lokalsamfunnet sitt (by/landsby), regionen sin,

landet sitt, EU og hele Europa. 53 prosent svarte at de følte seg svært knyttet til landet sitt, 54 prosent til regionen sin og 55 prosent til lokalsamfunnet sitt, mens bare 12 prosent kjente seg svært knyttet til EU og hele Europa (Reif 1993:139).

Gjennom denne korte skisseringen av utviklingen av den norske nasjonale identitet og EUs identitetsskapende strategier kan man påvise mange paralleller i utformingen av den aktuelle kollektive identitet, men utfallet av de to «identitetsprosjektene» er forskjellig. Av denne grunn er det nærliggende å undersøke hvilke ulike forutsetninger de to prosjektene har når det gjelder å skape nasjonal eller europeisk identitet.

1.5 Metode, kilder, data

Hensikten med denne oppgaven er utfra to ulike teorier om nasjonal identitet å forsøke og drøfte hva slags elementer som er avgjørende for å skape en kollektiv identitet. Til grunn for dette ligger en sammenlignende analyse av de norske og de europeiske identitetsskapende strategier. Det dreier seg om en *multippel casestudie*, multippel fordi vi har å gjøre med to cases, *den norske nasjonale identitet* og *den europeiske identitet*.

Selve casestudiet karakteriseres ved at det er en empirisk undersøkelse som belyser et samtidig fenomen innenfor det virkelige livs rammer, og hvor grensene mellom fenomenet og den sammenheng det inngår i ikke er klart innlysende, og hvor det er mulig å benytte flere informasjonskilder for å belyse fenomenet (Andersen 1990:122).

Som allerede nevnt er basis for oppgaven en sammenlignende undersøkelse av to teorier med en komparativ analyse av to cases som grunnlag. Når man skal si noe om ulike forutsetninger for å skape en kollektiv identitet, er det interessant å sammenligne en nasjon og en overnasjonal organisasjon fordi man skulle forvente at disse har svært forskjellige forutsetninger når det gjelder å skape en kollektiv identitet.

Komparasjon kan brukes på flere måter. Blant annet kan formålet være å sammenligne for å finne fram til interessante spørsmål og problemstillinger. Man kan kontrastere studieobjektet mot andre, og bruke sammenligningene til å beskrive fenomenet i sin særegenhet. Men man kan også gå videre og begynne å fundere på *hvorfor* det er slik. Da er vi over i en annen måte å benytte sammenligninger på, nemlig komparasjon for et kunnskapssøkende formål (Kjeldstadli 1988:435-448), og dette er også tanken bak denne undersøkelsen.

Komparativ metode brukt på denne måten kan by på problemer. For det første må man avgjøre hva slags objekter som kan og bør sammenlignes. Objektene må være *kommensurable*, det vil si like nok til å kunne sammenlignes. Dessuten er det en forutsetning at studieobjektene har et visst systematisk preg, nærmere bestemt at de lar seg identifisere som en type. Videre må vi definere hvilke variabler som vi velger å sammenligne. Her er det et poeng at objektene er *tilstrekkelig* like med tanke på de variablene som vi mener er viktige for det fenomenet som vi ønsker å forklare. Men i praksis vil en sjelden kunne velge to studieobjekter som oppfyller helt strenge krav for komparasjon. Målet blir å velge objekter som har den interessante blandingen av likhet og ulikhet (Kjeldstadli 1988:440).

Casene i denne oppgaven, *den norske nasjonale identitet* og *det europeiske identitetsprosjekt*, har nettopp denne spennende blandingen av likhet og ulikhet. Begge dreier seg om å skape kollektiv identitet, men den største forskjellen er at den norske nasjonale identiteten ble formet innenfor en *stat*, mens en *overnasjonal organisasjon* står bak det europeiske identitetsprosjektet. Dette må vi anta har store konsekvenser for de to «identitetsskapende prosjektene».

Et mulig problem i forbindelse med den såkalte «europeiske identitet» er at dette identitetsprosjektet ikke er fullendt enda. Men i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på *strategiene i de to identitetsprosjektene med hensyn til å skape kollektiv identitet*. Det som muliggjør dette er at det i begge casene dreier seg om en prosess som

gjennomføres «ovenfra og ned», det vil si av en elite. I Norges tilfelle var det en byråkratisk, en politisk og en intellektuell elite som drev utviklingen av en norsk nasjonal identitet fram. I det europeiske tilfellet har det vært embetsmenn tilknyttet EU som så langt har lagt premissene for utviklingen av en såkalt europeisk identitet.

Men selv om fokus er på strategier, så må jeg også ta hensyn til foreløpig resultat av de to prosjektene hvis jeg skal kunne si noe om hvilke faktorer som har betydd mer enn andre når det gjelder å skape en kollektiv identitet. Grunnen til at jeg sier «foreløpig», er at det nettopp er tilfellet for det europeiske identitetsskapende prosjekt. Men jeg velger altså å betrakte resultatet av EUs strategier frem til idag som «den europeiske identitet».

Det som gjør det interessant og i det hele tatt mulig å sammenligne de to prosjektene er at man ser paralleller i de to prosessene når det gjelder *historiens rolle og bruk av tradisjoner og symboler* for å forme eller skape en kollektiv identitet, og *virkemidler* for å formidle og spre den kollektive identiteten.

Det empiriske materialet som danner grunnlaget for analysen er av forskjellig karakter avhengig av hvilke elementer i den identitetsskapende prosessen som det er snakk om. Når det gjelder *historiens rolle*, så er det historieverk som skrives med det formål å skape oppslutning om en kollektiv identitet som er utgangspunktet. Overført til den norske nasjonale identitet blir hovedvekten lagt på historieverk skrevet i forrige århundre som representerer den såkalte *nasjonale historieskriving*, med historikerne P.A. Munch og Rudolf Keyser i spissen. Originalverk vil imidlertid ikke legges til grunn i redegjørelsen og analysen fordi skriftspråket i disse verkene er krevende, og dessuten er sekundærlitteratur om dette mere tilgjengelig. Derfor har jeg valgt Ottar Dahls bidrag om historieforskningen i Norge i det 19. og det 20. århundre. Jeg er oppmerksom på at dette er sekundærlitteratur, og vil ta hensyn til at stoffet for en stor del er fortolket materiale.

EU har også innsett betydningen av historie for å skape oppslutning om en felles opprinnelse, og har støttet et nyere historieverk av historikeren Jean-Baptiste Duroselle, som dreier seg om å fremstille et Europa med felles røtter. Dette historieverket, som er støttet av EU-kommisjonen, vil danne basis for analysen av historiens rolle når det gjelder å skape en europeisk identitet.

Når det gjelder bruk av *tradisjoner og symboler*, så vil et nyere forskningsprosjekt i regi av Norges forskningsråd, *Utviklingen av en norsk nasjonal identitet i det 19. århundre*, danne grunnlaget for analysen av nasjonale symboler og tradisjoners opprinnelse og betydning for den norske nasjonale identiteten. Dette prosjektet har tatt for seg konkrete norske tradisjoner, hvordan de vokste frem og deres rolle med hensyn til å skape oppslutning om nasjonal identitet i Norge.

Jeg er oppmerksom på at det faktum at alle disse bidragene er hentet fra én kilde kan være problematisk, men dette vil jeg bevisst forholde meg til. Dessuten er dette selvstendige bidrag til prosjektet ved at det er forskere fra ulike fagmiljøer som deltar. To faktorer var avgjørende for mitt valg av kilder, nemlig *relevans* og *tilgjengelighet*. Bidragene i dette prosjektet er høyst relevante for min hovedoppgave. Dessuten er de tilgjengelige, noe som er avgjørende i et hovedoppgave-prosjekt med begrensede ressurser og en klar tidsramme.

Betydningen av tradisjoner og symboler i det europeiske identitetsprosjektet vil undersøkes på bakgrunn av offentlige publikasjoner av ulik art fra EU, og en hovedoppgave om emnet. Når det gjelder offentlige publikasjoner, så inkluderer dette publikasjoner som er ment for offentlig bruk, som for eksempel brosjyrer. Videre er det månedlige magasinet *Bulletin of the European Communities* viktig i denne forbindelse, da det tar for seg hovedhendelser og utvikling i EUs politikk, forholdet mellom de ulike institusjoner og mye annet. Nyere forskning omkring såkalte europeiske tradisjoner og symboler vil også legges til grunn for undersøkelsen, nærmere bestemt

en hovedoppgave som tar for seg Det Europeiske Fellesskapets strategier for å utvikle en europeisk identitet.

Det siste elementet som jeg skal ta for meg er *virkemidler for å formidle eller spre den kollektive identiteten*, og her legges det hovedsakelig vekt på utdanningssystemets rolle i prosessen. Som empirisk grunnlag for Norge vil det benyttes en analyse av det norske skolesystemets rolle når det gjelder å spre den norske nasjonale identiteten. Denne analysen tar for seg innholdet i skolebøkene og skolelovgivningen. På europeisk hold vil sekundærlitteratur om temaet benyttes, blant annet en studie av forholdet mellom EU, EØS og utdanning, foretatt av Gustav E. Karlsen, førsteamanuensis ved institutt for samfunnsvitenskap ved UiT, som har deltatt i flere skoleforskningsprosjekter. Både det norske og det europeiske bidraget på dette punktet representerer såkalt sekundærlitteratur. Jeg er klar over mulige problemer med fortolket materiale, og vil forholde meg bevisst til dette.

Forutsetninger for sekundærkilder er at de er relevante og etterrettelige, og ikke bygger på overfladisk synsing fra forfatterens side. Forfatteren bør ha gode forkunnskaper og gå frem på en vitenskapelig måte. Disse kravene mener jeg er oppfylt i bidragene som jeg benytter i denne oppgaven, og derfor har jeg ikke betenkeligheter med å basere meg på dem.

Jeg er imidlertid klar over farene som er forbundet med å benytte seg av foreliggende og fortolket materiale. Mulige ulemper kan være usikkerhet omkring materialets relevans og pålitelighet, fordi materiale som foreligger i bearbeidet form gjerne er innsamlet for andre formål enn å undersøke en problemstilling som den forskeren har formulert (Hellevik 1991:104). I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg valgt ut bidrag fra forskere som har vært opptatt av de samme problemstillingene som jeg.

1.6 Struktur

Videre gang i oppgaven blir i kapittel 2 først en presentasjon av og redegjørelse for de to ulike teoretiske tilnærmingene som ligger til grunn for oppgaven. Her presenteres Anthony D. Smith og Eric J. Hobsbawms teorier med utgangspunkt i første del av problemstillingen, nemlig spørsmålet om hvilke variabler som de anser som sentrale for å skape kollektiv identitet. Deretter følger en drøfting av hvorvidt de kan brukes som komplementære eller gjensidig ekskluderende teorier i forhold til tema og problemstilling i denne oppgaven.

Så følger kapittel 3 og 4, som er like i oppbygning. Her vil den empiriske bakgrunn for de to casene bli redegjort for, og siden analysert i forhold til de to ovennevnte teorier. Det empiriske vil struktureres etter de uavhengige variabler, det vil si historiens rolle, identitetsskapende tradisjoner og symboler og til slutt formidling av kollektiv identitet gjennom utdanning. Videre vil det bli foretatt en drøfting, ut fra teoriene, av hvilke uavhengige variabler som betyr mest når det gjelder å utvikle en kollektiv identitet som den norske nasjonale eller den europeiske. Dette innebærer en strategisk test av de to teoriene.

Etter at den strategiske testen er gjennomført vil jeg i kapittel 5, med utgangspunkt i teoriens ulike modeller for dannelse av kollektiv identitet, sammenligne casene og drøfte hvilke egenskaper ved dem som gjør at de styrker den ene eller den andre teorien. Dette blir en videreføring av kapittel 3 og 4, ved at casene her blir sammenlignet og analysert i forhold til de to teoretiske modellene som ble utledet i kapittel 2.

Andre del av problemstillingen, nemlig spørsmålet om i hvilken grad de to teoriene er relevante i utformingen av en norsk nasjonal identitet og en europeisk identitet, vil først drøftes og besvares gjennom en strategisk test av teoriene i det norske og det europeiske caset i henholdsvis kapittel 3 og 4. Deretter vil jeg forsøke å besvare problemstillingen ytterligere i kapittel 5 ved å foreta en sammenlignende analyse av

casene, der jeg ser på hvilke egenskaper ved casene som gjør at de styrker den ene eller den andre teorien. Dessuten innebærer kapittel 5 en konklusjon på oppgaven der jeg, på bakgrunn av analysen, generaliserer utover casene i denne oppgaven.

KAPITTEL 2. TEORETISKE TILNÆRMINGER

2.1 Introduksjon til teoridebatten

I innledningen ble utviklingen av nasjonal identitet knyttet til nasjonsdannelsesprosessen. Spørsmålet om hvordan nasjonal identitet blir formet henger nøye sammen med *hvordan en nasjon blir dannet*. Begrepet nasjon i denne sammenheng innebærer fellesskap som både oppfatter seg som nasjoner, i tillegg til at de har kulturelle fellestrekk som utgjør grunnlaget for en følelse av tilhørighet. Ut fra dette kan man se nasjonsdannelse som en gradvis prosess hvor det nasjonale fellesskap blir formet. Man snakker gjerne om to hovedmønstre eller *veier til nasjonen*.

Den ene modellen passer best på Vest-Europa, og kalles gjerne *stat-nasjon-sekvens*. Her ble i utgangspunktet kulturelt heterogene befolkninger smeltet sammen til nasjonale fellesskap innenfor statlige grenser. Målet var å skape en nasjon utfra kulturelt ulike grupper, og kulturell standardisering var et virkemiddel. Dette ble en *politisk nasjon* samlet rundt institusjoner og vedtaksregler (Bakke 1995:469-470).

I Øst-Europa derimot fulgte utviklingen en annen linje. Her skapte *nasjonale bevegelser* nasjoner som var relativt homogene, og resultatet var en *kulturell nasjon* basert på en kulturell arv. Denne *nasjon-stat-sekvensen* var en nasjonsformingsprosess som kom nedenfra; nasjonale bevegelser mobiliserte folket til forsvar for kulturell egenart. Dette i motsetning til den vesteuropeiske modellen, der prosessen var elitedominert og ble styrt ovenfra. I den østeuropeiske modellen ble nasjonal identitet spredt via agitasjon fra nasjonale bevegelser, mens i den vesteuropeiske modell ble identiteten formidlet gjennom statlige tiltak med element av kulturell standardisering (Bakke 1995:469-470).

For å få en forståelse av hvordan den nasjonale identitet vokser frem, og hva den egentlig innebærer er det hensiktsmessig å se på *hvorfor nasjoner oppstår*. Her er det stor uenighet blant de ulike nasjonalisme-forskere. Man har to teoretiske hovedskiller.

Det ene gjelder spørsmålet om kollektive kulturelle identiteter er *sosiale konstruksjoner* som kan formes gjennom bevisste tiltak fra en elite, eller om disse identitetene er *historisk konstituerte* og gradvis vokser frem gjennom mer eller mindre planlagte prosesser. Det andre hovedskillet går på om nasjoner er resultat av moderniseringsprosesser og dermed er *moderne fenomen*, eller om nasjoner har *før-nasjonale røtter*.

Man kan skille mellom fire ulike teoretiske posisjoner representert ved *primordialister*, *modernister*, *postmodernister* og *etnisister*. De såkalte primordialister kommer nærmest det nasjonalistiske selvbildet i og med at de ser nasjoner som evige, naturlige og eldgamle fenomen som i seg selv ikke krever noen forklaring. Det modernistiske synspunkt oppstod på mange måter som en reaksjon mot primordialistene.

Modernistene hevder at nasjoner er moderne fenomen som oppstod i overgangen fra et tradisjonelt til et moderne samfunn. Postmodernistene anser også nasjonen som et moderne fenomen, men de hevder at nasjonen er resultat av bevisst konstruksjon, i motsetning til modernistene som mener at nasjonen oppstod som nødvendighet i overgangen mellom to samfunn, og ikke nødvendigvis var planlagt av noen (Hutchinson 1994:3-6).

Etnisister kommer i en slags mellomposisjon. Dette er en mer prosessorientert retning innenfor nasjonalisme-teorien. Etnisistene overskrider på en måte skillet mellom nasjonen som eldgammel eller moderne fenomen ved å hevde at nasjonen hverken er naturlig eller konstruert, men et resultat av en historisk prosess. Nasjonen har premoderne, etniske røtter, og formes i en prosess hvor moderniseringen virker som katalysator for overgangen fra premoderne til moderne samfunn (Hutchinson 1994:8-9).

De to teoretikerne som er valgt i denne oppgaven representerer på mange måter to ytterpunkter i den ovennevnte debatten, noe som gjør det spennende og fruktbart å bruke de i forhold til hverandre. Anthony D. Smith er etnisist, og anser nasjonen som historisk konstituert med før-nasjonale røtter. Eric J. Hobsbawm er postmodernist, og

følgelig er nasjonen i hans bilde et moderne fenomen som er sosialt konstruert. Dette vil utdypes i den følgende redegjørelsen for og drøftingen av de to teoretiske tilnærmingene.

2.2 Smith; Nasjoner som historisk konstituerte med før-nasjonale røtter

Smith innehar en *etnisistisk posisjon* med hensyn til hvorfor og hvordan nasjoner oppstår. Han hevder at nasjonen har premoderne etniske røtter, og formes i en totrinnsprosess (Smith 1986);

- 1) forming av *ethnie*
- 2) forming av nasjonen

Moderniseringsprosesser fungerte som katalysator for overgangen mellom *ethnie* og nasjon. Smith hevder at nasjoner hverken er naturlige eller konstruerte, men historisk konstituerte, og at nasjonsforming er en gradvis prosess. For å få en dypere forståelse av hans teori er det nødvendig å gå nærmere inn på de enkelte elementene som den består av.

Forming av ethnie

Hva er *ethnie*? Smith skiller mellom *etnisk kategori* og *etnisk fellesskap*. En etnisk kategori betegner en befolkning som har visse objektive fellestrekk, men mangler en bevissthet om dette, i motsetning til et etnisk fellesskap, som både har objektive fellestrekk, og er seg bevisste disse. Det er sistnevnte som utgjør det som Smith kaller *ethnie*, og som karakteriseres ved felles navn, myte om felles opphav, felles historiske minner, felles kulturelle trekk (ett eller flere), en tilknytning til et hjemland og en følelse av solidaritet innenfor viktige deler av folket (Smith 1991:20-21).

Disse *ethnie* eller etniske fellesskap krystalliserte seg gradvis som følge av historiske prosesser som migrasjon, krig og religiøse skisma. Etniske fellesskap er kjernen som moderne nasjoner er bygd på, både der kulturelt ulike grupper ble smeltet sammen til

en nasjon, og der nasjoner ble formet av grupper som var relativt kulturelt homogene i utgangspunktet.

Forming av nasjon

Smith skiller mellom to typer etniske fellesskap eller «etniske kjerner», som han også kaller dem; *laterale og vertikale ethnies*. Disse var utgangspunkt for to ulike veier frem mot nasjon.

Laterale ethnies var en type etniske fellesskap som for det meste bestod av aristokrater og geistlige, i tillegg til byråkrater, militære offiserer og velstående kjøpmenn. Det var lateralt på grunn av at det var sosialt avgrenset til de øvre lag i befolkningen, mens det geografisk var mer spredt og knyttet til andre laterale ethnies (Smith 1991:53).

Ettersom staten ble mer sentralisert og byråkratisk prøvde den å innlemme midlere klasser og utkantområder gjennom militære, fiskale, juridiske og administrative prosesser. Når dette lyktes, ble ulike folkegrupper smeltet sammen til et politisk fellesskap basert på *den kulturelle arven til den dominerende etniske kjernen*. Nasjoner ble ut fra dette uplanlagte konsekvenser av byråkratiske innlemmingsprosesser ledet av laterale ethnies (Smith 1991:54-58).

Resultatet var en *territoriell nasjon* der viktige elementer var suverenitet innenfor en territoriell enhet, fellesskap av lover og institusjoner, statsborgerskap og felles kultur. En forutsetning for denne veien til en nasjon var at det eksisterte en kultur med holdninger, verdier, myter og symboler som ble oppfattet som felles. Territorielle nasjoner måtte også være *kulturelle fellesskap*. Solidariteten i forbindelse med statsborgerskap krevde en «civil religion» basert på felles myter, minner og symboler. Målet er kulturell homogenitet, og et virkemiddel er masseutdanning for å spre den nasjonale identitet (Smith 1986:136).

Vertikale ethnies tok utgangspunkt i mindre, folkelige fellesskap som var relativt homogene, og hvor de etnisk-religiøse selvopfatningene måtte endres til mer aktive, politiske. Her var det intellektuelle eliter som mobiliserte et vertikalt etnisk fellesskap til kamp for kulturelle, økonomiske og politiske rettigheter, ofte rettet imot en fremmed elite (Bakke 1995:472). Resultatet ble en *etnisk nasjon* der nasjonen ble gradvis formet på grunnlag av pre-eksisterende etniske bånd, og disse ble omformet til nasjonal identitet gjennom mobilisering og politisering. Virkemiddel i denne forbindelse var å vende tilbake til «den levende fortid» og bruk av historie, nærmere bestemt «gullaldermyter» (Smith 1986:183-200).

Smith hevder at bak de ulike nasjonsmodellene ligger det felles oppfatninger om hva som utgjør *en nasjon*. Hans definisjon av nasjonal identitet innebærer ideen om at nasjoner er territorielt avgrensede befolkningsenheter og at de må ha sitt eget hjemland, at medlemmene deler en massekultur og felles historiske myter og minner, at medlemmene har felles rettigheter og plikter under et felles juridisk system, og at nasjoner har en felles arbeidsfordeling og et produksjonssystem med mobilitet for sine medlemmer (Smith 1991:13-14).

Det er interessant å sammenlikne Smiths definisjon av *ethnie*, og hans definisjon av *nasjonal identitet*. Definisjonen av *ethnie* inneholder for det meste subjektive trekk som for eksempel myte om felles opphav, tilknytning til et hjemland og en følelse av solidaritet, mens definisjonen av nasjonal identitet, i tillegg til subjektive trekk som de ovennevnte, inneholder objektive trekk som felles juridiske rettigheter og plikter, og felles økonomi. Dette kan gi en indikasjon på hva en overgang fra *ethnie* til nasjon innebærer.

Når det gjelder overgangen fra *ethnie* til nasjon, så hevder Smith at årsaken til dette ligger i *de vestlige revolusjoner*, nærmere bestemt den økonomiske-, den administrative- og den kulturelle revolusjon. Fordi disse tre revolusjonene var usammenhengende, kom på ulike tidspunkt i forskjellige områder og vokste frem i

ulike sosiale og kulturelle miljø, var resultatet at nasjonen som vokste frem ble ulik i innhold og form (Smith 1986:134).

Fremvekst av markedsøkonomi, utviklingen av et sekulært utdanningssystem og av den byråkratiske stat, gjorde at midlere og lavere strata ble innlemmet i den dominerende laterale etniske kultur gjennom byråkratisk inkorporering (Smith 1991:61). Med hensyn til vertikale ethnier, så førte endringer i handelsmønstre, i administrasjonssfæren og fremveksten av en sekulær intelligentsia og massekultur til at ethnet ble tiltrukket nasjonskonseptet i Vest.

2.3 Hobsbawm; Nasjoner som moderne og sosialt konstruerte

Som representant for et *postmodernistisk syn* på fremveksten av nasjoner, står Hobsbawm direkte i motsetning til Smith. Han hevder at nasjoner bygger på tradisjoner som er oppfunnet («invented traditions»), og grunnen til at folk slutter opp om det nye nasjonale fellesskapet er ikke at de kjenner seg igjen i en levende fortid, men at de blir indoktrinert gjennom skoleverk og media der det nasjonale prosjekt er statsledet, eller at nasjonale og sosiale krav går hånd i hånd med nasjonale bevegelser i bresjen (Bakke 1995:472).

Selv om nasjonsbyggende eliter alltid prøver å knytte bånd til en fortid, så er disse som oftest kunstige. Der «invented traditions» har noen sammenheng med tidligere tradisjoner, blir de omtolket og brukt i nye sammenhenger. Hobsbawm hevder at tradisjoner blir konstruert for å legitimere stat og regime, og slike er tradisjoner som er oppfunnet eller tradisjoner som etablerer seg raskt i løpet av en kort periode. Som postmodernist skiller han seg fra modernister i den forstand at de sistnevnte anser nasjoner som moderne, men ikke nødvendigvis planlagte av noen. I følge modernister oppstår nasjoner som en nødvendighet i overgangen mellom det gamle og det moderne samfunn (Bakke 1995:472).

Når vi skal se på hvordan Hobsbawm forholder seg til spørsmålet om *hvordan nasjoner oppstår*, er det hensiktsmessig å ta for seg hans inndeling av ulike stadium i utviklingen av nasjonalisme.

Den første fasen kaller han *den revolusjonær-liberale fasen*, og daterer den til fra og med den franske revolusjon. Her er hovedvekten på *folkesuverenitet*, og nasjonen er folket innenfor statens grenser, uavhengig av kulturfellesskap eller språklig bakgrunn. Med den moderne stat reiste spørsmålet om lojalitet seg; det var behov for en «sivil religion» for å skape lojalitet. Dette gikk sammen med nasjonsbygging - forsøk på å skape et kulturelt fellesskap innenfor de statlige grensene. I følge Hobsbawm er perioden fra 1880 til 1914 kjennetegnet av *romantisk-kulturell nasjonalisme*. Denne perioden er sterkt influert av romantikken; det enkle, det opprinnelige. Her griper de nasjonale myteskaperne tilbake til «det opprinnelige», som ofte blir bondekulturen. Folk var lite involvert i dette, det var de urbane elitene som ledet an i prosessen (Hobsbawm 1990:101-130).

Det var i denne perioden at den store prosessen med å konstruere tradisjoner («invented traditions») fant sted. Dette gikk ut på å skape et nasjonalt fellesskap ved å bruke gamle motiv for nye sammenhenger, eller rett og slett å finne opp nye symboler og ritualer som for eksempel nasjonalsanger og flagg (Hobsbawm 1992:6-7).

Man kan skille mellom tre overlappende «konstruerte tradisjoner»; de som etablerer eller symboliserer samhold, de som etablerer eller legitimerer institusjoner og de som har sosialisering som formål (Hobsbawm 1992:9).

Denne *masseproduksjonen av tradisjoner* gikk for seg på ulike måter. Man hadde en «politisk masseproduksjon», der aktørene var staten og organiserte politiske og sosiale bevegelser, og formålet som oftest var politisk. Men det pågikk også en «sosial masseproduksjon» ved ikke formelt organiserte sosiale grupper, som hadde både sosiale og politiske formål. Den politiske masseproduksjonen var mer bevisst og

målrettet enn den sosiale. Disse hovedformene for konstruksjon av tradisjoner gjenspeiler dype sosiale endringer i perioden, og er også foranledningen til en voldsom fremvekst av nasjonale bevegelser på denne tiden (Hobsbawm 1992:263).

Hobsbawm nevner flere faktorer som viktige i denne masseproduksjonen av tradisjoner. *Utviklingen av et sekulært utdanningsystem* var viktig i den forstand at det representerte et sekulært motstykke til kirken. Videre var *oppfinnelsen av offentlige seremonier* en faktor, men dette hadde bare effekt i den grad at folk stilte opp på dem. Herunder kan også nevnes såkalte *seremoniske jubileum*, og med det menes sportslige arrangementer. Til slutt kan nevnes *masseproduksjon av offentlige monumenter* som gjenspeilte historiske symboler (Hobsbawm 1992:271).

Svaret på hvorfor nasjoner oppstår er ifølge Hobsbawm å finne i moderniseringsprosessene. Disse innebærer dype sosiale og politiske endringer, og gjør at man får behov for en «sivil religion» for å etablere og opprettholde legitimitet til stat og regime, og løsningen blir å konstruere tradisjoner som nasjoner kan bygge på. Dette skjer ved at folk blir indoktrinert gjennom skole eller media, eller at nasjonale og sosiale krav går sammen under ledelse av nasjonale bevegelser for å mobilisere massene. Nasjoner er altså sosiale konstruksjoner for å legitimere stat og regime i lys av moderniseringsprosesser.

2.4 Komparativ analyse av Smith og Hobsbawm

Som allerede nevnt er det en nær sammenheng mellom nasjonal identitet og nasjonsdannelse, fordi det er i denne prosessen at den nasjonale identitet vokser frem eller blir formet. Derfor er det nærliggende å analysere nasjonal identitet i lys av *hvordan en nasjon dannes og hvorfor en nasjon oppstår eller vokser frem*.

Dette er utgangspunktet for den komparative analysen av de ulike teoriene til Smith og Hobsbawm.

Hvordan dannes en nasjon ?

Smith og Hobsbawm er enige om at det er to ulike veier frem mot nasjonen.

Smith argumenterer med utgangspunkt i to typer etniske fellesskap; laterale og vertikale ethnier. En nasjon som ble til med utgangspunkt i laterale ethnier innebar at ettersom staten ble mer sentralisert og byråkratisert, ble midlere og lavere klasser innlemmet i en prosess som Smith kaller *byråkratisk inkorporering*. Ulike folkegrupper ble vevd sammen til et politisk fellesskap på basis av den kulturelle arven til det dominerende laterale ethniet, og nasjonen ble resultat av mer eller mindre uplanlagte innlemmingsprosesser. Denne nasjonen var en *territoriell nasjon* hvor avgjørende faktorer var suverenitet innenfor egne statlige grenser, et fellesskap av lover og institusjoner og en felles kultur (Smith 1991:53).

En nasjon som vokser frem med bakgrunn i vertikale ethnier derimot, er basert på relativt homogene folkefellesskap der de intellektuelle eliter måtte mobilisere det etniske fellesskap til kamp for kulturelle, økonomiske og politiske rettigheter. Dette ble en såkalt *etnisk nasjon*, som ble formet med utgangspunkt i før-nasjonale bånd som ble omformet til nasjonal identitet gjennom mobilisering og politisering (Smith 1991:53).

Hobsbawm tar for seg de ulike veiene til nasjonen i sin inndeling av stadium i utviklingen av nasjonalisme. I den første fasen, *den revolusjonær-liberale*, er nasjonen folket innenfor statens grenser, og hovedvekten ligger på folkesuverenitet og territorium, som i Smiths *territorielle nasjon*. Men i motsetning til Smiths begrep om dette, så er nasjonen i denne sammenheng uavhengig av kulturfellesskap og felles språklig bakgrunn. I følge Hobsbawm fører fremveksten av den moderne stat til et behov for et kulturelt fellesskap som man forsøker å skape. I den neste fasen, *romantisk kulturell nasjonalisme*, er hovedvekten på kulturfellesskap, og ikke på territorium (Hobsbawm 1990:101-130). Hobsbawm hevder, i motsetning til Smith, at dette kulturfellesskapet måtte skapes, og dette var det de nasjonale myteskapere, de urbane eliter, som stod for. Folket hadde lite med dette å gjøre. Det er ikke mulig å sammenlikne direkte denne form for nasjon som Hobsbawm skisserer med Smiths

etniske nasjon, fordi sistnevnte anser denne nasjonen som grunnlagt på pre-eksisterende bånd, mens førstnevnte hevder at disse båndene, eller forestillingen om dem, må skapes av de nasjonale myteskapere.

Her er vi inne på et svært essensielt poeng ved de to teoriene; dog skisserer de to ulike veier frem mot nasjon, men de representerer svært ulike syn på *grunnlaget for disse veiene frem mot nasjon*.

Smith beskriver nasjonsdannelsesprosessen i to trinn; først forming av ethnies, så overgang fra ethnies til nasjon. Disse ethnies, eller etniske fellesskap, er kjernen til alle moderne nasjoner. De er en forutsetning for fremveksten av en nasjon, både den territorielle og den etniske. Felles historiske minner og opphavsmyster, felles kulturelle trekk og verdier danner grunnlaget for fremveksten av en nasjonal identitet, som spres gjennom masseutdanning eller agitasjon fra de intellektuelle eliter. Den nasjonale identitet vokser gradvis frem på basis av før-nasjonale røtter, og er historisk konstituert. Hvis en nasjon skal bestå, må den bevare sine kulturelle røtter.

Hobsbawm, på den annen side, hevder at nasjoner ikke bygger på før-nasjonale røtter, men på tradisjoner som er oppfunnet («invented traditions»). I den grad det finnes historiske bånd, så er disse fortolket eller manipulerte. Den nasjonale identitet er sosialt konstruert som et ledd i å legitimere stat og regime, og dette er det de nasjonale myteskapere (eliten) som står for ved enten å bruke gamle motiv i nye sammenhenger, eller ved å finne opp nye symboler. Den nasjonale identitet hviler på kunstige bånd til en fortid, og spres via indoktrinering i skolen og gjennom media.

Hvorfor vokser en nasjon frem ?

De to teoriens fremstilling av nasjonen som enten historisk konstituert med før-nasjonale røtter eller som moderne og sosialt konstruert, har sin rot i ulike syn på *årsakene til fremveksten av en nasjon*.

Smith (1986, 1991) hevder at nasjonens grunnlag er å finne i før-moderne etniske fellesskap, som hadde felles kulturelle trekk og en bevissthet om dette. Disse fellesskapene krystalliserte seg som følge av historiske prosesser, og ble grunnlaget for alle moderne nasjoner. Når det gjelder overgangen fra ethnie til nasjon, så peker Smith på at ulike moderniseringsprosesser virket som *katalysator* for denne utviklingen.

Med moderniseringsprosesser menes de vestlige revolusjoner på det økonomiske-, det administrative og det kulturelle området. Disse gjorde seg gjeldende på ulike tidspunkt i ulike områder, prosessene var usammenhengende og kom i forskjellige miljø, og resultatet var at nasjonene som vokste frem ikke var like med hensyn til form og innhold (Smith 1986:131-134).

Hobsbawm, på sin side, hevder at nasjoner er moderne i den forstand at de er resultater av moderniseringsprosessene, og videre at de er sosialt konstruert, det vil si at de er skapt med et bestemt formål for øyet. Utviklingen av den moderne stat medførte et behov for legitimitet blant folket, staten trengte en «sivil religion» for å skape lojalitet. For å etablere og opprettholde legitimiteten hos sine medlemmer ble det skapt en nasjon som bygget på konstruerte tradisjoner.

Det foregikk en «masseproduksjon av tradisjoner» i perioden 1870 til 1914 for å få folk til å slutte opp om det nye nasjonale fellesskapet. De nasjonsbyggende eliter forsøkte å knytte bånd til en fortid, men disse var som regel kunstige. Der hvor de bygget på tidligere tradisjoner, ble disse omtolket og brukt i nye sammenhenger (Hobsbawm 1990:101-130). Altså var utviklingen av en nasjon og dermed en nasjonal identitet ikke en overgang fra før-nasjonale fellesskap, men en sosial konstruksjon for å møte et legitimitetsbehov som meldte seg i kjølvannet av moderniseringsprosessene.

Nasjonal identitet - historisk konstituert og sosialt konstruert ?

Ut fra det som er redegjort for så langt, så kan det synes som om Smith og Hobsbawm står så langt fra hverandre som det er mulig når det gjelder spørsmålet om nasjonal

identitet. I den forbindelse er det nyttig å betrakte de to teoriene som idealtyper og analyseredskap. Det interessante er nemlig at man kan se en mulig tilnærming mellom de to hvis man går grundig til verks og ser på utvikling over tid.

Smith vedgår at det ofte er elementer av konstruksjon når det gjelder forming av nasjonal identitet, mens Hobsbawm i den senere tid tar opp og drøfter før-nasjonale bånd, og slår fast at selv om disse ikke er tilstrekkelige for å skape en nasjonal identitet, så er det heller ingen ulempe hvis de eksisterer. Dette vil utdypes nærmere i det som følger.

Smith tar opp «det konstruerte element» når han drøfter bruken av fortiden i forbindelse med forming av nasjon og nasjonal identitet. Han stiller spørsmålet om fortiden er vel bevart og håndgripelig. Smith hevder at *hvordan fortiden brukes*, avhenger av hva den konkret innebærer (Smith 1986:177). Er den vel bevart og klart definert, så velges det selektivt ut elementer. Det er også tilfeller av ren konstruksjon. Som regel er det ikke snakk om rene fabrikasjoner, men nye kombinasjoner av tradisjonelle myter og motiv. Disse kan kalles «interventions», men de er konstruerte innenfor klare grenser. De må være i samsvar med en særegen tradisjonsbunden fortid. I tilfeller med en vel bevart fortid er det snakk om å *gjenoppdage fortiden* gjennom selektivt minne. I tilfeller der fortiden er uklar og mangelfullt bevart dreier det seg om en *rekonstruksjon av fortiden*. Avhengig av hvor godt bevart og definert fortiden er gjenoppdages eller rekonstrueres denne (Smith 1986:178).

Smith legger også vekt på at nasjonsdannelse er en evig prosess som ikke kan fullendes en gang for alle. Det er en prosess som innebærer uendelige fortolkninger, gjenoppdagelser og rekonstruksjoner. Hver generasjon må bearbeide nasjonale institusjoner og stratifiseringssystem i lys av fortidens myter, minner og verdier (Smith 1986:206).

Hobsbawm, på sin side, modererer det konstruerte element i den senere tid i sin drøfting av *proto-nasjonale bånd*, som er det før-nasjonale element som nasjonen kan

tenkes å bygge på. Han drøfter ulike proto-nasjonale bånd og eventuell sammenheng med nasjonens fremvekst i *Nations and Nationalism since 1780* (1990), noe som er helt fraværende i *The Invention of Tradition* (1992), som er en samling tekster som første gang ble utgitt i 1983.

Et slikt bånd som han tar for seg er *språk*. Det skilles mellom skriftspråk og talespråk, og i før-nasjonal tid var det bare et mindretall som behersket et skriftspråk. De fleste var analfabeter, og hadde kun et talespråk. Men talespråk kan heller ikke virke konstituerende i følge Hobsbawm fordi det ikke fantes noe felles talespråk før nasjonen, bare en rekke ulike dialekter (Hobsbawm 1990:51). Han utelukker derimot ikke at skriftspråk kan være et grunnlag for før-nasjonal tilhørighet innen et bestemt samfunnslag, eliten, ved å skape et kommunikasjons-fellesskap dem imellom. Men alt i alt er det ingen grunn til å hevde at språk var noe mer enn ett blant flere kriterier for tilhørighet (Hobsbawm 1990:62).

Etnisitet er en annen form for proto-nasjonalisme som han tar for seg. Det at nasjoner er bygd på et felles etnisk grunnlag avvises som en myte, i og med at de fleste nasjoner i Europa er ekstremt blandet med hensyn til etnisk opprinnelse (Hobsbawm 1990:65). *Religion* er nok et proto-nasjonalt bånd som Hobsbawm drøfter, men det faktum at de fleste religioner er universelle og utviklet til å overgå etniske ulikheter, i tillegg til at det er få eksempler på at det kun er religion som skiller noen, så er heller ikke dette en tilstrekkelig betingelse for en nasjon. *Ikoner* kan være av betydning ved at de representerer felles historie og symboler, men kan være for vide eller for snevre til å være symbol for en «proto-nasjon» (Hobsbawm 1990:67-70).

Hobsbawm hevder at hvis, og i så fall der hvor det eksisterte proto-nasjonale bånd, forenklet dette prosessen frem mot nasjon. Dette er ikke det samme som å hevde at proto-nasjonale bånd nødvendigvis fører til nasjon. Disse båndene alene er ikke tilstrekkelig når det gjelder å forme nasjonaliteter og nasjoner (Hobsbawm 1990:77).

Det ovennevnte kan tyde på at avstanden mellom Smith og Hobsbawm ikke er så stor som det i utgangspunktet kunne virke som. Av dette kan det argumenteres for å betrakte deres teorier som to idealtyper som begge har relevans når det gjelder studiet av nasjonal identitet, og at de kan benyttes som to komplementære teorier, og ikke gjensidig utelukkende. Når det gjelder nasjonal identitet, er det muligens mer hensiktsmessig å betrakte det som et fenomen som inneholder *både* historiske og konstruerte elementer i større eller mindre grad, enn å stille spørsmål om hvorvidt nasjonal identitet er historisk konstituert *eller* sosialt konstruert.

2.5 Oppsummering

Hensikten med dette punktet i oppgaven var å drøfte hvorvidt man kan betrakte nasjonal identitet som sosialt konstruert eller historisk konstituert i lys av teoriene til Smith og Hobsbawm. Smith hevder at moderne nasjoner har dype røtter i før-moderne fellesskap, som er kjernen som alle nasjoner bygger på, både der kulturelt ulike grupper ble smeltet sammen til en nasjon og der nasjoner ble formet av grupper som var relativt homogene i utgangspunktet. Hobsbawm, på sin side, hevder at nasjoner bygger på kunstige tradisjoner som er oppfunnet. Disse tradisjonene blir konstruert for å legitimere stat og regime i lys av moderniseringsprosessene.

Men spørsmålet om nasjonal identitet er ikke så entydig som det kan virke som. Smith innrømmer elementer av konstruksjon i prosessen med å forme nasjonal identitet. Dette foregår imidlertid innenfor klare grenser - det må være samsvar med en tradisjonsbunden fortid. Hobsbawm modererer det konstruerte i sin drøfting av hvilke før-nasjonale elementer som nasjonen kan tenkes å bygge på. Han konkluderer med at ingen av de såkalte proto-nasjonale bånd er tilstrekkelige når det gjelder å forme nasjoner og nasjonaliteter, men der hvor disse eksisterte forenklet de prosessen.

Som allerede nevnt kan det argumenteres for at det utfra dette er hensiktsmessig å betrakte Smith og Hobsbawm som representanter for to ulike teoriretninger som begge har relevans i studiet av fenomenet nasjonal identitet. I en analyse av en nasjonal

identitet kan man finne både historiske og konstruerte elementer i større eller mindre grad og i ulikt blandingsforhold. Dette er også et fruktbart utgangspunkt for analysen av strategiene for å utvikle en norsk nasjonal identitet og en europeisk identitet.

2.6 Teoretisk begrunnelse for valg av faktorer til analysen

Dette punktet inneholder en kort redegjørelse for årsaken til at faktorer som *historiens rolle (fellesarv, opphavsmyte), tradisjoner og symboler og utdanningssystem* er uavhengige variabler i analysen.

Når det gjelder *fellesarv*, så har som sagt Smith og Hobsbawm i utgangspunktet ulikt syn på grunnlaget for en nasjon og følgelig en nasjonal identitet. Smith hevder at alle moderne nasjoner bygger på felles historiske minner og opphavsmyster, og at nasjonal identitet vokser gradvis frem gjennom en historisk prosess. Dette er hva vi kan kalle et «evolusjonistisk perspektiv». Kjernen i Smiths teori er at forutsetningen for nasjonal identitet ligger i et historisk og kulturelt grunnlag. Hobsbawms posisjon når det gjelder dette er at nasjoner bygger på tradisjoner som er oppfunnet, og hvis det eksisterer historiske bånd, så er disse manipulerte eller omtolket. Han representerer et såkalt «design-perspektiv».

Men som den teoretiske drøftingen avdekket, så nærmer de seg hverandre ved at Smith på sin side vedgår element av konstruksjon med hensyn til bruk av fortiden. Avhengig av hvor vel bevart den er dreier det seg om å «gjenoppdage» eller «rekonstruere». Hobsbawm tar opp diskusjonen om «proto-nasjonale bånd», og hevder at hvis disse eksisterer, så er det en fordel når det gjelder å danne en nasjonal identitet.

For å forsøke og måle betydningen av fellesarv som kulturelt og historisk grunnlag for en kollektiv identitet, vil jeg se på *historiens rolle* og eventuelle *opphavsmyster* som bakgrunn for det norske og det europeiske identitetsprosjekt. Fokus vil være på selve historieskrivingen og innholdet i denne, og hvilken betydning dette har hatt når det gjelder å utforme en norsk nasjonal identitet og en europeisk identitet. Hvis det viser

seg at historiens rolle har vært avgjørende i det norske og det europeiske identitetsprosjektet, så støtter det Smith og hans idé om at utforming av en kollektiv identitet er avhengig av et kulturelt og historisk grunnlag.

Når det gjelder *tradisjoner og symbolers rolle*, så er Hobsbawm mest eksplisitt på dette punktet. Hovedessensen i hans teori er at «masseproduksjon av tradisjoner» ligger til grunn for alle moderne nasjoner, og dette er konstruerte tradisjoner hvor man blant annet bruker gamle motiv for nye sammenhenger. Hvis man legger Smith til grunn, så er tradisjoner og symboler konkrete uttrykk for kulturell fellesarv og historisk kontinuitet. I denne analysen vil tradisjoner og symboler i norsk og europeisk regi undersøkes med det formål å avdekke hvordan de ble dannet, hva de bygger på, og hvilken betydning de har hatt i utformingen av den aktuelle kollektive identitet. Dersom det viser seg at konstruerte tradisjoner og symboler har vært utslagsgivende, så støtter det Hobsbawms teori om at dette er hovedgrunnet for alle nasjoner og kollektive identiteter.

Den siste faktoren som analysen tar utgangspunkt i er *utdanningssystemets rolle som formidler av kollektiv identitet*. Utdanning er noe som både Smith og Hobsbawm er enige om har stor betydning, uavhengig av hvorvidt det er en kulturell fellesarv eller konstruerte tradisjoner som ligger til grunn for den kollektive identitet.

I følge Smith spiller utdanningssystemet en avgjørende rolle i *prosessen med å spre nasjonal identitet fra en elite til alle sosiale lag, og vedlikeholde denne*. Dette er særlig viktig der kulturelt ulike grupper ble integrert i kulturen til en dominerende elite. For å komme fra «ethnie» til nasjon er man avhengig av en *educational revolution*, i kombinasjon med revolusjoner innenfor økonomi og administrasjon (Smith 1986:133). Hobsbawm legger vekt på det faktum at staten bruker utdanningssystemet for å spre den «konstruerte arven», og hevder at årsaken til at folk slutter opp om en nasjonal identitet er at de blir indoktrinert gjennom skole og media (Hobsbawm 1990:264).

I både det norske og det europeiske tilfellet vil utdanningssystemets rolle som formidler av identitet undersøkes, med fokus på skolevesenets rolle i fremveksten av en nasjonal identitet i Norge i forrige århundre og EUs utdanningspolitikk i forbindelse med å skape en europeisk identitet.

De ovennevnte faktorer eller strategier i de to identitetsprosjektene vil som sagt analyseres med det formål å undersøke hvorvidt noen av dem har hatt større betydning enn andre i de to casene. Jeg vil foreta en *strategisk test* hvor Smith og Hobsbawm blir satt opp mot hverandre for å undersøke dette. I denne forbindelse er det de to første strategiene, nemlig historieskriving og utforming av tradisjoner og symboler, som vil vektlegges mest, da det er på disse punktene at Smith og Hobsbawm står i motsetning til hverandre. Satt på spissen, så mener Smith at en kollektiv identitet som den nasjonale er historisk konstituert, mens Hobsbawm hevder det motsatte, nemlig at kollektiv identitet i betydningen nasjonal identitet er et konstruert «kunstprodukt».

Hvis det viser seg at historieskriving har vært avgjørende når det gjelder å utforme en kollektiv identitet som den norske nasjonale eller den europeiske, så styrker det troverdigheten til Smiths teori. Dersom det i motsatt tilfelle viser seg at konstruerte tradisjoner og symboler har vært utslagsgivende, så styrker det troverdigheten til Hobsbawms teori. Dette vil undersøkes og analyseres i kapittel 3 og 4.

2.7 Teoretiske modeller

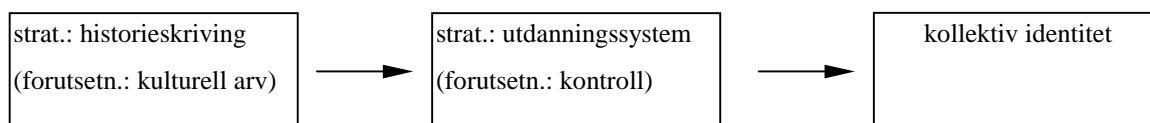
På bakgrunn av Smith og Hobsbawms teorier kan vi utlede to ulike modeller for kollektiv identitet. Som den ovennevnte diskusjonen har vist, så representerer de to teoretikerne ulike syn på *forutsetninger* for å skape kollektiv identitet, og hvilke *strategier eller mekanismer* som er avgjørende i prosessen.

Smith forutsetter et historisk og kulturelt grunnlag for en kollektiv identitet, og fremhever historieskriving som identitetsskapende strategi. Kontroll over utdanningssystemet er ifølge Smith helt avgjørende for å formidle den kollektive

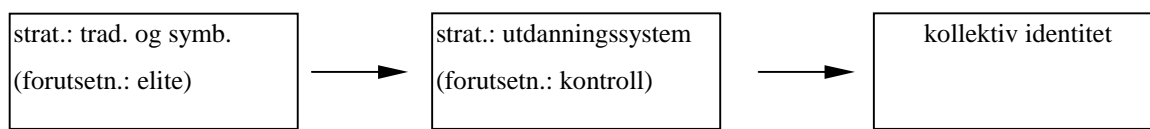
identitet til folket. Hobsbawm, på sin side, forutsetter ikke et historisk og kulturelt grunnlag, men derimot eksistensen av en elite som kan sørge for å skape kollektiv identitet gjennom utforming av tradisjoner og symboler. Et interessant poeng er at også han fremhever utdanningssystemet som avgjørende for å spre eller indoktrinere den kollektive identiteten, en strategi som forutsetter kontroll over utdanningssystemet.

Dette kan formuleres i *to modeller for dannelse av kollektiv identitet*:

1) Smith



2) Hobsbawm



Som modellene viser, så har Smith og Hobsbawm svært ulikt syn på de grunnleggende forutsetninger for å skape kollektiv identitet, men de hevder begge at utdanningssystemet er helt avgjørende for å spre eller formidle den kollektive identiteten.

Hverken historieskriving eller utforming av tradisjoner og symboler er tilstrekkelige som identitetsskapende strategier. Ideen om et nasjonalt fellesskap må *formidles* til det brede lag av folket, og her er utdanningssystemet sentralt. Overført til de to modellene, så er utdanningssystem en viktig *mellomliggende variabel* i prosessen mot kollektiv identitet.

I den strategiske testen som jeg skal foreta i kapittel 3 og 4 er utgangspunktet de uavhengige variablene *historieskriving* og *utforming av tradisjoner og symboler*, da disse representerer kjernepunkter i teoriene som står i motsetning til hverandre. Men den mellomliggende variabelen *utdanningssystem* vil imidlertid undersøkes nøye for å se hvorvidt den er så avgjørende som Smith og Hobsbawm hevder.

I kapittel 5 vil jeg foreta en sammenlignende analyse av casene i forhold til disse to teoretiske modellene, og analysere nærmere hvilke egenskaper ved casene som gjør at de styrker den ene eller den andre teorien.

KAPITTEL 3. NORSK NASJONAL IDENTITET

«Norge var et rige, det skal blive et folk».

Henrik Ibsen; *Kongsemnerne*²

3.1 Bakgrunn og omstendigheter

Utviklingen av en norsk nasjonal identitet i det 19. århundre foregikk under bestemte økonomiske, sosiale og kulturelle omstendigheter - en kontekst som la føringer på utviklingsprosessen. Begivenhetene i 1814 førte til etableringen av *en norsk nasjonalstat*. Norge var frem til 1814 en provins i en multietnisk stat, styrt fra København. På grunn av at det dansk-dominerte monarki var involvert i Napoleonskrigene på tapende fransk side, måtte Danmark avstå Norge til Sverige i januar 1814. Et opprør imot denne avtalen, ledet av den danske tronarving, Christian Fredrik, endte med proklameringen av den norske stat med en liberal, monarkisk konstitusjon. Det nye norske kongedømmet ble senere samme år tvunget til å akseptere en union med Sverige, men Norge beholdt sin konstitusjon og politiske autonomi, fordi unionen var veldig løs (Sørensen 1994b:18).

I denne konteksten er det to politiske og sosiale tradisjoner som det er viktig å ta hensyn til. Disse er igjen nært knyttet til ulike linjer i utviklingen av den norske nasjon og norsk nasjonal identitet i det 19. århundre. For det første dreier det seg om *den byråkratiske elite*, som hadde politisk hegemoni i Norge i mer enn sytti år. Embetsmennene stod sterkt også under den absoluttistiske perioden, og var så å si uten politiske rivaler i 1814. Politisk liberalisme var embetsmennes ideologi. Den byråkratiske elite var velvillig innstilt overfor unionen med Sverige, men kjempet også for å bevare det norske Stortingets autonomi i de første årene etter konsolideringen av 1814.

² Sitatet er hentet fra Hodne 1994: omslaget på boken.

Den andre politiske tradisjonen i denne sammenheng var *en løs koalisjon sosialt, politisk og kulturelt*. Det som holdt denne sammen var opposisjon mot embetsmennene og et ønske om å demokratisere det norske politiske liv. Denne koalisjonen samlet seg rundt partiet *Venstre*, som oppnådde politisk makt i 1880-årene (Sørensen 1994b:21-22).

Øystein Sørensen (1994b:23-24) opererer med et skille mellom tre linjer i den norske nasjonsformingsprosessen, noe som kan virke klargjørende. Den første linjen knytter han til den byråkratiske elite, som fra 1840-årene moderniserer det norske samfunn ved blant annet å utvikle en infrastruktur og et moderne utdanningssystem. Dette er det man kan kalle «praktisk nasjonsbygging».

Den andre linjen har sammenheng med Venstre, den liberale koalisjon i opposisjon til byråkratiet. Venstres politiske dominans fra 1884 og fremover var preget av en demokratisering av det politiske system, samtidig som det ble utviklet en aggressiv politisk nasjonalisme fra 1890-årene. Den var venstreorientert og demokratisk, og bar i seg en sterk motstand mot unionen med Sverige.

Den tredje linjen som Sørensen tar for seg er utviklingen av en kulturell nasjonalisme fra 1840-årene og fremover. Det er også det som gjerne kalles «nasjonalromantikk» og «det nasjonale gjennombrudd». Denne kulturelle bevegelsen var tilstede i begge de nevnte politiske tradisjoner, såvel som utenfor dem. Sentrale elementer i den norske nasjonalromantikken var at en norsk nasjonalkultur ble etablert og utviklet på område etter område. Langt på vei var det snakk om å samle og utvikle videre fra kulturelt råmateriale som ble oppdaget, utviklet og definert som felles arv av en elite. Dette hang nøye sammen med den nasjonsformende moderniseringsprosess. Nasjonal bevissthet ble spredt gjennom et utviklet skolesystem, en offentlig sfære og et utviklet kommunikasjonssystem.

Det er dette jeg anser som *det norske identitetsskapende prosjekt*, og det er strategiene i dette prosjektet vi nå skal se nærmere på, det vil si *historieskriving, utforming av nasjonale tradisjoner og symboler* og til slutt *formidling av den nasjonale identitet gjennom utdanningssystemet*. Kapitlet er organisert ut fra de uavhengige variablene (strategiene), og først følger en redegjørelse for dem og deretter en analyse og drøfting av deres betydning når det gjelder å utforme en norsk nasjonal identitet.

3.2 Historiens rolle

Sent i det 18. århundre var det en sterk interesse for Norges gamle historie blant den norske elite. Det eksisterte en sterk bevissthet om den norske middelalderstat blant eliten i 1814, men dette førte ikke til en generell interesse for Norges gamle historie i perioden umiddelbart etter 1814. Det var ikke før i 1830-årene at en ny generasjon historikere begynte å arbeide systematisk med å utvikle en nasjonal historievitenskap og historieskriving. Universitets-professorene Rudolf Keyser og P. A. Munch grunnla den såkalte *norske historiske skole*, og de og deres etterfølgere var av stor betydning i utviklingen av en norsk nasjonal identitet (Sørensen 1994b:26).

De historikere som trer fram i Norge i løpet av 1830-årene viser en samstemmighet i sentrale synspunkt og en så markert nasjonal egenart at det av denne grunn er naturlig å snakke om en «norsk historisk skole». Kjennetegn ved denne «skolen» var forskning og tenkning omkring middelalderhistorien, og særlig om den eldste tid (Dahl 1992:43-44).

Den historiske problemorientering var ideologisk bestemt. Det gjaldt å vise at det norske folk var et av Europas eldste, historiske folk. Dette hadde igjen sammenheng med forestillinger om *folkeindividualitet*, som dannet grunnlaget for den bevegelse i 1840-årene som man har kalt *nasjonalromantikken*, og som ikke minst kom til uttrykk hos historikerne. Ut fra Norges svake nasjonale posisjon i samtiden, politisk og kulturelt, ble det spesielt viktig å gi svar på om nordmennene overhodet var et eget

folk. Det dreide seg om *å bevise vår nasjonale identitet* i forhold til våre nordiske nabofolk.

Dette vakte naturlig nok reaksjoner hos dansker og svensker, og det var særlig på to områder hvor den norske historiske skole hevdet oppfatninger som førte til strid. For det første gjaldt det nordmenns opprinnelse, hvor de norske historikere utformet sin kjente *innvandringsteori*, og videre dreide det seg om spørsmålet om *opphavsretten til den norrøne arv*, litterært og språklig. I begge disse tilfellene ble det norske folks særegne og ledende stilling i forhold til nabolandene understreket (Dahl 1992:43-44).

Den eldste av historikerne innenfor denne gruppen var *Rudolf Keyser* (1803-64), historieprofessor fra 1837. Den andre hovedpillaren i den norske historiske skole var *P.A. Munch* (1810-63). Men det er hos Keyser at den omstridte innvandringsteorien først introduseres, og den er så sentral og karakteristisk for den norske historiske skole at vi må se litt nærmere på den.

Den norske innvandringsteori

Teorien gikk i korthet ut på at den norrøne stamme hadde *innvandret til Norden fra øst og nord*, dels nord for Den botniske bukt til Nord-Norge, dels over Ålandshavet til Svealand, og derfra utbredt seg sørover. Danmark og de sørsvenske landskaper var før de nordiske folks innvandring befolket av ikke-nordiske germanerstammer (goter), som etterhvert ble fordrevet eller undertvunget av de nordiske stammer (Dahl 1992:47).

Teorien er for en stor del forankret i sammenlignende språkvitenskap, og Keyser's viktigste utgangspunkt er et grunnleggende skille mellom nordisk og tysk innenfor den germanske språkgruppe. Han konstaterer at de eldste og reneste former for nordisk språk finnes i Norge, mens de sørligere varianter viser en avtagende renhet etter som man nærmer seg det tyske språkområde. Ut fra dette slutter Keyser at det nordiske språk må ha sitt hjem i nord, hvor de reneste former finnes, og at det har spredt seg mot

sør, hvor det har støtt sammen med tyske språk og blitt påvirket av disse. Fra dette slutter han videre til de nasjonale forhold, for det som gjelder språket må også gjelde folket. Også folket må ha beveget seg fra nord mot sør, og må altså ha kommet inn i Norden via en nordlig vei (Dahl 1992:49).

Resultatene av Keyzers undersøkelser indikerer at den norrøne stamme har ca 300-400 år før Kristi fødsel innvandret nord om Den botniske bukt eller over Ålandshavet, til Hålogaland og Svealand. Derfra har den trengt sørover, til den i århundrene etter Kristi fødsel støtte sammen med og etter hvert fortrengte eller undertvang de gotisk-tyske stammer som tidligere hadde slått seg ned i Danmark og Sør-Sverige. Først opp mot vikingtiden (ca 700) har de norrøne elementer helt vunnet herredømmet i de sørligere områder i Norden. Denne oppfatningen var svært tiltalende for den norske nasjonale selvbevissthet. Norge var, ved siden av Svealand, stammens hovedområde, og der hvor man hadde de lengste nordiske tradisjonslinjer. Det var naturlig at innvandrings-teorien, med dens sterke appell til nordmenns nasjonalfølelse, og med støtte i Keyser og Munchs autoritet, snart ble fastslått som urokkelig sannhet i Norge (Dahl 1992:50-51).

Opphavsretten til den norrøne arv

Like viktig for nasjonale følelser var spørsmålene om de språklige og litterære grenselinjer i sagatiden og opphavsretten til den norrøne kulturarv. Det hadde tidligere vært en tendens til å oppfatte både språket og litteraturen fra den gamle tid som felles nordisk, og dermed, etter nordmennenes mening, underslå Norges del av arven. Den norske historiske skole protesterer mot denne tendensen ved å hevde nordmennenes primære, eksklusive rett når det gjelder den norrøne arv. Det gamle norrøne språk ble av den norske historiske skole oppfattet som norsk, og de gamle danske og svenske språk ble ansett for å være yngre dialektvarianter. De synspunkter som gjaldt språkforholdene ble også overført på litteraturen som var skrevet på dette språket. Derfor ble det hevdet at den største delen av edda- og saga-litteraturen var skrevet på norsk, av nordmenn, og var preget av norsk tradisjon. Den var altså ikke felles nordisk,

men nordmennes eksklusive eiendom, og hadde i forhold til det danske og det svenske et langt «renere» nordisk preg (Dahl 1992:51-52).

I tillegg til innvandringsteorien og spørsmålet om arveretten til den norrøne arv, så er det nødvendig å si noe om den norske historiske skoles oppfatning av *den norske samfunnsforfatning i middelalderen*, fordi denne har sammenheng med innvandringsteorien. Keyser betegner den norske samfunnsforfatning som «demokratisk-patriarkalsk», og dette indikerer at samfunnet i hovedsak består av frie og likestilte bønder. Leilendinger finnes nok, men det er ikke snakk om noe rettslig etablert underordnings- eller avhengighetsforhold. Denne samfunnsorden avviker, i følge Keyser, fra det man finner i Danmark og Sverige på samme tid. I disse land er samfunnet preget av «lensvesen», det vil si at man har en klar og skarp lagdeling mellom en jordeiende adel og en avhengig bondestand.

Det er her at innvandringsteorien kommer inn, som en forklaring på disse forskjellene i Norden. I følge denne teorien var Danmark og Sør-Sverige bebodd av germanske goter før de nordgermanske daner trengte inn. Den norrøne stamme opptrådte her som erobrere overfor en eldre fastboende befolkning som måtte underlegges erobrerne. Den eldre befolkning kom til å utgjøre en avhengig bondestand, mens de nordiske erobrere delte jorden mellom seg og etablerte seg som herrestand. I Norge og Svealand fant innvandrerne landet praktisk talt ubebodd. Her fikk man da også en bosetning uten erobring. Hvert slektsoverhode kunne slå seg ned på sitt eget landområde, som da ble ættens uinnskrenkede eiendom eller *odel*. Alle slike jordeiende ættefedre ble likestilt, for det fantes ikke noe grunnlag for et sosialt skille (Dahl 1992:53-54).

Keyser hevdet, i tråd med den vanlige norske oppfatning, at det ikke var snakk om noen adel her i landet i sagatiden. Det som skjedde i Norge i den senere del av sagatiden, var at statsmakten ble mer og mer konsentrert i kongedømmet, på bekostning av folkets politiske aktivitet og innflytelse. Dette medførte nasjonal stagnasjon og svekkelse, og resultatet ble etterhvert undergangen for Norges

selvstendighet. Årsaken til «Norges nedgang» var for Keyser først og fremst at «Folkefriheden» gikk tapt, og dermed folkets aktive deltakelse i statslivet. Landet fikk heller ikke noe aristokrati som kunne tre inn på folkets plass ved siden av kongemakten, så da det nasjonale kongedømmet gikk tapt med unionen, så hadde ikke Norge noe organ som kunne forsvare den nasjonale selvstendighet. De ledende menn innenfor den norske historiske skole gikk bort i begynnelsen av 1860-årene. På den tiden var en rekke unge historikere i ferd med å modnes. 1860-årene preges i stor grad av oppgjøret med den norske historiske skole, og av en omfattende nyorientering av problemstillinger og grunnoppfatninger (Dahl 1992:56-57).

Forutsetningen for dette lå i det generasjonsskiftet som fant sted i disse årene. Uklarheten og usikkerheten i historietenkningen i Norge på denne tiden gjaldt først og fremst arven fra den norske historiske skole. En direkte følge av generasjonsskiftet var en endring av fokus for forskningen, fra sagatiden over mot unionstiden. Dette var en naturlig reaksjon på hvordan det foregående slektledd hadde vektlagt middelalderhistorien (Dahl 1992:86).

Den norske historiske skoles arv i form av *innvandringsteorien* og oppfatningen av *de språklige og litterære forhold i Norden i gammel tid* fremstod som problematiske i 1860-årenes historiske debatt. Innvandringsteorien ble i løpet av 1860-årene undergravet fra flere kanter, med støtte i geografiske, arkeologiske og språklige argumenter (Dahl 1992:90). Tvilen begynte å bre seg i fagkretser, og mot slutten av 1860-årene var den norske innvandringsteori så godt som oppgitt av fagfolk i Norge.

Også den norske historiske skoles holdning til språklige og litterære forhold i Norden i gammel tid kom opp til revisjon i 1860-årene. Keyseres forestilling om at en stor del av sagalitteraturen skulle bygge på et norsk tradisjonsgrunnlag ble oppgitt. Men Keyseres standpunkt med hensyn til eddadiktningen ble opprettholdt, det vil si at den i all hovedsak var forfattet i Norge, og samlet og nedskrevet på Island (Dahl 1992:95).

Selv om mange av resultatene fra den norske historiske skoles arv ble kritisert, plukket fra hverandre og «begravet», så var disse likevel av avgjørende betydning for utviklingen av en norsk nasjonal identitet i det 19. århundre (Sørensen 1994b:28).

3.3 Tradisjoner og symboler

Tidlig på 1800-tallet pågikk det også en innsamling av kulturstoff i den hensikt å utforme nasjonale tradisjoner og symboler som kunne virke identitetsskapende. En intellektuell elite definerte det innsamlede stoffet som norsk, og utformet nasjonale symboler og tradisjoner for å skape en nasjonal klangbunn.

Når det gjelder nasjonale tradisjoner og hvordan de har oppstått, så er det mange muligheter; fra bevisste konstruksjoner uten belegg i hjemlig kultur, via ulike grader av bearbeiding til kulturelle innslag som har spilt en viktig rolle i en substansiell del av befolkningen i svært lang tid. Noe som også er viktig når det gjelder nasjonale tradisjoner er hvilken rolle de har spilt. Ved den følgende gjennomgang av noen norske tradisjoner vil disse da sees i forhold til *hvordan de har oppstått og hvilken rolle de har spilt i utviklingen av en nasjonal identitet i Norge på 1800-tallet.*

3.3.1 Nasjonaldagen 17. mai

Den 26. april 1947 ble 17. mai en lovhjemlet høytidsdag, med *Lov om 1. og 17. mai som høgtidsdager*. Men vår nasjonaldags historie strekker seg fra en liberal og nasjonal opposisjons bruk av dagen i de forfatningsmessige stridighetene med unionspartneren Sverige i 1820-30-årene, over Venstres «erobring» av dagen i 1880-90-årene i sin massemobilisering for en hel nasjonal selvstendighet og fullt utbygd demokrati, den nye nasjonale samling omkring dagen i årene etter unionsoppløsningen i 1905, arbeiderbevegelsens brudd med og tilbakevending til 17. maifeiringen i mellomkrigsårene, dagens nye samlende betydning under okkupasjonen og i etterkrigstiden - frem til idag da vi diskuterer om det er riktig å trekke holdning til EU inn i feiringen (Aarnes 1994:31).

Det er to viktige begivenheter i nasjonaldagens historie, nemlig *det første borgertoget i Christiania i 1844* og *det første barnetoget samme sted i 1870*. Det er påvist at opphavsmannen til dagen var en bankdirektør fra Trondheim ved navn Matthias Conrad Peterson, og at det var i Trondheim den første massefeiring av dagen fant sted i 1827. Peterson var i 1790-årene redaktør for det som senere ble *Adresseavisen*, og skrev begeistret om den franske revolusjon. Etter 1814 ble han, sammen med Christian Krohg, en av Grunnlovens ivrigste forsvarere mot unionskongen Carl Johans forsøk på å få den endret i ikke-demokratisk retning. Det er i denne *politiske sammenheng* at vi må se Petersons agitasjon for en «anniversarisk Nationalhøitidelighet i Norge». Peterson ser festen som et folkepedagogisk middel til å vekke småborgerskapet i Trondheim til politisk bevissthet og oppslutning om Grunnloven. Kampen for 17. mai-feiringen ble altså for Peterson først og fremst en kamp for å vekke de lavere klasser til politisk bevissthet (Aarnes 1994:34-35).

17. mai-feiringen av 1827 bestod av en korporasjons-oppdelt prosesjon av borgere, og bannerne deres forestilte blant annet guden Tor og den Norske Løve, i tillegg fantes det bannere med bilde av «Frihedstræet». Det som er interessant ved denne første massefeiringen er at man tydelig kan se mønstre fra de franske revolusjonsfestene, særlig gjennom emblematikken på fanene. I 17. mai's historie er den feiringen som Peterson fikk i stand i Trondheim i 1827 unik i den forstand at initiativet til massefeiringen kom fra en som tilhørte byens elite, og at det hele fikk en bred oppslutning fra småborgerskapet (Aarnes 1994:35-37).

Når unionskongen Carl Johan i hele sitt liv var en motstander av 17. mai-feiringen, så skyldtes det først og fremst at det var den norske kongen fra 1814 - Christian Fredrik - som nordmennene feiret på den dagen. Men unionskongen likte heller ikke vår demokratiske grunnlov. Desto bedre egnet var 17. mai som demonstrasjonsdag for norske standpunkter i den forfatningsmessige striden mellom kongemakt og Storting i 1820-30-årene. Under disse forhold måtte massefeiringen i 1830-årene få et halvlegalt

preg som gjorde det vanskelig å gjennomføre massearrangementer (Aarnes 1994:41-42).

Carl Johans bortgang i 1844 betyr et skille i nasjonaldags-feiringens historie.

Kongehuset oppgir sin motstand mot feiringen, og denne kommer inn i fastere former med en gang Carl Johan er borte. Carl Johans sønn, Oscar 1., gikk med på en rekke reformer i de første månedene av sin regjeringstid, og dette understreket den formelle likestilling mellom de to rikene. En kongelig resolusjon av 20/6-1844 er avgjørende i denne sammenheng. Her ble det slått fast at begge land skulle ha sine egne nasjonale flagg, men et unionsmerke i henholdsvis svenske og norske farger skulle være i øverste felt ved stangen (Aarnes 1994:43). Dessuten fikk feiringen et mer folkelig preg enn tidligere, og flere ble trukket med. Men det var fortsatt en prosesjon som ble organisert etter korporasjonslinjer. De symbolske bannerne fra Trondheims-feiringen i 1827 er borte, og tilbake står en enklere versjon av det borgertoget som ennå overlever flere steder i vårt land.

Når det gjelder *måten* vår nasjonaldag feires på, så er prosesjonene det mest karakteristiske trekket, og fremfor alt barnetoget og, der tradisjonen ennå er bevart, borgertoget. Det er først og fremst disse to typene av sivile prosesjoner som skiller vår 17. maifeiring ut fra nasjonaldagsfeiringer i mange andre land, hvor militærparader ofte er det viktigste innslaget.

I 17. maifeiringens historie er det viktigste å kartlegge opprinnelsen til barnetoget, som for første gang ble avviklet 17. mai 1870. Bjørnstjerne Bjørnson er et navn som er nært knyttet til dette fenomenet. På et møte i Studentersamfundet like før 17. mai 1870 la Bjørnson frem sin plan om et «Smaagutternes Flagtog» og fikk den vedtatt. Bjørnson kastet frem sin idé på en tid da de politiske motsetninger i det norske samfunn tilspisset seg som aldri før. I 1869 hadde koalisjonen mellom Johan Sverdrup og bondeføreren Søren Jaabæk presset gjennom en lov om årlige Storting. I 1871 begravde den samme koalisjonen den 2. unionskomites innstilling, som ville ført til en nærmere forbindelse

mellom de to unionspartnerne. Dette er innledningen til oppmarsjen til venstrepartiet, vetostriden, riksretten i 1884, den første venstreregjering og parlamentarismens gjennombrudd. Når det gjaldt guttetoget i 1870, så kom da også motsetningene straks til syne i spørsmålet om hva slags flagg guttene skulle bære - det «rene» norske flagg eller unionsflagget fra 1844 (Aarnes 1994:46).

Det er idag umulig å avgjøre med sikkerhet hvem som først hadde ideen til barnetoget. En hovedtradisjon taler for Bjørnson, mens en annen tradisjon går ut på at det var post- og telegrafbestyrer i Sandefjord, Ole Hansen, som var opphavsmannen. Det man med sikkerhet kan si, er at ideen til barnetoget ble til i politisk radikale hovedstadsmiljøer som var opptatt av en demokratisering av skole og samfunn (Aarnes 1994:48).

Med barnetoget i 1870 er 17. mai oppfunnet med det ritual feiringen stort sett har beholdt til idag. Det som nå følger er den politisk motiverte sprengningen av nasjonaldagsfeiringen mange steder i 1880-90-årene med egne høyre- og venstretog (stemmerettstogene), en ny samling om dagen etter unions-oppløsningen i 1905 og det videre forløp som ble antydnet tidligere.

Vår nasjonaldag er i selve sin grunnkonsepsjon en *politisk dag* og har gjennom hele sin historie fortsatt å være det. Selve objektet for feiringen - Grunnloven av 17. mai 1814 - er i seg selv et liberalt politisk dokument. En sentral linje i 17. mais historie har vært de gjentatte forsøk på å utvide rammene for det demokratiet som ble grunnlagt i 1814. Både Petersons innsats i 1820-årene, Wergelands arbeid for feiringen i 1830-årene og oppfinnelsene av borgertoget i 1844 og barnetoget i 1870 tok sikte på en politisk mobilisering og integrering av bredere og bredere lag av det norske folk (Aarnes 1994:51).

3.3.2 Idrett og nasjonal identitet

Når vi nå skal se på forholdet mellom idrett og nasjonal identitet, så er det nærliggende å ta utgangspunkt nettopp i de nasjonale feiringene som vokste frem i løpet av 1800-tallet. 17. mai spilte en sentral rolle i det man kan kalle «den norske

idrettsnasjonalismen». 17. mai var en verdslig, politisk og nasjonal begivenhet, og idrett ble helt fra starten av et betydelig innslag i feiringen gjennom ulike idrettskonkurranser. På grunn av dagens spesielle preg innebar det at idrett og nasjonale følelser ble koblet på en ny måte (Goksøy 1994:53).

Det som var spesielt med 17. mai-idretten før 1860 var at den ikke hadde noen spesifikke nasjonale trekk, idretten i seg selv ble i denne fasen ikke oppfattet som noe *norsk*. Men i løpet av de siste tiårene av 1800-tallet forandret idretten karakter, og gikk over fra å være lokalt innrettet til å bli nasjonalt utformet. Et interessant spørsmål i denne forbindelse er hvordan og hvorfor idretter som nordmenn hadde kjent til og bedrevet i lengre tid, på et visst tidspunkt ble oppfattet som «norske» og «nasjonale» (Goksøy 1994:55).

Skiløping hadde i noen tid, spesielt blant litterater, og fra ca 1860 blant idrettsledere, blitt tillagt nasjonale egenskaper. 1880-årenes voksende nasjonalbevissthet ga idretten en ny kontekst, og man ble overbevist om at det var mulig å dyrke frem nasjonale varianter av tradisjonelle norske idretter. Mot slutten av 1800-tallet var det ingen tvil om at ski var Norges egentlige og absolutte nasjonalidrett (Goksøy 1994:63-65).

I utformingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet spilte vinteridrett en viktig rolle. Vinteren skilte seg ut som en norsk årstid. Av vinteraktivitetene var ski mere anvendbart som spesielt norsk enn for eksempel skøyter, som også ble bedrevet både i England, USA og Nederland. For ski fantes det en gammel tradisjon i Telemark, over deler av Østlandet, til Trøndelag og Nord-Norge. Det gjaldt også å få nordmenn generelt til å akseptere og slutte aktivt opp om denne oppfatningen av ski som en nasjonalidrett. I følge Goksøy, så er det ikke før den «romantisk-patriotiske» oppfatningen av skiløping som noe norsk hadde vokst til å bli en aktivitet med en viss oppslutning i «folket», at en kan innlemme det å gå på ski som en vesentlig del av norsk identitet (Goksøy 1994:65-66).

Oppsummeringsvis kan vi slå fast at det var først fra rundt 1880 at skiløping virkelig etablerte seg som den egentlige og uomtvistede nasjonalsporten i Norge. I dette tidsrommet utviklet skiløping seg fra å være en god nasjonal idé til å bli en nasjonal aktivitet. Innflytelsesrike grupper syn på ski-idretten var at den inneholdt bestemte nasjonale egenskaper og dyder, som for eksempel at idrett skulle tjene og styrke fedrelandet (Goksøyr 1994:69).

3.3.3 Folkedrakt og nasjonal identitet

Folkedrakt som uniform og folkedrakt som nasjonalt symbol henger nøye sammen. For at noe skal bli et nasjonalt symbol og felles eie, må det være allment kjent. Folkedraktens rolle i Norge ble gradvis endret i forrige århundre ved at mange lokale og individuelle variasjoner ved drakten forsvant, og bruksfunksjonen for enkelte plagg ble utvidet. Draktens markering av normer og sosial status mistet sitt innhold, og det foregikk en *normering* av folkedrakten i den forstand at den ble forenklet og forandret til en uniformert festdrakt med avgrenset bruk, det vi idag kaller *bunad* (Oxaal 1994:91). Det vil si at folkedrakt som uniform handler om når folkedrakten blir et nasjonalt fellesskapssymbol.

Det er særlig to norske bygdedrakter som på hver sin måte ble tillagt en særlig nasjonal symbolverdi i sin samtid. Disse draktene var opprinnelig brukt av kvinner på bygdene til høytid og kirkebruk, men fikk gradvis et mer omfattende symbol- og meningsinnhold ved nyere bruksområder. Det er hardangerdrakten eller «nasjonalen», som den ble kalt, og høytidsdrakten fra Gol i Hallingdal eller «Hulda Garborg-drakten». Begge draktene har på hver sin måte vært med på å skape en forståelse av hva som er norsk, både for utlendinger og nordmenn (Oxaal 1994:91-92).

Når det gjaldt hardangerdrakten, så var utbyggingen av våre tradisjonsrike turisthotell avgjørende for den utvidede symbolfunksjon som drakten etterhvert fikk. På slutten av 1800-tallet ble mange av Norges turisthotell utvidet, og man fikk en økt turiststrøm til Vestlandet da faste rutegående dampskip ble innført. Det som er interessant i denne sammenheng er at turisthotellene introduserte serveringsjenter i hardangerdrakt, og slik

ble drakten gjort kjent for de utenlandske turister. Dette førte til en endret bruksfunksjon av drakten; fra kirkedrakt til arbeidsantrekk til hverdags i sommersesongen.

Den nasjonalromatiske bevegelse i Norge i forrige århundre var også viktig i utviklingen av hardangerdrakten til nasjonalt samlende symbol. Maleriet *Brudeferd i Hardanger*, av Tidemand og Gude, er det mest kjente eksemplet på en «lansering» av hardangerdrakten. Draktens popularitet utenfor sitt eget distrikt førte på mange vis til at bruk og utforming kom ut av kontroll - men da var det en ny kirkedrakt, fra Gol i Hallingdalen, som på et helt annet grunnlag ble det samlende symbol for nasjonen. I denne endringsprosessen var *Hulda Garborg* sentral, og med henne overtok hallingdalsdrakten den fremste plassen som nasjonalt symbol, og det var den kulturelle mobilisering på bygdene som var grunnlaget for dette (Oxaal 1994:100-104).

Målsak, organisert ungdomslagsvirksomhet og folkehøgskolen var utgangspunkt for interessen for bygdedrakter fra siste del av 1800-tallet. Målsaken var et samlingstema i ungdomslagsorganiseringen som startet i 1860-årene. Ungdommen på bygdene sluttet seg sammen i ungdomslag som bygde egne hus for samvær og møter hvor de blant annet danset tradisjonelle bygdedanser hvor hallingdalsdrakten eller *Hulda Garborgdrakten* ble benyttet.

Et viktig aspekt ved de to norske folkedraktene som på hver sin måte ble oppfattet som nasjonale symbol i tiden før og etter århundreskiftet, er at hardangerdrakten ble et symbol for Norge også internasjonalt, mens hallingdalsdrakten var symbolbærende først og fremst innad i Norge (Oxaal 1994:104-112).

3.4 Formidling av norsk nasjonal identitet gjennom utdanningssystemet eller skolevesenet i det 19. århundre

Etter å ha sett på to strategier for å utvikle en norsk nasjonal identitet i det 19. århundre, nemlig historieskriving og utforming av nasjonale tradisjoner og symboler, så er en siste avgjørende strategi i denne forbindelse hvordan resultatet av strategiene

med historieskriving og konstruerte tradisjoner ble formidlet gjennom skolevesenet. Her vil det særlig fokuseres på innholdet i lærebøkene, fordi vi på denne måten delvis kan følge utviklingen av innholdet i den nasjonale identitet.

Et interessant aspekt ved den norske skole i forrige århundre er at begivenhetene i 1814 ikke førte til noen vesentlige endringer i første omgang. Det var ikke før i siste halvdel av århundret at det ble iverksatt reformer på området. Dette hadde sammenheng med at embetseliten etter 1814 anså oppdragelse og undervisning som foreldrenes sak og ikke statens. I 1848 kom det en reform med *Lov angaaende Almueskolevesenet i Kjøbstederne*, som utvidet innholdet noe. Det primære mål var fortsatt kristelig opplysning, men skolen skulle i tillegg gi barna den borgerlige opplysning som de trengte for å ta del i samfunnslivet. Staten skulle bruke skolen som redskap til å gjøre innbyggerne til aktive samfunnsborgere, men dette målet ble ikke realisert før i 1860-årene (Thorkildsen 1995:42-44).

Skoleloven av 16. mai 1860 markerte på mange måter det grunnleggende skillet i opplysningsarbeidet og skolens historie. Nå kom de verdslige fagene for fullt inn i skolen, og med opprettelsen av skoledirektørinstitusjonen var kirkens makt over skolen definitivt brutt. Skolens formål var å gi kristelig opplysning og en borgerlig utdanning som var nødvendig som borger av samfunnet. I forlengelsen av dette bevilget Stortinget penger til en ny lesebok som fylte det nye formål med innhold, og representerte en utdanningspolitisk milepæl (Thorkildsen 1995:52-53).

3.4.1 Læsebok for Folkeskolen og Folkehjemmet

Den som fikk oppdraget med å skrive en ny lesebok var stiftsprosten i Kristiania, P.A. Jensen. Hans *Læsebok for Folkeskolen og Folkehjemmet* utkom for første gang i 1863, og bestod av tre bind, ett for hvert klassetrinn. Hvert bind var ordnet etter *hjem, fedreland, verden, kirken og forskjelligartet innhold*.

Tittelen på boken rommet et program. For det første rommet den ikke begrepet «allmueskole», slik som loven av 1860 gjorde. Mens «allmue» indikerte en klasse, var

målet en folkeskole, det vil si for folket, for alle. For det andre var boken ikke bare rettet mot skolen, men også mot hjemmet (Thorkildsen 1995:54). Begrepet «folkehjemmet» var noe nytt, og signaliserer hva Jensen anså som selve grunn-elementet i staten, i kulturen og i kirken, nemlig *hjemmet*. Med utgangspunkt i foreldrene og hjemmet beveger Jensen seg til de mer symbolske fellesskap, nemlig fedreland og kirke. Når Jensen definerer fedrelandet tar han derfor utgangspunkt i familien som er forent gjennom slektskap. Mennesket blir i denne boken definert i forhold til tre typer fellesskap. Først kommer det konkrete hjem, som også utvides til å omfatte familie og naboskap. Så kommer fedrelandet som er folkets hjem (*Folkehjemmet*). Til slutt kommer kirken, som blir det himmelske hjem på jorden hvor alle kristne er søsken og Gud er faderen (Thorkildsen 1995:56-57).

Ved siden av hjemmet er *fedrelandet* det sentrale begrep i leseboken. Begrepet *nasjon* forekommer bare noen få ganger, og da i tekster som ikke er skrevet av Jensen selv. Dette henger sammen med hvordan han innholdsbestemmer fedrelandet. Som allerede nevnt skapes forestillingen om fedrelandet med utgangspunkt i hjemmet og relasjonen til foreldrene. Videre bestemmes fedrelandet som et geografisk og relasjonelt begrep. Det er det området hvor et folk bor, og dette folket består av en rekke familier som er knyttet sammen av felles skikker, språk, religion og styre. Dermed blir fedrelandet bestemt som en kulturell størrelse som også har en politisk dimensjon, nemlig det felles styre. Den politiske dimensjon blir tydeligere etterhvert. I omtalen av statsforfatningen understrekes det at den lovgivende makt har sin basis i folket, og at denne makt utøves av Stortinget etter fullmakt fra folket. Folket er utgangspunktet for demokratiet, og folket er de som har bodd i landet i minst 10 år og oppfyller stemmerettsreglene. Dette er et rent statsborgerlig folkebegrep (Thorkildsen 1995:62).

Når Jensen skal innholdsbestemme hva fedrelandet er for en nordmann, er det tre hovedkomponenter som trekkes frem: naturen, historien og folkekulturen, mens språket får en mer underordnet og usikker stilling. Naturen, med dens sterke skiftninger og barske klima, lovprises. Naturbeskrivelse og praktisk kunnskap om

landet og de ulike næringsveier veves sammen med det mål for øyet at barna skal bli glade i det landet de er født i. På de to første skoletrinn er det spesielt én side ved fedrelandet som er viktig, nemlig Norges historie. Her er formålet dels å gi historisk kunnskap, dels å skape en historisk bevissthet. Forståelsen av den nasjonale historie er preget av den norske historiske skole med Keyser og Munch i spissen, som med sin historieskriving ville påvise hva som var det særegne ved det norske folk, nærmere bestemt hva som var den nasjonale identitet (Thorkildsen 1995:64).

Lesebokens formål med Norgeshistorien, naturbeskrivelsene og folkekulturen er å gi en historisk identitet, å fremholde de nasjonale og historiske verdier, og vekke fedrelands-kjærligheten. Med dette følger Jensen et mønster som også er beskrevet for andre lands vedkommende når det gjelder å skape en nasjonal myte som grunnlag for den historiske identitet. Denne omfatter blant annet en *migrasjonshistorie* (innvandringen til Norge fra nordøst, og Norge og Nord-Sverige som utgangspunkt for den norrøne stamme), *en opphavsmyte* (vikingtiden og rikssamlingen), *en gullalder* (norsk middelalder), *en periode med indre kaos* (Kalmarunionen og foreningstiden med Danmark), og til slutt *et håp om en ny gullalder* (begynner med 1814 og grunnloven) (Thorkildsen 1995:73).

Det overordnede mål er å vekke fedrelandskjærligheten, å knytte den enkelte og fedrelandet uløselig sammen, å gi den enkelte en identitet hvor fedrelandskjærligheten er den overordnede verdi (Thorkildsen 1995:75).

3.4.2 Nordahl Rolfsens leseverk

I 1870- og 1880-årene ble skolepolitikken en viktig del av skillet mellom de fremvoksende partier, Venstre og Høyre. Begge anså skolereformer som høyst nødvendige. Høyre ønsket å bevare den gamle, tette forbindelsen mellom kirke og skole, mens Venstre ville ha en skole under demokratisk kontroll med et nasjonalt innhold og felles for alle. Etter Venstres maktovertakelse i 1884 ble det nedsatt en skolekommisjon som skulle legge frem forslag til nye lover for skolen på landet og i byene. Resultatet ble de nye skolelovene som ble vedtatt av Stortinget i 1889. Disse

innebar at folkeskolen definitivt opphørte å være en kirkeskole. Skolens mål var ikke lenger konfirmasjonen. Videre skulle ikke presten lenger være formann i skolestyrene. I forhold til loven av 1860 ble det kristne nedtonet, samtidig som allmennutdannelsen ble styrket. Skolen skulle ikke bare føre barna videre frem i allmennutdannelsen i den grad forholdene tillot det, dens mål skulle være å gi alle en slik allmennutdanning (Thorkildsen 1995:81-82).

Akkurat som skoleloven av 1860 resulterte i en ny lesebok, P. A. Jensens verk, så var *Nordahl Rolfsens leseverk* en konsekvens av skoleloven av 1889. Rolfsen var venstremann, og innholdet i lesebøkene ble da også sterkt preget av Venstres kamp for en nasjonal og demokratisk politikk. Med disse lesebøkene var det derfor venstreideologien som kom til å sette sitt preg på den norske folkeskole. Leseverket består av fem deler, hvorav den første delen er en innledning og en definering av det nasjonale program, og de følgende delene er en videreutvikling av dette. I den første delen slås det fast at «en lesebok for den norske folkeskole skal oppdra norske borgere». Dermed formuleres skolens nasjonale mål mer entydig enn i skoleloven av 1889. Dens mål er ikke først og fremst å bidra til den kristne oppdragelse, men å oppdra barna til norske borgere (Thorkildsen 1995:83-84).

I motsetning til P.A. Jensen tar derfor ikke Rolfsen utgangspunkt i hjemmet, men i barnets forestillingsverden. Gjennom ulike fortellinger konkretiseres den pedagogisk-nasjonale målsetting ved at Rolfsen bruker ulike barnefortellinger med mer eller mindre nasjonalt innhold, og forklarer etterpå hva man kan lære av slike eventyr eller fortellinger. Ulike spørsmål og svar flettes inn i fortellingene (Thorkildsen 1995:86-87).

Den historiske opprinnelse spiller en sentral rolle i leseverket, og det legges vekt på at Norge er et fritt og selvstendig land. Når det gjelder bestemmelsen av hva et folk er, avviser Rolfsen et rent statsborgerlig folkebegrep. Et folk er ikke bare de som bor i landet, men mennesker som er i slekt med hverandre. Hva dette slektskapet består i går

han ikke nærmere inn på, men folkebegrepet får iallfall et klart preg av etnisitet (i betydningen slekt og avstamning). I denne forbindelse blir 1814, flagget og 17. mai de sentrale symboler som peker mot et større mål; norsk politisk og nasjonal selvstendighet i forhold til Sverige.

Rolfsen kalte første del for en innledning, og denne skulle lokke til lesning og samtidig romme det nasjonale program. Den videre utvikling av dette kom i de fire følgende delene, hvor andre del var en «overgangsbok» med belærende stoff, mens det i den tredje delen handlet det om «etisk oppdragelse og kunnskap», og i fjerde og femte del dreide det seg om nasjonal litteratur og kultur. Rolfsens leseverk skulle primært være en litterær lesebok, i motsetning til P.A. Jensens lese- og lærebok (Thorkildsen 1995:89).

De norske diktere og forfattere blir i leseverket fremstilt slik at de personlig representerer de nasjonale egenskaper som er formet av den norske historie og natur, og de presenteres etter deres nasjonale innsats. Et eksempel på dette er fremstillingen av Henrik Wergeland. Frihetstrang og frihetsglede preger hans dikt, og han blir frihetskjemperen som arbeidet imot det han oppfattet som urett. Han elsket folket, og ville gi alle utdannelse og opplysning. Med Rolfsen kommer det heroiske og nasjonale bildet av Wergeland for alvor inn i skolens lesebøker. Wergeland blir inkarnasjonen av den sanne nordmann med frihet, demokrati og nasjon som de bærende livsidealer (Thorkildsen 1995:91-92).

Når det gjelder den delen av verket som omhandler den nasjonale historie, så er den redusert til «hovedpunktene»; sagatiden, Tordenskjold, litt stoff fra norsk kirkehistorie og til slutt 1814, som i følge Rolfsen skal fungere «etisk oppdragende». Nasjonalhistorien toppe seg i beretningene om 1814. Selv om Norge ikke klarte å bevare selvstendigheten, klarte man likevel å legge grunnlaget for den videre utvikling gjennom grunnloven. Den gjorde nordmennene til et fritt og selvstendig folk. Rolfsen representerer her den fortolkning at grunnloven stod i motsetning til Kieltraktaten når

det gjaldt Norges stilling. Mens traktaten behandlet nordmennene som buskap som følger gården når den skifter eier, så gjorde grunnloven dem til et fritt og selvstendig folk (Thorkildsen 1995:97).

3.4.3 Oppsummering

Den dominerende plass som både P.A. Jensen og Nordahl Rolfsen hadde i den norske skole i det 19. århundre, gjør det mulig å bruke dem som kilder i den nasjonale sosialiseringssprosessen. De ble brukt side om side, og representerer både det gamle og det nye i oppfatningen av samfunnet og individet. Så lenge skolen var en «kirkeskole», var religion og politikk integrert i hverandre. Religiøs og politisk enhet blir to sider av samme sak. Religion er det «lim» som holder samfunnet sammen og gir staten legitimitet. Skolereformene i andre halvdel av det 19. århundre endrer på dette. En ny ideologi som kunne erstatte religionens funksjon som «samfunnslim» og skape oppslutning og lojalitet gjør seg gjeldende, nemlig nasjonalismen. Reformene rundt midten av 1800-tallet innebar at skolens oppgave ble å gjøre barna til ansvarlige borgere, og dermed sosialisere dem inn i en nasjonal felleskultur.

3.5 Analyse av historiens rolle, tradisjoner og symboler, og utdanningssystemet

I det følgende vil de uavhengige variablene analyseres i lys av teoriene til Smith og Hobsbawm, og ut fra dette vil det bli drøftet hvorvidt de ulike strategiene har vært avgjørende i utviklingen av en norsk nasjonal identitet.

3.5.1 Historiens rolle

Den nasjonale historieskriving av den norske historiske skole i første halvdel av det 19. århundre er i tråd med Smiths *evolusjonistiske perspektiv*, nemlig det at nasjoner bygger på felles minner og opphavsmyster, og følgelig at nasjonal identitet gradvis vokser frem gjennom en historisk prosess. For å drøfte historiens rolle i den norske prosessen med å utvikle en nasjonal identitet i lys av Smith, så er det nødvendig å plassere Norge inn i Smiths teoretiske paradigme. I hans inndeling av nasjonsformings-

prosessen i to trinn, så er det andre trinnet, *forming av nasjon*, det som er mest relevant i denne sammenheng.

Smith skiller mellom nasjon som *politisk og kulturelt fellesskap*, hvorav førstnevnte kjennetegnes av felles institusjoner, rettigheter og plikter, og dette fellesskapet er sosialt og territorielt avgrenset. Dette er en såkalt vestlig «civic» modell som svarer til det som Smith henviser til når han snakker om hvordan *laterale ethnies* ligger til grunn for utviklingen frem mot nasjon. Det som karakteriserer nasjon som *kulturelt fellesskap* er at man blir født inn i dette fellesskapet, og at det er avstamning som avgjør hvilken nasjon man tilhører. Her er man knyttet sammen av en folkekultur. Dette utgjør den østlige «etniske» eller kulturelle modellen som ligger til grunn for Smiths diskusjon av *vertikale ethnies* som basis for nasjon. Det som er viktig i denne sammenheng er at alle former for nasjonal identitet inneholder elementer fra begge disse «nasjonsmodellene» i ulike blandingsforhold (Smith 1986:149), noe som også var tilfellet for Norge.

Utviklingen av en norsk nasjonal identitet var først og fremst et *ovenfra-og-ned - ledet* prosjekt, hvor aktørene var embetsmenn, i tillegg til en politisk og en intellektuell elite. Dette kan sees i forhold til Sørensens «tre linjer» i den norske nasjonsformingsprosessen, som han knytter til den byråkratiske elite, til den liberale koalisjonen Venstre og til den intellektuelle elite. Det interessante her er at den norske prosessen ble ledet både av *en byråkratisk elite*, som Smith i utgangspunktet tilskriver den territorielle nasjonsmodellen (*laterale ethnies*), og *en politisk og en intellektuell elite*, som egentlig kjennetegner den såkalte etniske nasjonsmodellen (*vertikale ethnies*).

Nasjonsformingsprosessen i seg selv bestod av en sentralisering og byråkratisering av den norske staten, samtidig som det norske samfunn ble modernisert gjennom utvikling av infrastruktur og et moderne utdanningssystem. Dette er prosesser som hos Smith hører inn under den territorielle nasjonsmodellen. Parallelt med denne mere «praktiske nasjonsformingen» foregikk det også en politisk mobilisering til kamp for demokratisering av det politiske system, samtidig som en intellektuell elite ledet en

kulturell mobilisering. Som Sørensen (1994b:25) påpeker, så var disse prosessene vevd sammen og i stor grad gjensidig avhengig av hverandre. Et siste element i denne sammenheng er det faktum at det norske samfunn var relativt homogent på denne tiden, så det var ikke snakk om å «smelte ulike folkegrupper sammen til et fellesskap», noe som forøvrig karakteriserer den territorielle nasjonsmodellen.

Det at elementer fra begge disse «idealtypene» preger den norske prosessen kommer også til uttrykk gjennom virkemidlene som benyttes. I følge Smith er *masseutdanning* avgjørende når det gjelder å spre nasjonal identitet fra en elite til lavere sosiale lag, spesielt i tilfeller der kulturelt ulike grupper blir integrert i kulturen til en dominerende elite. Utdanningssystemets rolle kommer vi tilbake til senere.

En strategi når det gjelder å utvikle en kollektiv identitet som den norske nasjonale, er *bruk av historie eller historieskriving*, og det skal vi nå utdype nærmere. I følge Smith er bruk av historie et sentralt virkemiddel for å mobilisere og politisere folkelige fellesskap til kamp for kulturelle, økonomiske og politiske rettigheter. Dette omtales som et virkemiddel i forbindelse med den etniske eller kulturelle modellen, hvor den fremtidige nasjon må skille seg ut fra sine naboer og vektlegge den historiske kontinuitet til sitt respektive ethnies. Løsningen blir da å utvikle en *opphavsmyte*, og på den måten spore sine kulturelle røtter tilbake i tid (Smith 1986:148-149). Slik blir bruk av historie et avgjørende element i nasjonsformingsprosessen.

Historieskriving med dette formål preges av en serie motiver (Smith 1986:192), og disse inkluderer:

- en opphavsmyte i tid, *når* fellesskapet ble født
- en opphavsmyte i rom, *hvor* fellesskapet ble født
- en opphavsmyte med hensyn til slektskap, *hvem* fellesskapet nedstammer fra
- en migrasjonsmyte, *hvor* fellesskapet vandret
- en frigjøringsmyte
- en «gullalder-myte»

- en «nedgangsmyte»
- en myte om gjenfødelse

Flere av motivene kan avdekkes i den norske historiske skoles historieskriving, og særlig fremtredende er *migrasjonsmotivet*. Dette finner vi i den omstridte *innvandringsteorien*, som indikerte at den norrøne stamme hadde innvandret til Norden fra øst og nord, og derfra utbredt seg sørover. Dette betydde at Norge (og Svealand) var den norrøne stammes hovedområde, og der hvor man hadde de lengste kulturelle tradisjonslinjer. Innvandringsteorien var viktig når det gjaldt å markere Norges egenart og opprinnelse i forhold til de andre nordiske naboland. Gjennom argumenter fra sammenlignende språkvitenskap mente Keyser å kunne påvise at de reneste former for nordisk språk fantes nettopp i Norge, og overført på nasjonale forhold ble da konklusjonen at folk hadde beveget seg fra nord mot sør, og at Norge var et gammelt «kjerneområde». Denne teorien om nordmenns opprinnelse ga en bevissthet om felles opphav og felles skjebne.

Når det gjelder opphavsmyte, så er også den norske historiske skoles oppfatning av opphavsretten til den norrøne kulturarv interessant. Her ble det hevdet at å kalle språk og litteratur fra den gamle tid «nordisk» var å underslå Norges del av arven. Igjen blir det den norske historiske skoles oppgave å hevde nordmennenes egenart i form av eksklusiv rett til den norrøne arv.

Et annet motiv som avdekkes i historieskrivingen i første halvdel av 1800-tallet er betydningen av middelalderen som *gullalder-myte*, i Smiths terminologi. Den «demokratisk-patriarkalske» samfunnsforfatning i middelalderen bestod hovedsakelig av frie og likestilte bønder. Forklaringen på at de var frie og likestilte finnes ifølge den norske historiske skole i den såkalte innvandringsteorien. Den norske bondefrihet ble ansett som et strukturelt særpreg ved det norske samfunn, forskjellig fra nabolandene. Ernst Sars (1835-1917) var den som utviklet denne forestillingen mest. Den såkalte norske bondefrihet var grunnlaget for indre norsk selvstendighet gjennom dansketiden,

og bøndenes frihet hang sammen med mangelen på en uavhengig riksadel, som også var Norges svakhet (Østerud 1986:16-17). Bøndene ble ansett som et bindeledd fra den norske storhetstid i høymiddelalderen til den norske stat etter 1814.

I forlengelsen av dette berører den norske historiske skole enda et motiv, nemlig en *nedgangsmyte*. Det faktum at statsmakten i den senere del av sagatiden ble mer og mer konsentrert i kongedømmet medførte stagnasjon og resulterte med tiden i Norges selvstendighets undergang. Årsaken til Norges svekkelse var, i følge Keyser, at folkets aktive deltakelse i statslivet gikk tapt, og at det ikke fantes noe organ eller institusjon ved siden av kongedømmet som kunne forsvare den nasjonale selvstendighet.

Selv om innvandringsteorien etterhvert ble forkastet av geografiske, arkeologiske og språklige grunner, og den norske historiske skoles oppfatning av opphavsretten til den norrøne kulturelle arv ble omstridt, så er det liten tvil om at historieskrivingen på denne tiden var av stor betydning når det gjaldt å skape bevissthet om felles opphav og felles skjebne. Den patriotiske historieskriving la et grunnlag for en norsk nasjonal identitet.

3.5.2 Nasjonale tradisjoner og symboler

I forbindelse med den utforming av nasjonale tradisjoner og symboler som foregikk i Norge på 1800-tallet, så er det naturlig å trekke inn Hobsbawm, som hevder at alle moderne nasjoner bygger på *konstruerte tradisjoner* som enten er oppfunnet eller som etablerer seg raskt i løpet av en periode. Når vi nå skal drøfte tradisjoner og symbolers betydning i utformingen av den norske nasjonale identitet, så vil de forannevnte tradisjoner og symboler analyseres med det formål å undersøke hvorvidt de har vært avgjørende i utviklingen av en norsk nasjonal identitet, og i så fall på hvilken måte.

Nasjonaldagen 17. mai

Hobsbawm påpeker at man gjerne har *tre overlappende konstruerte tradisjoner*, nemlig de som etablerer eller symboliserer *samhold*, de som etablerer eller symboliserer

legitimitet og til slutt de som har *sosialisering* som formål. Det understrekes at mellom disse tre er det glidende overganger, derfor «overlappende». Vi kan se trekk fra alle disse i den første massefeiringen, som symboliserte *samhold* samtidig som den symboliserte og etablerte *legitimitet* til den nye norske stat etter 1814. *Sosialisering* var også et kjennetegn ved feiringen i og med at hovedformålet med det hele var å vekke folk til politisk bevissthet og skape oppslutning om grunnloven av 1814.

17. mai-feiringen er en konstruert tradisjon i den forstand at den ikke viderefører noe bånd fra en fjern fortid. Dette understrekes ytterligere av hovedobjektet for feiringen, nemlig grunnloven av 1814. 17. mai-feiringen, som den utviklet seg i det 19. århundre, var et nytt rituale som ble «funnet opp» med sosialiserende og legitimerende formål.

Oppfinnelsen av *offentlige seremonier*, som for eksempel nasjonaldager, er ifølge Hobsbawm en viktig faktor i forbindelse med den såkalte «masseproduksjonen av tradisjoner» for å legitimere stat og regime. Når det gjelder 17. mai-feiringens betydning i prosessen med å utvikle en norsk nasjonal identitet, så kan det fastslås at dagen har hatt stor betydning når det gjelder å mobilisere og integrere det norske folk.

Fra begynnelsen av har det vært en *politisk dag*, fordi utgangspunktet for feiringen var grunnloven av 1814. Det var en viktig dag for samholdet mellom nordmenn, særlig i perioden da Norge var i union med Sverige. Den norske kongen av 1814 ble feiret på den dagen. Videre var den viktig når det gjaldt å legitimere den norske stat etter 1814. Dette viste seg også i den liberale og nasjonale opposisjonens bruk av dagen i forfatningsstridene med Sverige i 1820-30-årene. Dagens sosialiserende og mobiliserende formål understrekes av Venstres bruk av dagen i 1880-90-årene med det formål å mobilisere massene for nasjonal selvstendighet og fullt utbygd demokrati. Et siste à propos i forbindelse med betydningen av 17. mai; Hobsbawm hevder at slike offentlige seremonier bare har betydning i den grad folk stiller opp på dem, og da kan vi fastslå at den store oppslutning om dagen helt frem til idag bare understreker tradisjonens betydning.

Idrett og nasjonal identitet

Andre viktige faktorer i forbindelse med masseproduksjon av tradisjoner er såkalte *seremoniske jubileum*, eller idrettens rolle. I forlengelsen av dette er det interessant å undersøke hvilken betydning *skiløping* i Norge har hatt som «nasjonalidrett» når det gjelder den norske nasjonale identitet. Man kan si at skiløping var en tradisjon som symboliserte *samhold* på den måten at det var en vinteraktivitet som var spesiell for nordmennene. Videre ble det knyttet bestemte nasjonale egenskaper til skiidretten. Idrett skulle være mer enn et tidsfordriv, den skulle tjene og styrke fedrelandet gjennom å fremskaffe bedre soldater og forbedre folkets helse (Goksøyr 1994:63).

Det fantes gamle tradisjoner for skiidrett i mange deler av Norge, i Telemark, deler av Østlandet, i Trøndelag og Nord-Norge. Skiløping som nasjonal tradisjon er ikke en konstruert tradisjon i betydningen «oppfunnet», men representerer heller en bruk av gamle tradisjoner i nye sammenhenger, i Hobsbawms terminologi, gjennom å tillegge den lokale skisporten nasjonale egenskaper og gjøre den nasjonal, og på den måten innlemme den i den norske nasjonale identitet.

Når det gjelder skisportens betydning i utformingen av en nasjonal identitet, så representerte den endel egenskaper og dyder som ble ansett som «nasjonale», for eksempel bruk av kroppen til edle formål som helse og forsvar. Dessuten symboliserte den samhold og markerte nasjonal egenart i kraft av å være en vintersport som ikke ble bedrevet overalt ellers.

Folkedrakt og nasjonal identitet

Den uniformerte folkedrakten eller bunaden ble en konstruert tradisjon gjennom bruk av gamle symboler og motiver (den tidligere folkedrakten) til nye sammenhenger og formål, det vil si fra høytidsdrakt på bygdene til nasjonal festdrakt og fellesskaps-

symbol. Denne utviklingen har sammenheng med tiden dette foregikk i, nemlig på slutten av 1800-tallet. I følge Hobsbawm var dette en periode kjennetegnet av «romantisk-kulturell nasjonalisme», hvor man var opptatt av å gripe tilbake til «det opprinnelige» og «det enkle». Dette søkte man i bondekulturen. Så er også tilfellet med folkedrakten, som opprinnelig var et plagg kvinnene på bygdene brukte til høytid og kirkebruk, men som under denne perioden i Norge ble uniformert og endret til et nasjonalt fellesskapssymbol.

Med hensyn til hvilken betydning den uniformerte folkedrakten fikk, så symboliserte den *samhold* ved å markere norsk egenart gjennom et nasjonalt festplagg. Dessuten hadde den en *legitimerende funksjon* når det gjaldt den kulturelle mobilisering på bygdene på slutten av 1800-tallet. Her var særlig hallingdalsdrakten av betydning, og hadde sammenheng med organisert ungdomslagsvirksomhet og en generell endring i synet på kulturelle verdier.

Ut fra dette kan vi fastslå at norske tradisjoner og symboler som 17. mai, nasjonalidrett og folkedrakt alle har hatt avgjørende betydning i utviklingen av en norsk nasjonal identitet ved å ha legitimerende og sosialiserende effekt på norske borgere.

3.5.3 Utdanningssystemet

Den siste strategien som har blitt drøftet i det foregående er formidling av nasjonal identitet gjennom utdanningssystemet eller skolevesenet, noe som både Smith og Hobsbawm hevder er avgjørende. Når vi nå skal undersøke utdanningssystemets rolle i fremveksten av en norsk nasjonal identitet i det 19. århundre, så vil fokus være på hvordan skolens formål endres fra å gi kristelig opplysning til å gi borgerlig utdanning og formidle nasjonal identitet. Utgangspunkt for dette vil være skolelovgivningen og innholdet i lærebøkene.

Hvis vi først ser på *skolelovgivning*, så skjer det ingen umiddelbare endringer før i 1848, da innholdet i undervisningen blir utvidet noe. Kristelig undervisning er fortsatt det viktigste, men i tillegg skal man gi den opplysning som enhver trenger for å delta i

samfunnslivet. Det er først i 1860 at det kommer en skolelov som representerer en ny epoke i skolens historie. Med denne loven kommer de verdslige fag inn, og markerer slutten på kirkens makt over skolen. Skolens formål er fortsatt kristelig opplysning, men den skal også gi den borgerlige utdannelsen som folk trenger for å delta i samfunnslivet.

Som følge av Venstres maktovetakelse i 1884 og nedsettelsen av en skolekommisjon kommer det nye skolelover i 1889, og disse markerer at folkeskolen opphører å være en kirkeskole. Målet med skolen er ikke lenger konfirmasjonen. Det kristne nedtones enda mer i forhold til lovene av 1860, og allmennutdannelsen styrkes.

Vi ser en *gradvis sekularisering av skolevesenet i Norge*, og i takt med dette endres skolens formål fra å gi kristelig opplysning som forberedelse til konfirmasjonen til å gi alle en allmennutdanning. Dette er i tråd med hva både Smith og Hobsbawm hevder, nemlig at utdanningssystemets betydning i prosessen med å utvikle en nasjonal identitet øker i tråd med sekulariseringen av samfunnet. Det at staten overtar mer og mer av kontrollen over skolevesenet kommer til uttrykk ved at skolens formål endres fra kristelig opplysning til borgerlig allmennutdanning, hvor målet er å gjøre folk til bevisste borgere med en nasjonal identitet.

Sekulariseringen og skolens endrede formål setter også sitt preg på innholdet i lesebøkene fra denne tiden. Når det gjelder P. A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* fra 1863, så var denne en direkte konsekvens av skolelovene av 1860. Hovedhensikten med boken var å vekke fedrelandskjærighet og skape bevissthet om nasjonale og historiske verdier.

På samme måte som Jensens bok var et resultat av skolelovene av 1860, så var *Nordahl Rolfsens leseverk* et resultat av skolelovene av 1889. Den historiske opprinnelse er sentral i verket, og Norge som fritt og selvstendig land fremheves. Med hensyn til

nasjonalhistorien er begivenhetene i 1814 avgjørende, og symboliserer frihet, demokrati og nasjon.

Den største forskjellen mellom de to skolebøkene er deres ulike nasjonsbegrep. Jensen definerer fedrelandet som *hjemlandet*, og opererer med et statsborgerlig nasjonsbegrep i og med at han definerer *folk* som *de som bor i landet*, fedrelandet blir et geografisk-relasjonelt begrep. Rolfsen, på den andre siden, definerer fedrelandet som *nasjonalstaten*, og opererer med et etnisk nasjonsbegrep. *Et folk er i slekt med hverandre*, og dette slektskapet skapes gjennom felles historie og kulturtradisjoner. Man blir ikke norsk bare ved å bo i landet, men ved også å ha del i den norske nasjonale identitet. Dette understreker hvordan skolens endrede formål gjenspeiles i lærebøkene.

Avslutningsvis kan vi slå fast at skolens rolle som formidler av nasjonal identitet øker i takt med sekulariseringen. Skolevesenet i Norge på slutten av 1800-tallet reflekterer målet om kulturell homogenitet, målet om å utvikle en norsk nasjonal identitet. Skolens oppgave er å gjøre barna til ansvarlige borgere og sosialisere dem inn i en nasjonal felleskultur.

3.5.4 Hvilke (n) av strategiene har vært avgjørende ?

I og med at mye av formålet med oppgaven er å foreta en strategisk test av de to teoretiske tilnærmingene, så er det relevant å sammenligne de ulike strategiers betydning i prosessen med å utforme en norsk nasjonal identitet. Smith og Hobsbawm har forskjellig syn på betydningen av historie og tradisjoner og symboler, og derfor vil disse strategiene vektlegges spesielt. Utdanningssystemets rolle som formidler av nasjonal identitet vil imidlertid også bli tatt hensyn til i det følgende.

Gjennomgangen og analysen av *historiens rolle* i det norske identitetsprosjektet har vist hvilken avgjørende betydning som den nasjonale historieskriving hadde når det gjaldt å avdekke den norske historiske kontinuitet gjennom en opphavsmyte. Selv om teoriene til den norske historiske skole etterhvert ble forkastet av geografiske,

språklige og arkeologiske årsaker, så var de på den tiden de ble utformet viktige fordi de skapte bevissthet om felles opphav og la på den måten et grunnlag for en norsk nasjonal identitet.

Når vi skal se på *årsaken* til den nasjonale historieskrivingens betydning, så er det viktig å ta hensyn til hva teoriene bygget på; var de grundig historisk fundert eller var de mer eller mindre konstruerte ?

Keyser og Munch var to seriøse vitenskapsmenn som hadde et bevisst og kritisk forhold til sine kilder. Teoriene deres var ikke konstruert ut av løse luften, men var basert på en grundig gjennomgang av de aktuelle utvalgte kilder. Det var mye måten som de argumenterte på eller satte sammen premissene i argumentasjonen på som vakte kritikk i ettertid. Dessuten anså de såkalte *berettende kilder*³ som de viktigste, også viktigere enn dokumentarisk kildestoff, noe som historikere i senere tid har stilt seg meget skeptisk til (Dahl 1992:74).

Selv om det er klart konstruktivistiske trekk ved den nasjonale historieskriving i det 19. århundre, så er det ingen tvil om at den er bygget på et rikt råmateriale. Her kan vi igjen trekke veksler på Smiths teori, hvor han hevder at hvordan fortiden brukes avhenger av hva den konkret inneholder. I Norges tilfelle var fortiden vel bevart og rikt på kulturelt råmateriale, så her dreide det seg mer om å selektivt velge ut elementer fra fortiden enn å konstruere noe tilsvarende. I Smiths terminologi er dette å «gjenoppdage fortiden med selektivt minne», og det var nettopp det som den norske historiske skole gjorde.

Vi må kunne argumentere for at det faktum at den norske historiske skoles teorier var fundert på kulturelt råmateriale og ikke konstruert ut av løse luften, gir en logisk forklaring på hvorfor denne historieskrivingen fikk så stor betydning i utformingen av

den norske nasjonale identitet. Dette styrker troverdigheten til Smiths teori om at nasjonal identitet er historisk konstituert.

Gjennomgangen og analysen av *norske tradisjoner og symboler* har vist at også denne strategien har vært av betydning i det norske identitetsskapende prosjektet. Både 17. mai, nasjonalidrett og folkedrakt har vært viktige elementer med hensyn til å mobilisere folk og vekke den nasjonale bevissthet.

Utformingen av disse tradisjoner og symboler har sterkere konstruktivistiske trekk enn den nasjonale historieskriving, noe som er mere i tråd med Hobsbawms teori. Men det faktum at det her dreier seg om tradisjoner som er «konstruerte», enten i betydningen at de er oppfunnet eller at de etablerte seg i løpet av en rask periode, hindrer ikke at også disse har vært viktige i prosessen med å utforme en norsk nasjonal identitet. Dette styrker troverdigheten til Hobsbawms teori om at nasjonal identitet er basert på kunstige bånd til en fortid. I den forbindelse er det interessant å se hvor «kunstige» disse tradisjonene er, det vil si hva de bygger på.

Av de tre tradisjonene eller symbolene som vi har sett på, er «oppfinnelsen» av 17. mai den mest konstruerte. Det vil si at denne tradisjonen ikke har noen bånd til fortiden, og motivet for feiringen forklarer dette; grunnloven av 17. mai 1814. Dette var et nytt rituale som ble funnet opp med det formål å skape oppslutning om grunnloven, nærmere bestemt «en tradisjon med legitimerende og sosialiserende formål», i Hobsbawms terminologi.

Ser vi på to andre tradisjoner eller symboler, nasjonalidrett og folkedrakt, så blir bildet mere nyansert. Med det mener jeg at dette er tradisjoner som ikke er rene konstruksjoner, men bygger på kulturelt råmateriale. Nasjonalidretten skiløping hadde mange forbindelseslinjer tilbake i tid. Den ble tillagt nasjonale egenskaper av en elite, og ble på den måten innlemmet i den nasjonale identitet. Når det gjelder folkedraktens

³ *Berettende kilder* omfatter såkalte «episke» kilder, det vil si kilder som gir lange og sammenhengende beretninger. Dette er kilder som beretter om noe som faktisk har hendt (kognitiv funksjon), og som er fortidsrettet

rolle i forbindelse med utviklingen av en norsk nasjonal identitet, så ble den et nasjonalt symbol ved at den gjennomgikk en normeringsprosess, og fikk utvidet bruksområde.

På bakgrunn av dette kan man se at også de nasjonale tradisjoner og symboler har spilt en viktig rolle i den norske identitetsskapende prosessen, enten de er rene konstruksjoner som 17. mai, eller en konstruert tradisjon i betydningen bruk av gamle motiv for nye sammenhenger, som nasjonalidrett og folkedrakt. Dette viser at også Hobsbawms teori har noe for seg i analysen av hvordan den norske nasjonale identitet ble utformet.

Gjennomgangen av *utdanningssystemet* har vist at denne strategien var svært viktig når det gjaldt å formidle den norske nasjonale identiteten. Ved at det norske utdanningssystemet gradvis sekulariseres i det 19. århundre, så endres også skolens formål. Fra å være en forberedelse til konfirmasjon blir skolen en institusjon med ansvar for «allmennutdannelsen til landets borgere», altså en forberedelse til deltakelse i samfunnet og det offentlige liv. Dette viser seg gjennom skolelovgivningen og innholdet i lærebøkene.

Denne utviklingen er i tråd med både Smith og Hobsbawm. Smith gir utdanningssystemet hovedrollen når det gjelder å spre nasjonal identitet med tilhørende historiske minner og mytekompleks fra en elite til alle sosiale lag. Hobsbawm ser utdanningssystemet om et sentralt virkemiddel for staten når det gjelder å innprente nasjonalfølelse i elevene. Det norske caset bekrefter med dette de to teoretikernes holdning til betydningen av utdanningssystemet i prosessen med å utforme en kollektiv identitet, som i dette tilfellet den norske nasjonale identitet.

3.5.5 Konklusjon

Formålet med dette kapitlet var først å redegjøre for strategiene i utformingen av den norske nasjonale identitet i det 19. århundre, nemlig historieskriving, utforming av tradisjoner og symboler og utdanningssystemets rolle. Så var hovedhensikten å foreta en strategisk test av de teoretiske tilnærmingene gjennom å analysere de uavhengige variablenes betydning.

Resultatet viser at alle strategiene har hatt stor betydning på forskjellig måter, det vil si at de har hatt ulike funksjoner i prosessen. Når det gjelder *historieskrivingen*, så hadde den som funksjon å knytte bånd til fortiden og påvise de norske røtter. Den skulle bevise vår egenart i forhold til våre naboer, og la på den måten fundamentet for den norske nasjonale identitet. Den skapte bevissthet om et felles opphav og en felles skjebne. Dette er i tråd med Smith, og styrker hans teori om at nasjonal identitet er historisk konstituert og et resultat av en historisk evolusjon.

Men *utformingen av nasjonale tradisjoner og symboler* viste seg også å være en betydningsfull strategi. Tradisjonenes og symbolenes funksjon var å legitimere, sosialisere og symbolisere samhold. Til tross for sterke innslag av konstruksjon, så var disse «konstruerte tradisjoner» viktige i den norske identitetsskapende prosessen. Dette styrker troverdigheten til Hobsbawms teori og hans argumentasjon for at nasjonal identitet baseres på konstruerte tradisjoner.

Både Smith og Hobsbawms teoretiske tilnærminger er relevante i dette tilfellet, da det viser seg at den norske nasjonale identiteten inneholder både historiske og konstruerte elementer. Dette underbygges av den teoretiske drøftingen i kapittel 2, som viste at de to teoriene kunne brukes komplementært i studiet av nasjonal identitet. En illustrasjon på akkurat dette er det faktum at de to teoretikerne etterhvert nærmer seg hverandre, ved at Smith på sin side innrømmer elementer av konstruksjon i utformingen av nasjonal identitet, mens Hobsbawm drøfter betydningen av såkalte «proto-nasjonale»

bånd. Betydningen av *utdanningssystemet*, som både Smith og Hobsbawm er enige om, understreker ytterligere relevansen av de to teoriene i det norske caset.

Avslutningsvis kan vi fastslå at det norske caset styrker troverdigheten til både Smith og Hobsbawms teori, og viser med dette at teoriene kan være komplementære og ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende i studier av nasjonal identitet.

KAPITTEL 4. EUROPEISK IDENTITET

«My goal is to unite peoples and to associate nations.»

Jacques Delors⁴

4.1 Bakgrunn for EUs identitetsskapende strategi

EU-landene utgjør et begrenset geografisk område, men det er likevel store forskjeller dem imellom med hensyn til historie, språk og kulturell egenart. Slike forskjeller har økt over tid etterhvert som flere land har kommet med. Flere land i Fellesskapet, i tillegg til ambisjoner om større grad av politisk og økonomisk integrasjon, har gjort det stadig viktigere å fremheve det felles europeiske. Det å binde sammen det som i utgangspunktet er forskjellig har vært motivasjonen bak å skape en «europeisk identitet». Å skape et nytt fellesskap og en ekte tilhørighet til EU har vært en viktig og vanskelig oppgave. Til tross for vanskene har det innenfor Fellesskapet vært en betydelig virksomhet for å oppnå større grad av enhet, integrasjon og opplevd tilhørighet (Karlsen 1994:89).

Et viktig initiativ på dette området kom i 1973, da det etter initiativ fra den franske president Pompidou ble holdt et toppmøte av regjeringssjefer i København. Her ble det enighet om en omfattende deklarasjon om Europeisk identitet (Seventh General report, 1974), men hva som lå i begrepet «europeisk identitet» ble ikke presisert (Karlsen 1994:90). Tanken om å fremme en europeisk bevissthet fikk ny giv i begynnelsen av 1980-årene. Det europeiske Råd tok et nytt politisk initiativ på toppmøtet i Fontainebleau i 1984 med følgende begrunnelse: «Det europeiske Råd finner det helt nødvendig at Fellesskapet innfrir de europeiske befolkningers forventninger og vedtar foranstaltninger som kan styrke og fremme dets identitet og image for dets borgere og verden» (*Bulletin of the European Communities* 1985:7).

⁴ Sitatet er hentet fra Løken 1994:45.

Resultatet fra toppmøtet i Fontainebleau var at en ad-hoc-komité på høyt nivå ble nedsatt med representanter fra medlemslandenes stats- og regjeringssjefer. *Adonnino-komiteen*, som den ble kalt, skulle utarbeide ideer og forslag til hvordan et «folkets Europa» kunne etableres. Komiteen avga to innstillinger i 1985. Den første handlet vesentlig om å ordne regler og praksis mellom medlemslandene for å lette EF-borgernes bevegelser og styrke deres rettigheter. Den andre derimot, inneholdt en rekke konkrete forslag som fikk stor betydning. Av disse kan nevnes identitetsskapende tiltak som et felles flagg, en egen hymne og en Europadag. Dessuten ble den «europiske dimensjonen» i undervisningen vektlagt, med utarbeidelse av felles lærebøker. I denne forbindelse ble det foreslått en rekke utvekslingsordninger, særlig innenfor høyere utdanning og yrkesutdanning.

Innstillingen fra Adonnino-komiteen fikk i det hele tatt en meget god mottakelse, noe som hadde klar sammenheng med at dette skjedde samtidig med framleggningen av Kommisjonens Hvitbok om det indre marked. Foran et nytt stadium av integrasjon ble det viktigere å finne frem til noe som knyttet EF-landene tettere sammen (Karlsen 1994:91-94).

I forlengelsen av dette utviklet den fransk-britiske forretningsmannen Frédéric Delouche i 1985 ideen om å skrive en annerledes historiebok om Europa, der formålet var å fremme en europeisk historisk identitet. Dette fikk støtte fra EU-kommisjonen, og resultatet ble historieboken *Europe - A History of its Peoples*, ført i pennen av historikeren Jean-Baptiste Duroselle og utgitt i 1990.

Det er dette jeg anser som *det europeiske identitetsskapende prosjekt*, og strategiene i dette prosjektet, *historieskriving, utforming av europeiske tradisjoner og symboler og formidling av en europeisk identitet gjennom utdanningssystemet*, vil redegjøres for og analyseres i det følgende. Dette kapitlet er, i likhet med kapittel 3, strukturert etter de uavhengige variablene (strategiene), og først følger en redegjørelse for dem og deretter

en analyse hvor de ulike strategienes betydning drøftes som ledd i en strategisk test av Smith og Hobsbawms teoretiske tilnærminger.

4.2 Historiens rolle

Historieboken *Europe - A History of its Peoples* eller oversatt til dansk; *Europa - Fra fortid i splittelse til fremtid i fællesskap*, er basert på ideen om en fremstilling av Europas historie med utgangspunkt i et felleseuropeisk perspektiv. Denne boken vil utgjøre grunnlaget for analysen av historiens rolle i utformingen av en europeisk identitet. Forfatteren, professor Jean-Baptiste Duroselle, er en historiker med utpreget europeisk orientering, noe som naturlig nok preger prosjektet.

Formålet med historieverket har vært å besvare spørsmålet om den europeiske enhet skal oppfattes som et kunstprodukt skapt av intet eller om den er et resultat av en lang historisk utviklingsprosess (Duroselle 1990:409). Det konkluderes med at det har eksistert et europeisk fellesskap før det kom nasjoner, noe som ifølge Duroselle og Delouche muliggjør ideen om å skape et nytt Europa basert på dette fellesskapet (Duroselle 1990:413). Det som gjøres i dette verket er å forsøke og utforme en europeisk historisk identitet for å legitimere den videre integrasjon i EU. Grunnlaget for dette er utviklingen av *en europeisk opphavsmyte*. I det følgende skal vi se på den delen av verket som omhandler nettopp dette.

Den keltiske opphavsmyte

Når Duroselle skal gjøre rede for Europas opprinnelse, tar han utgangspunkt i de tre store folkevandringer i historien, nemlig *den keltiske*, *den romerske* og *den germanske*. Både keltere, romere og germanere tilhører den såkalte *indoeuropeiske familie*, og har alle spilt en viktig rolle i Europas opprinnelse og utvikling. I følge Duroselle er det vanskelig å hevde at Europa noen gang har utgjort en fullstendig enhet. Men det faktum at Vest-Europa har vært utsatt for felles påvirkninger gjør at man kan betrakte dette området som en smeltedigel. I den forbindelse peker han på kelternes betydning når det gjelder kunnskap om landbruk, romernes nyvinninger innenfor rettsvesen og

forvaltningskunst, og germanernes kunnskap om makthåndhevelse og bearbeiding av metaller (Duroselle 1990:18-20).

Fra det 8. til det 1. århundre f.Kr. var en stor del av Vest-Europa underlagt kelterne. I løpet av perioden fra det 1. århundre f.Kr. til det 4. århundre e.Kr. ble de avløst av romerne, som introduserte den greske kultur, og i løpet av 300-tallet trådte germanerne inn på arenaen. Nåtidens vest-europeere er et produkt av påvirkninger fra mange sivilisasjoner - fra megalitt-kulturen, fra den keltiske kultur, fra romerne og germanerne og etterhvert også fra de slaviske folk. Men ifølge Duroselle er det de førstnevnte som har lagt grunnlaget for den europeiske kulturelle og språklige egenart. Vi kjenner imidlertid ikke navnet på de megalitt-byggende forfedre, men man mener at de må være identiske med de oldtidsfolk som i Nord-Europa kalles *ligurer* og i Sør-Europa kalles *iberer*. Navnet *keltere* stammer fra en gresk historieskriver, Heikateios, som i begynnelsen av det 5. århundre omtaler et særlig «keltisk» område som grenset opp til Ligurien (Duroselle 1990:37).

Den keltiske ekspansjon var en relativ sen utløper av et langt mer omfattende fenomen som ga seg utslag i dannelsen av den indoeuropeiske språkfamilie. Kelternes ekspansjon forløp ulikt fordi det keltiske folk var oppdelt i mange stammer, og selve ekspansjonen var en langsom prosess. Dette er forklaringen på de mange indoeuropeiske språkgrupper. Kelterne var tyngdepunktet i Vest-Europa i perioden mellom det 6. og det 4. århundre f.Kr., og selv om grekerne må regnes som våre åndelige aner, så kan, ifølge Duroselle, nesten alle folkeslag i det nåværende europeiske fellesskap innordne keltere under deres felles forfedre (Duroselle 1990:37-40).

Det er ikke alltid like lett å følge Duroselles argumentasjon for kelternes betydning når det gjelder Europas opprinnelse, men det meste av argumentasjonen baseres på arkeologiske og språklige funn. Med hensyn til arkeologi, så ser Duroselle spesielt på gravskikker i tidligere tid. I bronsealderen fant det sted en revolusjon innenfor gravskikkene idet jordfestelse ble erstattet av kremering. Denne utviklingen blir knyttet

til de tidlige kelterne. Videre tar Duroselle for seg oppdagelsen og fremstillingen av jernet, og hevder at denne utviklingen når det kontinentale Europa samtidig med revolusjonen innenfor gravskikker og dermed de tidlige keltere.

Arkeologer inndeler jernalderen, som i tid er sammenfallende med kelternes storhetsperiode, i to hovedfaser. Først var det fra ca. 700 til omkring 450 f.Kr. den såkalte *Hallstatt-perioden*, mens den andre jernalder-epoken strakk seg fra ca. 450 til 50 f.Kr. og blir kalt *La Tène-tiden* (Duroselle 1990:40-42).

Når det gjelder Hallstatt-tiden, så anser Duroselle dette som «Vestens oppvåkning», fordi det var en svært viktig periode for utviklingen av den galliske sivilisasjon. Gallerne, som forøvrig var en av kelternes hovedgrupper, gjorde inntog på den historiske arena i tillegg til å skape sin egen kunst og kultur.

Dette var også en tid kjennetegnet av *kelternes vandring*, som vedvarte til det 5. århundre f.Kr. De bar preg av vilkårlighet og spredte seg i alle retninger. Den keltiske Hallstatt-kultur bredte seg til tidligere Tsjekkoslovakia, Nord-Tyskland og inn i Frankrike via Rhône-dalen og Aquitaine, og omfattet til og med den nordlige del av Spania. Omkring 500 f.kr. krysset horder av keltere Alpene og bosatte seg på Po-sletten i dette området. I år 390 erobret de Rom. Enkelte keltiske stammer dro også inn i Hellas. Atter andre keltiske stammer vandret mot nordvest og til Storbritannia. Det er i denne sammenheng interessant å merke seg at kelterne i liten grad trengte frem til områder som Danmark, Nord-Tyskland og den nordlige delen av Skandinavia. Grunnen til det var at i disse områdene hadde en annen indoeuropeisk gruppe, nemlig germanerne, bosatt seg (Duroselle 1990:42-43).

I tiden mellom 500 og 450 f.Kr. oppstod La Tène-kulturen midt i den keltiske verden, nærmere bestemt i området mellom elvene Maas og Main-Neckar. Denne kulturen har mange likhetstrekk med Hallstatt-kulturen. Begge kjennetegnes av et jordbesittende aristokrati, en velstående bondestand og dyktige håndverkere. Det var i denne perioden

at kelterne invaderte Nord-Italia, og hvor en stor del av den keltiske verden, fra Atlanterhavet til Rhinen og Alpene og fra Kanalen til Pyreneene og Middelhavet fikk den romerske betegnelsen Gallia. På samme tid begynte også byene å dannes, og mens kelterne under Hallstatt-kulturen levde spredt i lokale samfunn, viste La Tène-kulturen seg å være mere homogen og ekspansiv (Duroselle 1990:44).

Kelterne var et folk av bønder, og innenfor landbruket var det skjedd store fremskritt siden megalitt-byggenes tidsalder. Kelterne brukte seil og oppfant blant annet hjulplogen. Kelternes høyt utviklede landbruk har overlevd i en lang rekke ord innenfor moderne fransk språkbruk, som for eksempel *charrue* (plog), *soc* (plogskjær) og *bruyère* (lyng) som er direkte overtatt fra keltisk. De øvrige europeiske språk inneholder også ord av keltisk opprinnelse, men ikke i samme grad som det franske språk (Duroselle 1990:45-46).

Når det gjelder hva som er tilbake av de keltiske språk, så har disse kun overlevd i visse lokale dialekter som fortsatt eksisterer i Bretagne, Skottland og Wales og på øyen Man, samt i Irland. Når det gjelder Irland, så er det ett forhold som er utslagsgivende, nemlig det faktum at keltisk ble opphøyet til nasjonalspråk i 1921. Men det er innenfor stedsnavn at man kan spore mest språklig arvegods fra keltisk. Dette gjelder særlig i Irland, Storbritannia og Frankrike. Den største konsentrasjon av keltiske ord finnes imidlertid i det vestlige Tyskland (Duroselle 1990:48).

Hvis man skal forsøke å oppsummere Duroselles argumentasjon for kelternes avgjørende betydning når det gjelder Europas opprinnelse eller «Vestens oppvåkning», som han kaller det, er det naturlig å ta utgangspunkt i at den keltiske invasjon betraktes som en av de største folkevandringer i Europas historie. Selv om Duroselle hevder at alle vesteuropeere er borgere i nasjoner hvor man er influert av både den keltiske, den romerske og den germanske kultur, så er det overordnede standpunkt at nesten alle folkeslag i det europeiske fellesskap kan innlemme keltere blant sine forfedre. Årsaken til dette er, ifølge Duroselle, sammensatt av flere faktorer hvorav de viktigste er at den

keltiske invasjon kom tidligst i tid, den var i utstrekning enorm og dekket i storhetstiden mesteparten av det vi idag kaller Vest-Europa. Dette underbygges med arkeologiske og språklige funn.

Denne keltiske opphavsmytten er utgangspunkt for oppfatningen av Europa som en organisk helhet, og ikke bare som en mosaikk av kulturer. Dette er en oppfatning av Europa som er fordelaktig med hensyn til mulighetene for videre integrasjon i EU. Bestrebelsene med å forme *det nye Europa* i form av en europeisk union rekonstruerer, i følge Duroselle, sakte men sikkert den europeiske identitet fra tidlige tider (Ref:IP/89/871).

Når det gjelder mottakelsen av dette historieverket, så har den vært blandet fra ulike hold. Fra EUs side har ideen om et slikt historieverk fra første stund blitt møtt med positiv interesse. Kommisjonen tok imot professor Jean-Baptiste Duroselle og Frédéric Delouche på ett av sine ukentlige møter den 15. november 1989, og viste med dette sin interesse for prosjektet. På vegne av Kommisjonen uttalte daværende president Jacques Delors at «prosjektet var en veldig interessant idé som ville bidra til å bevisstgjøre folk når det gjaldt eksistensen av en europeisk identitet» (min oversettelse), (Ref: IP/89/871).

Fra andre faglige hold har imidlertid mottakelsen vært blandet. Det har blitt hevdet at Duroselle utvikler etnisk-kulturelle forestillinger om Europa på bakgrunn av en nokså *fantasifull keltisk opphavside* (Østerud 1994:132). Duroselles keltiske opphavsmytte har også blitt sammenlignet med den gamle myten hentet fra gresk mytologi, hvor guden Jupiter kom til kvinnen Europa i form av en hvit okse og førte henne til Kreta der hun fødte ham de første europeere (referert av Hale 1993:48). Fra flere faglige hold kan det påvises en viss motstand mot å ta Duroselles keltiske opphavsmytte på alvor.

Det har også blitt reist empiriske innvendinger mot historieboken. Galtung (1994:223-224) hevder at Duroselle bagatelliserer store katastrofer og splittende kriger i Europas

historie, og bare vektlegger det som virker sammenbindende, og på denne måten gir et skjevt bilde av Europas historie.

4.3 Tradisjoner og symboler

De identitetsskapende tiltak (utforming av tradisjoner og symboler) som Adonnino-komiteen foreslo som et resultat av toppmøtet til Det europeiske Råd i 1984, vil i det følgende undersøkes med det formål å se hva disse innebærer og hvilken rolle de har spilt i utformingen av en europeisk identitet.

4.3.1 Europaflagg

På bakgrunn av den andre rapporten fra Adonnino-komiteen ble Det europeiske Råd enig om å konstruere et europeisk flagg. Det at flagg er uttrykk for suverenitet og noe som er unikt er noe vi alle er kjent med, da nasjonalflagg lenge har blitt brukt i den forbindelse. Europaflagget, som også har blitt EUs kjennemerke, gjør det mulig for EU å uttrykke sin identitet gjennom dette flagget istedet for å bruke bilder av EUs bygning og lignende. Dette innebærer at det er mulig for EU å uttrykke seg og sin identitet på samme måte som medlemslandene (Løken 1993:44-45).

Europaflagget bestod av en sirkel med tolv stjerner på en asurblå bakgrunn, og dette hadde vært i bruk av Det europeiske Råd så tidlig som i desember 1955, etter en lang diskusjon om hvor mange stjerner man skulle velge (Løken 1993:37). EF⁵ forklarer antall 12 som følger: «Tolv var symbolet på fullkommenhet og perfektjon, med assosiasjoner til apostlene, Jacobs sønner, den romerske lovgivers bord, Hercules' arbeider, dagens timer, årets måneder og Zodiacs tegn. Dessuten illustrerer den sirkulære formen selve fellesskapet» (min oversettelse), (*Forum* 1989:8).

Adonnino-komiteen ville gjøre flagget litt annerledes enn Det europeiske Rådets flagg, og foreslo derfor å plassere en gylden E i midten av sirkelen. Dette ønsket imidlertid

⁵ Jeg bruker betegnelsen *EF* når det dreier seg om tiden under det tidligere Fellesskapet, det vil si før 1994.

ikke Det europeiske Råd, og avviste forsøket på å skape en nyanseforskjell mellom deres flagg og det nye Europaflagget (*Bulletin of the European Communities* 1985:28). Tidligere medlem av Europakommisjonen, Carlo Ripa de Meana, hadde ansvaret for hele kampanjen om *A People`s Europe* og tilnærmingen til borgerne. Etter Det europeiske Råds toppmøte i april 1986, der vedtaket om å innføre flagget ble fattet, erklærte han: «Dette flagget, som allerede har vist seg meget populært som Det europeiske Råds flagg, er et bevis på Fellesskapets ønske om å bli senteret og den drivende kraft i en integrasjonsbevegelse som bringer sammen alle landene i Vest-Europa forenet av felles historie, tradisjon og arv» (Ref:IP/86/183).

Et utall av publikasjoner utgitt av EF understreker betydningen av flagget som symbol på en felles europeisk identitet. Europaflagget ble formelt heist for første gang under en offentlig seremoni utenfor Berlaymont-bygningen 29. mai 1986. Eurobarometer, EUs meningsmålingsbyrå, foretok en spesiell måling vedrørende flagget som viste at det fikk relativ stor oppslutning; 54% var positive, mens 11% var negative (Løken 1994:44).

4.3.2 Europahymne og Europadag

Adonnino-komiteen foreslo også å utruste EF med en egen hymne, og valgte «Ode to Joy», den fjerde satsen i Beethovens niende symfoni. Dette forslaget ble fremmet til tross for at Det europeiske Råd hadde benyttet seg av denne satsen som sin hymne siden 12. januar 1972. Argumentene for å knytte den til hele det Europeiske Fellesskap var at «Ode to Joy» allerede var preget av ideen om et forenet Europa. Som «nasjonalsang» for EF ble «Ode to Joy» første gang fremført da Europaflagget ble heist for første gang i 1986. Hymnen har fått et vers på hvert av de ni språkene innenfor Fellesskapet (Løken 1994:44-45).

I tråd med forslagene fra Adonnino-komiteen ble 9. mai utpekt som «Europadag». Denne dagen ble markert for første gang i 1986, altså samme år som flagget og hymnen ble introdusert. Opprinnelsen til denne dagen skriver seg fra det faktum at 9. mai 1950 tok den daværende franske utenriksminister Robert Schuman på en

pressekonferanse til orde for et samarbeid mellom Frankrike og Tyskland for å sikre freden i Europa: «For peace to have a real chance, there must first be a Europe» (*European documentation series* 1990).

Med 9. mai som EFs Europadag, så fikk Europa to Europadager - med fire dagers mellomrom. I 1964 besluttet nemlig Det europeiske Råd å markere Europadagen på årsdagen for opprettelsen av Rådet, den 5. mai. Også dette er en dag hvor det gjennom kulturelle og politiske arrangement legges vekt på hvor viktig det er at nasjonene i Europa samarbeider. Introduksjonen av en Europahymne og en Europadag tilsvarer såkalte «nasjonsbyggende strategier», og de kan bidra til å øke EUs legitimitet, både med hensyn til dens institusjoner og autoritetsforhold. De er en del av EUs forsøk på å gjøre borgerne oppmerksomme på det positive ved samlingen av Europa (Løken 1994:45).

4.3.3 Idrett

Idrett er en viktig faktor når det gjelder nasjonaliseringen av nasjonalstatens innbyggere. Det er en måte å komme i kontakt med folk på, og dessuten styrker sport identiteter. Idrett innebærer imidlertid ikke bare formidling av verdier som styrke, rettfærd og konkurranse, men dreier seg også om å trekke grenser mellom medspillere og motstandere. Det å la idrettsutøvere fra medlemsstatene konkurrere med Europa-symbolet på brystet, var ett av Adonnino-komiteens forslag til hvordan idretten kunne nyttiggjøres for å symbolisere Europa. Et annet forslag var å dyrke frem europeiske lag innenfor lagidretter (Løken 1993:48).

Siden den gang har EU-kommisjonen vært bevisst på å tilføre idretten innenfor EU en europeisk dimensjon. Europeiske tennismesterskap, sykkelritt og fotballkamper er ofte sponset av EU-kommisjonen. De Europeiske Fellesskap var også en av hovedsponsorene for OL i Albertville og Barcelona i 1992 (Løken 1994:46).

Hovedstrategien har vært å konsentrere seg om *sponsing og støtte av aktiviteter og arrangement*, og det har ikke vært noen bestrebelser i retning av å overbevise om at det eksisterer en *europeisk idrettstradisjon* (Løken 1993:48). EUs strategi med hensyn til

idrettsarrangement bunner i ønsket om å skape *et folkets Europa*, og å bringe fellesskapet nærmere dets innbyggere (*Europa-noter* 1987).

4.4 Formidling av europeisk identitet gjennom utdanningssystemet

Utdanning anses som et viktig virkemiddel i prosessen med å skape nasjonal tilhørighet og identitet. Som vi så i det norske caset, så var utdanningssystemet en viktig kanal for nasjonal sosialisering og formidling av felles identitet. EU forsøker idag på en tilsvarende måte å fremme europeisk tilhørighet og identitet gjennom sin utdanningspolitikk, og i det følgende skal vi se på *fremveksten av en utdanningspolitikk innen EU*, og hvordan man har forsøkt å fremme en såkalt *europeisk dimensjon* ved hjelp av utdanningssystemet.

4.4.1 Fremveksten av en utdanningspolitikk innen EU

Vurdert rent juridisk, så hørte ikke utdanningsområdet inn under EF-systemets politikkområder. Romatraktaten inneholder kun to paragrafer der utdanning nevnes spesielt. Men samtidig omtaler Romatraktaten klart yrkesutdanning som et politikkområde der EF-systemet skal forsøke å utvikle en felles politikk i den hensikt å fremme en gunstig økonomisk utvikling. Det finnes altså et juridisk grunnlag i Romatraktaten for å igangsette en samordnende politikktutforming på deler av utdanningsområdet. I arbeidet med politikktutforming på utdanningsområdet viste det seg imidlertid snart at det manglende juridiske grunnlaget hemmet politiske ambisjoner og aktiviteter (Karlsen 1994:28-29).

Når det gjelder *perioden fra 1957 til ca. 1970*, så var denne preget av passivitet og forsiktighet. Det var liten utdanningspolitisk virksomhet, noe som har sammenheng med at EF-samarbeidet da var inne i en vanskelig periode. Dette kan knyttes til de Gaulles regjeringstid i Frankrike, hvor det på denne tiden ble ført en desintegrasjonspolitik. Dessuten var denne «utdanningspolitiske stagnasjonen» en konsekvens av EF-samarbeidets egenart; det var først og fremst en avtale om en tollunion (Karlsen 1994:66-67).

Man kan si at EFs utdanningspolitikk tar form i *perioden fra ca. 1970 til ca. 1976*. Denne perioden preges av en gradvis økende interesse og aktivitet i Fellesskapet på det utdanningspolitiske området. I 1971 opprettet EF-kommisjonen to arbeidsgrupper for utdanning, dessuten møttes medlemsstatenes undervisningsministre for første gang samme år. Men undervisningsministrenes rådsmøter har imidlertid hatt et svakt rettsgrunnlag, og en strategi for å unngå formelle hindringer på grunn av dette har vært å anvende betegnelsen «undervisningsministrene forsamlet i Rådet», istedet for EFs ministerråd. Formelt er dette å forstå som uformelle ministermøter, men vedtak fra slike møter kan ha like stor betydning som formelle vedtak (Karlsen 1994:67).

Videre ble det på Kommisjonsplanet i 1973 opprettet et eget «Direktorat for forskning, vitenskap og utdanning», noe som viste at utdanning var et eget ansvarsområde i Kommisjonen fra dette tidspunkt. Samarbeidet innen EF på utdanningsområdet fikk en mer institusjonalisert form da et handlingsprogram ble vedtatt i 1976. Dette illustrerer et ønske om å trekke utdanningsområdet mere inn i EF-samarbeidet. Den politiske vilje til samarbeid kom til uttrykk ved at det ble vedtatt en resolusjon som bekreftet nødvendigheten av et europeisk samarbeid på utdanningsområdet (Karlsen 1994:68).

Handlingsprogrammet var konkret ved at det nevnte tiltak som gjennomføring av pilotprosjekter, utvekslingsordninger og regelmessige møter mellom de utdanningspolitiske ansvarlige. Dessuten omtalte handlingsprogrammet ideen om «den europeiske dimensjon». Dette programmet var retningsgivende for utdanningspolitikken de neste 10 årene, men det førte også til motsetninger mellom medlemslandene i synet på hvorvidt utdanningspolitikken skulle være et middel til videre integrasjon, eller om den skulle innordnes kravet om bevaring av landenes egenart på utdanningsområdet (Karlsen 1994:68-69).

Perioden fra ca. 1976 til ca. 1985 preges både av fremgang og tilbakeslag. Det store utdanningspolitiske prosjekt for EF-systemet på denne tiden var implementeringen av handlingsprogrammet fra 1976. Nå skulle dette realiseres i praksis. Det nyetablerte

Utdannelsesutvalget, i tillegg til byråkratiet innenfor Kommisjonen og Europaparlamentet, var viktige som pådrivere i prosessen. Implementeringen dreide seg om tiltak for å lette overgangen mellom skole og arbeidsliv, samarbeidstiltak innenfor høyere utdanning og utvekslingsordninger for lærere og studenter.

Men dette var også en periode preget av kriser og tilbakeslag. Problemene var knyttet til den såkalte «europiske dimensjon», fordi mange reagerte på en politikk som kunne oppfattes som en ideologisk «EF-isering» gjennom utdanningspolitikken. Dette viste seg blant annet ved at møtene mellom undervisningsministrene i 1978 og 1979 ble avlyst. Men tross uenigheten fortsatte Kommisjonen arbeidet med implementeringen av handlingsprogrammet. Utover i 1980-årene kom det stadig nye initiativ på utdanningsområdet, blant annet ble det vedtatt en erklæring som anbefalte samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner og en bedre opplysning om Europas historie og kultur. Dette ble videreført av Adonnino-komiteen i 1984 (Karlsen 1994:71-72).

Fra midten av 1980-tallet fikk det utdanningspolitiske samarbeidet i det daværende EF-systemet en ny giv. For det første skjedde det ved at det ble tatt initiativ til og iverksatt en rekke utdanningsprogrammer, og for det andre ble utdanningspolitikken ideologiske dimensjon forsterket ved en videreutvikling av ideen om «den europeiske dimensjon».

Utdanningsprogrammene kan inndeles i fire hovedgrupper. Den første hovedgruppen innebærer yrkesfaglige- og næringslivsorienterte programmer som sikter mot å heve kvaliteten på yrkesfaglig utdanning og styrke forbindelsen mellom yrkesutdanning og næringsliv. Den andre hovedgruppen består av utvekslings- og mobilitetsprogrammer som har som hensikt å skape en kvalitetsforbedring gjennom internasjonalisering i praksis innen Vest-Europa. Et eksempel på disse er ERASMUS-programmet, som mange norske studenter kjenner til. Tredje hovedgruppe av programmer tar sikte på å nå svakstilte grupper, og består av kompenserende utdanningsprogrammer. Siste hovedgruppe dreier seg om database- og informasjonsprogrammer. Karakteristiske

trekk ved alle disse programmene er at de er orientert mot det teknologiske, naturvitenskapelige området, og at de for det meste involverer høyskoler og universitet. Programmenes formål og innhold er nært forbundet med næringslivets behov, og hovedhensikten er å produsere effektiv og kvalifisert arbeidskraft til næringslivet (Karlsen 1994:75-85).

Innen EU har utdanning fått en mer fremtredende og selvstendig stilling enn i det tidligere Fellesskapet. Det er fortsatt nyttefunksjonen i forhold til økonomisk vekst og konkurransedyktighet som dominerer tenkningen, men utdanning som et identitetsskapende tiltak blir stadig mere vektlagt. «Investering i menneskelige ressurser» ble regnet som en viktig forutsetning for i praksis å kunne etablere et indre marked. Utdanning som et identitetsskapende tiltak med vekt på å fremme «en europeisk dimensjon», på den andre siden, har vært et kontroversielt tema (Olsen 1996:3).

4.4.2 Realiseringen av «en europeisk dimensjon»

Det har vært uenighet om ønskeligheten av en ny Europa-identitet, særlig med hensyn til styrken av en slik identitet. Men det har likevel vært betydelig vilje i EU til å stimulere tiltak som kan gi grunnlag for identifikasjon med Fellesskapet. Det har i den forbindelse dreid seg om tiltak på utdanningsområdet, som for eksempel etableringen av Utdannelsesutvalget fra 1974 og Handlingsprogrammet for utdanning fra 1976. Det ble også satt igang kulturtiltak og arbeid med informasjonsformidling.

Men selv om det på toppmøtet i 1973 var enighet om en offentlig deklarasjon om en europeisk identitet, så var tanken om å fremme en europeisk dimensjon ved hjelp av utdanningssystemet et følsomt spørsmål. Dette ble enda klarere i 1978 i forbindelse med at Kommisjonen la frem et forslag for Rådet som berørte kjernen i utdanningspolitikken, nemlig skolens innhold. Forslaget gikk ut på å gi undervisningen et europeisk innhold med vekt på undervisning om Det europeiske Fellesskap, noe som skapte sterke reaksjoner i flere medlemsland (Karlsen 1994:90-91).

Denne uenigheten om den europeiske dimensjon i undervisningen kan sees på som symptom på en mer dyptgående ideologisk uenighet. For de integrasjonsvennlige var en europeisk dimensjon et viktig virkemiddel til å forene Europa, mens de mindre integrasjonsvennlige så en slik «EF-isering» som en trussel imot den nasjonale tilhørighet. Men konflikten hadde også sammenheng med dualismen i EFs utdanningspolitikk og gapet mellom ambisjoner og rettslig grunnlag, noe som innebærer at det var uenighet i spørsmålet om hvor langt EF kunne gå i utdanningspolitikken uten å overskride det rettslige mandat (Karlsen 1994:92).

Arbeidet med å fremme en europeisk dimensjon fikk ny giv med Adonnino-komiteen som foreslo flere tiltak innenfor utdanningspolitikken, blant annet utvekslingsordninger innenfor høyere utdanning og høyskoler. Som et eget punkt omtalte komiteen «den europeiske dimensjon i undervisningen», med forslag om utarbeiding av felles lærebøker og annet pedagogisk materiell. Ambisjoner om stadig større grad av politisk og økonomisk integrasjon gjorde det etterhvert stadig viktigere å fremheve det felles europeiske, og at arbeidet med den europeiske dimensjon i undervisningen utover og på slutten av 1980-tallet fikk ny fremdrift må forstås på denne bakgrunn (Karlsen 1994:93-94).

En resolusjon vedtatt av undervisningsministrene «forsamlet i Rådet» i 1988 er interessant i denne forbindelse. Denne resolusjonen er usedvanlig åpen og konkret, og har som hovedmål å styrke de unges bevissthet om å høre hjemme i Europa. Som virkemiddel anbefales det at det enkelte medlemsland innlemmer den europeiske dimensjon i undervisningen. Ut fra dette kan man hevde at EF ikke bare intensiverte arbeidet med den europeiske dimensjon, men også knyttet virksomheten til skolens innhold (Karlsen 1994:96).

Arbeidet med den europeiske dimensjon ble videreført på 90-tallet, og dette manifesterte seg først og fremst ved at utdanningspolitikken fikk en legal basis i EU gjennom Maastrichttraktaten med Artikkel 126⁶ og 127⁷.

Dessuten ble den europeiske dimensjon gradvis mere integrert i Fellesskapets omfattende programvirksomhet. En hovedbegrunnelse for de mange utvekslingsprogrammer var nettopp at virksomheten skulle fremme samarbeid, europeisk tilhørighet og identifikasjon. Videre ble det i denne sammenheng tatt et eget initiativ av Ministerrådet og undervisningsministrene forsamlet i Rådet, spesielt med tanke på å fremme en europeisk dimensjon innenfor høyere utdanning.

4.4.3 Oppsummering

Som vi har sett, så var ikke utdanning en del av daværende EF-systemets politikkområder i utgangspunktet. Men det har funnet sted en gradvis utvikling av utdanning som et eget politikkområde i Fellesskapet, noe som både manifesterer seg ved økt politisk vilje og aktivitet på området, og nå på, 90-tallet, ved at utdanningspolitikken har fått en legal basis i Maastrichttraktaten.

Det er to formål med utdanningspolitikken i EU; for det første er den *del i et markedsbyggingsprosjekt* med vekt på bidrag til økonomisk verdiskaping. For det andre regnes utdanning som *identitetsskapende tiltak*. Det har vist seg enklere å gjennomføre tiltak innenfor utdanningsområdet som har nær sammenheng med økonomisk verdiskaping, enn tiltak som dreier seg om å skape en «europeisk dimensjon» man kan formidle gjennom utdanningssystemet. Kort sagt har det vært

⁶ Artikkel 126: Fellesskapet skal bidra til at det utvikles en utdanning på et kvalitativt høyt nivå ved å oppmuntre til samarbeid mellom medlemsstatene, og om nødvendig ved å støtte og utfylle deres virksomhet, med full respekt for medlemsstatenes ansvar for undervisningens innhold og for å tilrettelegge utdanningssystemet, samt for deres kulturelle og språklige mangfold. Fellesskapets virksomhet skal ta sikte på å utvikle den europeiske dimensjon i utdannelsen særlig gjennom opplæring i og spredning av medlemsstatenes språk (Utdrag fra Artikkel 126 i *Traktat om Den Europeiske Union*, 1993).

⁷ Artikkel 127: Fellesskapet skal iverksette en politikk for yrkesopplæring som skal støtte medlemsstatene og utfylle deres virksomhet, med full respekt for medlemsstatenes ansvar for yrkesopplæringens innhold og tilretteleggelse (Utdrag fra Artikkel 127 i *Traktat om Den Europeiske Union*, 1993).

enkler å få igjennom tiltak som legger vekt på kunnskap og fakta, som for eksempel utdanningsprogrammer, enn tiltak som vekker sterke følelser, som arbeidet med å fremme en europeisk dimensjon eller identitet gjennom utdanningssystemet.

4.5 Analyse av historiens rolle, tradisjoner og symboler, og utdanningssystemet

I det følgende vil de uavhengige variablene analyseres i lys av Smith og Hobsbawm, og ut fra dette vil det bli drøftet hvorvidt de ulike strategiene har vært avgjørende for å skape en europeisk identitet.

4.5.1 Historiens rolle

Et europeisk historieverk skrevet i den hensikt å fremme ideen om at det har eksistert en europeisk enhet i før-nasjonal tid og at dagens europeiske enhet er et resultat av en lang historisk utviklingsprosess, er på linje med Smiths teori om at kollektiv identitet, i betydningen nasjonal identitet, er et resultat av en historisk evolusjon.

Det er ikke like enkelt å plassere EU inn i Smiths teoretiske paradigme som tilfellet var med det norske caset. Årsaken til det er åpenbar; Smiths utgangspunkt er *nasjoner*, og EU er en *overnasjonal organisasjon*. Et spørsmål som melder seg i den forbindelse er hvordan vi da kan bruke Smiths teori for å analysere EUs strategier for å fremme en europeisk identitet? Svaret på det er at EU tar i bruk *strategier tilsvarende de som stater benytter* for å skape en kollektiv identitet.

Av de strategier som Smith tar for seg i de to ulike nasjonsformingsprosessene (den territorielle og den etniske), så ser vi at EU benytter flere tilsvarende strategier, som blant annet *bruk av historie eller historieskriving* i den hensikt å vektlegge den historiske kontinuitet gjennom en opphavsmyte. Dette vil undersøkes nærmere i det følgende.

Av de motiver som Smith knytter til denne form for historieskriving, så kan flere av dem avdekkes i Duroselles opphavsmyte. Den keltiske opphavsmyte er preget av *slektsskapsmotivet* ved at den tar for seg hvem fellesskapet nedstammer fra. Som navnet på opphavsmysten indikerer, så knytter Duroselle Europas opprinnelse til kelterne ved å hevde at alle i Det europeiske Fellesskap har keltere blant sine forfedre.

Dette har igjen sammenheng med et annet motiv i forbindelse med opphavsmyster, nemlig *migrasjonsmotivet*. Kelternes vandring har en sentral plass i Duroselles opphavsmyte. I og med at den keltiske invasjon kom tidlig i tid og strakte seg over veldige områder (nesten hele det nåværende Vest-Europa), er det faktum at kelterne har hatt stor betydning for Europas opprinnelse en logisk konsekvens. Dette begrunnes blant annet med arkeologiske funn. Duroselle knytter revolusjonen innenfor gravskikker og utviklingen av jernet til de tidlige keltere.

Dette fører oss videre til betydningen av en *gullalder-myte* i dette europeiske historieprosjektet. Denne gullalder-myten består i kelternes storhetsperiode, som i tid faller sammen med jernalderen. Denne perioden er, i følge Duroselle, tiden for «Vestens oppvåkning», noe som han knytter til den keltiske gruppen *gallerne* sin kulturelle utvikling. Kelternes storhetstid henger sammen med deres vandring, som var svært omfattende på denne tiden.

«Gullalderen» befester seg også i kelternes utvikling av landbruket. For å illustrere betydningen av dette i nåtidens Europa, så benytter Duroselle språklige argumenter. Ved å trekke frem alle ord i forbindelse med landbruk, spesielt i det franske språk, så støtter det ytterligere opp om teorien om et felles keltisk opphav. Duroselle ser også på rester av keltisk språk generelt, og ikke bare innenfor landbruks-vokabularet, for å underbygge påstanden om de keltiske vandringers utstrekning og betydning når det gjelder det europeiske opphav.

I historieverkets konklusjon kan vi ane nok et motiv, nemlig *en myte om gjenfødelse*, som dreier seg om hvordan å gjenskape tidligere tiders storhet. I følge Duroselle, så er nåtidens bestrebelser med å forme *det nye Europa* en del av en rekonstruksjon av den europeiske identitet fra før-nasjonal tid, der man knytter sammen de mange ulike kulturer som alle springer ut fra den samme sivilisasjon. Ved at Europa vender tilbake til sine røtter gjennom å samle den europeiske enhet fra tidligere tider i en union, så kan Europas nedtur etter mange århundrers vold og to verdenskriger motvirkes. Det eneste mulige virkemiddel for å stoppe denne negative utviklingen er, ifølge Duroselle, først å danne en konføderasjon, og deretter et føderalt Europa hvor man opprettholder de tradisjonelle, demokratiske styreformer og bevarer de tilkjempede friheter. Dette er naturlig fordi det faktisk en gang har eksistert et slikt europeisk fellesskap (Duroselle 1990:412-413).

Når det gjelder det generelle inntrykket av hvilken betydning som dette historieverket har hatt i utformingen av en europeisk identitet, så er tendensen at verket ikke spiller en avgjørende rolle annet enn på elitenivå innenfor EU. Mulige forklaringer på dette kan være visse empiriske svakheter, og en svært ideologisk styrt historieskriving med en klar «europeisk misjon», nemlig å utforme en mere «passende» historisk fortid i forbindelse med ideen om et forenet Europa. Av mange oppfattes dette som et forsøk på å omskrive Europas historie.

4.5.2 Europeiske tradisjoner og symboler

Resultatene av de identitetsskapende tiltak som Adonnino-komiteen foreslo på midten av 1980-tallet, nemlig Europaflagg, Europadag, Europahymne og tilføringen av en europeisk dimensjon til idretten, vil i det følgende analyseres i lys av Hobsbawms teori om konstruerte tradisjoner som grunnlag for en kollektiv identitet. Utgangspunkt for dette er å undersøke hvorvidt de har hatt avgjørende betydning i den europeiske identitetsskapende prosessen, og i såfall på hvilken måte.

Europaflagg

Europaflagget er en konstruert tradisjon ved at det er et europeisk symbol som er oppfunnet. Det dreier seg ikke om gamle motiv brukt i nye sammenhenger, selv om dette flagget også hadde vært i bruk av Det europeiske Råd før det ble det offisielle Europaflagget.

Flagg er som kjent brukt i den hensikt å symbolisere nasjoners egenart og identitet. Europaflagget gjør det mulig for EU å uttrykke sin identitet på samme måte som medlemslandene uttrykker sine identiteter.

I henhold til Hobsbawms terminologi symboliserer flagget først og fremst *samhold*. Antallet stjerner symboliserer medlemslandene i EU, og sirkelen illustrerer selve fellesskapet. Dessuten har flagget en *legitimerende funksjon* når det gjelder de europeiske institusjoner, da flagg som kjent er uttrykk for suverenitet og noe som er unikt. Til slutt er Europaflagget et *sosialiserende virkemiddel* i og med at det er et symbol på en felles europeisk identitet, og bærer i seg muligheten for repetisjon. På den måten blir borgerne stadig minnet om det positive ved et forenet Europa.

Det har vist seg at Europaflagget, som konstruert europeisk symbol, har hatt stor betydning når det gjelder å symbolisere en europeisk identitet. Dette underbygges av survey-undersøkelser foretatt av Eurobarometer (Løken 1993:45).

Europahymne

Europahymnen «Ode to Joy» er en konstruert tradisjon ved at gamle motiv blir brukt i nye sammenhenger. Med det mener jeg at «Ode to Joy», den fjerde satsen i Beethovens niende symfoni, er et relativt gammelt stykke musikk som ble adoptert av Det europeiske Fellesskap og gjort til Europahymne. En annen mulighet hadde vært å skape en helt ny hymne, noe som da ikke ble gjort. «Ode to Joy» ble valgt fordi den allerede var knyttet til ideen om et forenet Europa, i og med at Det europeiske Råd hadde benyttet den siden begynnelsen av 1970-årene.

Hymnen symboliserer *samhold* ved å fungere som en slags «nasjonalsang» for EU. Som en nasjonalsang vekker fedrelandskjærlighet, så skaper Europahymnen en følelse av ett samlet Europa og en europeisk tilhørighet. Dessuten har den et vers på hvert av de ni språkene i Fellesskapet, og representerer ifølge Det europeiske Råd «den europeiske idé».

Europaflagget og Europahymnen brukes ved nasjonale og internasjonale begivenheter, utstillinger og ved andre anledninger hvor det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot eksistensen av Fellesskapet (*Ad hoc-committee* 1985:31).

Europadag

Hobsbawms vektlegging av *offentlige seremonier* som nasjonaldager som viktige faktorer i forbindelse med den såkalte «masseproduksjonen av tradisjoner», gjør det interessant å se på oppfinnelsen av *Europadagen*. Ved å markere Schumans initiativ i 1950 til et samarbeid for å sikre freden i Europa, så har Europadagen en sterk *legitimerende og sosialiserende funksjon*.

Gjennom denne markeringen vektlegges nødvendigheten av europeisk samarbeid, og det er samtidig et middel til å bevisstgjøre borgerne når det gjelder det positive ved samlingen av Europa.

Idrett

Hobsbawm nevner også betydningen av *seremoniske jubileum*, nærmere bestemt idrettens rolle, i forbindelse med masseproduksjon av tradisjoner. I og med at sport styrker identiteter, så har også EU vært bevisst på å tilføre idretten innenfor EU en europeisk dimensjon. Det at europeiske idrettsutøvere konkurrerer med Europa-symbolet på brystet gir idretten en *symboliserende funksjon* ved at den symboliserer *europeisk samhold*. Videre virker idretten *sosialiserende* simpelthen fordi idrett forsterker identiteter, og i dette tilfellet fremmer den europeisk identitet.

Noe som er interessant i denne forbindelse er det faktum at de tradisjoner og symboler som EU har utformet ikke erstatter tilsvarende tradisjoner og symboler i nasjonalstatene. De kommer som noe i tillegg til de nasjonale identiteter. Europaflagget erstatter ikke de nasjonale flagg, ei heller Europahymnen. Dette er i tråd med *prinsippet om ikke-substitusjon*, som forøvrig er nedskrevet i forordet til Maastrichttraktaten (Løken 1993:51).

Oppsummeringsvis kan vi argumentere for at de identitetsskapende tiltak som konstruksjonen av et Europaflagg, en Europahymne og en Europadag i tillegg til innføringen av en europeisk dimensjon innenfor idretten, har hatt større betydning enn historieskriving i den europeiske identitetsskapende prosessen.

4.5.3 Utdanningssystemet

Som vi allerede har vært inne på tidligere i oppgaven, så står skolen sentralt når det gjelder å skape felles referanserammer. Ideen om et nasjonalt fellesskap blir formidlet til det brede lag av folket nettopp gjennom utdanningssystemet, samtidig som vi lærer hva vi som nasjon har felles (Bakke 1995:483).

Det faktum at EU idag på en tilsvarende måte forsøker å fremme europeisk tilhørighet og identitet gjennom sin utdanningspolitikk, gjør det interessant å se denne målsetningen ut fra Smith og Hobsbawms teoretiske standpunkt. I Smiths perspektiv må utdanningssystemet formidle en felleseuropeisk arv, og det som gjør folk til europeere utover det å bo i Europa. Ut fra Hobsbawms perspektiv er det viktig at utdanningssystemet i medlemslandene formidler ideen om en europeisk identitet, og de konstruerte tradisjoner og symboler. Ungene må lære på skolen at de er europeere.

Disse to synspunktene fordrer en viss innholdsmessig samkjøring av utdanningssystemene. Et minimum av felleseuropeisk pensum er trolig nødvendig for å fremme europeisk identitet på massenivå. I tillegg til det utvalgte språk (*lingua franca*), vil dette også måtte gjelde fag som historie, geografi og samfunnskunnskap.

Forutsetningen for at dette skal bli mulig er at medlemslandene klarer å bli enige, fordi utdanning er i dag nasjonalstatenes ansvar (Bakke 1995:484).

Ser vi på fremveksten av en utdanningspolitikk i EU og bestrebelsene på å fremme en «europeisk dimensjon» i de nasjonale utdanningssystemer, er det klart at dette har vært et kontroversielt tema. Årsaken til dette er å finne i en dualistisk holdning blant medlemslandene. De mere integrasjonsvennlige ser på utdanningspolitikk som et redskap til å fremme europeisk tilhørighet og lette en videre integrasjon, mens de mindre integrasjonsvennlige mener at utdanningspolitikk skal innordnes nasjonalstatenes egenart og ansvar.

Det er rett og slett uenighet blant medlemslandene om ønskeligheten av en europeisk identitet og dens styrke. Dette gjør det vanskeligere for EU å benytte utdanningssystem som identitetsskapende tiltak enn hva tilfellet var med Norge, med full kontroll over sitt utdanningssystem. Til tross for disse vanskelighetene har det etterhvert vist seg å være betydelig politisk vilje til å fremme en europeisk identitet gjennom utdanningssystemet.

Utviklingen fra 1970-årene, da EFs utdanningspolitikk tok form, og frem til idag har vært preget av både fremgang og tilbakeslag. Det har vist seg enklere å få gjennomslag for utdanningspolitiske tiltak som har sammenheng med økonomisk verdiskapning, som for eksempel de tidlige utdanningsprogrammene, enn tiltak som har til hensikt å fremme en europeisk identitet. Dette har vist seg ved de tilfellene hvor EU har fremmet forslag om tiltak for å fremme en europeisk dimensjon i undervisningen gjennom et felleseuropeisk pensum, og har blitt møtt med sterke reaksjoner fra flere medlemsland som anser denne «europeiseringen av undervisningen» som en trussel imot det nasjonale utdanningssystem og den nasjonale tilhørighet.

Det har likevel funnet sted en utvikling på dette området i de senere år. Utdanning har fått en stadig mer fremtredende stilling i EU enn i det tidligere Fellesskapet, og det blir

lagt stadig større vekt på utdanning som identitetsskapende tiltak i lys av ambisjoner om større grad av politisk og økonomisk integrasjon. Styrking av en europeisk felleskultur og en europeisk identitet blir ansett som nødvendig for å få støtte fra de brede lag av befolkningen til en videre integrasjon.

Når det gjelder utdanning som identitetsskapende tiltak, så har det vært og er fortsatt en kontroversiell del av EUs utdanningspolitikk. Dog satses det mere på dette området i den senere tid, men EUs største utfordring er fortsatt å få medlemslandene til å bli enige om en viss samkjøring av de nasjonale utdanningssystemene. EUs rolle er avgrenset til «å oppmuntre til samarbeid mellom medlemsstatene, [...] med full respekt for medlemsstatenes ansvar for undervisningens innhold og for å tilrettelegge utdanningssystemet», som det står i Maastrictraktatens artikkel 126.

Ut fra dette kan vi argumentere for at utdanningssystem, som formidler av en europeisk identitet, har fått stadig større betydning i de senere år som følge av ambisjoner om større grad av politisk og økonomisk integrasjon. I de nye utdanningsprogrammene er også arbeidet med å fremme en europeisk dimensjon mer synliggjort og integrert enn hva som var tilfellet med de tidlige utdanningsprogrammene. Men skal man få et minimum av felleseuropeisk stoff på pensum, noe som er avgjørende ut fra Smith og Hobsbawm for å skape en felles europeisk referanseramme, så er forutsetningen for at dette skal lykkes at medlemsstatene gir sin tilslutning til dette.

4.5.4 Hvilke (n) av strategiene har vært avgjørende?

Som et ledd i den strategiske testen av de to teoretiske tilnærmingene, så følger under dette punktet en sammenligning av de ulike strategiers betydning for å undersøke om noen hadde større betydning enn andre i den europeiske identitetsskapende prosessen. Betydningen av historie og tradisjoner og symboler vil vektlegges spesielt, i og med at det er på disse punktene at Smith og Hobsbawm er mest uenige. Utdanningssystemets rolle vil imidlertid også bli tatt hensyn til.

Gjennomgangen og analysen av *historiens rolle* når det gjelder utformingen av en europeisk identitet har vist at denne strategien ikke har vært av avgjørende betydning. Selv om man har forsøkt å etablere en europeisk historisk kontinuitet gjennom den keltiske opphavsmyte, så har ikke dette ført til en merkbar økt bevissthet om et felles opphav og en europeisk identitet.

For å undersøke årsaken til dette europeiske historieverkets relativt svake betydning er det nødvendig å se på hva det konkret bygger på, nærmere bestemt hvilket historisk grunnlag det er basert på. Ved å ta på seg oppgaven med å skrive en europeisk historie ut fra et felleseuropeisk perspektiv, har Duroselle stått overfor mange store utfordringer. Det han forsøker å gjøre i dette historieverket er å definere *en europeisk fellesarv* som kan være grunnlag for en europeisk identitet. Dette er ingen enkel oppgave, fordi når vi ser på Europas historie så er det mere som splitter enn som binder sammen.

Selv innenfor dagens EU har de fleste vært i krig med hverandre på ett eller annet tidspunkt. Og når det gjelder det etniske opphav, så stammer europeere fra et utall av forskjellige folkeslag; - frankere, gotere, saksere, avarer, keltere, slaver og mange andre grupper som har gått i glemmeboken (Bakke 1995:476-477).

Tar vi dette i betraktning, er det ikke så merkelig at det er vanskelig å utforme en troverdig opphavsmyte for Europa, og troverdighet er nettopp problemet med Duroselles keltiske opphavsmyte. Den har for mange «konstruerte» og fantasifulle elementer i seg til å bli tatt alvorlig. Dette støtter troverdigheten til Smiths teori om nødvendigheten av at en kollektiv identitet er historisk fundert. En kollektiv identitet kan ifølge Smith også inneholde konstruerte elementer, men bare innenfor en klar historisk tradisjon. Her ligger svakheten til den keltiske opphavsmytten, og dette forklarer også dens svake betydning i prosessen med å utvikle en europeisk identitet.

Smith har selv vært opptatt av temaet «europaisk identitet», og drøfter ut fra sitt faglige ståsted mulighetene for en slik kollektiv identitet. Han er ikke særlig optimistisk, og hovedinnvendingen hans er at europeere ikke har nok til felles for at man skal kunne bygge en europeisk identitet på massenivå. Han hevder videre at det i dagens Europa blir konstruert en slags «pan-europeisk mytologi» av interessegrupper og eliter. Som eksempel på dette nevner han nettopp Duroselles europeiske historieverk (Smith 1995:137).

I motsetning til dette europeiske historieverket, så har det vist seg at identitetsskapende tiltak som blant annet utformingen av *et Europaflagg*, *en Europadag* og *en Europahymne* har betydd mye i prosessen med å danne en europeisk identitet. Dette er tradisjoner og symboler som er oppfunnet i den hensikt å skape oppslutning om og legitimitet til de europeiske institusjoner.

Med utgangspunkt i Hobsbawm virker da også mulighetene for å skape en europeisk identitet større. Ut fra Hobsbawms teori kan en europeisk identitet bygges gjennom bevisste tiltak fra en europeisk elite, ved å finne opp tradisjoner som kan spres til de brede lag gjennom skolesystem og media, og gjennom sportskonkurranser der europeiske lag kjemper imot hverandre.

De nevnte europeiske tradisjoner og symboler er alle mer eller mindre konstruerte i den forstand at de er oppfunnet, og ikke viderefører bånd fra en fortid. Mye av forklaringen på deres betydning i den europeiske identitetsskapende prosessen kan ligge i at de, som nye tradisjoner og symboler skreddersydd for det historisk sett *nye fenomenet EU*, har legitimerende og sosialiserende funksjoner. Dette kanskje nettopp fordi at de ikke knytter kunstige bånd til fortiden.

Strategien med å skape europeiske tradisjoner og symboler som kommer i tillegg til de nasjonale, har vist seg mere vellykket enn strategien med å skrive en felleseuropeisk historie. Det er en fordel at de nye europeiske tradisjoner og symboler kommer som

noe i tillegg til, og ikke i stedet for, de nasjonale tradisjoner og symboler. Det at de er nye og konstruerte og bare gjelder for EU som enhet, er fordelaktig ved at de på denne måten ikke representerer en trussel imot medlemslandenes mange nasjonale tradisjoner og symboler.

Det er vanskelig for en overnasjonal organisasjon som EU å videreføre bånd fra en felles fortid simpelthen fordi det knytter seg store vanskeligheter til det å definere denne felles fortiden. Dette styrker troverdigheten til Hobsbawms teori om at kollektiv identitet baseres på konstruerte tradisjoner.

Utdanningssystemets rolle i det europeiske identitetsskapende prosjektet har blitt viktigere med tiden. Men innføringen av en såkalt «europeisk dimensjon» i de nasjonale utdanningssystemer har vært en omstridt strategi. Denne «europeiseringen» har av flere medlemsland blitt oppfattet som en trussel imot de nasjonale utdanningssystemer. Hovedproblemet for EU i forbindelse med denne strategien er at organisasjonen ikke har kontroll over de nasjonale utdanningssystemer, og er derfor avhengig av at medlemslandene blir enige om en samkjøring innenfor utdanningsområdet.

Både Smith og Hobsbawm anser utdanningssystem som avgjørende i prosessen med å skape kollektiv identitet. Denne erkjennelsen synes også å ha nådd EUs kretser, noe som den stadig økte oppmerksomhet rundt og tiltak på dette området tyder på. Utdanning som identitetsskapende tiltak har blitt stadig viktigere med tiden, men kan likevel ikke sies å ha vært en avgjørende strategi så langt i prosessen. Hovedproblemet for EU er at *vilkåret* for at utdanningssystem skal være en effektiv formidler av europeisk identitet, nemlig kontroll over de nasjonale utdanningssystemer, er fraværende.

4.5.5 Konklusjon

Formålet med dette kapitlet var for det første å redegjøre for strategiene i EUs identitetsskapende prosess, nemlig historieskiving, utforming av tradisjoner og

symboler og utdanningssystemet. Videre skulle de uavhengige variablene analyseres i lys av Smith og Hobsbawm, og ved å drøfte strategiernes ulike betydning i prosessen så var hensikten å foreta en *strategisk test* mellom de to teoretiske tilnærmingene.

Resultatet viser blant annet at EU har benyttet seg av de samme strategier som Norge når det gjelder å skape en kollektiv identitet. Dette illustreres ved det europeiske historieprosjektet i regi av Duroselle, utformingen av europeiske symboler og tradisjoner som for eksempel Europaflagget og Europadagen, og til slutt innføringen av en europeisk dimensjon i de nasjonale utdanningssystemer. Men alle strategiene har imidlertid ikke vært like vellykket.

Det europeiske historieverket, skrevet i den hensikt å fremme ideen om en europeisk identitet som resultat av en historisk utviklingsprosess, har ikke vært avgjørende i den europeiske identitetsskapende prosessen. Dette kan forklares med empiriske svakheter og sterkt konstruktivistiske trekk.

De fleste av EUs identitetsskapende tiltak kjennetegnes nettopp av sterke innslag av konstruksjon. De europeiske tradisjoner og symboler som har blitt konstruert, eller rett og slett oppfunnet, har da også hatt mye større gjennomslagskraft enn forsøket, ved det europeiske historieverket, på å skape en *historisk europeisk identitet*. Sistnevnte strategi innebærer store problemer når det gjelder å definere den europeiske fellesarv og et eventuelt europeisk opphav.

Ut fra dette kan vi fastslå at oppfinnelsen av europeiske tradisjoner og symboler har vært EUs mest vellykkede strategi så langt, noe som innebærer at troverdigheten til Hobsbawms teori, med hovedargumentet om at kollektiv identitet baseres på konstruerte tradisjoner, blir styrket i det europeiske caset.

Når det gjelder utdanningssystemets rolle i prosessen, så viser EUs stadig økende vektlegging av den europeiske dimensjon i utdanningspolitikken at organisasjonen, i likhet med Smith og Hobsbawm, ser at utdanningssystemet er viktig for å spre den

kollektive identiteten, men mangler den kontroll som er nødvendig for at det skal fungere som en effektiv formidler av europeisk identitet.

KAPITTEL 5. SAMMENLIGNENDE ANALYSE

5.1 Introduksjon

Jeg vil i dette kapitlet foreta en sammenlignende analyse av de to casene i forhold til Smith og Hobsbawms modeller for dannelse av kollektiv identitet. Resultatene fra den strategiske testen av teoriene i de to casene viser at casene på mange måter styrker hver sin teori.

Hensikten med dette kapitlet er først og fremst å vise hvordan casene har styrket hver sin teori. Jeg vil analysere nærmere *hvilke egenskaper ved casene* som gjør at de styrker hver sin teori. Dette vil gjøres i lys av teorienes ulike modeller for dannelse av kollektiv identitet, det vil si at de ulike egenskapene ved casene vil analyseres ut fra hvilke forutsetninger og mekanismer som Smith og Hobsbawm vektlegger når det gjelder å danne en kollektiv identitet.

Til slutt vil jeg, på bakgrunn av denne oppgavens analyse av identitetsskapende strategier, generalisere utover det norske og det europeiske caset, og angi noen implikasjoner av identitetsdannelse i regi av etablerte stater versus overnasjonale organisasjoner.

5.2 Det norske caset

Den strategiske testen som jeg foretok i kapittel 3 viste at det norske caset styrker Smiths teori, men det utelukker ikke Hobsbawms teori av den grunn. Begge teoriene er relevante i dette caset, men det ligger allikevel nærmere Smith enn Hobsbawm, noe som vil komme klarere frem i den følgende analysen.

Ser vi først på Smiths modell og hans strategier og forutsetninger for å skape kollektiv identitet, så kan vi starte med forutsetningen om et visst kulturelt og historisk grunnlag og den identitetsskapende strategien *historieskriving*.

Den norske nasjonale identitet er basert på en nasjonal fellesarv. Norge er, i nasjonalistisk terminologi, en «historisk nasjon⁸» ved at landet var en velutviklet og uavhengig stat i en 300-400 år lang periode i middelalderen. Territoriet var mindre i 1814 enn da Norge var på sitt største i det 13. og 14. århundre, men kjerneområdene var stort sett de samme. Eliten i det norske samfunn hadde i større eller mindre grad vært oppmerksom på disse historiske fakta, men det var ikke før i 1830-årene at arbeidet med å skape en nasjonal historievitenskap og historieskriving kom igang med «den norske historiske skole» (Sørensen 1994b:25-26).

Vi har en nasjonal historie som sporer våre norske røtter tilbake i tid, og den nasjonale historieskriving i det 19. århundre ble basert på et rikt kulturelt råmateriale. Det dreide seg ikke så mye om å rekonstruere som å selektivt velge ut elementer fra fortiden, i og med at denne var godt bevart og definert. Man kan si at det i det norske caset forelå et tilstrekkelig godt kulturelt og historisk grunnlag for at den identitetsskapende strategien historieskriving kunne ha stor effekt når det gjaldt å danne en norsk nasjonal identitet.

Det neste elementet i Smiths modell for dannelse av kollektiv identitet er den mellomliggende variabelen *utdanningssystem*. Smith anser utdanningssystemet som helt avgjørende når det gjelder å spre den kollektive identiteten fra en elite til alle sosiale lag, og forutsetningen for at dette skal være mulig er at man har kontroll over dette systemet.

I det norske caset førte sekulariseringen av skolevesenet til at staten gradvis overtok mer og mer av kontrollen over utdanningssystemet etter kirken. Som redegjørelsen for og analysen av utdanningssystemet i kapittel 3 viste, så gjenspeilte dette seg ved at skolens formål endret seg fra å skulle gi kristelig opplysning til å ha som mål å utdanne aktive samfunnsborgere.

⁸ Begrepet «historisk nasjon» innebærer en bevissthet om å tilhøre eller å ha tilhørt en vedvarende politisk enhet (Hobsbawm 1990:73).

Staten fikk etterhvert full kontroll over utdanningssystemet. Dette gjorde at utdanningssystemet, som en kanal til å spre den norske nasjonale identitet, ble en effektiv identitetsskapende strategi. I praksis viser dette seg gjennom innholdet i lærebøkene. Ved at skolens mål var å gjøre folk til samfunnsborgere, så måtte lærebøkene skape bevissthet om nasjonale og historiske verdier. Dette ser vi i lærebøkene fra det 19. århundre, som legger stor vekt på å formidle en norsk nasjonal fellesarv.

Forutsetningen om kontroll over utdanningssystemet var til stede i det norske caset, og det viste seg da også at utdanningssystemet, som formidler av norsk nasjonal identitet, var svært viktig.

Oppsummeringsvis kan vi hevde at både forutsetningen om et visst kulturelt og historisk grunnlag og forutsetningen om kontroll over utdanningssystemet var til stede i det norske caset, noe som bidro til at historieskriving og utdanningssystem var effektive og avgjørende strategier i den norske prosessen mot en nasjonal identitet. På den måten styrker det norske caset Smiths teori og modell for dannelse av kollektiv identitet.

Dette utelukker imidlertid ikke at Hobsbawms teori også har noe for seg i det norske caset. I hans modell for dannelse av kollektiv identitet har vi først forutsetningen om en elite som kan drive prosessen med å skape en kollektiv identitet fremover. Deretter har vi forutsetningen om kontroll over utdanningssystemet for at dette skal fungere som en kanal til å «indoktrinere» den kollektive identitet i folk. Vi har allerede slått fast at det i det norske caset forelå kontroll over utdanningssystemet.

La oss så se på forutsetningen om en elite som kan drive prosessen med å konstruere tradisjoner fremover. I det norske caset var de tre «nasjonsbyggende eliter», nemlig den byråkratiske, den politiske og den intellektuelle elite alle knyttet sammen i den

identitetsskapende prosessen. Den intellektuelle elite spilte en viktig rolle i forbindelse med utformingen av norske tradisjoner og symboler. Altså var Hobsbawms forutsetning om en elite til stede i det norske caset. Den strategiske testen i kapittel 3 viste også at strategien med å utforme nasjonale tradisjoner og symboler var viktig.

Selv om forutsetningene i Hobsbawms modell er tilstede i det norske caset, vil jeg allikevel hevde at caset i større grad støtter Smiths teoretiske modell. Dette fordi Hobsbawm hevder at kulturell fellesarv ikke har noen avgjørende betydning når det gjelder å skape en kollektiv identitet, stikk i strid med resultatene fra analysen av det norske caset i kapittel 3.

Smith, på sin side, åpner for muligheten for konstruerte elementer som tradisjoner og symboler når det gjelder å skape kollektiv identitet, men hevder som sagt at en kollektiv identitet må være historisk fundert. På den måten er Smiths modell mere i tråd med hvordan den norske nasjonale identitet ble dannet enn Hobsbawms modell.

5.3 Det europeiske caset

Den strategiske testen som jeg foretok i kapittel 4 viser at det europeiske caset styrker Hobsbawms teori i større grad enn Smiths teori. I det følgende vil jeg først peke på mulige årsaker til at Smiths teori ikke er særlig relevant i dette caset. Deretter vil jeg se på hvordan caset på mange måter støtter Hobsbawms modell for dannelsen av kollektiv identitet. Men jeg vil også fokusere på eventuelle problematiske sider ved caset i forhold til Hobsbawm.

La oss først ta for oss Smiths modell, og se på strategien historieskriving og forutsetningen om et kulturelt og historisk grunnlag. Strategien med historieskriving har vært forsøkt i det europeiske caset uten særlig hell. Dette har sannsynligvis sammenheng med at forutsetningen for at denne strategien skal bidra til å skape en kollektiv identitet, nemlig et visst kulturelt og historisk grunnlag, i stor grad er fraværende i dette tilfellet. Det har imidlertid vært gjort flere forsøk på å definere

europaisk fellesgods. Soledad García (1993:2-5) har argumentert for at det finnes et europeisk kjerneområde som har visse fellestrekk, deriblant den greske arv, med dens søken etter perfektjon, rasjonalitet, disiplin, skjønnhet og rettferdighet. Videre nevnes de romerske lover og institusjoner og kristendommen som europeiske merkesteiner. Det argumenteres for at det finnes en «europaisk kjerne» som kjennetegnes av økonomisk modernisering, politisk demokrati og stabilitet, og et rikt utvalg av felles tradisjoner og motstridende verdier som i den senere tid har vært kilder til konstruktiv dialog mere enn årsaker til krig.

Problemet med denne argumentasjonen er spørsmålet om hvor *felles* denne arven virkelig er. De ovennevnte elementer er i all hovedsak *vest-europeiske*, og ikke felles-europeiske. Det betyr at de tilhører en *vest-europeisk kulturarv*. Dessuten er de ulike elementene i den europeiske fellesarven utbredt i varierende grad i de ulike delene av Europa. Det er mye som skiller, og spørsmålet er hvorvidt det som er felles er tilstrekkelig til å oppveie det som skiller (Bakke 1995:478-479).

Smith selv er skeptisk til å danne en europeisk identitet på basis av en såkalt europeisk fellesarv. Han hevder at Europa mangler *historisk dybde* fordi det ikke finnes en felles-europeisk før-moderne fortid. Videre spør han om ikke Europa er den totale sum av alle nasjonale identiteter og fellesskap som området inkluderer. Hvis så ikke er tilfellet, så stiller han seg spørrende til hva som skiller Europa i fra nasjonalstatene (Smith 1992:68).

Når det gjelder Hobsbawms modell for dannelsen av kollektiv identitet, så forutsetter ikke han en kulturell fellesarv, men er mere opptatt av at det finnes en elite som kan drive prosessen med å skape en kollektiv identitet fremover. Av de strategier som eliten kan benytte, så fremhever han utformingen av tradisjoner og symboler som den avgjørende.

Det europeiske identitetsskapende prosjektet er i all hovedsak elitedominert. De som driver dette prosjektet fremover er embetsmenn tilknyttet EU på en eller annen måte, og denne *byråkratiske eliten* har oppfunnet en rekke europeiske tradisjoner og symboler av betydning i prosessen. Det faktum at disse konstruerte tradisjonene har hatt stor betydning var noe vi kunne se av analysen i kapittel 4. På bakgrunn av dette kan vi argumentere for at kravet om en elite er oppfylt i det europeiske caset.

Strategien med å utforme et Europaflagg, en Europahymne og en Europadag har betydd mye i prosessen med å danne et grunnlag for en europeisk identitet. Men denne strategien alene er ikke tilstrekkelig for å skape en europeisk identitet. Det er behov for en kanal til å formidle den kollektive identitet til det brede lag av folket, og her kommer den viktige mellomliggende variabelen utdanningssystem inn - en variabel som forøvrig Smith og Hobsbawm har felles i deres to modeller for dannelse av kollektiv identitet. I likhet med Smith, så ser også Hobsbawm på utdanningssystem, og da særlig grunnskolen, som sentralt når det gjelder å spre den (konstruerte) «nasjonale arven» fra en elite og til alle sosiale lag. Forutsetningen for at dette skal være en effektiv kanal for spredning av den kollektive identitet er kontroll over utdanningssystemet.

EU, som overnasjonal organisasjon, mangler kontroll over medlemslandenes utdanningssystemer. Det er den viktigste årsaken til at utdanningssystem som formidler av kollektiv identitet ikke har hatt like stor gjennomslagskraft som i det norske caset. Utdanningssystemet er under nasjonalstatenes kontroll, og dette er EUs største utfordring når det gjelder utdanningssystem som identitetsskapende strategi.

Utdanning som identitetsskapende tiltak har imidlertid blitt viktigere for EU med tiden. Ved at såkalt «investering i menneskelige ressurser» ble regnet som en viktig forutsetning for å kunne etablere et indre marked, så ble utdanning i første omgang knyttet til en «nyttefunksjon» innenfor Fellesskapet (Olsen 1996:3). Men i takt med

økte ambisjoner om integrasjon, så har det blitt en hovedsak å skape og innføre en ny europeisk dimensjon som kan forene og binde sammen det som er forskjellig og atskilt.

Det at en rekke medlemsland har reagert sterkt på innføringen av en europeisk dimensjon i de nasjonale utdanningssystemer har sammenheng med at dette har, av flere av de mindre integrasjonsvennlige land i EU, blitt oppfattet som en trussel imot medlemslandenes nasjonale identitet og tilhørighet. Hvis man skal klare å fremme europeisk identitet på massenivå, så er det nødvendig med et minimum av felles-europeisk pensum. Forutsetningen for å få dette til er at nasjonalstatene er enige, da kontrollen og ansvaret ligger her. Uten allmenn enighet om en viss samkjøring av de nasjonale utdanningssystemer, så vil EU ha problemer med å bruke utdanning som identitetsskapende strategi.

Blant EUs medlemsland er det sterkt delte oppfatninger om hva det europeiske samarbeidet og Fellesskapet skal bestå i. Det er en balansegang mellom på den ene siden ideen om en union basert på Europas ulike folk, og på den andre siden ideen om ett europeisk folk, med utvikling av en sterkere europeisk felleskultur. Det vil ofte være en sammenheng mellom konflikt over hvilket Europa man ser for seg og hvilken utdanningspolitikk man ønsker. Det er derfor rimelig å se uenigheten om en europeisk dimensjon i undervisningen som et symptom på en dypere ideologisk uenighet. De integrasjonsvennlige land anser den europeiske dimensjon som et viktig virkemiddel for å forene et kulturelt mangfoldig Europa, mens de mindre integrasjonsvennlige land, som tenker seg EU som en sammenslutning av stater, er redde for at en europeisk dimensjon i undervisningen skal komme i konflikt med nasjonal tilhørighet og identitet (Karlsen 1994:92).

Så lenge utdanningssystemet er nasjonalstatenes ansvar, så kan kravet om kontroll over utdanningssystemet vanskelig oppfylles i det europeiske caset. Dette betyr at forutsetningen for at den mellomliggende variabelen utdanningssystem skal fungere ikke er tilstede. Det innebærer dessuten at det europeiske caset bare *delvis* støtter

Hobsbawms teori og modell for dannelse av kollektiv identitet. Første del av prosessen, nemlig utforming av tradisjoner og symboler lar seg gjøre fordi det eksisterer en elite som kan være ansvarlig for dette. Men neste skritt, formidling av den kollektive identiteten gjennom utdanningssystemet, er problematisk på grunn av EUs manglende kontroll i denne sammenheng.

Det europeiske caset, som man i utgangspunktet skulle anta lå nært opptil Hobsbawms modell, mangler som sagt et viktig element for å kunne eksemplifisere hans modell for dannelse av kollektiv identitet. Utdanning som formidler av kollektiv identitet står også sentralt i mange av de andre teoriene som omhandler nasjonal identitet. Det er stort sett enighet om nødvendigheten av en kanal som utdanningssystemet for å spre den kollektive identiteten. I det europeiske caset er forutsetningen om kontroll over utdanningssystemet ikke til stede, noe som gjør det vanskelig å formidle ideen om en europeisk identitet. Spørsmålet er om EU har noen *alternative kanaler* tilgjengelig for å formidle europeisk identitet.

Massemedia spiller en rolle hos flere av teoretikerne innen nasjonalisme-teori. Smith nevner nasjonale media blant de faktorer som bidrar til å styrke nasjonale identiteter, uten å gå nærmere inn på det (Smith 1995:142). Hobsbawm er opptatt av hvordan presse, film, TV og radio kan gjøre nasjonale symboler til en del av hverdagen til folk. Dessuten hevder han at media er et egnet virkemiddel for manipulasjon av massene (Hobsbawm 1992:141-142).

For å fungere som en kanal for europeisk identitet, må media ha Europa som nedslagsfelt. Men massemedia på europeisk nivå er få og lite utbredt. De fleste media er lokalt og nasjonalt basert, og støtter dermed opp om disse identitetene. Man har *The European*, en engelskspråklig ukeavis, dessuten har man de to TV-kanalene *Euronews* og *Eurosport*, men alt i alt har de for liten oppslutning til å skape et europeisk fellesskap på massenivå (Bakke 1995:486).

På bakgrunn av dette, så ser prognosene for en sterk europeisk identitet foreløpig ikke særlig lyse ut. Selv om mangel på kulturelt og historisk grunnlag, ut fra Hobsbawms modell, kan kompenseres med elitestyrte konstruksjon av tradisjoner og symboler, så mangler det en kanal til å formidle dette til det europeiske folk. Mulige kanaler til formidling av en europeisk identitet - utdanningssystem og massemedia - er under nasjonalstatenes kontroll, og blir dessuten allerede brukt til å formidle nasjonale identiteter og kulturer.

5.4 Konklusjon

Ut fra den foregående analysen i denne oppgaven, så kan vi argumentere for at Smiths modell for dannelse av kollektiv identitet ligger nærmest *nasjonalstatene* når det gjelder strategier for å skape en kollektiv identitet som den nasjonale, og forutsetninger for at dette skal være mulig.

Grunnen til at jeg vil hevde det, er det faktum at de fleste av dagens nasjonalstater, ihvertfall de vest-europeiske, har et felles kulturelt og historisk grunnlag som har spilt en viktig rolle i prosessen med å danne nasjonal identitet. Ved at forutsetningen om en kulturell fellesarv er til stede, så kan historieskriving spille en viktig rolle som identitetsskapende strategi. Men Smith vedgår også at det ofte er elementer av konstruksjon i prosessen, og her er Hobsbawms teori, med vekt på elitestyrte konstruksjon av tradisjoner og symboler, også aktuell.

Et avgjørende element for at man skal kunne danne en kollektiv identitet som den nasjonale, er imidlertid at det finnes en mulighet til å formidle identiteten til folket. Her fremhever både Smith og Hobsbawm utdanningssystemet som svært viktig, selv om også media nevnes. Utdanning er under nasjonalstatenes ansvarsområde, og ved å kontrollere dette systemet kan nasjonalstatene bruke det bevisst for å spre den nasjonale identitet til folket, slik som det ble gjort i det norske caset.

Hvis andre sammenslutninger enn stater skal danne en kollektiv identitet, så blir situasjonen en annen, noe som det europeiske caset viser. Når en *overnasjonal organisasjon* som EU forsøker å skape en kollektiv identitet som den europeiske, så ligger denne prosessen nærmere Hobsbawms modell for dannelse av kollektiv identitet.

Grunnen til at jeg vil hevde dette, er at det i et slikt tilfelle er mye vanskeligere å definere et visst felles kulturelt og historisk grunnlag. Da er det mere aktuelt å konstruere tradisjoner og symboler som den kollektive identitet kan bygge på, fordi det eneste som denne strategien forutsetter er eksistensen av en elite. Men det melder seg et alvorlig problem når den aktuelle kollektive identitet skal spres til det folket som den inkluderer. Virkemidlene, utdanningssystem (og eventuelt media), er allerede i bruk av nasjonalstatene ved at de ligger under nasjonalstatenes kontroll, og formidler nasjonal identitet og kultur.

Hvis man danner en overnasjonal identitet som for eksempel den europeiske, og forsøker å formidle den til det brede lag av folket gjennom de samme kanaler som benyttes til å spre nasjonale identiteter og kulturer, så kan dette av mange oppfattes som en trussel imot den respektive nasjonale identitet.

I denne sammenheng er det viktig å huske på at det er en viktig forskjell mellom europeisk integrasjon og tidligere nasjonsbygging; prosessen er frivillig, integrasjonen skjer ikke innenfor faste territorielle grenser og den mangler et historisk bånd til tidligere statstradisjoner i samme område (Bakke 1995:468). Derfor dukker det naturlig nok opp visse problemer når EU tar i bruk de samme tradisjonelle *nasjonsbyggende virkemidler* som de ulike statene gjorde i sin tid.

Det største problemet når overnasjonale organisasjoner som EU forsøker å skape en kollektiv identitet med *nasjonsbyggende strategier* er for det første at virkemidlene er utenfor organisasjonens kompetanseområde, og for det andre at disse allerede brukes til å fremme nasjonal identitet og kultur. Dessuten er omstendighetene rundt EUs

utforming av en europeisk identitet ganske annerledes enn hva tilfellet var med nasjonsbygging i Vest-Europa, som gikk for seg i en før-nasjonal situasjon der eksisterende identiteter var diffuse, svake og uten institusjonelt feste. En *europeisk nasjonsbygging* vil måtte foregå i konkurranse med velformulerte, veletablerte nasjonale identiteter som har hele nasjonalstatens apparat i ryggen (Bakke 1995:489). Trass i forskjellig utgangspunkt, så er Smith og Hobsbawm begge opptatt av spørsmålet om *når og hvordan nasjoner oppstod*. Ser vi på casene som jeg har analysert, så representerer de to ulike politiske enheter. Den norske nasjonale identitet ble formet innenfor en stat, mens den overnasjonale organisasjonen EU står bak det europeiske identitetsprosjektet. Men, som jeg allerede har argumentert for, så er de kommensurable på grunn av at det er de samme identitetsskapende strategiene som går igjen i de to casene, og det overordnede mål med denne oppgaven er en sammenlignende analyse av de identitetsskapende strategier.

Den foregående analysen har imidlertid vist at *forutsetningene* for at strategiene skal bidra til å skape kollektiv identitet ikke er til stede like fullt i begge casene, noe som er logisk å knytte til casenes ulike «natur». En stat og en overnasjonal organisasjon stiller med forskjellig utgangspunkt, både med hensyn til grunnlag og virkemidler, når det gjelder å skape en kollektiv identitet. Av den grunn viser det seg at det ikke er helt enkelt for overnasjonale organisasjoner å skape en kollektiv identitet ved hjelp av de samme nasjonsbyggende strategier som statene benyttet i sin tid.

På bakgrunn av analysen vil jeg argumentere for at det er problematisk for overnasjonale organisasjoner å ta i bruk de samme identitetsskapende strategier som stater, og det er flere årsaker til det. Blant dem er problemet med å definere et felles kulturelt og historisk grunnlag for en overnasjonal identitet, noe som spesielt knytter seg til den identitetsskapende strategien *historieskriving*. Videre mangler overnasjonale organisasjoner en del forutsetninger for å kunne spre den aktuelle kollektive identitet, som blant annet *kontroll over utdanningssystem og media*.

Hovedproblemene med identitetsdannelse i regi av overnasjonale organisasjoner i forhold til identitetsdannelse i regi av stater er, slik som jeg ser det, for det første knyttet til å definere hvilket grunnlag som den kollektive identitet skal bygges på, og for det andre er det et faktum at overnasjonale organisasjoner i hovedsak mangler virkemidlene som må til for å spre den kollektive identiteten.

Et annet problem, som vi forøvrig ikke skal undervurdere når det gjelder å skape en overnasjonal identitet, er det faktum at en slik kollektiv identitet kan skape sterke reaksjoner og motkrefter, spesielt hvis den fremmes gjennom de samme kanaler som benyttes til å formidle nasjonale identiteter og kulturer, og på den måten kan den virke som en trussel.

En overnasjonal identitet, som den europeiske, kan oppfattes som en konkurrent til de nasjonale identiteter av den grunn at nasjonale identiteter er blant de sterkeste kollektive identiteter som vi har, og på grunn av den historiske koblingen mellom nasjonalt fellesskap og politisk suverenitet (Bakke 1995:469).

Ser vi på resultatene av EUs identitetsskapende politikk, som for eksempel utformingen av europeiske tradisjoner og symboler, så supplementerer disse tilsvarende nasjonale identitets-elementer. Det vil si at de kommer *i tillegg til*, og ikke istedenfor det som hører inn under nasjonale identiteter. Men noen av virkemidlene for å skape en overnasjonal europeisk identitet kan også utfordre nasjonsbundne identiteter, noe som for eksempel innføringen av en europeisk dimensjon i de nasjonale utdanningssystemer viste.

En inngående analyse av spenninger mellom identitetsdannelse på overnasjonalt nivå og nasjonale identiteter ligger utenfor de grove rammer for denne hovedoppgaven, men burde være gjenstand for videre forskning i fremtiden.

LITTERATURLISTE

Ad hoc-comittee (1985): *Ad hoc-comittee «On A People's Europe»*, rapport til Det europeiske Råd, SN/2536/3/85.

Andersen, Ib (red.) (1990): *Valg af organisations-sociologiske metoder - et kombinationsperspektiv*. København: Samfundslitteratur.

Bakke, Elisabeth (1995): «Mot ein europeisk identitet?», *Tidsskrift for samfunnsforskning* 4:467-493.

Barth, Fredrik (red.) (1969): *Ethnic groups and boundaries*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bulletin of the European Communities (1985), supplement 7/85, (Commission of the European Communities).

Dahl, Ottar (1992): *Norsk historieforskning i det 19. og det 20. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, Ottar (1994): *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.

Duroselle, Jean-Baptiste (1990): *Europa - Fra fortid i splittelse til fremtid i fællesskap*. Oversatt til dansk av Henning Dehn-Nielsen. København: Lademann.

European Documentation Series (1990), nr. 3/90.

Europa-noter (1987), nr.6/87: «Sport, symboler og europæisk identitet».

Forum (1989), nr. 3/89 (Council of Europe).

Galtung, Johan (1994): «The Emerging European Super-nationalism», side 212-225 i Max Haller og Rudolf Richter: *Towards a European Nation ? Political Trends in Europe, East and West, Center and Periphery*. New York: M. E. Sharpe.

García, Soledad (red.) (1993): *European Identity and the Search for Legitimacy*. London: Pinter.

Goksøyr, Matti (1994): «Nasjonale idretter - et 1800-talls produkt ?», side 53-72 i Sørensen (1994a): *Nasjonal identitet - et kunstprodukt ?*, KULTs skriftserie nr. 30, Nasjonal Identitet nr. 5, Norges forskningsråd.

Hale, John (1993): «The Renaissance idea of Europe», kapittel 3 i Soledad García (1993): *European Identity and the Search for Legitimacy*. London:Pinter.

Hellevik, Ottar (1991): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hobsbawm, Eric J. (1990): *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. New York: Cambridge University Press.

- Hobsbawm, Eric J. and Terrence Ranger (1992): *The invention of tradition*.
New York: Cambridge University Press.
- Hodne, Bjarne (1994): *Norsk nasjonalkultur. En kulturpolitisk oversikt*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Hutchinson, John (1994): *Modern Nationalism*. London: Fontana.
- IP/86/183: Uttalelse av Carlo Ripa de Meana etter et møte i Ministerrådet, 22.
april 1986.
- IP/89/871: Fra presentasjonen av historieboken *Europa - Fra fortid i splittelse til
fremtid i fællesskap* for Kommisjonen 16. november 1989.
- Karlsen, Gustav E. (1994): *EU, EØS og utdanning*. Oslo: TANO.
- Kjeldstadli, Knut (1988): «Nytten av å sammenlikne», i *Tidsskrift for samfunns-
forskning* 29: 435-448.
- Listhaug, Ola (1991): *Norske verdier 1982-1990. Stabilitet og endring*. Institutt for
Sosiologi og Samfunnskunnskap, Universitetet i Trondheim.
- Lunden, Kåre (1992): *Norsk grålysning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Løken, Kjersti (1993): *A People's Europe. The European Community's strategy to
develop a European Identity*. Hovedoppgave ved Institutt for Statsvitenskap,
Universitetet i Oslo, mars 1993.
- Løken, Kjersti og Nina Græger (1994): *En Union for alle ? - om demokrati,
identitet og legitimitet i EU*. PRIO Report 3/94.

Nordby, Trond (1991): *Det norske bondesamfunnets gjennombrudd, 1870- 1920*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, Heidi (1996): *Utdanningspolitikk og identitet. En analyse av sammenhenger mellom utdanningspolitikk og identitetsdanning i EU*. Kursoppgave STV-802, høst '96, Institutt for Statsvitenskap, Universitetet i Oslo.

Oxaal, Astrid (1994): «Folkedrakt som uniform», side 91-112 i Sørensen (1994a): *Nasjonal identitet - et kunstprodukt ?*, KULTs skriftserie nr. 30, Nasjonal Identitet nr. 5, Norges forskningsråd.

Reif, Karlheinz (1993): «Cultural convergence and cultural diversity as factors in European identity», kapittel 8 i Soledad García: *European identity and the search for identity*. London: Pinter.

Smith, Anthony D. (1986): *The ethnic origins of nations*. Blackwell, Oxford & Cambridge.

Smith, Anthony D. (1991): *National identity*. Penguin, Harmondsworth.

Smith, Anthony D. (1992): «National Identity and the Idea of European Unity», *International Affairs* 68:55-76.

Smith, Anthony D. (1995): *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity.

Sørensen, Øystein (red.) (1994a): *Nasjonal identitet - et kunstprodukt ?*, KULTs skriftserie nr.30, Nasjonal Identitet nr. 5, Norges forskningsråd.

Sørensen, Øystein (red.) (1994b): «The Development of a Norwegian National Identity During the Nineteenth Century», side 17-35 i *Nordic Paths to National Identity in the Nineteenth Century*, KULTs skriftserie nr.22, Nasjonal Identitet nr. 1, Norges forskningsråd.

Thorkildsen, Dag (1995): *Nasjonalitet, identitet og moral*, KULTs skriftserie nr.33, Norges forskningsråd.

Traktat om Den Europeiske Union (1993), oversatt til norsk ved Det norske Utenriksdepartement, februar 1993.

Østerud, Øyvind (1986): «Nasjonalstaten Norge - en karakteriserende skisse», kapittel 1 i Allden, Ramsøy og Vaa (red.): *Det Norske Samfunn*. Oslo: Gyldendal.

Østerud, Øyvind (1994): *Hva er nasjonalisme ?* Oslo: Universitetsforlaget.

Aardal, Bernt (1995): «Nasjonal stolthet», kapittel 8 i Henry Valen (red.): *Brussel midt imot. Folkeavstemningen om EU*. Oslo: Gyldendal.

Aarnes, Sigurd Aa. (1994): «Oppfinnelsen av 17. mai», side 31-51 i Sørensen (1994a): *Nasjonal identitet - et kunstprodukt ?*, KULTs skriftserie nr. 30, Nasjonal Identitet nr. 5, Norges forskningsråd.