

Landro, T. (2023). «Det spyrst meir um enden enn um opphavet»: Hva skal vi med eldre historie? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 122–137). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211007>

7

«Det spyrst meir um enden enn um opphavet»

Hva skal vi med eldre historie?

Torgeir Landro, NLA Høgskolen

Innledning

Overordnet del av læreplanverket formidler at skolen har som oppgave å gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap». For at elevene skal utvikle sin identitet og få tilhørighet til samfunnet, er «innsikt i vår historie og kultur» en viktig forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Grunnskolenes læreplaner har nylig blitt fornyet, med dybdeløring og kjerneelementer som nye satsingsområder. Når noe nytt skal prioriteres, må imidlertid noe annet vike. Med Fagfornyelsen svekkes den historiske

dimensjonen i fag som samfunnsfag, norsk, engelsk og KRLE, og *Klassekampen* konkluderte med følgende overskrift: «Historie på skraphaugen» (Larsen, 2018b).

Tendensen tvinger frem det grunnleggende spørsmålet: «Hva skal vi egentlig med historie»? Spørsmålet favner vidt og bredt og skal i dette kapitlet derfor snevres inn mot den eldre historien: For hva skal vi egentlig med *eldre historie*? Kunnskapsløftet reduserte i 2006 timetallet for eldre historie, og professor Jakob Maliks uttrykte i forbindelse med Fagfornyelsen en særlig bekymring for at elevene skal miste av syne de lange linjene i historien (Larsen, 2018a). Denne uroen har også gjenklang internasjonalt, manifestert gjennom begrepet «short-term-ism», som sirkulerer i historikerkreter (Braudel, 1980; Guldi & Armitage, 2014).

Dette utviklingstrekket ledet til spørsmålet om hvilket forhold dagens lærerstudenter har til eldre historie, og i neste omgang til en undersøkelse der en klasse med andre års lærerstudenter ble utfordret til å velge ut den viktigste hendelsen i verdenshistorien. Resultatet viste en sterk konsentrasjon rundt ‘politiske’ hendelser fra nyere historie, særlig begivenheter som kan plasseres innenfor femtiårsbolken ‘den kalde krigen’.

Kapitlet har som formål å diskutere hvilke historiedidaktiske konsekvenser nedtoningen av eldre historie kan få i lys av Fernand Braudels konsept om *la longue durée*. Hvilke konsekvenser får det for historie- og samfunnsforståelsen hvis perioden bak 1800 ligger i mørke? Hvilke perspektiver går elever og studenter glipp av hvis det lange tidsspennet er fraværende?

«Eldre historie på skraphaugen?»

Den franske historikeren Fernand Braudel (1902–1985), som tilhørte den andre generasjonen av de såkalte Annales-historikerne, fremmet en historieteoretisk tilnærming som vektla «the exceptional value of the long time span» (Braudel, 1980, s. 27). Enkelthendelser måtte analyseres i lys av et historisk bakteppe av langsomme og seige strukturer av geografisk, kulturell eller institusjonell støpning. Historikeren måtte ikke la seg villedes av det korte tidsspennets lunefulle karakter (Braudel, 1980, s. 28).

Utgangspunktet for Braudels klassiske artikkel, *History and the social sciences*, var en påstand om krisetilstander innenfor humaniora. Mens sam-

funnsvitenskapen var for konsentrert om nåtiden, øyeblikket og det tidsuavhengige (Braudel, 1980, s. 50), var det like stor grunn til bekymring for historieskrivingen «with its concern for the short time span, for the individual and the event» (Braudel, 1980, s. 27). Særlig gjaldt dette politisk historie, som ifølge Braudel for ofte var sentrert rundt store begivenheter som utspant seg innenfor korte tidsperioder (Braudel, 1980, s. 28).

Braudels tanker har gjenklang i Guldi og Armitage sitt *History Manifesto* (2014), som inneholder en sterk advarsel mot at historiefaget i økende grad bærer preg av 'short-term-ism'. En av årsakene til denne dreiningen er angivelig den profesjonaliseringen av faget som har funnet sted, med tilhørende spesialisering og økt metodetrening. For å utvikle gode metodeferdigheter har det nærmest blitt obligatorisk å tilbringe tid i arkivene (Guldi & Armitage, 2014, s. 44), og mengder av tilgjengelige kilder og dokumenter har tvunget frem spissere problemstillinger og følgelig en avgrensning mot stadig kortere tidsperioder, i enkelte tilfeller ned mot få årtier. 'Specialization has become extreme...' (Guldi & Armitage, 2014, s. 53). Romanen *Lucky Jim* parodierer fenomenet, der Jim har spesialisert seg på temaet 'The Economic Influence of the Developments in Shipbuilding Techniques, 1450 to 1485' (Guldi & Armitage, 2014, s. 50).

Også i Skandinavia er bekymringen for eldre historie artikulert. I svensk historieskriving har samtidsorienteringen økt siden 1950-tallet og særlig gått ut over middelalderforskningen. Nyorienteringen etter krigen mot internasjonale, komparative prosjekter medførte økende finansieringsbehov for å få gjennomført forskningsprosjektene, og dermed behov for å dokumentere samfunnsrelevans og samfunnsnytte for å tekkes aktuelle finansieringskilder. I denne konkurransen har ikke middelalderforskningen nådd opp (Magnúsdóttir, 2005, s. 275, 282).

Innen skolefaget har man sett den samme tendensen. I forbindelse med skolereformene i Danmark i 1958 og 1971 ble fokusforskyvningen mot nyere historie gjentatte ganger problematisert, ledsaget av påstanden om at historiefaget var redusert til ren samtidshistorie (Jørgensen, 2010, s. 13–23). Over tid har den samme utviklingen gjort seg gjeldende i norske læreplaner. På 1970-tallet slo den elevsentrerte pedagogikken igjennom, med utvikling av ferdigheter som en viktigere målsetting enn tilegnelse av akademisk fagkultur (Thue, 2019, s. 182). Særlig ble eldre historie rammet, og på 1990-tallet advarte Blom og Helle mot utviklingen og understreket historiefagets sær-

skilte ansvar for å løfte frem kulturer og samfunn fra den fjerne fortid: «Det vil derfor være en dødslinje for historie som fag og et tap for samfunnsvitenskapelig erkjennelse i sin alminnelighet om tendensen til økende konsentrasjon om den aller nyeste historien i vårt og andre samfunn ikke snart blir stoppet og helst reversert noe» (Blom & Helle, 1997, s. 13). Til tross for advarselen ble timetallet for eldre historie i den videregående skolen likevel nesten halvert med Kunnskapsløftet i 2006 (Mathisen, 2012, s. 44–45).

Metode – Spørreundersøkelse

For å belyse norske lærerstudenters forhold til historiefaget, med særlig henblikk på forholdet mellom nyere og eldre historie, gjennomførte jeg i 2018 en undersøkelse med 40 andreårs GLU-studenter. Studentene fikk utlevert et ark med følgende spørsmål i en undervisningstime: *Hva mener du er den eller de viktigste hendelsene i verdenshistorien? Kan du begrunne hvorfor?*

Studentene fikk ikke vite spørsmålet før arket ble utlevert. Det ble ikke satt noen tidsramme; studentene fikk den tiden de trengte, og økten varte rundt 20 minutter. Noen hadde da levert før tiden.

Det kan naturlig nok innvendes at studentene burde fått forberedelsestid for å kunne gi et mer velfundert svar. På den andre siden var det av metodiske hensyn og overveielser nødvendig å følge nevnte fremgangsmåte for å unngå samsnakking og dermed samkjøring av svar.

Resultater

Totalt 83 hendelser fra verdenshistorien ble nevnt, og to klare tendenser viste seg. For det første var det en klar overvekt av begivenheter fra moderne historie; tiden fra og med den industrielle revolusjon. Dersom hendelsene rangeres etter frekvens, med antall ganger hendelsen er nevnt i parentes, får man denne rekkefølgen:

1. Andre verdenskrig (15)
2. Første verdenskrig (10)

3. Den industrielle revolusjon (8)
4. Borgerrettighetsbevegelsen (5) (herunder Martin Luther King og Rosa Parks)
5. Kolonisering og slavehandel (4)

Av de 83 hendelsene er bare 15 fra tiden før 1700. Over halvparten (43) er fra tiden etter 1900. Verdenskrigenes sterke dominans samsvarer for øvrig med en undersøkelse gjennomført i Trøndelag i 2011, blant elever og studenter i aldersspennet fra 8. klasse til universitets- og høyskolenivå (Kvande & Naastad, 2013, s. 112).

Resultatet inneholder en klar overvekt av hendelser fra moderne historie og følgelig et påfallende fravær av sentrale begivenheter fra den eldre historien. Jordbruksrevolusjonen, av mange regnet for å være den viktigste hendelsen i verdenshistorien sammen med den industrielle revolusjon, er omtalt en eneste gang. Fremveksten av elvedalssivilisasjonene, eller den urbane revolusjon som Gordon Childe omtalte den som (Childe, 1950), er ikke nevnt, og antikken og middelalderen er så godt som fraværende. Med andre ord har studentene åpenbart en kort tidshorisont bakover i tid.

En annen tydelig tendens i materialet er at mange av de utvalgte hendelsene er av politisk-demokratisk valør. Tar man utgangspunkt i historiefagets 'anatomi' (Kjeldstadli, 1992, s. 70–96) og dets underdisipliner som økonomisk historie, sosialhistorie og andre former for bindestrekhistorie, domineres materialet av begivenheter fra den politiske historien; særlig av personer og bevegelser som har fremmet likestilling og politiske rettigheter. Abraham Lincoln og opphevelsen av slaveriet er omtalt to ganger. 'Likestilling' er nevnt tre ganger, og fem ganger er hendelser og personer med tilknytning til borgerrettsbevegelsen omtalt, som Martin Luther King og Rosa Parks.

Et sitat av en student – gitt i en annen sammenheng – kan også føyes til og utfylle materialet. Studenten reflekterer rundt opprinnelsen til sine egne historiekunnskaper og innfører et skille mellom skolefaget på den ene siden og 'alternative kilder' kilder på den andre. Studenten skriver at historiekunnskapene som vedkommende har tilegnet seg fra skolefaget, i all hovedsak kan plasseres etter industrialiseringen på tidsaksen. Kunnskaper om eldre historie har han tilegnet seg fra annet hold:

«Fagkunnskapen om industrialiseringen og moderne historie er det som har satt seg fast hos meg personlig fra samfunnsfaget. Historie tidligere enn industrialiseringen har jeg lært mest av alternative kilder, type dokumentarer om vikingtiden, dataspill som omhandler Romerriket, osv. Personlig har jeg ikke følt at historiedelen av samfunnsfaget har tatt tak i slik tidlig historie, enten fordi det ikke er del av pensum eller at det rett og slett ikke var tilstrekkelig med skoletimer. Vi hadde mer fokus på type første og andre verdenskrig og slikt.»

Historiedidaktiske implikasjoner

Undersøkelsen er ikke direkte spisset inn mot å avdekke studentenes forhold til eldre historie. Det kan også innvendes at selve spørsmålsformuleringen, som konkret etterspør 'hendelser', ikke inviterer til å trekke inn de lange linjer eller dyptgående strukturer i svaret. Like fullt indikerer resultatene at studentene har mindre oversikt over eldre historie. Når tidsaksen beveger seg bakover forbi 1800, er det langt mellom begivenhetene som blir trukket frem. Hvilke historiedidaktiske konsekvenser kan dette resultatet få? Hvilke perspektiver går elever og studenter glipp av hvis det lange tidsspennet er fraværende?

Historiefagets egenart

En første, nærliggende konsekvens er at elevene ender opp med kunnskaps-hull om sentrale epoker og begivenheter i verdenshistorien. I forbindelse med Fagfornyelsen og innføringen av kjerneelementer som et ledd i dybdelæringen uttalte Marlen Ferrer bekymring for at dybdelæringen ville gå på bekostning av breddekunnskapen som er nødvendig for å forstå helheten: «For å forstå betydningen av 1814, må man ha kjennskap til hvordan det norske samfunnet var i århundrene før og etter» (Larsen, 2018b).

Ut fra resultatene fra spørreundersøkelsen er det grunn til å tro at kunnskapene om århundrene før 1800 er mangelfulle. Mange av studentene nevner personer, hendelser og fenomen som kan plasseres i kategorien 'politiske og borgerlige rettigheter'. Martin Luther King og Rosa Parks omtales flere ganger, samt rasekamp, svartes rettigheter og kampen for likestilling og

demokrati. Men tidshorisonen bakover er påfallende kort. For når demokratiske verdier synes å prege tankesettet til studentene, er det overraskende at den radikale franske revolusjon, med avvikling av privilegier, stender og enevelde, og innføring av menneskerettigheter, likhetstankegang og demokrati, bare nevnes av en enkelt student. Det er nærliggende å anta at dette skyldes manglende kunnskaper om samfunnet som den franske revolusjonen avløste, og følgelig hvor gjennomgripende den franske revolusjon faktisk var.

Blom og Helle hevder at det omfattende tidsperspektivet er noe av historiefagets egenart. Uten dette perspektivet mister faget mye av sin eksistensberettigelse (Blom & Helle, 1997, s. 13). Bekymringen for at substansielle og periodespesifikke historiekunnskaper nedprioriteres til fordel for nyere historie, metode og ferdigheter, lyder også internasjonalt. Under overskriften «Is Medieval History relevant» stiller Marcus Bull følgende spørsmål: Hvis formålet med historiefaget er å utvikle ferdigheter, spiller det da noen rolle hvilke epoker man studerer? (Bull, 2005, s. 102). Trenger man innsikt i antikken eller middelalderen? Og Bull drar det enda lenger: Hvis hovedpoenget med faget er å utvikle ferdigheter som kritisk tenkning eller forståelse for sammenhenger, kan vel andre fag innen humaniora like godt ta hånd om oppgaven: «So why do history at all, when English or Classics or theology or any number of subjects hit the right employability buttons just as well?» (Bull, 2005, s. 103).

I den klassiske læreboken i moderne historie, som har vært pensum også ved norske universiteter i en årrekke, *A History of the Modern World* av Palmer og Colton (1992), innleder forfatterne fremstillingen med et langt kapittel om antikken og middelalderen og begrunner det fylldige preludiet med nødvendigheten av det lange tidsperspektivet for å forstå den moderne verden:

It may seem strange for a history of the modern world to begin with the European Middle Ages, for Europe is not the world and the Middle Ages were not modern. But most of what is now meant by «modern» made its first appearance in Europe, and to understand modern Europe it is necessary to reach fairly far back in time. (Palmer & Colton, 1992, s. 9)

Hvorfor er det nødvendig å gripe så langt tilbake for å forstå moderne historie? Hvilke perspektiver tilføres analysen og forståelsen av det moderne samfunn om linjene trekkes bakover i tid?

Den kalde krigen i et langt tidsperspektiv

Som nevnt innledningsvis var Fernand Braudel en ivrig talsmann for å dra linjene langt bakover i tid. Hans originale bidrag til historiefaget er påstanden om at det er utilstrekkelig med bare ett, kronologisk tidsbegrep. I stedet opererer han med tre ulike tidskategorier, tidsnivåer eller tidsakser, som har hver sin rytme. Den korte tid rommer enkelthendelser innenfor det korte tidsspenn. Dernest kommer den mellomlange tid; mellomlange perioder eller konjunkturer med varighet på flere tiår, som omfatter fenomener som prissvingninger eller demografisk utvikling. Av særlig interesse for Braudel var imidlertid den lange tid, *la longue durée*, som kunne strekke seg over århundrer. Den lange tid kjennetegnes av «stabile elements for an infinite number of generations» (Braudel, 1980, s. 31). Her sikter Braudel til forhold som er nesten stillestående eller forandrer seg sakte, som geografiske, klimatiske og biologiske rammefaktorer, eller åndelige eller mentale strukturer, nedfelt i institusjoner, religioner og sivilisasjoner (Braudel, 1980, s. 29).

Hvordan kan så tankegodset til Braudel anvendes? Flere av studentene nevnte den kalde krigen og sentrale begivenheter fra denne epoken, som Cubakrisen, blant verdenshistoriens viktigste hendelser. Og dersom andre verdenskrig inkluderes i perioden, er det dekning for å hevde at studentene har et sterkt fokus på hendelser som kan plasseres innenfor femtiårsbolken mellom 1940 og 1990, selv om ikke alle er relaterte til spenningen mellom supermaktene USA og Sovjetunionen. På hvilken måte kan et *longue durée*-perspektiv kaste nytt lys over perioden?

Oddbjørn Melle gjør aktivt bruk av Braudel sitt skjema og er en av få historikere som forsøker å forstå den kalde krigen «mot ein vidare tidshorisont» (Melle, 2008, s. 16). Den strukturelle eller lange tid strekker Melle 500 år bakover i tid og rammer inn en epoke kjennetegnet av kapitalisme, globalisering, modernitet og vestlig makt og dominans. Den kalde krigen klassifiseres i denne sammenhengen som en mellomlang periode på et halvt århundre, mens enkelthendelser under den kalde krigen representerer den korte, hendelsesorienterte tiden (Melle, 2008, s. 16–17).

Hva tilfører så dette lange tidsperspektivet? Ifølge Melle kaster det nytt lys over perioden om den kalde krigen betraktes som en fase i koloniseringen som tok til rundt 1500, der Vest-Europa har hatt hegemoni og globalt overtak siden 1700-tallet (Melle, 2008, s. 17). Melle tegner et bilde av et kapitalistisk verdenssystem der nye nasjoner etter tur overtar stafettpinen og inntar lederposisjonen. USAs ledende posisjon i det 20. århundre er siste etappe i en femhundre år lang epoke, der global ekspansjon er det definerende trekk, med atlantiske nasjoner som Portugal, Spania, Nederland og Storbritannia som tidligere storheter (Melle, 2008, s. 155). I den første fasen, 1600-tallet, som Melle kaller den merkantile moderniteten, var Nederland i førersetet. Den industrielle moderniteten, som utgjør den neste fasen, var preget av Storbritannias dominans på 1700- og 1800-tallet. Den tredje og siste fasen kalles masseforbrukets modernitet og kjennetegnes av den amerikanske ordenens hegemoni på 1900-tallet (Melle, 2008, s. 155).

I dette perspektivet blir Cubakrisen, som varte noen dager i 1962, bare noen «kortvarige, nervøse fluktusjonar [...] ein skumtopp på den lange historiske bølga» (Melle, 2008, s. 17), mens utfallet av den kalde krigen har dyptgående strukturelle forutsetninger. Melle er på ingen måte den første som hevder at utfallet av den kalde krigen hadde sammenheng med en ubalanse i maktforholdet mellom USA og Sovjetunionen. Men at asymmetrien hadde sine strukturelle forutsetninger i den tidlig-kapitalistiske moderniteten, med startpunkt rundt 1500, er et nytt bidrag til debatten (Melle, 2008, s. 24–25).

Melles tese har naturlig nok også sine svakheter og skal ikke oppfattes som 'fasit'. Burch kritiserer Melle blant annet for en ensidig tilnærming og manglende analyse av sovjetisk politikk i et tilsvarende langtidsperspektiv (Burch, 2010, s. 801). Like fullt karakteriserer den samme Burch Melles bidrag som «ett praktexempel på hur historiker, genom at söka förklaringar längre bakåt än vad som för samtiden kanske ter sig uppenbart, kan öka vår förståelse för komplexa samhälleliga processer» (Burch, 2010, s. 801).

Komplekse årsakssammenhenger

Samfunnet er komplekst, og forsømmelse av eldre historie kan resultere i en forenklet forståelse av historiske årsakssammenhenger. I standardverket *What is history?* skriver Carr at «the study of history is the study of

causes» (Carr, 1961, s. 81). Treffsikkerheten i utsagnet kan diskuteres, men 'hvorfor' er uansett et av kjernespørsmålene i historiefaget. Derfor utgjør også ulike *forklaringstyper* en viktig del av det historieteoretiske arsenalet. Historikerne skiller mellom årsaksforklaringer, motivforklaringer, funksjonsforklaringer og narrative forklaringer og diskuterer forklaringstypenes kompleksitet, svakheter og styrker. Det er også et sentralt vitenskapsfilosofisk og historieteoretisk spørsmål, som har resultert i ulike skoleretninger, om forklaringstypene innen humaniora er vesensforskjellige fra naturvitenskapens (Kjeldstadli, 1992, s. 237–251; Blom & Helle, 1997, s. 54–67; Montanero & Lucero, 2011).

Det synes imidlertid å være enighet mellom historikerne om at det er et fruktbart grep å skille mellom *langsiktige*, grunnleggende årsaksforhold eller betingelser på den ene siden og *kortsiktige* og utløsende faktorer på den andre (Kjeldstadli, 1992, s. 250; Stanford, 1994). Dersom elever og studenter ikke får tilgang til eldre historie, fratras de muligheten til å få innsikt i mer dypereleggende årsaksfaktorer. Og hvis oppmerksomheten ensidig rettes mot de nære hendelser og deres utløsende årsaker, forenkles virkeligheten: «Ofte opererer vi med svært sammensatte komplekser av årsaker og virkninger, der det bak en virkning kan ligge et sett av både forutsetninger og mer aktive årsaker» (Blom & Helle, 1997, s. 65).

At langtidsperspektivet er fruktbart, er imidlertid ikke ensbetydende med at historikerens mål og ideal skal være å nøste lengst mulig bakover i tid på søken etter den ytterste årsak (Kjeldstadli, 1992, s. 241). A.J.P. Taylor spøkte en gang med at jakten på langsiktige årsaker kunne sammenlignes med den uheldige sjåføren som overfor politiet pekte på oppfinnelsen av forbrenningsmotoren som årsaken til bilulykken (Guldi & Armitage, 2014, s. 57). Det er heller ikke dette som er Melles målsetting. Når Melle for å forklare den kalde krigen finner det fruktbart å trekke linjene tilbake til 1500-tallet, er det ikke fordi han mener at årsaken til den kalde krigen er å finne her. Den lange forståelseshorisonen skal heller oppfattes som et «diskrét historisk bakteppe» (Melle, 2008, s. 17) som gir diakron dybde og bedre forståelse for den kalde krigens mer åpenbare årsaksfaktorer (Melle, 2008, s. 17). Det er nok ikke tilfeldig at Melle innleder avhandlingen med Southgates påstand om kontekstualisering som historiefagets viktigste ferdighet: «... the most important historical skill is that of putting information into context» (Southgate, 2003, s. 250).

Historiebevissthet – Berlinmurens fall i et langt tidsperspektiv

I løpet av 1980-tallet ble historiebevissthet etablert som den nye målsettingen for historiefaget i den skandinaviske skolen. Kort oppsummert handler historiebevissthet om evnen til å se sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtid forventning, og skolefagets oppgave skulle være å utvikle denne bevisstheten hos elevene. Konseptet har blitt kritisert og betegnet som både diffust og abstrakt og medført debatt om det er formålstjenlig å orientere historiefaget i denne retningen (Eikeland, 2013, s. 103–104; Ebbensgaard, 2005, s. 24; Landro, 2020, s. 161–163).

Uavhengig av debatten om det didaktiske retningsvalget kan trolig de fleste historikere enes om at det er en nær sammenheng mellom kunnskapene man har om fortiden, nåtidsforståelsen og forventningene til fremtiden. Og er de lange linjene fraværende i fortidsfortolkningen, vil denne mangelen naturlig nok ha innvirkning på forståelsen av nåtiden og i neste omgang forventningene til fremtiden. Igjen kan den kalde krigen tjene som eksempel: Fortolkningen av Berlinmurens fall, den kalde krigens slutt og hvilken verdensorden som ville avløse den kalde krigen, samsvarer med lengden på det historiske tidsperspektivet som legges an som bakteppe for hendelsen.

Den kalde krigen endte som kjent rundt 1990, med Berlinmurens fall som en symboltung hendelse. Kort tid etter murens fall ble den amerikanske statsviteren Francis Fukuyama viden kjent for essayet *The End of History?* (Fukuyama, 1989), og oppfølgeren *The End of History and the Last Man* (Fukuyama, 1992). Fukuyama var inspirert av Hegels dialektiske historiesyn og tolket historien som en kamp mellom ideologier. Etter murens fall og Sovjetunionens oppløsning var den globale konflikten over: I fortsettelsen ville det liberale vestlige demokrati, rettsstaten og kapitalismen bli enerådende.

Kritikerne lot imidlertid ikke vente på seg, og en av dem, som var inspirert av Braudel og hans tanker om seige strukturer og lange tidsspenn, var Samuel P. Huntington. Huntingtons 'protest' kan kort oppsummeres på følgende måte: «The rivalry of the superpowers is replaced by the clash of civilizations» (Huntington, 2011, s. 28). Huntingtons spådom var at den kalde krigens ideologiske konflikter ville erstattes av kulturelle: «the most important distinctions among peoples are not ideological, political, or economic. They are cultural» (Huntington, 2011, s. 21). Mennesker define-

rer seg selv etter religion, språk, historie verdier og tradisjoner. Etter den kalde krigen ville ikke de viktigste skillelinjene gå mellom blokkene langs jernteppet, men mellom verdens store sivilisasjoner: den vestlige, latinamerikanske, afrikanske, kinesiske, islamske, hinduistiske, ortodokse, buddhistiske og japanske sivilisasjon (Huntington, 2011, s. 21).

Ifølge Braudel hører sivilisasjoner med til de varige og seige strukturer: «Civilization is in fact the longest story of all» (sitert i Huntington, 2011, s. 43). Mens riker reiser seg og faller, ulike styresett og regimer kommer og går, består sivilisasjonene. Det politiske systemet og dets ideologiske motsetninger flyter på sivilisasjonens overflate (Huntington, 2011, s. 43). Og som Huntington poengterer, har alle disse sivilisasjonene røtter som minst strekker seg 1000 år bakover i tid. Han siterer videre Braudel, som hevder at for enhver som er opptatt av sin samtid, er det av avgjørende betydning å kjenne til hvor dagens sivilisasjoner befinner seg på kartet, og hvor grenselinjene mellom dem går. «Otherwise, what catastrophic blunders of perspective could ensue!» (Huntington, 2011, s. 39).

Historiedidaktikeren Erik Lund understreker viktigheten av historiebevissthet og advarer mot dens motsetning, historieløshet; at dagen i dag blir elevenes eneste virkelighet. Skal dette 'samtidsefengselet' unngås, der eleven sitter bak murer som sperrer både mot fortiden og fremtiden, må eleven ha «bestemte faktiske kunnskaper om fortiden» (Lund, 2006, s. 32), og ifølge Lund er det historiefagets oppgave å fjerne murene bakover i tid. Hvor langt bakover det åpnes opp, har imidlertid betydning for samtidsforståelsen og framtidsforventningen.

Multitemporalitet

Historiebevissthet understreker viktigheten av å fremme forståelsen for samspillet mellom tidsdimensjonene som utspiller seg langs en horisontal akse. Dette samspillet må imidlertid tilføres en vertikal dimensjon. Braudels konsept om multitemporalitet innebærer at enhver handling eller hendelse inneholder tidssjikt og avleiringer fra flere ulike tidsepoker på samme tid. Derfor er det lange tidsperspektivet også nødvendig: «Each 'current event' brings together movements of different origins, of a different rhythm, today's time dates from yesterday, the day before yesterday, and all former times» (Braudel, 1980, s. 34). For å illustrere dette poenget har jeg i min egen

undervisning vist til et tenkt, men høyst reelt eksempel. Følgende beskjed står formidlet på læringsplattformen Canvas en dag: «Mandag 14. desember blir det en fem timers eksamen med spørsmål fra hele pensum.»

Studentene blir så utfordret til å avdekke hvilke tidsepoker som har etterlatt spor og avleiringer som ligger innebygd i denne ytringen. Svaret er at denne enkle setningen inneholder lag på lag med elementer fra en rekke ulike historiske epoker: Mandag og ukeinndelingen stammer fra sumererne rundt 4000 f.Kr.; integrert i femtimersbolken ligger sekstitallsystemet, også det fra sumererne. Desember måned kommer fra den romerske kalenderen, mens 'pensum' var et ord som for romerne tilsvarte en viss oppveid mengde ull, og har blitt til en avgrenset liste med litteratur. At setningen er skrevet med mellomrom og punktum, store og små bokstaver, skyldes Karl den stores reform under den karolingiske renessansen på 800-tallet, og de arabiske tall bredte seg i Europa og avløste de romerske på 1200-tallet. Setningen er formidlet gjennom et norsk språk, som er videreutviklet fra det norrøne, som ble skriftfestet på 1100-tallet, etterfulgt av århundrelangt unionsfelleskap og fordansking av språket. Endelig er budskapet om eksamen formidlet via en læringsplattform understøttet av moderne høyteknologi fra de siste tiår.

Beskjeden på Canvas er en nokså triviell hverdagshendelse uten historisk betydning. Likevel illustrerer den hvordan det som skjer og rører seg i nuet, er i kontakt med gamle, seige strukturer, med røtter langt bakover i tid. Derfor blir det en viktig oppgave for historikeren å «se sammenhengen mellom i dag, i går och mycket lenge sidan», som er Elgáns gjengivelse av Braudel (Elgán, 2010, s. 741). For Braudel er det avgjørende at hendelsene må sees i lys av de lange linjene, siden de langsgående strukturene «get in the way of history, hinder its flow, and in hindering it shape it» (Braudel, 1980, s. 31).

Konklusjon

Eldre historie har gradvis blitt nedtonet i skolens læreplaner. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at nedtoningen har gitt seg utslag i elevers – og i neste omgang lærerstudenters – forståelse av historiefaget. Et av de gamle norske ordtakene som Ivar Aasen samlet inn, sier at «Det spyrst meir om enden enn um opphavet» (Aasen, 2002, s. 85). Ordtaket gir en treffende beskrivelse av resultatene i undersøkelsen. Lærerstudentene orienterer seg i all hovedsak

mot nyere historie og har en tidshorisont som strekker seg relativt kort bakover i tid. Aasens samling inneholder imidlertid også et annet ordtak: «Eit opphav må alle ting hava» (Aasen, 2002, s. 52). Et omfattende tidsperspektiv, som også involverer dypereliggende strukturer og forutsetninger, hører med til historiefagets egenart. Skal man unngå at elever og studenter ender opp i et samtidsfengsel, er det nødvendig å dra linjene lenger tilbake i tid.

Så har selvsagt både Braudel og Huntingtons tilnærminger blitt møtt med kritikk; Braudel blant annet for en determinisme som etterlater lite handlingsrom for aktører (Melve, 2010, s. 198); Huntington for kulturell determinisme (Ash, 2000), for å konstruere sivilisasjoner som angivelig ikke eksisterer (Berman, 2003), for rasisme og undervurdering av kulturell interaksjon mellom sivilisasjonene (Said, 2004), og for en tese som forsøker å legitimere amerikansk dominans. Poenget med å løfte frem Braudel, Melle og Huntington i denne sammenheng har ikke vært å presentere 'den riktige' forståelsen verken av den kalde krigen eller murens fall, men å illustrere at en kontekstualisering som også rommer de lange linjer, tilfører analysen viktige dimensjoner.

For konsekvensen av kunnskapsmangelen om eldre historie er at vår egen samtid og nære historie ikke blir opplyst i tilstrekkelig grad. Langs de lange linjer kan det ukjente og overraskende dukke opp; uventede fenomener fra en fjernere fortid som forløser undring hos det moderne mennesket, og som i neste omgang kan bidra til å belyse blinde flekker i vår egen samtid. Møtet med det ukjente og overraskende – «these great highways to knowledge» – er nødvendig for å forstå alt som omgir oss, som vi i vår nærsynthet ikke ser klart (Braudel, 1980, s. 37).

Referanser

- Ash, T.G. (2000). *History of the present*. Penguin.
- Blom, K. & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Fagbokforlaget.
- Bull, M. (2005). *Thinking medieval. An introductory to the study of the Middle Ages*. Palgrave Macmillan.
- Berman, P. (2003). *Terror and liberalism*. W.W. Norton & Company.
- Braudel, F. (1980). History and the social sciences: The longue durée. I Braudel, F., *On history* (s. 27–38). The University of Chicago Press.
- Bull, M. (2005). *Thinking medieval. An introductory to the study of the Middle Ages*. Palgrave Macmillan.
- Burch, C.N. (2009). Kortare recensioner. Supermakter og kald krig-arenaer: Vestens globale hegemoni i møte med kommunisme, nasjonalisme och islamisme. *Historisk tidsskrift*, 129(4), 799–801.
- Carr, E.H. (1961). *What is history?* University of Cambridge & Penguin books.
- Childe, G. (1950). The urban revolution. *The Town Planning Review*, 21(1), 3–17.
- Ebbensgaard, Aa.H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv* [Doktoravhandling]. Syddansk Universitet.
- Eikeland, H. (2013). Historie og framtid: En selvmotsigelse? *Fortid*, 4, 102–109.
- Elgán, E. (2010). Ferdinand Braudels artikel «La longue durée» och svensk historieskrivning i dag – några reflexioner. *Historisk tidsskrift*, 130(4), 739–749.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history? *The National Interest* 16, 3–18.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Free Press.
- Guldi, J. & Armitage, D. (2014). *The history manifesto*. Cambridge University Press.
- Huntington, S.P. ([1996] 2011). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Jørgensen, C.B. (2010). *Kronologi og historiebevidsthed. Historieundervisningen i gymnasiet 1958 til 2005*. Universitetspecialie i historie, Aarhus Universitet.
- Landro, T. (2020). Historiebevissthet – «allt och inget». I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv* (s. 159–176). Novus forlag.
- Larsen, D.E.U. (2018a, 27. juni). Kutter til nytt fag: Historie på skraphaugen. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave//2018-06-27/kutter-til-nytt-fag>
- Larsen, D.E.U. (2018b, 6. juli). Hevder Sanner bryter loven: Historie på skraphaugen. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave//2018-07-06/hevder-sanner-bryter-loven>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Magnúsdóttir, A. (2005). Är medeltidshistoria riktig historia? *Historisk tidsskrift*, 125(2), 275–287.
- Melle, O. (2008). *Supermakter og kald krig-arenaer*. Abstrakt forlag.
- Melve, L. (2010). *Historie. Historieskriving frå antikken til i dag*. Dreyers forlag.
- Montanero, M. & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109–136.
- Palmer, R.R. & Colton, J. (1992). *A history of the modern world* (7. utg.). McGraw-Hill, Inc.
- Said, E.W. (2004). *From Oslo to Iraq and the road map*. Pantheon.
- Stanford, M. (1994). *A companion to the study of history*. Blackwell.
- Thue, F.W. (2019). Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere videregående skole, 1869–2019. *Historisk tidsskrift*, 98(2), 167–190.
- Aasen, I. (2002). *Det er vondt å tru alle, det er verre å tru ingen*. Samlaget.