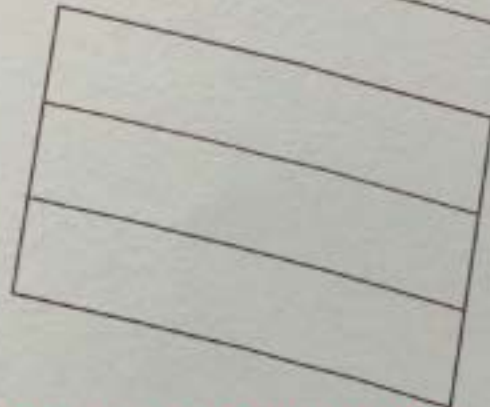
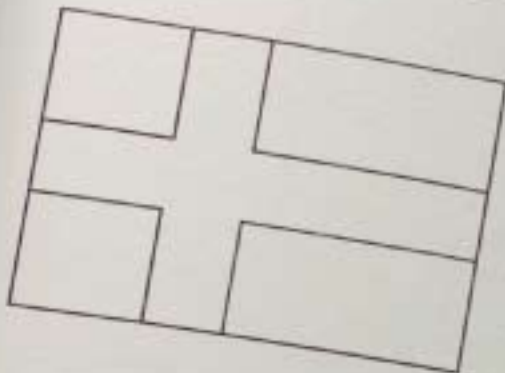
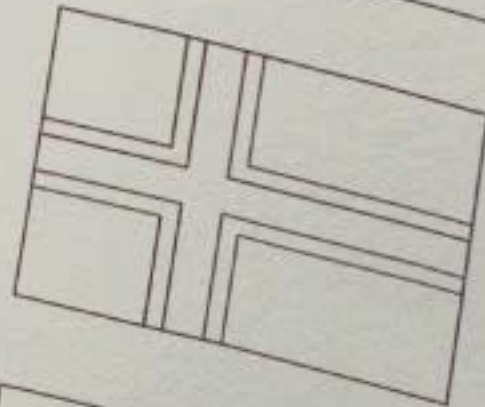
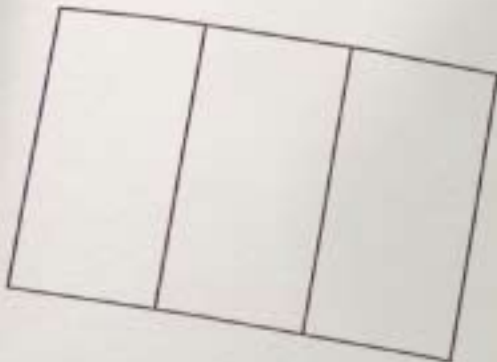
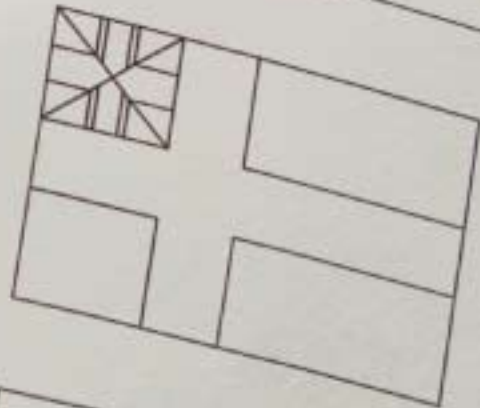
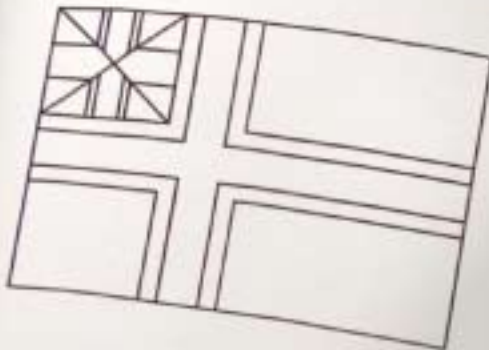
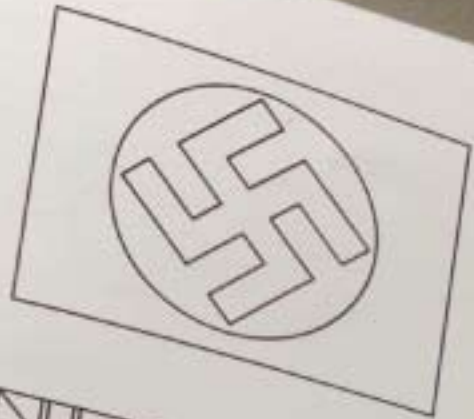


FORTID

Historisk studenttidsskrift
UO
Nr. 1 2006
3. årgang
Kr. 30



Historie i skolen

1. Den nye læreplanen
2. Ottar Dahl - min vei
3. Diskursanalyse
4. Kvinner og deltidsarbeid
5. Et lite stykke hullsnit
6. Fritt etter Fuglestad
7. Orientalism for kids
8. En norsk ubåt

Historie i skolen

Utdanningsdirektoratets forslag til ny læreplan for historiefaget i den videregående skole har i den senere tid vært gjenstand for debatt. Den blusset opp høsten og vinteren 2005, godt hjulpet av Aftenpostens mer eller mindre sensasjonspregede oppslag, og har vedvart helt fram til skrivende stund, også som del av en bredere debatt om det Kristin Clemet initierte "kunnskapsløftet". Dette er den utløsende årsak til at redaksjonen har valgt å gjøre den første utgaven av Fortid i 2006 til et temanummer om historie i skolen. Mer allment ser vi det som en oppgave for et tidsskrift som Fortid, å være med å debattere og spre informasjon om sentrale historiefaglige spørsmål. I dette tilfellet er det heller ikke vanskelig å finne en begrunnelse for hvorfor det er riktig av redaksjonen å åpne våre spalter for bidrag nettopp om det aktuelle emnet. For det første, synes det trygt å hevde at Fortids leserkrets – hovedsakelig studenter og ansatte ved IAKH – med fordel kunne øke sin kunnskap og bevissthet omkring historiefaget i skolen. Ikke minst fordi mange studenter både på bachelor- og masterprogrammet i historie, vil bruke større eller mindre deler av sitt yrkesaktive liv på å undervise i skoleverket. Derfor bør de reflektere omkring historiefagets plass i skolen, og de utfordringer endringene i de samfunnsmessige omgivelser skaper for historieundervisningen. Blant disse utfordringene kan en blant annet nevne: Kildekritikkens møte med internett og "informasjonssamfunnet", historieformidling til barn og ungdom med innvandrebakgrunn, samt spenningen mellom den elevsentrerte erfaringspedagogikken ("gruppearbeid" og læreren som tilrettelegger) og den klassiske formidlings- og dannelsespedagogikken (læreren som kunnskapsbærer i "Solstads" forstand). For det andre, er temaet "historie i skolen" en god inngang til økt bevissthet om historiefagets rolle i det norske samfunn mer generelt, ettersom skolen er den arena hvor det store flertall får sitt viktigste (og ofte eneste) møte med det profesjonelle historiefaget. I den anledning håper Fortid med dette nummeret, å bidra til refleksjon omkring historiefagets formål og relevans for nåtidens mennesker. Dette er spørsmål som alltid vil oppta de mer ettertenksomme delene av historikermiljøet, men det er grunn til å mene at alle som driver med historiefaglig forskning og formidling, bør gjøre seg opp en klar mening om slike spørsmål. Redaksjonen håper derfor at debatten om historiefaget i skolen fortsetter, også etter at Kunnskapsdepartementet har sagt sitt og den endelige læreplanen er et faktum. Vi åpner mer enn gjerne Fortids spalter for artikler og debattinnlegg om temaet i fremtidige utgivelser. I tillegg ønsker vi alle interesserte velkommen til slippfest og debatt om "historie i skolen" på Uglebo onsdag 1. mars, hvor mellom annet Knut Kjeldstadli, Jardar Seim, Harald Frode Skram og en representant for Utdanningsdirektoratet vil være representert i panelet.

Mer konkret inneholder denne utgivelsens temadel mellom annet to artikler om Utdanningsdirektoratets forslag til ny læreplan for den videregående skole. De garvede historielektorene Jardar Seim og Alf Sjuls Hansen, bidrar i den forbindelse med hver sin debattartikkel. Begge artiklene er gode snarveier til den aktuelle tematikken. Jardar Seims bidrag, Er historieplanen et vindegg?, kan betraktes som en utdypende fremstilling av kritikken han tidligere har fremsatt i Aftenpostens spalter. Alf Sjuls Hansen er i sin artikkel mer positiv til Utdanningsdirektoratets forslag. I motsetning til Seim, som blant annet hevder at direktoratets forslag til nye læreplaner innebærer en uforholdsmessig sterk vektlegging av teori- og metode og står i fare for å svekke historie som "kunnskapsfag", forsvarer Sjuls Hansen "den nye læreplanen" på mange punkter. De to debattartiklene gir slik sett uttrykk for nokså ulike synspunkt. Videre avdekker de en dypere uenighet om så vel pedagogikk, "sannhet i historien", samt historiefagets og historielærerens plass i skolen. Temadelen inneholder også et intervju med Hilde Sandvik, hvor hun uttaler seg om Utdanningsdirektoratets reviderte utkast til ny læreplan, samt om universitetsutdanningens relevans som forberedelse til å undervise i historie i skoleverket, og problemstillinger knyttet til historiefagets plass i skole og samfunn mer allment. Temadelen om historie i skolen avsluttes med en presentasjon av det nye Holocaustsenterets virksomhet overfor barn- og unge, samt to artikler – Orientalism for kids - how to teach history in cold war classrooms og Et lite stykke bullshit...- som retter sitt fokus mot skolebøker i Norge og USA, og hva de kan fortelle oss om ideologienes og maktforholdenes påvirkning på det bilde av den fortidige virkeligheten som blir servert til barn og unge i skoleverket.

*

Ny redaktør og nytt utseende

Gunnar Jacobsen, Fortids første redaktør, takket for seg i slutten av høstsemesteret 2005. Han fortjener ros for å ha ledet Fortid i en spennende og utfordrende etableringsfase, og vi er alle glade for at han fortsetter i redaksjonen som økonomiansvarlig. Den nye redaktøren, Jardar Sørvoll, ser frem til å være med på å utvikle Fortid videre som et kvalitetsbevisst studenttidsskrift. Han er derfor glad for, at vi i forbindelse med dette nummeret har foretatt en ansiktsløfting i form av ny logo og ny forside. I tillegg har vi i den seneste tiden knyttet til oss en håndfull illustratører, noe som har gitt oss et mer kledelig visuelt uttrykk. Fortid-redaksjonen vil i den anledning rette en særskilt takk til Alan Mackenzie-Robinson og tredjeårsstudentene i visuell kommunikasjon ved Kunsthøgskolen i Oslo for et givende og godt samarbeid.

Redaksjonen, ved redaktør Jardar Sørvoll

Innholdfortegnelse

Korttekster	5
Temadel: Historie i skolen	
<i>Historiefaget som samfunnsbygger - en samtale med Hilde Sandvik om historiefaget i skolen</i>	9
<i>Er historieplanen et vindegg?</i>	
Jardar Seim	10
<i>Nye læreplaner i historie</i>	
Alf Sjuls Hansen	16
<i>HL-senteret og undervisning - historie og holdningsskapende arbeid</i>	
Erik Thorstensen og Peder Nustad	20
<i>Et lite stykke bullshit. Om sjokolade, skolebøker og løgnaktige lærere.</i>	
Thor Indseth	21
<i>Orientalism for Kids. How to teach History in Cold War classrooms</i>	
Hilde Reinertsen	26
Frittstående tekster	
<i>Diskursanalyse i historiefaget – en fruktbar metode?</i>	
Lars Tore Flåten og Øivind Kopperud	33
<i>Bekjennelser med "munden eller hjerte"? Forestillinger om religiøs mentalitet i høymiddelalderen</i>	
Ane Bjølgerud Hansen	37
<i>En globalhistorisk nøtt: Hvordan kunne noen hundretalls spanjoler underlegge seg Aztekerriket?</i>	
Hulda Kjeang Mork	42
<i>Deltid og vekst. Deltidsarbeid blant kvinner 1945-60</i>	
Lars Erik Hjorthaug Ona	45
<i>Under en hårdere himmel. Om det politiske mulighetsrommet for fagbevegelsen og venstresiden i Vest-Europa under den kalde krigens første fase (1945-1960)</i>	
Idar Helle	51
<i>Imagination will not breed in captivity. The network of concerned historians after ten years</i>	
Antoon De Baets	55
<i>Min vei til historiefaget</i>	
Ottar Dahl	58
Bokomtaler	60

ISSN: 1504-1913

Trykkeri: Allkopi

Redaktør: Jardar Sørvoll

Redaksjonen:

Geirr Olav Gram

Marius Bjørnson Hofstad

Inger Hilde Killerud

Eirik Waage Gismervik

Thor Indseth

Ernst Bjerke

Ingjerd Veiden Brakstad

Gunnar Jacobsen

Håkon Evju

Ane Bjølgerud Hansen

Illustratører og grafisk utforming:

Tilrettelegging: Silja Digranes

Omslag: Marta Magnus,
student ved Kunsthøgskolen i Oslo

Illustratør: Ida Gramstad,
student ved Oslo kunstfagskole.

Illustratør: Vidar Aaseng Olsen,
student ved Kunsthøgskolen i Oslo

Illustratør: Atle Lillehovde,
BA fra Birmingham Institute of Art & Design

Kontakttelefon: 932 24 305

(Jardar Sørvoll, redaktør i Fortid)

E-post: fortidred@iakh.uio.no

www.fortid.no

Kontaktadresse:

Universitetet i Oslo,

Institutt for arkeologi, konservering og historiske studier,
Fortid,

Postboks 1008 Blindern,
0315 OSLO

Romfart og miljøvern

– den økologiske vendingen i moderne teknologi

Utviklingen av romfartsteknologi og moderne miljøvern er begge basert på økologisk tenkning. Vitenskapshistorikeren Peder Anker viser i sin artikkel *The Ecological Colonization of Space* (*Environmental History* 10, april 2005), hvordan utviklingen av militær teknologi til bruk i ubåter og bomberom, og senere planer om månedslange romferder med tanke på kolonisering av verdensrommet, dannet grunnlaget for både akademisk og folkelig miljøverntenkning og -praksis med bærekraftig ressursforvaltning, solcellepaneler og kildesortering. Hvordan var denne overføringen og transformasjon av teknologi og ideer mulig?

Under den kalde krigen på slutten av 1950-tallet arbeidet ca. 100 ingeniører og vitenskapsfolk i USA med å utvikle lukkede systemer for resirkulering av luft, vann og mat til bruk i romskip. Denne typen teknologi – cabin ecology – skulle minne mest mulig om et miljø slik man fant det på jorden, slik at mennesket kunne overleve i en romkapsel ute i verdensrommet.

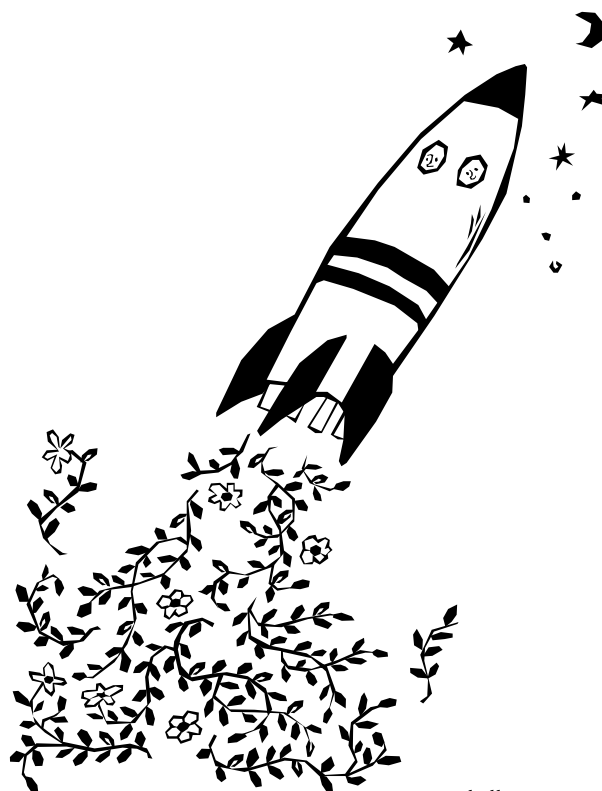
Økologi fikk dermed stor betydning for utviklingen av romfartsprogrammet som ble lansert av president Kennedy i 1961 – programmet som til slutt resulterte i den første måneferden. Brødrene Eugene P. Odum og Howard T. Odum var to fremtredende økologer, og de ble viktige aktører i denne utviklingen. Deres illustrasjon av energistrømmen i verden som kretser for innløp og utløp i et lukket, kunstig økologisk system, gav økologene nye teorier og forskningsteknikker. Dette prinsippet ble anvendt for å utvikle ideen om et romfartøy som en lukket atmosfære med et stabilt økosystem med bæreevne – eller bærekraftighet – for en bestemt antall astronauter. Utvendig energi ble tilført fra solcellepaneler, avfall, luft og vann ville bli resirkulert, mat ville bli dyrket fra alger, og mennesket være et redskap for romskipets kretsløp. I et slikt romskip ville menneskene om bord leve i total harmoni med sine omgivelser. Dette er det viktigste tankemessige forbindelsen mellom romfartsteknologi og miljøvern. Perspektivet eller konseptet fra romstasjonen kunne utvides til omfatte hele jorden – Spaceship Earth – der denne hadde en bærekraftighet, der menneskene var astronauter i harmoni med omgivelsene, og der etikken gikk ut på at jorden (romskipet) hadde høyere verdi enn mennesket selv.

Denne nye teknologien fikk utløpere på mange felt. Flyprodusenten Grumman, som også hadde laget måne-landingsfartøyet, utviklet "Grumman Integrated Household System" basert på ideer fra romferdene. Dette var et kildesorterings- og resirkuleringssystem for vanlige hushold. Flere politiske aktører, bl.a. generalsekretær i FN, U Thant, omtalte jorden i miljøsammenheng som et romskip. "The World game" ble i likhet med "Wargames" en ny måte å simulere hvordan en enkelt handling fikk globale konsekvenser. Økologisk tenkning inspirerte også nye radikale, politiske og sosiale bevegelser. Den som var tilhenger av økologi og miljøvern, var verken til høyre eller venstre i det politiske bildet, men *foran*, og dermed fremtidsrettet. Et av de meste

futuristiske visjoner var tanken om "en grønn cyborg" som integrerte mennesket med maskiner og planter slik at cyborgene ble et selvforsynt biologisk system. Ved å levere premissene for disse futuristiske teknologiene, fikk økologene hegemoniet for fremtidsvisjoner. Stanley Kubricks film "2001 – en romodysse" var sterkt inspirert av disse ideene, samtidig som den var en av de få populærkulturelle uttrykk som faktisk baserte seg på økologisk forskning. Science-fiction mer generelt har alltid forholdt seg fritt i forhold til økologi, i motsetning til dem som erklærte seg som futurister. Den mest spektakulære utløperen i denne sammenhengen var det privatfinansierte Biosphere 2 – et enormt glasshus i New Mexico, bygget som en "romstasjon" på jorden – Biosphere 1. Her ville man simulere en kunstig atmosfære i perfekt økologisk balanse for en fremtidig økologisk kolonisering av verdensrommet. Åtte "astronauter" tilbrakte to år i "kapselen" mellom 1991 og 1993, men prosjektets vitenskapelige verdi ble trukket sterkt i tvil ettersom det var nødvendig å tilføre oksygen utenfra for at systemet skulle fungere.

Økologien har imidlertid ikke vært uproblematisk som premissleverandør. Særlig har den bidratt til en teknologisk managementkultur der mennesker blir forstått som en biologisk skapning. I koloniseringsprosessen i verdensrommet var mennesket uten egenverdi, og kun et redskap for å skape en kunstig atmosfære. Peder Anker oppfordrer til at vi frigjør oss fra dette synet gjennom en post-kolonial lesning av historien om den økologiske tenkningen.

Av Geirr Olav Gram



atleillustrasjon.no

En norsk undervannsbåt

Selskabet for Norges vel ble opprettet en av de siste dagene av året 1809. "Vi ville pønse, handle og virke," forteller stifterne, "Alle i Forening, til at fremme vor Konges, vor Sjette Fredriks stolte ophøjde Formaal, Fædrelandets tiltagende Kraft, Fædrelandets stigende Held." Selskapet skulle virke for landets velstand både i litterær og økonomisk henseende. Det skulle derfor utbre opplysning ved skrifter, "og paa enhver anden hensigtsmæssig Maade." Arbeidet skulle omfatte "Agerdyrkning, Fædrift, Huus- Konst- Manufactur- og Fabrik- Flid," samt "en rigtig Benyttelse af Landets naturlige Fordele," til "Afhjælpning af dets Savn." Samtidig drev det med utgivelse av hånd- og skolebøker, la grunnlaget for Oldsaksamlingen, og tok for seg en rekke andre tiltak.

En av de besynderligste sakene Selskabet for Norges vel beskjeftiget seg med under krigsårene frem til 1814, var utviklingen av en undervannsbåt som skulle brukes for å senke engelske krigsskip. Undervannsbåten var blitt tegnet i 1808 av bygdegeniet og dannebrogsmannen Mikkel Hallsteinsen Lofthus (1782-1850) fra Hardanger. Han hadde tidligere funnet opp forskjellige nyttige maskiner som ble tatt i bruk av bygdefolket, men etter Danmark-Norge var kommet i krig med England, satte han sine mekaniske evner i sving for å bidra til å sikre et lykkelig krigsutfall.

Det var tidligere med vekslende hell bygget tilsvarende farkoster i utlandet, så det fantes forbilder, men Hallsteinsens tegning og modell virker utvilsomt noe besynderlig. Han forestilte seg "en Baad at gaa under Vandet med og bore Hul i fientlig Skib som ligger i Havn." Den skulle bygges i tre, men var tenkt utvendig trukket helt og holdent med lær. Båten skulle senkes ved hjelp av ballast, og derved kunne man bringe farkosten "saa meget under Vandet som man vil have den." For å bevege seg oppover og nedover i vannet, kunne man flytte ballasten, slik at båten enten ble fortung eller baktung. Fremdriften skulle besørges av utvendige hjul – ett på hver side – drevet ved håndkraft, og lufttilførselen ble sikret av to rør opp til overflaten. Disse rørene skulle bestå av trerenger trukket med lær, og måtte være minst åtti alen lange. Lengden av rørene var naturligvis helt avgjørende for hvor dypt båten ville kunne dykke. For å få båten opp igjen til overflaten, skulle den utstyres med utvendige lærbelger som kunne pumpes opp med luft innenfra for å skape oppdrift.

Planen virker, skjønt svært fantasifull, gjennomtenkt, helt ned til detaljer som at det må brukes beslag av messing, og ikke av jern, som rustet. Båten skulle også ha en åpning med tykt glass, men denne måtte man dekke under nattlige tokter, ettersom lyset innenfra båten kunne avsløre dens posisjon. Det var meningen at det nesten eggformede fartøyet skulle seiles inn under engelske krigsskip, der man skulle huke seg fast med kroker og ta i bruk utvendige bor for å drille hull i skroget. Hallsteinsen tenkte seg visstnok også at det skulle la seg gjøre å bruke båten til å plante sprengladninger.

Det var naturligvis ikke tale om et fartøy som skulle kunne tilbakelegge lange avstander. Det skulle kun være omtrent ti alen langt, to alen bredt og to og tre fjerdedels alen høyt.

Besetningen kunne med andre ord ikke bli stor. Men derfor ville det være overkommelig å bygge båten. Ifølge Hallsteinsens beregninger skulle det kunne gjennomføres for 1000 riksdaler, men midlene ble aldri satt av til formålet.

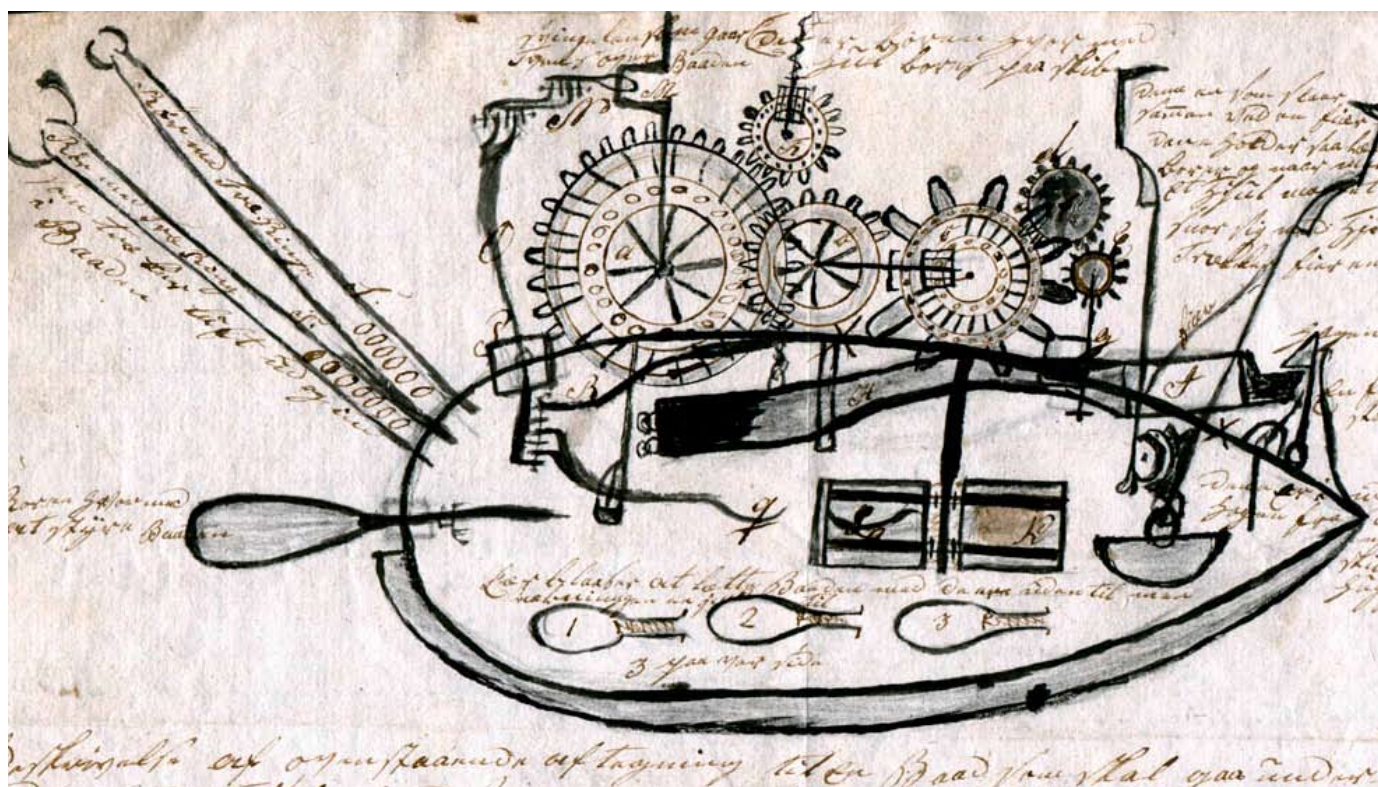
Hallsteinsen sendte tegningen sammen med en modell og forklaring til stiftamtmanden i Bergen, som ikke umiddelbart synes å ha vært for begeistret for den nye teknologien fra Lofthus. Det hele ble liggende i en skuff i årevis. Noen år etter at Selskabet for Norges vel ble opprettet, kontaktet Hallsteinsen klassen for industri og handel for å få støtte til prosjektet. Klassen bestemte seg raskt for å skrive til stiftamtmand Bull i Bergen for å forhøre seg om hans vurdering av den nye oppfinnelsen. Bull kunne bekrefte at han var i besittelse av en "Model til en Baad, hvormed der skulde kunde roes under Vandet, og hvis Hensigt for øvrigt gik ud paa at bore fiendtlige Skibe i Grund vel og at sprænge dem i Luften." Den var blitt vurdert av flere kyndige menn, som "alle fandt Ideen meget sindriig, samt den Mechaniske Indretning ligesaa skøn som simpel." De stilte seg likevel skeptiske til hvorvidt det ville være mulig å konstruere undervannsbåten.

Dette svaret avskrekket ikke medlemmene i Selskabets industriklasse, som skrev tilbake til stiftamtmanden, og ba ham om mulig å sende modellen ned til Christiania. Den måtte imidlertid sendes over land, da man ikke kunne risikere at den havnet i engelske hender. Det var militære hemmeligheter av stor verdi i denne modellen, tenkte man seg. Vi kjenner ikke stiftamtmandens svar, men Selskabet synes å ha gått bort fra ideen om å transportere modellen. I stedet ba det om at det ble laget en grundig tegning, som kunne sendes til Christiania for vurdering. "Det Haab vi have om, at denne Opfindelse maaskee kan blive det Offentlige til nogen Nytte, vil undskylde os for de Uleiligheder, som vi foraarsage Dem," avslutter Selskabets Thuesen, Flor og Schandorff denne korrespondansen.

Hva som skjedde med disse planene er usikkert. Kanskje fant man dem for fantasifulle, men det er mer sannsynlig at freden i 1814 satte en stopper for det som kanskje kunne blitt den første norske undervannsbåten. Om den ville blitt sjødyktig er en annen sak. Modellen dukket opp i 1920-årene, og ble overført fra Fylkesmannen til Bergen sjøfartsmuseum, der den fremdeles befinner seg.

Dokumentene i denne saken finnes i Stiftamtmandens arkiv, Statsarkivet i Bergen, eske 606. De er i sin helhet gjengitt i Yngve Nedrebø: "Norsk angrepsubåt anno 1808" (<http://www.riksarkivet.no/bergen/publikasjoner/artiklar/arkiv/ubaat.html>. Lest 4.4.2005)

Av Ernst Bjerke



Islamister, røde hjelpeorganisasjoner og diskurs

– variert forskning fra IAKH

De fullførte hoved- og masteroppgavene høsten 2005 ved IAKH har et stort spenn både i tid og rom, der mange interessante temaer blir behandlet. *Fortid* ønsker kort å presentere tre av dem.

Truls Hallberg Tønnessens oppgave *Egyptiske studenter mellom Marx og Muhammad* tar for seg hvordan den egyptiske studentbevegelsen på 1970-tallet gikk fra å være dominert av sosialister og marxister til å bli islamistdominert. Tønnessens hovedargumentet er at åpningen av høyere utdanning til et bredere lag av befolkningen førte til at en større andel av studentene hadde en tradisjonell muslimsk bakgrunn og i større grad var mottagelige for å bli aktive på islamsk grunnlag. I tillegg førte den bredere rekrutteringen til at universitetet fikk kapasitetsproblemer og dette gikk i størst grad utover studentene fra lavere lag i befolkningen. Tønnessen hevder at årsaken til islamistenes suksess blant studentene var at de særlig rettet seg mot disse studentene. Den islamistiske studentbevegelsen ble splittet i en moderat og en radikal fraksjon, på grunn av sin konfrontasjon med det egyptiske samfunnet og innflytelsen fra andre islamske bevegelser i Egypt.

Ingrid L. Andersen behandler forsøkene på å etablere en norsk seksjon av Internationale Rote Hilfe (IRH) i oppgaven *Norges Røde Hjelp 1924-1937*. IRH var frontorganisasjonen til Den kommunistiske Internasjonale (Komintern), som skulle støtte venstresidas politiske fanger og flyktninger. IRH ble etterhvert brukt som et propagandaverktøy for å skape sovjetvennlig opinion i kapitalistiske land. Andersen drøfter hvordan NKP forsøkte å bruke IRH for å vinne maktkampen mot Arbeiderpartiet, og sammenligner forholdene i Norge med IRH i Sverige og Danmark. I Sverige og Danmark sto IRH sterkest på 1930-tallet, mens Norges Røde Hjelp omtrent gikk i oppløsning på samme tid. Andersen viser at organisasjonen i Norge ble utkonkurrert av Arbeidernes Justisfond, som blant annet hjalp kommunistiske flyktninger fra Hitler-Tyskland. De danske og svenske sosialdemokratene ville ikke ha noe med de kommunistiske flyktningene å gjøre, og IRH fylte altså en rolle i disse landene, mens Norges Røde Hjelp ble overflødiggjort på grunn av de politiske forholdene i Norge.

Den kosmopolitiske juifer er tittelen på Øivind Kopperuds analyse av de tidlige franske sosialistenes forhold til begrepet "jøde". Kopperud har lagt hovedvekten på Alphonse Toussenels bok *Les Juifs, Rois de L'Époque-Histoire de la Féodalité Financière* fra 1845. Boka har blitt regna som et av de fremste antisemittiske skriftene innenfor fransk arbeiderbevegelse. Kopperud stiller spørsmålstegn ved om begrepet "juif" (jøde) hadde samme betydning for Toussenel som for oss idag, og kommer til at Toussenel bruker begrepet på to ulike måter; "juif" som referanse til den generelle kapitalisten og som den etniske

jøden som han således plasserer utenfor den franske nasjonen. For Toussenel står jødene som nasjon for alt det han mener Frankrike ikke bør være, men han plasserer jødene i "de protestantiske handelsnasjonene", en samlebetegnelse der engelskmennene får sterkere kritikk enn jødene. I det Toussenel innenfor en antikapitalistisk diskurs bruker "juif" som synonym for kapitalist og utbytter, har ordet mistet sin etniske valør. Kopperud hevder at det er i skjæringspunktet mellom de to diskursene vi finner den Toussenel i sin bok vil angripe, den internasjonale finansmannen, "den kosmopolitiske juif".

Sammendrag av disse og andre hoved- og masteroppgaver ligger på www.duo.uio.no.

Av *Inger Hilde Killerud*

Diskursanalyse

– akademisk jåleri eller verdifull metode?

Diskursanalyse har fått gjennomslag som teori og metode innen flere humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagfelt. Her anses diskursanalyse som et fruktbart analyseverktøy på linje med fagfeltenes øvrige metoder. Innenfor historiefaget, derimot, har postmoderne perspektiver generelt og diskursanalytisk tilnærming spesielt blitt mottatt med skepsis og vrangvilje.

Metodepensum på historie ved UiO speiler fagets skepsis mot diskursanalyse og postmodernisme: ingen originaltekster eller diskursanalytikere er representert. Kritikken mot diskursanalyse og poststrukturalistisk teori har større plass på pensumlista enn presentasjonene, noe som gjør framstillinga lite presis. Det er derfor behov for et supplement til pensum og undervisning, der man tar diskursanalyse på alvor, gir tilnæringsmåten en balansert framstilling og søker svar på følgende spørsmål:

Hva er det ved diskursanalyse som får historikere til å hoppe i skyttergraven? Hvorfor oppfattes denne metoden som problematisk, eller endog som en trussel? Hva skjer egentlig når diskursanalyse møter historisk metode? Hva kan diskursanalyse tilføre historisk forskning, og hvilke problemer kan oppstå?

Dette danner utgangspunktet for metodeseminaret på Isegran ved Fredrikstad 3.-5. mars 2006. Seminaret arrangeres av studenter og er åpent for alle. Interesse meldes til diskurs@epost.no.

Av *Astrid S. Dypvik og Hilde Reinertsen*

TEMA:

HISTORIE i SKOLEN



atleillustrasjon.no

ATLE

Historiefaget som samfunnsbygger:

En samtale med Hilde Sandvik, I. amanuensis i historie ved Universitetet i Oslo

Utdanningsdirektoratets opprinnelige utkast til ny læreplan for historiefaget i den videregående¹ skole ble møtt med negative reaksjoner fra mange hold. Den offisielle uttalelsen fra Institutt for arkeologi, konservering og historiske studier (IAKH) – ført i pennen av førsteamanuensis Hilde Sandvik – er på linje med mye av den kritikken som direktoratet har måttet tåle i de månedene som har gått siden planen ble sendt ut på høring.² I dette intervjuet kommenterer Sandvik Utdanningsdirektoratets reviderte utkast til ny læreplan. Videre uttaler hun seg om universitetsutdanningens relevans som forberedelse til å undervise i historie i skoleverket, samt problemstillinger knyttet til historiefagets plass i skole og samfunn mer allment.

Av Jardar Sørvoll

Av hensynet til presisjon og leserens informasjonsbehov tillater jeg meg innledningsvis, å referere hovedpunktene i høringsuttalelsen Sandvik forfattet. I motsetning til utdanningsdirektoratets førsteutkast mente instituttet blant annet følgende:

- Historiefaget bør ikke reduseres til et totimers fag i andre klasse. I dette intervjuet påpeker Sandvik at dette var instituttets aller viktigste ankepunkt mot Utdanningsdirektoratets forslag. Sandvik uttaler at: "Det er vanskelig å oppnå læreplanens ambisiøse mål, og vanskelig å kalle planen et "kunnskapsløft", hvis timeantallet reduseres til to timer i andre klasse".
- Forutsatt tre timer i andre, må en fortsatt ha eldre historie i andre klasse og nyere historie i tredje, hvis ikke blir det i for stor grad opp til den enkelte lærer/skole å bestemme hva som gjennomgås.
- Det er uheldig at læreplanen kobler enkeltemner til spesielle ferdigheter som å lage digitale presentasjoner eller utstillinger. Dette ble fra instituttets side betraktet som en vesentlig innsnevring av "kunnskapsløftets" målsetting om større grad av metodefrihet for lærerne. Instituttet var dermed kritisk til den ambisiøse formuleringen om at elevene skulle lage "en nettpresentasjon av imperialismen som fenomen, hvor ulike syn på makt, ressurser, handel og mennesker står sentralt". Isteden bør historielæreren, eventuelt i samråd med klassen, selv kunne bestemme hvilke emner som egner seg til ulike undervisnings- og tilegningsmetoder.
- Oppdeling av faget i fire hovedområder kan virke oppsplittende. I samtale med *Fortid* nevner Hilde Sandvik problematikken knyttet til "kjønn og klasse" som et eksempel på denne potensielle fragmenteringen av faget. "Kjønn og klasse" var atskilt fra kategorien mennesker i tid. Det kan altså tenkes at stemmerettskamper gjennomgås uten at kjønn og klasse nevnes", sier Sandvik.
- Læreplanens store vektlegging av teori og metode står ikke i forhold til elevenes forhåndskunnskaper. Diskusjon av teori og metode krever relativt gode "realhistoriske" kunnskaper. Denne forutsetningen er ikke alltid tilstede hos elevene. Sandvik mener det er positivt at elevene stifter bekjentskap med teori og metode, men etterlyser en mer formålstjenlig balanse mellom

empiri og teori.

- Listen med 21 punkter over hva som skal læres virker tilfeldig og det er noe merkelig at 4 av 21 punkter gjelder samisk historie.³

Nytt utkast til læreplan fra Utdanningsdirektoratet

Fredag 6. januar ble utdanningsdirektoratets nye utkast til læreplan tilgjengelig for allmennheten. Dette forslaget tilpasset seg i noe grad til kritikken det første utkastet ble møtt med. Det er dette nye utkastet som er utgangspunktet for *Fortids* intervju med Hilde Sandvik.

Fortid: Er du fornøyd med Utdanningsdirektoratets reviderte forslag til ny læreplan for den videregående skole?

Hilde Sandvik: *Jeg tror den er bedre, slik den er nå. Den har en større grad av metodefrihet ettersom koblingen mellom bestemte læringsmål og undervisningsteknikker har falt bort. Det er også gledelig at den firedelte oppdelingen av faget er erstattet med en todeling. Den forstandige læreren kan nå undervise i teori og metode som et middel til å lære bort historiske kunnskaper og skape større interesse for stoffet. Men fortsatt skal timeantallet ifølge planen reduseres til to timer i uken i 2. klasse. Dette har en forsøkt å løse ved å trekke skillet mellom eldre og nyere historie tilbake fra 1850 til omkring 1800, slik at for eksempel den industrielle revolusjon skal behandles i 3. klasse hvor man har fire timer i uken til rådighet. Jeg tror imidlertid ikke at denne løsningen kan oppveie at en tredjedel av timetallet kuttes. Jeg synes det er veldig drastisk, og kan ikke skjønne at denne løsningen er forenelig med et "kunnskapsløft".*

Fortid: Er reduksjon av antall timer i videregående opplæring et uttrykk for at historie er truet som skolefag? I Sverige har man jo – i det minste innenfor det Moderate partiet – i den senere tid hatt en debatt om historie bør fjernes som obligatorisk fag i den videregående skole, og erstattes av flere timer i engelsk og realfag, m.a.o. fag som tilsynelatende er bedre tilpasset "kunnskapsøkonomiens" og "globaliseringens" tidsalder. Satt på spissen: Står historie i fare for å forsvinne som skolefag på lang sikt?

Hilde Sandvik: *Nei, jeg tror ikke det. I motsetning til i Sverige har man i andre land, som Danmark, Frankrike og Storbritannia, styrket historiefaget. Jeg tror dette skyldes at de blant annet oppfatter historiefaget som et viktig identitetsfag, og et fag som gir elevene ord og begreper til å utvikle tanken.*

Jeg tror det finnes et generelt ønske i Norge om å ta vare på historiefaget i skolen, men jeg mener myndighetene gjør faget en bjørnetjeneste hvis de gjør historie til et totimers fag. Dette er også vanskelig å forene med læreplanens egen målsetting om varierte arbeidsformer. Det skader spesielt eldre historie som undervises i 2. klasse. Nyere historie har bedre plass. Jeg synes det er leit det som har skjedd med eldre historie. Likevel synes jeg at utdanningsmyndighetene (og andre) har en grunnleggende forståelse for at historie er et viktig fag.

Fortid: Enkelte hevder at debatten om forslaget til ny læreplan i noe grad er en storm i et vannglass, ettersom lærebøkene og lærerne i realiteten er langt viktigere enn læreplanen for historieundervisningen. Er det noe i disse utsagnene?

Hilde Sandvik: *Læreplaner er viktige styringsdokument. I en viss forstand fungerer de som bestillingssedler for forlagene når nye lærebøker skrives. Og lærebøkene er igjen av stor betydning for undervisningen og elevenes oppfatning av hva som er viktig. Jeg tror dermed det er viktig at læreplaner, i likhet med andre politiske dokumenter, diskuteres i offentligheten. Men læreplaner er ofte både detaljerte og ambisiøse. Derfor er det også vanskelig å diskutere dem på riktig måte. Likevel mener jeg at mye av den kritikken som ble fremsatt i høst var berettiget.*

Fortid: Et annet interessant aspekt ved Utdanningsdirektoratets forslag til ny læreplan, er hva det sier om formålet med historieundervisningen. Det heter blant annet at fagets formål er: ”[Å] gi innsikt i mangfoldet av levestandard og livsbetingelser for mennesker i fortiden [...]. Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene [...]. Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltagelse i samfunnslivet ved å utvikle evne til kritisk, analytisk og kreativ tenkning [...]. Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er en del av en historisk prosess og skaper historie”.⁴ Er du fornøyd med det som står om den pedagogiske og samfunnsmessige begrunnelsen for historieundervisningen? Hvis det moderne historiefaget opprinnelig var tett forbundet med ”nasjonsbyggingsprosjektet”, hva er da Utdanningsdirektoratets nåtidige begrunnelse for faget?

Hilde Sandvik: *Utdanningsdirektoratets forslag til ny læreplan har først og fremst et samfunnsbyggende perspektiv. I den forstand at en ønsker å vise at samfunnet er et resultat av menneskers valg og handlinger. Det er antagelig slik at læreplanen tar sikte på å gjøre unge mennesker bevisst på at de selv er historiske aktører, med demokratiske og statsborgerlige rettigheter, og at de dermed har muligheten til å foreta valg og handlinger som kan bidra til å forme fremtiden. Det synes jeg er veldig positivt. Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan er ikke et uttrykk for sneversynt norsk nasjonalisme. Den er snarere et uttrykk for konstruktiv samfunnsbygging. Læreplanen er imidlertid svært ambisiøs, også på disse punktene. Disse målsettingene krever plass og tid for å kunne komme ordentlig til uttrykk i undervisningen.*

Fortid: Du er, i likhet med en del andre som har ytret seg i debatten, opptatt av at læreplanen setter opp ambisiøse mål for undervisningen. Hva kreves etter din oppfatning av en lærer som skal forsøke å omgjøre disse målsettingene til praksis? Hvilke egenskaper bør den gode historielærer ha?

Hilde Sandvik: *Det er selvfølgelig vanskelig. For det første må man kunne mye. For det andre må man ha tenkt mye på historiefagets plass i samfunnet, og (kanskje spesielt) på historiefagets relevans for barn og ungdom. Det er viktig at man har et klart og gjennomtenkt bilde av hva historiefaget skal være, og ha en klart oppfatning av hva man skal formidle til elevene. En bør også ha reflektert rundt og formidle at samfunn er skapt, og at dette også betyr at vi har anledning til å handle i dag. Videre bør historielærere være bevisst på hva historie er. Det er ”vi” som snur oss tilbake og undrer oss over fenomener i fortida; det er ”våre” spørsmål til fortida som er gjenstand for historiefagets oppmerksomhet. En bør også være flink til å vekke interesse, og da må man ha både kunnskap og evne til formidling.*

Fortid: Ettersom mange studenter på både bachelor- og masterprogrammet kommer til å arbeide i skoleverket etter endt studietid, er det interessant å spørre om du mener at historieutdanningen på Universitetet i Oslo gir et tilstrekkelig godt grunnlag for å bli en god historielærer?

Hilde Sandvik: *Ja, det mener jeg. Historieprogrammet ved Universitetet i Oslo tilbyr basiskunnskaper innenfor mange perioder og emner, spesialisering i utvalgte forskningsområder, samt øving i å skrive egne oppgaver. I tillegg får de som går der innsikt i hvordan historieforskningen foregår i praksis. Men jeg tror likevel at fakultet i mange år har vært for dårlig til å ta hensyn til at mange studenter både blir, og vil bli, lærere, etter at de er ferdige på Universitetet. Det fagdidaktiske kunne for eksempel vært innbakt i undervisningen på flere nivåer.*

Noter

- 1 Strengt tatt er ikke utdanningsdirektoratets læreplanutkast for den videregående skole som helhet, men kun for den såkalte ”studieforberedende retning”.
- 2 Det kan opplyses om at IAKH tidligere i 2005 bidro med en høringsuttalelse i forbindelse med et utkast til ny læreplan for historiefaget i grunnskolen. I samtale med *Fortids* utsendte informerer Sandvik, om at instituttet i denne uttalelsen var kritisk til at utdanningsdirektoratet hadde fjernet prinsippet om repetisjon, i sitt opprinnelige forslag til læreplan for grunnskolen. Sandvik tror denne kritikken gjorde et visst inntrykk på direktoratet. I alle tilfelle er repetisjonsprinsippet gjeninnført i den nåværende versjonen av læreplanen for grunnskolen.
- 3 Denne skjematisk gjennomgangen av IAKHs høringsuttalelse er både i innhold og formuleringer i stor grad basert på en e-post skrevet av Hilde Sandvik (e-post fra Hilde Sandvik til Jardar Sørvoll, mandag 5. desember 2005). I tillegg har jeg trukket på opplysninger som kom fram i samtalen dette intervjuet bygger på.
- 4 Se: www.utdanningsdirektoratet.no, for det nye utkastet til læreplan og for den endelige planen som skal fastlegges av Kunnskapsdepartementet.

TIMEPLAN

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
SAMISK RELIGIONSHIST.	SAMISK KUNSTHIST.	SAMISK IDÉHIST.	MARI BOINES LIV	SAMISK ARKITEKTURHIST.
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	— —
— —	— —	— —	— —	VALGFAG/ 2. VERDENSKRIG

Er historieplanen et vindegg?

Den foreslåtte læreplanen i historie for videregående skole vil gjøre faget mer teoretisk. Jardar Seim advarer mot en slik utvikling. Når teoretiske og metodiske problemstillinger vektlegges så sterkt, samtidig som timetallet i faget reduseres, er det en fare for at tolkningene av fortiden blir et viktigere studieobjekt enn fortiden selv. En historieplan må ikke være skrevet slik at mange begivenheter og utviklingstrekk reduseres til å bli eksempler på teoretiske problemstillinger. Historiefaget må ikke svekkes som kunnskapsfag. Forfatteren etterlyser også begrunnelser fra de planansvarlige når det foreslås endringer.

Av Jardar Seim, historielektor ved Ski videregående skole.

Da jeg av redaksjonen i *Fortid* ble bedt om å skrive en kommentar til forslaget til ny læreplan i historie for videregående skole, var utgangspunktet at jeg i nokså kritiske ordelag hadde ytret meg om planen i *Aftenposten*.¹ Jeg var ikke alene om det – både i *Aftenposten*, andre aviser og i mange høringsuttalelser haglet kritikken høsten 2005. Ut fra debatten å dømme, kunne planen, med et litt sjeldent uttrykk, nesten fortjene å kalles et "vindegg". For dette litt sjeldne ordet kan også brukes billedlig, og da ifølge Norsk Riksmålsordbok i betydningen "en tom, dødfødt, verdiløs plan, idé eller lignende".

Når denne kommentaren skrives, er den endelige planen ennå ikke fastsatt av Kunnskapsdepartementet. (Men trolig er den det når tidsskriftet kommer ut.) Det som i skrivende stund foreligger, er Utdanningsdirektoratets endelige forslag til departementet, foruten tidligere versjoner fra direktoratet og fra læreplangruppa som ble nedsatt av direktoratet for å utarbeide planen. Det kunne være en egen oppgave å sammenlikne de ulike utkastene til læreplan ved å analysere dem som tekster. Enda mer interessant kunne det være å forsøke å nøste opp selve prosessen ved også å trekke inn hvilke personer og miljøer som har hatt noe å si, og hvordan de er blitt valgt ut. På tross av en tilsynelatende økt offentlighet ved at forslag også relativt tidlig i prosessen kunne leses på Internett, ligger store deler av prosessen både i tussmørke og det som mørkere er. Hvem velger ut hvem, og hvem snakker med hvem når det skal skrives læreplan i historie? Navnene på de tre som satt i læreplanutvalget er offentliggjort (Per Ole Lefdalsnes, Vera Schwach, Morten Andreas Simonsen). Ifølge Laila Fossum i Utdanningsdirektoratet kom læreplangruppa med ett forslag i april 2005 og et nytt i mai, etter i mellomtiden å ha snakket med noen historikere den selv hadde valgt ut.² Hvem det var, er ikke opplyst. Så ble utkastet fra gruppa bearbeidet i direktoratet. Hvem som foretok det arbeidet, og med hvilken historiefaglig bakgrunn de gjorde det, er heller ikke kjent. Det samme gjelder spørsmålet om hvem i direktoratet som har vurdert planen i forhold til høringsuttalelsene og mediedebatten om den.

Hvorfor ingen begrunnelser?

Hovedproblemet er imidlertid ikke manglende navn, men manglende begrunnelser for de forslag og endringer som legges fram. Dette er påpekt av flere, og den generelle høringsuttalelsen fra Elevorganisasjonen om de nye læreplanene

i "Kunnskapsløftet" uttrykker det på en tydelig og god måte: Prosessen rundt læreplanene har og denne gangen vore dårleg. Læreplanene vart sendt på høyring utan noka grunngeving for endringane som er gjort i høve til dei gjeldande læreplanane. Eit viktig demokratisk prinsipp i alle høyringar er å la høyringsinstansane få innsyn i dei drøftingane som ligg til grunn for eit framlegg. Dersom drøftingar, forarbeid og kommentarar manglar, kan høyringsinstansane lett komme i skade for å ta stilling på feil grunnlag, eller rett og slett misforstå framlegg. For å gjera høyringa demokratisk, burde direktoratet konsekvent ha samanlikna dei gamle læreplanane med dei nye, og grunngeve endringane læreplangruppene har vald å gjera. I dei læreplanane som ligg til grunn for høyringa er det brukt eit stammespråk som hindrar andre enn dei med lang fartstid i skulen å gje høyringsfråsegn. Dette er synd, fordi skulen handlar om heile samfunnet, og ikkje berre dei som er i skulen frå før, eller nett har vore der.³

Min eneste innvending mot dette er at de med lang fartstid i skolen skulle ha lettere for å forstå det som her kalles "stammespråk" i læreplanene. Jo, kanskje litt lettere. Men ikke avgjørende mye – hvis man ikke først har gått på kurs i læreplanforståelse. Og det burde være unødvendig i forbindelse med dokumenter som skal kommunisere ikke bare med lærere, men også med elever, foresatte og andre interesserte.

Hva kunne da ha vært alternativet til den formen som ble valgt for læreplanprosessen? For det første det som er nevnt i sitatet: læreplanutkastene burde som en selvfølge ha vært avlevert med begrunnelser for de valg og endringer som foretas. For det andre burde det før en læreplangruppe oppnevnes og begynner sitt arbeid, ha vært arrangert en bred konferanse der erfaringer med den gjeldende planen og historieundervisningen ble drøftet for å gi impulser til læreplanarbeidet. For det tredje har hele læreplanarbeidet vært lagt opp med et for sterkt tidspress. Slik ville regjeringen Bondevik og statsråd Clemet ha det. Og regjeringen Stoltenberg og statsråd Djupedal fortsetter med samme stramme kjøreplan. Mye av det som har vært levert, har derfor også blitt karakterisert som hastverksarbeid.

Hvordan lese en læreplan?

Mine følgende kommentarer går ikke på en og en versjon av planen, bygger heller ikke på systematisk nærlæsning, men tar opp enkelte grunnleggende trekk. Jeg vil heller ikke i særlig grad diskutere alle føringer av generell art som er felles for alle

de nye fagplanene, f.eks. de nokså omstendelige og nærmest rituelle påvisningene av hvordan bestemte ”grunnleggende ferdigheter” kan og skal komme til uttrykk i samtlige fag. (Et eksempel for dem som ikke har satt seg inn i ”stammespråket”: *Å kunne regne* i historie innebærer ”å tolke og anvende tabeller og grafiske framstillinger i beskrivelser og analyser av sakskomplekser, og å bruke kvantitative historiske data i egne framstillinger”). De pedagogiske moter for læreplanskriving skifter, og hvis man har arbeidet noen år i skolen, blir man etter hvert litt overbærende med fagpedagogers og skolepolitikeres stadige strev med å finne nye komposisjonsmønstre for læreplaner.

Det er viktigere å finne ut hvilke retninger en læreplan peker ut for et fag innholdsmessig. Noen ganger vil en plan være helt tydelig på det. Andre ganger kan formuleringene tilsynelatende være relativt uforandret fra en tidligere plan. Men sammenhengen de står i, kan være forandret på en slik måte at planens innhold på disse punktene må – eller kan – forstås nokså annerledes.

Et eksempel på hva jeg her mener, er mediediskusjonen om verdenskrigenes (og Holocausts) plass i historieundervisningen, også berørt i en del høringsuttalelser. Da omsider en representant for Utdanningsdirektoratet (Laila Fossum) meldte seg i den offentlige debatten *Aftenposten*⁴, hadde hun tilsynelatende et trumfkort i forhold til kritikerne: Heller ikke i den gjeldende planen fra 1996 er det spesifisert at elevene skal lære om verdenskrigen, Holocaust eller den kalde krigen. Men Fossum opplyste ikke om at innholdspunktene i den gjeldende planen gjennomgående er utformet langt mer generelt enn i den nye. For nyere historie (etter 1850) heter det f.eks. i 1996-planen at ”elevene skal kunne gjøre rede for politiske, økonomiske, sosiale, økologiske, ideologiske og kulturelle hovedtrekk i verdenshistorien”. Man kan da selvsagt ikke hoppe over 2. verdenskrig og Holocaust, selv om dette ikke er nevnt uttrykkelig. Om nyere norsk historie heter det: ”gjøre rede for de viktigste politiske, økonomiske, sosiale, ideologiske og kulturelle endringer og konflikter”. I direktoratets høringsutkast var derimot mange punkter så avgrenset at det ble naturlig å tolke det slik at beslektet stoff utenom avgrensningen ikke hørte med. Når det f.eks. stod at elevene skal kunne lage en kort framstilling av den politiske utviklingen i Norge fra 1814 til 1914, og det ikke stod noe om den politiske utviklingen etter 1914, var den naturlige lese måten at den *ikke* hørte med.

Metodefrihet?

En annen hovedinnvending har vært de til dels bisarre metodebindingene i en plan som seilte under det stolte flagget metodefrihet. Mange lærere har gledet seg over denne delen av skolereformen. Endelig skulle lærerne vises tillit til selv å vurdere egnede metoder i klasserommene og ikke være underkastet raskt skiftende pedagogiske moter. På punkt etter punkt brøt imidlertid planen med metodefriheten. Når det gjaldt imperialismen, skulle det lages ”en nettpresentasjon av imperialismen som fenomen, hvor ulike syn på makt, ressurser, handel og menneske står sentralt”. Det faglige er her vanskelig nok i seg selv, men hvorfor skulle emnet absolutt knyttes til en selvlaget *nettpresentasjon*? Det har vært mange slike eksempler. Spørsmålet som jeg stiller, men overlater å

besvare til den masterstudenten som en gang skal skrive sin hovedoppgave om hvordan denne planen ble til, er rett og slett: Hvordan var det mulig å putte inn så mange metodebindinger når en av overskriftene for hele skolereformen denne gangen var metodefrihet? Hva sier det om avgjørelsesprosesser og makt? Sier det noe om sterke miljøer som arbeider godt i litt uoversiktlige nettverk, eller sier det mest om en tilfeldig og dermed lemfeldig saksbehandling?

Kunnskaper, metode og teori

En stor svakhet ved planen, også i den formen den har fått av Utdanningsdirektoratet etter høringsrunden (men før departementets sluttbehandling), er at historiefaget i skolen forsøkes vridd ytterligere bort fra å være et kunnskapsfag til å bli et metode- og teorifag. Det er sterke tilløp til det også i den nåværende planen, men nå blir tendensen enda klarere. Det kommer til uttrykk ved at faget er delt inn i to hovedområder, der det ene (som betegnende nok står først i planen) heter ”historieforståelse og metode”, og det andre ”samfunn og mennesker i tid”. (I det utkastet som ble sendt på høring, var hvert av disse delt i to. De fire hovedområdene het da ”ferdigheter og bruksmåter”, ”tenkning og perspektiver”, ”hendelser og prosesser” og ”mennesker i tid”.) For å si det enkelt skal en stor del av faget nå vies til å vise hvordan historisk kunnskap blir til, og hvordan den blir brukt på forskjellige måter. Delvis dreier dette seg om teknikk med vekt på kilder, delvis dreier det seg om å relativisere historisk kunnskap ved å se både konstruksjon av historiske framstillinger og bruk av dem som betinget av mange mulige forhold.

En god historieundervisning bør inneholde slike elementer. Hvorfor blir det likevel så galt i denne planen?

Om en læreplan lar seg gjennomføre, må sees i forhold både til elevenes forutsetninger og det timetallet faget får tildelt. Sett i begge disse perspektiver, er planen i god fart på vei mot å bli utopisk. For at elevens arbeid med mange av de teoretiske problemstillingene skal være meningsfylt, trengs det langt bedre realkunnskaper enn elevene har med seg fra grunnskolen (og etter ett års pause fra historiefaget i første klasse på videregående skole). Og skal det bli tid til de krevende teoretiske læringsmålene, blir det dessuten mindre tid enn noen gang til realhistorie i historiefaget på videregående skole. Selv om timetallet hadde vært uforandret, ville dette ha vært situasjonen. Men nå er det for sikkerhets skyld redusert med nesten 15 % i forhold til dagens situasjon. (Fra 7 uketimer over to år til 6 uketimer over to år.) Verken de historiekunnskapene elevene har med seg fra grunnskolen, eller de som de rekker å tilegne seg på videregående, gir godt nok grunnlag for en meningsfylt undervisning i mange av de teoretiske emnene.

Men selv om timetallet hadde vært det samme, og kunnskapene fra grunnskolen hadde vært bedre, mener jeg den sterke vektleggingen på teoretiske emner – og spesielt den vinklingen flere av dem har fått – er betenkelig. Teoretiseringen er i seg selv vanskelig og kan lett gjøre historie til et unødige kjedelig fag for mange elever. Selv om det kan være klargjørende for elevene å oppdage hvordan en og samme begivenhet eller utviklingslinje kan oppleves og tolkes på forskjellige måter, kan massive læreplanmål om dette føre til mye drøvtygging i timene av

lignende art som den begrepskørsisen som allerede nå en del elever utsettes for i form av å skulle sette merkelapper på kilder (beretning, levning osv.).

Min største innvending mot den sterke vektleggingen av teori i planen er likevel at tolkningene av fortiden truer med å bli et viktigere studieobjekt enn fortiden selv. Som metafag vil skolefaget historie få pustebevis. Her ligger det dessuten på lur en relativisering som kan true grunnleggende sider av faget. Selv om deler av historien ikke sjelden må skrives på nytt på grunn av nye problemstillinger eller kilder, og selv om utvalgsprinsipper og ulike ståsteder kan føre til ulike tolkninger, er det grunnleggende at mange av historiefagets utsagn enten er sanne eller feilaktige. Ikke minst gjelder det utsagn av typen "har noe hendt eller har det ikke hendt". Også mange slike faktaspørsmål kan selvsagt være vanskelige å besvare pga. kildegrunnlaget. Og mer omfattende helhetstolkninger eller tegning av "lange linjer" er i utgangspunktet enda mer åpne for diskusjon. Men da på grunnlag av realkunnskaper, ikke bare "avsløringer" av hvem som kan ha nytte av en slik tolkning. Faktaspørsmålene om noe har hendt eller ikke, gjelder selvsagt ikke bare de små enkelthendelser som blir brukt til å bygge opp en samlet framstilling og helhetstolkning av en utvikling. Masseutryddelsen av jøder og andre grupper under andre verdenskrig er et godt eksempel på at historiefaget – også slik elever møter det – handler om sant eller usant i store spørsmål, og ikke bare om tolkninger fra ulike ståsteder.

Hva slags kunnskaper?

I debatter om historie som undervisningsfag blir de som er opptatt av at faget i første rekke må være et kunnskapsfag, av og til møtt med påstander om at de vil tilbake til elevens ureflekterte pugg av faktakunnskaper (noen ganger eksemplifisert med kongerekker o.l.). Det er en fordreining. I denne sammenhengen menes det både enkelthendelser og mer syntetiske utsagn ut fra gjeldende forskning, inkludert sammenhenger av typen årsaker og virkninger. Nettopp slik kunnskap er nødvendig for at elever skal kunne diskutere noen av de teoretiske problemstillingene som vittrilig hører hjemme i skolen, men er også viktig for å gi elevene hjelp til å fungere som historisk bevisste individer i samfunnet. Det er ingen grunn til å nedprioritere slik kunnskap, selv om det i dag er aldri så lett å finne fram til faktainformasjon både i oppslagsbøker og på Internett. Når det gjelder elever, er det for øvrig viktigere å lære kildekritikk tilpasset bruk av Internett, enn å sette seg inn i de vurderinger en historiker må gjøre i et vanlig forskningsarbeid. Det elevene trenger, er personlig innlært og tilegnet kunnskap som kan plasseres i historiske sammenhenger, og ikke løsrevne informasjonsbrokker om fortiden. De trenger også kunnskaper som de kan bære med seg i sin egen innebygde cerebrale harddisk, det vil si kunnskaper og sammenhenger som raskt kan mobiliseres i samtaler og diskusjoner med andre utenfor skolen, – og uten lærebøker eller datamaskiner i nærheten. Det burde være en selvfølge i en reform som kalles "Kunnskapsløftet".

Nettopp den sterke vektleggingen av teori- og metodestoff gjør at historien som møte med fortiden (der også det narrative har sin plass) og kunnskap om fortiden står i fare for å degraderes til eksempelstoff for teori. Det kan få følger for stoffutvalget.



ATE

atleillustrasjon.no

En hendelse som det er praktisk mulig å finne elevvennlige ulike historiske framstillinger av for å kunne diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling (ett av målene i planen), kan få forrang i undervisningen i forhold til stoffvalg ut fra vurderinger av hva som er historisk viktig. Når også det hovedområdet av planen som heter "samfunn og mennesker i tid", har et litt fragmentarisk og tilfeldig preg (men ikke så mye som før høringsrunden, da såvel generelle samfunnsdebatt-temaer som samiske problemstillinger dukket opp i hopetall), kan faget falle mer fra hverandre enn ønskelig. En grunn til dette er at planen ikke eksplisitt tar opp det vanskelige spørsmålet om oversikt og fordypning.

Hva slags plan?

Det vil alltid være delte meninger om hvordan en historieplan best kan skrives, også blant lærere og historikere som deler mange grunnleggende faglige og pedagogiske synspunkter. Selv holder jeg på en plan som ikke bør være for detaljert (dermed behøver mange viktige hendelser ikke nødvendigvis være nevnt eksplisitt). Det realhistoriske stoffet bør være kjernestoffet, men må suppleres av læringsmål som gjelder teori og metode, bare i langt mindre omfang enn foreslått i planen. Noe av undervisningstiden bør være viet oversiktsstoff og lange linjer basert på kronologi, både for at elever skal kunne sette fordypningsstoff inn i en historisk sammenheng, men også for å kunne ha en

kulturell referanseramme i den verden de lever i. For meg innebærer det at en læreplan derfor også må ha et globalt perspektiv, og det langt tydeligere enn foreslått nå. Hoveddelen av faget bør likevel være basert på et utvalg perioder eller temaer til fordypning. Metodefriheten kan gjerne uttrykkes som i den nye danske læreplanen for gymnasiet (2004): "Undervisningen organiseres som en bred vifte av arbeidsformer. Herigjennom sikres en alsidig utvikling af elevenes almene, faglige og personlige kompetencer." Den danske planen kan for øvrig anbefales til studium av hvordan realhistorien kan settes i sentrum uten at andre problemstillinger dermed blir utelatt. Hva som er kjernen i faget, uttrykkes slik: "Historiefagets kernestof er centrale begivenheder, perioder og udviklingslinjer i så vel Danmarks historie som verdenshistorie med særlig vægt på Europas historie." Kjernestoffet er så inndelt i fem hovedperioder (fram til 1453, 1453-1776, 1776-1914, 1914-1989, 1989 – i dag), og hver av disse har fra tre til fem hovedtemaer. F.eks. inneholder perioden 1914-1989 ideologienes kamp, velferdsstaten, avkolonisering, menneskerettigheter, Murens fall. I tillegg er det krav om supplerende stoff: "Eleverne vil ikke kunne oppfylde de faglige mål alene ved hjelp av kernestoffet. I det supplerende stof arbejdes med andre historiske temaer og med uddybning av temaer fra kernestoffet."⁵

Er så den norske planen et "vindegg" i den billedlige betydningen jeg innledningsvis refererte fra Norsk Riksmålsordbok? Nepe. Å karakterisere den som dødfødt og verdiløs ville være å ta for hardt i. Det litt sjeldne ordet kan ha to konkrete betydninger, et egg uten skall eller et ubefruktet egg. Den første betydningen leder tanken til noe ubeskyttet, noe verdifullt som ikke kan klare seg. Den andre betydningen har gitt grunnlaget for den refererte billedlige betydningen, noe som er ubrukbart, noe som ikke kan ruges ut til nytt liv. Å tenke på planen som ubeskyttet virker kunstig. Selv om den er endret og justert flere ganger, virker det som at hovedgrepet med en enda sterkere vektlegging av teori og metode, er beskyttet av et ganske tykt skall. Og etter høringsuttalelsene fra historielærere flest å dømme har iallfall ikke *deres* ønsker om historiefagets framtid hatt særlig innvirkning på hvordan planen er blitt til. Den andre betydningen passer bedre – et stykke på vei. Det er nemlig ikke lett å se at denne planen – kombinert med redusert timetall – legger grunnen for et livsdyktig historiefag.

Sagt annerledes: Columbus har definitivt ikke noe å gjøre i eggediskursen denne gangen.

Noter

- 1 *Aftenposten* 05.11.05
- 2 *Aftenposten* 18.12.05
- 3 Brev fra Elevorganisasjonen til Utdanningsdirektoratet av 1.11.2005, offentliggjort på <http://www.analyzethis.no/media/print.aspx?did=4581&uid=4620&id=34223>.
- 4 6.12.05
- 5 <http://www.retsinfo.dk/DELFIN/HTML/B2004/0134805.htm#B27>

Nye læreplaner i historie

Har ingen oppdaget at forslaget til ny læreplan ikke nevner Sovjetunionen? Heller ikke Lenin eller Stalin er nevnt! Skal ikke elevene lære om Sovjet lenger?! Skal vi få ungdommer som aldri har hørt om Stalin??! Ja, i følge Aftenposten-logikk vil jo det være konsekvensen; alt som ikke står uttrykkelig nevnt er "ute av læreplanen" og derved ute av elevenes hoder. Aftenpostens "krigsoppslag" om "Krigen ut av pensum" fra 25. november i fjor avstedkom et hysteri i opinionen som sågar bredte seg til enkelte lærerværelser.¹

Av Alf Sjuls Hansen, lektor i historie ved Rosenkilde vgs. i Bærum og vikarierende universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Jeg vil her ta utgangspunkt i fire vanlige innvendinger mot den nye læreplanen i historie for den videregående skolen²:

- 1) Viktige deler av historien er utelatt (f.eks verdenskrigene, nyere norsk politisk historie).
- 2) Planen, som skulle gi lærerne metodefrihet, er preget av metodebindinger (f.eks digitale presentasjoner av spesifikke emner).
- 3) Planen er teoretisk for ambisiøs.
- 4) Planen viser for liten respekt for historie som kunnskapsfag sett i forhold til elevenes forhåndskunnskaper.

Ad 1. Viktige deler av historien er utelatt

Spørsmålet er hvor detaljerte læreplanene skal være på innholdssiden. Den gamle, ennå gjeldende læreplanen, har meget generelle angivelser, som for eksempel "kunne gjøre rede for internasjonale konflikter og internasjonalt samarbeid i nyere historie". Det står altså ikke noe om verken 1. eller 2. verdenskrig.³ Hvor mange historielærere har av den grunn "hoppet over" 2. verdenskrig? Svaret er selvsagt; Ingen, 0,0 %. Heller ikke har noen lærebokforfatter følt seg fristet til å utelate verdenskrigene (Og lærebøkene styrer langt mer enn det læreplanene gjør!).⁴ Heller ikke kommunisme eller nazisme står nevnt i den någjeldende læreplanen. Det som derimot står er at "Elevene skal kunne gjøre rede for politiske, økonomiske, sosiale, økologiske, *ideologiske* og kulturelle hovedtrekk i verdenshistorien..." (*min utheving*). Er det derfor noen elever som ikke har hatt noe om kommunismen eller nazismen av den grunn? Svar: NEI.

Så alt oppstyret om det som står og ikke står i forslaget til ny læreplan kan fortone seg som en strid om pavens skjegg. Noen lærere ønsker seg en detaljert leseliste så de eksakt vet hva "pensum" er. Jeg kan ikke helt forstå dette ønsket. For å få undervise historie (i alle fall på videregående skole) må man faktisk ha studert historie på et universitet eller en høyskole, og historielærere skjønner faktisk av seg selv at man ikke kan

”hoppe over” 2. verdenskrig eller kommunismen og nazismen. De trenger ikke å vente på et direktiv fra oven for å vite at dette er helt sentrale temaer i historieundervisningen. Det handler her om å vise lærerne som fagmennesker tillit, til å vise at de kan bruke sin innsikt til å gjøre et forsvarlig utvalg av fagstoffet. Ingen vil finne på å utelate verdenskrigene, men jeg er ikke fullt så sikker når det gjelder Holocaust og andre folkemord. Det er et vanskelig og ømtålig emne å undervise i, og noen lærere vil kanskje unngå det for ikke å komme i konflikt med klassens muslimske elever.⁵ Derfor kunne det kanskje være grunn til å nevne det i læreplanene.

Nå har faktisk den nye læreplanen blitt mer detaljert på emnesiden enn den forrige, og da begynner man selvsagt å se etter vektingen. Derfor var det kanskje noe underlig at målene for eldre historie (som nå visstnok skal avspises med kun to timer i uka!) var såpass mange og detaljerte i forhold til nyere historie. Dette har blitt rettet opp i det reviderte forslaget (06.01.2006).⁶ Her har også det gamle skillet mellom eldre og nyere historie kommet tilbake. Det skal nå være en egen standpunkt-karakter etter det andre året. Det var nok nødvendig for at den delen av faget skulle bli tatt alvorlig.

Hvor detaljerte bør så planene være når det gjelder kunnskapsmålene? Det gjeldende planen for grunnskolen har ganske så detaljerte mål, som for eksempel å kjenne til Gange-Rolv og Lappcodisillen av 1751. Dette fører til at samvittighetsfulle lærere strever med å oppfylle alle disse målene. De har jo dessuten krav om en viss prosent (fra 20 – 60 %) tema- og prosjektarbeid, og da går man som regel i dybden på et tema, og så må de fare med en harelabb over flere av de andre temaene. Nåværende plan for videregående derimot, har gått langt i å formulere svært generelle kunnskapsmål og metodemål. Noen har vel vært misfornøyd med det, men det har ikke vært luftet offentlig. Det er derfor underlig at det oppstod et sånn ramaskrik nå, når utkastet til den nye planen for videregående skole ble kjent. For den fikk ikke så langt som den nåværende i generelle formuleringer. Mye skyldes nok uvitenhet og *Aftenpostens* villedning. Andre ønsker flere kunnskapsmål for å få relativt sett færre ferdighetsmål.

Det torde være innlysende at man i en læreplan ikke kan ramse opp alle de faktaene elevene skal kjenne til. Da ville læreplanen fort nærme seg læreboka i størrelse. Hva ville det dessuten bety om det sto ”Stalin” i læreplanen? Hva skulle elevene lære om Stalin? Det objektive sannhet – og hva det er, derom ville de lærde strides. I praksis ville det bli overlatt til lærebokforfatterne, evt. til den enkelte lærer hvis han hadde en annen oppfatning enn læreboka. Et mål for revisjonen av alle læreplanene var at det skulle bli et sammenhengende løp for de enkelte fagene fra grunnskolen til videregående skole. For historiefagets vedkommende ble dette ikke gjort gjeldende for kronologien, elevene begynner med de første mennesker og går fram til (nesten) i dag i grunnskolen, og begynner på det samme løpet igjen i 2. klasse i videregående. Jeg har forståelse for at det gjøres, for ellers ville elever i ungdomsskolen bli avskåret fra å beskjefte seg med sin nære fortid. Men det byr på et problem, for ofte vil elevene som begynner med historie i videregående skole, ha hatt om et emne før, og kjede seg. Det nye blir kanskje bare at de må pugge flere detaljer, progresjonen

i faget blir bare at det er mer å huske.

Dette synspunktet kommer fram i TV2 sitt debattforum på internett. Det som går igjen i mange av innleggene er at de har blitt lurt av *Aftenposten* til å tro at ”vi ikke lenger skal lære om verdenskrigen” og er forferdet over det. Men en av innsenderne skriver:

”nå har de kanskje valgt å fjerne (sic!) dette fordi det er disse tingene vi lærer mest om i historie? jeg begynte med 2. verdenskrig i 3. eller 4. klasse, og hadde det vært (sic) år etter det. da jeg så måtte ha det på vgs også, må jeg si jeg begynte å bli mektig lei. jeg ville mye heller lære om vietnam og korea, noe jeg aldri hadde hatt om, men de kapitlene ble det ikke tid til....”

En annen innsender skriver:

*”Synes det var ALTFOR lite historie på barne-, og ungdom- og videregående skole jeg...[.]” og førstesiterte innsender svarer: ”det er jeg helt enig i, men jeg mener fremdeles at den historien vi har er altfor konsentrert rundt 2. verdenskrig. det finnes så mye mer vi kan lære om, når man begynner på det samme for n’te gang, lærer man ikke mer, for da gidder man ikke følge med mer...”*⁸

Læreren må sammen med klassen sin kunne velge hva de skal fordype seg i på videregående, og da kan vi ikke ha en plan som er overlesset med detaljkunnskaper. Min erfaring etter 20 år som historielærer på videregående skole, er at elevene har hatt mest om nettopp 2. verdenskrig i grunnskolen, og at det derfor er nødvendig å finne nye – og mer krevende og interessante – innfallsvinkler eller problemstillinger til dette temaet for at det skal bli meningsfylt for elevene.

Konsekvensen av mange og detaljerte kunnskapsmål blir at det blir mer pugg og oppgult av det på prøver, og mindre tid til fordypning og aktive elever som tenker selv. Man skulle jo tro at Kiehlands ”Gift”, tilsatt en dose etsende Jonas-syre, hadde ”rotenonbehandlet” skolen for ”flere byer i Belgia”-mentaliteten, men den lever tydeligvis ennå i verste velgående i enkelte kroker av skolen, dessverre oftest blant historielærere.

Ad 2 – metodebindingen.

Denne kritikken støtter jeg fullt ut. Det er vel og bra at man vil forplikte lærerne på de fem grunnleggende ferdighetene,⁹ men jeg kan ikke se noen skjellig grunn til at man skal lage en digital presentasjon av antikkens Athen, framfor for eksempel om maktforhold i middelalderen. Dette brøt jo med intensjonene om metodefrihet. Det bør være nok å presisere at de metoder som nevnes i omtalen av de fem grunnleggende ferdighetene er forpliktende. Heldigvis er denne bindingen fjernet fra det reviderte forslaget.

Ad 3 – for mye ”teori”.

Denne kritikken må man jo ta på alvor. Lærerne kjenner jo sine elever og vet hva de kan og ikke kan prestere. Eller vet de det, egentlig? Det er klart at kravene til ferdigheter, refleksjon og selvstendig tenkning kan virke skremmende. Men det er ut i fra dagens elevmasse (ikke) har blitt trent i, og selv om det er en egen metodeavdeling i gjeldende læreplaner, blir denne delen av læreplanen ikke alltid tatt like alvorlig som kunnskapsmålene. Symptomatisk i så måte er det en PPU-student fortalte meg

om en episode fra praksis. Han ble bedt om å ta en vikartime for en historielærer, som sa: "Kan du ikke ta det der om kilder, så er vi ferdig med det"! Metoder og ferdigheter leses (det står gjerne en del om det i innledningen til lærebøkene) og gjennomgås som hvilket som helst annet emne, og så glemmes det. Ferdighetene må integreres i undervisningen; samtidig som man setter seg kunnskapsmål for en periode eller et emne, må man også sette seg ferdighetsmål, som f.eks. "*kunne vite hva som kan være kilder til kunnskap om fortida og kunne vurdere kildemateriale i sin historiske sammenheng*".¹⁰ Og hvis man begynner å gjøre dette allerede i grunnskolen, forsiktig og under hensyntagen til det intellektuelle modenhetsnivået man kan forvente av aldersgruppen, vil man kunne få en progresjon også på dette området; og da vil ikke teori- og metodemålene i den nye læreplanen virke så utopiske likevel. Det ser ut til at noen glemmer en vesentlig faktor: Elever er intelligente vesener, de kan tenke, de kan bruke hjernen til noe mer enn en lagringsplass. Men de metodiske ferdighetene vi krever i historiefaget kommer ikke av seg selv ved "modning", de må trenes. Derfor må de to læreplanene, historiedelen i samfunnsfaget i grunnskolen og historie i den videregående skolen, sees i sammenheng.

Det er også symptomatisk at kritikerne snakker om "teori", og ikke om ferdigheter eller, som det heter i utkastet til ny læreplan, "historieforståelse og metoder". Det er ikke snakk om teorier elevene skal kunne redegjøre for, men ting de skal kunne gjøre. Det viser verbene som innleder setningene med metodemål tydelig. Det heter for eksempel *identifisere* og *vurdere* historisk materiale, *formulere spørsmål* til kildemateriale, *tolke* og *bruke* historisk tallmateriale, *diskutere* og *undersøke*. I elevenes verden er alle fag der man ikke selv gjør noe aktivt "teorifag". Så det å lære seg historiske fakta er for dem vel så mye teori som det å anvende metoder og utforske saker på egen hånd.

Ser vi på planene for grunnskole og videregående skole i sammenheng er det lagt opp til en god progresjon i ferdigheter, forståelse og metode. Men etter siste revisjon er det ett emne der det ser ut til å bli regresjon i stedet: ideologier. I grunnskoleplanen står det at elevene skal "presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologier",¹¹ mens i plan for videregående, etter Vg3, står "vurdere ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet".¹²

Her er det ikke innlysende at det siste representerer noen progresjon i forhold til det første. Det sistnevnte fortoner seg da også temmelig abstrakt og vel filosofisk. Sammenhengen brytes også av at målene er gruppert i to avdelingen på videregående skole, men alle er nevnt under overskriften "Historie" for de tre bolkene, etter 4., 7. og 10. årssteget, i planen for samfunnsfag for grunnskolen. Det er heller ikke alltid så lett å se hvorfor et emne er plassert der det er i den reviderte planen for videregående. Under "Historieforståelse og metoder", står bl.a. "presentere en historisk person, plassere denne inn i en historisk samtid og drøfte hvordan samfunnsrammer har påvirket enkeltmenneskers tenkemåter og handlinger." De to første leddene av dette målet er det vel mer naturlig å plassere under "Samfunn og mennesker i tid"? Flere andre steder blandes

også de to måltypene. Da hadde det vært bedre å sløyfe denne todelingen av målformuleringer, og gjøre som i planen for grunnskolen: integrere ferdighets-, metode- og kunnskapsmål.

Ad 4 "Planen viser for liten respekt for historie som kunnskapsfag"

Tradisjonelt har historie i skolen kun vært et kunnskapsfag, og mange vil tilbake til "gode gamle dager". Ingen kan være uenige i at elevene skal ha kunnskaper om fortiden, spørsmålet blir som nevnt hvilke kunnskaper og hvor detaljerte. Hvis læreplanene overleses med mange og detaljerte kunnskapsmål fører dette uvergelig til mer overfladiskhet og pugg. Det fører ikke til mer respekt for kunnskaper hos elevene, men mindre. Får ikke elevene tid til å tenke, fordype seg i enkelte temaer og selv forske litt, blir faget kjedelig, bestående av faktamasser som glemmes kort tid etter at man har hatt det på en prøve. Løsningen må være det professor Knut Kjeldstadli kaller knutemodellen,¹³ d.v.s. at man går i dybde på noen temaer (knuten) og har en kortfattet behandling av mellomliggende epoker eller temaer (tråden). Da har man anledning til å la elevene få bruke historiefaglige metoder og få nærkontakt med fortida. Men da kan vi ikke ha en plan med detaljerte kunnskapskrav. Ønsket om å ha en læreplan preget av rene kunnskapsmål baserer seg på et historiesyn som ble forlatt av historikere for om lag 100 år siden, nemlig at det er mulig å gi en objektiv framstilling av fortiden.¹⁴ Selvsagt finnes det ubestridelige fakta i historien, men en oppramsing av dem gir ingen historiefremstilling. Så fort vi setter disse fakta sammen til en fortelling om fortidige hendelser, en fortelling/narrasjon, foretar vi implisitt tolkninger. Vi kan ikke rekonstruere fortiden, vi må være bevisste på – og gjøre elevene bevisste på – at vi konstruerer fortellinger om fortiden, og det gjør vi ut i fra vår forståelseshorisont med de forskjellige vinklinger det innebærer.

En mer intelligent innvending enn at vi bare skal lære elevene objektive "facts", er at vi *først* må få inn kunnskapen og *så* kan elevene begynne å bruke dem, resonnerer om utviklingslinjer, årsak – virkning, forskjellige synsvinkler hos historikere osv. Men for det første vil det føre til at man som regel ikke kommer lenger enn til pugget ("det er jo så mye stoff vi må igjennom", pensum (=kunnskapsmålene) er så omfattende at vi ikke har tid til noe annet... (læreplanene er m.a.o. for detaljerte!). For det andre er det en litt for naiv forestilling at "rene facts" kan overføres ubesudlet fra lærer – eller lærebok – til elev. Alle, også elever i skolen, har sin forståelseshorisont, som all ny informasjon sees på bakgrunn av, og den vil prege det bildet elevene lager seg av "den faktiske historien". Dessuten presenteres informasjonen, faktaene, i en narrativ sammenheng, og den innebærer alltid en viss vinkling. Selv om jeg ikke uten videre kjøper alle Hayden Whites påstander, har han et viktig og viktig poeng i at all historieskriving har sin spesielle form, "sjanger", som vil bidra til å prege innholdssiden, meningen med det som formidles.¹⁵

Da er det bedre, som Erik Lund skriver, at "vite-at-kunnskap" går hånd-i-hånd med "vite-hvordan-kunnskap".¹⁶ M.a.o. at kunnskapsmål og ferdighetsmål øves samtidig. "Å lære uten å tenke har ingen verdi. Å tenke uten å lære er farlig", for å si det med Konfusius. De som legger hovedvekten på kunnskapsmengden er heller ikke på linje med historikernes

egen forening, HIFO,¹⁷ og den internasjonale historielærerforeningen som HIFO er medlem av, Euroclio. Norge har også sluttet seg til Europarådets anbefalinger for historieundervisningen,¹⁸ som bl.a. sier ”Historieundervisningen (...) må sikte mot (...) utvikling av elevenes kritiske egenskaper, evner til å tenke selvstendig, evne til objektivitet og motstand mot å bli manipulert.” Da er det absolutt nødvendig at de metodiske sidene ved faget, særlig kildekritikk, vurdering av troverdighet, vektlegges mer enn det gjøres i dag. Og da er det nødvendig å få dette vektlagt i læreplanene, slik det nå legges opp til. I tillegg må man sørge for at disse ferdighetene prøves til eksamen,¹⁹ hvis ikke kommer ikke læreplanenes pålegg til å bli tatt alvorlig.

Målet for skolens undervisning endrer seg i takt med de idealer samfunnet bygger på. Vi underviser ikke lenger historie for å innpode kjærlighet til Gud, Kongen og Fedrelandet. Demokrati, toleranse og likestilling har langt på vei erstattet disse verdiene. I historiefaget må det få konsekvenser både hva kunnskapsstoffet angår og for ny vektlegging av de grunnleggende metoder i faget, ferdigheter som utvikler elevenes historiebevissthet og gjør dem til kritisk tenkende individer, skikket til å leve i og utvikle demokratiet.

Noter

- 1 Se for eksempel oppslag i Drammen Tidende der lærere fra Drammen videregående skole uttaler seg.
- 2 Jardar Seim i *Aftenposten* 18.12.2005.
- 3 Aftenpostens hysteriske oppslag ”Verdenskrigene ut av pensum” (25.11.05) har altså ingen rot i virkeligheten. Verdenskrigene har ikke vært eksplisitt nevnt i den læreplanen som vi har hatt de siste 9 årene!
- 4 Se evalueringen av L97! www.forskningsradet.no
- 5 Det er dessverre et sørgelig faktum at noen muslimske elever viser motvilje mot temaet fordi de føler at staten Israel dermed får for stor sympati. De kan jo også hente støtte fra islamske ledere; i Storbritannia foreslo ledende imamer å slutte å markere Holocaust-dagen, og den nye iranske presidenten benekter at Holocaust har funnet sted!
- 6 www.skolenettet.no/nyUpload/Lareplan/Pulje2/historie_endelig.pdf
- 7 www.forum.tv2.no/forum
- 8 www.forum.tv2.no/forum
- 9 Å uttrykke seg seg skriftlig og muntlig, å lese å regne og å bruke digitale verktøy, se www.kunnskapsloftet.no/filer/grunnleggendeferdigheter.pdf
- 10 www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner
- 11 www.skolenettet.no/nyUpload/Lareplan/Pulje2/samfunnsfag_endelig.pdf
- 12 www.skolenettet.no/nyUpload/Lareplan/Pulje2/historie_endelig.pdf
- 13 Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget* (Universitetsforlaget: 1992), s. 270.
- 14 Bruk av uttrykk som “realhistorien”, den “egentlige historien” og “sann historie” tyder på det!
- 15 Hayden White, bl.a. i *Metahistory*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974
- 16 E. Lund: *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*, 2003. Universitetsforlaget. (En bok som burde være obligatorisk lesning for alle historielærere!)
- 17 Se www.uit.no/hifo/EUROCLIOartikkel.htm
- 18 www.sisso.it/dossiers/scuola/didattica/coe_recommendation.pdf

19 Eksamen styrer undervisningen enda mer enn det læreplaner gjør! Typisk nok gjaldt forrige ramaskrik fra historielektorer pålegg om å bruke eksamen med minst 48 timers forberedelse. De innså at da ville en ren faktainnlæring være irrelevant som forberedelse til eksamen. Pålegget var nok noe prematurt, og ble trukket tilbake.

HL-senteret og undervisning - historie og holdningsskapende arbeid

Av Erik Thorstensen og Peder Nustad

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) er et forsknings-, og formidlingscenter som skal arbeide med to temafelter: Det første temafeltet har Holocaust som utgangspunkt, men spenner også over andre folkemord, rasisme og antisemittisme og massive brudd på menneskerettighetene. Det andre feltet handler om minoriteter, spesielt religiøse minoriteter og livssynsminoriteter. I slutten av august 2006 vil senteret åpne en permanent utstilling for publikum. Senteret og utstillingen er lokalisert i Villa Grande, Quislings tidligere residens under krigen på Bygdøy. Utstillingen vil være det viktigste redskapet i HL-senterets formidlingsvirksomhet. HL-senteret utvidet sent i 2005 undervisningsavdelingen fra en til tre medarbeidere. Her vil en hovedoppgave ligge i å utvikle pedagogiske verktøy rettet mot skolen.

Om å undervise om folkemord, grove brudd på menneskerettighetene, minoriteter og livssyn

Presentasjon av så verdiladede temaer som HL-senteret har i sitt mandat, krever varsomhet og klarhet. Temaene er videre ofte omstridte. Et eksempel er definisjon av "Holocaust". Som undervisningsavdeling er vi nødt til å kommunisere hva de viktigste sidene ved Holocaust var og er. Vil vi med det utestenge noen eller relativisere andres lidelser? Noen mener at Holocaust er en tragedie som rammet jødene, mens andre vektlegger de rasistisk motiverte drapene på andre folk i tillegg. Hvordan vi som senter, med fokus på menneskerettigheter og individets ukrenkelighet, skal greie å fortelle om Holocaust uten å forsøke å veie de to gruppene av ofre opp mot hverandre, og samtidig fokusere på overgrepene mot hvert enkelt offer, er en stor utfordring.

Et annet eksempel er begrepet "religion". Alle vet mer eller mindre intuitivt hva vi mener med "religion". Likevel har forskere innenfor teologi og religionsvitenskap ikke klart å komme fram til noen utvetydig og ukontroversiell forklaring eller definisjon av termen. En funksjonalistisk synsmåte definerer "religion" som det som gir reglene til et samfunn eller en samling av mennesker sterk legitimitet. En mer essensialistisk forståelse definerer "religion" som et individs erfaring av det hellige. Ulempen med et slikt fokus er at alle sosiale aspekter forsvinner. Uansett hvilket perspektiv som anlegges, vil det gå glipp av enkelte sider ved religionen. Det er videre også bortimot umulig å skulle kombinere en funksjonalisme med en essensialisme uten å gi avkall på presisjon i framstillingen. Slike overordnede problemstillinger er HL-senteret nødt til å beherske, for uten evner til å forklare hva de sentrale fellestrekkene ved sosiale fenomen er, vil vi heller ikke kunne tilby noen sammenlignende eller verdimesig debatt

omkring verken minoriteter, ekskludering eller folkemord eller grove brudd på menneskerettighetene. Vi mener at kunnskap om annerledeshet vil bidra til å skape større aksept for forskjeller, og ønsker samtidig å bidra til en refleksjon rundt egen bakgrunn – både hos majoriteten og minoriteten.

HL-senterets undervisningsaktiviteter

I skrivende stund har undervisningsavdelingen i første rekke jobbet på to områder: Holocaustdagen og nytt nettsted. Holocaustdagen, og Benjaminprisen som deles ut samme dag, er sentrale elementer i HL-senterets årssyklus. Benjaminprisen er oppkalt etter Benjamin Hermansen og deles ut til en skole som har jobbet mot rasisme og intoleranse i skolen.

Holocaustdagen

Den første utfordringen for den nyetablerte undervisningsavdelingen var å lage et undervisningsopplegg i forbindelse med Holocaustdagen den 27. januar til bruk i ungdomsskolen og i videregående skole. Den 27. januar 1945 befrikk sovjetrussiske soldater fangene i konsentrasjons- og tilintetgjørelsesleirne Auschwitz-Birkenau. Siden 2001 har den 27. januar blitt markert som en minnedag for ofrene for Holocaust og nazistenes forfølgelser, og som en læringsdag for skoleelever for bedre å forstå bakgrunnen for og omfanget og virkningene av Holocaust.

Vi ønsker å velge et nytt tema for Holocaustdagen hvert år. HL-senteret valgte for 2006 "Holocaust og de funksjonshemmede" som tema. En årsak til dette var at vi ville fokusere på en offergruppe. Samtidig var nazistenes massedrap på de funksjonshemmede, eutanasiprogrammet, en forløper for utryddelsen av jødene og sigøynerne. De var alle tre grupper som ble utryddet på rasebiologisk grunnlag. Vi ser videre at debatten rundt eutanasi og eugenikk (sorteringssamfunnet, som noen kaller det i dag) har relevans for videregående skoler. Det er også et velegnet emne for å lære om aksept for forskjeller og forestillinger om annerledeshet på ungdomsskolen. Til Holocaustdagen har vi også lagd en seremoni med musikk, tekstlesing, lyttening og andre elementer som skolene kan bruke.

Nettstedet www.hlsenteret.no

Siden HL-senteret er et forsknings- og formidlingscenter trenger vi et effektivt medium. Vi har bestemt oss for at vi i første rekke vil benytte nettstedet vårt som formidlingskanal, rettet mot elever, studenter, lærere og den kunnskapssøkende allmennheten. Nettstedets legitimitet vil være å finne i at vi bruker forskningsbaserte bakgrunnsartikler. Disse vil bli redigert for et bredere publikum som ikke kan forutsettes å være spesialister på noen av de områdene vi jobber med.

Faktaartiklene vil være det bærende elementet på nettstedet, men samtidig vil vi fokusere på korte introduksjoner til emnene innenfor vårt mandat, kombinert med illustrasjoner. Den virkelige utfordringen – både teknisk og innholdsmessig – vil allikevel være å skape et rammeverk som lærere kan bruke når de skal undervise eller arrangere prosjekter. Vårt mandat er å skape en klar front mot alle former for rasisme og diskriminering, men uten å trivialisere og si at mobbing er det samme som folkemord.

Et lite stykke bullshit

Om sjokolade, skolebøker og løgnaktige lærere

Bromark, Stian og Herbjørnsrud, Dag: *Norge – et lite stykke verdenshistorie*
Cappelen 2005, 450 sider, 349 kr

James W. Loewen: *Lies my Teacher Told me, Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Touchstone 1995, 383 sider, \$11

”I Nord-Amerika blei det aldri spørsmål om å sivilisera indianarane, såleis som spanjolane arbeidde med i Mexico og Sør-Amerika. Det blei da stendig krigstilstand og nybyggjarane kunne aldri ein dag kjenna seg trygge; rett som det var, kunne det ubuglege krigsskriket lyda utafor husa deira, og eit blodig overfall fylgde på [...] Det var ikkje så romantisk å slåst med desse grimme villmennene” Sitatet er hentet fra en lesebok til bruk i realskolen fra 1951. Tekstbolken er skrevet av historikeren Halvdan Koht. I dag reagerer vi sterkt på slike beskrivelser av mennesker, og tekster som denne finnes ikke lengre i våre skolebøker. Eller gjør de kanskje det?

Av Thor Indseth

Norsk historieformidling har vært preget av et enhetlig og innadventt syn på nasjonen. Dette argumentet hevder Herbjørnsrud og Bromark i boken *Norge – et lite stykke verdenshistorie*. Heroisme og dyrkelse av nasjonal enhet, har vært rådende innen faget. Herbjørnsrud og Bromark forsøker med boken å vise at Norgeshistorien har vært mer preget av verden utenfor og minoriteter innenfor Norges grenser enn det historikere, lærere og folk flest har vært klar over.

Norge – et lite stykke verdenshistorie kan sies å være et bidrag i en internasjonal trend som forsøker å vise feil og mangler ved nasjonale fortellinger og historiefremstillinger. Det innebærer å rette opp faktafeil, avsløre forfattere, forlag og læreplaners nasjonale og majoritetskulturelle situering, og fortelle de historiene som ikke har blitt fortalt, men som burde høre hjemme i et lands fortellinger. Et mye kritisert og debattert hovedverk i denne sjangeren er James W. Loewens bok fra 1995: *Lies My Teacher Told Me: Everything Your High School History Textbook Got Wrong*.²

I likhet med Loewen forsøker også Bromark og Herbjørnsrud å punktere sentrale nasjonale myter, Loewen angriper den amerikanske drømmen mens Bromark og Herbjørnsrud tar for seg Norge som ”annerledeslandet”.

Norge – et lite stykke verdenshistorie er for øvrig tredje bok i Herbjørnsrud og Bromarks trilogi. De to foregående hadde titlene: *Blanke løgner, skitne sannheter, en kritikk av det nye verdensbildet* og *Frykten for Amerika, en europeisk historie*. De tre bøkene har blitt bygd over samme lest og med samme tydelige kulturradikale ståsted. Alle bøkene er skrevet som debattbøker. Av dette følger en polemisk, litt arrogant stil. Lerretet males med bred pensel uten omtanke for detaljer og dybde. Tidligere bokanmeldelser av Herbjørnsrud og Bromarks bøker har derfor i stor grad sentrert seg rundt de faktafeil som anmelderen har funnet frem til.³ Skal man ha nytte av Herbjørnsrud og Bromarks bøker bør man derfor lese dem med en god posisjon

distanse og kildekritisk bagasje. Det er også en fordel at man stålsetter seg og bestemmer seg for ikke å bli sint uansett hvor mange slurvfeil, drøye påstander og merksnodige konklusjoner duoen har greid å snike gjennom forlagsmaskineriet.

Norge – et lite stykke verdenshistorie gjennomgår stoffet kronologisk, men med mange krumspring og innfall. Jeg er ikke sikker på om det er intendert eller ei, men boken ligner mye på et langt essay. Dette gjør den både drivende, lesevennlig og ikke minst svært morsom. Ikke det ideelle for en fagbok kanskje. Men dette er heller ikke en fagbok i tradisjonell forstand. Den er en hybrid og en anomali. Et 349 siders leserinnlegg.

Herbjørnsrud og Bromark viser på en god måte at norske skolebokforfattere er flinke til å problematisere kvinner og minoriteters stilling i andre land og kanskje særlig i USA, men at de er tilsvarende lite flinke til å gjennomføre de samme problematiseringene i de delene som omhandler Norge. For skolebøker som påpeker at Washington eide slaver bør også nevne at Eidsvollsmenn eide slaver. Og når elever lærer at den amerikanske grunnlovens frihet, likhet brorskap ikke gjaldt kvinner og svarte, bør elevene også lære at tilsvarende også gjaldt for den norske grunnloven.

Delen om den norske vikingmyten er også god. At Aschehougs samfunnsfagbok for 6. klasse heter *Midgard* og bruker 50 sider på vikinger, like mye som den bruker på kapitlene ”vår verdensdel – Europa” og ”En verden utenfor Europa” til sammen er overraskende. Like overraskende er det som står om vikinger i *Historie 6*. I den har skolebokforfatterne valgt å vise vikingtiden gjennom en jevnaldrende som hovedperson. Her er et lite utdrag sitert etter Herbjørnsrud og Bromark: ”Trellene er bundet på hendene og ser redde og triste ut. Øivind synes synd på dem, men Ivar ler av ham og sier: ’De kan være glade for at de får arbeide på gården i Lofoten. Faren din har alltid vært snill mot både husdyra og trellene sine’.”⁴ Videre kan norske

skolebarn dra lærdom av denne fortellingen: ”En gang nektet noen samer å betale oss så mye som de pleide. Da ble Ottar sint og bestemte at de skulle straffes. Vi tente på teltene, fanget noen samer og tok dem med hjem til gårdene våre som trelle.”⁵ At det ikke reageres sterkere på at skolen underviser slikt er meg en gåte. Herbjørnsrud og Bromark stiller et godt retorisk spørsmål når de spør: ”Hvordan ville vi reagert dersom arabiske lærebøker viste til krigere og mordere som lærte opp barna sine til å drepe, og så kalte disse for ’gode krigere’?”⁶

Delen om Gerhardsen-periodens fellesskap og samhold er også god, hvis man ser bort fra det tidligere nevnte krasse språket. Herbjørnsrud og Bromark problematiserer den idylliserende fremstillingen av etterkrigstiden som er et gjennomgangstema i de fire historieverkene duoen har gått gjennom. Selv om historien om steriliseringen av tatere har begynt å bli allmenkunnskap i Norge, viser Herbjørnsrud og Bromark at det finnes mer som gir riper i lakken til Gerhardsen-perioden. Verdt å nevne i denne sammenhengen er Norges behandling av utenlandske krigsfanger etter 1945. Der 1000 polakker ble nektet opphold i Norge, med en argumentasjon som vi i Norge ikke burde være stolte av. At jødeparagrafen ble opphevet noe tidligere er allmenkunnskap, men at jesuittparagrafen ble benyttet i Norge i 1952, og at Kr.F samme år gikk sterkt imot opphevelse av paragrafen, vil jeg tro er nytt for mange.⁷

Tiltross for mange gode anekdoter og den tidvis rettmessige og viktige kritikken av historiefaget er Herbjørnsrud og Bromarks prosjekt ikke lett å ta standpunkt til. På den ene siden har de et ærverdig og hederlig mål, på den annen side er det noe som ikke riktig stemmer.

Herbjørnsrud og Bromark skriver etter ”målet helliger midlet”-normen. De bryr seg lite om sannhetsgehalten i sine påstander så lenge det underbygger deres hovedmål – å vise at nordmenn tror feil om sin nasjon og lever i en myteverden. Dette er farlig. Å forholde seg likegyldig til om en påstand er sann eller ei, bare fordi den kan bygge opp under en høyere og, etter duoens betraktning, viktigere sannhet, plasserer parene i et selskap de nok ikke føler seg komfortable i. Det kan virke som om Herbjørnsrud og Bromark lyver. I Princeton-filosofen Harry G. Frankfurters begrepsunivers er Herbjørnsrud og Bromark ikke løgnere, men ”bullshitere”. Jeg skal prøve å forklare hvorfor.

Frankfurter har skrevet et essay kalt *On Bullshit*.⁸ Der tar han opp skillet mellom løgn, sannhet og bullshit. Hva skiller dem? Og hvorfor dømmer vi løgneren hardere en bullshiteren? Frankfurters konklusjon er at bullshiteren forholder seg likegyldig til sant og usant. Løgnere derimot forholder seg aktivt til det han eller hun oppfatter som sant. I et forsøk på å konstruere en ”ny” sannhet, må løgneren undersøke og forstå forholdene som ligger i ”det sanne.” Konsekvensen blir at *bullshiteren*, altså den likegyldige, kan i de tilfeller han blir avslørt, peke på sin egen dårskap, slurv, eller uoppmerksomhet. Løgneren derimot vil i en avsløring rammes langt hardere fordi hans eller hennes troverdighet har blitt alvorlig skadet.

Et godt eksempel: En bilselger som påstår at bilen kun er kjørt av en gammel dame og derfor i fin stand, lyver hvis han *vet* at bilen ikke er kjørt av en gammel dame. Hvis han derimot

ikke vet, men sier det uansett, kun for å oppnå sitt mål, nemlig å selge bilen til høyest mulig sum, så er han en *bullshiter*.⁹ Frankfurter argumenterer videre for at “Bullshit is a greater enemy of truth than lies are ... Unlike the bullshitter, the liar at least cares about the truth.”¹⁰ Bullshit undergraver hele begrepet om sant og usant.

*The truthvalues of his [the bullshitter] statements are of no central interest to him [...] A person who lies is responding to the truth, and is to that extent respectful of it. When an honest man speaks, he says only what he believes to be true; and for the liar, it is correspondingly indispensable that he considers his statement to be false. For the bullshitter, however, all these bets are off: he is neither on the side of the true nor on the side of the false. His eye is not on facts at all, as the eyes of the honest man and of the liar are [...] He does not care whether the things he says describe reality correctly. He just picks them out, or makes them up, to suit his purpose.*¹¹

Derfor er bullshit både smidigere og raskere å ty til. *Bullshiteren* kan også tilfeldigvis ha rett: “The bullshitter is faking things. But this does not mean that he necessarily gets them wrong.”¹² Den sannferdige og løgneren spiller i det minste på samme bane, bullshiteren hever seg over og forholder seg kun til det praktiske ved sitt eget argument.¹³ Således kan man si at sannsigeren er moralsk, løgneren er umoralsk og bullshiteren er amoralisk.

Da jeg for to år siden leste Herbjørnsrud og Bromarks forrige bok: *Frykten for Amerika*, var jeg i villrede. Etter å ha lest Frankfurters essay gikk det opp et lys for meg – Herbjørnsrud og Bromark skriver bullshit! Mye av det Bromark og Herbjørnsrud skriver er unektelig korrekt og viktig informasjon, som kaster nytt lys på Norge. Særlig verdifullt er det når Herbjørnsrud og Bromark avslører åpenbare feil og meget tvilsomme konklusjoner i andres verk. Problemet er bare at det nytter ikke å bekjempe løgn og bullshit med bullshit.

Ved å legge ord i munnen på antatte meningsmotstandere samt konstruere antatte fellesoppfatninger blant ”folk flest” skaffer Herbjørnsrud og Bromark seg motduellanter som de kan bruke for å overbevise leseren om hvor sjokkerende tilstanden er. Dette gjør Herbjørnsrud og Bromark uten å forholde seg til om det meningsmotstanderne eller folk flest mener, faktisk er det de mener eller ei. Et godt eksempel er deres angrep på Freia melkesjokolade. Slagordet ”Et lite stykke Norge” har forarget Herbjørnsrud og Bromark (og også inspirert duoens tittelvalg). Men lyver Freia i dette slagordet? Prøver Freia å overbevise oss om at sjokoladen er 100% norsk? Herbjørnsrud og Bromark skriver som om det er tilfelle. De går langt i å antyde at ”folk flest” tror at Freiasjokoladen er helnorsk. Men de faktum duoen bringer til torgs er vel fakta alle er rimelig klar over? De fleste vet nok at kakao ikke dyrkes her i landet? Tiraden om at aztekerne var de første som dyrket kakao, at melkesjokoladeløgen er en fugl fra Tanzania, at mange ansatte i Freia er født utenfor Norges grenser etc. viser at Herbjørnsrud og Bromark ikke bryr seg om hva ”folk flest” i Norge faktisk tror.¹⁴

Videre vil jeg stille et lite spørsmålsteget ved utsagnet ”mens nordmennene ofte ble sett ned på som fattige, skitne og usiviliserte i det moderne og fremskrittorienterte USA, ble de

norske samene gjerne mottatt som helter i Nord-Amerika.¹⁵ Samenes rykte og anseelse i USA vet jeg ikke så mye om, men i det jeg har lest om innvandring til USA har jeg ikke kommet over noe som tyder på at nordmenn ble sett på som spesielt skitne og usiviliserte. At Herbjørnsrud og Bromark ikke har noen referanser til slike utsagn, og underbygger påstanden om samenes antatte høye status i USA, med at det finnes en statue av Balto (en samisk hundehelt) i Central Park gjør ikke saken noe bedre.

Å kun bruke det argumentet som til enhver tid passer best for å underbygge sin påstand, uten omtanke for sant eller usant, gjør at det raskt oppstår selvmotsigelser. Et eksempel: De norske samene satte ”mye sterkere farge på det samfunnet de kom til [i USA], enn det søringene gjorde.”¹⁶ Dette gjorde de henholdsvis fordi ”nordmenn kom til å inngå i den store smeltingen i USA sammen med millioner av andre mennesker...”¹⁷ I noen setninger under hevder duoen videre ”telemarkingene og hedemarkingene [ikke søringene som helhet tydeligvis?] er blitt bebreidet for dårlig integrasjon [...] hvor flere ennå drømmer om lutefisk på prærien og lusekoftene fra foreldrenes hjembygger”¹⁸ For meg henger ikke dette sammen.

Forfatterne evner i liten grad å ta hensyn til paradokser i sin egen teori. Et eksempel er deres omtale av eldre historie. For hvis Norge ikke kunne regnes som Norge før nasjonsideen ble fullbrakt på 1800- og 1900-tallet, hvordan kan man da samtidig snakke om dansk påvirkning på norsk kultur i tidlig middelalder? Et annet problem er at Herbjørnsrud og Bromark regner kultur som en prosess når det skjer utenfor Norge, men blir svært opptatt av ”det autentiske” og av opprinnelse, når det gjelder kultur i Norge. De kommer med en del allerede velkjente opplysninger som at rosemalingen ikke oppsto i Norge, og at Egners Kardemommeby er modellert etter landsbyer og byer i Marokko, og noen mindre kjente opplysninger som at nordmenn begynte å gå på ski etter inspirasjon fra samene. Problemet her er at Herbjørnsrud og Bromark bruker et meget fastlåst kulturbegrep, gjerne forbundet med 1800-tallets nasjonalromantiske folkeminneforskning. Med andre ord det kulturbegrepet og nasjonssynet de tilsynelatende opponerer sterkest imot. Et mer flytende kulturbegrep som fokuserer på prosess over tid snarere enn opprinnelsesland, burde heller ha vært Herbjørnsrud og Bromarks redskap. Ikke bare fordi det egner seg for deres synspunkt som helhet, men også fordi det stemmer bedre overens med hvordan kultur faktisk fungerer. Hvis noe oppleves som norsk, brukes som norsk og er en sentral del av nordmenns referansegrunnlag, ja da er vel fenomenet også norsk, selv om det har sin opprinnelse et annet sted. For det er vel tilføyelser, endringer og bruk over tid som bør avgjøre om noe regnes som norsk eller ikke. Når det er sagt er det viktig å påpeke at noe som er norsk selvsagt også kan være noe annet samtidig. Et fenomen kan selvsagt være både norsk, tysk og pakistansk på en gang.¹⁹

Herbjørnsrud og Bromark bruker et kritikkverdigg språk. Det virker som om de bruker de sterkeste uttrykkene de kan finne på, uavhengig av overgrepets, feilen eller mangelens alvor eller omfang. At kapittelet om Gerhardsen har fått tittelen: ”Gerhardsen-tidens ’etniske rensing’, fra katolikker

til tater”, er et godt eksempel. Overgrep mot minoriteter i etterkrigstiden var svært alvorlige, de innebar både sterilisering og lobotomering. Men med etnisk rensing går assosiasjonene til Nazityskland, Rwanda (1994) og Bosnia (1992-96). Dette er noe helt annet enn overgrepene i Norge. Sterke ord bør ikke misbrukes. Et annet eksempel er Herbjørnsrud og Bromarks sjokkerte språk, når de forteller at samenes avgjørende betydning for at julenissen bruker reinsdyr istedenfor hjort, ikke får plass i norsk offentlighet og i norske historiebøker. Vel det er en festlig historie, men så lenge et historisk fenomen ikke får bredere konsekvenser og ikke innvirker på noe annet enn seg selv, så er det ikke av særlig interesse for historikere. Det er altså ikke så rart at julenissehistorien ikke kommer med i standardverker og lærebøker. Det er i alle fall ikke noe å bli sjokkert over slik Bromark og Herbjørnsrud blir.

Jeg tror allikevel Bromark og Herbjørnsrud gjør seg selv og sitt prosjekt en bjørnetjeneste ved å være så likegyldige til sannheten. De blir lette å avsløre for meningsmotstandere og for de som i utgangspunktet er positive til Bromark og Herbjørnsruds prosjekt, meg selv inkludert, fremstår boken som dårlig håndverk. Og dårlig håndverk er vanskelig å bruke videre, bygge på eller hente argumenter fra. Man blir fort reservert og irritert når man oppdager feil. Dette fører til at man leser boken med mistenksomhet og aldri stoler helt på forfatterne. Debattboka evner således kun å overbevise de deler av Bromark og Herbjørnsruds meningsfeller som ikke evner å tenke kritisk om det de i utgangspunktet er enige i, altså menigheten. Og hva er vel hensikten med å skrive en debattbok for menigheten? At målet ikke helliger midlet og at man ikke kan bekjempe bullshit med bullshit er noe Herbjørnsrud og Bromark bør ta inn over seg.

Boken er tiltross for sine mange feil, tvilsomme kildegrunnlag og teoretiske paradokser et verdifullt bidrag til debatten om hva som bør tas med i Norges historie og hvordan den best formidles. Først og fremst er den et viktig bidrag i debatten fordi den viser frem noen av de historiene som burde vært fortalt i norske medier og skolebøker. Både faghistorikere, lærere, skolebokforlag og folk flest kan lære mye viktig av denne boken. Men har Loewens *Lies my teacher told me* mer å gi og mer og si?

*

Loewens bok er en viktig bok. Den stiller sentrale spørsmål til historiefaget som helhet, men særlig til historiefaget som undervisningsfag i skolen. Hvorfor er historie det faget elever i USA synes er mest uinteressant og minst nyttig? Hvorfor er forskjellen i prestasjon mellom minoritetselever og majoritetselever større i historie enn andre fag? Og hvorfor er det så mye lærebøkene lar være å ta med, samtidig som de tar med en rekke halvsannheter og myter?

Boken er, i motsetning til Herbjørnsrud og Bromarks bok, et resultat av et bredt og dypt forskningsarbeid. Loewen har gått gjennom tolv forskjellige lærebøker og intervjuet en rekke *high school* lærere. Han underviser selv i historie ved universitetet på lavere grad, og har gjennom det fått innblikk i hvilke kunnskaper studentene sitter inne med etter fullført *high school*. Loewen har videre erfaring fra en rettsak mellom han selv og delstaten Mississippi. Loewens bok *Mississippi*:

Conflict and Change, ble stoppet av et *adoption board* – et godkjennelsesorgan for lærebøker. Loewen tok saken til retten og vant. Gjennom konflikten før og under rettsaken lærte Loewen hvordan kontrollorganene virker og hvordan forlagsbransjen tenker.

Bredden i erfaring og tilnærming gjør at Loewen både stiller mer interessante spørsmål og evner å følge dem opp bedre enn det Herbjørnsrud og Bromark gjør. Sammenhengen mellom prosessen for utvelgelse av stoff som skal med i lærebøkene, måten historie blir undervist på og hvorfor så mange elver misliker historie, er særlig interessant. Loewen påpeker således ikke bare hva bøkene mangler, men gir også en bredere analyse av historiefagets rolle i skolen. Loewen mener at det å fortelle sannheten ikke bare er viktig i seg selv, men at sannheten er et viktig pedagogisk instrument. Den gjør historie til et fag med diskusjoner og kontroverser, i stedet for et ”lær disse faktaene” fag. Her tror jeg Loewen er inne på noe svært viktig. Historie fortalt uten uenigheter, kun befolket av helter (og unntaksvis heltinner), der alt går bra til slutt og der alle svarene er gitt, er dømt til å bli et puggefag.

Loewen viser at delstatenes rolle i utvelgelsen av undervisningsmaterieell gjør at alle ømfintlige temaer unngås som pesten. Dette går særlig hardt ut over et fag som historie, men også andre fag lider. De som har fulgt med på debatten om evolusjon versus kreasjonisme i USA vet at et fag som biologi er omstridt.²⁰ Likevel er historie i denne sammenhengen spesielt utsatt. I fortellinger om fortiden finnes det både ofre og syndere, og skal man forholde seg til de faktiske hendelser er det nesten uunngåelig å trække noen på tærne. Den store skjevheten mellom hvordan noe faktisk var og hvordan noen ønsker det skulle ha vært, gjør at historiefaget er brennbart. At det videre finnes diametralt motsatte syn også på hva som er relevant og hva som er irrelevant, på hva som er gode forklaringer og på hva som er dårlige forklaringer, og videre på hva som har en oppbyggelig effekt på fremtidige generasjoner og hva som kan ødelegge de unges moral gjør at faget ikke bare er brennbart, det er eksplosivt. Løsningen på dette dilemmaet, mener Loewen, har i USA vært taushet. Alt som kan støte noen strykes. Eller rettere sagt, alt som kan støte de som har makt blir utelatt.

Dette har gjort at det amerikanske lærebokmiljøet har kommet inn i en ond sirkel. Hvis forfatteren antyder noe som kan være kontroversielt er det en mulighet for at noen skoler velger å ikke bruke boken. Det betyr tapte markedsandeler for forlagene. Forlagene unngår derfor alt de tror muligens kan komme til å forarge noen. Det medfører at lærebøkene ender opp i et ytterpunkt av varsomhet. Grensen for hva som tas med og ikke, går ikke der reaksjon kommer, men der forlagene kan forestille seg at reaksjon kan komme. Mer tannløst kan det ikke bli. Et annet problem er at skolebøker ofte blir revidert istedenfor nyskrevet. Dette gjør at gamle myter videreføres og forstørres. Amerikanske lærebøker lider av intellektuell innavl.

Amerika som mulighetenes land har vært hovedtema i amerikanske lærebøker. Det har medført at lærebøkene har utelatt ubehagelige sannheter og negative trekk ved nasjonens helter. Konflikter av dyptgripende art internt i USA har blitt

nedtonet eller utelatt og årsaksforklaringer av mer strukturell og sosio-økonomisk art har ikke fått den plassen de trenger. Forklaringer av individuell art, eller vage kulturtrekk som ”demokratisk ånd” og ”frihetstrang” har blitt stående enerådende i amerikanernes fortelling om seg selv, eller rettere sagt de hvite mannlige amerikanernes fortelling om det hvite mannlige Amerika.

At lærebøker har vært majoritetssentrisk er knapt noen nyhet. Loewen viser dog at det majoritetssentriske synet er mer gjennomgående enn mange tror, og ikke minst, han viser den pedagogiske effekten dette har for minoritetslever. Med minoritetslever mener Loewen ikke minoritet i antall, men i makt. Det vil si alle grupper som er underrepresentert i de maktfora som ”styrer” samfunnet. Kategorien inkluderer derfor kvinner og klasser, så vel som etniske grupper.

Nettopp dette siste poenget kan overføres til norske forhold. Skal minoritetsungdom velge samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag, noe de i svært liten grad gjør, er det viktig at samfunnsfagene og de humanistiske fagene i grunnskolen også gir plass til stoff som minoritetsungdom føler en forankring til. Viktig er det også at universitetene tilbyr programmer som evner å se verden utenfor Europa og som evner å se Norge gjennom andre prismer enn nasjonale myter og fortellinger. Barn og unge trenger både helter og forførende fortellinger og historiefaget kan gi dem det, men det viktige nå er å tilby fortellinger som også andre enn ”Arne 14 år med lektorforeldre” kan bli fortryllet av. Dette er en reell utfordring i Norge. Utfordringen har gjerne blitt forbundet med nyere innvandring, men problemet er av gammel dato. Det handler om at ”en skole for alle” ikke bare betyr at alle har lik rett til undervisning og skolematerieell, men at undervisningen og skolemateriellet må gjenspeile elevenes hverdag. Det betyr at skolebøker ikke bare skal handle om den hvite mannlige øvre middelklassens hverdag og historie, men om alles hverdag og historie. Tidligere (og til dels fortsatt) var hovedutfordringen å lage skolematerieell som inkluderte begge kjønn og som inkluderte arbeiderklassen så vell som selveiende bønder og borgerskap. Det å endre skolemateriellet til å gjelde større deler av befolkningen er derfor ikke noen ny prosess i Norge, og vi bør trekke på disse erfaringene. Det er ingen grunn til å bli engstelige og irrasjonelle denne gangen bare fordi det nå handler om etnisitet og kultur fremfor kjønn og klasse.

Loewen prøver å avkrefte mytene og fortelle det slik det egentlig var. En noe naiv historieoppfatning vil nok noen innvende, men skolebøkene grove feil gjør at Loewen beveger seg på rimelig trygg grunn. For oss sosialdemokrater her nord virker i allefall Loewens argumenter avmålte, moderate og sannferdige. Jeg er ikke like sikker på at en republikaner ser det på samme måten. Her ligger kanskje Loewens største blunder. Det er tydelig at boken er skrevet for å overbevise og for å bidra til en forandring av praksis. Loewens språkdrakt, oppgitthet og meget direkte og krasse kritikk, hans tidvis lett marxistiske argumentasjon og mildt konspiratoriske trekk gjør nok at mange av de som hadde hatt mest nytte av boken avskriver den umiddelbart.

Fordi USA har og har hatt en mye større og avgjørende innflytelse på verdenshistorien enn Norge, blir historiene

Loewen forteller langt mer interessante og viktige enn de til dels fattige avsløringene Herbjørnsrud og Bromark har greid å lete frem. For i Loewens bok er det virkelig mye ”juicy stuff”. Det handler ikke om hvorfor nissen bruker reinsdyr og ikke hjort, slik det gjør i Herbjørnsrud og Bromarks bok, men om hendelser og årsakforklaringer som virkelig har en fundamental innvirkning på hvordan skoleelever ser på verden rundt seg. Dette gjelder USAs aggressive utenrikspolitikk og engasjement i flere kriger enn første verdenskrig, andre verdenskrig og Vietnam. Det handler om at nasjonalikonet Helen Keller i sine voksne år var sosialist. Det handler om hvordan de på lang sikt betydningsfulle indianerkrigene på østkysten, som fikk avgjørende innflytelse på USAs utenrikspolitikk, forhold til nabostater og europeiske stater, har blitt utelatt til fordel for de mer perifere kuriøse indianerkrigene på prærien og ”ørkenen” (s. 123-125), og det handler om at klasse er et fraværende begrep også i fortellingen om arbeidere og arbeidsliv i USA (s.200-213).

Loewen greier også å gi en plausibel forklaring på hvorfor det som er utelatt er utelatt, og det som er tatt med er tatt med. Han viser hvordan fortellingene ikke passer inn i USAs fortelling om seg selv, enten ved at de setter nasjonen i et ufordelaktig lys – krigene, at de forbinder noe positivt med en ”antatt skadelig” ideologisk retning – Helen Keller, at de gir vitalitet og betydning til en folkegruppe som egner seg bedre på museum og i folklore – indianerne, eller at de utfordrer ideen om USA som mulighetenes land – klasseanalysen.

Loewens bok har enda en styrke fremfor Herbjørnsrud og Bromarks bok. Han nevner nemlig ikke bare hva historiebøkene ikke skriver, men også hvordan historiebøkene vrir og vender på sannheten for å få den til å passe inn i et gitt ideologisk system. Herbjørnsrud og Bromark baserer seg først og fremst på ”Se! Dette nevner de ikke”-argumentet. Et slikt argument kan lett tilbakevises med at det dessverre ikke var plass. Ideologikritikk og påvisning av direkte historieforklaring krever et bedre argument fra skolen eller forlagets side. Slik sett står Loewen sterkere.

Men hvorfor er Loewens bok mer fokusert på ideologien bak det som fortelles?

Er det fordi myter av den typen Loewen avslører ikke finnes i Norge? Er det fordi norske skolebøker er så gode at det ikke finnes noe virkelig viktig som lar seg kritisere? Det er liten tvil om at Loewen har et materiale som er bedre egnet som kritikeremat enn materiale til Herbjørnsrud og Bromark. Men mye av grunnen til at Loewens bok er langt bedre og mer lærerik enn *Norge et lite stykke verdenshistorie*, er at Loewen har gjort et grundigere arbeid, har langt større kompetanse på sitt felt og har tatt den tiden det trengs for å skrive en velfunderet kritikk av et stort kildemateriale. Loewen sammenlikner ulike lærebøker systematisk og evner derfor å peke på mangler, men også å peke ut de bøkene som fremstiller det ene eller andre på en god måte. Etter å ha lest Herbjørnsrud og Bromarks bok sitter jeg igjen med et inntrykk av at arbeidet ikke har vært gjort systematisk, men at de utelukkende har lett etter feil og mangler og oversatt alt som kan tale mot deres tese.

Noter

- 1 Koht Halvdan (1951): ”Frå Amerika, litt om korleis ein nasjon blir til”, i *Norsk Leseverk, for de høgre skoler bind I*, Fabritius og Sønners forlag s. 127
- 2 Loewens har også skrevet *Lies Across America: What Our Historic Sites Get Wrong*, tittelen sier vel det meste om hva den handler om ville jeg tro.
- 3 Se: *Dagbladet* 03.10.05, *Klassekampen* 29.09.05 (Som for øvrig har lest boken litt vel lett og kommet i skade for å påstå at Herbjørnsrud og Bromark mener ting de visselig ikke mener. For de som måtte lure på hva det er så er det punkt en i Klassekampens tekst, den som handler om bokas forhold til Thor Heyerdahls teorier, og *Klassekampen* 23.09.05. Her fremkommer det saklig og velbegrunnet kritikk samtidig som journalisten viser hvilke deler av boken som er best. Klassekampens konklusjon, tiltross for mye kritikk, er, ”Les den”!)
- 4 Herbjørnsrud og Bromark 2005 s. 121
- 5 Ibid. s. 119
- 6 Ibid.
- 7 Ibid. s. 297-314
- 8 Dette essayet er kort og lettfattelig, morsomt, viktig, lærerik og meget befriende. Jeg anbefaler det på det sterkeste til alle. Essayet er skrevet i fult alvor og alle lesere vil forstå at dette ikke er et uviktig morotema, en filosofisk apestrekk, men ramme alvor. Essayet finner du i antologien: Frankfurter, Harry (1988): *The importance of what we care about*, Cambridge university press, og i en ny utgave Frankfurter, Harry G. (2004): *On Bullshit*, Princeton University Press. For en glimrende omtale av essayet og en sammenlikning med andre tekster rundt samme problemstilling se Holt, Jim: ”Say anything” i *The New Yorker* 22.08.2005. For en liten snutt om boken se *Aftenposten* 23.04.05, der Lars Svendsen for øvrig har valgt å oversette *Bullshit* til pisspreik. Jeg valgte å beholde Bullshit rett og slett fordi pisspreik lyder litt ekkelt, ikke er dekkende og fordi vi alle kjenner begrepet bullshit meget godt, amerikanske som vi er (det siste var for øvrig et gratisargument til Herbjørnsrud og Bromarks andreutgave av *Frykten for Amerika*, tenk på det som et plaster på såret, en sorrygave for å ha kalt dere begge bullshitere).
- 9 Frankfurter, Harry (1988): ”On Bullshit” i *The importance of what we care about*, Cambridge university press
- 10 Ibid.
- 11 Ibid. s. 131
- 12 Frankfurter, Harry G. (2004): *On Bullshit*, Princeton University Press.
- 13 Ibid.
- 14 Herbjørnsrud og Bromark 2005 s. 28-36
- 15 Ibid. s. 49
- 16 Ibid. s. 48
- 17 Ibid.
- 18 Ibid.
- 19 Den norske kebabens historie er et godt eksempel. Den kebabens vi spiser her kan regnes som tyrkisk fordi denne måten å spise kjøtt på er vanlig i Tyrkia, videre fordi endringer fra utgangspunktet i Tyrkia skjedde via tyrkiske utvandrere til Tyskland. Et produkt som vakte interesse blant norsk-pakistanske gründere i Oslo. Videre fikk kebabens i Norge en litt egen vri for å tilpasses norske ganer. Derfor et fullgodt tyrkisk.norsk-pakistansk-tysk produkt.
- 20 For en god analyse av evolusjon vs. kreasjonismedebatten og hvordan ulike maktorgan i skolesystemet opererer, se Margaret Talbots artikkel i *The New Yorker* 05.12.2005

Orientalism for kids

How to teach History in a Cold War classroom

US history textbooks from the 1950s and 1960s present an image of the world closely aligned with contemporary US foreign policy perspectives. By framing the nation's history as the natural growth of a world leader, the textbooks depoliticize political processes and create an ahistorical account of the past.

Av Hilde Reinertsen

Postwar politics

In the postwar era, the United States underwent a drastic shift within both politics and education. In a world engaged in the Cold War, the boundaries between the capitalist and the communist worlds were clear. However, not all nations fit into these two categories. Former colonies in Asia, Africa, and Latin America which had been granted independence were now emerging as new actors on the global market. Due to these nations' lack of Western standards, they were described as underdeveloped by the US president Harry S. Truman in 1949. In this way, the postwar globe according to the United States contained Three Worlds: "the Free," "the Communist," and "the Underdeveloped."

In short, the effects of the Truman Doctrine was to radically shift the scope of US foreign policy from being restricted to control of the Western Hemisphere and reconstruction of Western Europe to now encompass the whole globe in an active way. A problem facing the Truman administration, however, was how to legitimize this shift and convince the US public of the undeniable need to embark on the bold new program. The answer to this question was to embark on a bold new program also within the nation's education system – to foster a population of not only loyal Americans, but also "global citizens" with an awareness of the world beyond the US border.

This paper explores Cold War depictions of the US in relation to the world, with specific attention to the areas of the globe generally referred to as "the Third World". Looking at history textbooks in the first half of this period (ca. 1947-1968), this paper maintains that there was a determined effort by US policy makers to establish an education that promoted and justified the contemporary foreign policy. In this way, we will see that foreign policy affected the writing of history, and that both the academic discipline of History and the writers of high

school textbooks subscribed to the political goals. In this way, the education helped create and naturalize a certain image and narrative of the world and of the United States' position within it. This in turn helped justify the foreign policy.

Global imaginaries

In order to explain how the representations operate through culture and politics, this paper will adopt Christina Kleins concept of the "global imaginary."¹ This concept points to how the earth is 'worlded,' or in other words, how we imagine and conceptualize it. After all, the geography of the earth and the histories of the peoples that have lived and are living here are of grand dimensions and comprise vast contradictions and specificities. In order to grasp this, it is necessary to radically simplify and organize all the information at hand. This process is of course never objective, as the choices of what to submit and omit, what to emphasize and downsize, and ultimately how to create a coherent narrative, are all made within a specific context. Thus, how global imaginaries are created, and what worldviews they promote, are highly significant questions.

Klein points out that Truman exemplifies a global imaginary of containment, based on conflict and defense.² This imaginary is prevalent in the history textbooks that this paper will investigate. Simultaneously, however, Klein argues, a global imaginary of integration was promoted.³ This can be seen in the textbooks as well, as alongside their warnings of the dangers of communism, they promote a sense of compassion and solidarity with youth all over the world. This is what Christina Klein calls the establishment of "sentimental education,"⁴ a phrase coined in 1957 by the State Department representative Francis Wilcox of the Eisenhower administration. Addressing an audience of educators in Philadelphia, Wilcox called for the need to create "global citizens" with sense of compassion and

solidarity. This was necessary in order to prepare Americans for “overseamanship”, or official service abroad. Therefore, Wilcox saw the need to promote global integration alongside the need for containment. Here, we see how the Eisenhower administration, which followed Truman’s in 1953, both continued and expanded the former’s policies.

The discipline of History is occupied specifically with creating global imaginaries. By comprising, generalizing, and simplifying a chaotic past, filled with a multitude of histories that may or may not be causally related, the books present a coherent, logical History. Walt Rostow’s thesis is a good example of how this may be done. In an account of history that is progressive, meaning it has a purpose, the idea of the development from one point to a more desired other point is of key importance. With the timeline as basis for the global imaginary, contemporary societies could be plotted onto a continuum of backwards to modern, or underdeveloped – developing – developed. As seen in Truman’s speech and the work of Rostow, the Cold War consensus relied on precisely this notion of stages of development and growth in order both to claim “Free World” superiority and render “the Third World” as in need of outside intervention. To Klein’s global imaginaries of containment and integration this paper will thus add the global imaginary of development.

The birth and growth of a world leader

This paper will investigate how these three imaginaries are constructed by looking at three History text books used in US public high schools in the 1950s and 1960s. The selection is somewhat coincidental as these three were the only available History textbooks at University and public libraries in Minneapolis at the time this paper was written. However, they all underwent several editions, were printed from presses in multiple cities, and were in use in Minneapolis or St. Paul high schools in the 1950s and 1960s.

For a general account of History textbooks in the period, *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*⁵ by Francis FitzGerald is a valuable study. FitzGerald investigates the changing contents of US history textbooks, and the way this process was and still is influenced by both political and ideological concerns of the writers as well as by the economic concerns of market-dependent publishers.⁶ She asserts that a drastic rewriting of US history textbooks was undertaken in this period. With a new concern for foreign policy and the position of the US in relation to the rest of the world, the number of pages discussing these issues increased accordingly in all the textbooks she investigated⁷.

With titles such as *United States’ History*, *This Is America’s Story*, and *History of Our United States*, the books suggests that what is between their covers is the complete story and truth of the past. None have prefaces or comments from the authors stating that what is written is merely one possible interpretation. This helps reinforce the idea that what is said in a history textbook is the objective truth. Another effect of the titles, especially the one using the possessive *Our*, is to create a feeling of unity; the students are parts of something bigger, and the story of the US is also their own story. However, we soon understand that the

We the books suggests does not refer to everyone.

The tables of contents all set the starting point of American history to 1492, when the Europeans, as represented by Christopher Columbus, discovered the new continent. The landfall and the subsequent accounts of exploration, emigration and colonialization, are celebrated by the books. In *History of Our United States*, for example, we are told,

*The world has known no better example of courage and quiet determination than that provided by the Pilgrims and other groups of Europeans who, in tiny ships, crossed the stormy Atlantic, seeking religious, social, or political liberty in an unknown land.*⁸

In this way, the reader gets the impression that the continent was more or less empty of people. This makes the European colonization and settlement unproblematic. Although occasional confrontations with the Indians are mentioned, they are never questioned on moral grounds. Rather, *This America’s Story* explains that the Spanish conquistadors in Latin America were “adventurous young men... hunting for gold, spices, and other treasure. [...] Their achievements were costly, however, for many died of starvation, fever and the wounds made by poisoned Indian arrows.”⁹ The note on the “Indian arrows” exemplifies how Indians are systematically portrayed as dangerous and primitive, and thus demonized through the negative descriptions. In this way, we see how the textbooks help legitimize the Western expansion across the continent, and that they “[tend] not only to sustain but also strengthen stereotypes held by the non-Indian.”¹⁰

From the early account of the English colonies, the books go on to describe their rise to power and wealth and eventually their breaking of British control. The initial tone of celebration and the evoking of admiration help build the impression that the founding of the American republic is the culmination of civilization. As the history of the republic unfolds, *This Is America’s Story* presents chapters such as “the New World Shakes off European Control,” “The New Government is Successfully Launched,” “Democracy Marches Westward,” and “The United States becomes a Great Industrial Nation.” As it approaches the contemporary times, we find the last two chapters “The United States Becomes a World Leader” and “America’s Government and People Face the Challenge of a Modern World.” Within these chapters, sections such as “The United States Meets Threats to Freedom and Tries to Establish a Peaceful World” reinforce the image of the United States as the main actor on the world stage, saving warmongering Europeans from themselves.¹¹

Explaining the Communist threat

As the Second World War comes to an end in the narratives, the notion of international challenges and threats to freedom enters as the organizing principle of American history and politics. We get thorough accounts of what it means to be American, as opposed to being a part of the communist countries. In the chapter “The Search for Security,” *United States History* explains the coming of the Cold War in the following way:

Through direct military pressure and use of Communist parties

*within Greece and Turkey, the Soviets sought control of those nations. If Turkey and Greece slipped behind the iron curtain, the eastern Mediterranean would be in Communist hands. [...] To control the spread of Communism, the United States embarked on a program of military and economic aid to enemies of Communism.*¹²

Here, Klein's global imaginary of containment is prevalent. Both Truman's language from 1949, "embark on a program," and the contents of the Truman Doctrine of 1947 can be seen in the text. It evokes an image of a monolithic Moscow-controlled Communism seeking expansion.

In *History of Our United States*, the subchapter "the Threat of Communism" handles the same issue in a much less cautious language. Drawing upon the readers' fear, it reproduces the same exaggerated misrepresentations of reality.

*Communism is a way of life which is vastly different from ours. Its goal is to destroy all other political systems and to replace them with Communist dictatorships. That is a serious and frightening statement to read, but it is true and every American should be aware of the fact. If we understand communism and some of the methods by which Soviet and Chinese communists are working to conquer the world, we can see the importance of supporting America's efforts to stop its spread to the free countries of the world, including our own.*¹³

Echoing George Kennan, this statement serves to create a strong opposition between *Us* and *Them*, and to render Communism as both inferior and threatening. In this way, the text moves the reader to endorse the countermeasures it proposes. The explicit statement "it is true" exemplifies the way the discipline of history helps establish assumptions as unquestionable taken-for-granted knowledge.

In *This Is America's History*, however, the tone is very different. Although concerned with postwar challenges, it does not have the same emphasis on fear, conflict, and containment. Rather, its last chapter is called, "What Can Each Citizen Do to Help Build a Better America and a Better World?"¹⁴ Here, the focus is on reaffirming and explaining the grandness and impressive achievements of the United States, with an emphasis on the political institutions of the nation and the opportunities and responsibilities they offer every citizen. Following this, we read subheadings such as "American Citizens are World Citizens" and "Knowledge and Understanding Are Paths to World Peace". Summing up the chapter, the authors state,

*In our day no country can live by itself. Citizens of the United States must accept the responsibility not only for helping to make America the kind of country in which they will be proud to live, but also for working for a world in which all peoples may live with satisfaction and in peace.*¹⁵

Here, we see close to a blueprint of the Eisenhower global imaginary of integration. Promoting the notion of mutuality, solidarity, and cooperation, the book concludes with an appeal to the US students of acknowledging global interconnectedness. Moreover, it specifically calls for them to participate in the building of a better world. This stands in clear contrast to the global imaginary of containment, and the emphasis on

fear and defense seen in *History of Our United States*. What they nevertheless share is an uncritical endorsement of the US' leading role in world affairs.

Poverty, chaos, and underdevelopment
Returning to the focus on "the Third World" and development, the books' lack of critique of the US itself becomes increasingly prevalent. It is striking how the world outside the United States is not given much space unless it has a direct correlation to the unfolding and building of the United States itself. This is naturally in part because the books are concerned with US history, not world history. However, the way areas of the world are only considered to be of interest when they come into contact with the West, points to what Preiswerk and Perrot considers an underlying ethnocentrism. Commenting on European textbooks, they state, "Europe gives certificates of historicity to other peoples because of their interest to Europe at a precise moment in history."¹⁶

This kind of selective history writing can be seen in the three textbooks in question. Europe is given space because of its status as mother continent of the United States, and the legacy of the White Anglo-Saxon Protestant (WASP) culture and its power. In addition, Europe's position as the main theatre of two world wars adds to the page numbers. Africa, on the other hand, is hardly mentioned in the books. Given the extensive slave trade of the 17th and 18th centuries, the continent should in principle have something of the same status as Europe in terms of building the US population. What we see is rather the contrary of this: when accounting for the African slaves, the books never go beyond the story of "the Negroes" within the US; first used at labor, then granted liberty. In *History of Our United States*, Africa is given two pages within the context of the Cold War and the United States' efforts to bring peace to the continent:

*Since Americans want to see every people become free, we have helped each new country that is willing to attempt home rule. Some peoples were ready for independence and accepted the responsibilities of home rule. For example, in a few years following independence, Nigeria has become stable and orderly. Her people are moving forward to a better economic order [...] In other areas of Africa, quarrels between tribes and leaders for positions of power have swept through the new nations. The UN has become involved in some of these problems.*¹⁷

The image realized here is one of a homogenous continent permeated by problems that the US and the UN have attempted to solve. The terminology used is tendentious; "quarrels between tribes and leaders for positions of power" would never be used to describe the violent history of the European continent. Mirroring Truman and Rostow, this points to a set of underlying assumptions about progress, evolution, and history that makes such statements seem unproblematic. Following this, the large-scale compression of time and space (two pages for the history of a continent) leaves the student with the impression that nothing of significance has ever happened in Africa. In this way, the experiences and histories of the African continent and its peoples are denied any relevance for the rest of the world; it is anachronistic. Subsequently, it only enters the history narrative when the US or the UN enters

the continent.

Moving our attention to the representation of Latin America, we see *History of our United States* reinforcing the notion of poverty as breeding ground for communism. Here, too, the whole continent is described within a few pages. This leads to swiping generalizations and misleading simplifications. The Western perspective is prevalent in the description:

*More than 200'000'000 people live in the twenty republics of Latin America. Almost half of them are hungry. Many live in dirty huts and own nothing except the few clothes they wear. More than half of the population cannot read or write. In the post-war period many of these impoverished and hungry people demanded better living conditions, and soon. History has shown that conditions such as these are fertile soil in which to plant the seeds of communism.*¹⁸

This statement aligns closely with Truman's Inaugural Address, which stated, "more than half the world living in conditions approaching misery."¹⁹ It also draws a direct line between poverty and communism. As discussed earlier, this connection conceals the complicity of the US and the West in general, which over the centuries has used its position of power to affect economic, political, and ideological issues in Latin America in various ways. Finally, by using the statement "History has shown...", the authors designate themselves an unquestionable authority and reinforces the notion of History as Truth.

This Is America's History explains the portrayed poverty and misery of Latin America in a chapter named "The United States Makes Friends With its Neighbors." As this title suggests, there is again an uncritical appropriation of political language; this time, of President Franklin D. Roosevelt's Good Neighbor-policy from 1933.²⁰ Under the chapter "Progress Has Been Difficult in Latin America," the student understands that progress is itself not something everyone masters.

*Our neighbors to the south have found progress difficult for several reasons. [...] When they became independent, their peoples were ill prepared to manage their affairs. [...] In many countries one half to three fourths of the people have been Indians, living as their ancestors have lived for centuries. The majority of the people have not been ready to have a voice in government.*²¹

In this statement, the textbook blames backwards and tradition-bound Indians for the failure of Latin American progress. Again, we see the silencing of a colonial history and the specific policies by which the US helped create the depicted situation. By claiming that "they" are not capable of governing themselves yet, the authors echoes the colonial discourse of inferiority, and legitimizes both the colonialization itself as well as contemporary development interventions.

When looking at the depiction of Asia, *This Is America's History* does not offer much information at all. The Index is limited to "early trade routes," "before voyages of exploration," "Line of Demarcation," and "clipper ship trade."²² China is mentioned for its importance as American markets, and later as an example of Communist expansion. This latter point is picked up in detail by *History of Our United States*, which depicts "Red

China" and "Red India" as major problem fields and threats to "the Free World." Together, these are examples of Preiswerk and Perrot's thesis that the selection of facts and situations is based upon ethnocentric judgments.

The white hand saving "the Third World"

The term "the Third World" is not used by any of the books. As we have seen, however, a global imaginary of development is still prevalent in each of them. The relationship between the Three Worlds is hierarchized, which the amount of space given to each shows. The term underdevelopment is seldom used; rather, one meets terms such as poverty, backwardness, tradition-bound, and lack of progress. Reasons for this situation are not sought outside the countries themselves, but rather explained as an intrinsic lack or fault. In this way, the history of colonial and imperial exploitation is overlooked, and poverty becomes the poor's own problem.

United States History does not entirely subscribe to this scheme. Discussing Eisenhower's Cold War priorities, it states,

*Many of the serious world problems the United States faced did not stem from Soviet missile technology but from the discontent of hungry peoples and from the rising nationalism of the so-called backwards areas of the world.*²³

Adding "so-called" effectively questions the notion of a linear trajectory of history and the assumptions this carries with it. Moving on to discussing the rising nationalism, the book also



Opprinnelig billedtekst: "A waiter using a hula-hoop, January 4, 1959" Hentet fra boka *United States History* 1967, s.761

honestly acknowledges the ambiguous position the US held in this: "In most instances, the Eisenhower administration tried to avoid commitments on anticolonialism. It did not wish to offend its allies, such as Britain and France, which still held a few colonies."²⁴ Despite *United States History*'s more modest language and nuanced contents than the other two books, it nevertheless subscribes to the global imaginary of development. Naming Africa and South East Asia "trouble spots,"²⁵ and stating that "the US faced Latin-American problems,"²⁶ the book helps produce the picture of a world characterized by negatives – war, poverty, and hunger. To illustrate this, the book provides us with three photographs: Children stretching their arms out to an unidentified white hand, with the caption "Food for the starving in New Dehli, India;" a massive pile of food bags, explained with "tons of surplus wheat have been sent to Jordan to relieve the nation's food shortage"; and finally, a picture of a male white doctor helping a woman with a child in a tropical environment accompanied by the caption "Medical assistance for Malaysia."²⁷

In all three examples, the white hand is the agent and subject, the one representing and possessing wealth and skills. The objects of its actions, whether in India, Jordan, or Malaysia, are all rendered passive, receptive and in lack of what the white hand can provide them. This process of draining the Third World of skills and agency is paralleled by a celebration of the proliferation of US consumer goods and popular culture. Commenting on the economic recovery of Europe and Asia, *United States History* states, "Eventually they looked to the United States for ways to use their wealth. Such American conveniences as supermarkets began to appear all over the world."²⁸ Accompanying this statement is a page of photographs showing the neon lights of downtown Tokyo, Japanese customers in a supermarket, people in Munich dressed up as Native Americans, and a smiling waiter in Cairo using a hola-hoop. Together, they give the reader the impression that this expansion of US culture abroad happened only because the foreigners wanted it to be so. No economic and political interest on the part of the US is discussed, which leads to the conclusion that US culture was simply better and more fun, and that the recipients either did not have much of a culture or that they smilingly abandoned it when the white hand offered an alternative. Cleansed of any responsibility as imperial power, the United States emerges as the global savior:

*Working through their governments, Americans have taken steps to meet this threat. [...] We have given money and technical aid to poverty-stricken or underdeveloped countries, hoping to remedy conditions in which communism breeds. We have tried to make known to the world the nature of representative democracy and the deep desire of our country for peace.*²⁹



Opprinnelig billedtekst: "Food for the starving, New Dehli, India" Hentet fra boka United States History 1967, s.749

Whether appropriating global imaginaries of containment, integration, or development, the books' descriptions of the world are ethnocentric and Orientalist. They rely upon representations of the areas beyond the US borders, and are influenced by the perspective of the writer. These representations are inaccurate and generalizing, and portray "the Third World" in an unfavorable light. When contrasted to the US, the US itself always comes out as superior. Writes FitzGerald, "Ideologically speaking, the histories of the fifties were implacable, seamless. Inside their covers, America was perfect: the greatest nation in the world, and the embodiment of democracy, freedom, and technological progress."³⁰ There are certain moments, most of which can be found in *United States History*, where the US is critiqued. For example, its description of the Civil Rights movement explains, "Unemployment and discrimination were, in part, responsible for the poverty among Negroes."³¹ Here, a structural critique is touched upon which is absent in the accounts of poverty abroad. The overall impression that the Civil Rights issue leaves us with is nevertheless one of the superiority of US institutions. The state that formerly discriminated against African-Americans was able to turn around and grant them legal rights.

In sum, then, we have seen that areas outside the US and more generally the West are described as oppressed, backwards, traditional, poor, violent, and incapable of governing themselves. It is in this sense that the books can be labeled Orientalism for kids. Whether Communist or Underdeveloped, the world beyond the West is always an inferior Other that must be contained, confronted, or changed. Through their status as producers and providers of knowledge and truth, the textbooks examined here helped naturalize this representation of a Three Worlds hierarchy.

The politics of History

When comparing Cold War politics and history education, we see how the political rhetoric was translated into textbook language in ways that explained, justified, reinforced, and expanded the project of the Cold War. This helped promote and in turn implement the policies in question. Within the matrix made up by the axis of ‘oppression – freedom’ and ‘traditional – modern,’ the United States positions itself favorably in relation to both the Second and the Third Worlds. In this way, the global imaginaries of containment, integration, and development on the one hand and the United States’ national narrative on the other are in both the political and educational texts inextricably linked.

The discipline of History, as we have seen, itself helped promote this with its celebration of progress and modernity. What the discipline omits, however, is that modernity as it is experienced today is itself a Western concept. Instead, it is presented as universal, natural, and an inevitable and desired last stage in human evolution. Its methodologies point to this, as the discipline considers written sources the most valuable. Preiswerk and Perrot label this preference “alphabetism,” an attitude that “consider[s] the transmission of culture and knowledge in written form as the essential, if not only determinant criterion to divide human activity into a historic and ahistoric phase, thus relegating all contemporary “unliterate” societies into an ahistoric sphere.”³² Through this preference, the prevalence of the Western experience is reinscribed, as societies without documented histories in effect are rendered as societies without history. They are anachronistic, outside history, as their experiences are not significant for the universal history. This is what Dipesh Chakrabarty calls “historicism;” a notion which “tells us that in order to understand the nature of anything in the world, we must see it as a historically developed entity, that is, first, as an individual and unique whole – as some kind of unity in potentia – and second, as something that develops over time. [...] Much written history still remains deeply historicist.”³³

Finally, the discipline of History silences its own origin as a part of the nation building projects in Europe of the 18th and 19th centuries. The effect of this is the concealing of how history writing is an inherently subjective enterprise influenced by the location and purpose of the writer. The narrative is determined by who writes the history and why it is written. This is of course not only a Western phenomenon; history and education is important for any nation-building process, and have as such also prominence beyond the West.³⁴ In the case of US textbooks from the 1950s and 1960s, we see that both domestic and foreign non-white communities are silenced. Their histories are rendered inferior, insignificant, or both. The America that is represented, naturalized, and celebrated is thus the settler republic of the founding fathers and the contemporary consumer society. Expanding this to a global scale, we see that the world which is being celebrated is a modern, developed, industrialized, scientific, capitalist world featuring American goods, standards, and values.

This paper has showed how dominant global imaginaries within US Cold War politics were reproduced by history

textbooks of the time, and in this way became a key part of the US national narrative. This helped produce US citizens with a global awareness, or “global citizens” with US frames of reference, whose participation in turn helped fuel support for an expansionist foreign policy. Within both politics and education, an Orientalist perspective influenced this frame of reference. An unquestioned belief in development affected the ways that US citizens looked at and interpreted the world beyond their borders.

By highlighting the relationship between politics and education, this paper has highlights the crucial role that the discipline of history and the production of knowledge in general play in legitimizing and naturalizing dominant policies and notions. This may happen in direct ways, as when scholars such as Walt Rostow gain political influence. Through the way his theories align with a specific political project and provide the basis for its legitimacy, we see how knowledge production is a premise for the execution of power.

The relationship between knowledge and power is less direct in the history textbooks, but is nevertheless highly prevalent. We have seen how their language and contents align closely with that of the different administrations. Due to their direction towards young students, the reproduction of political rhetoric and events tends to be even more simplified, generalizing, and tendentious than the political rhetoric or event itself. This in turn removes the books’ global imaginaries one step further away from reality, and makes the student’s perception of the world even more obscure.

It is within this context that the claim of History to present the objective truth becomes complicated. Its selection and framing of content is an act of mediation, and the mediator’s location and motivation both have critical effects for the end result. Choices of submission and omission, designation of prominence and insignificance, and usage of terminology with intrinsic value judgments are all based on decisions made in relation to a larger context – the creation of a nation-state’s narrative. The writing of history is thus indeed a political process.

When considering the text books’ depiction of the world the inherent political implications of terms such as “the Third World” become visible. By recasting issues of poverty, hunger, and war as problems stemming from within their respective areas without any connection to the politics of the US itself, this term helped depoliticize the world situation.

This depoliticized quality is closely related to a curious paradox of the history textbooks: By selecting and framing their content in a specific way, their account of the past becomes strikingly ahistorical. Colonial and imperial projects are overlooked, and all voices and events that tell a story different from the US-centered narrative are silenced. The postwar US text books’ representation of history acquires a mythical quality, as the world’s multiple experiences are reduced to a coherent narrative of the rise of the US to its superpower status.

Noter

- 1 Klein, Christina. *Cold War Orientalism: Asia in the Middlebrow Imagination, 1945-1961*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003, 22.
- 2 Klein, *Cold War Orientalism*, 23.
- 3 Klein, *Cold War Orientalism*, 23.
- 4 Klein, *Cold War Orientalism*, 21.
- 5 Boston: Atlantic-Little & Brown Books, 1979.
- 6 Her book is widely cited, among others by James W. Loewen, author of *Lies My Teacher Told Me*. Commenting on FitzGerald's prediction that due to extensive disclosure of flaws in the nation's textbooks, text publishers might be on the verge of rewriting, Loewen notes that although "*America Revised* was a bestseller, it made no impact on the industry." (Loewen 1995: 15)
- 7 *America Revised*, 9.
- 8 *History of Our United States*, 37.
- 9 *History of Our United States*, 50.
- 10 Cavender, Chris C. *An Unbalanced Perspective: Two Minnesota Textbooks Examined by an American Indian*. Minneapolis: University of Minnesota, 1971, 2.
- 11 *History of Our United States*, v-viii.
- 12 *United States History*, 671.
- 13 *History of Our United States*, 547.
- 14 *This Is America's Story*, 666.
- 15 *This Is America's Story*, 667.
- 16 *Ethnocentrism and History: Africa, Asia, and Indian America in Western Textbooks*, 1978, 107.
- 17 *History of Our United States*, 548.
- 18 *History of Our United States*, 550.
- 19 Truman, 1949, 114.
- 20 Roosevelt, Franklin D. 1933. In Paterson, Clifford, Hagan. *American Foreign Relations*, 155.
- 21 *This Is America's History*, 574.
- 22 *This Is America's History*, appendix.
- 23 *United States History*, 704.
- 24 *United States History*, 706.
- 25 *United States History*, 748.
- 26 *United States History*, 750.
- 27 *United States History*, 749.
- 28 *United States History*, 760.
- 29 *History of the United States*, 583.
- 30 FitzGerald, 10.
- 31 *United States History*, 728.
- 32 Perrot and Preiswerk, 97.
- 33 Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. p23. Princeton: Princeton University Press, 2000
- 34 See Altbach, Philip and Gail Kelly. *Textbooks In the Third World: Policy, Content and Context*. New York, London: Garland Publishing, Inc., 1988, as well as Preiswerk and Perrot's accounts of Soviet textbooks.

Litteraturliste

- Altbach, Philip and Gail Kelly. *Textbooks In the Third World: Policy, Content and Context* New York, London: Garland Publishing, Inc., 1988.
- Cavender, Chris C. *An Unbalanced Perspective: Two Minnesota Textbooks Examined by an American Indian*. Minneapolis: University of Minnesota, 1971.
- Cingrianielli, David Louis. *Ethics, American Foreign Policy, and the*

- Third World*. New York: St. Martin's Press, 1993.
- Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Cowen, Michael and Robert Shenton. "The Invention of Development." In *Power of Development*. Crush, Jonathan (ed) London and New York: Routledge, 1995. 27-44.
- Current, DeConde, Dante. *United States History*. Atlanta, Dallas, Glenwood, Palo Alto, Oakland NJ: Scott, Foresman and Company, 1967.
- Eibling, King, Harlow. *History of Our United States*. 2. edition. River Forest, Illinois; Summit, New Jersey; Palo Alto, California; Dallas, Texas; Atlanta, Georgia: Laidlaw, 1966.
- Escobar, Arturo. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton, New Jersey and Chichester, UK: Princeton University Press, 1995.
- FitzGerald, Frances. *America Revised: HISTORY Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Atlantic-Little, Brown Books, 1979.
- Hodgson, Godfrey. "The Ideology of the Liberal Consensus." In *History of Our Time: Readings on Postwar America*. Fifth Edition. Chafe, William H. (ed). Oxford, UK: Oxford University Press, 1988.
- Klein, Christina. *Cold War Orientalism: Asia in the Middlebrow Imagination, 1945-1961*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003.
- Loewen, James W. *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York: Touchstone, Simon and Schluster Inc., 1995.
- May, Lary (ed). *Recasting America: Culture and Politics in the Age of Cold War*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- Paterson, Clifford, Hagan. *American Foreign Relations. Vol II. From 1895*. Houghton Mifflin Co, 2000.
- Perrot, Dominique and Roy Preiswerk. *Ethnocentrism and History: Africa, Asia, and Indian America in Western Textbooks*. New York, London, Lagos: NOK Publishers International, 1978.
- Rostow, W. W. *A non-Communist Manifesto: The Five Stages of Economic Growth*. Cambridge, England: University Press, 1960.
- Said, Edward: *Orientalism*. New York: Vintage Books, 1979 [1978].
- Sloan, Irving. *The Negro in Modern American History Textbooks*. Curricular Viewpoints Series, AFL CIO. New York: Colombia University, 3. edition, 1968.
- Wilder, Ludlum, Brown. *This Is America's Story*. Second edition. Boston, New York, Chicago, Dallas, Atlanta, San Francisco: Houghton Mifflin Company, 1950.

Diskursanalyse i historiefaget

– en fruktbar metode?

Av Lars Tore Flåten og Øivind Kopperud

”Ned med jødene” ropte mange av de tidlige franske sosialistene i det 19. århundret.

Med vår forståelse av ordet jøde vil vi implisitt legge til grunn at dette er et slagord mot den etnisk-jødiske befolkningsgruppen i Frankrike, men er dette nødvendigvis den riktige tolkningen? I denne artikkelen vil vi argumentere for at diskursanalyse kan være et fruktbart redskap i forståelsen av et slikt utsagn. Diskurs defineres ofte som en egen måte å omtale verden, eller deler av denne på, hvor ord og begreper kan ha forskjellig betydning avhengig av hvilke diskurser ordet opererer innenfor.

Innenfor deler av den antikapitalistiske bevegelse i Frankrike, vokste det på 1800-tallet frem en egen språkbruk, hvor det franske ordet for jøde, *juif*, langt på vei hadde mistet sitt etniske utgangspunkt. Vi har valgt å kalle dette en *antijuif*-diskurs, selv om den opprinnelige betydningen fortsatt eksisterte innenfor andre diskurser. Utsagnet ”Jøde, svindler og utbytter er for meg det samme”¹ kan derfor i realiteten bety at aktøren mener at jøde, svindler og utbytter for han er det samme, i betydningen at det er et synonym, ikke at den etniske jøden er en svindler og en utbytter. Blant dagens sosialister og antikapitalister i Frankrike har ordet igjen fått tilbake sin etniske valør, og referer ikke til noe annet enn den etniske jøde.

Det ovennevnte eksempelet er bare et av flere tilfeller hvor begreper skifter betydning over tid. Derfor har ord og begreper ofte en egen historie som på mange måter er parallell med den bredere historiske utviklingen, men som ikke alltid korresponderer med denne. Ulike diskurser bruker ofte samme begreper, men begrepene har forskjellig betydning avhengig av hvilke diskurser de inngår i. At språket forandrer seg over tid og referer til ulike fenomener er ikke nytt for historiefaget. Hele vårt fag hviler på vår evne til å se en skriftlig tekst som en del av en større kontekst. I det følgende ønsker vi å tematisere hvorvidt en diskursiv tilnærming til historiske forhold kan ha noe å tilføre forståelsen av fortidige forhold.

Historiefaget har i de senere tiårene blitt kritisert fra flere hold, og en del av de kritiske bevegelsene har også lyktes i å endre deler av fokuset innenfor faget. Mikrohistorie, kjønnsperspektiv på historien og postkolonialistisk historieskriving har alle tilført historiefaget nye perspektiver. Mye av kritikken disse

retningene har fremmet har nettopp dreiet seg om problemer knyttet til perspektivisme. De nevnte retningene har det til felles at de har kritisert en historieskriving med pretensjoner om universell gyldighet, men som stort sett har representert et hegemonisk perspektiv på verden – perspektivet til den velstående hvite mann.

Historiefaget har også merket utfordringen fra den såkalte *språklige vendingen*, og det er her diskursanalysen kommer inn i bildet. Den språklige vendingen innebar en ny vektlegging av språkets karakter i vår tilgang til verden. Sentralt i denne vendingen var strukturalismens hovedtese: språkets forhold til virkeligheten er ikke direkte, men konvensjonelt bestemt. Språklige tegn får deres betydning i relasjon til hverandre. Et ”bord” referer ikke direkte til det fysiske bordet, men får sin mening gjennom hva det ikke er, for eksempel en ”stol”. Også innenfor en nasjonalistisk diskurs i 1800-tallets Frankrike kan vi se dette manifestere seg ved at det samme ordet som blir brukt innenfor deler av den antikapitalistiske diskursen, *juif*, har sitt etniske utgangspunkt inntatt og står som antonymet til ordet franskmann; jøden er det franskmannen ikke er, eller rettere sagt ikke bør være. En slik tankegang er for øvrig også sentral i Edward Saïds tilnærming til vestlige representasjoner av Orienten. Saïd hevder at Orienten får betydning, ikke gjennom hva Orienten faktisk er, men i dens motsetningsforhold til Vesten, eller Oksidenten. Orienten er det Oksidenten ikke er.² Poststrukturalismen bygde videre på tankegangen om at språket ikke referer direkte til verden, men korrigerer forestillingen om et fast system av tegn. Dette systemet skal oppfattes som ustabil og gjenstand for stadige endringer.

Diskursanalysen forutsetter et sosialkonstruksjonistisk syn på virkeligheten og vår kunnskap om denne. Sosialkonstruksjonismen vektlegger, som begrepet antyder, at virkeligheten er sosialt konstruert. Vår tilgang til verden er ikke direkte, vi mottar ikke verden som en refleksjon av ytre forhold, men er selv deltagere i formgivningen av våre omgivelser. Vi kan videre kun gripe verden gjennom de forskjellige språklige kategoriene menneskene har opprettet for å forstå og referere til verden på. De fleste sosialkonstruksjonistiske retningene, deriblant diskursanalysen, pretenderer derfor kun å si noe om våre forestillinger om verden, ikke om en ytre virkelighet

utenfor disse forestillingene. Selve kjernen er at vi ikke er i stand til å gripe verden utenfor, annet enn gjennom de forskjellige diskursene om den. Det er en viss grad av uenighet om språket viser til noe, og påvirkes av noe utenfor seg selv, eller om det kun er et lukket system av tegn.³ Vi vil hevde at det sistnevnte standpunktet er uholdbart for historiefaget. Diskurs er som tidligere nevnt ofte blitt betraktet som en spesifikk måte å forstå og referere til verden, eller deler av den på.⁴ En diskursanalyse er videre en analyse av disse språklige feltene. Kort fortalt går diskursanalysen ut på at vi i ulike språklige tekster kan finne mønstre som danner ulike måter å oppfatte og representere verden på. Ord og begreper får sin betydning gjennom hvilken diskurs de inngår i, ettersom ulike diskurser opererer med forskjellige mekanismer som knytter begreper og betydninger sammen. I tillegg oppfattes all kunnskap som kulturell og historisk spesifikk; dette medfører at vår måte å konstruere og forstå verden på ikke kan forstås med referanse til essensialistiske og universelle teorier og begreper. Derfor kan sosialistlederen August Chirac, som opererer innenfor det vi har valgt å kalle en *antijuidiskurs*, definere ordet *juiverie* (det franske ordet for jødiskhet) som

Det faktum at man konsumerer uten å produsere, det å leve på andres bekostning; det som konstituerer parasitter. De samme fakta som er systematisert og manifestert i monopolismen som råder når det gjelder fordeling av velstand; dette konstituerer juiverie. Det er også klart at juiverie eksisterer uavhengig av all religiøs overtro som et helt eget distinkt fenomen⁵

Her forklarer Chirac at begrepet *juiverie* for ham eksplisitt ikke har en etnisk betydning og ikke referer til den etniske jødiske befolkningsgruppen. At mange av sosialistene i 1800-tallets Frankrike også kritiserte både enkeltjøder og den etnisk jødiske befolkningsgruppen for "kapitalisme" har vi dessverre ikke mulighet til å ta opp i en kort artikkel, men dette viser hvor vanskelig og kompleks en diskursiv analyse av en fortid kan være.⁶

Diskursanalyse representerer ikke noe enhetlig felt, og det vil være en for stor oppgave å skissere alle retningene i en tekst som denne. Vi vil videre fokusere på to hovedretninger innenfor feltet: Chantal Mouffes og Ernesto Laclaus diskursteori og den kritiske diskursanalysen til Norman Fairclough. Vi vil også komme inn på den konkrete analysen og dens eventuelle relevans for historiefaget i gjennomgangen av disse teoretikerne.

Mouffes og Laclaus diskursteori bygger på poststrukturalistisk språkteori og en nylesning av marxismen. Deres diskursteori viderefører tanken om at språklige tegns betydning ikke er fastlagt, og dette synet overføres på samfunnet i sin helhet. I prinsippet er alle betydninger flytende, men visse diskurser klarer å oppnå hegemonisk status; disse får dermed mulighet til å definere hvordan feltet diskursen er en del av skal forstås.

Som et resultat av dette hevder Mouffe og Laclau videre at diskursive praksiser omfatter alle sosiale praksiser. En diskurs oppfattes av dem som at ord og begreper har en egen betydning innenfor et spesielt område og et hovedmål i en analyse av diskursen vil være å kartlegge de prosesser der det kjempes om hvordan tegnenes betydning skal fastsettes. Derfor kjemper

ulike diskursive retninger om hva ord og begreper skal bety. Denne diskursive kampen finner vi igjen i 1800-tallets franske sosialistbevegelse, hvor vi har sett at enkelte av aktørene står frem som rene apologeter for en forståelse av at ordet *juif* ikke betyr jøde når ordet blir brukt innenfor en antikapitalistisk måte å betrakte verden på. Vi ser også at andre diskursive retninger, enten utelukkende eller delvis, beholder den etniske forståelsen av ordet, og at denne antikapitalistiske forståelsen er i kamp med disse. Denne kampen manifesterte seg både i bøker og avisspalter. Selv om Mouffe og Laclau ikke har noen distinksjon mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser, betyr ikke dette at de fornektet den materielle eksistens. For eksempel betviler de ikke en hendelse som at mennesker blir født, lever og dør. Men om livssyklusen er et faktum er det de ulike diskursene som avgjør om dette skyldes naturlige prosesser eller Guds inngripen.⁷

Resultatet av dette blir altså at det er ordenes og begrepenes betydning som konstituerer en diskurs. Men denne betydningen er ikke låst for all fremtid. Det er ikke mulig å låse en diskurs fullstendig. For å skape klarhet i hva de mener har Mouffe og Laclau innført en terminologi som skal hjelpe brukeren å kunne anvende teorien både som teori og metode.⁸ *Tegn* innebærer en sammenvevning av et ords uttrykk og innhold. For eksempel består termen jøde av det skrevne ord, men også de tankemessige forestillingene om jøde som det fører med seg. To personer kan lese ordet jøde, men allikevel ha ulike tolkninger av betydningen av ordet og som et resultat av dette vil det være en kamp mellom disse to ulike betydningene. Denne diskursive kampen finner vi blant annet mellom kanskje den fremste antisemitten i 1800-tallets Frankrike Edouard Drumont og den tidlige nevnte sosialistlederen Chirac når sistnevnte hevder:

Du har ikke turt å motbevise min påstand om at de adelige og borgerlige klerikale monarkistene, hvis grunn du ønsker å kvitte deg med juif, bare er juif på samme måte som de du kaller semitter. Du ønsker deg en rasekrig for profitten, for en kaste; jeg vil ha en krig mot juif for nasjonens profitt – og med juif og juiverie mener jeg utnyttning, parasittisme, tyveri – med et annet ord, antisosial aktivitet – som er praktisert i like stor grad av de kristne som av den [etniske] jøde. En vurderer en håndverker på bakgrunn av hans arbeid, og en tyv av hans råbet, men en mann velger ikke sin far, ikke er han heller nødt til å følge i sin fars fotspor. Din rasekrig er middelaldersk råskap, det er alt!⁹

Her ser vi med andre ord at en diskurs kolliderer med en annen diskurs, og at Chirac prøver å vinne den diskursive kampen mot den rasistisk og antisemittiske Drumont.

At denne proteksjonistiske kampen til Chirac for sin bruk av begrepet langt på vei er tapt i 1880-årenes Frankrike og at hans forsvar for termen kanskje burde vært byttet ut med en kamp for en innføring av andre termer for å definere parasittvirksomhet og tyveri, får vi i denne sammenhengen se bort fra.

Innenfor den diskursen Chirac opererte i hadde ikke ordet jøde noen etnisk betydning, noe den derimot hadde hos Drumont. De snakket med andre ord to forskjellige språk, selv om begrepet var det samme. Ord som har en slik sentral funksjon og er med i struktureringen av teksten kaller Mouffe og Laclau

for *basismarkører*. Samtidig kan man se at slike basismarkører kan bli gjenstand for kamp, særlig dersom de har en sentral posisjon innenfor flere konkurrerende diskurser. De kan derfor også være såkalte *flytende markører*. I denne teksten er dermed ordet jøde både en basismarkør og en flytende markør. For eksempel vil de fleste nasjonale/etniske kategoriene som for eksempel en jøde, nordmann og engelskmann ha flere betydninger helt avhengig av hva man legger i det. For mange vil en nordmann være en som har en norsk avstamning langt tilbake i tid, mens det for en annen vil være en som er norsk statsborger selv om vedkommende har en fremmedkulturell arv. Laclau og Mouffe skriver at det å være noe er å ikke være noe annet.¹⁰ Dette er også et eksempel som vi kan finne igjen i Frankrike for over 100 år siden. Den nasjonale diskursen mente at hvis man var jøde kunne man ikke være franskmann, jøden ble antonymet for en franskmann. Det å være jøde betydde derfor å ikke være franskmann. Dette blir spesielt komplekst innenfor et område som er så fullt av ulike definisjoner og konkurrerende diskurser.

Kampen om betydningen av ord og begreper er et tema Mouffe og Laclau gjentagende ganger kommer tilbake til i det de kaller for diskursens antagonisme som er deres betegnelse på en situasjon hvor to ulike identiteter kolliderer ikke bare i en kamp, men i en kamp hvor de hindrer hverandres utvikling; en diskursiv utvikling som gjelder alle sosiale praksiser fordi alt skal forstås diskursivt. Et slikt standpunkt, der alt skal forstås innenfor rammen av en diskurs, vil være i skarp kontrast med historiefaget slik vi kjenner det i dag. Hvis vi ser på historiefagets tradisjonelle sannhetskriterier, koherens og korrespondanse¹¹, kommer det tydelig fram at det siste kravet ikke er oppfylt. Mouffe og Laclau sine teorier er nyttige for å analysere koherensen, eller den indre sammenhengen, i et historisk materiale. Her kan analysen av en teksts basismarkører være fruktbar i forståelsen av teksters betydning. Når det gjelder korrespondansen mellom de historiske kildene og den virkeligheten de er ment å beskrive derimot, kommer den nevnte teorien til kort. Hos Mouffe og Laclau reduseres alt til tekst, eller diskurs, og denne diskursen viser ikke til noe utenfor språket. Det vil si at tekster om fortidige fenomener og hendelser ikke viser til konteksten den har blitt til i. Vi vil videre beskrive Norman Faircloughs teorier, og hevde at hans mer åpne forståelse av diskurser, kan være mer fruktbar for historiefaget.

Faircloughs kritiske diskursanalyse skiller seg fra Mouffe og Laclau sine teorier på flere områder, og har også flere likheter med tradisjonell marxisme.¹² Det kanskje viktigste momentet hos Fairclough er at diskurs ikke er altomfattende, slik de ovennevnte teoretikerne hevder. Fairclough gjør et skille mellom diskursive og ikke-diskursive fenomener og praksiser. Diskurs skal her kun forstås som en lingvistisk størrelse.¹³ Ifølge Fairclough finnes det flere ikke-diskursive områder, som ikke formidles språklig, og derfor må forstås ved hjelp av andre verktøy enn det diskursanalysen opererer med. Et eksempel på ikke-diskursive størrelser kan være sosiale strukturer og institusjoner. Disse ikke-diskursive fenomenene kan, i følge Fairclough, være diskursivt skapt, men har siden blitt løst fra sin opprinnelse. Siden disse elementene ikke er diskursive, må de i følge Fairclough, forklares ved hjelp av

andre teorier, for eksempel samfunnsvitenskapelige. Diskurs er hos Fairclough både konstituert og konstituerende.¹⁴ Med dette menes at språket er med på å skape verden, men er selv historisk og kulturelt betinget, og videre, påvirket av ytre ikke-språklige forhold. I vår sammenheng kan det være interessant å vektlegge at jødene hadde en historie som knyttet dem nært opp til handel og at de var sentrale i gjennomføringen av det kapitalistiske system, ikke minst i Frankrike. Hos Fairclough er det et viktig poeng at det er et dialektisk forhold mellom disse feltene, til forskjell fra Mouffe og Laclau, der diskursen la premissene for all forståelse.

Et av hovedmålene i Faircloughs analyse er å se hvilke sosiale konsekvenser eksistensen av ulike diskurser får, og gitt den dialektiske tilnærmingen, hvilke ikke-diskursive forhold som påvirker visse diskursers forrang framfor andre. Er det slik at en viss språkbruk reproduseres eller endrer de eksisterende maktstrukturene? Fairclough anser diskurs for å være åpen for ytre påvirkning, og befinner seg således nærmere en mer tradisjonell marxisme. En slik ytre påvirkning kan være av ideologisk art, siden maktstrukturer og språklig betydning er så nært forbundet og påvirker hverandre gjensidig.

Sentralt i Faircloughs analyse er hans tredelte modell. Fairclough opererer med begrepene *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*.¹⁵ På tekstnivået analyseres grammatikk og setningsoppbygning, mens diskursiv praksis viser til hvordan en spesiell tekst blir produsert og fortolket, i tillegg til hvilke andre diskurser teksten spiller på. Den sosiale praksis hos Fairclough er den bredere sosiokulturelle rammen teksten inngår i, og denne størrelsen inneholder også ikke-diskursive fenomener, noe som tidligere nevnt også gir rom for andre teoretiske forklaringsmodeller. Hos Fairclough innehar den diskursive praksis en nøkkelrolle, som binder de to andre nivåene sammen. Dette fordi det er gjennom konkret bruk av språket at teksten får sosiale konsekvenser. Dersom en spesifikk tekst utfordrer de etablerte betydningene innenfor et felt, vil dette kunne få sosiale konsekvenser. Fairclough selv har blant annet undersøkt hvordan overføringen av en markedsliberalistisk språkbruk på nye områder, for eksempel innenfor akademia, er med på å endre forståelsen av disse områdene.¹⁶ I denne forbindelsen spiller også begrepet *intertekstualitet* en viktig rolle. Intertekstualitet peker mot i hvilken grad en diskurs spiller på tidligere diskurser; om den henter inn språkbetydninger som ligger utenfor rammene av diskursen.¹⁷ Sammen med de ikke-diskursive elementene er intertekstualitet ment å forklare historisk og sosial forandring, noe Mouffe og Laclau sine teorier hadde vanskelig for. Dersom en diskurs i stor grad benytter seg av en språkbruk som har opprinnelse utenfor diskursen, er dette en diskursiv praksis som får konsekvenser også på det sosiale plan. Dette fordi rammene for diskursen blir endret, i og med at nye betydninger får innpass, slik det ovennevnte markedseksempel beskriver. Nært forbundet med intertekstualitet er Faircloughs bruk av begrepet *diskursorden*. Dette begrepet viser til summen av de sjangre og diskurser som benyttes innenfor et område. Sjanger er i denne sammenhengen ikke ulikt de ulike fortellingsformene som Hayden White opererer med. Eksempler på områder i vår sammenheng kan være en *antijufif*-diskursorden og en nasjonalistisk diskursorden. En høy grad av intertekstualitet peker mot diskursiv og

sosial forandring, for eksempel ved at diskurser fra en annen diskursorden trekkes inn. Noe vi kan se blir gjort ved at de tidlige sosialistene i 1800-tallets Frankrike referer til større nasjonale diskurser når de bruker ordene *juif* og *juiverie* uten noen etnisk valør.

Frankrikes mest kjente ordbok på 1800-tallet har denne definisjon av ordene *juif* og *juiverie*:

*Juif: en som praktiserer den jødiske religion. Proverb: "Å være rik som en juif – å være veldig rik. Juif blir også brukt, både på en billedlig og vanlig måte, om en som låner penger til høye renter og selger til ekstremt høye priser; generelt en som søker å tjene penger med urettferdige og skitne metoder. Eks.: for en jøde – han tar 15 % rente. Juiverie: Juiverie blir brukt, vanligvis, i betydningen ågermarked. Eks.: det er et ordentlig juiverie. Il m'a fait une juiverie."*¹⁸

Den fremtredende sosialisten Pierre Leroux har på bakgrunn av dette, ordene sine i behold når han hevder at "Denne termen *juif*, som vi skriver, er påtvunget oss av det franske språk som fra tidenes morgen har snudd navnet til et folk til en fellesbetegnelse [...] Vi snakker om jøden som Akademia".¹⁹

Dersom få diskursive elementer utenfra får innpass derimot, er dette oftest ensbetydende med at diskursen og maktstrukturene reproduseres. Det ovennevnte markedseksempelet viser også at sterke sosiale og økonomiske prosesser kan være med på å skape endring, siden disse er med på å påvirke språklig betydning og hvilke diskurser som ses på som hegemoniske. Men igjen må Faircloughs dialektiske modell understrekes. Det som skiller hans teori fra en tradisjonell marxisme på dette punktet, er at språkets betydning ikke kun er en gjenspeiling av en primær ytre maktstruktur, men at den igjen er med på å skape, opprettholde og endre disse strukturene. Diskursen utgjør en slags ramme for forståelsen, noe som gjør visse forståelser mer sannsynlige enn andre. Som vi nevnte ovenfor opererer ikke Mouffe og Laclau med noen korrespondanse mellom diskurs og en ytre virkelighet, noe som representerer et stort problem for historiefaget. Fairclough derimot åpner for påvirkning utenfra, med sin vektlegging av ikke-diskursive fenomener og strukturer. For historikeren betyr dette at kildene man opererer med står i et dialektisk forhold til ikke-tekstlige størrelser innenfor den konteksten de ble til. For å følge Fairclough kan man gå ut fra at fortidige tekster har vært med på å forme konteksten de inngikk i, samtidig som de selv er påvirket av den samme konteksten.

Nå er ikke perspektivismen vi nevnte innledningsvis og en diskursanalytisk tilnærming det samme. Det er en viss uklarhet om Edward Saïd faktisk mente at det fantes mer riktige beskrivelser av Orienten, altså et mer objektivt ståsted. Hvorvidt det finnes mer sanne beskrivelser av virkeligheten enn andre er avhengig av et slikt felles ståsted, og har blitt flittig debattert innenfor akademia de senere år. Mange vil mene at en strikt diskursanalytisk tilnærming ender i relativistisk svada, siden hver diskurs representerer sin egen sannhet og ikke kan bedømmes ut fra en mer fellesmenneskelig ramme. Vi ønsker ikke å gå mer inn i denne debatten, annet enn å si at denne kritikken har avdekket åpenbare svakheter ved diskursanalysen. Vi mener allikevel at en moderat tilnærming, som den

Fairclough står for, kan ha noe å tilføre historiefaget. Dette fordi Faircloughs diskursbegrep ikke er altomfattende, slik det er hos Mouffe og Laclau, men kun befatter seg med det konkret språklige. Allikevel kan det være perspektiver ved Mouffe og Laclau som det kan være nyttig å kunne ta med seg.

Det å trekke veksler på flere teoretikere og gjøre det til sitt eget, er etter vår mening ikke en svakhet, men en styrke. Eksistensen av ikke-diskursive fenomener og strukturer, og det dialektiske forholdet disse har til ulike diskurser, åpner også for benyttelsen av andre teorier enn de diskursanalysen opererer med. Diskursanalysen kan derfor utgjøre én av tilnærmingene i belysningen av et historisk felt, for eksempel kritikk av jøden i 1840-årenes Frankrike. I våre øyne kan diskursanalysen være et bidrag i forståelsen av hvordan visse begrepers særegne betydning henger sammen med en bredere virkelighetsforståelse. I tillegg kan en analyse av hvordan språkets betydning blir forsøkt låst av ulike grupper, og de sosiale konsekvensene slike avgrensninger får, være en god inngangsport i forståelsen av fortidige livsverdener. Vi ser ikke diskursanalyse som noe alternativ til historiefaget slik vi kjenner det i dag, men som et supplement.

Noter

- 1 Kopperud, Ø. 2005, *Den kosmopolitiske juif – en analyse av franske presosialister forhold til begrepet jøde med hovedvekt på Alphonse Tousseins bok Les Juifs, Rois de L'Époque – Histoire de la Féodalité Financieré*, IAKH, Oslo.
- 2 Saïd, E 2001, *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*, Bokkubbens kulturbibliotek, Oslo.
- 3 Burr, V. 2003, *Social Constructionism*, Routledge, New York
- 4 Denne definisjonen og vår behandling av diskursanalyse bygger på framstillingen til Jørgensen, M. W. og L. Phillips 1999, *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- 5 Kopperud, Ø. 2005, *Den kosmopolitiske juif – en analyse av franske presosialister forhold til begrepet jøde med hovedvekt på Alphonse Tousseins bok Les Juifs, Rois de L'Époque – Histoire de la Féodalité Financieré*, IAKH, Oslo.
- 6 For mer om diskursanalyse og kompleksiteten rundt jødespørsmålet blant de tidlige sosialistene i 1800-tallets Frankrike se ibid.
- 7 Et interessant poeng er at disse diskursive utgangspunktene til stadighet har sin aktualitet. Blant annet igjennom debatten mellom evolusjonister og kreasjonister
- 8 Vi bygger her på behandlingen av Mouffe og Laclau fra Jørgensen M. W. og L. Phillips 1999, *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag
- 9 Kopperud, Ø. 2005, *Den kosmopolitiske juif – en analyse av franske presosialister forhold til begrepet jøde med hovedvekt på Alphonse Tousseins bok Les Juifs, Rois de L'Époque – Histoire de la Féodalité Financieré*, IAKH, Oslo.
- 10 Ibid.
- 11 Kjelstadli, K. 1997, "Det fengslende ordet. Om den 'språklige vendingen' og Historiefaget.", i Knut Kjelstadli, Jan E. Myhre og Tore Pryser (red.): *Valg og vitenskap. Festskrift til Sivert Langholm*, Oslo: Den Norske Historiske Forening 1997
- 12 Denne framstillingen av Faircloughs teori bygger på Jørgensen M. W. og L. Phillips 1999, *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

Bekjennelser med “munden eller hjertet”?

Forestillinger om religiøs mentalitet i høymiddelalderen

Artikkelen handler om historikernes problem med å skrive om folkelig tro i høymiddelalderen. I Det fattige kildematerialet er lite egna til å kunne svare på spørsmålet om hva som var folks egentlige tro. Ved å trekke på flere disipliner kan en underbygge strukturerte og ikke strukturerte framstillinger om emnet.

Av Ane Bjølgerud Hansen

Kristendommens virkelige religiøse resultat i Norge i middelalderen har ikke vært stort. Livet fylles med kristelig form; men hvor vi skimter indholdet bak formen, er det hyppigst av gammel norrøn art, hvis da ikke formen avslører sig som bare tom form. (...) Nordmændene bekjendte sikkert mere med munden end med hjertet.²

Slik lød konklusjonen på Edvard Bulls (d.e., 1881-1932) doktoravhandling i historie om *Folk og kirke i middelalderen*. Bulls sitat er valgt som utgangspunkt for en drøfting av sammenhengen mellom samfunn og religiøse mentaliteter i middelalderen. Hva var folks egentlige tro? Spørsmålet har blitt stilt av mange historikere, og det er tvilsomt om det finnes svar som tilfredsstiller alle. I 1915 var folks tro i Norge i middelalderen gjenstand for en debatt mellom Bull og litteraturhistorikeren Fredrik Paasche (1885-1943).³ Bull meinte altså at kristendommen ikke erobret de norske menneskenes sinn og hjerter, religionen kom til uttrykk i kildene som kristelige i form, men ikke innhold.⁴ Paasche meinte på sin side at norske menn og kvinner var like religiøse (og dermed katolske) som folk i andre europeiske land.⁵ Til grunn for uenigheten lå en forskjell mellom debattantene når det gjaldt historieoppfatning og metodiske valg, noe jeg vil komme tilbake til seinere i artikkelen. Jeg meiner at et skille mellom form og innhold kan være et nyttig strukturere grep for å drøfte folks religiøse mentalitet i høymiddelalderen. Det er imidlertid fare for at et slik skille er anakronistisk. Den franske Annales-skolen og “nye kulturhistoriske retninger” har vist nødvendigheten av å desentralisere det kulturhistoriske blikket for å unngå å lese middelalderhistorien gjennom moderniseringsbriller. De har synliggjort nye perspektiv og mangfold ved for eksempel å

bryte opp Historia til mange historier. For å søke forståelse av folks tro i middelalderen bør vi også undersøke den religiøse mentaliteten i samspill med endringer i samfunnsmessige strukturer. Spørsmålet er på hvilken måte vi kan foreta slutninger mellom de materielle samfunnsendringene, kirkas lære og folks mentalitet, forstått som “kollektive verdier, forståelser og holdninger”?⁶

Først vil jeg kort gjøre rede for konteksten den religiøse forestillingsverden i middelalderen blei skapt i. Deretter presenteres en postmoderne framstilling av religiøsitet i England 1000-1500. Videre følger en redegjørelse for mulige slutninger mellom samfunn og mentalitet før jeg avslutningsvis kommer nærmere inn på Edvard Bulls religions- og historiesyn.

Kirkas ekspansjon i høymiddelalderen

Perioden 1100-1300 var en tid med omfattende institusjonelle og religiøse reformer i kirka.

Betegnelsen høymiddelalderen på tida c. 1000-1300 viser til en periode prega av vekst og ekspansjon på mange områder. Den religiøse middelalderkulturen må derfor ses i sammenheng med endrede materielle forhold som sterk befolkningsvekst, økt jordbruksproduksjon og handel. Politisk sett skapte framveksten og konsolideringen av statsmakta i samme periode et passivisert samfunn med relativt stabile og trygge sosiale forhold. På kontinentet ga den økonomiske aktiviteten støtet til framveksten av byer som de nye kultursentra med universitet og enorme gotiske katedraler. Den franske historikeren George Dubys karakteristikk av tida 1130-1280 som katedralenes tidsalder er slik sett treffende.⁷ Videre gikk

kirka mellom 1100 og 1300 gjennom en organisatorisk og læremessig konsolidering og utbygging. Det er vanskelig å slå fast hvorvidt nye læresetninger faktisk førte til ideologisk konformitet i kirka som helhet. Gjennom altomfattende kristne normer og regler styrte kirka folks (ytre) liv fra vugge til grav gjennom kirkelige seremonier og de syv sakramentene: Dåp, konfirmasjon, skriftemål, ekteskap, prestevigsel, nattverd og dødsmesse (rekviem). Gjennom lover, fra for eksempel Det fjerde lateralkonsil i 1215 om at folk måtte gå i kirken hver søndag og skrifte minst en gang årlig, blei lekfolk trukket med i et religiøst liv. Resultatet var en universell katolsk kirke under pavens ledelse. Etter den gregorianske kirkereformen og investiturstriden sto kirka fram som den fremste makt i den vesteuropeiske kulturkretsen.⁸ Kirkas samfunnsmessige posisjon var ubestridt i samtida. Spørsmålet i det videre er hvordan kirka ville befesta sin makt på det lokale plan.

Organisatorisk var de kirkelige reformene på 11-1200-tallet omfattende og drevet av et ønske om innflytelse og kontroll helt ned på aktørnivå. Det kirkelige administrasjonsapparatet blei styrka ovenfra med flere bispedømmer, noe opprettelsen av erkebispesetet Nidaros i 1152/3 er et eksempel på. Lokalt konsoliderte kirka sin makt med utbygging av sognesystemet. Antall nybygde sognekirker fra denne perioden er slående. Beregninger viser at det fantes rundt 1200 kirker, hver med sine geistlige i Norge ved utgangen av middelalderen.⁹ Sognet var kirkas desentraliserte redskap i arbeidet for lekfolkets frelse i en tid da frelsen blei tillagt større betydning enn tidligere. Frelse berodde på individuell tro og oppofrelse, noe som krevde kjennskap til en kristen lære alle skulle ha tilgang til gjennom forkyning av utdanna og vigsla sogneprester. Et nytt aspekt var det at prestene skulle være fastboende og de blei dermed en naturlig del av lokalsamfunnet.¹⁰ Den organisatoriske enheten skulle fremme religiøs konformitet og gjøre indoktrineringa effektiv. Men hvor stor kontroll kan en anta at kirka hadde på lokalnivået?

En postmoderne framstilling av folk og kirke i England 1000-1500

Den britiske historikeren Andrew Brown skriver om forholdet mellom kirke og samfunn i England 1000-1500 ved å fokusere på sognet eller prestegjeldet som sentrum for lekfolks religiøse aktivitet. I den forbindelse hevder han at folks forståelse av forkyninga og egenaktivitet i sognekirkene var prega av større mangfold enn enhet.¹¹ Befolkningens religiøse uttrykk var blant anna avhengig av deres geografiske tilhørighet, sosiale status og kjønn, samt ytre, politiske faktorer som kongens autoritære stilling i England.¹² En kan slik hevde at Brown har en sosialt differensiert forståelse av den folkelige religiøsitet. Ut fra et postmoderne perspektiv bryter han opp en fortelling om kirka i engelsk middelalder og skriver heller om ulike sosiale gruppers religiøse forestillinger. På denne måten framtrer forholdet mellom folk og kirke som prega av et stort mangfold og fragmentering. En styrke ved framstillinga er Browns eksempler på hvordan messe og ritual blei forstått ulikt. For fattige bønder var det konkrete, som å se eller ta på ting meditative, mens lesekyndige sjøl kunne tilegne seg religiøs kunnskap gjennom et økende antall religiøse bøker fra slutten av 1300-tallet. Slik underbygger Brown påstanden om at den universelle kirka aldri fikk monopol over den folkelige religiøsitet i middelalderen,

kristendommen var gjenstand for varierte fortolkninger. Brown meiner like fullt at deltakelse og dybden i folks katolske tro var kontinuerlige trekk ved engelsk middelalder sjøl om folk ikke nødvendigvis fulgte kirkens foreskrifter.

I denne sammenhengen kan det være aktuelt å problematisere Browns tro på lekfolks religiøse autonomi. Han legger liten vekt på de faktiske virkemidlene kirka hadde til å sette grenser. Kirkas makt til å dømme avvik fra den ortodokse lære og kjetteri med bøter og ekskommunikasjon blei (til tider ivrig) brukt. Et annet poeng er at slike avvik ikke nødvendigvis var spor av gamle kulturelle krefter eller historiske etterslep.¹³ Kjetterske bevegelser oppsto gjerne uavhengig og løsrevet fra tidligere hedensk tro. Det kan vel tas til inntekt for at ikke alt beveger seg lineært og lovmessig i historien. Det har for eksempel vært diskutert hvorvidt det er rimelig å se lollardene i England som reformasjonens forløpere.¹⁴ Videre kan det mot Brown innvendes at det sannsynligvis var betydelig samsvar mellom kirkas religiøse budskap og folks holdninger generelt. En kirkelig virkelighetsfortolkning presentert av den enkelte sogneprest må ha svart til folkets syn for å ha fått gjennomslag. Imidlertid kan en si at dette poenget underbygger Browns mening om at religionen ikke var prega av ensidig definisjonsmakt for kirkas del.

Et kildeproblem

I alt kan en, ved å trekke på Brown, slutte at et postmoderne perspektiv synliggjør et mangfold i folkelig religiøs praksis. I hvilken grad forskjellene var betinga av ulike makt- og økonomiske faktorer kommer i mindre grad fram. Hvordan skal vi forstå den *folkelige* troa i et klasseperspektiv? En definisjon av folkereligiøsitet peker på at det er en folkelig versjon av den offisielle religionen utenfor den offisielle læres kontroll.¹⁵ Skillet mellom elitens og folkets religiøsitet i middelalderen er vanskelig å observere i kildene. Studier av kollektive mentaliteter har gjerne tatt utgangspunkt i fortidas kulturelle uttrykk, dvs. i gjenstander (kunst) og i rituelle og symbolske handlinger.¹⁶ Kunst, enten i form av en gjenstand eller tekst, var gjerne frambrakt og holdt ved like av en kulturbærende elite. Folkereligionen er mindre tilgjengelig ettersom den kom til uttrykk ved praktisk problemløsning, som eksempelvis gjennom ritual for fruktbarhet, gode avlinger og mot sjukdom. For å trekke inn Edvard Bull, var hans oppgave med *Folk og kirke i middelalderen* i følge han selv å “bringe på det rene det norske folks virkelige religion i den *katolske* tid”.¹⁷ Derfor brukte han “dokumentariske” kilder som lover, diplomer, jordebøker og analyse av bots – og skriftvesenet i arbeidet, og i mindre grad “berettende” kilder som sagalitteratur og kvad.¹⁸ I Bulls øyne ga poesi “uttrykk bare for de øvre lag i sjælen, ikke for *de virkelige, drivende* livskraft”.¹⁹ Ottar Dahl har stilt spørsmål ved hvor egne kildematerialet var for å kunne foreta de slutninger han gjør. Ifølge Dahl var Bulls “konklusjoner om ‘Kristendommens virkelige resultat’ i Norge i middelalderen (...) derfor i virkeligheten ikke fundert i det materiale han har behandlet.”²⁰

Samfunn og mentalitet

Det er av interesse å undersøke hvordan en kan kople samfunnsmessige strukturer og de dypere, indre endringsprosesser. Her følger et ganske skjematisk forslag til noen mulige framgangsmåter. For det første kan en se på

demografiske forhold. Et slik metodisk grep er brukt på en god og interessant måte i Annales-historikeren Emmanuel Le Roy Laduries arbeid *Montaillou*. All kulturell endring kan ikke føres tilbake til de materielle forhold, men de demografiske og materielle betingelsene kan ikke utelukkes. Her er det imidlertid (som ellers) nødvendig å ikke lage slutninger uten å påvise de empiriske endringene. Som Ottar Dahl har vist tilhører Edvard Bull den “historisk materialistiske skole” eller en “marxistisk historieoppfatning” med vekt på hvordan produksjonsforhold betinger alle andre sider ved samfunnet.²¹ For Bull, og andre med han, er derfor de materielle forhold historiens viktigste drivkrefter.²²

Derneft kan det antydes et samspill mellom økt handel, økonomisk aktivitet og utviklinga av en mentalitet som idealiserte verdiskaping i løpet av høymiddelalderen. På de nye universitetene i byene utvikla intellektuelle en arbeidsmoral tilpassa en urban livsstil. De så seg sjøl som profesjonelle, de var ifølge le Goff “åndens håndverkere” og de produserte kunnskap. Som mestre (lærerne) og svenner (studentene) var de organisert i laug, i deres tilfelle *colleges* og universitet.²³ Det er vidare mulig å anta at teologenes utforming av forestillinger om skjærsilden og botsvesenet på 1200-tallet har hengt sammen med en økende grad av pengeøkonomi. Arnved Nedkvitne skriver at sjelemessene er uttrykk for en kvantifiserende holdning til frelsen.²⁴ Profitt var, ifølge Duby, fortsatt synd i 1100-tallets Frankrike, men etterhvert ga botsvesenet store inntekter til kirka da forestillingene om skjærsilden slo gjennom blant mange lekfolk. Det framgår av både norsk og engelsk kildemateriale i form av at tallet på kjøpte sjelemesser i høymiddelalderen økte. Slik kan eksempelet tjene til å vise at endrede samfunnsmessige forhold prega de kirkelige teologenes utforming av det Nedkvitne kaller bevisste forestillinger.²⁵ Gjennom diffusjon via sognesystemet nådde forestillingene raskt ut til lekfolk og mye tyder på at de blei internalisert på kort tid. Det tyder også på at oppfatningene hadde grobunn blant folk. I alt kan dette illustrere en flersidig vekselvirkning mellom materiell endring og kollektive mentaliteter.

Vidare kan en, som tidligere nevnt, se på sammenhengen mellom kirkas vekst og en ekspanderende kongemakt i perioden 1000-1300. Det la grunnlaget for et passivisert og stabilt samfunn med større regulering gjennom kongens lovverk. Duby stiller spørsmålet om et meir velordna verdslig samfunn ga støtet til utviklinga og systematiseringa av bildet av et velordna univers i det hinsidige. På denne måten kan politiske og sosiale samfunnsforhold koples mot framveksten av en ny religiøs mentalitet.

Det sies gjerne at en individualiseringsprosess begynte med gotikken. Forestillingen om individuell tro og ansvar for egen frelse bredte seg på bekostning av en tidligere oppfatning av at de ordensgeistlige (munke og nonner) gikk i forbønn for menneskene. Denne nye individualiteten kan spores i kreative uttrykk som kunst og diktning, men som nevnt kan kunst først og fremst ses på som kilder til elitens tro. Riktignok anskueliggjorde kunsten kirkas lære og hadde slik en didaktisk funksjon for alle. Typisk for gotisk arkitektur er dens himmelstrebende bygninger, store glassmaleri og søyler. “Stavkirkeprekenen” i Gammelnorsk homiliebok,

som bruker konstruksjonen og deler av kirkebygningen som symbol på kirkeheten og kristen tro, er et lokalt eksempel på sammenhengen mellom arkitektur og det kristne budskap.²⁶ En kontemplativ kunst skulle gi lekfolk muligheten til å få innsikt i den kristne lære på mange måter. Nye virkemiddel og uttrykk fra perioden var bruk av musikk og kirkesang under messa. Stikkord for kunsten var fornuft og kjærlighet. Ved at fornuften kunne perfektioneres ville man forstå Guds vilje og i denne sammenhengen var særlig lys et vanlig symbol eller virkemiddel. En samtidig kilde Duby siterer i forbindelse med reisingen av en katedral i Frankrike sa at lys var: “a reflection of God, a mirror of divinity, helping the faithful to find enlightenment.”²⁷

Endelig kan en også se på kirka som selvstendig og handlende aktør. Bak de kirkelige reformene stod en geistlighet som stadig satte nye krav til moral og livsførsel, både til sine egne og til lekfolk. Administrativt var kirkas sentrum Roma, intellektuelt og læremessig var det Paris. Her blei nye læresetninger utforma i tråd med ortodoks katolisisme og med pavens velsignelse. Hensikten var å skape et felles normativt grunnlag for kirkeheten. Formidling av kunnskap og utdanning av nye prester var en viktig del av universitetenes rolle i kirkas ekspansive periode. Ved universitetet i Paris ved midten av 1100-tallet skreiv biskopen Peter Lombard *Sentences*, en systematisert framstilling av Bibelens fortellinger og innhold. Boka blei raskt ei sentral lærebok på katedralskoler i hele Vest-Europa utover på 1200-tallet.²⁸ På kort sikt skapte dette enhet, men arven fra skolastikerne, deres metoder om å bruke kunnskap aktivt og tenke kritisk, undergravde konformitet og læremessig tvang på lang sikt. Teologi fikk i økende grad en vitenskapelig form og metode. Et karakteristisk trekk ved skolemiljøene var at de forblei utenfor det verdslige samfunnets kontroll.

Et strukturert syn?

Det er lett å kritisere andre for å være produkt av sin samtid, men jeg vil antyde at Edvard Bull har et noe strukturert syn på lekfolks religiøsitet i middelalderen. Da Bull i 1912 hevda den norske befolkningen ikke blei kristna i middelalderen, var det i samsvar med Bulls marxistiske historiesyn og politiske ståsted. Edvard Bull var en del av både den akademiske eliten og arbeiderbevegelsen som begge så på religion som et kulturelt etterslep. Arbeiderbevegelsen i denne perioden var prega av store visjoner og en sterk opplysnings- og framskrittstro. I tillegg kan det norske samfunnet ved begynnelsen av forrige århundre karakteriseres som anti-katolsk. Den britiske middelalderhistorikeren Andrew Brown skriver at synet på religiøsitet i middelalderen ofte har vært tolka gjennom protestantiske briller med et positivt syn på reformasjonen. Jeg tror ikke Bull var meir kritisk til katolisismen enn lutheranismen, nesten snarere tvert imot.²⁹ Det er mye som tyder på at Edvard Bull var sterkt kritisk til religionens mulighet til å trenge inn i det norske folks virkelighetsforståelse i det hele.

I sitt arbeid om Edvard Bull og Halvdan Kohts historieoppfatning skriver Ottar Dahl at Bull i mindre grad enn Koht lot en helhetsoppfatning (eller historiesyn) prege sine historiske undersøkelser. Dahl slår fast at det var “forsåvidt alt fra først av et skarpt skille mellom Bulls *politiske* og hans *historiske* arbeider.”³⁰ Her meiner jeg likevel at Bulls sosialistiske

oppfatning virket strukturerende på konklusjonene han trakk i studiet av religiøse mentaliteter i norsk middelalder. Begynnelsen av 1900-tallet var prega av sterke konflikter på mange områder, så vel på rikspolitisk nivå som i synet på enkeltpersoners livssyn og livsform. Religion og religiøsitet var et omdiskutert tema i samtida, men striden mellom konservative og liberale var muligens likevel størst innad i kirka.³¹ Spørsmålet om religion fikk en sentral plass også i diskusjonen mellom Komintern og de skandinaviske medlemspartiene på 1920-tallet, slik Trine S. Jansen har vist.³² Det er på denne måten mulig å forstå diskusjonen mellom Bull og Paasche som en kamp om det kulturelle hegemoniet i periode med store samfunnsendringer. For noen ga disse forholdene seg utslag i en sterk visjonær optimisme, for andre en nostalgisk konservatisme.

Edvard Bull har utvilsomt hatt stor innflytelse på norsk middelalderforskning, særlig innen lokalhistorie og som grunnlegger av den agrarhistoriske skole.³³ I denne sammenhengen kan det nevnes at i 1929 var Marc Bloch, en av *Annales*-skolens grunnleggere, gjesteforeleser ved historisk institutt på Bulls invitasjon.³⁴ Edvard Bull var også en sentral aktør i arbeiderbevegelsen og blir av Rune Slagstad omtalt som "Arbeiderpartiets sjefsideoolog gjennom 1920-tallet".³⁵

I en konklusjon eller avslutning ønsker jeg å fremme et argument for mentalitetshistoriens funksjon i historiefaget. En bør kunne trekke på metoder som historisk antropologi for å forklare historiske aktørers handlinger ut fra en historisk virkelighetsforståelse. En postmoderne tilnærming med å desentralisere det historiske blikket kan åpne for nye perspektiv til å forstå folks tro i middelalderen. Samtidig er det nødvendig at mentaliteter ses i sammenheng med sosiale, økonomiske og politiske forhold. Jeg meiner det kan få fram endringsprosesser på et dypere plan og ønsker derfor å følge Nedkvitne i at dette vil "gjøre syntesene enda mer fullstendige og totale."³⁶ Den korte gjennomgangen har vist at historikerne, ved å trekke på flere disipliner, kan underbygge strukturerende og ikke strukturerte framstillinger.

Folks religiøse liv i middelalderen har vært gjenstand for mye debatt. Det synes likevel klart at folks liv, på tross av mangfold, var omslutta av kirkas sterke stilling og vekst i perioden 1100-1300. Folks indre liv (eller "hjerter") er gjenstand for forandring, det er ingen stabil eller tidløs størrelse, men et historisk produkt. Sjøl om Sigrid Undset ofte tillegges en annen mening i denne sammenhengen, tror jeg det også var den egentlige betydningen i det noe famøse utsagnet: "Sed og skikker forandres meget alt som tiderne lider og menneskenes tro forandres, og de tænker anderledes om mange ting. Men menneskenes hjerter forandres aldeles intet alle dage."³⁷ Samfunnet og menneskenes tradisjoner forandres og menneskenes indre i takt med dette, men et allmennmenneskelig behov for å tro eller skape mening, individuelt - men kanskje særlig kollektivt - forblir en viktig konstant i menneskelig erfaring, eller hjerter om en vil. For historikerne blir det en stadig utfordring å søke forståelse av fortidas menneskers tro og tanker. For det er vel uansett vanskelig å si seg uenig med Edvard Bull, som her får det siste ordet: "det er ingen forkleinelse for en historie at den er skrevet ut fra sin

samtids syn; god historie skrives aldri for evigheten, men for nutiden" (*Samtiden* 1916).

Noter

- 2 1 Artikkelen er basert på et manus skrevet til prøveforelesning i emnet 4139: Den religiøse middelalderkulturen, 26.mai 2005. Takk til Jardar Sørvoll for gode poeng og tips.
- 2 Begge sitat fra Edvard Bull: *Folk og kirke i middelalderen. Studier til Norges historie. Kristiania 1912*, s. 255
- 3 Jf. debatt i Norsk Teologisk Tidsskrift 1915. Bull var opponent ved Paasches disputas for doktoravhandling
- 4 "[K]ristendommen i Norge i middelalderen mest måtte nøies med formen, uten at ta det så strengt med indholdet." Bull 1912, s. 255
- 5 "[N]ordmændenes overgang til kristendommen var en overgang til europæisk katolicisme, til en kristendom, som i det store og hele blev like "vel holdt" blev like klart oppfattet og fik like sterk indflydelse paa følelselivet, som i andre lande, hvor romerkirken organiserte sig." Fredrik Paasche: *Kristendom og kvad. En studie i norrøn middelalder. Kristiania 1914*, s. 1
- 6 Nedkvitne, Arnved: *Motet med døden i norrøn middelalder. En mentalitetshistorisk studie. Oslo 1997*, s. 13. Se ellers Erling Sandmo: *Voldssamfunnets undergang. Oslo 1999*, del 2 s. 59 ff for en interessant gjennomgang av mentalitetshistoriens utvikling og ulike sider
- 7 Se Georges Duby: *The Age of the Cathedrals. Art and Society 980-1420. Chicago 1981* [1976]
- 8 Her har jeg trukket på Sverre Bagge: *Europa tar form. Oslo 1986*, ss. 192-205
- 9 Bull 1912, s. 21-23. En kan også legge til 80 kirkebygg som lå i nåværende Båhuslen og Herjedalen. I praksis betyr dette at det var omtrent en prest per 150. innbygger i høymiddelalderen
- 10 Brown, Andrew: *Church and Society in England, 1000-1500. New York 2003*, s. 45. Uten å være et representativt eksempel viser historien om Pierre Clergue, den lokale sognepresten i Montailou, et stort handlingsrom for prestens del til å bryte med kirkens lære i mange forhold. Se Emmanuel Le Roy Ladurie: *Montailou. Katarer og katolikker under inkvisisjonen i en landsby i Pyrenéene 1294-1324. Oslo 1986*
- 11 Brown 2003, s. 4, 187
- 12 Brown 2003, s. 66
- 13 En kan argumentere for at kjetteri nettopp forutsetter et inderlig og personlig forhold til religion. På denne måten kan fravær av kjetteri i Norge være et tegn på nettopp en form for likegyldighet i forhold til den kristne lære, slik Edv. Bull forfekter. Bulls arbeid handler ikke om kjetteri, men er en undersøkelse av "gammelt hedenskap, vel skjult for presteskapets øine eller frækt omklædd under nye navn, men med gammelt indhold". Bull 1912, s. 7 (forord)
- 14 Lollardene (The lollards) var en gruppe engelske kjettere på 1300-tallet og de spilte en sentral rolle i bondeopprøret i 1381. De meinte blant anna at sannheten måtte søkes i Bibelen og ikke hos prestene. Lollardene var også til en viss grad mot privilegier og privat eiendom. Mange var håndverkere, noen riddere og universitetsfolk. Kåre Lunden: *Europa i krise, bind 6* i Helle et.al. (red.): *Aschehougs verdenshistorie. Oslo 1984*, s. 230
- 15 McGuire, Meredith B.: *Religion. The Social Context. California 1992*, s. 105
- 16 Burke, Peter: *Popular Culture in Early Modern Europe. Aldershot 1978*, s. xi

- 17 Kursiv i original, Bull 1912, s. 7 (i forord). Bull vektlegger videre at det er folket i betydningen bønder, og ikke eliten, han ønsker å studere
- 18 Dahl 1974, s. 61-62
- 19 Sitert etter Dahl 1974, s. 66
- 20 Dahl 1974, s. 65
- 21 Dahl 1974, s. 9-11
- 22 Bull, Edvard: *"Klima og historie"* i (red. Johan Schreiner) Edv. Bull. Historie og politikk. Oslo 1933, s. 9
- 23 Le Goff, Jaques: *Intellectuals in the Middle Ages*. Oxford, 1993 [Paris 1957], s. 64
- 24 Nedkvitne 1997, s. 118
- 25 Nedkvitne 1997, s.128
- 26 Helle, Knut. Under kirke og kongemakt 1130-1350, bind 3 i (red. Helle et.al.) Aschehougs Norgeshistorie, Oslo 2005, s. 69
- 27 Duby 1981, s. 103
- 28 Le Goff 1993, s. 59-60
- 29 Bull, Edvard: *"Reformasjonsjubileet og den historiske sannhet"* i *Dagbladet 31.10.1917*
- 30 Kursivering i original. Ottar Dahl: *Historisk materialisme. Historieoppfatningen hos Edvard Bull og Halvdan Koht*. Aschehoug, Oslo 1974 [1951], s. 32
- 31 Kjeldstadli, Knut: *Et splitta samfunn. i Helle (red.): Aschehoug Norgeshistorie*, Oslo 2005, s. 180-182
- 32 Se Jansen, Trine S.: *"Med Gud mot kapitalismen. Komintern og den skandinaviske religionsoppfattelse"* i *Arbeiderhistorie 2003*. Oslo 2003, ss. 127-139
- 33 Bagge, Sverre: *"Udsigt og innbagg. 150 års forskning om eldre norsk historie"* i *Historisk Tidsskrift 1/1996*, s. 53. Det kan også nevnes at Andreas Holmsen, som knyttes spesielt til denne retningen, var en av Bulls mange elever som ble sentrale norske historikere i det forrige århundre
- 34 Dahl 1990, s. 272. Ifølge Bagge, 1996, s. 52, fann besøket sted i 1931
- 35 Slagstad, Rune: *De nasjonale strateger. Oslo, 2001*, s. 154. Bull var partiets nestformann fra 1923 til han døde i 1932, satt som utenriksminister i Hornsruds regjering i 1928, og var med på å utforme den radikale regjeringserklæringa som felte den etter 18 dager. I partispørsmål som angikk religion var Bull svært aktiv. Han laga et avklarende hefte kalt Kommunisme og religion i 1923, der han slo fast at religion skulle være en privatsak, en oppfatning som danna konsensus i DNA fram til landsmøtet i 1975. Andre sider ved Bulls liv som tyder på engasjement ift. kristendom var arbeidet for å omdøpe Kristiania til Oslo, se Knut Kjeldstadli: *"Arbeiderbevegelsen og andre folkelige bevegelser"* i *Arbeiderhistorie 2000*. Etter sin død ble Bull lagt i en anonym massegrav, av årsaker jeg ikke kjenner til. Ref. Slagstad 2001, s. 235. Martin Tranmæls grav er for eksempel å finne inne på Vår frelsers gravlund ved sia av folk som Johan Sverdrup og J.C. Hambro
- 36 Nedkvitne, Arnved: *"Mentalitetshistorie – en historisk blindgate?"* i *Historisk Tidsskrift 1/1991*, s. 71
- 37 Undset, Sigrid: *Fortællinger om kong Arthur og ridderne av det runde bord*. Fortalt på norsk av Sigrid Undset. Oslo 1915. Merk årstallet, jeg tror dette kan ses på et innlegg fra Undset i debatten mellom Bull og Paasche som ho sikkert fulgte med på. Paasche og Undset har det til felles at de så fortida og samtida knytta sammen gjennom ånd. Paasche var for øvrig Undsets nærmeste rådgiver under arbeidet med de store middelalderromanene om Kristin Lavransdatter og Olav Audunssøn (alle utgitt på 1920-tallet)

En globalhistorisk nøtt:

Hvordan kunne noen hundretalls spanjoler legge under seg Aztekerriket?

Hvordan var det mulig at noen hundretalls spanjoler kunne legge under seg hele Aztekerriket? Dette er et omstridt tema i historieforskningen. I denne artikkelen skal jeg diskutere ulike forklaringer på dette fenomenet.

Av Hulda Kjeang Mørk

Spanjolen Hernan Cortés og hans menn kom til Mexico i april 1519 etter å ha trosset sine overordnede på Cuba. Spanjolene reiste så innover i Mexico og de nådde etter hvert aztekernes imperiehovedstad Tenochtitlan, hvor de oppholdt seg i ca et halvt år. Conquistadorene ble kastet ut av byen i juni 1520 med store spanske tap. Så, nesten et år senere utførte spanjolene et nytt angrep på Tenochtitlan sammen med indianske troppeforsterkninger. I midten av august 1521 falt Tenochtitlan, og hovedstaden var dermed beseiret av spanjolene.

Diskusjon i historiefaget

En av de viktigste årsakene til at man er uenige på dette feltet er et svært magert kildemateriale som fører med seg stor usikkerhet. Det foreligger veldig lite skriftlig kildemateriale fra før-kolumbiansk tid i Latin-Amerika. Etter at spanjolene hadde inntatt Mexico, ble riktignok en del muntlige beretninger fra de innfødte skrevet ned, og disse baserer man seg en del på. I tillegg skrev spanjolene, særlig geistlige, for eksempel brev og rapporter til moderlandet. Problemet med disse spanskskrevne kildene er at det er vanskelig å stole på dem. For det første er det viktig, når man leser det spanjolene har skrevet om sitt møte med Aztekerriket, å være bevisst på at denne tidlige kommunikasjonen mellom indianere og spanjoler var problematisk. Det var et møte mellom to kulturer som var helt fremmede for hverandre. Det er altså usikkert i hvilken grad spanjolene har forstått indianerne og deres kultur. For det andre er det sannsynlig at spanjolene i Mexico har drevet propaganda for sitt eget prosjekt. Dette gjelder særlig de tidligste kildene, f.eks Cortés brev, siden conquistadorene hadde handlet på tvers av kronens kommando. Men også ellers må man regne med at kildene kan være farget av et ønske om status, heder og ære. Mange av kildene er skrevet lenge etter at hendelsene fant sted, og en del av dem er basert på krøniker, billedlige framstillinger eller lignende som er tapt for oss. Det kan også være vanskelig

for oss i dag å forstå tekster som ble skrevet for nesten 500 år siden, vi står overfor et hermeneutisk problem på grunn av all den tiden som har gått. Med David Loewenthals ord: "The Past is a Foreign Country".¹ Kort fortalt: det er problematisk å få sikre fakta ut av et mangelfullt og upålitelig kildegrunnlag. Dette er med på å forklare hvorfor historikere har vektlagt ulike årsaker til hvordan så få spanjoler kunne legge under seg det mektige Aztekerriket. Det finnes en rekke alternative forklaringer på dette, og jeg skal nå gjøre rede for noen viktige linjer i denne debatten.

Kulturell konfrontasjon

Ved siden av en militær konfrontasjon opplevde aztekerne og spanjolene en kulturell konfrontasjon som kan være en mulig årsak til utfallet. En forklaring som kan knyttes til dette, baserer seg på at aztekernes syn på verden var en viktig årsak til conquistadorenes suksess. Det er vanlig å se på Aztekerriket som et samfunn der religionen styrte mange funksjoner. Aztekerne hadde en ikke-lineær tidsforståelse, det vil si at de mente at tiden beveget seg i sykluser. Alle hendelser skulle gjenta seg, og derfor kunne de forutsees. Ved å ofre til gudene gikk verden videre. Spanjolenes ankomst var fullstendig overraskende, og ingen hadde hørt om noe lignende tidligere. Dette innebar en kollaps av indianernes tanke-system, hvor en slik hendelse ikke var mulig. Deres verden hadde nådd sitt endepunkt. Ifølge denne forklaringen ble aztekerne paralisert av dette og spanjolene kunne således få overtaket.² Det har også vært vanlig å hevde at aztekerne anså spanjolene som guder da de kom, og at de derfor tilba dem i stedet for å bekjempe dem. Dette baseres blant annet på indianske betegnelser på spanjolene med ord som betyr Gud. En alternativ forklaring på dette er at spanjolene var så fremmede for aztekerne at de ikke passet inn i noen av deres kategorier for mennesker.³ De hadde hjelmer på hodet og metall på overkroppen, red på dyr indianerne aldri hadde sett, og kom flytende på havet i store

skip. Dessuten hadde de våpen som kunne gjøre stor skade. De lignet mer på guder enn på mennesker. I følge tilhengere av denne forklaringen fikk spanjolene derfor en fordel. Imidlertid stemmer ikke oppfatningen av aztekernes fatalistiske verdenssyn helt overens med den motstanden indianerne til tider åpenbart gjorde. For eksempel kastet de spanjolene ut av Tenochtitlan. Dette er ting som gjør at man må se seg om etter alternative forklaringsmodeller.

En annen forklaring som kan knyttes til den kulturelle konfrontasjonen, er påstanden om at det skjedde en rekke misforståelser mellom aztekerne og spanjolene. Kommunikasjon på alle områder er vanskelig når man ikke har de samme kulturelle referanserammene. Hernan Cortés har ofte blitt tillagt klare intensjoner som effektivt ble gjennomført. Men man skulle tro at Cortés og hans menn også må ha vært forvirret i en slik situasjon. Inga Clendinnen viser i denne sammenheng til Cortés' tolkning av Moctezumas gaver til spanjolene.⁴ Cortés tolket gavene som en gest av underlegenhet eller som forsøk på bestikkelse, men for Moctezuma var dette et forsøk på å kommunisere status, ifølge Inga Clendinnen. I så fall var gavene et uttrykk for dominans, ikke underlegenhet. Et annet eksempel har med kulturenes ulike oppfatning av krigføring å gjøre. For indianerne var krig en slags hellig "konkurranse". De visste ikke utfallet, men de trodde at det var forutbestemt og at krigen skulle avsløre hvilken by og hvilken guddom som skulle dominere de andre. I disse kampene var det veldig viktig med like forutsetninger for motstanderne. Å

angripe fra skjul var utenkelig og man krigen ikke for å drepe, men ønsket å ta levende krigsfanger. Når den tapende part flyktet, var dette et seierstegn for vinneren.⁵ Denne formen for kriging minner jo lite om europeisk krig. Dette medførte at conquistadorenes krigshandlinger, og også andre handlinger, fikk aztekerne til å vakle fordi spanjolenes måte å oppføre seg på passet så dårlig inn i deres kultur. Europeernes måte å krige på virket demoraliserende på aztekerne. Spanjolene lærte seg kanskje også med tiden å utnytte det aztekiske mønsteret. Disse effektene var neppe beregnet av Cortés på forhånd, men de endte likevel i hans favor. Rutinekrigshandlinger for europeerne var antagelig like destruktive for indianernes moral og selvtilitt som aztekernes manglende evne til å forutsi denne hendelsen.

Sykdommer

En alternativ forklaring er at spanjolene brakte med seg sykdommer til Amerika. Mange historikere hevder at sykdommene må ansees som en vesentlig faktor for at spanjolene kunne legge under seg de store områdene. Noen forskere mener at hvis det ikke hadde vært noen epidemi, så hadde de krigerske aztekerne kjempet mot spanjolene i mye større grad.⁶ Man kan lese om en katastrofal nedgang i den innfødte befolkningen i annaler fra det tidlige spanske imperiet, i øyenvitnebeskrivelser og i skattelister over indianske landsbyer og byer.⁷ Det dreier seg særlig om kopper, som er svært smittomt, og i Amerika var det mange ganger så dødelig som i Europa. Dette kan både skyldes at urbefolkningen aldri hadde vært eksponert for disse sykdommene før, og derfor



Illustrasjon: Ida Gramstad

ikke hadde motstandskraft mot dem. Det kan også komme av genetiske forhold som generelt gjorde indianerne mer sårbare for sykdommen.⁸ Denne dødeligheten ble forsterket da man i mange landsbyer opplevde at det ikke ble noen igjen til å ha omsorgen for de syke. Hvis folk rundt en begynner å dø av uforståelige grunner, får dette naturligvis også en psykologisk virkning. Indianerne kan ha oppfattet dette som at gudene hadde forlatt dem. Da sykdommen i tillegg ikke bet på europeerne, må disse ha framstått som et overlegent folkeslag. En fortvilet situasjon for de innfødte. Alfred W. Crosby peker på at sykdommene også hadde strukturelle virkninger. Når store deler av befolkningen døde, så brøt strukturer i samfunnet sammen. Blant annet døde deler av herskerklassene ut og dette gjorde det mulig for Cortés og hans menn å vinne en sentral plass i det aztekiske samfunnet.

Roller sykdommene spilte for spanjolenes suksess har vært omdiskutert. Francis J. Brooks er en av dem som tviler på at sykdommene hadde så stor innvirkning på spanjolenes suksess som man kan få inntrykk av i den foregående beskrivelsen. Han mener at man ikke kan vite noe særlig om disse sykdomsangrepene og at estimatene på befolkningen før spanjolenes ankomst til Mexico antagelig er altfor høye. Derfor mener han det er snakk om en svakere nedgang i befolkningen i motsetning til en demografisk kollaps.⁹ I tillegg mener han at medisinsk forskning viser at kopper ikke sprer seg så raskt som man får inntrykk av i mange av disse beskrivelsene. Kopper smitter ved dråpesmitte, og kan derfor smitte raskt i et lite, intimt samfunn, men det har neppe samme virkning innenfor store befolkninger.¹⁰ Brooks betviler også kildene man baserer seg på i disse beskrivelsene. Han mener blant annet at mange av de anvendte kildene baserer seg på én tidligere kilde, det er fransiskanermunken Motolinias beskrivelse av epidemiene.¹¹ Også Motolinias beskrivelse blir trukket i tvil: Erobringen minner for sterkt om bibelske beskrivelser av "de ti landeplager" og beskrivelsen er derfor antagelig for farget av forfatterens bakgrunn til å festes lit til.¹² Imidlertid har Brooks revisjonistiske framstilling blitt kritisert, blant annet for å overse kilder og feiltolke tekster.¹³

Samfunnsstrukturen

En tredje mulig løsning er å forklare erobringen ut fra samfunnsstrukturen i det aztekiske riket. Det er knyttet stor usikkerhet til det aztekiske samfunn før kolonitida, og vi vet lite om omfanget av Moctezumas autoritet innenfor og utenfor Tenochtitlan. Noe er det imidlertid enighet om: Aztekernes imperium var relativt nyervervet. Så sent som i 1428 hadde de bekjempet det tidligere lederskapet i området. Det synes også å herske enighet om at Aztekerriket var et løst sammensatt samfunn av ulike befolkningsgrupper. Aztekerne erobret stadig nye områder. Målet med denne erobringen kan ifølge Conrad og Demarest ha vært å skaffe krigsfanger som de kunne ofre til gudene slik at verden kunne gå videre. Et annet mål var å skaffe tributter til staten. Lederskapet var imidlertid uforberedt på å møte langsiktige problemer rundt administrasjon og kontroll av de underlagte regionene, og lite ble gjort for å assimilere de erobrede folkene kulturelt og politisk til lederskapet. Den lokale strukturen forble intakt, og det minsket det administrative problemet, men samtidig økte muligheten for opprør. Ofte måtte områder erobres igjen og igjen. Denne løse strukturen

tillot dessuten uavhengige enklaver innenfor imperiets grenser. Jo større imperiet ble, jo vanskeligere ble det å holde det samlet.¹⁴

Conrad og Demarest argumenterer for at det aztekiske riket var ved bristepunktet da spanjolene ankom. Demografisk press, økonomiske problemer og administrative svakheter kombinert med geografiske hindringer og motstand fra omkringliggende samfunn, gjorde at lederfolket mistet sin legitimitet hos de gruppene som var underlagt Tenochtitlan. Rikets ideologi var ikke kompatibelt med imperiets omfang. Da det i tillegg var misnøye innad i aztekernesamfunnet med Moctezumas konsolideringspolitikk, som passet dårlig inn i det tradisjonelle mønsteret, oppsto det økte spenninger innad i riket.¹⁵ En allianse med spanjolene ble dermed et fristende alternativ for noen grupper. Man kan kanskje si at det dreier seg om en slags borgerkrig eller noe som ligner en frigjøringskrig mot aztekerne? Som Finn Fuglestad skriver i *Latin-Amerika og Karibiens historie*: "[...]det var ikke spanjolene alene som erobret store deler av Amerika, men spanjoler i allianse med tallrike grupper indianere."¹⁶ En slik forklaring åpner for at indianerne kanskje aksepterte spanjolene som sine nye herskere som følge av den ustabile samfunnsstrukturen de lenge hadde levd under. Når det gjelder misnøyen med Moctezumas lederskap, hersker det usikkerhet. En del av kildene en baserer seg på ble nedskrevet mange år etter hendelsene, og misnøyen som uttrykkes her kan ha blitt konstruert eller overdrevet i ettertid, fordi man lette etter en syndebykk for det dramatiske utfallet.

Hittil har jeg beskrevet forklaringer hvor man kan få inntrykk av at tilfeldighetene ofte spilte på lag med spanjolene. De hadde neppe planlagt sykdomsvirkninger eller effektene av kultur møtet. Da kan man jo spørre seg om det var en tilfeldighet at spanjolene greide å erobre Aztekerriket. En innvending kan kanskje være at spanjolene faktisk hadde en fordel når det gjaldt referanser og informasjon. Europeerne hadde jo tross alt møtt fremmede folkeslag før, for eksempel i Midtøsten og Afrika, og hadde antagelig en forventning om at de skulle møte noe fremmed. Dette kan i så fall ha gjort spanjolene i stand til å utnytte strukturer de møtte underveis i større grad enn hva aztekerne maktet. I så fall tapte Moctezuma på sin mer begrensede referanseramme, uten at dette innebærer en nedvurdering av aztekerne.

Teknologi

En fjerde mulig forklaring som også er en innvending mot tilfeldighetenes avgjørende kraft, tar utgangspunkt i teknologiens virkninger. Camilla Townsend er en av dem som hevder at spanjolenes teknologiske overtak sikret erobringen.¹⁷ Dette innebærer ikke bare kuler og krutt, men også rustningsutstyr, hester og rideutstyr, skip og navigasjonsinstrumenter. På grunn av det teknologiske fortrinnet var det uunngåelig at Cortés og hans menn, eller eventuelt en senere ekspedisjon, ville erobre aztekerne. Spanjolene hadde mulighet til raske forsyninger og forsterkninger som følge av skipene og hestene, og våpnenes makt kunne skape og holde på allianser, samtidig som det kunne hindre opprør blant de innfødte. I tillegg var spanjolene militært sett overlegne indianerne på åpen mark – spanjolenes våpen hadde lang rekkevidde og trengte

lett gjennom indianernes rustningsutstyr. Kort sagt: spanjolene hadde nøkkelen til seier i krig.¹⁸

Indianerne var neppe passive tilskuere til det teknologiske overtaket. De tilpasset seg det også. Etter hvert anskaffet også de seg våpen og utviklet taktikker for hvordan de skulle håndtere europeerne. Dette ble likevel nødvendigvis et beskjedent forsøk, ettersom de for eksempel ikke hadde ammunisjon. Et spørsmål melder seg imidlertid: Hvor effektiv var egentlig spanjolenes teknologi? Hvordan fikk de for eksempel transportert forsyninger av kuler og krutt i den første perioden, da de ved å trosse kommandoen på Cuba hadde avskåret seg fra omverdenen? En slik innvending svekker denne forklaringen som den eneste mulige. Men situasjonen endret seg jo i løpet av årene.

Jeg har nå tatt for meg noen årsaksforklaringer jeg oppfatter som viktige i debatten rundt dette emnet: Disse baserer seg på det aztekiske verdenssyn og en kulturell konfrontasjon, på sykdommer, samfunnsstrukturen i aztekerriket, og teknologiens rolle i spanjolenes erobring av Mexico. Det store spørsmålet blir her hvilken årsak man skal tillegge størst vekt. Dette innebærer som nevnt et hermeneutisk problem for forskerne, som vanskelig kan sette seg inn i verken den aztekiske eller den også den spanske tankegangen.

Slik jeg ser det, utelukker ingen av de nevnte årsakene hverandre og antagelig må de ha spilt sammen. Jeg finner imidlertid grunn til å betvile en ensidig forklaring av den spanske erobringen av Tenochtitlan basert på aztekernes verdenssyn. En syklisk tidsforståelse og et fatalistisk verdenssyn kan naturligvis ha fått hendelsene til å virke både forvirrende og demotiverende på indianerne, men etter mitt syn var dette neppe den avgjørende faktor. Jeg vil heller vektlegge de aztekiske samfunnsforhold i forklaringen av hvordan en erobring var mulig. Et løst organisert imperium sammensatt av mange ulike befolkningsgrupper må ha virket svært fordelaktig på spanjolenes situasjon. Deres teknologiske overtak, i en vid forstand, sykdommer og møtet mellom to ulike kulturer tippet antagelig vektskåla i spanjolenes favør. Om tilfeldighetene spilte på spanjolenes lag, mener jeg likevel ikke at spanjolenes erobring av Aztekerriket var tilfeldig. Samtidig mener jeg det er viktig å vektlegge at det også var vanskelige forhold for erobrerne, at begivenhetenes gang umulig kunne forutsees eller planlegges: De kunne ikke skride problemfritt fram.

Noter

- 1 David Lowenthal, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985
- 2 Tzvetan Todorov, "Ch. 3: The Conquest as seen by the Aztecs", *The morals of history*, 1995: 23 - 25
- 3 Camilla Townsend, "Burying the White Gods. New Perspectives on the Conquest of Mexico", *The American Historical Review*, 2003: 660
- 4 Inga Clendinnen, "Fierce and Unnatural Cruelty. Cortés and the Conquest of Mexico", *Representations*, 1991: 70
- 5 I. Clendinnen, 1991: 78
- 6 F.eks Crosby og McCaa
- 7 Robert McCaa, "Spanish and Nahuatl Views on Smallpox and Demographic Catastrophe in Mexico", *Journal of interdisciplinary*

History, 1994: 398

8 Alfred W. Crosby, "Conquistador y Pestilencia", *The Columbian Exchange. Biological and Cultural Consequences of 1492*, 1972: 37

9 Francis J. Brooks, "Revising the conquest of Mexico. Smallpox, Sources, and Populations", *Journal of Interdisciplinary History*, XXIV:1, 1993: 2

10 F. Brooks, 1993: 13

11 F. Brooks, 1993: 23

12 F. Brooks, 1993: 25

13 R. McCaa, 1994: 398

14 Geoffrey W. Conrad & Arthur A. Demarest, *Religion and Empire. The Dynamics of Aztec and Inca expansionism*, 1995: 53

15 Conrad & Demarest, 1995: 68

16 Finn Fuglestad, *Latin-Amerika og Karibiens historie*, 2001: 80

17 C. Townsend, 2003: 661

18 C. Townsend, 2003: 677

Deltid og vekst

– Deltidsarbeid blant kvinner 1945-60

Kvinner og deltidsarbeid er en like stor selvfølge i dagens arbeidsliv som salt og pepper er det i matlaging. Men slik har det ikke alltid vært. En inntil nå glemt komitéinnstilling fra 1948 kaster nytt lys over et tidlig statlig initiativ for å få gifte kvinner til å jobbe deltid. Fremstøtet strandet imidlertid på grunn av motstand fra NAF og LO.

Av Lars Erik Hjorthaug Ona

Det ryker av ruinene i Europa etter 2. verdenskrig. Behovet for arbeidskraft er stort, og gjør seg ikke minst gjeldende i yrker som til vanlig sysselsetter kvinnelig arbeidskraft i stor utstrekning, slik som i tekstil- og bekledningsindustrien, skotøyindustrien, næringsmiddelindustrien, hotell- og kafédriften, pleie- og sykehjelp og hushjelp.¹ Samtidig har landet en stor andel kvinner tilgjengelige som en ubrukt arbeidsressurs i gruppen gifte husmødre. Disse kvinnene er gjerne hjemmевærende med barn, og mange er dermed utelukket fra å kunne jobbe heltid. Deltidsarbeid med regulært og permanent kortere arbeidstid innenfor den regulerte delen av arbeidsmarkedet, og med samme type rettigheter til stillingstrygghet, sosiale ytelser og arbeidsløshetsstrygd som heltidsarbeid, er et ukjent fenomen etter 2. verdenskrig. Behovet for arbeidskraft fører imidlertid til at spørsmålet om kvinner og deltidarbeid blir løftet opp på et politisk nivå.

Den 7. februar 1947 satte Sosialdepartementet ned en komité som skulle utrede spørsmålet om tiltak for å øke tilgangen på kvinnelig arbeidskraft i arbeidslivet. *En leder i VG roste Regjeringen for at Staten nå for første gang tok kvinneproblematikken opp til en alvorlig undersøkelse, og beskrev arbeidet utvalget hadde foran seg som et nybrottsarbeid.*² Formann i komiteen var konsultativ statsråd for sosiale saker, Aaslaug Aasland fra DNA.³ Året etter avleverte komiteen sin innstilling *Tilråding om rådgjerd for å øke tilgangen på kvinnelig arbeidskraft i arbeidslivet*, heretter kalt *Innstilling 1948*. I innstillingen anbefalte komiteen en rekke ulike tiltak den mente ville legge forholdene bedre til rette for å få kvinner ut i deltidarbeid. *Den konkluderte med å gå inn for å legge forholdene til rette for deltidarbeid. Likevel ble ikke deltidarbeid som en måte å organisere arbeidet på noen suksess for flere tiår senere. Innstilling*

1948 har vært et glemt og ukjent kapittel også i kompetente samfunnsvitenskapelige kretser. Det er først nylig man kom over kopier av den i privatarkivene etter den tidligere statssekretær Knut Getz Wold og statsråd Rakel Seweriin. Innstilling 1948 kom aldri ut til offentligheten eller ut til de parlamentariske kanalene.

På tyve- og tredvetallet ble ekskluderingen av gifte kvinner fra arbeidslivet begrunnet med høy arbeidsledighet.⁴ Etter krigen var det langt flere kvinner som var gifte, og færre ugifte kvinner som var tilgjengelige som arbeidskraft på grunn av endret giftemålsmonster og økt utdanning. Dermed ble de gifte kvinnene også langt viktigere enn før som arbeidskraftreserve for å øke arbeidsstyrken.⁵ Det er mot denne bakgrunnen man må forstå initiativet til Sosialdepartementet.

Yvonne Hirdman har i tekster som *Med kluven tunga* presentert periodiske kjønnskontrakter. Husmorkontrakten er en av disse, og er periodisert til å gjelde tidsrommet 1930-65. Dens viktigste innhold er at mannen er familieforsørger og kvinnen hjemmевærende, men den gjelder både gifte og ugifte kvinners rettigheter. Husmorkontrakten blir avløst av jämlikhetskontrakten (1965-1975/80) som hos Hirdman består av en toforsørgernorm.⁶ Husmorkontrakten sto så sterkt i Norge i årene etter krigen, at samfunnet til tross for behovet for arbeidskraft ikke var rede til i sterkere grad å la gifte kvinner slippe til i arbeidslivet.

Komiteen

Utvalget som skulle utrede spørsmålet om tiltak for å øke tilgangen på kvinnelig arbeidskraft besto av statsråd Aaslaug Aasland, formann, kontorsjef Jens Berg, LO, fru Signe Braathen, fabrikkveier Chr. Schou, avdelingssjef L. Aarvig,

Norsk Arbeidsgiverforening, bestyrer Sverre Torp, sekretær Anne Marie Marstrand og statssekretær Knut Getz Wold. Byråsjef Kaare Bangor, Sosialdepartementet, var utvalgets sekretær.⁷

NAF stilte med en sterkere representasjon til komiteen enn tilfellet var for LOs del. Kontorsjef Jens Berg var kun funksjonær i LO, og ikke en tillitsmann. Christian Schou fra NAF hadde lang fartstid i organisasjonen. Han hadde blant annet sittet som medlem av Centralstyret siden 1913, og hadde vært medlem av Arbeidsutvalget 1918-32.⁸ Aarvig var avdelingsjef i NAF, og ble for øvrig direktør samme sted i 1969.⁹ Signe Braathen var ikke ansatt i LO, men hadde blitt hentet inn fra den kvinnedominererte Oslo Tekstilarbeiderforening hvor hun hadde vært formann siden 1943. Forbundet hadde hatt mye erfaring med bruk av deltidsarbeid, og dette var nok med i vurderingen da hun ble valgt til å sitte i komiteen.¹⁰ Komitémedlem og bestyrer Sverre Torp ved Oslo Arbeidskontor var representant for Arbeidsmarkedsetaten. Hans engasjement i spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid var betydelig, og han skrev et engasjert innlegg i *Dagsavisen* om spørsmålet allerede i 1946.

Komiteens arbeid

En ferdig komitéinnstilling lå klar i mars 1948.¹¹ Innen den tid hadde det blitt brukt en hel del ressurser for å undersøke hvilke holdninger som rørte seg i spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid. Opplysninger om behovet for kvinnelig arbeidskraft og om deltidsarbeid i Norge ble innhentet. Det var Arbeidsdirektoratet som gjennom fylkesarbeidskontorene med unntak av Troms og Finnmark, fikk i oppdrag å foreta disse undersøkelsene. Svarene var dels gitt på grunnlag av undersøkelser og forespørslers hos et representativt utvalg av bedrifter og virksomheter i hvert fylke. Det ble også innhentet uttalelser fra departementene og institusjonene for å få svar på om det var ønskelig å åpne adgang til deltidsarbeid for gifte kvinner i sentraladministrasjonen og i statstjenesten ellers. Bedriften Herkules Konfeksjonsfabrikker A/S i Oslo, som hadde hatt erfaring med deltidsarbeid for gifte kvinner, ble besøkt for å innhente erfaringer. Komiteen hadde i et brev av 21. mai 1947 henstilt til en rekke organisasjoner om å ta opp spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid til drøfting og uttalelse. Befolkningsutviklingen og produktivitet ble oppfattet som grunnleggende sentrale spørsmål av komiteen når det gjaldt kvinner og deltidsarbeid. SSBs beregning av befolkningsutviklingen 1945-75 ble derfor hentet inn som underlagsmateriale. Det ble også en undersøkelse Norsk Arbeidsgiverforening foretok våren 1947 blant sine medlemsbedrifter for å avdekke behovet for kvinnelig arbeidskraft og i hvilken utstrekning deltidsarbeid ble benyttet ved bedriftene.¹²

LOs posisjon

Hovedorganisasjonene var nødvendige aktører for å få på plass en løsning som omfattet kvinner og deltidsarbeid.¹³ Norsk LO holdt en svært lav profil i spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid. Da organisasjonen 13. januar 1948 skulle ta stilling til hvilket standpunkt man skulle innta i dette spørsmålet i sekretariatet, valgte man av ukjente grunner å utsette spørsmålet. Så grundig ble det utsatt at spørsmålet aldri fikk sin behandling. I LO var man ikke interessert i en utbredt

ordning hvor kvinner kunne arbeide deltid. LO-kvinnene hadde hatt negative erfaringer med særbehandling av kvinner, og LO-menn forsvarte sitt lønnsnivå. Gifte kvinner i arbeidslivet og likelønn undergravde de mannlige forsørgernes lønnsstrategier. Foruten en tanke om å beskytte de opparbeidede rettighetene til fagorganiserte kvinner og menn i heltidsstillinger, lå muligens også en forestilling i arbeiderbevegelsen: En god kvinnepolitikk var å legge til rette for å gjøre husmortilværelsen bedre. At kvinner kunne være hjemme og stelle for familien ble snarere sett på som et fremskritt i forhold til dårlig betalt og hardt arbeid for alle familiemedlemmene. Forklaringen på LOs lave profil i spørsmålet skyldtes at det ble oppfattet som uviktig i organisasjonen. I LO lå oppmerksomheten helt andre steder. Gjenreisningen av landet etter krigen hadde det overskyggende fokus, og derigjennom å få i gang igjen produksjonen. Striden mellom Kommunistpartiet og DNA tok også oppmerksomhet. Lønns- og prispolitikk var et annet viktig område for LO. Deltidsarbeid har dessuten sjelden vært spesielt ønskelig sett fra fagforeningers side. Dette fordi individuelle arbeidskontrakter truer ideén om en standard kollektiv fulltidskontrakt, og reduserer dermed fagforeningens kontroll. En god indikator på at spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid ikke sto høyt på prioriteringslisten er LOs valg av representant i komiteen. Kontorsjef Jens Berg var kun funksjonær og ikke en valgt tillitsmann. Hadde LO hatt større interesse i saken, ville de stilt med en representant fra et høyere nivå i organisasjonen. På den annen side ble jo spørsmålet politisk prioritert, og LOs taushet kan forklares ut fra en "passiv motstand" i LO som hang sammen med tariffpolitikk/likelønn.¹⁴

LOs kvinnenemnd

Selv om diskusjonene om kvinner og arbeidskraft ikke nådde opp på kongressnivå i LO i denne perioden, ble det diskutert blant de fagorganiserte kvinnene i fagbevegelsen. Under den nordiske studieuken for fagorganiserte nordiske kvinner i slutten av juni 1947, fikk også spørsmålet om deltidsarbeid for kvinner sin behandling. Konferansen var arrangert av norsk LOs kvinnenemnd, som tok et klart standpunkt mot deltidsarbeid. I en artikkel i *Arbeiderbladet* 30. juni 1947 ga LO-kvinnene klart uttrykk for en betydelig skepsis med hensyn til å gå inn for deltidsarbeid. Årsaken ble oppgitt å være at dette kunne forringe kvinnes opparbeidede rettigheter på arbeidsplassen. Om fagorganisasjonen etter at alle andre arbeidsreserver var trukket inn i arbeidslivet fant å måtte gå inn for deltidsarbeid, ville LO-kvinnene kreve at stat, kommuner og arbeidsgivere måtte skaffe til veie barneinstitusjoner som kunne ta hånd om de barna som hadde mødre som på denne måten ble trukket vekk fra hjemmene. Videre krevde de at "[...] om deltidsarbeid ikke kan unngås, at dette i tilfelle må innføres på en slik måte at det ikke skader de heltidsansatte. De faglige organisasjoner må ha sin oppmerksomhet henvendt på de organisasjonsmessige problemer som kan oppstå i samband hermed."¹⁵

Av argumentasjonen er det ikke lett å se om de fagorganiserte kvinnene ønsket mer heltid, eller om de mente at gifte kvinner ikke skulle arbeide. At de fagorganiserte kvinnene ikke var positivt innstilt til deltidsarbeid for kvinner er likevel tydelig. Det var en skepsis mot enhver særbehandling. Et element i frykten var at kvinnes opparbeidede rettigheter

på arbeidsplassen ville kunne bli fortrenget med en innføring av en ordning med deltidsarbeid. Sitatet avdekker en gammel spenning mellom fagorganiserte kvinner og husmødre.¹⁶ Dypest sett viste LO-kvinnene en gammel redsel for å skaffe særstilling på arbeidsmarkedet, som kom frem blant annet i spørsmål om nattarbeidsforbud. Problematikken med særvern for kvinner var langt fra ny, men hadde røtter tilbake til 1890-årene. Ved å kreve både barneinstitusjoner og en garanti for at de heltidsansatte ikke ville bli skadelidende, ga LO-kvinnene uttrykk for sterk motstand i forhold til om deltidsarbeid for kvinner ble innført. Det var engstelsen for en husmorkontrakt i arbeidslivet som lå under. LO-kvinnene så dermed ikke deltidsarbeid som noe skritt mot full likestilling. Derfor inntok de et enten/eller standpunkt: Husmor eller fulltidsarbeider med de rettighetene det ville innebære – deriblant barnehager og likelønn. LOs kvinnenemnd gikk altså imot en utstrakt bruk av deltidsarbeid i arbeidslivet. Det kan synes som om skepsisen mot deltidsarbeid i norsk LO først og fremst ble fremmet av de fagorganiserte kvinnene i organisasjonen.

Hva slags solidaritet uttrykte LO ved å stille seg negativt til en innføring av deltidsarbeid? Skyldtes motviljen en frykt hos de LO-organiserte kvinnene for at en innføring av deltidsarbeid for kvinner kunne slå tilbake på dem selv? Argumentasjonen i vedtaket om at en innføring av deltidsarbeid kunne true kvinnenenes opparbeidede rettigheter på arbeidsplassen kan tyde på dette. I begrunnelsen av vedtaket krevde de LO-organiserte kvinnene at de heltidsansatte kvinnenenes rettigheter ikke måtte bli berørt ved en eventuell innføring av deltidsordning. Kvinnenenes interesser var ikke først og fremst å trygge egne arbeidsplasser, men å sikre egne rettigheter. Men det er også en annen dimensjon i dette. Ellen Cathrine Lund har skrevet om arbeiderbevegelsens paradoksale forhold til husmødrene. Samfunnet var verken praktisk eller ideologisk rettet inn mot at kvinner skulle kunne være arbeidstakere. Den rådende forsørgerpraksis og -ideologi på 50- og 60-tallet var at kvinner ikke skulle trenge å ha lønnsarbeid. Det er rimelig å gå ut fra at det ikke var svært annerledes på slutten av 40-tallet. Den rådende forsørgerideologi var eneforsørgerens. Familien skulle basere sin eksistens på én inntekt, nemlig mannens. Slik kunne kona være hjemme og stelle hus og ta vare på barna og mannen. Husmødre var et mål på velstand og suksess. Denne holdningen hadde vokst frem som en del av en motstand i arbeiderbevegelsen mot dårlig betalt og hardt arbeid for alle familiemedlemmene.¹⁷ At kvinner nå kunne slippe å arbeide ute, var et tegn på at samfunnet hadde utviklet seg til det bedre. Det betydde "forsørgerlønn" for mannen, og husarbeid på kona.

I husmorkontrakten ligger det også inne et forslag for en fulltidskontrakt for menn. Husmorkontrakten handler altså ikke bare om kvinnene, også menn hadde sin agenda når det gjaldt å begrense gifte kvinners yrkesdeltakelse. For hvordan skulle menn kunne forsvare sin tariffpolitikk basert på en "forsørgerlønn" hvis kvinnene ble mange flere i arbeidslivet, og man også hadde programfestet likelønn?

Norsk Arbeidsgiverforenings posisjon

NAF stilte seg i utgangspunktet positive til alle tiltak som kunne skape økt tilgang til arbeidsmarkedet. Man så det som sannsynlig at en ordning med deltidsarbeid ville trekke

flere gifte kvinner ut i arbeidslivet, selv om det var vanskelig å vurdere hvor betydningsfull denne virkningen ville være. Skepsisen til deltidsarbeid var likevel betydelig. I NAF fryktet man konsekvenser som økt administrasjonsarbeid, merarbeid ved lønnsutbetaling og utregning av trygdepremier, større tilsyn og så videre. Andre innvendinger fra arbeidsgiverhold var en frykt for at alminnelig adgang til deltidsarbeid for kvinner kunne føre til ringvirkninger: Heltidsarbeidende kvinner og menn kunne komme til å forlange deltidsarbeid i en slik utstrekning at bedriftene i stedet for å bli tilført arbeidskraft, kunne komme til å få minsket den effektive arbeidskraften de nå hadde. Det ble også pekt på at deltidsarbeid kunne komme til å føre til en økning i skifte av arbeidsplass. Det ble også hevdet at deltidsarbeid i mange tilfeller ikke var forenlig med en effektiv utnyttelse av maskinene. Man fryktet særlig at det da hyppigere enn ellers ville bli avbrudd i produksjonen, fordi folk kom og gikk til forskjellige tider ved de enkelte maskiner ved den enkelte bedrift. Det ble også innvendt at deltidsarbeidere ikke ville ha den samme interesse for arbeidet som en som var beskjeftiget med arbeidet hele dagen. En deltidsarbeider ville derfor kanskje ikke passe arbeidstiden så nøye, og han ville nok heller ikke vise den samme interesse og omsorg for maskinen som en heltidsarbeider som brukte den helt alene. Dermed ville man også risikere flere produksjonsfeil. Arbeidsgiverne hadde også uttalt frykt til komiteen for at det kunne oppstå vanskeligheter med å passe arbeidstiden for deltidsarbeidere, idet de fleste ville foretrekke å ha arbeidstid fra morgenen av og om formiddagen, mens ettermiddagsarbeid og aftenarbeid ville bli mindre ettertraktet. Det var særlig frykten for at skoftene skulle bre om seg som bekymret arbeidsgiverne. Denne bekymringen over arbeidsmoral og skoft var et tema i tiden.

Til grunn for NAFs syn lå en undersøkelse organisasjonen foretok våren 1947 blant sine medlemsbedrifter, for å få brakt på det rene i hvilken utstrekning deltidsarbeid ble benyttet. Bedriftene ble blant annet spurt om de antok at deltidsarbeid ville kunne lette mangelen på kvinnelig arbeidskraft. Resultatene fra denne undersøkelsen ble underlagsmateriale i komiteens arbeid. Undersøkelsen viste at svært få av arbeidsgiverne syntes å ha noen tiltro til en ordning med deltidsarbeid for kvinner. Mange arbeidsgivere uttalte kategorisk at de ikke trodde deltidsarbeid ville skape økt tilgang på kvinnelig arbeidskraft. NAF oppsummerte i undersøkelsen sin posisjon i spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid: Innvendingene var av en så alvorlig karakter at organisasjonen så med atskillig skepsis på saken. I første rekke fant NAF det naturlig å avvente utvalgets utredning, men man mente det også var nødvendig å høste flere erfaringer før man igjen tok opp til overveielse eventuelle praktiske tiltak. Det ble imidlertid vist til at enkelte medlemsbedrifter med fordel brukte deltidsarbeid, og NAF antok at de arbeidsgiverne som fant denne ordningen fordelaktig på eget initiativ ville innføre deltidsarbeid. Om erfaringene skulle vise at NAFs innvendinger var overdrevne, ville organisasjonen gå inn for å gi systemet den utbredelse det fortjente.¹⁸

I tillegg kom de spesielle problemene man hadde hatt i Norge under krigen. Etter 5 år med okkupasjon, da mange arbeidere hadde satt sin ære i å sabotere arbeidet, skulle man nå gå i full produksjon. Denne "ferientaliteten" eller skoftproblema-

tikken ble sett på som et stort problem av arbeidsgiverne da freden kom, og tok tid å endre.

Holdningen til NAF kan summeres opp som defensiv og tradisjonell. Innsigelser som høyere administrasjonskostnader, mer uro på arbeidsplassen, tilpasningsvansker og problemer med å kjøre flere skift på samme maskin, var uttrykk for en tradisjonell måte å tenke økonomi og sysselsetting på. Det er ingen grunn til å mistenkeliggjøre arbeidsgivernes uttalte frykt for de mulige negative konsekvensene. Denne frykten var reell, men det vitnet om liten fantasi fra arbeidsgiverhold når det gjaldt å organisere arbeidet annerledes. Den mannlige forsørgermodellen sto fortsatt sterkt som en seig struktur i samfunnet. Slike strukturer tar det tid å forandre. Uroen over produksjonssenkning ble viktigere enn et forsvar for en husmorkontrakt.

Komiteens innstilling

I sin innstilling kom komiteen med en rekke forslag for å få flere i deltidsarbeid, og disse kan betegnes som forsøk på brudd på husmorkontrakten. Arbeidsgiverne var i utgangspunktet interesserte i å få økt tilgang på arbeidskraft. Men målt opp mot det de oppfattet som ulemper som ville følge som en konsekvens av en deltidsysselssetting av kvinnelige arbeidere, ble ikke denne løsningen interessant nok. Tradisjonalisme uttrykt gjennom datidens rådende forsørgermodell og økonomiske tenkning, forklarer langt på vei den skjebne spørsmålet om deltid fikk på førti-tallet.

Det var Aarvig og spesielt Getz Wold som utmerket seg som de mest aktive medlemmene av komiteen. Sistnevnte figurerte ofte i avisspaltene som talsmann. Det er liten tvil om at Getz Wold var positiv til deltidsarbeid blant kvinner, og at han ikke var negativ til likestilling.¹⁹ Samtidig var Getz Wold sosialøkonom og pragmatiker. Det var landets økonomi, og ikke kvinnes rettigheter som opptok ham. Getz Wold følte motstand mot å akseptere fagbevegelsens konservatisme, men bøyde seg for argumentene om produktivitet fra NAF. Sosialdepartementet og Getz Wold var viktige aktører i forhold til å få et positivt utfall. Til tross for det som viste seg av skepsis og motstand, endte de altså likevel opp med å anbefale deltidsarbeid.

Sammenlikning med Sverige

I mai 1948 ble det satt ned et svensk motstykke til komiteen som avga *Innstilling 1948, Arbetsmarknadskommitténs kvinnoutredning*. Representanter fra LO og Svenska Arbetsgivar-eförening (SAF) deltok, og hovedspørsmålet var hvordan man skulle få kvinnene til komme på banen med sin arbeidskraft.²⁰ Både Norge og Sverige hadde i årene etter 2. verdenskrig et stort behov for arbeidskraft. Tilsynelatende hadde man det samme utgangspunkt når det gjaldt deltidsarbeid både i Norge og i Sverige, men likevel fikk man et ulikt utfall. I Sverige ble gifte kvinners tilknytning til arbeidsmarkedet annerledes ved at man i en helt annen grad inkluderte gifte kvinner generelt i arbeidslivet, og ikke bare la forholdene til rette for deltidsarbeid.²¹ Det var mange likhetspunkter mellom Norge og Sverige når det gjaldt spørsmålet om deltidsarbeid. Heller ikke i Sverige viste arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene noen utpreget entusiasme for å legge forholdene til rette for kvinner og deltidsarbeid.

Noen nyanser i utformingen ble imidlertid forskjellige. Spørsmålet om kvinner og deltid ble ikke løftet opp på samme politiske nivå i Norge som tilfellet var i Sverige. I Norge ble *Innstilling 1948* sirkulert, men ikke politisk behandlet. I Sverige fikk *Arbetsmarknadskommitténs kvinnoutredning* direkte konsekvenser ved at partene i arbeidslivet gikk sammen om *Arbetsmarknadens kvinnonämnd*. Ved at man i svensk LO tok opp spørsmålet om likelønn, fikk også spørsmålet om kvinner og deltid og kvinner og sysselsetting generelt sin behandling. Også i norsk LO tok man opp spørsmålet om likelønn på vedtaksplan, men her ble ikke spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid og likelønn koplet sammen av fagbevegelsen slik tilfellet var i Sverige. Den store forskjellen mellom Norge og Sverige var imidlertid at det ble satset på deltid i langt større grad i Sverige. Årsaken var trolig at man der i større grad kunne stole på at dette ville gi uttelling i form av økt arbeidsinnsats. Feriementaliteten og skoftproblematikken var særskilte problemer som fulgte med frigjøringen i Norge.

Innsatsen for å øke tilgangen på kvinnelig arbeidskraft var et initiativ som brøt med den dominerende forsørgermodellen i de første årene etter krigen. I Norge var man ikke rede til en bred innføring av deltidsarbeid i 1948. Normgrunnlaget i husmorkontrakten viste seg for sterkt. Dette hindret likevel ikke aktører som tenkte på en annen måte, eller gikk inn for en annen genuskontrakt, i å fremme sitt syn. Grovt sett var det likevel den hegemoniske kontrakten som gjaldt. Det var talsmenn for denne kontrakten som gikk seirende ut av den politikken som ble ført. Utfordringene mot deltidsarbeid kunne komme fra ulike hold, fra menn som ville ha skarpere kjønnskiller, eller fra kvinner som ønsket mer likhet. Men ingen av gruppene lyktes i å vinne kampen mot den dominerende maktgrupperingen, fordi den rådende genuskontrakten viste seg for sterk.

Hagalia-komiteen

En ny utfordring mot den rådende husmorkontrakten kom imidlertid allerede i 1956. Da ble *Utvalget til å utrede spørsmålet med å få ikke helt unge kvinner inn i arbeidslivet* (Hagalia-komiteén) satt ned, og innstillingen avlevert i 1959. Som i 1947-48 var det den vedvarende mangelen på kvinnelig arbeidskraft som var en viktig årsak til at spørsmålet om kvinners tilknytning til arbeidsmarkedet ble reist på ny, men nå i en mer moderert form. Deltidsarbeid hadde ikke slått an som løsning på dette arbeidskraftspørsmålet. Arbeidsmarkedet hadde ikke forandret seg i særlig grad fra slutten av 1940-tallet til 1950-tallet. Det viktigste med Hagalia-komiteén er ikke hvorfor den ble satt ned, men hvorfor spørsmålet om kvinners tilknytning til arbeidsmarkedet ble tatt opp så begrenset som i komiteens mandat. Det var de særskilte problemene til ”de ikke helt unge kvinnenes” (35-40 år og eldre) tilknytning til arbeidsmarkedet man nå skulle utrede. Årsaken lå i et politisk klima som ikke hadde endret seg nevneverdig fra 1947 til 1956. Spørsmålet om kvinner og deltidsarbeid var fortsatt et kontroversielt tema.

Av plasshensyn lar seg ikke gjøre å gå i detalj om denne komiteens arbeid. Oppsummerende kan man likevel si at Hagalia-komiteén bygde videre på noen av anbefalingene fra

Innstilling 1948, og anbefalte også å legge forholdene til rette for deltidsarbeid i sin konklusjon. Spørsmålet om deltidsarbeid ble igjen tatt opp, og man konkluderte også med å anbefale deltidsarbeid som en av flere strategier for å få voksne kvinner ut i arbeidslivet. Et notat fra konsultativ statsråd Bjerkholt i Departementet for familie- og forbrukersaker (DFF) viser at deltidsarbeid opprinnelig også var tenkt som en del av denne komiteens mandat, men dette ble utelatt.²² Antakelig skjedde dette fordi deltidsarbeid fortsatt var omstridt.

Kvinnepådrivere

Det hadde likevel skjedd viktige endringer siden deltidsarbeid ble utredet mot slutten av 40-tallet. Kvinner var nå i en helt annen grad kommet i posisjon i politikken, i organisasjonslivet, og i statlige virksomheter. Det er gode grunner for å hevde at det var kvinner, assistert av mannlige medspillere i posisjon, som reiste og drev fram spørsmålet om å få eldre kvinner ut i arbeidslivet. Det er likhetspunkter til Neunsingers²³ beskrivelse av kvinners posisjonering i Sverige før 2. verdenskrig. Hun fant at deres aktivitet var avgjørende for utfallet i striden om gifte kvinners arbeidsrett. Det var likevel først i 1960-årene at utfordrerne mot eneforsørger-modellen og husmorkontrakten fikk gjennomslag, og kunne bane veien for en ny dominerende kontrakt.²⁴ Et tegn på endring er også komiteenes kjønnsmessige sammensetning. I utvalget som skulle utrede deltidsarbeid i 1947 var 3 av 9 kvinner.²⁵ Tilsvarende var i 1956 hele 7 av 9 av medlemmene kvinner. Representant i deltid-komiteén Knut Getz Wold og direktør Tannæs Fjeld i Arbeidsdirektoratet som var representant i Hagalia-komiteén, kan ses på som en type mannlige medspillere som Neunsinger har beskrevet. Men det beste eksempelet er utvilsomt Sverre Torp, som satt i komiteen som avga *Innstilling 1948*. Torp-komiteen avga mars 1952 innstillingen *Kvalifisering og sysselsetting av Yrkesvalghemmet arbeidskraft*, som var en viktig medvirkende årsak til at Hagalia-komiteén ble satt ned. I tillegg skrev Torp en kronikk i Aftenposten 4. juli 1955 under tittelen *Lønnet arbeide for husmødre mellom 40-50 år*. Den ble lagt merke til av Hagalia-komiteén, og utgjorde noe av komiteens underlagsmateriale.

Det var altså *kvinnene* som var pådrivere i spørsmålet om å finne en løsning på de eldre kvinners problemer på arbeidsmarkedet. Spørsmålet ble første gang drøftet på et Yrkeskvinnemøte i Bergen i 1951. Torp-komiteen avga i mars 1952 innstilling om *Kvalifisering og sysselsetting av Yrkesvalghemmet arbeidskraft*. Her ble det pekt på gruppen gifte, noe eldre husmødre som søkte inntektsgivende arbeid, og man anbefalte at deres problemer ble utredet særskilt. Norsk kvinnesaksforening hadde fra våren 1953 flere ganger behandlet spørsmålet. Norges venstrekvinnelag hadde alt 28. november 1955 anmodet Sosialdepartementet om å fremme en sosialmedisinsk undersøkelse av det de kalte de 40-årige kvinners ansettelsesvansker, og da særlig de vansker delvis arbeidsføre kvinner i denne alder møtte. Det var via initiativ fra ulike kvinner og mannlige medhjelpere som Sverre Torp at ballen havnet hos sosialminister Bjerkholt. Hun handlet raskt og fikk satt ned Hagalia-komiteén. Til tross for at kvinner var innrømmet de samme juridiske rettigheter på arbeidsmarkedet som menn, kan man med Jane Lewis si at kvinner ikke fikk ta del i det samme sosiale medborgerskap som menn.²⁶

LOs kvinnenemnd hadde sammenfallende interesse med Regjeringen i spørsmålet om å danne en komité for kvinnespørsmål på tresidig basis i ILO. LO stilte seg positive til tiltak som kunne få eldre kvinner ut i arbeidslivet, og LOs kvinnenemnd var en pådriver i spørsmålet. Eldre ble ikke sett på som noen utpreget ressurs i arbeidslivet. Snarere var man av den oppfatning at man risikerte nedsatt arbeidsevne og derigjennom nedsatt produksjon samt ekstra utgifter til legebehandling. Man regnet også med økte utgifter til opplæring. En ILO-rapport fra 1955 som var viktig underlagsmateriale for Hagalia-komiteén, viste at arbeidsgiverne fryktet særskilte problemer hos eldre kvinner, som mangel på øvelse, manglende tilpassingsevne, særlig sykdommer i overgangsalderen, tap av fysisk tiltrekning og skjodesløshet i påkleddning. Innspillene fra ILO spilte en ikke utbetydelig rolle for måten problemet med "de ikke helt unge kvinnene" ble definert og forsøkt løst på i Norge. På den andre siden var norske politikere som Aase Bjerkholt selv med på å skape ILO-initiativene.

Det store behovet for arbeidskraft i Norge etter 2. verdenskrig førte til at fokuset ble dreid over på kvinner som en mulig arbeidskraftsreserve. Det var mange forhold som talte til fordel for en utvidelse av deltidsarbeid i 1947-48. Arbeidskraftsbehov, demografi, alminnelig velvilje i opinionen, forventninger fra kvinnebevegelsen, positiv holdning fra regjerings- og departementshold, samt kanskje særlig statssekretær Knut Getz Wolds holdning som radikal venstremann.

Likevel ble det altså ikke noe av disse planene. Årsakene var sammensatte. Det var ikke minst skoftproblematikken som ble vanskelig for NAF. I LO var man også betenkt i forhold til en løsning som inkluderte kvinner og deltidsarbeid. Noen ordning som innbefattet at kvinner i stor utstrekning skulle kunne arbeide deltid ønsket man ikke. LOs kvinnenemnd så ikke deltidsarbeid som noe skritt mot full likestilling. Det var engstelsen for en husmorkontrakt i arbeidslivet som lå under den konservative motstanden fra LO-kvinnene.

I Hirdmans husmorkontrakt er mannen familieforsørger og kvinnen hjemmевærende. Husmorkontrakten forklarer hvorfor det norske samfunnet til tross for behovet for arbeidskraft ikke var rede til i sterkere grad å la gifte kvinner slippe til i arbeidslivet: Gifte kvinners lønnsarbeid var en trussel mot mannes rolle som eneforsørger. Husmorkontrakten var den dominerende kjønnskontrakten i perioden 1930-65 i Norge og i Sverige. På dette nivået var det ikke store forskjeller mellom landene. Den norske kontrakten var i sin utforming mer tradisjonell og mindre preget av fornyende innsats. Det er ingen tvil om at eneforsørger-modellen sto sterkere i Norge. Utfordringene fra en ny likestillingskontrakt ser også ut til å ha slått igjennom senere i Norge. Den endringen som kom i 1960-årene, virker langt mer forberedt i Sverige gjennom offentlige tiltak og systematisk opinionsarbeid. Hagalia-komiteén lanserte likevel en rekke forslag som brøt med innholdet i den opprinnelige husmorkontrakten. Motstanden mot eneforsørger-normen var økende, og 1960-årene skulle bli en overgangstid mot en toforsørger-norm.

Hirdmans husmorkontrakt gir et viktig perspektiv for å forstå

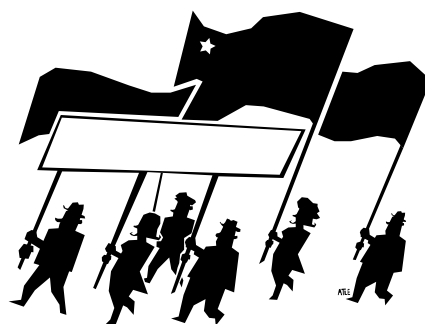
hvorfor kvinner ikke i større grad protesterte overfor premissene som var lagt i arbeidsmarkedspolitikken. Eller man kan si det med Fernand Braudel²⁷: Husmorkontrakten sto som en seig struktur i samfunnet som det tok tid å endre.

Noter

- 1 *Tilråding om rådgjerd for å øke tilgangen på kvinnelig arbeidskraft i arbeidslivet* 1948: 1.
- 2 Leder i VG 11/2-1947: "Et godt tiltak".
- 3 Bergh, Trond 1987: 72. *Arbeiderbevegelsens historie i Norge. Storhetstid (1945-65)*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- 4 Lønnå, Elisabeth 1975: 27. *LO, DNA og striden om gifte kvinner i lønnet arbeid i mellomkrigstida*. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Oslo.
- 5 Blom, Ida 1999: 338-391. "Befolkningsopprør – kvinneopprør", i Blom, Ida og Sølvi Sogner 1999: *Med kjønnsperspektiv på norsk historie: Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- 6 Hagemann, Gro og Klas Åmark 1999: 175. "Fra 'husmorkontrakt' til 'likestillingskontrakt'. Yvonne Hirdmans genusteori i Fredrik Engelstad (red): *Om makt: Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 7 *Innstilling 1948*: 1.
- 8 Gram, Harald og Bjørn Steenstrup 1948: 468. *Hvem er hvem?* Oslo: Aschehoug.
- 9 Petersen, Erling 1975: 277. *Norsk Arbeidsgiverforening 1950-1975*. Bergen: John Griegs boktrykkeri.
- 10 Kamsvåg, John L. 1990: 102. *Med nål og tråd gjennom 100 år. Bekledningsarbeiderforbundet 1890-1990*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- 11 Brev fra Kaare Bangor 15/3 1948. Brev til utvalgets medlemmer hvor neste møte i utvalget 19. mars 1948 blir bekreftet. Vedlagt var et nytt omarbeidet utkast til innstilling. Getz Wolds arkiv.
- 12 *Innstilling 1948*: 2-32.
- 13 *Innstilling 1948*: 30.
- 14 Bergh 1987: 149.
- 15 *Arbeiderbladet* 30/6 1947: "De fagorganiserte kvinnenes vedtak om deltidsarbeide. Den nordiske vellykte kvinneuken sluttet lørdag."
- 16 Se for eksempel Hagemann, Gro 2003: *Feminisme og historieskriving. Inntrykk fra en reise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 17 Lund, Ellen Cathrine 2001: "Med lønnsarbeid i husmorperioden – Rjukankvinner på tvers" i *Arbeiderhistorie 2001*. Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek.
- 18 *Innstilling 1948*: 20-35.
- 19 Se for eksempel *Bergens Arbeiderblad* 24/10-1947.
- 20 Hirdman, Yvonne 1998: 37-38. *Med kluven tunga*. Stockholm: Atlas.
- 21 Hirdman 1998: 32-67
- 22 Notat 2/1-1956:1. Til regjeringens medlemmer fra statsråd Bjerkholt til KAD. DFFs arkiv.
- 23 Se Neunsinger, Silke 2001: "I nationens interesse: Svenska och tyska kvinnors strid för rätten att arbeta", i Florin og Kvarnström (red.): *Kvinnor på gränsen till medborgarskap*, Stockholm: Atlas akademi.
- 24 Hagemann og Åmark 1999: 191.
- 25 *Innstilling 1948*: 1.
- 26 Se Lewis, Jane 2000: Women and Social Citizenship in Twentieth Century i Sølvi Sogner og Gro Hagemann (red.): *Women's Politics and Women in Politics. In Honour of Ida Blom*. Bergen: Cappelen.
- 27 Braudel, Fernand 1949: *The Mediterranean and the Mediterranean world in the age of Philip II*. 2. utg. (1972) London: Collins.

Under en hårdere himmel

Om det politiske mulighetsrommet for fagbevegelsen og venstresiden i Vest-Europa under den kalde krigens første fase (1945-1960)



atleillustrasjon.no

Det er et ironisk poeng ved dette underlige århundret at det mest varige resultatet av oktoberrevolusjonen, hvis mål det var å styrke kapitalismen over hele verden, var å redde sin motstander både i krig og fred – det vil si ved å inngi kapitalismen den frykt som var nødvendig for at den skulle reformere seg selv etter andre verdenskrig, deriblant ved bruk av økonomisk planlegging.

Eric Hobsbawm i *Ekstremismens tidsalder*, side 17.

Av Idar Helle

Sitatet fra Eric Hobsbawm ovenfor har levd sitt eget liv i den norske offentligheten etter at det dannet utgangspunktet for en festlig og temperamentsfull kulturdebatt med tilhørende variabelt saklighetsnivå i Aftenposten våren 1998. Kjartan Fløgstad innledet det hele da han brukte den britiske historikerens synspunkt som argument for å hevde at den mislykkede sosialismen i Øst var en forutsetning for den vellykkede kapitalismen i Vest. Han fikk støtte av Ottar Brox, men ble skarpt imøtegått av blant annet Jan Inge Sørbø og Rune Slagstad.¹ Etter Aftenposten-polemikken er det mitt inntrykk at Hobsbawms poeng er blitt resirkulert såpass ofte i norsk politisk debatt at det er i ferd med å bli en slags historisk sannhet. Men hvor god er egentlig Hobsbawm-tesen som inngang til å forstå den politiske og økonomiske dynamikken i den vestlige verden etter andre verdenskrig?

I
Det omstridte Hobsbawm-sitatet er et utsagn om historiske sammenhenger og årsaksforhold som ligger på et rimelig høyt generaliseringsnivå. Av den grunn oppstår det enkelte vanskeligheter når tesen skal anvendes som utgangspunkt for et historiefaglig ordskifte.

Det ene er at det raskt kan oppstå et ”støyproblem”. En påstand om systemavhengighet der det impliseres at den regulerte kapitalismen i Vest-Europa skylder kommunismen sin eksistens skaper lett et visst ekstra politisk trykk i debatten.

Et annet moment som kan bidra til usikkerhet, er hva som legges i arven fra oktoberrevolusjonen i denne sammenheng. Er det kommunismen som ideologi som tillegges forklaringskraft overfor den vestlige kapitalismen? Eller gjelder utsagnet primært ”den reelt eksisterende sosialismen” i Øst-Europa, med forgreninger inn i Moskva-orienterte kommunistpartier og fagorganisasjoner i Vest-Europa? I vår tid er det naturlig å bruke kommunismebegrepet i flertall, fordi de ulike ideologiske tilbøyelighetene internasjonalt er blitt så vidt mange, særlig etter 1970. Når det gjelder tidsrommet som jeg går inn på i denne artikkelen (1945-60), hadde kommunismen utvilsomt

langt større preg av å være en monolittisk enhet. Verken av dens tilhengere eller motstandere ble det i de første tiårene etter andre verdenskrig gjort et vesentlig skille mellom kommunismens ideologi og politiske praksis, mellom Karl Marx og piggtrådmakerne i Kreml. Som jeg kommer tilbake til, bidro nettopp denne manglende distinksjonen til å innsirkle den fagorganiserte arbeiderklassens manøvreringsrom i Vest-Europa.

Et tredje element hos Hobsbawm som trenger avgrensning, er at han synes å hevde at sovjetkommunismen som forutsetning for en balansert kapitalistisk velferdsutvikling i den vestlige verden gjaldt hele ”det korte århundret” mellom 1917 og 1990. Et så langt tidsspenn gjør det mildt sagt til en omfattende oppgave å foreta de empirisk baserte stikkprøvene som kreves for å si noe fornuftig om tesen er holdbar eller uholdbar.

Det grepet jeg har valgt å gjøre i denne artikkelen, og som jeg tror kan være fruktbart for å teste Hobsbawms mer vidtfavnende tese, er å gå tilbake til årene 1945-60 der den kalde krigen innledes og deretter blir en lukket historisk tilstand. I denne perioden er systemkonkurransen mellom øst-blokkommunismen og den vestlige kapitalismen, mellom Sovjet og USA, på det hardeste. Det var også da de kommunistiske subkulturene i Vest-Europa sto sterkest.

Etter mitt syn stiller det seg slik at dersom Hobsbawms tese skal være en historieteori å bygge videre på, så forutsetter dette at sovjetkommunismen - i det minste i dette tidsrommet - framsto som en ekstern politisk kraft som tilførte fagbevegelsen og arbeiderklassen ekstra muskler i de vesteuropeiske arbeidslivsrelasjonene, som tilførte venstresiden økt styrke i velferdsstat-sambisjonene og som dermed totalt sett bidro til å regulere og stabilisere den vestlige kapitalismen.²

II
Det er et diskutabelt, men likefullt bevisst valg fra min side at det realhistoriske startpunktet jeg velger mot slutten av andre verdenskrig *ikke* ligger i øst; verken i Moskva eller enda lenger øst, bortenfor Ural-fjellene, der Den røde armé fikk produsert stridsvognerne av typen T-34 som satte det definitive punktum for den tyske hærens ekspansjon østover. Nei, utgangspunktet ligger i vest, i USA, i fabrikkhallene til General Motors i byer som Flint, Michigan, i årene 1945-46. Her sto en hard strid om innholdet i det amerikanske systemet av arbeidslivsrelasjoner, og faktisk også om sentrale deler av den amerikanske økonomiske modellen. For å minne om proporsjonene nevnes det at den amerikanske økonomien på dette tidspunktet utgjorde om lag 52 prosent av verdens totale bruttonasjonalprodukt.

Amerikansk fagbevegelse sto på dette tidspunktet på sitt sterkeste. Den var dominert av de to store sammenslutningene *American Federation of Labor* (AFL) og *Congress of Industrial Organizations* (CIO). AFL arbeidet primært for gjenoppretting av den frie forhandlingsretten mellom partene i arbeidslivet etter de krigsøkonomiske unntaksårene 1941-45. CIO derimot, tok til orde for et regulert og mer korporativt organisert arbeidsliv med klare velferdspolitiske mål, der det var klare paralleller til de nasjonale systemene av arbeidslivsrelasjoner som på samme tid ble bygget opp i Vest-Europa. CIOs program vakte ikke akkurat begeistring hos amerikanske bedriftseiere. Eierne ønsket å gjenerobre styringsretten, det vil si enerådende makt i alle virksomhetsøkonomiske spørsmål, som var blitt svekket i løpet av krigsårene.

Konflikten på dette området var opphavet til en rekke harde streiker vinteren 1945-46, der bedriftene anført av General Motors vant fram med sin linje for oppheving av statlige reguleringer av pris- og lønnsforhold. Streikenederlagene og begynnende gnisninger overfor Sovjet bidro til å endre den politiske maktbalansen i USA. Republikanerne vant kongressvalget i 1946. I en ny defensiv situasjon skiftet CIO strategi og konsentrerte seg om forhandlinger på bedriftsnivå som sikret amerikanske industriarbeidere solid reallønnsvekst. Men forestillingen om en amerikansk fagbevegelse som en økonomisk og politisk maktfaktor på føderalt nivå i USA overlevde ikke streikevinteren 1945-46.

Et kort moment til om amerikansk fagbevegelse før vi krysser Atlanteren. CIOs storebror AFL hadde lenge stått for en markant anti-sosialistisk linje. Lederskapet stilte seg kritisk og uforstående til den populariteten som Sovjetunionen og sosialismen som ideologi hadde opparbeidet i arbeiderklassen i hele den vestlige verden ved utgangen av andre verdenskrig. Allerede i 1945 hadde AFL et særskilt "kaldkrigsapparat" på beina internt i organisasjonen. På dette tidspunktet gikk AFL atskillig lenger enn amerikanske myndigheter i å utpeke fagbevegelsen som en helt sentral arena for oppgjøret med kommunismen. Går en så raskt fram i tid til 1950, vil vi oppdage at denne fåtallige og politisk isolerte klikken som utformet AFLs internasjonale strategi overfor Vest-Europa, i overraskende stor grad hadde nådd de målene som de satte seg fem år tidligere.

III

Det avgjørende dreiepunkt i disse første etterkrigsårene var splittelsen i den europeiske fagbevegelsen (1947-49). I september 1945 ble *World Federation of Trade Unions* (WFTU) dannet. Fagorganisasjonene som inngikk medlemskap favnet bredt politisk. Samtlige av de mest innflytelsesrike nasjonale fagorganisasjonene sluttet seg til, med unntak for nevnte AFL.³ Anti-fascismen utgjorde den ideologiske fellesnevneren for organisasjonene som sluttet seg til WFTU.

Det var den kommunistiske tendensen som sto sterkest i den nye faglige internasjonale. Utover vinteren 1946-47 utviklet Truman-administrasjonen og amerikanske utenriksdepartementet en kritisk holdning til WFTU. Flere vedtak i organisasjonen ble ansett for å være i åpenbar strid med amerikanske og britiske interesser, og den franske generalsekretæren Louis Saillant ble

ansett som sovjetvennlig. Amerikansk UD begynte nå å se på WFTU som et hinder for politisk stabilisering i Vest-Europa.

I samarbeid med AFL utførte amerikanske myndigheter et tungt propagandaangrep mot fagbevegelsen internasjonalt og i enkeltland som Italia og Frankrike. Franske *Force Ouvrière* (FO) mottok hemmelig finansiering fra amerikanske myndigheter etter bruddet med kommunistisk orienterte *Confédération Générale du Travail* (CGT) seinhøsten 1947.⁴ I Italia samarbeidet CIA og AFL tett om propaganda og psykologisk krigføring for å hindre kommunistisk maktovertakelse ved parlamentsvalget våren 1948.

Skiftet i synet på internasjonal fagbevegelse hos amerikanske myndigheter kom klart til uttrykk i de varslede virkemidlene i et notat fra det nasjonale sikkerhetsrådet i USA i mars 1948, der følgende behov ble understreket:

(...) world-wide offensive against Soviet directed World Communism, encourage and assist private United States citizens and organizations in fostering non-communist trade union movements in those countries where they could contribute to our national security.⁵

På internasjonalt nivå lyktes strategien med å splitte opp WFTU og etablere en ny faglig internasjonale dominert av de anglo-amerikanske fagorganisasjonene. I januar 1949 brøt britiske *Trade Union Congress* og amerikanske CIO med WFTU. I desember samme år stiftet så 58 fagorganisasjoner med til sammen 48 millioner medlemmer *International Confederation of Free Trade Unions* (ICFTU). Bortsett fra franske CGT og italienske *Confederazione Generale Italiana del Lavoro* (CGIL), gikk de dominerende nasjonale fagorganisasjonene i den vestlige verden samlet inn i ICFTU. Det var imidlertid de to store amerikanske organisasjonene og britiske TUC som i kraft av internasjonale kontaktnett og organisatoriske egentyngde langt på vei kontrollerte ICFTU fra starten av.⁶

Fra et amerikansk synspunkt gjaldt det imidlertid å gjøre noe mer enn å demme opp for Sovjetunionen og de vesteuropeiske kommunistpartienes innflytelse i arbeiderbevegelsen. Et mer positivt formulert politisk program var nødvendig for å sikre politisk stabilitet og transatlantiske lojalitetsbånd. Utenriksminister Marshall lanserte European Recovery Program (ERP), bedre kjent som Marshallplanen, i juni 1947. På samme tid brukte amerikanske styresmakter trusselen om "den røde fare" i øst for å bearbeide og overbevise den amerikanske opinionen om behovet for en mer ekspansiv økonomisk utenrikspolitikk.⁷ Debatten om målsetninger for så vel som virkninger av Marshallplanen er et historiografisk studium i seg selv og skal ikke behandles inngående her. Det som synes åpenbart, er at implementeringen hadde en avgjørende og langsiktig effekt på fagbevegelsens posisjon internasjonalt, og særlig i Vest-Europa.

Debatten for eller mot planen skjerpet og polariserte den politiske striden i arbeiderbevegelsen og internt på venstresiden i de vesteuropeiske land. Tross omfattende streikebølger mot ERP i Italia og Frankrike, kom både kommunistpartiene og

deres allierte i fagbevegelsen på defensiven overfor sosialdemokratiske og kristelig-demokratiske motkrefter. For amerikansk UD var selve lanseringen av Marshallplanen ikke minst av den grunn en betydelig politisk suksess i seg selv. Sovjetunionen trakk seg fra forhandlingene om planen på et tidlig tidspunkt, og kommunistregimet og deres allierte i Vesten fikk i media og på politisk hold ansvaret for at kontinentet på dette tidspunktet var i ferd med å bli delt i to.⁸

IV

Det europeiske gjenreisningsprogrammets koordineringsorgan la to offisielle hovedmål til grunn for gjennomføringen av Marshallplanen. For det første skulle bistands- og låneprogrammene innrettes mot områder som kunne skape produktivitetsøkning i europeisk industri og næringsliv. For det andre inviterte de USA-initierte samarbeidstiltakene i planen til europeisk integrasjon på det økonomiske området. Fra et amerikansk synspunkt var et økonomisk konkurransedyktig Vest-Europa med et stort felles marked en vesentlig forutsetning for den nye oppdemningspolitikken overfor den ideologiske og militære hovedmotstanderen lenger øst på kontinentet.⁹

Et av de underliggende målene med ERP var å innføre den amerikanske arbeidslivsmodellen med to angivelig likeverdige forhandlingsmotparter. Paradoksalt nok bidro Marshallplanen i stedet til en sementering av det tradisjonelt hierarkiske forholdet mellom bedriftseiere og arbeidere i land som Frankrike og Italia. Kombinasjonen av kald krig, oppsplitting av fagbevegelsen og produktivitetskampanjene som fulgte Marshallplanen, ga arbeidsgiversiden et maktpolitisk overtak som ikke innbød til unødvendige kompromisser med arbeidstakersidens representanter. Framfor å inngå nye avtaler med fagforeninger som så positivt på den amerikanske modellen og var tilknyttet den "frie" faglige internasjonale ICFTU, valgte mange bedriftseiere konfrontasjon med kommunistiske fagforeninger om lønns- og avtalevilkår i en rekke industrisektorer. Investeringsprogrammene innen ERP sikret modernisering og høy lønnsomhet i næringslivet. Samtidig bidro svekkelsen av fagbevegelsen til at reallønningene ble holdt nede i denne første høykonjunkturen i europeisk etterkrigsøkonomi.¹⁰

Ved inngangen til 1950-tallet var således styrkeforholdet mellom arbeid og kapital forskjøvet kraftig til kapitalinteressenes fordel i de fleste vesteuropeiske land. Antall fagorganiserte arbeidere gikk kraftig tilbake i Frankrike og Italia i dette tiåret, og sto på stedet hvil i Vest-Tyskland. Tilsvarende nedgang i antall streikekonflikter var blant annet uttrykk for passivisering og utstøting av militante fagforeningsaktivister i et hardt kaldkrigs-klima preget av uniformitet og anti-kommunisme på arbeidsplassene.¹¹

V

La oss så ta et sprang fram mot slutten av 1950-tallet for å vurdere hvordan innsnevringen av mulighetsrommet under den kalde krigen kom til å påvirke fagbevegelsens strategier på europeisk nivå fram mot Romatraktaten 1957 og grunnleggingen av EEC året etter.

Etter Messina-toppmøtet mellom Frankrike, Italia, Vest-

Tyskland og Benelux-landene sommeren 1955, organiserte den vestligorienterte ICFTUs *European Regional Organisation* (ERO) en egen konferanse om "gjenfødselen av den europeiske idé" i Brussel i august samme år.

I sitt innledningsforedrag på konferansen understreket EROs generalsekretær Willy Schevenels hvilken positiv betydning opprettingen av et felles marked ville ha for Europa. ICFTU og de fagorganisasjonene på nasjonalt nivå måtte derfor anstrenge seg for å hindre enhver form for motstand i det enkelte land mot de politiske prosjektene utviklet under Messina-konferansen. Først når de nasjonale myndighetene hadde fått den politiske prosessen på skinner, ville tiden være inne for fagbevegelsen til å legge fram arbeidernes krav.¹²

Fra blant annet belgisk hold ble det framført kritikk mot at ERO skulle bruke ressurser på økonomisk-tekniske spørsmål framfor det sosialpolitiske feltet. Schevenels avviste kritikken og gjentok mantraet om at det var de tekniske og økonomiske aspektene ved europeisk integrasjon som nå sto på dagsorden og måtte prioriteres. Etter konferansereferatet å dømme levnet ikke generalsekretæren europeisk fagbevegelse særlige sjanser til å vinne fram med en egen spesifikk agenda: "*No progress could be expected from the social viewpoint until the technical and economic problems have been solved.*"¹³

Etter min oppfatning er det grunn til å stanse opp og reflektere over den linjen ERO og generalsekretær Schevenels bestemte seg for under Brussel-konferansen i 1955. Hadde det vært mulig for fagbevegelsen i de seks avtalelandene å innarbeide flere klausuler på det sosial- og arbeidslivspolitiske området i Roma-traktaten to år etter dersom man hadde startet et målrettet arbeid for å få gjennom slike krav så tidlig som sommeren 1955?

En måneds tid etter at Roma-traktaten ble signert i april 1957 møttes fagorganisasjonene innenfor ICFTU-ERO igjen i Brussel.¹⁴ EROs observatør under traktatforhandlingene hadde vært Theo Rasschaert fra FGFB Belgia (seinere valgt som ETUCs første generalsekretær i 1973). I sin rapport til Brussel-konferansen presenterte Rasschaert en kritisk analyse av hva som var blitt oppnådd på det sosiale området i Roma-traktaten. Han konkluderte med at standpunktene til ERO og fagbevegelsen hadde lidd nederlag på en lang rekke områder. I den påfølgende debatten fikk Rasschaert stort sett ros for grundig og samvittighetsfullt arbeid under sluttforhandlingene på Val Duchesse-slottet. Kritikken mot Roma-traktaten ble derimot ikke fulgt opp. I flere innlegg, blant annet fra FO Frankrike, Nederlands *Verbond van Vakvereniging* (NNV) og *Confederazione Italiana del Sindacati Lavoratori* (CISL) Italia, ble det poengtert at det sentrale for ERO og de nasjonale fagorganisasjonene måtte være å få traktaten ratifisert i de seks avtalelandene så raskt som mulig. Konferansens resolusjon om fellesmarkedet ble på under en side og inneholdt ingen spesifikk kritikk av noen deler av traktaten.

Rasschaert hadde i rapporten til konferansen sterkt understreket at frihandelsaksiomet og det politisk konservative grunnlaget for opprettingen av EEC sto i motsetning til fagbevegelsens og arbeiderklassens interesser i Vest-Europa. Denne typen innvendinger var fraværende i resolusjonen. Igjen var det

Schevenels linje fra konferansen to år tidligere som vant fram. Fagbevegelsen kunne arbeide for å oppnå så sterk representasjon som mulig i EECs institusjoner, men skulle ikke fremme politiske krav som kunne bremse eller hindre den økonomiske integrasjonen mellom de seks opprinnelige medlemslandene i det europeiske fellesmarkedet.

VI

For å oppsummere: I årene fram mot 1950 fikk vesteuropeisk fagbevegelse en alvorlig knekk – og hovedgrunnen til det var den kalde krigens massive nærvær på arbeidsplassene, i de lokale fagforeningene og på toppnivået i fagbevegelsen. Frontene i den kalde krigen sto steilere internt i fagbevegelsen enn kanskje innen noe annet sosialt felt.¹⁵ Det vesentlige poeng her er ganske kort at den kalde krigen fikk konsekvenser for begge de to hovedfløyene i fagbevegelsen. For de kommunistiske fagorganisasjonene er skjebnen velkjent. De ble politisk isolert og måtte bruke sine ressurser på å hindre ideologisk og organisatorisk desimering (i Frankrike og Italia førte kommunistene lenge denne kampen med hell, i andre land ble de raskt marginalisert). Men også for den toneangivende, ”frie” delen av fagbevegelsen fikk oppsplittingen konsekvenser. ICFTU og deres nasjonale fagorganisasjoner i Vest-Europa vevet seg inn i en allianse med næringsliv, politiske myndigheter og amerikansk-initiert frihandelsideologi. Fra dette nye ståstedet var mulighetsrommet for å utvikle faglig-politiske verktøy som markerte et mulig alternativ til Romatraktaten og det som etter hvert skulle bli den vesteuropeiske kapitalismemodellen begrenset.

For den ”frie faglige” og anti-kommunistiske fagbevegelsen innen ICFTU og ERO ble kritikken av Romatraktatens markedsliberalistiske aspekter neddempet og til dels utelatt. Det viktige var å skape oppslutning om et økonomisk integrasjonsprosjekt som styrket de europeiske nasjonaløkonomiene i den kapitalistiske leir. Også i det enkelte land ble manøvreringsrommet for fagorganiserte arbeidstakere drastisk innskrenket. Den italienske historikeren Federico Romero konkluderer med at fagbevegelsen i større europeiske stater som Vest-Tyskland, Frankrike og Italia først gjenvant store deler av sin styrke på nasjonalt nivå på 1960-tallet.¹⁶

Dermed er det vel også mulig å se hvor dette innlegget plasserer seg i forhold til Eric Hobsbawms generelle tese og min innsnevring av denne. Det er mulig å følge Hobsbawm et stykke på vei. Som ideologi var den sovjetiske kommunismen et mektig våpen for protagonistene innen arbeiderbevegelsen mellom 1917 og 1947, og da særlig i forbindelse med slutfasene i begge de to verdenskrigene. Men da den kalde krigen først kom ble situasjonen en annen. For den amerikanske utenrikspolitikken og for amerikanernes nære støttespillere innenfor europeisk næringsliv, fagbevegelse og statsapparat, var den reelt eksisterende kommunismen i sin stalinistiske variant en høyst overkommelig motstander. For USA og den vesteuropeiske høyresiden ble anti-kommunismen et meget effektivt våpen for å splitte fagbevegelsen i to og dermed svekke fagbevegelsens enhet, maktbase og potensial for å skape systemendringer innenfor den vestlige kapitalismen. Det er således vanskelig å slutte seg til synet på sovjetkommunismen som en utenforstående forutsetning for klassekompromis-

set, arbeidslivsmodellen og velferdsstatsutviklingen i vest. Snarere kan det være at forholdet var det stikk motsatte, ved at sovjetkommunismen etter andre verdenskrig mer var et hinder enn et støttepunkt for den vesteuropeiske arbeiderklassens strev for sosial rettferdighet og utvidelse av samfunnets demokratiske basis til også å omfatte den økonomiske sfæren.

Idar Helle er stipendiat på forskningsprosjektet ”De kollektive bevegelsers historie” og arbeider med et doktorgradsprosjekt om fagbevegelsens strategier for å oppnå innflytelse innenfor den europeiske integrasjonsprosessen i tidsrommet 1955-1991.

Noter

- 1 Se innlegg i *Aftenposten* blant annet 29. mars, 26. april, 4. mai, 19. mai, 28. mai, 4. juni og 14. juni 1998.
- 2 Reint bortsett fra det forlokkende ved å gå i faglig polemikk med Eric Hobsbawm, uten altfor stor risiko for at dette innlegget blir gjenstand for gjensvar fra hans side, så har denne drøftingen også et mer pragmatisk forskningsmessig siktemål for min del. Den kalde krigen og den dype politiske splittelsen i de vesteuropeiske samfunn og arbeiderbevegelsen er sånn jeg ser det en viktig virkende faktor i forhold til temaet for avhandlingen jeg skriver på om den vesteuropeiske fagbevegelsens strategier og grad av gjennomslag overfor det europeiske integrasjonsprosjektet fra midten av 1950-tallet og framover. Dette kommer jeg tilbake til i siste del av artikkelen.
- 3 Den amerikanske fagorganisasjonen CIO deltok under WFTU-stiftelsen, på lik linje med blant annet britiske TUC, franske CGT, italienske CGIL og de sovjetrussiske fagorganisasjonene.
- 4 Barnes 1981: *The Secret Cold War (Historical Journal 24 /1981)*.
- 5 Sitat hentet fra Romero 1992.
- 6 Romero 1992.
- 7 Romero 1992, sitat s. 100: ”(...) need to dramatize the Soviet threat in order to spread an emergency psychosis throughout the country to assure agreement for an expansive international economic policy”.
- 8 Romero 1992.
- 9 Hobsbawm 1997 (1994): *Ekstremismens tidsalder* s. 246-247 og Romero 1992.
- 10 Romero 1992.
- 11 Sassoon 1996: *One hundred years of socialism. The West European left in the twentieth century*, s. 229-240.
- 12 IISH ETUC mappe. Summary report s. 3-4.
- 13 IISH ETUC mappe 270. Summary report
- 14 IISH ETUC dossier 86: European trade union conference on the Common Market, Brussels. 16/17 May 1957.
- 15 Romero 1992
- 16 Romero 1992

Litteratur og kildemateriale

- International Institute of Social History's ETUC Archives, Amsterdam.
- Barnes 1981: *The Secret Cold War, Historical Journal 24*.
- Carew, Anthony 2000: *The International Confederation of Free Trade Unions*, ss 165-235.
- Hobsbawm, Eric 1994: *The Age of Extremes*.
- Romero, Federico 1992: *The United States and the European Trade Union Movement 1944-51*.
- Sassoon, Donald 1997: *One Hundred Years of Socialism. The West European Left in the Twentieth Century*.

Hvordan vi skal tolke fortiden og hva som bør bli husket er et betent tema. Fortiden er viktig for nasjoner og menneskers identitet, den legger føringer på politikk og den er med på å legitimere styresett og maktstrukturer eller opposisjonen mot disse. Derfor er det avgjørende for historikere å kunne arbeide som frie forskere, slik at den historien som skrives i størst mulig grad samsvarer med den fortidige virkelighet. Det innebærer at den økonomiske støtten ikke gis på vilkår som legger sterke føringer på forskningsresultatet, og det innebærer at arkiver er åpne og tilgjengelige. Men viktigst av alt innebærer det at historikere skal kunne skrive og forske uten å stå i fare for å bli sensurert eller forfulgt. Network of Concerned Historians (NCH) er en organisasjon som arbeider for historikers rett til å drive forskning på egne premisser. Fortid er glade for at dr. Antoon De Baets fra University of Groningen, Nederland har bidratt med denne teksten for å presentere organisasjonens svært viktige arbeid. Fortid håper at norske historikere, fra studenter til professorer, lar seg engasjere.

“Imagination will not breed in captivity”

The network of concerned historians after ten years

*By dr. Antoon De Baets,
University of Groningen, the Netherlands*

On 13 October 1995, the *Network of Concerned Historians* (NCH) was established at the History Department of the University of Groningen, the Netherlands. Its purpose was and still is to provide a bridge between international human-rights organizations campaigning for censored or persecuted historians and others concerned with the past on the one hand and the global community of historians on the other. During the last decade, NCH participated in 28 such campaigns for cases in 18 countries on all continents. NCH also produced 11 *Annual Reports* about the domain where history and human rights intersect. The 2005 *Annual Report* contained entries on 61 countries. NCH will continue its efforts during the next decade. It eagerly hopes that many colleagues from all over the world (550 are currently on the NCH list) will join it. For solidarity with our persecuted colleagues is needed as urgently as ever.

Origins

The NCH project resulted from three factors. The earliest was my research in the 1980s and 1990s on the postwar censorship of history. Some of the cases I studied were still ongoing and clearly called for more than research: they called for action also. The second cause was the escalating use of electronic mail in academic milieus since the mid-1990s which facilitated communication with colleagues enormously. The final factor was the fact that for the first time the International Congress of Historical Sciences organized a roundtable in 1995 on the crucial subject of “Power, Liberty, and the Work of the Historian.” Immediately after that congress in Montreal, I drafted a short

mandate for a *Network of Concerned Historians* and encouraged colleagues to join the initiative. On Friday 13 October 1995, historian George Welling, a colleague at Groningen, created a website: www.let.rug.nl/nch (and later a mirror: www.dit.is/nch). He has continually updated and adapted it since. Historian Ingrid Sennema volunteered to revise the language of the longer *Annual Reports*, a task she has performed unflinchingly. NCH sprang from this informal cooperation with no central office, no personnel, no budget, no board, and virtually no meetings. Its only assets were and are a clear mandate, spare time, e-mail, the Internet, and daily perseverance. Early in 2000, NCH became involved in a UNESCO initiative to establish a network of networks for academic freedom. Consequently, in June 2001 it became one of the founding members of the *Network of Education and Academic Rights* (NEAR), a global watchdog for academic freedom based in London (www.nearinternational.org). In addition to NCH, historical associations in Belgium, Norway, Spain, and Switzerland are now affiliated with NEAR. Since 2003 NCH has also had fraternal ties with *Academia Solidaria*, the academic freedom-initiative of the Spanish network *Historia a Debate* (www.h-debate.com), established in 2000.

Operation

Perhaps NCH’s main characteristic is continuity. The mandate has remained basically the same since NCH’s inception and the rhythm of activities has been relatively steady. The operation rests on four principles: universality, impartiality, independence,

and distance. While the first three are rather obvious, the last one holds that NCH does not necessarily share the views of historians (and others) mentioned in its circulars. Three tasks are performed on a daily basis: reading and selecting history-related urgent appeals from international human-rights organizations; reading sources for the compilation of the *Annual Reports*; and, finally, the usual network logistics. When campaigns are launched (in all 53 original and follow-up campaign circulars were distributed for 28 cases), NCH members are always urged to write appeals in their professional capacity.

Persecution

Is there any correspondence, one might ask, between the campaigns in which NCH participated and the *real* level of persecution of historians and others concerned with the past? NCH's information comes from two sources: human-rights organizations and historical associations. Until recently, NCH reported only from the former source but this was not unproblematic. At times, international human-rights organizations did not report about cases of censorship or persecution, either because those fell outside their mandate or because they were simply not noticed. Today, I still come across such cases. At other times, the information from these human-rights organizations was too general to judge its importance for NCH in time for joining the campaign. Sometimes too, the information was clear enough, but I underestimated its importance. These shortcomings could be repaired partly by reporting about such overlooked cases in a next *Annual Report*. It is my hypothesis, then, that the *accumulated* campaigns and *Annual Reports* of NCH give a fair impression of the real situation of the persecution of the historical profession in the world *as far as the cruder and more visible forms are concerned*. As for the less visible types (from harassment to hidden forms of discrimination), NCH's ignorance is huge. Notably, it is underinformed about cases of dismissal—perhaps the most common sanction against historians around the globe.

Topics

Topics regularly figuring in NCH *Annual Reports* and campaigns can be divided into five groups. The first is, of course, the group of topics directly related to history, i.e., to historians, historical research, archives, archeology, history teaching and textbooks, and to popular history channels such as films, television, theater, novels, the Internet... The second group is memory-related, particularly the disturbance of commemorations. The third grasps freedom of information and expression issues: freedom of information and archive laws, archival access and secrecy, censorship, and defamation. The fourth group refers to questions of impunity: where impunity reigns, past crimes continue into the present and delicate questions of forensic anthropology, truth commissions, reparations for victims, and historical injustices arise. The final category contains cases of political and media activism of historians.

Victims

Among the victims featuring in the campaigns, historians were obviously best represented. Related categories were (in order of importance) forensic anthropologists (who excavate mass graves with evidence of past atrocities), writers (including authors of historical novels), history students, archeologists, archeology

students, history teachers, archivists, and truth-commission members. Four victims enjoyed a reputation beyond their country (Guatemalan bishop and truth-commission president Juan Gerardi; Chinese history student Wang Dan, the foremost student leader at Tiananmen Square in 1989; Iranian historian Hashem Aghajari, a close ally of President Khatami; and Turkish writer Orhan Pamuk), but the others were known locally only.

Impact

NCH is light and flexible, but also small, vulnerable, and without power or authority. Only when members start writing appeals in their professional capacity, is some influence exerted. It is, however, impossible to determine the extent to which members participate in campaigns. Although there are encouraging signs of participation from historians worldwide and although some colleagues participate in every campaign, NCH's impact is difficult to measure. It is probably small and NCH is a long way from constituting an effective weapon. Naturally, NCH is not alone: it joins and intensifies existing initiatives. Perhaps its prime importance is that it spreads awareness among historians of the difficulties which those concerned with the past must confront. NCH's work amply demonstrates that the persecution of historians is no thing of the remote past or distant countries only.

Solidarity

Why should we fight for historians' rights? For three good reasons. The first is solidarity: we should use our freedom on behalf of those to whom it is denied. Our professional rights are meant for *bona fide* historians everywhere, regardless of where they live, in democratic or non-democratic countries, and regardless of who they are, mainstream historians or their opponents. The second reason is self-interest. When our colleagues' right to free expression is in danger, then our own right to information is too, because we are deprived of the rich works which they could have produced. In the longer term, our own right to free expression will be damaged as well, for we become obliged to write history on the basis of an impoverished array of information sources. The final reason is that fighting for historians' rights supports the integrity of historiography and opposes organized forms of oblivion. What George Orwell said six decades ago, remains true: "At present we know only that... imagination... will not breed in captivity."

Noter

* *Network of Concerned Historians* (NCH): <<http://www.let.rug.nl/nch>> or <<http://dit.is/nch>>

* This text is also published digitally as "The Organization that Fights for Human Rights for Historians" (<http://hnn.us/articles/16382.html>; 10 October 2005).

* More background in the essay: "Fighting Oblivion: The Activities of the Network of Concerned Historians" (2004), on the NCH websites (click on the left-hand margin button marked "Essay").

* Contact/subscription (free of charge): Antoon De Baets (a.h.m.de.baets@let.rug.nl)

Note: Orwell citation: George Orwell, "The Prevention of Literature" [originally 1945], in John McCormick and Mairi MacInnes, eds., *Versions of Censorship* (Chicago: Aldine, 1962), 285–99, here 299.

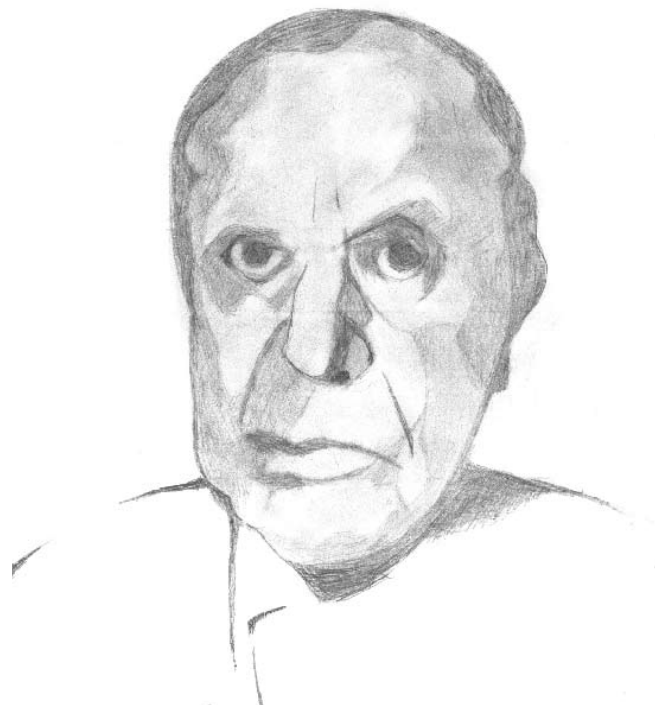
Min vei til historiefaget

Av Ottar Dahl

Mitt universitetsstudium begynte høsten 1945, da universitetet tok opp igjen sin virksomhet etter okkupasjonstiden. Jeg valgte engelsk som mitt første studiefag, med sikte på bifagseksamen, som var normert til tre semestre. Dette valg var helt praktisk bestemt av det yrkesmessige perspektiv som var knyttet til motiveringen av mitt studium og som var rettet mot en karriere som lektor, med grunnlag i "engelsklinjen" på gymnasiet i Gjøvik. Konkret ville jeg gjerne tenke meg min framtid lokalisert i nabobyen Lillehammer, som blant annet var porten til den fjellheimen som jeg tidlig hadde et romantisk forhold til.

Den faglige orientering for mitt studievalg var i utgangspunktet helt dominert av en lidenskapelig interesse for litteratur i min tidlige ungdom, som alt i skoletiden hadde gitt meg en omfattende lesning, først og fremst av norsk skjønnlitteratur, som i mine første studieår klart pekte mot et hovedfag i norsk med tyngdepunkt i litteraturstudiet. Det var ut fra dette synspunkt at jeg valgte norsk som mitt andre bifag, med den tanke senere å utvide dette til hovedfag med en litterær hovedoppgave. Men norskfaget ga meg også en sterkere interesse for den språklige side av studiet, som kom til å rette seg særlig mot de språklige eller stilistiske virkemidler som forfatterne brukte i sine verker.

Når jeg kom til å velge historie som mitt tredje fag var det igjen for en del ut fra yrkesmessige hensyn, en vurdering av de "skriftlige" fags arbeidsbelastning, med retting av skriftlige elevarbeider, som betydde en advarsel mot å velge tre skriftlige fag og et råd om å ha i det minste ett "muntlig" fag i sin fagkrets. Med norsk og engelsk hadde jeg to skriftlige fag, og dette kunne være ett motiv blant en rekke gode grunner til å velge historie som tredje fag, som også med tiden ble mitt hovedfag. Det er her et spørsmål om hvorfor historie, men også om *hva slags* historie faget kom til å bli for meg. Her kan det nok finnes linjer og sammenhenger tilbake til litteraturstudiet og de elementer av *litteraturforskning* som bifagsstudiet i norsk omfattet, og som betydde en sterkere teoretisk og idehistorisk



orientering, sammen med et metodisk synspunkt, særlig knyttet til stilistikken og i det hele formelle sider av de litterære verker. I arbeidet med historiefaget ble slike perspektiver styrket i tilknytning til spørsmål rettet mot realistiske eller faktiske samfunnsmessige sammenhenger, og med sterkere krav om empirisk begrunnelse. Arbeidet med de historiske problemer førte inn i arbeidet med skiftende oppfatninger mellom enkeltforskere, "skoler", og generasjoner, og reiste spørsmål om teorier, grunnoppfatninger, begrunnelser og metode, som grunnlag for en kritisk historie om faget. Denne orienteringen var en del av bakgrunnen for mitt valg av emne for hovedfagsoppgaven i historie etter et forslag fra Sverre Steen, og som gjaldt *Historieoppfatningen hos Halvdan Koht og Edvard Bull* (til eksamen 1951V). Denne oppgaven ble gjennomført som en analyse av de to historikeres marxistiske grunnsyn og metode, og var nok også preget av min kritiske holdning til deres historiske og politiske tenkemåte. Teksten ble senere utgitt som bok, og ble fulgt av et mer omfattende arbeid med fagets utvikling på 18- og 1900-tallet, som ble til en bok med tittelen *Norsk historieforskning i 19. og 20. århundre* (1959). Som stipendiat fra 1952 valgte jeg et emne av mer generell teoretisk art rettet mot problemer og tenkemåter i historiefaget: *Om årsaksproblemer i historisk forskning*, som ble en doktoravhandling i 1957. Jeg tok dette valget på tross av en advarsel fra Sverre Steen om at dette ikke ville gi meg grunnlag for en stilling i historie ved universitetet. Den risiko som denne advarsel markerte ble for meg oppveiet av den tilfredsstillende jeg ventet i arbeidet med dette emne, og så fikk det heller i verste fall bli en stilling som lektor i gymnasiet. Det ble altså likevel en universitetsstilling i historie, som også ga meg plass for arbeid med generelle problemer i faget, og som fikk uttrykk i en bok som ga en kortfattet sammenfattende framstilling av hovedpunkter i fagets teori og metode til studiebruk, og som for en lang tid fikk en betydning som fagets "lille katekismus", med en rekke opptrykk, *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*, først utgitt i 1967. Denne boken ble i samtidens ideologiske debatt anklaget for "positivisme", mens den egentlig

var en kritisk revisjon av den dominerende kildepositivisme i tradisjonen fra Erslev, og i stedet la avgjørende vekt på de mer omfattende teorier og spørsmål i forskningen som ga kildematerialet mening og utsagnskraft, en oppfatning som fikk merkelappen ”*kritisk empirisme*”. Sammen med mine arbeider innenfor fagets historie kan man se en hovedlinje i min orientering til faget som først og fremst er preget av en interesse rettet mot forskningens valg av problemstillinger og arbeidsmåter overfor fagets objekter eller faktiske råstoff, en orientering som man kanskje kan kalle kritisk faghistorie.

Dette synspunkt var likevel ikke helt eksklusivt. Jeg arbeidet i forskning og undervisning særlig med norsk politisk historie på 1800-tallet, med et faglig program som tok sikte på å ta i bruk synsmåter og metoder fra andre samfunnsvitenskaper i historiefaget, blant annet med et prosjekt rettet mot å belyse politiske gruppedannelser i stortinget ved statistisk analyse av voteringer med navneoppnop, med utnyttelse også av ny datateknikk. Min interesse for generelle samfunnsvitenskapelige teorier ga seg også uttrykk i et initiativ til og aktiv deltaking i et prosjekt under forskningsrådet om ”Demokrati og samfunnsstyring”, i samarbeid med blant annet Jon Elster, som ga meg grunnlag for en bok med tittelen *Likhet, demokrati og makt* (1986).

Jeg var i min undervisning sterkt opptatt av nazisme/fascisme i europeisk sammenheng, og kom i noen av mine pensjonistår til å arbeide nokså inngående i forskning innenfor italiensk fascisme, som ble grunnlag for en kortfattet oversiktsframstilling på norsk, med tittelen *Fra konsens til katastrofe. Kapitler av fascismens historie i Italia* (1996), og en mer forskningspreget framstilling på engelsk: *Syndicalism, fascism and post-fascism in Italy 1900-1950* (1999), med fokus på ideologier og politikk som ”objekter”.

I de senere tiår har de teoretiske synsmåter i faget vært sterkt preget av den orientering som går under betegnelsen ”den språklige vending” eller ”the linguistic turn”. Denne synsmåte er mest grunnleggende kjennetegnet ved at den retter oppmerksomheten mot de språklig formulerte elementer i historiske kilder og teorier, og dermed fokuserer på de oppfatninger og holdninger hos de historiske aktører som utgjør meningsinnholdet i det historiske forløp. Jeg oppfatter denne orientering i sin kjerne som videreføring av en hovedlinje i mitt arbeid som jeg gjerne vedkjenner meg.

Oslo Nye Antikvariat

Stort Utvalg i Faglitteratur

Historie
Lokalhistorie
Klassisk
Litteraturhistorie
Kunsthistorie
Filosofi
Arkeologi
Lingvistikk
Teologi
Jus

Majorstuveien 15 – 0367 Oslo
Tlf: 22 46 67 38

Ottar Dahls Historie og teori. Artikler 1975-2001.

Ottar Dahls betydning for det norske historiefaget etter 2. verdenskrig kan knapt overvurderes. I innledningen til *Historie og teori: Artikler 1975-2001* (2004) - artikkelsamlingen som er gjenstand for denne bokmeldingen - oppsummerer Knut Kjeldstadli Dahls bidrag til det norske historiefaget med blant annet følgende kommentarer:

Grunntrekk i historieforskningens metodelære (1967) er kanskje den av hans bøker som har hatt størst effekt. Som innføringsbok kom den til å forme norske historikers metodesyn for mer enn en mannsalder, med sin vekt på å stille løsbare problemer, på kildene granskning og på objektivitet i forskerholdningen og ved sin skepsis mot store sveipende framstillinger. Han ble den faglige normgiveren i Norge og til dels i Norden (...) *Historiefaget i Norge ble slik vaksinert mot løs spekulasjon, men også mot konstruktiv fantasi, mente kritikere med en viss rett* (ss. 9-10).

Dette sitatet viser at det er god grunn for både studenter og profesjonelle historikere å bruke en del av sin tid på *Historie og teori*... I den grad en er opptatt av det teoretiske og metodiske grunnlaget for sitt fag, er den etter mitt skjønn nærmest å regne for obligatorisk lesning.

Boken er en samling av artikler om ulike emner, skrevet over et langt tidsrom. Den er en god innføring i norsk historisk metoddebatt, og et verdifullt utgangspunkt for å forstå denne debattens mest fremtredende representant. *Historie og teori*... bør videre egne seg godt som redskap i undervisning og forskning, ettersom den behandler mange av de sentrale metodespørsmålene som har vært oppe i det historiefaglige ordskiftet de siste tretti årene. Artikkelsamlingen inneholder blant annet Dahls bidrag til debattene om "Kvinnehistorie" ("*Kvinnehistorie*". *Kategorihistorie eller samfunnshistorie?* 1985), historiske synteser (*Teoristrid i norsk historievitenskap*. 1991) og "sannhet" i historiefaget (*Om "sannhet" i historien*. 1999). Videre finner man mellom annet artikler om "makt og motiv" i Jens Arup Seips forskning (*Politikk, makt og*

motiv. 1975), samt et par artikler som diskuterer politiske ideologier (*Har marxismen et liv etter Jon Elster?* 1986, og *The Historical Study of Ideologies*. 1996). I tillegg er bokens innledningskapittel – forfattet av Knut Kjeldstadli – en tekst som i høy grad bidrar til å øke dens verdi. Kjeldstadli plasserer her Dahl i en historiefaglig og samfunnsmessig kontekst på en forbillig måte. For de som er opptatt av norsk historisk teori- og metode, men mangler nødvendige bakgrunnskunnskaper for å få fullt utbytte av mer spesialisert lesning, er Kjeldstadlis innledning til *Historie og teori*... en god snarvei.

Dahls "kritiske empirisme" har på mange måter blitt utfordret av nye strømninger i den fagteoretiske debatten de siste førti årene. Fra "positivismekritikken", "kvinnehistorien" og "ny-marxismen" fra slutten av 1960-tallet, til den "språklige vending", "sannhetsdebatten" og diskursanalysen i de senere år. Slik Kjeldstadli fremhever i den ovenfor nevnte innledningen, har imidlertid Dahl utmerket seg ved at selv hans meningsmotstandere, har "(...) sett det som nødvendig å artikulere seg i forhold til hans standpunkter". "Han har vært den som tok opp debatt med nye strømninger, den en måtte og kunne argumentere med og mot, ikke den en ignorerte", fortsetter Kjeldstadli (s.10). *Historie og teori* bør også bidra til å vaksinere leseren mot den utbredte tendens som finnes, til å bruke Dahl som stråmann i metodediskusjoner. Stråmannsfunksjonen er kanskje alle klassikerens uunngåelige skjebne, men alle samvittighetsfulle lesere av den aktuelle artikkelsamlingen, vil forhåpentligvis tenke seg om to ganger før de igjen tar Dahl til inntekt for en naiv positivisme.

Av Jardar Sørvoll

Afrika fritt etter Fuglestad¹

Finn Fuglestad
The Ambiguities of History. The Problem of Ethnocentrism in Historical Writing
Tid og Tanke Nr. 8

I 2005 kom Finn Fuglestad ut med *The Ambiguities of History*, der han tar et oppgjør med det han kaller for eurosentrisk historieskrivning, presentert som "*The Problem*". Videre spør Fuglestad om det er mulig å kurere *Clio*, eller om det eurosentriske elementet er en del av hennes natur.

Problemet

Fuglestad presenterer innledningsvis argumentasjonen til Hugh Trevor-Roper i forhold til Afrikas historie, og Trevor-Roper kan oppsummeres ved tre korte sitat: "Black Africa has no history", "darkness is not the subject of history", og "history is purposive movement".² Videre hevder Fuglestad at de første (kanskje til og med alle) afrikanistene gikk rett i fellen til Trevor-Roper. Hvilken felle er det snakk om? I sin kritikk av Trevor-Roper mente afrikanistene at argumentasjonen til Trevor-Roper var feil, og at Afrika faktisk hadde en fortid, og at det ikke bare var "darkness" å finne. Med en slik kritikk mener Fuglestad at de gikk rett i fellen. Begrunnelsen Fuglestad gir er at afrikanistene bare kritiserte selve påstanden til Trevor-Roper, mens de gikk god for premissene som lå til grunn for selve argumentasjonen. De brukte med det de samme filosofiske premissene som Trevor-Roper selv gjorde, som igjen var av beste hegelianske merke.

Fuglestad mener at historikere mangler et konseptuelt rammeverk godt nok til å studere andre sivilisasjoner enn den vestlige på en tilfredsstillende måte. Dette knytter Fuglestad til hva man kan betrakte som historiefagets og den vestlige sivilisasjonens gjensidige avhengighet til hverandre, ved at de er med på å definere hverandre.

Begrepene

Etter en interessant introduksjon av problemet hengir Fuglestad seg til begrepens verden, et svært viktig område innen historiefaget. To sentrale begreper kan illustrere

I 2005 kom Finn Fuglestad ut med *The Ambiguities of History*, der han tar et oppgjør med det han kaller for eurosentrisk historieskrivning, presentert som "The Problem". Videre spør Fuglestad om det er mulig å kurere *Clio*, eller om det eurosentriske elementet er en del av hennes natur.

Problemet

Fuglestad presenterer innledningsvis argumentasjonen til Hugh Trevor-Roper i forhold til Afrikas historie, og Trevor-Roper kan oppsummeres ved tre korte sitat: "Black Africa has no history", "darkness is not the subject of history", og "history is purposive movement".² Videre hevder Fuglestad at de første (kanskje til og med alle) afrikanistene gikk rett i fellen til Trevor-Roper. Hvilken felle er det snakk om? I sin kritikk av Trevor-Roper mente afrikanistene at argumentasjonen til Trevor-Roper var feil, og at Afrika faktisk hadde en fortid, og at det ikke bare var "darkness" å finne. Med en slik kritikk mener Fuglestad at de gikk rett i fellen. Begrunnelsen Fuglestad gir er at afrikanistene bare kritiserte selve påstanden til Trevor-Roper, mens de gikk god for premisene som lå til grunn for selve argumentasjonen. De brukte med det de samme filosofiske premisene som Trevor-Roper selv gjorde, som igjen var av beste hegelianske merke.

Fuglestad mener at historikere mangler et konseptuelt rammeverk godt nok til å studere andre sivilisasjoner enn den vestlige på en tilfredsstillende måte. Dette knytter Fuglestad til hva man kan betrakte som historiefagets og den vestlige sivilisasjonens gjensidige avhengighet til hverandre, ved at de er med på å definere hverandre.

Begrepene

Etter en interessant introduksjon av problemet hengir Fuglestad seg til begrepene verden, et svært viktig område innen historiefaget. To sentrale begreper kan illustrere Fuglestads poeng. Han argumenterer for at frasen "statsløse samfunn", samt begrepet "utvikling" er problematisk. Den første frasen er problematisk, i følge Fuglestad, fordi det i det begrepet hører til en vestlig oppfatning av begrepet "stat".³ Et mye bedre begrep i så måte er "akefale samfunn". "Utvikling" er problematisk

for Fuglestad fordi "the Western civilization is also the referee". Med henvisning til John Tosh, mener Fuglestad at "prosess" er et mer egnet begrep.⁴ Videre problematiserer Fuglestad flere elementer – i tilknytning til historiefaget som et vestlig produkt – fortløpende, og det må sies at dette er en svært spennende tematikk, som utfordrer etablerte mentale kategorier.

De store manglene

Med bakgrunn i ovenfor nevnte problematikk med tilhørende diskusjon rundt begrepsbruk, mener Fuglestad å finne to elementer som gjør forskningen på ikke-vestlige samfunn mindre tilfredsstillende. Det første er forskjeller i tidsoppfatning, der han mener at den lineære tiden vi kjenner i Vesten ikke nødvendigvis er overførbar, og at det bør få konsekvenser for hvordan historien skrives.⁵

Videre ser Fuglestad det som svært problematisk at man i det store og hele har oversett det religiøse aspektet i studiet av ikke-vestlige samfunn, noe han mener bærer galt av sted. Han argumenterer i denne sammenheng med at man i mange ikke-vestlige samfunn ikke kan se på politikk og religion som to atskilte sfærer. De må studeres samtidig. Det er også en kjent sak at Fuglestad mener at mye av midtaldersforskningen i Norge lider av samme problem.⁶

Avsluttende bemerkninger

Boken omhandler det som kan virke som det har vært Fuglestads store prosjekt i lengre tid, og at det nå er kommet en bok som blir en slags oppsummering og videreføring, der leseren kan ta del i Fuglestads "magiske univers". At Fuglestads betraktninger rundt historiefaget har mye for seg, er undertegnede overbevist om. Likevel er det verdt å stille seg kritisk til deler av Fuglestads fremstilling.

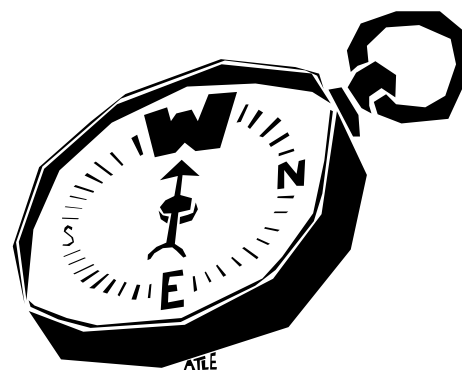
Fuglestad stiller seg uforstående til skeptikere av relativismen, uten at det blir problematisert i tilfredsstillende grad. Fuglestad redegjør i liten grad på hvilken måte man kan unngå å hevde omtrent hva som helst. Jeg savner også en klargjøring rundt bruksfeltet til relativismen. Er det utelukkende

kulturrelativisme Fuglestad fremmer? Hvordan stiller Fuglestad seg til fenomenet teorirelativisme?

Det kan også hevdes at den distinksjonen Fuglestad etablerer mellom "Vesten og resten" er unødvendig stor. Det burde i større grad vært problematisert om ting er av overføringsverdi eller ikke. Det virker som om Fuglestad dyrker tradisjonen, og at alt som kommer fra Vesten fører til eurosentrisme. Fuglestad synes ikke å ha noe reservasjoner mot å hevde at teorier fra Vesten ikke evner å ta innover seg "fremmede elementer", noe jeg mener er en overdreven skepsis. Historiefaget, selv om det kommer fra Vesten, har potensial til kunne fange opp elementer som kan ses på som "nye". Det kan jo tenkes at elementer fra den såkalte vestlige sivilisasjonen noen ganger er å foretrekke?⁷

Til slutt vil jeg anbefale alle å lese denne boken, fordi den faktisk har en stor verdi rent teoretisk. Uansett i hvilken grad man er enig eller uenig med Fuglestads argumentasjon, trenger historiefaget slike perspektiver. Boken er i tillegg skrevet på en måte som engasjerer, og skaper leserglede. Jeg gleder meg til fortsettelsen, som jeg håper kommer i form av disse teoretiske betraktningene bakt inn i "afrikansk empiri".⁸

Av Gunnar Jacobsen



atleillustrasjon.no

Noter

- 1 Takk til Jardar Sørvoll, Fortids redaktør, for denne noe poetiske overskriften.
- 2 Fuglestad, Finn 2005, s. 9-22.
- 3 Dette er svært relevant også innen bistandsdiskursen. Det er ingen tvil om hvilken forståelse av stat som ligger til grunn

når donorer diskuterer demokratisering i mottakerland. Det er den moderne vestlige stat som setter premissene for hvordan demokratiet diskuteres.

4 Tosh, John 2000, *The Pursuit of History. Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, Longman.

5 Fuglestad tenker i denne sammenheng på for eksempel de som ser på tiden som sirkulær. Han viser og til "drømmen om Nirvana", der målet er å oppleve tidløshet. Her vil jeg påstå at historikere i hvert fall kan studere samfunnet inn til "drømmen om Nirvana" er oppfylt.

6 Her viser han til sitt eget essay om hans personlige betraktninger rundt norsk middelalderforskning, med en sammenligning av samfunn i Afrika. For de som ønsker å lese dette interessante arbeidet: Fuglestad, Finn 1979, "Earth-Priests, 'Priest-Chiefs', and Sacred Kings in Ancient Norway, Iceland and West Africa. A Comparative Essay", i *Scandinavian Journal of History*, IV, s. 47-74. Essayet finner man også i kompendiet som hører til emnet "Problemer i Afrikas historie".

7 Jeg vil for eksempel si at Vesten, Skandinavia i særklasse, har kommet et godt stykke på vei hva angår større likhet mellom kjønn, som følge av demokratiske retningslinjer, uten at jeg av den grunn kaller de andre samfunn for barbariske. Det får heller være at jeg blir tatt for å være eurosentrisk. Se også Jarle Simensens artikkel: "Value-Oriented in Historical Research and Writing. The Colonial Period in African History" i *History in Africa*, African Studies Association 17, 1990, s. 267-282. Simensen har en god tilnærming til begrepsproblematikken, samt bruk av teori i forskningen. Simensen problematiserer også grad av ideologi som opphav til uenighet og feiltolkninger av historiske hendelsesforløp.

8 Mens vi venter vil jeg på det sterkeste anbefale Mamdani, Mahmood 1996, *Citizen and Subject*, Princeton. Mamdani snakker i sitt innledningskapittel om *historiske analogier*, og problemet med at afrikanske land ikke har hatt noen historie før man finner likhetstrekk med Vesten. På den måten havner Afrika hele tiden noen hundre år bak Vesten. Etter en presentasjon av hans teoretiske perspektiv, skriver han kolonitiden inn i dette perspektivet. Man kan gjerne være uenig i Mamdanis konklusjoner, poenget her er å vise til en bok som problematiserer mye av det samme som Fuglestad, om enn nærmere i tid, og at dette får konsekvenser for den videre argumentasjonen.

Seksualopplysning for jenter – en omstridt historie

Etnologen Kari Telste har arbeidet med temaer om kjønn i et historisk perspektiv og tidligere utgitt *Brutte løfter. En kulturhistorisk studie av kjønn og ære 1700-1900*. I høst utkom *Det rare. Jenter og seksualitet gjennom 100 år*, skrevet på oppdrag fra Norske Kvinners Sanitetsforening. Temaet for boka er den omstridte seksualopplysningen jenter har blitt presentert for, og ikke minst spennet mellom denne og jenters faktiske erfaringer. Kvinnesakskvinnene i begynnelsen av forrige århundre var på grunnlag av utbredt prostitusjon, økning av tilfeller av kjønnssykdommer og antall uektefødte barn, i stor grad skeptiske til radikale krav om "fri kjærlighet", som de fryktet bare ville føre til mer utnyttelse av unge jenter. Mange ønsket først og fremst at seksualopplysningen skulle gis av mor i hjemmet. Flere av debattantene rundt århundreskiftet kunne samle seg omkring samme verdisy; reproduksjon i ekteskapet og målet var et sedelig liv for de unge. Uenigheten besto i hvordan dette målet skulle nås; ved fortielse eller opplysning? Motstanden mot seksualopplysning handlet i stor grad om frykt for at undervisningen ville pirre nysgjerrigheten til de unge. Seksualopplysningsforkjempere som Katti Anker Møller og Anna Sethne argumenterte med at mødrene ikke hadde kunnskap nok til å opplyse sine døtre, og utover 1900-tallet var særlig lærerinnene for opplysning i skolen, mens lærerne gikk imot. Forplantningslære ble obligatorisk i skolen først fra 1950, men lenge var undervisningen mangelfull og dårlig, og mer enn halvparten av landets kommuner søkte dispensasjon fra loven på 50-tallet. Lærebøkene var ofte uklare og opplysning om prevensjon ble ikke gitt. Hva visste så unge jenter om sex og hva var kildene til opplysning? For å svare på disse spørsmålene har Kari Telste benyttet seg av etnologiske minneinnsamlinger, spennende kilder til kvinners opplevelser fra tidlig 1900-tall til 1970-tallet. I debattene om seksualopplysning hadde tilhengerne argumentert for at jenter ville søke svar på sine spørsmål hos "lettsindige" personer hvis de ikke fikk svar på

skolen. Kvinnene som forteller om sine erfaringer, bekrefter at de spurte eldre brødre, tjenestefolk, eller barna i fattige familier som "bodde trangt". Uvitenheten var stor; et eksempel på det var russejenta fra Oslo på 1930-tallet som trodde hun kunne bli gravid da hun ble kysset av en gutt og skrubba seg til blods med en neglebørste. Selv rundt 1980-tallet måtte det avkreftes at kyss kunne føre til graviditet i spørrespaltene i ungdomsblader. Inntrykket en sitter igjen med etter å ha lest boka, er imidlertid at unge jenter i dag får mer enn nok seksualopplysning; de er først og fremst opptatt av å bli "flinkere" til å kysse. Men hvor godt stemmer dette? Sexspaltene i ungdomsbladene blir trukket fram som eksempel på hvor mye jenter av i dag vet, men hvor god er denne informasjonen? *Det rare* inneholder mye spennende stoff, både debatten om seksualopplysningen fra første halvdel av 1900-tallet og ikke minst om kvinners faktiske erfaringer og kunnskaper, presentert på en kort og lettfattelig måte med mye bildemateriale.

Av Inger Hilde Killerud

Den mobile fordommen

Trond Berg Eriksen, Håkon Harket og Einhart Lorenz
(med bidrag fra Terje Emberland og Izabela A. Dahl):

Jødehat. Antisemittismens historie fra antikken til i dag.

Boken *Jødehat* er et ambisiøst verk på nærmere 700 sider, og den første samlede framstillingen av antisemittismens historie utgitt på norsk. Dette i seg selv gjør boken til en viktig utgivelse. Verkets tema er krevende, og det gir et noe massivt inntrykk, men er velskrevet og lettlest. Boken gir en god og grundig oversikt over jødehatets historie, og dermed også over jødisk-europeisk historie. I likhet med de fleste oversiktsverk, kan det være en fordel å lese boka kapittelvis framfor fra perm til perm, noe også forfatterne selv har påpekt. Boka er illustrert, og utstyrt med sluttnoter og en fyldig litteraturliste samt steds- og navnerregister.

Forfatterne, som har sitt virke innenfor historie, idèhistorie og religionshistorie, har delt perioden på drøye 2000 år mellom seg, kronologisk og tematisk. Blant temaene som behandles er dannelsen av den første gettoen, Luthers forhold til jødene, opplysningstidens tenkeres ideer om jøder, pogromene i Russland, framveksten av "den moderne antisemittismen", sionisme og antisionisme, spredningen av *Sions vises protokoller*, antisemittismen i Norge i første halvdel av forrige århundre, arbeiderbevegelsen og antisemittisme, jødeutryddelsene under andre verdenskrig og den nye antisemittismen.

I bokas forord presenterer forfatterne sin tilnærming til det komplekse begrepet antisemittisme. En enkel og vid definisjon av antisemittisme som lenge har vært i bruk er "Hat som rammer jøder fordi de er jøder". Forfatterne påpeker imidlertid at siden et av antisemittismens mest påtagelige trekk er at hatet mot jøder baserer seg på innbilte egenskaper som tillegges jødene, bør jøder settes i anførselstegn. På den måten kan legitim kritikk av jødedommen eller staten Israel holdes unna beskyldninger om antisemittisme. Denne nyansen

kan kanskje gjøre oss bedre i stand til å identifisere antisemittisme i samfunnet rundt oss, for "(...) det er nettopp forvandlingen av faktiske jøder til innbilte "jøder" som er det antisemittiske glansnummeret framfor noe: demoniseringen."

Det finnes ingen evig og uforanderlig antisemittisme, demoniseringen er det nærmeste vi kommer en fellesnevner for jødehat gjennom tidene. Antisemittismen er blitt kalt "den mobile fordom." Denne mobiliteten har ført til at jøder gjennom historien er blitt tilskrevet egenskaper som tilsynelatende er totale motsetninger: heslig fattigdom og uanstendig rikdom, arkaisk religiøsitet og gudløs modernitet, en hang til kapitalisme og revolusjonær kommunisme osv. I *Jødehat* benytter forfatterne seg av Wolfgang Benz' fire former for jødefiendskap: Den religiøst motiverte antijudaismen i antikken og middelalderen, den "moderne", rasistiske antisemittismen fra sent 1800-tall, "sekundærantisemittismen" etter Holocaust, og antisionismen.

I undersøkelser av jødehatets og antisemittismens historie vil det være nødvendig å kontekstualisere begrepet, noe forfatterne av *Jødehat* har lyktes med. I tillegg til å identifisere jødehatets kjernetrekk og dets foranderlighet, er det nødvendig å understreke at ikke *alt* er antisemittisme. For eksempel påpeker Berg Eriksen at rivalisering mellom folkegrupper og religiøs konkurranse ved kristendommens begynnelse ikke uten forbehold kan kalles antisemittisme, selv om jødene som minoritet var gruppen dette gikk ut over. I undersøkelsen av tidligere tiders jødehat, vil det være en utfordring å betrakte antisemittiske ytringer og handlinger uten å tenke på jødeutryddelsen under 2. verdenskrig. Luthers hatefulle og groteske utspill mot jøder og hans oppfordring til vold mot den jødiske minoriteten, må betraktes i forhold til samtid og kontekst, det samme gjelder den spanske ideologien om blodets renhet og inkvisisjonens overgrep mot spanske jøder. Europas jøder har blitt forfulgt, fordrevet og myrdet gjennom så godt som hele kontinentets kristne historie, mens begrunnelsene for forfølgelsene, og hvem som har igangsatt dem, har variert.

Det går ingen klar linje fra reformasjonstidens jødehat fram til det industrielle masse mordet under Hitler, det er snakk om forskjellige former for antisemittisme. Det går imidlertid en linje gjennom Europas historie, den har endret seg gjennom tidene og den endrer seg fortsatt, men jødehatets og antisemittismens historie er og blir *Europas* historie. Forfatterne selv understreker at kampen mot antisemittisme i videre forstand også er kampen mot all fremmedfrykt i Europa.

Jødehat anbefales med dette til alle med interesse for europeisk historie (dvs. alle våre lesere).

Av Ingjerd Veiden Brakstad

The Birth of Europe

av Jacques Le Goff

Er Europa én samlet sivilisasjon? Er vi europeere en del av et felles samfunn som er distinktvis annerledes enn andre sivilisasjoner? Har i så fall denne sivilisasjonen et historisk utgangspunkt? Tanken om en stor europeisk historie, "from Plato to NATO", preget tidligere europeisk historieskriving.¹ Det har blitt fortalt om et Europa født i antikken, med Romerriket og gresk demokrati, der historikernes eget samfunn var et endepunkt innen den samme fortelling. I dag er en slik tolkning av historien ute av mote, likevel vil jeg anta at antikken blir sett på som et naturlig utgangspunkt for Europa av majoriteten av dagens intelligent laymen. Jacques Le Goff er ikke av samme oppfatning, og hans bok *The Birth of Europe* plasserer Europas fødsel i middelalderen. Le Goff går gjennom perioden kronologisk og viser hvilke nye institusjoner, strukturer og kulturelle trekk som kom til. Det som er mest interessant, og som også er Le Goffs poeng med boken, er at han i denne gjennomgåelsen konsekvent har vår egen samtid i mente. Han viser hvordan Europa ble til i middelalderen, og hvordan dette har skapt det nåtidens Europa vi lever i. Boken er med andre ord et godt eksempel på mange franske historikers fokus på historiens lange linjer.

The Birth of Europe er ikke ment som en innføringsbok i middelalderhistorie, noe Le Goff selv gjør klart i forordet. Litteraturhenvisninger er fraværende, noe en akademisk leser lett kan finne irriterende. Le Goff siterer en rekke historikere i teksten, men nevner sjelden hvilket verk sitatet er hentet fra. At boken mangler en alfabetisk litteraturliste gjør dette spesielt uheldig. Bokens temainndelte bibliografi kan likevel anbefales som et spennende utgangspunkt for videre lesning. Kanskje er en av årsakene til mangelen på noter at Le Goff er ualmennelig godt kjent med det han skriver om, det kan mistenkes at bokens innhold stort sett kommer fra hodet og ikke fra referanselitteraturen. Åttitoåringen har viet et langt yrkesliv til middelalderstudier, og har vært en av de viktigste figurer innen den berømte Annales-skolen etter krigen. Blant hans tidligere

bøker kan *Intellectuals in the Middle Ages* nevnes som god og viktig lesning, skrevet i 1957 og fortsatt benyttet som pensumbok ved Universitetet i Oslo.

Til tross for Le Goffs tunge rolle innen historiefaget har *The Birth of Europe* noen faglige svakheter. I deler av boken reproduseres relativt vanlige historiefeltolkninger som spesialiserte fagmiljøer har tilbakevist. For eksempel skriver Le Goff på side 94 at endringer i familiestruktur på 1000-tallet var en medvirkende faktor til korstogene mot Midtøsten. En ensidig fordeling av arv til den eldste sønn i adelsfamilier skal ha ført til et overskudd av unge menn uten gods som villige dro til Østen for å søke lykken. Moderne forskning viser at en slik oppfatning ikke kan opprettholdes. Det kan settes spørsmålsteget ved en allmenn endring i europeisk arvemønster, og at korstog var en geskjeft for først og fremst yngre sønner har blitt grundig tilbakevist av korstogshistorikere.² På side 179 skriver Le Goff om oppkomsten av portrettmalerier, og nevner i denne sammenheng at oljemaling ble oppfunnet på 1400-tallet. Dette er en vanlig, men relativt grov, feil. For eksempel krusifikset i Haug kirke, Buskerud, ble malt i olje allerede på første halvdel av 1200-tallet.³ Som nordmann fremstår også Le Goffs beskrivelse av Island som noe grov, når han skriver at øyens første bosetning bestod av dansker(sic!).

Det kan hevdes at det skinner en EU-tanke igjennom hele boken. Le Goff påpeker noe av Europas mangfold, men det er først og fremst det kulturelt samlende han beskriver. I noen tilfeller blir det nesten umulig å ikke tenke på EU, som når Le Goff legger vekt på at middelalderens Europa hadde tjent på en felles valuta. En får også inntrykk av at mange av de middelalderinstitusjonene Le Goff har beskrevet er valgt ut fordi de i hans øyne stod for begynnelsen på de positive verdier vi har i dagens Europa. For eksempel ser Le Goff på den kirkelige fredsbevegelsen på 1000-tallet som utgangspunktet for det fokuset vi i Europa har på fred. Med en slik oppfatning som utgangspunkt er det er altså en linje fra Pax Dei til Oslo-avtalen.

The Birth of Europe er etter min mening, til tross for noen svakheter, et eksempel på god historieformidling. Å påvise lange linjer er en måte å gjøre historie mer levende på, fordi alt settes i den nåtidige leserens kontekst. Hvorvidt lange linjer virkelig finnes må enhver ta standpunkt til selv etter historiefilosofisk overbevisning, men man kan uansett la seg fascinere av måten Le Goff viser, eller konstruerer, dem på. Om Europa virkelig ble født i middelalderen blir også et spørsmål om overbevisning, men svaret på det spørsmålet kan lett bli ja etter å ha lest *The Birth of Europe*.

Av Alexander Kempton

Noter

- 1 David Gress: "From Plato to NATO: The Idea of the West and Its Opponents", New York 1998.
- 2 For en historiografisk drøfting av adel, arv og føydalisme, se David Crouch: "The Birth of Nobility: Constructing Aristocracy in England and France 900-1300", New York 2005. Foren grundig gjennomgang av hvem som dro på korstog se: Jonathan Riley-Smith: "The First Crusaders 1095-1131", Cambridge 1997.
- 3 Kaja Kollandsrud: "Vasari's Theory on the Origins of Oil Painting and Its Influence on Cleaning Methods: The Ruined Polychromy of the Early Thirteenth Century Crucifix from Haug, Norway", i Phillip Lindley (red): "Sculpture Conservation: Preservation or Interference?", Aldershot 1997.

Norge og Sverige gjennom 200 år

Jubileumsverk i to bind: bind I, *Union og demokrati* av Bo Stråth, bind II, *Sosialdemokratiets tidsalder* av Francis Sejersted. Utgitt på Pax Forlag i 2005 på initiativ av den norske og svenske regjering i forbindelse med markeringen av unionsoppløsningen i 1905.

I forbindelse med det nå avsluttede forskningsprosjektet, perspektiver på norsk – svenske relasjoner i 200 år, ble det nylig lansert et imponerende tobindsverk skrevet av den norske historikeren Francis Sejersted og hans svenske kollega Bo Stråth.

Det første bindet *Union og demokrati* er skrevet av Stråth. Dette tar for seg perioden fra etableringen av den unionelle relasjonen i 1814, til den endelige oppløsningen i 1905. Her er fokuset satt på den unionelle forretningsorden med fellesorganer som det sammensatte statsråd, mellomriksloven, nøytralitetspolitikk, utenriksvesen, myntenhet og, ikke minst, en felles konge. Med dette bakteppet gis det en skildring av demokratiets framvekst på slutten av 1800-tallet og hvordan denne utviklingen satte sitt preg på det unionelle fellesskap. Stråth legger også vekt på "unionens lykkelige år", med skandinavismens betydning for begge land på midten av århundret. Men det overordnede temaet er først og fremst knyttet til de spenninger som fantes i den unionelle foreningen. På den ene siden hadde man et fellesskap mellom de to land, men på den annen side fantes det en sterk norsk separatisme som ønsket å bryte ut av unionen. I forlengelse av dette "spenningselementet" forsøker Stråth å forklare hvordan utviklingen av det unionelle forholdet kunne skje på fredelig vis og ikke endte i krig. Her trekker han blant annet lange linjer fra 1814 og fram til 1905, og viser hvordan utviklingen i begge land er viktige faktorer i en slik forklaring. I likhet med andre historikere før han, kan Stråth her peke på en langt fremskreden demokratisering i Norge og en begynnende liberal tendens i Sverige, som avgjørende komponenter.

I *Sosialdemokratiets tidsalder* tar Francis Sejersted opp tråden der Stråth slutter, og gir en omfattende analyse av tiden etter unionen, og Norge og Sveriges historie i det 20de århundre. Sejersted legger i sin fremstilling vekt på de økonomiske og politiske forhold og utviklingen innen skole og industri. Mens Stråth har fremhevet Norge som det store foregangslandet for demokratisering på 1800-tallet, har Sejersted utpekt Sverige som det ledende landet i den videre utviklingen, og hvordan det svenske *folkhemmet* blir en forbilledlig modell for den norske prosessen. Som forklaring for en slik vending, er de økonomiske forutsetninger avgjørende i Sejersteds analyse. At Sverige ble en industriell stormakt settes som et premiss for framveksten av et godt utbygd velferdssamfunn, der Norge kunne høste gode resultater etter svensk forbilde. På samme måte som *Union og demokrati* trekker *Sosialdemokratiets tidsalder* fram både norske og svenske forhold, i et tett komparativt perspektiv.

Det komparative perspektiv faller seg svært naturlig ettersom temaet berører begge lands historie og relasjoner gjennom 200 år. De to historikere har hver for seg benyttet en noe ulik strukturell oppbygning. Stråth har skrevet tematisk om den norsk - svenske unionen fordelt over 12 kapitler. En slik ordning er trolig svært heldig, ettersom en ren kronologisk framstilling av dette temaet ofte har hatt en tendens til å bli noe rotete og uoversiktlig. Kapitlene tar for seg svært kompliserte politiske og ideologiske forhold som neppe ville kommet godt nok fram ved en annerledes framstilling. Sejersted har derimot valgt en mer kronologisk vending, der han har delt inn i tre deler: Vekst og sosial integrasjon 1905-40, sosialdemokratiets lykkelige øyeblikk 1940-70 og den sterke statens fall 1970-2000. I begge tilfeller har inndelingsmetodene sannsynligvis vært viktig for bøkens lesemessige tilgjengelighet. Hensikten har trolig vært at man har ønsket å rette seg mot en bredere leserskare, framfor å peile seg inn mot de spesielt interesserte. Det komparative norsk - svenske perspektivet gjør samtidig boka like spennende for mennesker i begge land.

Kritikken har i første omgang rettet seg mot det åpenbare eliteperspektivet som de to historikere har valgt. Den samtlende tohundreårige historien gir oss et inntrykk av en samfunnsmessig, politisk og ideologisk utvikling som i hovedsak styres fra oven. Knut Kjeldstadli har vært blant de opponenter som har påpekt dette forholdet. På samme tid har Ida Blom kritisert Stråth/Sejersted for et manglende kvinneperspektiv. Hun trekker her fram den betydningen kvinner i begge land hadde som premisseleverandører for fredsbevegelsen og for unionens fredelige avvikling. Jan Eivind Myhre har påpekt hvordan Stråth i sitt perspektiv ikke tar høyde for ulikheten i norsk og svensk mentalitet, noe han også mener fikk betydning for landenes separate utvikling.

Samlet sett speiler dette verket resultatet av den forskningen som har kommet fra norske og svenske forskningsmiljøer og ikke minst i tett samarbeid mellom disse. Gjennom flere år har dette fellesprosjektet, der både studenter og ansatte har deltatt, gitt uvurderlige tilskudd til Norge og Sveriges felles historie. Bøkene kan tas til inntekt for videre historiefaglig samarbeid på tvers av nasjonale grenser. Dette ofte kan trekke fokuset bort fra det navlebeskuende og over til en nasjonal historie i et mangesidig lys.

Av Marius Bjørnson Hofstad

Forfatterinstruks

Redaksjonen ønsker velkommen alle bidrag som kan knyttes til historiefaget, skrevet av studenter, yrkeshistorikere eller andre. Innsendte bidrag blir vurdert av redaksjonen, og vi vil gi tilbakemelding og råd om bearbeidelse, hvis det er nødvendig for publisering. Endelig manuskript må leveres via e-post. Bidragene kan være på norsk, svensk, dansk eller engelsk. Hvis bidragene er på svensk eller dansk må bidragsyter selv sørge for en forsvarlig korrekturlesning.

Lengden på artikler bør ikke overskride 12 sider (A4), alt inkludert. Bidragene kan være både teoretiske eller empiriske. Kommentarer og debattinnlegg kan ta opp teoretiske og metodiske emner, synspunkter på ulike sider ved historiefaget, drøfting av stridsspørsmål av forskjellig art tilknyttet historiske emner eller historiestudiet i praksis. Bokmeldinger, bokessays, bokpresentasjoner, kommentarer eller debattinnlegg bør være på mellom en til sju sider.

Veiledning til bidragsytere

Bidraget må være skrevet i 12 punktstimes new roman, 1 1/2 linjeavstand. Noter og litteraturliste plasseres bakerst, med overskriftene; Noter og Litteraturliste. Bilder, tabeller eller diagrammer må sendes som egne dokument. Alt trykkes i sort/hvit. Det bør være minimum tre avsnitt pr. side og minimum en underoverskrift pr. tredje side. Boktitler og fremmedspråklige uttrykk og begreper skal i kursiv, eks. *Ad hoc*. Sitater skal alltid markeres med anførselstegn. Sitater lengre enn tre linjer skal markeres med enkel linjeavstand, innrykk og skriftstørrelse 10.

Referanser i teksten settes som sluttnoter med forfatterens etternavn, årstall, og eventuell sidehenvisning. Slik: Veiteberg 1998, s. 81-93

Litteraturliste redigeres alfabetisk etter forfatterens etternavn og skal inneholde forfatterens/forfatterens navn, utgivelsesår i parentes, utgave, forlag og utgivelsessted.

Titler på publiserte bøker skal settes i kursiv, titler på artikler i samleverk eller tidsskrift skal settes i anførselstegn.

Eksempel på bok:

Veiteberg, Jorunn (1998): *Den norske plakaten*. Pax forlag, Oslo

Eksempel på tidsskriftartikkel:

Thaiss, Gustav (1978): "The Conceptualization of Social Change Through Metaphor", i *Journal of Asian and African Studies*, Vol. XIII, Leiden

Alle bidrag må inneholde tittel, forfatternavn samt faglig og etiske forsvarlige referanser i henhold til tekstens form og sjanger.

Vi oppfordrer alle til å skrive et kort sammendrag av artikkelen på maks en halv side. Sammendrag er ikke noe krav.

Har du spørsmål underveis i skriveprosessen, eller ønsker tilbakemelding før teksten er ferdig er vi behjelpelige. Henvend deg da til oss per telefon eller e-post.

Tekst eller spørsmål sendes til
fortidred@iakh.uio.no