

NORSK SAKPROSA  
ANDRE BOK

FORBILDETS  
FORBILDER

EGIL BØRRE JOHNSEN (RED.)

UNIVERSITETS  
FORLAGET



# Innhold

## I

Arild Stubhaug:  
Lesevanar og skrivestil 11

## II

Fredrik Wandrup:  
Nådeløse menn 51

Atle Næss:  
Mellom Franklin og London.  
Mann, hund og prosastil i Roald Amundsens Sydpolen 70

Knut Kjeldstadli:  
Hvordan blir erfaringene mine bearbeidd når jeg skriver?  
Om personlige skriftlige dokumenter som kilde 88

## III

Gunnar Sivertsen:  
«Publish in a prestigious journal or perish»  
– publisering i norsk naturvitenskap og medisin 101

Ida Hydle:  
Tradisjon og funksjonalitet i medisinsk språk 117

Åsmund Thorkildsen:  
Det ordene visste 135

Karl Henrik Flyum:  
Når litteraturvitenskapen møter vitenskapslitteraturen  
– en introduksjon til amerikanske studier av naturvitenskapenes litteratur:  
forskningsfeltet Relations of Literature & Science 146

## IV

Egil Børre Johnsen:  
Hvem bestemmer over læreboken?  
En innledning, to fortellinger, tre dialoger og fire oppgaver 169

Cecilie Falck-Ytter:  
Sakprosa, lærebøkene og barna – opplæring etter tilfeldighetens lover?  
Om sjangerundervisning og skriveopplæring i dagens lærebøker i norsk for  
mellomtrinnet 183

Anne Charlotte Torvatn:  
«Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe».  
Om en skoleklassens oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok 199

Stein Tønnesson:  
Å pedagogisere verdenshistorie 219

Ivo de Figueiredo:  
Historie og moral. Okkupasjonsundervisningen i skolen 241

## V

Trond Berg Eriksen:  
Norsk Sakprosa – strategi og erfaringer 259

Forfatterromtaler 265

Stein Tønnesson:

## Å pedagogisere verdenshistorie

Verdenshistorien er hele verdens historie, altså vi menneskers historie, historien om oss selv og vårt miljø. Noen tror det er norgeshistorien som handler om oss, mens verdenshistorien handler om de andre. Slik går det an å se det, men bare for nordmenn. For de fleste av oss mennesker er det norgeshistorien som handler om andre. Verdenshistorien, derimot, handler utvilsomt om oss.

Jeg er norsk verdenshistoriker og lærebokforfatter, men ikke pedagog. Den opprinnelige «pedagog» var en slave i antikkens Hellas som hadde til oppgave å føre guttene fra hjemmet til skolen, og tilbake igjen etter endt undervisning. Jeg tolker «pedagogisere» som en kombinasjon av å «bringe nær», «gjøre anvendelig», «få til å angå», og jeg vil ha verdenshistorien til å angå jenter og gutter. Etersom jeg er en av forfatterne til læreverket *Spor i tid*, som utkom i 1995, er det nærliggende for meg å se elevene i norsk videregående skole som målgruppe for historisk pedagogikk, og læreboka som dens viktigste medium. Hvordan kan lærebøker i verdenshistorie bli nærværende, anvendelige og vedkommende? For mange elever fremstår verdenshistorien som det motsatte av pedagogisk, dvs. fjern, ubrukelig og uvedkommende. Dette er verdenshistorikerens, lærebokforfatterens og pedagogens utfordring.

I tillegg til historiske kunnskaper ser jeg fem kvaliteter vi kan gi elevene gjennom undervisning i verdenshistorie:

- 1 innlevelse, dvs. fascinasjon
- 2 identitet, dvs. røtter, tilhørighet
- 3 holdepunkter, dvs. kart, kronologi og helhetssyn
- 4 kildekritisk sans, dvs. respekt for sannheten, metoder til å avgjøre hva som er sant
- 5 argumenter, dvs. trening i argumentasjon, trening i demokrati.

Den som tilegner seg alle disse fem kvalitetene, blir et historiebevisst menneske.

Et godt læreverk i historie gir litt av alle fem, i en passende blanding. Blandingsforholdet er viktig når det gjelder å avgjøre hva slags livsholdning og historiesyn verket formidler. Jeg skal si litt om hvert av de fem elementene, gi noen eksempler og gå inn for å øke vekten på de to siste. Dette inngår i et program for å vitenskapeliggjøre og demokratisere historien på skolenivå. Vitenskap og demokrati kan kanskje høres fjernt og upedagogisk ut, men vitenskapeliggjøring og demokratisering vil nettopp si å gjøre historien anvendelig og vedkommende, altså å «pedagogisere».

Alle mine eksempler er hentet fra lærebøker for videregående skole, men ettersom jeg selv konkurrerer på det norske lærebokmarkedet, vil jeg ikke bruke eksempler derfra. I stedet tar jeg for meg danske gymnaslærebøker. Dette valget har også en annen grunn: Det danske lærebokmarkedet er det mest rikholdige og oppdaterte i Norden. Det skyldes dels at danske skoler har bokbudsjetter som gjør det mulig for dem å kjøpe de bøkene elevene skal bruke, dels at dansk historieundervisning er mindre pensumfiksert enn i de øvrige nordiske land. Historieavsnittet i katalogen over danske gymnaslærebøker i 1995 inneholder ikke mindre enn 275 titler: 22 lærebøker om Danmark/Norden, 38 lærebøker om verden, 63 supplerende materialer om Danmark/Norden, 64 supplerende materialer om verden, 82 supplerende materialer om særlige temaer, og 6 sett audiovisuelt materiale.<sup>1</sup> CD-ROM har ennå ikke gjort sitt inntog, men kommer nok snart. Av de 38 lærebøkene om verden er det bare noen få som handler om hele verdenshistorien. Det finnes egne bøker om f.eks. Aztekerriket, om inkaene, om Romerriket, byutvikling 1870–1945, europeisk idéhistorie, Øst-Europa og Russland siden 1989, Palestina-konflikten og demokratiseringen i Sør-Afrika. Mange av bøkene utgis med fyldige kildesamlinger i dansk oversettelse.

La meg undersøke i hvilken grad danske lærebøker formidler de fem kvalitetene jeg nevnte innledningsvis.

## Innlevelse

Innlevelse og fascinasjon skapes først og fremst gjennom beretninger eller aktstykker der enkeltpersoner fremstår tydelig, og med innslag av dramatikk, erotikk, grusomhet, renkespill, lidelse, heltemot, genialitet eller braksuksess. Beretninger om slikt kan fremføres muntlig, i tekst, bilde, som tegneserie eller film. De finnes i rikt monn i ukeblader og populærlitteratur, men glimrer stort sett med sitt fravær i lærebøkene. I gamle dager var det visstnok flere anekdoter i skole-

---

1 *Gymnasiet og HF. Katalog 1995*. Katalogen utgis hvert år og kan bestilles fra Fonden Undervisnings Information, Siljengade 6, 4. sal, DK-2300 København S, DANMARK, telefon: #45-32 96 10 66, faks: #45-32 96 12 10. Atskillige norske skoler har oppdaget at elevene faktisk greier å lese dansk, og bruker derfor denne katalogen. 1995-utgaven kostet DKK 137,50.

bøkene. I mitt danske eksempelmateriale har jeg i alle fall funnet begredelig lite. Dagens lærebøker kan så visst ikke anklages for å forføre elevene med fortellinger det er lett å identifisere seg med. Hovedteksten er nesten fri for innlevelse og underholdning.

I bildematerialet er det litt mer. Én illustrasjon går igjen i flere lærebøker: et kobberstikk som viser hvordan spanske soldater lar hunder sønderrive en gruppe halvnakne indianergutter (figur 1 på side 222). Det er en gruoppvekkende illustrasjon, som er nødt til å gjøre inntrykk, og som dessuten inneholder et stort pedagogisk potensial gjennom alternative identifikasjonsmuligheter: en negativ identifikasjon med de uniformerte spanierne i bakgrunnen som representanter for europeisk imperialism (selvkritikk), en positiv identifikasjon med ofrene (solidaritet) og en positiv identifikasjon med den europeiske kritikken av spaniernes grusomhet som kobberstikket i seg selv er uttrykk for (humanisme). Forfatteren av den danske bildeteksten til illustrasjonen antyder også at kritikken hadde noe å gjøre med hollendernes og engelskmennenes ønske om innpass på markedene i de spanske koloniene.

Hvorfor er det ikke mer stoff av denne typen? Hva er grunnen til at lærebøkene legger så liten vekt på underholdning og fascinasjon? Slikt er jo vesentlige drivkrefter bak historisk interesse. En viktig grunn må være at den historiefaglige underholderen hemmes av kravet om sannhet. Det som fortelles, skal være sant. Det vil si at alt det som konkret berettes, må kunne belegges eller sannsynliggjøres ut fra pålitelige kilder. Dette begrenser underholderens frihet, og har gjort at Grimbergs verdenshistorie og Kristian Moens gamle norske lærebok aldri har vært historiefaglig stuerene. Nå regnes de dessuten for lengst som passé, men det er ikke kommet nye bokserier eller lærebøker med tilsvarende evne til å fascinere.

De mest ytterliggående postmodernistenes påstand om at det ikke finnes forskjell på sanne og oppdiktete fortellinger, må avvises. Jeg vil ikke gå inn for noen anekdotisk renessanse i historieundervisningen, heller ikke i videofilmformat. Elevene lever i dag i et underholdningssamfunn. Fjernsynsmediets bruk av historien skjer i økende grad i form av underholdning. Her skal skolen gi en motvekt. Historiefaget skal ikke underholde for underholdningens skyld, men skape grunnlag for aktiv innlevelse. Etter min mening trengs det likevel lærebøker som legger større vekt på å fascinere enn det som er vanlig i dag, både i tekst og bildemateriale. Men fascinasjonselementene må presenteres som ledd i bevisst gjennomtenkte pedagogiske fremstøt for å avdekke identitetsmessige røtter, skape holdepunkter til forståelse av hvordan verden henger sammen, fremlegge bevismateriale for oppøving i kildekritikk eller formulere argumenter.

## FIGUR 1 Bestialitet mot indianere

### Spaniere og indianere, »den sorte legende«.

Spaniernes behandling af indianerne blev allerede tidligt kritiseret af franciskanermunken (biskop i Mexico) Las Casas (1474–1566) i en række skrifter, som havde til hensigt at gøre den spanske konge opmærksom på katastrofens omfang. I slutningen af 1500-tallet var Spanien ofte i krig med England og med de Nederlande, der havde revet sig løs fra det spanske styre. Et vigtigt stridspunkt

var de to landes ønske om at få adgang til Vestindians rigdomme. I store kobberstikværker, blev den Ny Verdens vidundere skildret og de spanske grusomheder, som Las Casas havde skildret dem, blev udmalet med mange detaljer. »Den sorte legende« er blevet betegnelsen for den strøm af skrifter og billeder, der skildrer de spanske grusomheder.



#### Den spanske guldørst.

Ifølge en beretning hældte indianerne flydende guld i halsen på fangne spaniere, for at gengælde de ufattelige lidelser, som den umættelige guldørst havde påført indianerne.

#### Unge indianere bliver sønderrevet.

Ifølge en beretning kom spanierne til en indianerhøvding, der havde et »harem« af drenge og unge mænd. Billedet viser den straf, som spanierne i deres sadistiske forargelse gav »haremets« medlemmer.



Illustrasjonen er hentet fra Mogens Carstensen m.fl. (red.), *Menneske, Samfund, Historie*, København: Gyldendal, 1988.

## Identitet

Identitet har vært, og vil fortsatt være, et viktig mål for historiefaget, og i nasjonale skoleverk som det norske og danske vil den *nasjonale* identiteten stå sentralt. I Danmark er det vanlig å skille mellom danmarkshistorie og verdenshistorie, og allerede i dette skillet ligger en meget sterk prioritering av den nasjonale identiteten. Behovet for å kjenne sine *røtter* utgjør et av de viktigste motivene for å interessere seg for historie, skjønt dette behovet nok er større hos eldre mennesker enn hos unge.

Ordet «rot» er et organisk bilde. Jakten på røtter kan lett bli myteskapende, diskriminerende, utelukkende. Likevel er det klart at identitet er et uunngåelig og legitimt menneskelig behov. Målet for historieundervisningen kan ikke være å dekonstruere identiteter for deretter å etterlate artianerne som ensomme, frittflytende individer i en global medieverden. Målet må i stedet være at elevene skal få oppleve muligheten av flere supplerende identiteter, av varierende styrke. Slik vil de få flere ben å stå på – eller gå med. Hvis vi blir i den organiske bildeverden, kan vi kanskje se for oss en regnskog med et sammenfiltret nett av røtter og et vell av ulike planter.

Gjennom historiefaget kan vi søke menneskehetens oppkomst, nasjonenes røtter, religionenes opprinnelse, enkeltmenneskets slektshistorie, lokalsamfunnets eller samtidskunstens utvikling. Å kjenne sine egne røtter og røttene til dem eller det man bryr seg om, gir en følelse av tilhørighet. Å kjenne røttene til dem man omgås, kan også øke respekten for dem. Alle tilhørigheter vil ikke være like viktige. En pike født i Odense i en innvandrerfamilie fra Pakistan kan ha sin sterkeste identitet knyttet til det islamske fellesskap, men samtidig ha del både i pakistansk, dansk og europeisk identitet, for ikke å snakke om slektens samhold, knyttet til minnene om hjemstedet i Punjab. På skolen skal hun kunne bearbeide alle sine identiteter og få anledning til å prioritere annerledes mellom dem enn det hennes lærere eller foreldre synes om.

Selv i en periode med sterk internasjonalisering må nasjonale skoleverk kunne fortsette å legge vekt på den nasjonale identiteten og den nasjonale historien, men ikke på en måte som konsekvent betrakter nasjonen som «oss» og andre som «utlendinger». Edvard Bulls nasjonalideologiske læreboktittel «Nordmenn før oss» er ikke lenger gangbar. I historieundervisningen må den nasjonale identiteten beskrives – og gjerne fremelskes – som én (viktig) av flere overlappende identiteter. Vekten på det ene og det andre kan ikke være lik i alle verdens stater. Noen statssamfunn har så lite fellesskapsfølelse at det er nødvendig å legge ekstra sterk vekt på det som binder nasjonen sammen. Andre, slik som Norge og Japan, har utviklet en så samspist nasjonalfølelse, ikke minst gjennom skolens innsats, at dagens skole kanskje heller burde bidra til å åpne nasjonen opp. Det gjelder i grunnen også Danmark. Dansk nasjonalfølelse er mindre brau-



tende enn den norske, men kan være like gjennomtrengende i det stille. En utlending som ønsker å bli godtatt som fullverdig dansk eller norsk, må planlegge i generasjoner. Å bli japansk er praktisk talt umulig.

Måten identiteter fremmes på, er ofte subtil. For ti år siden, før Maastricht, i en epoke da det gikk en bølge av europabegeistring gjennom Europa, utkom det en lærebok i EU-landet Danmark med den megetsigende tittelen *Europas verdenshistorie*.<sup>2</sup> Denne boka, som brukes flittig i dansk skole, har undertittelen «Vor histories oprindelse og udvikling ...». Allerede i tittelen identifiserer altså boka Europa både med verden og med oss (*vår historie*). Men første kapittel åpner med å beskrive hvordan to skapninger for 3 ½ million år siden gikk over en lavasump i *Øst-Afrika*. Disse skapningene beskrives i tredje person flertall: «*De* var små [...] *de* gikk opreist. *Vi* kalder dem *mennesker* [...] *De* har levet af det, *de* kunde finde, boet i naturlige huler og altid været på vandring efter mad.» Litt lenger nede på siden blir Europa befolket (av neandertalere), men: «De første europæere lignede ikke *os* med *deres* lave pander, kraftige øjenbrynsbuer, lange tænder og krogede rygsøjler og ben.» For ca. 30 000 år siden trådte imidlertid «nutidsmennesket» (*homo sapiens*) frem, og i margin gjengis et bilde av et 30 000 år gammelt ansikt, utskåret i mammutbein, med følgende bildetekst: «Den første europæer viser sit ansigt.» (Alle uthevinger er ved ST, bortsett fra ordet «mennesker».) Det sies ikke eksplisitt i denne læreboka at den første europeer også var det første «nutidsmenneske», men indirekte (trolig uforvarende) etablerer teksten en identifikasjon mellom Europa og nutidsmennesket, og mellom Afrika og noen skapninger som vi bare *kaller* mennesker. Jeg vil formode at kenyanske lærebøker fremstiller menneskehetens oppkomst på en annen måte.

Jeg har ikke gjengitt det ovenstående for å latterliggjøre danske lærebokforfatteres europabegeistring, men fordi det vil være lettere for et norsk publikum å se de språklige og bildemessige mekanismene som brukes for å skape identitet, når det som produseres er dansk europaidentitet, enn når det dreier seg om reproduksjon av norsk identitet. Sistnevnte tas fortsatt ofte for gitt, selv etter flere års kritisk forskning og debatt. Etter min mening er det altså legitimt å fremelske nasjonal og annen identitet i lærebøker og i skolens undervisning, men det bør skje med forsiktighet og omtanke. Historieundervisningen (og norskundervisningen) bør dessuten også sette elevene i stand til å avsløre de språklige teknikker som benyttes når en identitet skal bygges opp.

Et læreverk i historie vil bare i begrenset utstrekning være i stand til å tilfredsstillende de særlige identitetsbehov som foreligger i den enkelte, mangslungne skoleklasse. Lærebokforfatteren kjenner jo ikke elevene. Ansvar ligger på den

---

2 Hans-Kurt Gade, Ole Jellingsø og Else Priisholm, *Europas verdenshistorie. Vor histories oprindelse og udvikling beskrevet i lange linier*, København: Munksgaard, 1985 (et 10. opplag kom i 1994).

enkelte lærer, som kan ta utgangspunkt i sin klasses sammensetning og særinteresser. Et viktig pedagogisk prinsipp må være først å finne noe som angår elevene i klassen, og dernest undersøke dets tilblivelseshistorie. Dette noe kan være en poplåt, et flagg, en bygate, en flyrute eller en flyktningleir. «Grav der du står!» skrev Sven Lindqvist for noen år siden. Det kan fortsatt være et godt prinsipp, selv om det kanskje ikke er så lett hvis man ikke har begge bena plantet på en fast flekk av jordas overflate. Da får man grave i det hugen står til. Skolen skal i alle fall stille med spade.

## Holdepunkter

Skolen må også stille med redskaper til å orientere seg i landskapet. Med holdepunkter tenker jeg på så vel romlige koordinatsystemer (kart, atlas) og tidsmessige holdepunkter (tidsregninger, årstallslistor, kronologier, faseinndelinger), som mer overordnede begrepsmessige forestillinger om sammenheng, dvs. teorier om grunnleggende motsetningsforhold i historien eller om hva som gir opphav til utvikling og endring. I boka *Imagined Communities* har irsk-kosmopolitten Benedict R.O'G. Anderson forsøkt å vise hvordan oppkomsten av nasjonale identiteter er knyttet til fundamentale endringer i oppfatningen av tid og rom.<sup>3</sup> Moderne historie og geografi fremstod som nye mentale rammeverk, til erstatning for de herskende religiøse og dynastiske verdensoppfatninger. Denne endringen foregikk nokså gradvis i Europa, men gikk raskt i slike kulturer som ble påtvunget, eller adopterte, europeisk tenkemåte. Den thailandske historikeren Thongchai Winichakul har i en tankevekkende bok fra 1994 analysert hvordan hoffet i Siam i løpet av noen få tiår i annen halvdel av 1800-tallet gikk over fra en romoppfatning basert på diffuse, overlappende sirkler rundt eget og andre sentra til den europeiske geografis prinsipp om et nøye avgrenset territorium, kartlagt i fugleperspektiv.<sup>4</sup>

Moderne lærebøker i geografi og historie har vært viktige verktøy til å utbre de nye oppfatningene av verden, med atlas, årstallslistor og datoer. Elevene trenger slike holdepunkter, men de skal også vite at verktøyet i seg selv er historisk bestemt. Jesus så aldri noe Israel på et kart, ikke engang et romersk imperium. I historieundervisningen er det et grunnleggende dilemma at vi må bruke moderne redskaper til å få orden på fortiden samtidig som vi skal forsøke å forstå

<sup>3</sup> Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso, 1983 (2. utgave 1991). Foreligger i svensk oversettelse som *Den föreställda gemenskapen*.

<sup>4</sup> Thongchai Winichakul, *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation*, Honolulu: University of Hawaii Press, 1994. Se også hans bidrag «Maps and the Formation of the Geo-Body of Siam» i Stein Tønnesson og Hans Antlöv (red.), *Asian Forms of the Nation*, London: Curzon Press, 1996.

datidens mennesker på deres egne premisser. Løsningen på dilemmaet er ikke å avstå fra kart, periodisering og teorier om sammenheng. Men i stedet for å gi elevene bare én type kart, én type faseinndeling, én metafortelling, må det være mulig å la dem arbeide med flere konkurrerende. Læreren bør kunne la elevene bygge opp hus for deretter å rive dem ned igjen. Uansett vil elevene trenge trening i å se store sammenhenger. En god lærebok må stille de store spørsmål, anlegge et overordnet strukturerende prinsipp og ha et avklart, bevisst forhold til sine kart og faseinndelinger.

La meg ta et dansk verdenskart som eksempel (figur 2 på side 227):

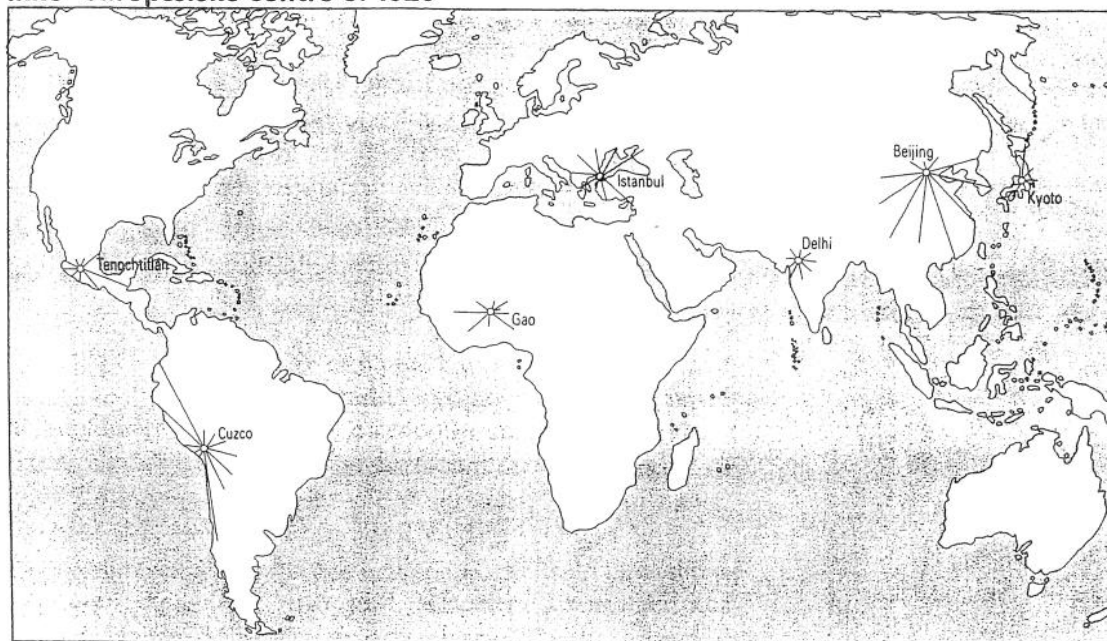
Dette danske kartet sier noe vesentlig om verden før nasjonalstatens tidsalder. Politisk makt var ikke avgrenset til territorier, men strålte ut fra viktige sentra. Strålekraften avtok med avstanden fra sentret. Det er dette kartet skal vise, og det lykkes. Men kartet har også noen problematiske sider. For det første var det ingen som hadde tilgang til et slikt kart i 1520. Verden ble altså ikke oppfattet av datidens mennesker på samme måte som vi kartlesere oppfatter den nå. Dette kunne lærebokforfatterne ha gjort elevene oppmerksom på ved også å gjengi et europeisk kart fra begynnelsen av 1500-tallet; datidens europeiske kartoppfatning ville således blitt kontrastert mot nåtidens. Men dette ville ikke løst det viktigste problemet: eurosentrismen. Ikke nok med at kartet gjengir Europa (og Afrika) i sentrum, slik europeiske skolebarn er vant til og derfor ikke legger merke til, men Europas særstatus er ytterligere understreket ved at kartet setter en slags parentes rundt Europa. Akkurat denne verdensdelen ser ut til å mangle sentra og utstråling. Nå vet jo elevene at Europa ikke var noe uoppdaget kontinent med ville stammer, så konsekvensen blir tvert imot at Europa får en slags særstatus. Det skapes et underlig skille mellom Europa og resten av verden, som også forekommer i teksten. Kapitlet kartet er hentet fra, heter «Verden og Europa». Et slikt perspektiv passer kanskje på verdenssituasjonen 200–300 år senere, da Europa skaffet seg en så enestående maktstilling at det kan være rimelig å snakke om et forhold mellom Europa og resten av verden, men perspektivet passer ikke på 1520.

Dikotomien Europa–verden kan sammenholdes med den overordnede tankestrukturen i William H. McNeills *The Rise of the West* fra 1967. McNeill ser verdenshistorien som en pendel i sving mellom et Øst og et Vest (boka ble utgitt omtrent da pendelen tok til å svinge tilbake mot Øst). McNeills tankestruktur kan også fremstilles på kart. Bør ikke skolebøker stille slike kart opp mot hverandre, slik at elevene kan se hvordan mer eller mindre klare og konfliktfylte tanker uttrykkes gjennom kart?

Kart orienterer i rom. Årstallslistene og tidslinjer brukes til tidsinndeling. Tidsregninger er også historisk bestemte, og det er rimelig at elever skal lære om måne- og solkalendrer, og om ulike måter å forholde seg til tid på: årstider, generasjoner, kongerekker og holdepunkter av typen «det året gammel-vømmølbrua brainn». Samtidig må historiefaget vedkjenne seg sin avhengighet av vår gjel-

FIGUR 2 Ikke-europæiske centre o. 1520

**Ikke-europæiske centre o. 1520**



Kartet er hentet fra Thorsten Barring Olesen og Nils Arne Sørensen, *Verdens historie 2. Fra 1750 til 1945*, Gjellerup & Gad, 1989. Det kan sammenholdes med et lignende kart i Niels Steensgaards bind 7 av *Aschehougs verdenshistorie*, 1985, s. 10–11. På Steensgaards kart er avtagende fargekraft brukt til å markere diffuse grenser.

dende tidsregning. Historievitenskapen bygger på korrekt kronologi som sitt aller helligste prinsipp. Halvdan Koht skal en gang ha blitt spurt hva som er viktigst i historien. «Det er årstala, det,» skal han ha svart. Og det hadde han rett i. En historiker forsker i endring og kontinuitet over tid, og spør etter årsaker til det ene og det andre. For å avgjøre slike spørsmål er det helt avgjørende å vite i hvilken rekkefølge noe forekom eller skjedde. Den mest elementære tankefeil i historiefaget er å forklare noe (A) med noe annet (B) når det kan påvises at B kom etter A.

Dessverre havnet årstallene i miskreditt for noen tiår siden, som følge av overdreven pugging. Det førte til en reaksjon som medførte at en hel generasjon har pugget for lite årstall. Det historiebevisste menneske trenger et betydelig antall årstall som holdepunkter for å tidfeste det man tenker på og snakker om. Det er viktig å vite om noe tilhører tiden før eller etter Mingdynastiets fall, før eller etter den franske revolusjon eller før eller etter åpningen av Suezkanalen. For å kunne vite det må årene 1644, 1789 og 1869 sitte spikret. Altså bør vi pugge flere årstall igjen, og lærebøkene bør inneholde en «årstalls-kanon», en liste over de år som alle elever må forutsettes å forbinde noe særlig med. For så vidt er det ikke så vik-

tig akkurat hvilke år det blir, bare de gir et tilstrekkelig antall holdepunkter. Det er ikke til å unngå at kanon-tallene vil være knyttet til begivenheter snarere enn prosesser. Det vil også medføre en forrang for det politiske, men dette forhindrer ikke at årstallene kan fungere som holdepunkter også for miljøhistorie, økonomisk historie, sosialhistorie og kulturhistorie. Det hjelper ikke mye å lære at en endringsprosess skjøt fart på 1600-tallet, eller at leveforholdene var slik eller slik, hvis man ikke forbinder dette århundret verken med Ming-kinesernes nederlag, Akbars død, Virginias grunnleggelse, trettiårskrigen, Kristian IV, Descartes, Richelieu eller Newton.

I tillegg til de overordnede årstallslistene bør lærebøkene også gi løsrevne, tettere kronologier over særskilte begivenhetsforløp. De skal skape forståelse for betydningen av å etablere en korrekt rekkefølge. Normalt vil slike kronologier ha form av en vertikal tabell eller en horisontal tidslinje. Slike finnes det mange av i lærebøkene. Men det går også an å fremstille forløp gjennom mer suggererende illustrasjoner, slik at de blir lettere å huske. I samme lærebok som ble diskutert ovenfor, finnes en klassisk, elegant modell over utviklingen i verdenshandelen fra januar 1929 til mars 1933 (figur 3 på side 229).

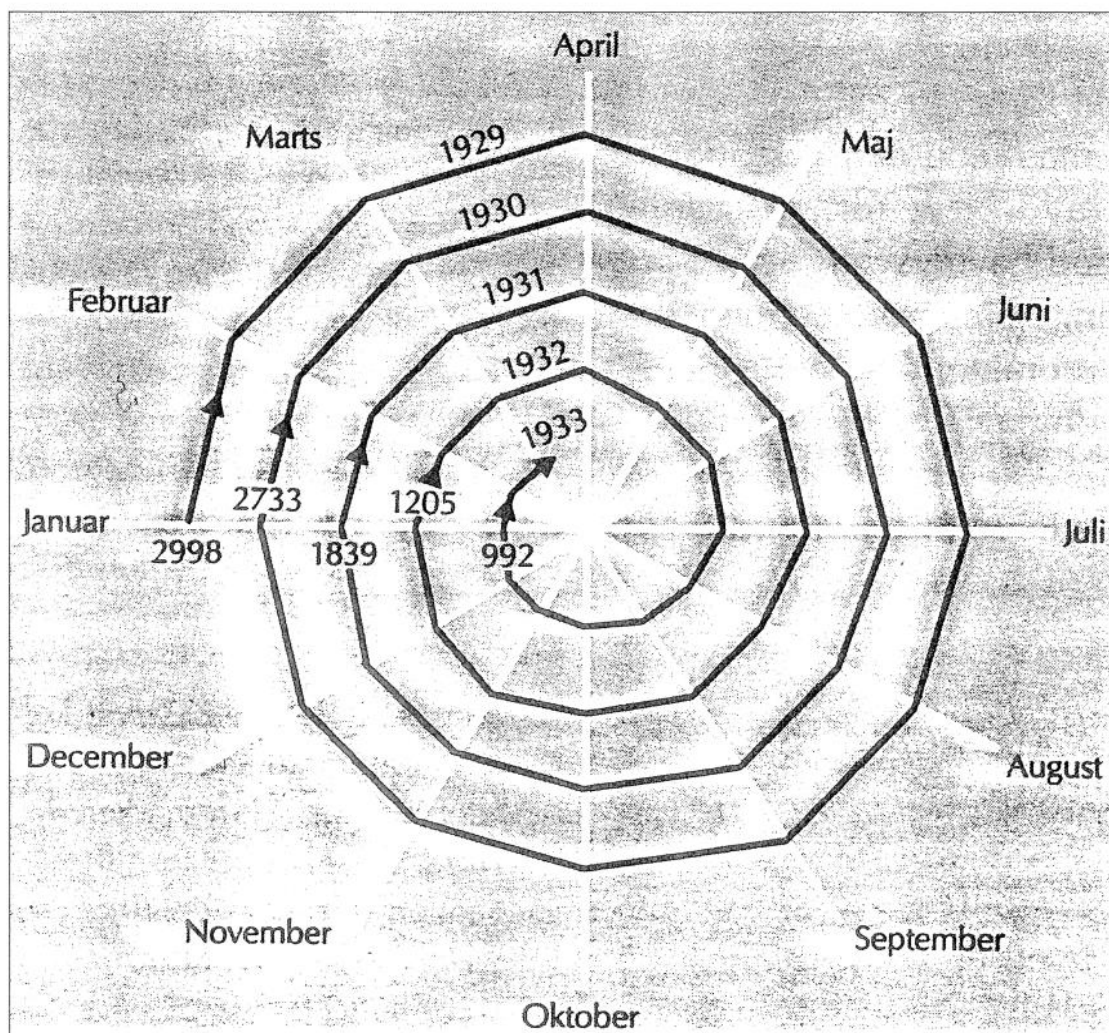
Denne spiralformede kronologien har i tillegg den fordel at den fremstiller et forløp som elevene kan forestille seg muligheten av at gjentar seg. Det gir utgangspunkt for samtidsorienterte diskusjoner om betydningen av G7-landenes samarbeid, den nye World Trade Organisation (WTO) og forsøket på å skape en euro-valuta.

Foreløpig har jeg bare snakket om de mer håndfaste typene av holdepunkter, kart og kronologi. Men elevene trenger også holdepunkter i fundamentale teorier om hvordan verdenshistorien henger sammen. På dette området stiller danske lærebøker sterkt i forhold til de norske. Mens norske historielærebøker stort sett er skrevet ut fra et håp om å oppnå en tilnærmet monopolstilling, og derfor oftest representerer et slags holdningsmessig minste felles multiplum, er flere danske lærebøker skrevet ut fra skarpt profilerte overordnede synsmåter.

Jeg skal gi fire eksempler, og begynner med en lærebok som utkom i 1976, samme år som jeg selv begynte å studere samtidshistorie ved Oppland DH-skole på Lillehammer. Boka *Fundamental historie*, som heldigvis er lite brukt i dag, bygger på det samme grunnsyn som jeg selv hadde den gang. Boka åpner bramfritt med en erklæring:

Til grund for fremstillingen ligger den såkaldte *materialistiske historieopfattelse* [...] Den måde, som det materielle livsgrundlag produceres på, udgør fundamentet, *basis*, for ethvert samfund, og man må kende denne basis for at kunne forstå indretningen af samfundets såkaldte *overbygning*, d.v.s. dets politiske og juridiske institutioner, dets religion og verdensanskuelse m.v. Med andre ord: et forsøg på at beskrive et samfunds historie udelukkende, eller hovedsageligt, som et spil mellem store ledere eller mel-

FIGUR 3 Verdenshandelen 1929-1933.



Thorsten Barring Olesen og Nils Arne Sørensen, *Verdens historie 2. Fra 1750 til 1945*, København: Gjellerup & Gad, 1989.

lem grupper, der har en forskellig politisk indstilling, er dømt til at falde dårligt ud [...] De politiske forhold i bredeste forstand må forklares i deres samspil med de materielle grundforhold.<sup>5</sup> (Uthevinger i originalen.)

Forfatterne fortjener ros for å gjøre klart rede for sitt grunnsyn og for sitt forsøk på å forfølge det boka igjennom. Men læreboka legger ikke opp til å la elevene

<sup>5</sup> Henrik Adrian og Lars Hedegaard Jensen, *Fundamental historie. Fra krig til krig. Tiden 1914-45*, Gad 1976, s. 11-12.

sette bokas syn opp mot andre mulige oppfatninger. Andre tilnærminger enn bokas er ifølge forfatterne «dømt til at falde dårligt ud». Det må vel sies å være en utilgivelig holdning i en lærebok for det alminnelige skoleverk.

Mitt neste eksempel ligner, men dogmatikken er her mindre synlig fordi terminologien er mer allment akseptert. Det dreier seg om boka *Det 20. århundres verdenshistorie*, som utkom første gang i 1988, og ble trykt i nye utgaver i 1991 og 1993.<sup>6</sup> Den åpner med et kapittel om «industrialiseringsprosessen» og fastslår straks:

Det 20. århundres historie *kan kun forstås* på baggrund af den industrielle udvikling. Industrialiseringsprosessen er den store forandringsfaktor, som har skabt de samfund, vi kender som i-landene og dermed også kløften mellem disse samfund og udviklingslandene. [...] Industrialiseringsprosessen foregår stadig: i i-landene er den langt fra afsluttet, i u-landene er den knap nok begyndt. (Utheving ved ST.)

Også denne boka fortjener ros for å være klart og oversiktlig disponert, med industrialiseringen som den store forklaringsfaktor og skillet i-land/u-land som det grunnleggende ordningsprinsipp. Men heller ikke her gir forfatterne rom for noe kritisk forhold til sin egen tilnærming.

Nå er det nok mange danske lærere som går åpent og kritisk til verks i timene, og veksler mellom ulike lærebøker, med forskjellige grunnsyn. Det er den store fordel ved den danske modellen, der skolen kan kjøpe inn klassesett av mange ulike bøker, slik at lærerne i samråd med elevene får mulighet til å sette sammen sitt eget fleksible pensum. Men burde ikke også grunnbøkene være litt mindre skråsikre på eget grunnsyns overlegenhet? Å åpne for kritikk av sitt eget holdepunkt er ikke noe uttrykk for svakhet. Det kan tvert imot bety at man kjenner seg sikker på at det fortsatt vil være noe å holde i etter en runde med kritikk.

Mitt tredje eksempel er fra læreboka *Nordamerikas indianere i det 19. århundrede*, som inneholder et stort antall utvalgte og oversatte kilder. Denne boka skiller seg fra de foregående ved at den venter med å tilkjenne sitt grunnsyn til avslutningen:

Konfrontationen mellem indianeren og den hvide mand var først og fremmest et sammenstød mellem en kultur, der i sit væsen var *statisk*, d.v.s. at den ganske vist opfattede sig selv som betydningsfuld og uomgængelig, men som ikke stræbte efter nogen form for fuldbyrdelse, og på den anden side en kultur, der i sit inderste væsen var *dynamisk*, d.v.s. at den med sin kraftige selvforståelse til stadighed havde som sit mål at ekspandere.

<sup>6</sup> Casper Syskind og Bo Söderberg, *Det 20. århundres verdenshistorie. Fra den industrielle revolution til i dag*, Systime 1988, 1991, 1993.

Der var imidlertid også et sammenstød mellem to kulturer, der for den enes vedkommende så det som sit mål at leve af og i harmoni med naturen og dennes frembringelser, mens det for den anden kultur primært drejede sig om at betvinge og udnytte naturen og dens ressourcer med økonomisk vinding for øje. (Uthevinger i originalen.)

Også denne boka legger altså opp til én enkelt fortolkning, som vel å merke ikke er materialistisk, men kulturell. Selve grunntemaet i de to første bøkens historieoppfatning (materialismen, industriell ekspansjon) gjøres her til kjenne-tegn ved den ene av to kolliderende kulturer. Indiansk kultur blir i noen grad romantisert, og det gir utgangspunkt for en kritisk karakteristikk av den ekspanderende europeiske sivilisasjonen. Dypest sett handler ikke denne læreboka om Nord-Amerikas indianere, men om at andre typer samfunn enn det europeiske er (eller har vært) mulige. Forfatteren vil ha elevene til å oppdage at det har eksistert samfunn bygd på helt andre grunnleggende forestillinger enn dem som gjør seg gjeldende i dagens verden.

Mitt fjerde og siste eksempel er fra en lærebok om India. Den bærer undertittelen «Tradition og utvikling». Forholdet mellom disse to vagt definerte begrepene utgjør nok et slags grunntema for boka, men ikke slik at den gjennomgående struktureres ut fra dette. Forholdet mellom tradisjon og utvikling gir altså ikke noe sikkert holdepunkt for elevene. Boka tar for seg en rekke temaer, og det er i behandlingen av de enkelte temaene at den utvikler klarere holdepunkter. Jeg vil fremheve forfatterens ypperlige fremstilling av forholdet mellom islam og hinduismen i avsnittet «Spændingen mellem to verdensreligioner»:

De muslimske indvandrere og herskergrupper som fra ca. 700 trængte ned i Indien fra nord, førte den særdeles livskraftige islamiske religion med sig.

Man kan næsten ikke forestille sig to religioner mere forskellige end islam og hinduismen. Forskellen træder frem i alle de former, de to religioner viser sig i. De hinduiske templer rummer i deres kerne et gudebillede, og templerne er på enhver tænkelig flade besat med tusinder og atter tusinder af gudebilleder. I islam har man slet ikke templer. En moské er et bedested for den eneste gud, hvis rigtige navn end ikke må nævnes, og som ikke må afbildes. Islam forbyder ikke alene billede af guden, men i det hele taget af mennesker.

Hinduerne ser deres omverden ud fra den kaste, de tilhører. For muslimerne er alle i princippet lige i deres umådelige afstand fra gud. Hinduismen er i sin kerne en frugtbarhedsreligion, og de rytmisk tilbagevendende højtider fejres med kæmpemæssige processioner, larmende optog og vældige ofre af f.eks. kokosnødder i millionvis. Muslimerne henvender sig først og fremmest til gud gennem bøn, som udføres efter enkle og ensartede regler til bestemte tider i døgnet, ugen og året.

Det er blevet det indiske subkontinents skæbne at skulle rumme disse to så forskellige religioner.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Jon Daugaard, Birger Kledal, Jørgen Mentz, Søren Mørch, Ole Visti Petersen og Jørn Aarup-Kristensen, *Indien. Tradition og udvikling*, København: Gyldendal, 1987.



Så følger noen avsnitt om konflikten mellom de to religionene opp gjennom historien, der det ikke finnes antydning til bruk av materielle forklaringer. Teksten skulle således være «dømt til at falde dårligt ud» hvis fundamentalist-historikerne hadde rett i 1976. Ikke desto mindre klarer forfatterne av India-boka å si noe vesentlig om både islam og hinduismen, og dernest bruke dette motsetningsforholdet som et inntak til å forstå senere historiske konflikter.

På samme måte som boka om indianerne gir India-boka et utgangspunkt for kritisk selvrefleksjon hos kristne, nordiske elever. Under lesningen om forskjellen mellom islam og hinduismen vil en nordisk elev uvegerlig ha kristendommen, og dens forhold til islam, i bakhodet. Dermed oppstår det et holdepunkt-triangel (islam–kristendom–hinduisme). Triangler er etter min mening særlig egnet som holdepunkter for refleksjon. De er ikke så komplekse at man mister oversikten, men de åpner for langt flere muligheter enn tosidige motsetningsforhold (dikotomier).

Hvis vi ser tilbake på mine fire eksempler, er det slående at de alle sammen er konstruert rundt enkle dikotomier: basis/overbygning, i-land/u-land, statisk/dynamisk kultur, islam/hinduisme. Det finnes også en dansk lærebok som bygger på den grunnleggende dikotomien kvinne/mann.<sup>8</sup> Dikotomier er nyttige holdepunkter når målet bare er å ordne et stoff, men de gir ikke noe tilfredsstillende utgangspunkt for refleksjon. Innenfor en dikotomi finnes det lite rom for spill med muligheter, bare for enten kamp på kniven eller «fredelig sameksistens». I et triangel, derimot, er det rom for dilemmaer, skiftende hensyn og vekslende allianser. Tenk bare på hvor mye mer fruktbart det er å diskutere forholdet mellom menn og kvinner når man innfører f.eks. barn som tredjepart. Da blir også doktrinære synspunkter vanskeligere.

I en bok jeg har redigert sammen med den svenske antropologen Hans Antlöv, har vi tatt til orde for triangulære tilnærminger til kolonihistorie.<sup>9</sup> Historien om kolonisering og kolonifrigjøring har vært preget av det enkle motsetningsforholdet mellom kolonimakt og koloni. Vi har publisert en serie forskningsbaserte artikler som i stedet anlegger trekantperspektiver på kolonifrigjøringen i Sørøst-Asia: forholdet mellom de tre kolonimaktene Storbritannia, Frankrike og Nederland, forholdet mellom kolonialisme, kommunisme og ikke-kommunistisk nasjonalisme, forholdet mellom kolonimakt, lokale nasjonalistbevegelser og japanske okkupanter, forholdet mellom det lokale, nasjonale og internasjonale nivå, forholdet mellom kolonialt, nasjonalt og monarkisk lederskap, forholdet mellom kolonimakt, nasjonalistbevegelse og etniske minoriteter. Så snart disse

---

8 Signe Isager og Margrethe Wind, *Han og hun i Hellas*, Systime 1989.

9 Hans Antlöv og Stein Tønnesson (red.), *Imperial Policy and Southeast Asian Nationalism*, London: Curzon Press, 1995. Som man vil se, lyktes det oss ikke å gjøre bokas tittel triangulær. Vårt generelle trekantargument fremføres i innledningen, s. 12.

perspektivene anlegges, åpner det seg fruktbare felter for utforskning som virker irrelevante hvis man kun har dikotomien i hodet.

Som konklusjon på dette avsnittet vil jeg si at jeg fant mange gode holdepunkter i de danske lærebøkene, men de bøkene som gjør rede for sitt grunnsyn, har en tendens til å være for skråsikre og til å anlegge enkle dikotomier. Det ville være interessant å se lærebøker som åpnet for alternative fortolkninger, og som brukte trekanter som ordnende – og åpne – prinsipp.

## Kildekritikk

*Kildekritikken* er historiefagets metodiske gave til menneskeheten. I de siste 150 år har en rekke fremragende historikere utviklet de grunnleggende teknikker for å avgjøre hvordan, og i hvilken grad, ulike former for kilder kan utnyttes til å trekke korrekte slutninger om fortidige forhold. Disse teknikkene er ikke mer kompliserte enn at de kan beskrives i en kortfattet lærebok, og fagterminologien er ytterst begrenset.<sup>10</sup> Som Knut Kjeldstadli har sagt, er de kildekritiske reglene «stort sett systematisert sunn fornuft», men det krever noen års praksis å lære å forske med fornuft. I universitetsfaget og forskningsdisiplinen historie står kildekritikken sterkt. Enhver historisk avhandling må dokumentere og gjøre rede for sin kildebruk, og denne må være i overensstemmelse med hevdvunne prinsipper.

Av en eller annen grunn har historikerne likevel vært tilbakeholdne med å lære bort kildekritikk til andre. Det er som om historikerne vil ha teknikkene for seg selv, eller tror at ingen andre kan lære dem. Alle trenger jo kildekritikk for å kunne avgjøre hva de kan stole på, og hvordan de skal dosere sine klyper salt. Vanskelig er kildekritikken heller ikke, selv om den krever en del tålmodighet. Heldigvis er kildekritikken kommet sterkere inn i skolen i de senere år. Det er en utvikling som må gå videre.

Før jeg sier noe om hvordan, må jeg møte en sannsynlig innvending. Gang på gang i tiår etter tiår har en tøvete påstand vært fremsatt om at objektivitet ikke er mulig, eller at det ikke finnes noen objektiv sannhet. En tid gikk dette under navnet positivismekritikk. Senere har såkalte postmodernister sagt det samme. I de siste år har det vært populært å hevde at forskningsbaserte historiske fremstillinger er oppdiktete fortellinger på lik linje med en roman. Påstanden om at det ikke finnes noen objektiv sannhet, er etter hvert blitt fremsatt så mange ganger

---

10 De greieste fremstillingene på norsk gis i Sivert Langholm, *Historisk rekonstruksjon og begrunnelse. En innføring i historiestudiet*, Oslo: Dreyer 1967, og Ottar Dahl, *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*, Oslo: Universitetsforlaget 1967. Kapitlet «Kildegransking» i Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Oslo: Universitetsforlaget 1992, er også meget nyttig, men altfor kortfattet (13 sider av 316) når vi tenker på hvor viktig kildekritikken er for historiefaget.

at den kan fremsies i fullt alvor – og uimotsagt – til og med fra Stortingets talerstol. Den gir en god unnskyldning for å la være å undersøke hvordan saker og ting faktisk forholder seg, og å fremsette ubegrunnede påstander.

La meg for å unngå misforståelser understreke at det ikke går an å gi en beskrivelse av et historisk forløp eller en historisk tilstand som kan påberope seg å være den eneste sanne beskrivelse av vedkommende forløp eller tilstand. Det har neppe noen seriøse historikere ment. Forløp kan beskrives på forskjellige, gjerne motstridende, måter uten at det går an å avgjøre at en enkelt av disse beskrivelsene er sann og de andre feilaktige. Men det går an å gi en beskrivelse som er fri for løgner, og som er sammensatt av, for det første, sanne, kildebelagte utsagn om faktiske forhold, og, for det andre, forklarende eller utfyllende antagelser som ikke står i logisk strid verken med de sanne utsagn som beskrivelsen inneholder, med andre mulige sanne utsagn som kan belegges i tilgjengelig kildemateriale, eller med allment anerkjente prinsipper for årsaksforhold. Når vi dykker ned i kildene fra fortiden, vil vi kunne finne et uendelig antall fakta, et uendelig antall objektive sannheter, og vi vil kunne formulere enkle, sanne og uimotstridelige utsagn om disse objektive sannhetene. De objektive sannhetene finnes altså i mer enn rikt monn, men det finnes ikke én enkelt sann beskrivelse av hvordan de henger sammen.

Å avdekke objektive sannheter er et viktig ledd i historikerens arbeid, men historikeren må gå videre og i tillegg gi en fortolkende beskrivelse. Her finnes det mange muligheter, men *ikke fri diktning*. Fortolkningen må ikke være i strid med kjente fakta eller med anerkjente prinsipper for årsaksforhold, og den må ikke bygge på fiktive, oppdiktede fakta. Fortolkeren må gjøre rede for de fakta det bygges på, og gjennom sine formuleringer gjøre klart hva som er slutninger eller gjetninger. Dette er viktige begrensninger for historikerens arbeid, som ikke gjelder for skjønnlitterære forfattere. Det forhindrer selvsagt ikke at historikere kan bruke skjønnlitterære fortelleteknikker. Francis Sejersted har påvist hvordan sentrale norske historikere har skrevet sine nasjonalhistoriske oversikter i overensstemmelse med prinsippene for de litterære romansegenrene komedie (Sverre Steen), satire (Jens Arup Seip) og tragedie (Edvard Bull).<sup>11</sup> Ikke desto mindre har disse historikerne vært bundet av de begrensninger jeg nettopp nevnte. I den grad de av hensyn til sine fortellingens grunnstruktur har underslått åpenbart relevante fakta, diktet opp nye fakta eller unnlatt å gjøre oppmerksom på hva som er slutninger og gjetninger, har de vært dårlige historikere.<sup>12</sup>

11 Francis Sejersted, «Historiefagets fortellinger», *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 4, 1995, s. 313–325.

12 I de senere år har en rekke forfattere, med Umberto Eco som en av de fremste, bidratt til å øke forvirringen ved å bruke historiefaglig teknikk i skjønnlitteratur. Ecos siste bok, *Øya fra dagen før* (Tiden 1995), er en oppvisning i historisk rekonstruksjon på fiktivt grunnlag. Han dikter opp kilder som han senere fortolker. Samtidig har han så god greie på hvordan europeere tenkte og

Forskjellen på historievitenskap og diktning ligger ikke i målet for virksomheten og heller ikke i fremstillingens struktur eller form. En faglig forsvarlig historiebok kan godt skjæres over samme lest som en komedie eller tragedie. Forskjellen ligger i de begrensninger som den kildebelagte virkeligheten legger for hva historikeren kan tillate seg å skrive. Av dette følger at målet, drivkraften, for god historisk forskning ikke kan være de objektive sannhetene i og for seg. Respekten for sannheten og de grunnleggende kildekritiske prinsipper er verken mer eller mindre enn historiefagets spilleregler. Målet for historikeren, drivkraften for god historisk forskning, er ikke å avdekke sannheter, men å få bekreftet antagelser om sammenheng. Sannhetskjærlige historikere som mangler antagelser de brenner for, er notorisk kjedelige. De er bare nyttige når de avslører andres løgner, motbeviser andres antagelser eller systematiserer materiale som andre historikere kan utnytte. De beste historikerne har en antagelse (hypotese eller teori) de brenner for, men de kombinerer sin antagelse med respekt for spillets regler. Når de finner fakta som ikke passer i deres kram, underslår de dem ikke, men utforsker dem med særlig nidkjærhet. Og når de får sin antagelse avkreftet, gir de den skuffet og motvillig opp, og former en ny.

Den beskrivelsen jeg nettopp har gitt av historikeren, burde også passe på journalister, politietterforskere, dommere og en del andre yrkesgrupper. De kildekritiske grunnprinsippene er nyttige på de fleste av samfunnslivets områder. I skolen er det derfor en viktig oppgave for historielæreren å gi elevene trening i kildekritikk. Elevene bør få være detektiver, utforme en hypotese, f.eks. om hvem som var skyldig eller ikke skyldig i en uoppklart kriminalsak. Klassen kan gjøres om til en domstol, og elevene får hver sine motstridende hypoteser om faktiske forhold å etterprøve. Slike rettssaker kan gi utgangspunkt for innlæring av prinsippene for kildefortolkning. Dette vil vitenskapeliggjøre elevenes forhold til historien. De skal avdekke faktiske forhold og utforme fortolkninger som ikke er i motstrid med disse forhold.

I danske lærebøker har jeg funnet svært lite materiale som egner seg til denne type detektivarbeid, og jeg tror ikke det står bedre til i de norske. Det trengs kildeamlinger som er tilrettelagt for kildekritisk utforskning. Og her er det viktig at alle typer kilder benyttes: gjenstander, tegninger, rettsreferater, fotografier, film, dagboknotater, avisreportasjer osv. Trolig må dette skje utenfor rammen av grunnbøkene i verdenshistorie, kanskje i en arbeidsbok, kanskje i egne kilde-serier.

I selve lærebøkene bør kildekritikken særlig komme inn i de tekstene som led-

---

handlet midt på 1600-tallet at hans skildring langt på vei gir en dekkende beskrivelse av hvordan de forholdt seg til tid, rom og Gud. Jeg har absolutt ikke tenkt å be Eco holde seg unna historikernes domene, men jeg vil insistere på å opprettholde et fundamentalt skille mellom skjønnlitterære romaner og historisk sakprosa.

sager bildematerialet. Antall «illustrasjoner» i lærebøkene bør reduseres. Bildematerialet skal ikke være illustrasjoner, men *kilder*: malerier, fotografier, faksimiler og sitater, med kommentarer som legger opp til fortolkning. Som eksempel på hva jeg mener, vil jeg ta to svenske valgplakater, gjengitt i den danske Gjellerup & Gads *Verdens historie*:



Svenske sosialdemokratiske valgplakater fra 1954, gjengitt i Niels Kayser Nielsen, Henrik Skovgaard Nielsen, Flemming Schmidt og Nils Arne Sørensen, *Verdens historie 3. Fra 1945 til 1990*, Gjellerup & Gad 1990.

Disse plakatene kan brukes til å forstå den politiske konjunktur fra 1950-årene og til å begripe hvordan et dominerende politisk parti gikk frem for å skaffe seg oppslutning fra ulike generasjoner. Teksten i læreboka henvender elevenes oppmerksomhet på propagandaens bruk av kunst: «Som det ses, var sosialdemokraterne klar over, at forskjellige aldersgrupper ikke blot hadde forskjellige behov og ønsker, men også forskjellig kunstmag.» Hvis bildematerialet i en lærebok konsekvent komponeres og utnyttes på denne måten, kan det brukes mer aktivt i undervisningen og gi grunnlag for opptrening i kildekritisk metode.

## Argumenter

Historien er vår felles erfaring, samfunnsdebattens arsenal av argumenter. Historikeren har som spesialitet å forske i kilder fra fortiden med henblikk på å

avkrefte eller sannsynliggjøre antagelser om sammenheng. Men historikeren har ikke noe monopol på historie. Alle bruker historien til å argumentere med. Historiefagets misjon må være å berike samfunnsdebatten med historiske kunnskaper og å gi trening i gyldig argumentasjon med grunnlag i korrekt kunnskap. Selv om historikeren ikke har noen særlig kompetanse i filosofi, moral og politikk, må det være et mål for historiefaget å forsyne den filosofiske, moralske og politiske debatten med historiske argumenter. Spørsmålet er ikke om historien skal la seg bruke politisk. Det blir den uansett. Politisk debatt er utenkelig uten historiske argumenter. Spørsmålet er om den politiske debatten skal bygge på et rikholdig eller et snevert historisk materiale, på et langt eller et kort perspektiv, på sanne eller feilaktige fakta, på falske eller gyldige argumenter. Historieundervisningen i skolen bør ha som mål å sette elevene i stand til å forstå og delta i samfunnsdebatten på grunnlag av et rikt materiale, et langt verdenshistorisk perspektiv og gyldige argumenter på grunnlag av korrekte fakta.

I historieundervisningen er det derfor ingen grunn til å innskrenke seg til rent historiske spørsmål. Det må være viktig at elevene får anledning til å grunnngi moralske og politiske oppfatninger med historiske argumenter. Læreren og lærebøkene må kunne stille etiske spørsmål eller formulere dilemmaer når det gjelder handlingsvalg, f.eks. intervensjon/ikke-intervensjon, ekteskap/samboerforhold, devaluere/ikke devaluere, og forsyne elevene med relevante historiske eksempler som gir grunnlag for en god diskusjon. For elevene vil det være viktig å skaffe seg trening i bevisst bruk av historiske analogier, ikke bare de mest alminnelige (München, 9. april). Det må også være viktig å diskutere slike store historiske spørsmål som virker bestemmende for ens grunnleggende samfunnssyn (f.eks. om imperialismen skyldtes kapitalismen). Vel å merke dreier det seg ikke om å bruke historien til kvasivitenskapelige spådommer om fremtiden, og heller ikke om å dra allmenngyldige lærdommer av historien. Det dreier seg om å bruke historiske argumenter i debatt og å forstå at de samme historiske fakta kan brukes til å begrunne ulike syn, ikke bare når det gjelder moral og politikk, men også når det gjelder rent historiske årsaksforhold. Her er jeg enig med Trond Nordby, ikke i den negative grunntonen i hans anmeldelse av Knut Kjeldstadlis velskrevne bind av Aschehous nye norgeshistorie, men i et av hans kritiske poenger i denne anmeldelsen. Han kritiserer forfatteren for å glatte over reell uenighet blant historikerne og kaller det «dårlig pedagogikk»: «Jeg tror faglig uenighet generelt stimulerer lesernes kritiske sans.»<sup>13</sup> Det tror jeg også gjelder i skolen. Og her er jeg ikke tilfreds med de eksisterende lærebøkene. De er altfor opptatt av å komme frem til det avbalansert – eller eneste – rette, og glatter over – eller underslår – uenighet.

La meg ta noen siste danske eksempler. Det første er til skrekk og advarsel. I

---

13 *Historisk Tidsskrift*, nr. 2, 1995, s. 258.

læreboka *Europas historie*, som utkom i 1988, tar forfatteren opp spørsmålet om motivene for imperialismen. Han åpner med følgende setning: «Økonomiske motiver spilte uten tvil den største rolle.» Så underbygger han dette med noen setninger, legger til at «nogle har indvendt at andre motiver må have været stærkere end de økonomiske», avviser dette kontant, men tar med at det også fantes andre motiver, så som nasjonalisme, hvit rasisme og stormaktsrivalisering.<sup>14</sup> I stedet for å invitere elevene inn i en debatt som har pågått gjennom hele det 20. århundre, velger altså forfatteren ett syn som det eneste rette.<sup>15</sup>

Mitt andre danske eksempel er til etterfølgelse. Det kommer fra boka *Sovjetunionens sammenbrud og det ny Russland*, som utkom i 1994. Denne boka gir ikke sin egen oppskrift på årsakene til sammenbruddet for det økonomiske systemet i Sovjetunionen, men gjengir to oversatte tekster, først en av professor Vladimir G. Treml, som skiller mellom to oppfatninger. Ifølge den første oppfatningen fungerte systemet rimelig bra til tross for visse vanskeligheter, men brøt sammen på grunn av den politikken som ble ført etter at Gorbatsjov tok makten i 1985. Ifølge den andre oppfatningen var den sovjetiske kommandoøkonomien aldri et levedyktig system og måtte ha brutt sammen før eller senere uansett. Den andre teksten er av professor Michael Ellmann, og er et tilsvarende svar til Treml. Ellmann erklærer seg enig i Tremls andre oppfatning, men understreker i tillegg en del ytre faktorer i 1980-årene som Treml ikke hadde tatt hensyn til.<sup>16</sup> Her inviteres altså elevene inn i en pågående diskusjon uten at læreboka gir noe endegyldig svar.

Når det gjelder å finne frem til velformulert uenighet blant historikere og andre samfunnsforskere, er det ofte et problem at de bruker mange ord og taler forbi hverandre. Derfor er det ikke så lett å finne gode tekster å gjengi. Dette problemet kunne vi bøte på ved å ta i bruk elektronisk post. Et lærebokforlag kunne velge ut noen spørsmål det står strid om, formulere spørsmålene presist og innby to historikere med e-postadresser til å delta i en brevduell (omtrent som i et sjakkspill). Hver av partene kunne få tilsammen 500 ord til disposisjon, og maksimum 50 i hver replikk. De skulle utforme sine replikker vel vitende om at deres argumenter ville bli saumfart i hundrevis av skoleklasser. På denne måten kunne man relativt hurtig få frem en dialog som ville bli både saklig og spissformulert. Hver gang det dukket opp en tilspisset debatt om historiske forhold i aviser og tidsskrifter, ville forlaget være ute med invitasjon til en pedagogiserende e-postduell.

---

14 Olaf Søndberg, *Europas historie*, System 1988, s. 123.

15 I Anne Løvås og Lene Skovholt, *Spor i tid, arbeidsbok etter 1850*, Aschehoug 1995, s. 82, har jeg i en tekst på 525 ord forsøkt å åpne den diskusjonen for elevene som Søndberg avgjør så skråsikkert. Det har jeg gjort gjennom en konstruert diskusjon mellom en som mener at imperialismen skyldtes kapitalismen (A), og en som ikke mener det (B).

16 Erik Bach Nielsen, *Sovjetunionens sammenbrud og det ny Russland*, Munksgaard 1994.

## Konklusjon

Datateknikken er på god vei inn i skolens historieundervisning. Om få år vil vi være i en situasjon der det enkelte klasseværelse gjennom en datamaskin med modem vil ha tilgang til alle verdens største biblioteker, museer og arkiver, og til datanettverkernes mange historiepædagogiske tilbud. Med enkle tastetrykk og en kredittverdig konto vil klassen – eller arbeidsgruppa – kunne hente inn uendelige mengder tekst, fotografier, film og kart og søke svar på de fleste tenkelige spørsmål. I denne situasjonen vil det stilles nye krav til de læremidlene som forlagene produserer.<sup>17</sup> Det vil trenge:

- \* en oversiktspreget grunnbok som gir kartmessige, kronologiske og historieteoretiske holdepunkter samt inntak til fascinasjon, identitet, kildekritikk og samfunnsdebatt
- \* et utvalg av emnepakker som består dels av et trykt hefte, dels av en diskett eller CD-ROM eller en hjemmeside på Internett som kontinuerlig oppdateres. Disse må bestå av en kombinasjon av tekst, film, foto, gjengivelser av bildende kunst, lydopptak, musikk og arbeidsoppgaver
- \* en nettlos (CLIOLOS eller CLIOPATH) som fungerer som veiviser i dataverdenens jungel av historisk informasjon<sup>18</sup>

Etter mitt syn bør det legges vekt på å utvikle en prototyp på CLIOLOS så snart som mulig – før dataverdenen for alvor invaderer historietimene. Programmet må i første omgang vise vei til nordiskspråklige og engelskspråklige datakilder. Hensikten med CLIOLOS vil være å styrke lærerens og elevens mulighet til å foreta gode pædagogiske valg, slik at skolen ikke blir et lettvinnt offer for de mest aggressive markedsførerne på nettet.

Valget av åpningsmeny for CLIOLOS vil være av fundamental betydning, og krever debatt. Det vil kanskje være naturlig å begynne med å la brukeren bestemme periode, område og emne, i fri rekkefølge. Valgmulighetene vil kunne spenne fra ALLTID, VERDEN, TOTAL til 09.04.1940, OSLOFJORDEN, KRIGSSKIP. Etter at brukeren har gjort sine tre åpningsvalg, kunne det komme opp en liste over forskjellige typer informasjon: avisartikkel, leksikon, biblio-

---

17 Blant det som allerede tilbys på CD-ROM, kan nevnes Plantagenet Somerset Fry, *The Dorling Kindersley History of the World* (1994). Den foreligger både som bok og CD-ROM, og boka har kommet på norsk (Damm 1995). I USA tilbyr firmaet Clockwork Software programmet *Centennia*, som dekker Europas og Midtøstens historie siden år 1000, med såkalt «dynamic animated maps». Her hjemme har Verdens Gang utgitt «Norge etter krigen – VG i tid og ROM» (omtalt i Dagens Næringsliv 20.11.95).

18 Aftenposten meldte 1.2.96 at et norsk firma, Opera Software, hadde utviklet en norskspråklig nettlos (Internet browser). Norsk språkråd har kommet med det utmerkede forslag at browser skal hete 'nettlos' på norsk.



grafi, film osv. Det må selvsagt også kunne henvises til dokumentasjon som ikke er tilgjengelig per data. I første versjon av CLIOLOS vil det da dreie seg om en ren henvisning, som ikke kan aktiveres datamessig. Etter hvert som vedkommende dokumentasjon blir tilgjengelig på data, kan henvisningen forsynes med en klikk-mulighet.

Hvis CLIOLOS bare gjorde det som nettopp er nevnt, ville det bli et nyttig hjelpemiddel for enhver historieinteressert person. For også å bli et pedagogisk verktøy må CLIOLOS i tillegg peke på særlig egnet undervisningsmateriale og henvisne til slike fora på Internett hvor historielærere gjør undervisningsopplegg tilgjengelige for hverandre.

Kanskje burde også CLIOLOS utstyres med en meny som har utgangspunkt i pedagogisk prioritering. Det er det jeg vil foreslå til slutt, at CLIOLOS får en egen meny som dukker opp etter valget av tidsepoke, område og emne, og som inneholder de fem pedagogiske kvalitetene som denne artikkelen er bygd over. Det vil gjøre det lettere for læreren å sørge for at undervisningen legger opp til en passende blanding (selvfølgelig er kvalitetene overlappende slik at veiene i mange tilfelle vil føre til det samme materialet):

\* **INNLEVELSE.** Her henvises det i første rekke til særlig fascinerende kilder som stammer fra den perioden, det området og det emnet som er valgt. Det kan også henvises til historiske romaner, skuespill og filmer som er laget senere, men ettersom de er bedre egnet som kilder til sin samtid enn til den tid de foregir å omhandle, bør de være i en kategori for seg selv.

\* **IDENTITET.** Her kan det henvises til kommenterte stamtavler for noen utvalgte familier, metoder for slektsforskning, tekster om menneskehetens opprinnelse, nasjoner, lokalsamfunn, etniske grupper, trossamfunn, musikkretninger, idrettslag osv., alt etter det område og den periode som er valgt.

\* **HOLDEPUNKTER.** Her gis det oversikt over kart, regioninndelinger, tidsregninger, opprinnelsesmyter, faseinndelinger, lange linjer samt overordnede teorier om samfunnsutvikling.

\* **KILDEKRITIKK.** Her skal man kunne klikke seg frem til innføringslitteratur, begrepsdefinisjoner og et rikholdig eksempelmateriale med konkrete tvistespørsmål og tilhørende arbeidsoppgaver: hvem gjorde hva, hvor, når, med hvilke følger?

\* **ARGUMENTER.** Her skal det henvises til avis-, tidsskrift- og fjernsynsdebatter om små og store spørsmål, til de store kontroversene blant historikere, til bruk av historiske analogier samt til lærebøker i logisk argumentasjon. Det kan også henvises til eksempler på *misbruk* av historien i ulike former for propaganda.

Kunne ikke noen nordiske forlag gå sammen om å utvikle en prototyp på CLIOLOS til Verdenshistorikerkongressen i Oslo i 2000, kanskje i en norsk, en engelsk og en kinesisk utgave? Norge ble tildelt kongressen i konkurranse med bl.a. Israel og Kina. I Beijing finnes det et Folkets forlag som produserer skolebøker for 200 millioner elever. Tenk om de ville bruke CLIOLOS.