

# History war i 1990 årene i USA – kampen mellom H og h

*Elisabeth Buk-Berge*

The publication of *The National Standards for History* in the US in 1994 has generated right wing rancor and accusations in the media and from the floors of Congress. In the simplest of terms, the authors of Standards have been charged not just with having been “politically correct”, but with being “thieves”, “hijackers”, and “balkanizers” of America. The Standards challenged traditional conceptions of national history and became a major battleground in the culture wars in the US. In 1995, the United States Senate passed, by a vote of 99 to 1, a resolution condemning *The National Standards for History*. The Standards were revised in 1996. The controversy over Standards can be designated as “history war”, a part of a wider “culture war” where the dispute is between groups who hold fundamentally opposing visions of the meaning of America: what it has been, what it is, and what it should be. In this “war”, history as a school subject tends to be reduced to ideology, a means through which the social and political interests of each side of the culture divide are legitimated.

... in the not too distant past, an incontestable consensus reigned, and deserved to reign, about the virtue of Western civilization, the nature of merit and authority, the rules of reason, the proper constitution of canon and curriculum, the integrity of American history, the civility of man. Now, however, the grand old consensus is under assault from the battering rams of irrationalists, totalitarians, reverse racists, anti-Americans, and their ilk (Todd Gitlin 1995, s 1).

Todd Gitlins pregnante formulering i sitatet overfor fanger essensen av hva denne artikkelen vil handle om. Den vil handle om en kamp der den gamle konsensus om defineringen av Amerika i forhold til

den Vesterlandske sivilisasjon og demokrati er under angrep. Denne kampen handler ikke bare om defineringen av Amerikas framtid. Det kjempes også om Amerikas fortid fordi historien er av stor betydning for defineringen av en nasjon. Historie viser hvordan "vi" er blitt til, hvem "vi" er og hvordan "vi" vil være.

I det følgende vil jeg gå tett på utviklingen av planer for skolefaget historie som fant sted i 1990-årene i USA. Utviklingen av disse fagplanene ble preget av så sterke kontroverser at det utspilte seg en kamp som fikk navnet "history war" (Nash, Crabtree & Dunn 2000). Denne kampen som utspilte seg i USA om hva elevene skal lære i historie, er sterk preget av den amerikanske konteksten. Samtidig berører denne kampen mer universelle spørsmål som kan knyttes til globalisering.

Globalisering er et samlebegrep på – og en årsaksforklaring til – mange av de komplekse endringsprosesser vi er vitne til i den økonomiske, politiske og ikke minst i den kulturelle sfære. Globalisering er vår tids "Store Fortelling" sier statsviteren Øyvind Østerud (1999). I denne fortellingen løsrives økonomier, kulturer og samfunnsformer fra sine territoriale rammer og "overskrider nasjonale og statlige grenser, vever verden sammen i et nettverk av nye kontaktformer, aktørgrupper, avhengighetsrelasjoner og selvfortolkninger" (s 285).

Overskridelse av grenser fører til endringer på utallige områder av livet. Endringer som det ikke er lett å forstå og fange opp i allmenngyldige beskrivelser eller teorier. Globaliseringen er nemlig full av motstridende tendenser. Den kan ses som en kraft med to effekter: en samlende sentripetal og en separerende sentrifugal. I sin kulturelle dimensjon, preget i stor grad av økt mobilitet, migrasjoner og mer omfattende kontakter mellom kulturer kan man observere flere trender. Det er tale om en trend i retning av homogenisering rundt Vestens normer og kulturer som ofte forstås som Amerikanisering. Samtidig er det tale om en trend som fører til fragmentering. Enda en annen type utvikling fører til krysning og nyskapning (Eriksen 2001, Held & McGrew 2000, Schirato & Webb 2003, Stromquist & Monkman 2000).

Globalisering fører til mangfoldige effekter på utdanningssektoren. I boken *Globalization and Education* setter Nicholas Burbules og Carlos Torres (2000) fokus på enkelte nøkkelbegreper som de mener er sentrale for forståelsen av hvordan globalisering virker inn på utdanningspolitikk og utdanningspraksis. De taler blant annet om begrepene "identitet", "medborger", "fellesskap" og "det flerkulturelle samfunn" (multiculturalism) som holder på å få nytt innhold i møte med globaliseringen.

Forestillinger om ”identitet”, ”medborger” og ”fellesskap” danner en viktig referanse for spørsmålet om hva elevene bør lære i historie. Endringer i forståelsen av disse begrepene får uunngåelige konsekvenser for utvalget av lærestoffet i historiefaget i de enkelte land. Hvilke konsekvenser kan det være tale om? En sterkere vektlegging av ”historie med stor H”, en historie som viser nasjonsbygning? Eller en utvikling mot ”historie med liten ”h”, en fragmentert historie med interesse for minoritetenes, kvinners og andre gruppers historie? I perspektivet av globalisering vil også forståelse av hva elevene bør lære i verdenshistorie bli endret. Men i hvilken retning?

”History war” som utspilte seg i USA er et godt eksempel for studier av de overfor framsatte spørsmål. Godt i den betydning at kontroversielle aspekter ved utvalget av lærestoff for historiefaget i et multikulturelt samfunn i en globaliseringstid blir tydelige. Kampen det her er tale om utspilte seg i flere akter og på ulike arenaer. Jeg skal følge opp denne utviklingen ut fra følgende spørsmål: Hvilke hovedkontroverser preget arbeidet med utvelgning av lærestoff på nasjonalt plan? Hvilken kritikk ble rettet mot fagplanen for historie i media og i det amerikanske Senatet? Hvordan forklares kampen om innholdet i historiefaget i USA? Hvilke globaliseringstendenser har gjort seg gjeldende ved fastsetting av hva barn og unge bør lære i historie på skolen?

## Nasjonale standarder

I 1994 vedtok den amerikanske Kongressen en lov under navnet *Goals 2000: Educate America Act* (1994). Det skulle snart vise seg at denne loven som handler om USA’s ambisjoner med hensyn til utdanning, skulle få umiddelbare konsekvenser for fastsettelsen av skolens faginnhold. Loven proklamerte:

American students will leave grades four, eight, and twelve having demonstrated competency in challenging subject matter, including English, mathematics, science, history, and geography.

For det første varsler denne målsetting satsing på enkelte grunnleggende skolefag. For det andre indikerer denne målsetning nasjonal testing av elevene i de fag som nevnes. Planer om testing og sammenligning av elevenes prestasjoner på tvers av delstatene skapte, for det tredje, behov for nasjonale standarder i de utpekte fagene. Disse målene for den nære framtid stakket ut kursen for den nasjonale utdanningspolitikken, og det på en måte som avvek fra den tradisjon man

tidligere hadde hatt i USA. En tradisjon der skolepolitiske saker ble avgjort på delstatsnivå og med en utstrakt delegering til de lokale skolemyndigheter. Det har alltid vært en sterk motstand i USA mot føderal styring av utdanningspolitiske saker. Av denne grunn ble det på et tidlig tidspunkt gjort klart at de nasjonale standarder ikke skulle betraktes som obligatoriske. Delstatene skulle fortsatt velge fritt om de vil innrette undervisningen etter standardene. Men tatt i betraktning det forhold at standarder var ment å danne grunnlaget for nasjonale tester, kunne graden av frivillighet sies å være klart begrenset.

At "historie" skulle være et av de fagene man ville satse på i USA er ingen selvfølge. Det kunne like gjerne vært "social studies". Man må faktisk gå tilbake til tiden før 1916 for å finne historie som et selvstendig skolefag i USA. Med "Report of the Committee on the Social Studies" fra 1916 har historiefaget blitt en del av "social studies". Dette var i samsvar med den nye utdanningsfilosofi som har gjort seg gjeldende i USA fra den I verdenskrig av. Denne pedagogiske filosofi – progressivismen, satte "social efficiency" og "social improvement" som skolens viktigste oppgave. Historie, et fag som ikke kunne knyttes til en umiddelbar sosial nyttefunksjon ble en del av "social studies". Under den paraplyen har historie mistet sin posisjon som et selvstendig fag. I tillegg ble historie preget av underlagt "social studies" rasjonaliteten (Hertzberg 1981, Jackson & Jackson 1989, Ravitch 1988, 1989).

Hva "social studies" er, er det imidlertid ikke lett å gi en kort forklaring på. Det nærmeste vi kommer til i Norge er "samfunnsfag" som består av fagene historie, geografi og samfunnskunnskap. Det er imidlertid viktig å understreke at i USA kan faggrensene i "social studies" være helt utvisket og alt av sosial relevans kan inngå i dette faget. Derfor har undervisningen i "social studies" i mange år vært sentrert rundt aktuelle problemer i et såkalt "issue-centred curriculum".

Mot slutten av det 20 århundre var det imidlertid flere forhold som bidrog til at historiefaget ble tydeliggjort og tillagt større vekt i skolen. Målene staket ut i *Goals 2000* an ses på som en videreføring av den utdanningspolitikk som ble ført i Ronald Regan's presidents-tid. En politikk grunnet i forestillingen *A Nation at Risk*, som rapporten fra 1983 hadde som tittel. Utdanningsproblematikken kom dermed i forgrunnen for de politiske debatter, og det med en styrke som overgikk det såkalte "Sputniksjokket" i 1957.

"Sjokket" i begynnelsen av 1980 – årene ble også utløst av noe som ble fremstilt som en trussel mot hele nasjonen og folket, ikke av en militær-teknisk overmakt som i 1957 – men av en svekkelse av USA's konkurransevne i handel, industri, og teknologiutvikling. Skylden for denne truende situasjonen ble lagt på utdanningsvesenet:

... the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people (*A Nation at Risk* 1983).

I motsetning til 1957 da løsningen på problemet ble storsatsing på matematikk og naturfag i skolen ville man nå også satse på humaniora – for krisen i 1980- årene ble beskrevet som noe mer enn svekkelse av teknisk ekspertise. Krisen det ble talt om stakk dypere.

Debatten om humaniora-krisen fikk sitt statistiske bevis i form av resultatene fra en nasjonal test i ”history and literature”. Gjennomsnittresultatet for begge tester var 54.5% feilaktige svar. Bare 15 av 141 spørsmål fra historietesten ble besvart riktig av de fleste elevene (mer enn 80%). Mange elever ga feil svar på en rekke spørsmål som handlet om de mest sentrale hendelser i USA’s historie. For eksempel ga bare 32% av elevene riktig svar – krysset for riktig halvdel av århundre – på spørsmålet ”when was the Civil War?”. Resultatene fra disse testene ble diskutert i boken *What Do Our 17-Year-Olds Know?* I konklusjon pekte forfatterne Diane Ravitch og Chester Finn på hvor alvorlig krisen i humaniora kunne være: elevene står i fare for å miste sin identitet som amerikanere (1987).

En ikke mindre overbevisende kritikk kom fra en rekke prominente personer i form av debattinnlegg eller bøker. Stor diskusjon ble utløst blant annet av Allan Bloom’s bok *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today’s Students* (1988) og boken *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* forfattet av Eric Donald jr Hirsch (1987). Blooms bok er en kritikk av amerikanske universitetene som dyrker postmodernisme og ”multiculturalism” og på denne måten svekker humaniora og ”liberal education”. Hirsch derimot er en talsmann for et ”felles språk”, altså felles kunnskapsbasis hos alle medborgere.

Den påståtte krisen skulle løses gjennom større satsing på humaniora i skolen og det etter en nasjonal plan. Denne ambisiøse oppgave viste seg imidlertid ikke være en enkelt sak. For de store stridssaker gjaldt det grunnleggende pedagogiske spørsmålet om: HVA skal eleven lære på skolen? Dette spørsmålet måtte besvares og det på en detaljert måte. Forholdene rundt utarbeidelsen av standarder for ”English Language Art” ble raskt så tilspisset at finansieringen av prosjektet ble stoppet (Ravitch 2001, s 437–438). Arbeidet med nasjonale retningslinjer for historie ble kronet med *National Standards for History*, men veien dit var lang og konfliktfull. Den begynte med ”National History Standard Project”.

## Frontlinjene i historieprosjektet

*Standards* for historiefaget ble lagt opp som et stort og omfattende prosjekt, kalt "The National History Standard Prosjekt" (NHSP). Organisasjonen av prosjektet var sammensatt, med flere organer og et stort antall deltakere. Arbeidet tok to og et halvt år.

Hovedansvaret for prosjektet fikk "The National Council for History Standards" (NCHS) et råd bestående av 30 medlemmer med bakgrunn som historielærere i skolen og på universitetet, og av personer med administrativ- og ledererfaring fra skoleverket. Oppgaven å fastsatte kriteriene for utvelgning av lærestoffet ble lagt på "National Forum for History Standards". Et forum med representanter for 24 forskjellige organisasjoner. Skrivning av fagplanen skjedde i regi av "Curriculum Task Forces" og det involverte 50 historielærere fra skoler og universiteter, og læreplansspesialister.

Innenfor organisasjonsrammen for historieprosjektet finner vi også ni "Focus Groups" med mellom 15 og 29 medlemmer i hver gruppe. Disse gruppene representerte ulike profesjonelle organisasjoner som for eksempel "The American Historical Association" (AHA), "The Organization of American Historians (OAH)", "The National Council for the Social Studies" (NCSS) og "World History Association" (WHA). Dette forum fikk som oppgave å gi faglig vurdering av fagplanen på de forskjellige arbeidsstadier (*National History Standards* 1996).

At det kan være store meningsforskjeller i synet på historie i USA er en velkjent sak. Lederne av prosjektet var derfor opptatt av at personer som representerte de ytterste fløyer ikke fikk sitte i "The National Council for History Standards" (NCHS). Allikevel var det ikke lett å oppnå konsensus. De medvirkende organisasjoner kunne ikke underlegges den type "klarering" som man kunne foreta i forhold til enkelte personer for representasjonen i NCHS. Det viste seg også at organisasjoner i "Focus Groups" i praksis hadde større makt enn de formelt var tillagt.

De store kontroverser som oppstod med hensyn til spørsmålet om hva elevene bør lære i historie gjaldt to saker. Den ene gjaldt spørsmålet – på hvilken måte og i hvilken grad – fagplaner i "US History" skulle inkludere den historiske erfaring til ulike minoriteter? Spørsmål av denne typen utfordret den tradisjon man lenge hadde hatt i USA der landets historie var presentert på en måte som enkelte grupper i samfunnet oppfattet som ekskluderende eller undertrykkende. De grupper som ble kalt for "minoriteter" under arbeidet med historieprosjektet er definert i forhold til rase, etnisk gruppe, religion, så vel som kvinner og arbeiderklasse.

Den andre kontroversielle saken gjaldt spørsmålet om hvilken plass den vesterlandske sivilisasjonen bør få i verdenshistorie. Tradisjonelt var ”verdenshistorie” presentert i amerikanske skoler som Europeisk historie. Men, det bør legges til her, at på det tidspunktet da arbeidet med historieprosjektet var i gang var man allerede gått bort fra denne tilnærmingen. Man hadde også tatt avstand fra den eurosentrerte historie i dokumenter som var ment å danne utgangspunktet for arbeide med historieprosjektet. Det gjelder både anbefalinger fra Bradley Commission (1989) i ”Building a history curriculum: guidelines for teaching history in schools” og dokumentet *Lessons from History – Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* (Crabtree, Nash, Gagnon & Waugh 1992), der det er gitt klare føringer for verdenshistorie som global historie.

Utviklingen av fagplaner i historie er veldokumentert i flere arbeider skrevet av personer som hadde ledende posisjoner i historieprosjektet.<sup>1</sup> I disse arbeidene er en rekke primære kilder, som finnes i arkivene ved UCLA Universitetet, gjengitt. Sitatene nedenfor, angående konsensusbygging i NCHS, er hentet fra disse kildene.

## Unum eller pluribus?

*Standardene* for USA’s historie skulle være inkluderende. Dette var klart uttrykket i anbefaling fra Bradley Commission punkt 7 der det er sagt at :

history can best be understood when the roles of all constituent parts of society are included; therefore the history of women, racial and ethnic minorities, and men and women of all classes and conditions should be integrated into historical instruction (1989, s 24).

Hva denne inkludering bør innebære var det imidlertid ulike meninger om. De ulike posisjoneringer markeres av talsmenn for en nasjonal historie bygget rundt ideen om demokrati på den ene siden og talsmenn for nasjonal historie skrevet ut fra perspektivet til ulike grupper på den andre.

Talsmenn for at *Standarder* i USA’s historie skulle bygges opp rundt ideen om demokrati, dernest inkludering i relasjon til hvordan Amerika defineres som nasjon. En av gruppene som representerte dette synspunktet var ”Educational Excellence Network”. Standpunktet var følgende:

The first area where we see the need for balance is in the debate between the 'pluribus' and the 'unum' ... We must teach about diversity, to be sure, but must never lose sight of that which binds us together as a nation.

Deretter ble det henvis til betydningsfull historiker Artur Schlesinger jr. I sin bok *The Disuniting of America* sier han:

our task is to combine due appreciation of the splendid diversity of the nation with due emphasis on the great unifying Western ideas of individual freedom, political democracy, and human rights. These are the ideas that define the American nationality – and that today empower people of all continents, races, and creeds (i Bicouvaris 1994, s 97).

Balansen mellom mangfoldighet og det som binder Amerika sammen som det her er tale om, tenkes å bli oppnådd gjennom verdsetting av det første og fremheving av det andre. Eksemplet viser at ønsket om å forankre historieundervisningen i tanken om demokrati i USA drar nasjonal historie sterk i retning av *unum*.

Ved å sette demokratiske ideer og verdier i sentrum for *Standards* i nasjonal historie ville man ta avstand fra relativismen. I rapporten fra "Educational Excellence Network" ble det sendt en klar advarsel mot å presentere i *Standards* all type informasjon, alle doktriner, alle styreformer som like gode (i Bicouvaris 1994, s 98). Det er demokrati historieundervisningen skal tale for.

Til tross for at behovet for inkludering ble allment vedkjent av de involverte i historieprosjektet var det flere som så faremomenter ved det. Man fryktet at det ville komme krav om inkludering av alle gruppers historiske erfaring og det igjen ville resultere i en samling av isolerte gruppers historie (Bicouvaris 1994, s 98). Hvis landet skulle overleve som nasjon måtte man ta avstand fra separatismen. Denne frykten var ikke grunnløs. Representanten for "Quality Education for Minorities Network" talte for at:

... it is a time for all students to learn about the many contributions which have been made to this country by many groups, not simply Afro-Americans or women, but all groups (i Bicouvaris 1994, s 99).

Et annet syn på inkludering enn den talsmenn for en nasjonal historie bygget rund ideen om demokrati, hadde enkelte grupper som representerte forskjellige minoriteter. For enkelte grupper var "inkludering" først og fremst en sak som handlet om den etniske gruppen de



selv representerte. Inkludering skulle også bety noe mer enn å få plass i fortellingen om USA's historie. Organisasjoner som representerte afro-amerikanere talte for at nettopp deres historiske erfaring skulle stå i sentrum for alle hovedhendelser i *Standarder* for "US History". USA's historie skulle heller ikke begynne i USA, men starte med den afrikanske fortid. En av organisasjonene for afroamerikanere, The National Alliance of Black School Educators, sa det klart at de så på amerikansk historie som "African American history" (i Bicouvaris 1994, s 101). "The Native American Heritage Commission" som representerer Indianere var også av den oppfatning at USA's historie ikke måtte bli presentert ut fra europeisk perspektiv. Den skulle bli skrevet ut fra amerikansk perspektiv. Og det vil si at:

it must consider the American view of the invasion, conquest, subjugation of Native Americans through Indian policies designed to extinguish the Native American estate ... (i Bicouvaris 1994, s 101–102).

Krav fra ulike etniske grupper som ville bygge fagplanen for USA's historie ut fra sine perspektiver ble, som tidligere nevnt, sett av andre som en trussel mot den nasjonale enhet. Det kom advarsler mot "balcanisering" av det amerikanske samfunnet (Nash, Crabtree & Dunn 2000, s 161–162). Gjentatte ganger kom påminnelser om at det var viktig at elevene lærte om den amerikanske fellesarv. Men da igjen dukket spørsmålet opp: Hva er fellesarv i USA og hvem tilhører *unum*? Spørsmålet ble stilt av en representant for gruppen Amerikanere som lenge hadde følt å være ekskludert fra *unum*. Representanten for "Quality Education for Minorities Network" som sa følgende:

Those of us who support inclusivity also believe strongly in the principles and values that have traditionally defined America. We also talk about *unum*, about America being one. But how do we define "one"?

Dette spørsmålet ble videre konkretisert:

Does it include me, a black, southern, Baptist woman? Does it include my ancestors? Does it include the Indian, the Hispanic, and white Americans? If we want people to support the values that we cherish, then we cannot exclude them. We must include them (i Nash, Crabtree & Dunn 2000, s 163).

Eksemplene ovenfor viser at "inkludering" kunne ha ulik betydning for forskjellige grupperinger i historieprosjektet. De viser også at ide-

en om inkludering kunne bli sett i relasjon til forestillingen om fellesskap, forestillingen om hva som utgjør dette fellesskap og hvem som allerede er inkludert i det. Fellesretningslinjer for hvordan disse forhold skulle bli behandlet i fagplanene ble skrevet i kriterium 7. Et kriterium som viste seg å være svært kontroversielt. I sin opprinnelige form lød det slik:

The history of any society can only be understood by studying all its constituent parts. As a nation – polity and society – the United States has always been both one and many. Therefore Standards for United States history should address the nation’s common values and heritage and should reflect the nation’s many-faceted diversity, gender, and religious affiliation. The contributions and struggles of specific groups should be included. <sup>2</sup>

Denne første versjon innebærer et klart budskap om inkludering, men likevel på en måte som viste seg å være vanskelig å akseptere for flere grupper. Det var formuleringen om ”nation’s common values and heritage” som man ikke kunne enes om. Teksten ble dermed forandret. Referansen til nasjonens felles arv og verdier ble tatt ut. En endring ble også gjort i forhold til den siste setningen. Det ble tilføyd at det var bidrag og kamper om sosial rettferdighet og likhet som skulle inkluderes og det med referanse ikke bare til grupper, men også individer. Det kom tydelig fram i denne fasen av arbeidet at for flere handler inkludering ikke bare om rase og etniske grupper. Inkludering er også relatert til ulikheter som skyldes tilhørighet til sosiale klasser og kjønn.

Striden om formuleringen la seg imidlertid ikke med de endringer som ble gjort i forhold til den første versjonen. Tilhengere av *unum* som sentral ide i nasjonal historie ville ikke akseptere at USA’s historie skulle bli presentert for elevene ut fra ideen om ”diversity”. Konsensus ble først nådd da uttrykket ”nation’s commonalities” ble lagt inn i teksten som erstatning for ”nation’s common values and heritage”.

Den her omtalte uenigheten om formuleringen av kriterium 7 viser at forsøk på å sentrere USA’s historie rundt *unum* ble møt med sterk motstand. Det som binder nasjonen sammen ble til vanskelig definerbare ”commonalities”. Til bakgrunn for dette bytte i teksten ligger striden om ”hvem sin historie” som skal presenteres for amerikanske elever. I tautrekningen mellom *pluribus* og *unum* er det den første som kom sterkest ut i *Standardene*, i hvert fall i denne omgang.

## Den vesterlandske sivilisasjonen eller verdenshistorie?

Formuleringen av kriterium som skulle ligge til grunn for *Standarder* i "World History" viste seg å være mest kontroversiell av alle saker under arbeidet med historieprosjektet. Kontroverser på dette området hadde en styrke og dramatik som satte hele historieprosjektet på spill. De store meningsforskjellene gjaldt spørsmålet om hvilken plass i verdenshistorien bør de verdier, idealer og demokratiske institusjoner ha som binder nasjonen sammen og hvis røtter ligger i historien til den vestlige sivilisasjonen. Hovedskillet i synet på hvilken plass den vestlige sivilisasjon bør få i verdenshistorie ble markert av "Humanist Right" og de grupperinger som ville at "World History" skulle sentreres rundt ideen om demokrati på den ene side og de som var imot enhver form for "vesterlandsk overlegenhet" i *Standarder* for verdenshistorie på den andre.

Ut fra "Humanist Right" perspektivet, en høy og tydelig stemme i 1980-årene, er den vestlige sivilisasjonen det limet som binder sammen amerikanerne som nasjon. Dermed er det viktig at skolen legger stor vekt på formidling av ideer og kunnskaper som har sitt opphav i den vestlige sivilisasjon. De mest kjente talsmenn for denne retningen er William Bennett, tidligere "secretary of education" i Ronald Regans regjering, forfatteren av boken *The De-valuing of America: The Fight for Our Culture and Our Children* (1992), Allan Bloom – verdenskjent ikke bare som oversetteren av Platon og Rousseau, men også forfatteren av den tidligere her nevnte boken *The Closing of the American Mind* (1988) – og Lynne Cheney, lederen av "National Endowment for the Humanities" utnevnt av presidenten Ronald Regan. Lynne Cheney er gift med den sterk profilerte politikeren Dick Cheney, visepresidenten i Bush jr regjeringen. I USA har hun altså lenge vært assosiert med sin mans politiske engasjement.

Tanken om at verdenshistorie skulle sentreres rundt ideen om demokrati definerer den pro-vestlige posisjoneringen. Under arbeidet med *Standarder* for verdenshistorie var det "American Federation of Teachers" som stod for dette synet. Denne organisasjonen hadde i 1980 årene stått bak prosjektet "Education for democracy". I en erklaring fra 1987 som angir hovedprinsipper for "education for democracy" gjøres det klart at demokrati avhenger av "transmitting to each generation the political vision of liberty and equality that unites us as Americans" (i Nash, Crabtree & Dunn 2000, s 166). Ut fra dette målet skulle historien om vesterlandsk demokrati utgjøre hovedkjernen i historieundervisningen.

Et annet syn på Vestens plass i *Standards* for verdenshistorie presenterte tilhengere av "new world history". Denne gruppen ville forkaste det de kalte for "eurosentrisme", "hierarkisk forståelse av sivilisasjoner" og tenkning i kategorier som "oss" og "andre". Tilhengere av "new world history" viste seg å være kompromissløse.

Starten på dramaet som skulle utspille seg under arbeide i historieprosjektet ga formuleringen av kriterium 13. Denne formuleringen ble utarbeidet i et "National Forum for History Standards" med representanter for 24 organisasjoner. Den hadde følgende ordlyd:

Standards in world history should include both the history and values for western civilization and the history and cultures of other societies, with the greater emphasis on western civilization, and on the interrelationship between western and non-western societies.<sup>3</sup>

Den siterte her formuleringen av kriterium 13 skapte en storm av hard kritikk. "The Association for Supervision and Curriculum Development" sa klart i fra at de ikke ville godkjenne denne formuleringen. Grunnen var den større vektlegging av den vesterlandske sivilisasjonen enn av de andre sivilisasjoner. Dette var i strid, mente den nevnte organisasjonen, med den praksis man allerede hadde i skolen der den eurosentrisk tilnærming var forlatt. Utsnittet som vektlegger den vesterlandske sivilisasjon ble dermed tatt ut. Men det viste seg ikke å være nok (Bicouvaris 1994, s 118).

I neste omgang kom en reaksjon på den forskjellen som ble gjort i kriterium 13 mellom den vesterlandske sivilisasjonen og andre samfunn. Den vesterlandske sivilisasjon skulle, ifølge formuleringen, presenteres ut fra dets "historie og verdier". Andre samfunn derimot skulle presenteres ut fra "historie og kulturer". For å imøtekomme denne kritikken ble teksten dermed ytterligere forandret. Det her andre nevnte leddet ble erstattet med "historie og verdier av andre sivilisasjoner". Dessuten skulle det ikke lenger være tale om relasjon mellom vesterlandsk og de andre sivilisasjoner men "interaksjon mellom dem".

Alle disse rettelsener til tross, kriterium 13 fortsatte å være problematisk. "The American Historical Association" (AHA) reagerte på at denne formuleringen skaper:

... an "us and them" situation, which is not appropriate for the global perspective taken elsewhere and certainly is at odds with a multicultural perspective on the past (i Bicouvaris 1994, s 119).

Slik man så det ville dette skillet mellom ”oss” og de ”andre” føre til en ”Eurosentrisk læreplan”.

På dette punktet tilspisset situasjonen seg mellom AHA og Rådet for historieprosjektet (NCHSP) (Bicouvaris 1994). AHA truet med at hvis denne sammenstillingen av den vesterlandske sivilisasjon mot andre sivilisasjoner ikke ble tatt ut fra teksten, vil de trekke seg fra hele prosjektet. ”The American Historical Association” er en stor og mektig organisasjon. Ledelsen og Rådet for historieprosjektet var klar over at AHA’s respons i dette henseende ville være av stor betydning for akseptering og implementering av *Standardene* i skolen. AHA’s versjon ble dermed gjeldende og den lyder:

Standards in world history should treat the history and values of diverse civilizations, including those of the West, and should especially address the interactions among them (*The National History Standards* 1996).

Konsensus i denne saken ble dermed oppnådd med en formulering om inkludering, denne gangen av Vestens historie og verdier.

Forflytting av den vesterlandske sivilisasjon fra sentrum for verdens historie hadde store og synlige konsekvenser for utformingen av *Standarder*. Den tradisjonelle periodisering ut fra Europeiske kategorier om antikken, middelalderen og moderne historie anvendt for hele verden, ble erstattet med periodisering ut fra globale prosesser. Verdenshistorien ble følgelig delt i åtte perioder:

- 1) The beginnings of human society.
- 2) Early civilizations and the emergence of pastoral peoples, 400–1000BCE.
- 3) Classical traditions, major religions, and giant empires, 1000BCE–300CE.
- 4) Expanding zones of exchange and encounter, 300–1000CE.
- 5) Intensified hemispheric interactions, 1000–1500.
- 6) The emergence of the first global age, 1450–1770.
- 7) The age of revolutions, 1750–1914.
- 8) The 20th century.

Den her viste periodisering er omtalt av Symcox (1999, s 135) som det Kuhnianske paradigmeskiftet i tilnærmingen til verdenshistorie.

Utformingen av *Standarder* for historiefaget var preget av sterke meningsforskjeller, om vektlegging av ”unum” og ”pluribus”, og den vesterlandske sivilisasjonen og verdenshistorie. Konsensus i prosjektgruppen ble imidlertid nådd. Resultatet ble et dokument på 600 sider

bestående av fire deler. Del I med de 15 kriterier som ble lagt til grunn for utforming av *Standarder*, del II med 5 standarder for ”historical thinking”, som er videre delt i 34 mål for hva elevene skal kunne gjøre, del III med 31 standarder for ”USA’s historie” som er videre delt i 402 mål og med 39 standarder for ”verdenshistorie” med etterfølgende 526 mål elevene bør nå, del IV med ca 2500 læreeksampler.<sup>4</sup> Det ferdigstilte dokumentet ble offentliggjort i oktober 1994 og umiddelbart ble det gjenstand for en kritikk ført i stor skala i massemedia. Kritikken av *Standardene* i media kan ses på som preludium for det aktstykke som skulle utspille seg i det amerikanske Senatet i januar 1995.

## Kritikken av Standarder for historiefaget i media

Fagplaner for historiefaget ble møtt med en storm av kritikk i amerikanske media. En kritikk som ble formidlet gjennom avisartikler, leserbrev og TV- og radioprogrammer. Saken ble satt på dagsorden i media av Lynne Cheney.

Imagine an outline for the teaching of American history in which George Washington makes only a fleeting appearance and is never described as our first president. Or in which the foundings of the Sierra Club and the National Organization for Women are considered noteworthy events, but the first gathering of the U.S. Congress is not (1994-10-20).

Cheneys artikkel ”The end of history” satte også tonen for de etterfølgende artikler med like megetsigende titler: ”The history thieves” (1994-11-06), ”History hijacked” (Krauthammer 1994-11-04), ”The hijacking of American history” (Leo 1994-11-14), ”Maligning the history standards” (1995-02-13) og lignende.<sup>5</sup> *Standarder* i USA’s historie ble viet mest interesse. ”Verdenshistorie” fikk mindre oppmerksomhet i media men kritikken rettet mot disse *Standarder* var like sterk. Den var også lik på det essensielle planet.

Mye av kritikken rettet mot fagplaner for historie var rettet mot del 4 av det omtalte dokumentet med eksempler på hva elevene skulle lære. Flere forfattere av kritiske artikler om *Standarder* følger opp denne tekstens egne anbefalinger der elevene bes om å analysere de uttalte og de skjulte antagelser hos forfattere av de historiske fortellinger med den hensikt

to consider the significance of what the author included as well as what the author choose to omit (*The National History Standards* – ”Standards in historical thinking” 1996).

Det retoriske trekket som er flittig brukt av kritikerne er oppstilling der eksempler på hva elevene bør lære settes opp mot kritikernes egne eksempler på hva elevene ikke kommer til å lære. En annen side ved *Standardene* som vekket sterke reaksjoner var måten enkelte historiske personer og prosesser var presentert på.

En gjennomgående tråd i den kritikk som ble rettet mot fagplaner for historie var beskyldningen for ”ethnic cheerleading”, ”anti-Western bias” og politisk korrekthet.

## Ethnic cheerleading og anti-Western bias

*Standarder* i nasjonal historie ble kritisert for ”ethnic cheerleading” (Krauthammer 1994-11-04), ”romantisering av andre” (ikke hvite) (Leo 1995-02-06), uberettiget beundring for mennesker, steder og hendelser som er politisk korrekte og samtidig nedvurdering av hvite amerikanere (Cheney 1994-10-20, Ravitsh 1994-12-07). Hva som menes med det illustreres av kritikere gjennom eksempler fra det omtalte dokumentet. I et representative eksempel blir elevene bedt om å analysere

the achievements and grandeur of Mansa Musa’s court, and the social customs and wealth of the kingdom of Mali

Dette er stilt imot et annet utsnitt i teksten der elevene blir bedt om å gjennomføre en prosess mot John D Rockefeller der han anklages for

knowingly and willfully participat(ing) in unethical and amoral business practices designed to undermine traditions of fair open competition for personal and private aggrandizement in direct violation of the common welfare (Cheney 1994-10-20).

Nedgradering av de hvite amerikanerne og deres fortjeneste for landet vises av Lynne Cheney i en velkjent amerikansk tradisjon – altså med tall og diagram. Resultatet er da slående. Senator Joseph McCarthy nevnes i *Standarder* 19 ganger. Ku Kux Klan ble omtalt 17 ganger. Lincoln’s ”Gettysburg Address”, en tale der Lincoln uttrykte håpet om at et styresett ”ved folket, av folket og for folket” ikke måtte forgå”, nevnes bare 1 gang. Denne talen er hyllet som et sentralt uttrykk for demokratisk tankegang i USA. Thomas Edison ble i

det hele tatt ikke nevnt i det omtalte dokumentet. Heller ikke ordet ”Constitution” ble funnet i noen av de 31 *Standarder* for USA’s historie. Så hva finner man i *Standarder* i følge Cheney? Man finner ”unqualified admiration for people, places and events that are politically correct” (Cheney 1994-10-20).

I kritikken av *Standarder* for USA’s historie finner vi argumenter som går ut på at nasjonal historie er presentert på en måte som gir svakt grunnlag for utviklingen av nasjonal identitet. Ifølge Diane Ravitch – kjent for en rekke bøker om den amerikanske skolehistorie – *Standardene*

honors the nation’s diversities, but largely ignores the nation’s commonalities. It aims to enhance the self-esteem of racial minorities and women, but those who seek a common national identity might well conclude that the founding, settling, and growth of our nation were shameful events (Ravitch 1994-12-07).

En annen kritiker av *Standardene* som deler Ravitsch oppfatning sier at

No other nation in the world teaches a national history that leaves its children feeling negative about their own country – this would be the first (Leo 1995-02-06).

Satt på spisen ble *Standarder* sett på som et redskap til å indoktrinere barna med ”their own hatred of America” og ”to feel guilty over their own heritage” (The history thieves 1994-11-06). Det er dette kritikerne reagerte på. Og grunnen er den, slik Cheney uttrykker det, at

we are a better people than the National Standards indicate, and our children deserve to know it (Cheney 1994-10-20).

Bekymringen over konsekvenser av en tendensiøs framstilling av USA’s historie var ikke bare knyttet til nasjonal identitet, men også til demokratiets framtid. Tradisjonelt var USA’s historie blitt presentert som en vedværende kamp for at alle amerikanere skulle ha like rettigheter. *Standardene* derimot, ble det hevdet, presenterer nasjonal historie som en kamp ført av de undertrykte for å tvinge fram sine rettigheter og få makten fra egoistiske ”protestanter” – som selvsagt i dette tilfellet er menn. Ut fra dette perspektivet, slik fagplaner for historie ble lest av enkelte, framstår demokratiske idealer som en tom fasade (Leo 1994-11-14, Ravitch 1994-12-07).

Heller ikke framstilling av demokrati i fagplaner for ”Verdenshistorie” ble fri for kritikk, og det fordi den historiske utviklingen,



av det liberale demokrati ikke er et særskilt tema i *Standards*. Dermed er heller ikke de idéer som er utviklet av Montesquieu, Lock, Rousseau, Madison, John Stewart Mill valgt ut som viktig emne. [Locke og Rousseau nevnes nemlig bare som ”læreeksempler”]. Samtidig, påpekes det, skal elevene utforske ideer av ”the Mugal emperor Aurangzeb, the Native American prophet Neolin, and the Egyptian historian, al-Jabarti” (Fonte 1994, s 76). Kritikk av denne type er rettet mot hva retningslinjene for historiefaget definerer som viktige kunnskaper.

Demokratiet i det 20 århundre i *Standards* for verdenshistorie var heller ikke problematisert slik enkelte kunne forvente. Det vil si ved forskjeller mellom demokrati og diktatur, den ideologiske striden mellom det liberale demokrati og de to totalitære systemer: kommunismen og fascismen (Fonte 1994, s 81).

## Politisk korrekthet

Utover manglene på innholdssiden har kritikerne vært opptatt av måten historien ble presentert på. Her finner vi en noe sprikende kritikk som samtidig ikke trenger å være gjensidig utelukkende. Fra den ene side anklages *Standardene* for at vektleggingen av ”multiple perspectives” fører til en framstilling av historie som om det ikke finnes noe sannhet, bare ulike synspunkter. Fra den andre side kritiseres standardene for programmatisk å ha framhevet ulike perspektiver, men i realiteten bare å ha vektlagt ett ”riktig syn”. Ikke overraskende ble den sistnevnte måte å presentere historie på sammenlignet med praksisen i Stalins Russland og Hitlers Tyskland (The history thieves 1994-11-06).

Bruk av språket i fagplaner for historie ble gjenstand for mye kritikk. Det ble hevdet at enkelte personer, hendelser eller steder, ble omtalt i positive termer, mens andre i negative. Som eksempel på dette kan kritikken av den måten kampen for demokrati i det 20 århundre framstilles på nevnes. Når det er tale om de ikke-vestlige deler av verden i *Standardene* er det ”celebratory language” som brukes. En helt annen tone er funnet i framstillingen av Øst-Europa. I det siste tilfelle nevnes ikke en gang de ledende opposisjonelle som Lech Walesa og Vaclav Havel. Den såkalte ”anti-Western bias” berørte nemlig hele Europa (Fonte 1994, s 78).

Nok et trekk ved fagplanen for historie som kritiseres er at man tildekker viktig historisk materiale som ville kunne kaste negativ lys over ikke-vestlige land. Som eksempel her anvendes nyere og velkjente oppdagelser om Mayas selvødeleggende sivilisasjonen som ikke får en åpen omtale i dokumentet (Fonte 1994, s 79). I samme kategori

som tildekking kan settes omgåelse av visse tema. Manglende referanse til diktaturer i det 20 århundre i Asia, Afrika, Midtøsten og Latin Amerika blir tolket som et ønske om ”to sanitize” historien av de repressive regimer som tidligere ble kalt ”den tredje verden” (Fonte 1994, s 81).

En gjennomgående tråd i kritikken av *Standardene* er at fakta som presenteres er avhengige av den ideologi som ligger bak og at historien blir politisert. Denne politiseringen knyttes til ”den nye historie” der ingen fakta er ”independent of ideology and power, no history that is not political”. John Leo (1995-02-06) som uttrykte seg på denne måten, legger til:

The “old” history is but a story – “narrative”, in the jargon – told by the ruling classes to consolidate their power. So now we should have a new history. Its purpose is to empower students against these elites by teaching them their own counter-narrative, heavy on McCarthy, light on Edison.

Overskrifter på de mest slagkraftige artikler med budskapet om at noen har ”kapret” eller ”stjålet” historien refererer nettopp til dette problemet. Skylden for denne ”forbrytelsen” mot historien slik det er beskrevet overfor tillegges de politisk korrekte.

## Senatets vedtak og revidering av Standarder

Ingen andre nasjonale *Standarder* har fått den oppmerksomheten i media som *Standarder* for historiefaget. Heller ingen andre *Standarder* ble fordømt av Senatet og det på en måte som er unik i USA’s nyere historie – 99 stemmer mot 1.<sup>6</sup> Det som tallene ikke forteller oss, er at NHS ble fordømt av *alle* senatorer. Den ene stemmen var nemlig ikke gitt til støtte for det dokumentet som i Senatet ble omtalt som ”perverted idea”. Senatoren som stemte mot resolusjon, Bennet Johnston fra staten Louisiana, mente at kritikken av *Standardene* var for svak (Leo 1995-02-06).

*Standarder* i historie som foreligger i dag, er en revidert versjon fra 1996. En versjon som ble 400 sider slankere enn den originale på 600 sider. En hel bokdel, del 4, med illustrative læreeksempler ble nemlig tatt ut. Denne delen av fagplanen var den mest ”politically biased, moralistic and judgmental” (Ravitch 1996-04-03).

Revidering av *Standardene* fulgte anbefalinger utarbeidet av ”Council for Basic Education” (CBE), en organisasjon som arbeider for mer akademisk preget læreplan. CBE’s mål er å sikre at elevenes intellektuelle og moralske utvikling gis prioritet i skolen. Revisjon av

fagplanen for historie tok forskjellige former og det er ikke lett å vurdere hvor omfattende eller dyptgående den ble. Hvor vanskelig det er å vurdere betydningen av enkelte forandringer i teksten kan vises med følgende eksempel. Formuleringen av de 13 kriterier som ble lagt til grunn for arbeidet med det omtalte dokumentet fikk en tilsynelatende liten oppjustering. Teksten med kriteriene som utgjør en tettskrevet A4 side, ble en bokstav mindre. Referansen til Amerikas ”many peoples” ble etter revideringen til ”many people”. Konsekvenser av denne endringen, som det kan være vanskelig å få øye på, ble imidlertid ganske omfattende. Den ble fulgt opp med en rekke omformuleringer gjennom hele *Standarder* for USA’s historie.

Referanser til kvinner eller etniske minoriteter skulle nå gjøres eksplisitte i forhold til en bestemt historisk kontekst. Man ville unngå at elevene utviklet en oppfattning av at kvinner, afroamerikanere, latinamerkanere og mennesker som kan falle under andre kategorier utgjør homogene grupper som tenker eller handler på en deterministisk måte. Dessuten ville man unngå at elevene utviklet en forståelse av at de nevnte grupper har sin egen historie separat fra hovedstrømmen av USA’s fortid (Nash, Crabtree & Dunn 2000). Og det er nettopp dette forholdet *Standardene* ble kritisert for.

Flere andre forandringer som ble gjort har klar relevans til tidligere kritikk. I versjonen fra 1996 er det for eksempel i den nasjonale historie lagt større vekt på nord-amerikanernes europeiske bakgrunn, økonomisk historie og demokratiutvikling. Det samme skjedde med immigrasjonsproblematikken og spørsmålet om utviklingen av nasjonal identitet som nå er viet større plass. I verdenshistorie har man blant annet framhevet studieenheter som viser kontinuiteten på det institusjonelle og intellektuelle området i den Vesterlandske tradisjon (Nash, Crabtree & Dunn 2000).

Enkelte som stilte seg kritisk i forhold til *Standarder* fra 1994, anså resultatet av revisjonen som ”vesentlige” eller ”enorme” forbedringer.<sup>7</sup> En av lederne av prosjektet betraktet derimot de endringer som ble gjort som kun av kosmetisk karakter (se i Fonte & Lerner 1997). Den samme konklusjon finner vi hos John Fonte og Robert Lerner (1997), bare med den forskjell at de er meget kritiske til hele prosjektet. Deres oppsummerende vurdering av *Standarder*, i den reviderte versjonen, fanger godt essensen av hva fagplaner for historie ble kritisert for.

... the standards do, indeed “take sides”. They favor the “Other” over the traditional, the non-West over the West, indigenous peoples over European settlers, the Mesoamericans over the Conquistadors, the mosaic over the melting

pot, utopianism over realism, feminists over their critics, environmentalists over economic development, government intervention over limited government unions over entrepreneurs, judicial activism over judicial restraint, group identity over individual achievement, Progressives over “counter-Progressives”, the completion of the “unfinished agenda” over the preservation of constitutional limits as they are presently conceived, and, finally liberals over conservatives (Fonte & Lerner 1997, s 25).

## Culture war

*The National History Standards*, i en revurdert form, ble godkjent. Men kampen mellom tilhengere av *Unum* og tilhengere av *Pluribus*, og kampen om de Vesterlandske verdier i USA er imidlertid ikke over. Kampen om historiefaget inngår i en større ”krig” som pågår i USA – ”kulturkrigen”.

Begrepet ”kulturkrigen” kan rent umiddelbart, vekke assosiasjoner til Tyskland i slutten av det 19 århundre. ”Kulturkrigen” i dagens USA er av en annerledes type. Den handler ikke om motsetninger mellom protestanter og katolikker, slik det var tilfellet i Tyskland, men om antagonismer mellom forskjellige og historisk sett nye konfigurasjoner av motstandere – mellom de konservative og de progressive. Samtidig har den amerikanske ”culture war” noe til felles med den tyske på Bismarks tid. De debatterte saker handler egentlig om noe dypere og viktigere enn det som kommer til uttrykk i de ulike del-debatter. Stridens kjerne er ”public culture”.

Den felles kultur leverer symboler og forestillinger for fellesskapets liv og symboler for nasjonal identitet. Ifølge James Davison Hunter, forfatteren av *Culture Wars* kampen om å definere Amerika uttrykker disse symbolene: ”the meaning of citizenship and, therefore, the meaning of patriotism and disloyalty”. Og han fortsetter:

More important, public culture consists of the shared notions of civic virtues and the common ideals of the public goals [...] public culture is reflected in the shared standards by which the actions of individuals or communities as well as the actions of other nations and communities with whom it deals are evaluated and judged as either good or evil, right or wrong, just or unjust (Hunter 1994, s 55).

”Public culture” definerer ”hvem vi er” og det er nettopp defineringen av *What It Means to Be an American* slik Michael Waltzer spør

(1992), kampen om hva elevene skal lære i historiefaget handlet om – kampen om de unges nasjonale identitet (se også: Jacoby 1994, Bender 2002, Ravitch 2002 og Stimpson 2002).

Kampen som har utspilt seg i USA om hva elevene skal lære i historiefaget på skolen viser store meningsforskjeller. Disse meningsforskjeller kom til uttrykk i ulike tendenser som har gjort seg gjeldende både under arbeidet med fagplanene og i reaksjonen på dem da de ble offentliggjort. Med hensyn til den nasjonale historie ser vi et forsøk på å sentrere nasjonal historie rundt forestillingen om *fellesskapet* og det som *binder nasjonen sammen*. I USA er det idéene om frihet, om menneskerettigheter og idéen om demokrati – alt utviklet i den Vesterlandske tradisjon. Vi ser også et forsøk på å bygge fagplaner i nasjonal historie ut fra ideen om *mangfoldet*. Det vil først og fremst si ut fra forestillingen om USA som det multietniske og multikulturelle samfunn. Men også ut fra den oppfatning at historie må gjenspeile andre typer mangfold i samfunnet, som mangfoldet basert på kjønn.

Meningsforskjeller angående fagplaner i verdenshistorie fant også sitt uttrykk i to tendenser. Det ble gjort forsøk på å legge større vekt på den *vesterlandske tradisjonen* enn andre sivilisasjoner. Samtidig ble det lagt sterk press på å presentere verdenshistorie som *global historie*. En historie uten sentrum der alle sivilisasjoner er behandlet likt.

I diskursen om globalisering er de tendensene som har gjort seg gjeldene i "history war" betegnet som "kulturell homogenisering" og "kulturell fragmentering". Når homogenisering ses i et globalt perspektiv tales det om ensretting mot Vestens normer og kulturer (Schirato & Webb 2003). Hvilke av disse tendensene som ble dominerende i vårt tilfelle er det ikke lett å si. Vi kunne se et sterkt press i begge retninger, et press som resulterte i en kamp om fagplanene for historie. Denne utviklingen av saken gjør at vi heller kan beskrive vårt tilfelle ut fra en tredje tendens. En tendens der det ikke er tale om enten homogenisering eller fragmentering, men et både – og i en konfliktsituasjon. Nicholas Burbules og Carlos Torres (2000) beskriver dette som en

more conflicted and dialectical situation, with both cultural homogeneity and cultural heterogeneity appearing simultaneously in the cultural landscape (s 14).

Trenden mot den kulturelle homogenisering og trenden mot fragmentering kan i historiefagdidaktikken bli beskrevet ved hjelp av Frank Furedis begreper om "historie med stor H" og "historie med liten h". "Historie med stor H" er en stor beretning som viser hvor folket er kommet fra, og hvilken vei de tar. "Historie med stor H" er sterkt preget av politisk historie. I "historie med liten h" brytes den store

fortellingen og historien blir fragmentert. Den omfatter minoritetenes, kvinners og ulike andre gruppers historie. Og mer enn det. Historisk sannhet i "historie med liten h" gjelder de respektive historiske individenes eller gruppenes sannhet. Kunnskapen er dermed relativ.<sup>8</sup>

Etter Furedis kategorisering kan kampen om historiefaget i USA beskrives som en kamp mellom tilhengere av "historie med stor H" og tilhengere av "historie med liten h". Resultatet ble, som nevnt overfor, et konfliktpreget og dialektisk forhold mellom disse to posisjoneringer. Det markerer slutten på den alminnelige enighet om hva vil det si å være amerikaner.

Eksemplet fra USA viser hva som kan være et mulig utfall når innholdet i begreper "identitet", "fellesskap", "medborger" endres. Endring kan føre til brudd på en lengre fasthold konsensus. Resultatet kan være flere konkurrerende eller uklare definisjoner av de nevnte her begreper. Dette stiller oss foran spørsmålet om hvilke konsekvenser denne situasjonen kan ha for utviklingen av nasjonal identitet og følelse av tilhørighet hos barn og ungdom? Hvordan kan denne situasjonen påvirke ungdommens oppfatning av hva det vil si å være god medborger og deres vilje til å bli det? Hvilke konsekvenser kan manglende konsensus i samfunnet om defineringen av "identitet" og "fellesskap" ha for skolens virksomhet rettet mot dannelse til medborgerskap?

Og sist, men ikke minst kommer spørsmålet: Hvem skal definere hvilken forståelse av nasjonal identitet og nasjonalt fellesskap som skal ligge til grunn for skolens virksomhet?

Svarene på disse spørsmål vil i høy grad være kontekststavgengige. For å identifisere og forstå endringen trenges dyptgående studier av forholdene i de enkelte land. Disse studiene kan så danne grunnlaget for en kritisk analyse av de pågående endringer i et globalt perspektiv.

I Norge har spørsmålet om hva det vil si å være norsk ikke blitt eksplisitt problematisert i vår tid. Globaliseringen og de pågående endringsprosesser i det norske samfunnet som har blitt multietnisk og kulturkompleks, tilsier at det bare er et tidsspørsmål. Møte med "de andre" framtvinger nemlig refleksjon om hvem "vi" er. "Skiftende 'de' har bidratt til å skape skiftende 'vi'", sier Knut Kjeldstadli (2003) i innledningen til det stort anlagte verket i tre bind *Norsk innvandringshistorie*. Det er dermed all grunn til å følge opp utviklingen i vårt eget land og se om begrepene "identitet", "medborger" og "fellesskap" holder på å få nytt innhold i møte med globaliseringen, slik Burbules og Torres (2000) mener er tendensen. Eksemplet med USA kan være en referanse som viser hvilke dilemmaer og konflikter som kan gjøre seg gjeldende med hensyn til identitetsskapende fag i skolen i kulturkomplekse samfunn i en globaliseringstid.

## Noter

1. Forfatterne av boken *History on Trial* (1996) Gary Nash og Charlotte Crabtree ledet sammen hele prosjektet. Det er også skrevet to doktoravhandlinger om denne saken. Den ene er forfattet av Linda Symcox, som var visedirektøren i dette prosjektet – *Under Fire: The National History Standards in the Culture Wars* (1994). Den andre er skrevet av Mary Vassilikou Bicuvaris som hadde en sentral posisjon i gruppen for "World history" – *Building a Consensus for the Development of National Standards in History* (1999).
2. Første versjon av kriteria er gjengitt i sin helhet i Bicuvaris, *Building a Consensus for the Development of National Standards in History*, s 107–108.
3. Kriteria for Standarder fra 1. mai 1992, se note 2.
4. Dette er en beskrivelse av *Standarder* i den form de ble ferdig utarbeidet av historieprosjektet NHSP.
5. Se også: "Plan to teach US history is said to slight white males", *New York Times*, 26. oktober 1994; C Gluck, "History according to whom", *New York Times*, 19. November 1994; T K Rabb, "Whose history? Where critics of the new standards flunk out", *Washington Post*, 11 desember 1994; H J Kaye, "Lessons from history to national standards: questions of class, labor, and American radicalism", *The Review of Education*, 1995; C. Lockard, "National standards and the 'ownership' of world history", *The Review of Education*, 1995.
6. Man må tilbake til 1964 for å finne tilnærmet like stor grad av enighet i Senatet (98 mot 2). Se i Symcox (1999), s 162.
7. D Ravitch, "Better than alternatives", *Society*, 1997, T Jo, "Revisited history standards disarm the explosive issues", *New York Times*, 3. April 1996, R Sanchez, "Revisited teaching standards shift historical emphasis", *Washington Post*, 3 April 1996, "Revisited history standards blunt 'bias' criticism", *USA Today*, 3 April 1996, K Diegmüller, "History center shares new set of standards", *Education Week*, 10 April 1996.
8. Referert i Sirkka Ahonens: "Folk utan historia ..." (1996). Ahonens referanse er Frank Füredi (1992): *Mythical Past, Elusive Future. History and Society in an Anxious Age*. London: Pluto Press.

## Referanser

- Ahonen, Sirkka (1996): Folk utan historia. Historia eller historier, Identitet eller identiteter? *Historiefagdidaktik i Norden* 6. København: Danmarks Lærehøjskole.
- Bender, Thomas (2002): Reforming the disciplines. *Dædalus*, 131(3), s 59–62.
- Bennett, William (1992): *The De-valuing of America: The Fight for Our Culture and Our Children*. New York: Summit.
- Bicuvaris, Mary Vassilikou (1994): *Building a Consensus for the Development of National Standards in History*. Ohio State University.

- Bloom, Allan (1988): *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: A Touchstone Book.
- Bradley Commission (1989): Building a history curriculum: guidelines for teaching history in schools. I Paul Gagnon, red: *Historical Literacy*, s 16–47. New York: Macmillan Publishing Company.
- Burbules, Nicholas & Torres, Carlos (2000): Globalization and education: an introduction. I Nicholas Burbules & Carlos Torres, red: *Globalization and Education*, s 1–26. New York: Routledge.
- Crabtree, Charlotte; Nash, Gary; Gagnon, Paul & Waugh, Scott, red (1992): *Lessons from History. Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire*. University of California (UCLA).
- Eriksen, Thomas Hylland, red (2001): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fonte, John (1994): Standards for world history: what do students most need to know? *Journal of Education*, 3, s 73–81.
- Fonte, John & Lerner, Robert (1997): History standards are not fixed. *Society*, 34(2), s 20–25.
- Gitlin, Todd (1995): *The Twilight of Common Dreams. Why America Is Wracked by Cultural Wars*. New York: Henry Holt and Company.
- Goals 2000: Educate America Act (1994):  
[www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html](http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html)
- Held, David & McGrew, Anthony (2000): The great globalization debate: an introduction. I David Held & Anthony McGrew, red: *The Global Transformations Reader: an Introduction to the Globalization Debate*, s 1–46. Malden MA: Polity Press.
- Hertzberg, Hazel Whitman (1981): *Social Studies Reform 1880–1980*. Boulder: Social Science Education Consortium.
- Hirsch, Eric Donald (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hunter, James Davison (1994): *Culture Wars. The Struggle to Define America*. New York: Basis Books.
- Jackson, Kenneth & Jackson, Barbara (1989): Why the time is right to reform the history curriculum. I Paul Gagnon, red: *Historical Literacy*, s 3–15. New York: Macmillan Publishing Company.
- Jacoby, Russell (1994): *Dogmatic Wisdom: How the Culture Wars Divert Education and Distract America*. New York: Doubleday.
- Kaye, Harvey (1995): Lessons from history to national standards: questions of class, labor, and American radicalism. *The Review of Education*, (3), s 253–264.



- Kjeldstadli, Knut, red (2003): Norsk innvandringshistorie. I Knut Kjeldstadli, red: *Norsk innvandringshistorie, Bind 1*, s 9–18. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Lockard, Craig A (1995): National standards and the "ownership" of world history. *The Review of Education*, (3), s 265–277.
- Nash, Gary; Crabtree, Charlotte & Dunn, Ross (1996): *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: Vintage Books.
- Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983): Washington, D.C., National Commission on Excellence in Education, Department of Education.
- National History Standards* (1996): Los Angeles: National Center for History in the School, UCLA.
- Ravitch, Diane (1988): From history to social studies: dilemmas and problems. I Bernard Gifford, red: *History in the Schools*, s 41–54. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ravitch, Diane (1989): The plight of history in American schools. I Paul Gagnon, red: *Historical Literacy*, s 51–68. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ravitch, Diane (1997): Better than alternatives. *Society*, 34(2), s 29–31.
- Ravitch, Diane (2001): *Left Back. A Century of Battles over School Reform*. New York: Touchstone Book.
- Ravitch, Diane (2002): Education after the culture wars. *Dædalus*, 131(3), s 5–21.
- Ravitch, Diane & Finn, Chester (1987): *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature*. New York: Harper & Row Publishers.
- Schirato, Tony & Webb, Jen (2003): *Understanding Globalization*. London: Sage.
- Simpson, Cathrine (2002): The culture wars continue. *Dædalus*, 131(3), s 36–40.
- Stromquist, Nelly & Monkman, Karen (2000): Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education. I Nelly Stromquist & Karen Monkman, red: *Globalization and Education*, kap 1. Lanham: Rowman & Littlefield Publ.
- Symcox, Linda (1999): *Under Fire: The National History Standards in the Culture Wars*. Los Angeles: University of California.
- Waltzer, Michael (1992): *What it Means to Be an American*. New York: Marsilio.
- Østerud, Øyvind (1999): Den postnasjonale utfordringen. Mellom globalisert makt og nasjonalt demokrati. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 4, s 285–297.

## Avisartikler

- Cheney, Lynne V (1994-10-20): The end of history. *Wall Street Journal*.
- Cheney, Lynne V (1995-10-24): Kill my old agency please. *Wall Street Journal*.
- Cheney, Lynne V (1996-05-02): New history standards still attack our heritage. *Wall Street Journal*.
- Diegmüller, Karen (1996-04-10): History center shares new set of standards. *Education Week*.
- Gluck, Carol (1994-11-19): History according to whom. *New York Times*.
- History thieves (1994-11-06): *Wall Street Journal*.
- Jo, Ted (1996-04-03): Revisited history standards disarm the explosive issues. *New York Times*.
- Krauthammer, Charles (1994-11-04): History hijacked. *Washington Post*.
- Leo, John (1994-11-14): The hijacking of American history. *U.S. News & World Report*.
- Leo, John (1995-02-06): History standards are bunk. *U.S. News and World Report*.
- Maligning the history standards, editorial (1995-02-13): *New York Times*.
- Plan to teach US history is said to slight white males (1994-10-26): *New York Times*.
- Rabb, Ted (1994-12-11): Whose history? Where critics of the new standards flunk out. *Washington Post*.
- Ravitch, Diane (1994-12-07): Standards in US history: an assessment. *Education Week on the WEB*.
- Ravitch, Diane (1996-04-03): The new, improved history standards. *The Wall Street Journal*.
- Revisited history standards blunt "bias" criticism" (1996-04-03): *USA Today*.
- Sanchez, Robert (1996-04-06): Revisited teaching standards shift historical emphasis. *Washington Post*.