



Høgskolen i Bergen

Mastergradsoppgave

MSAM613

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	MSAM613 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Bente Brathetland		

Student

Kandidatnr.: 312

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

“Og så kvinnene...”

Ei analyse av framstillinga av kvinner i historielærebøker for ungdomstrinnet i perioden 1960-2008

“And then the Women...”

An Analysis of the Representation of Women in History Textbooks from 1960-2008 in Lower Secondary Schools in Norway

Elfrid Utne Midtun

Master i samfunnsfagdidaktikk

Høgskulen i Bergen

Avdeling for lærarutdanning

18. mai 2016

Samandrag

Gir historiebøkene oss automatisk assosiasjonar om ei mannsdominert framstilling? Er det slik at kvinner og deira historie blir usynleggjort i tekst og bilete i historielærebøkene? Eller har kvinnehistorie og kvinnelege perspektiv fått ein integrert plass i forteljningane? I denne oppgåva blir søkelyset satt på framstillinga av kvinner i historielærebøker for ungdomstrinnet i perioden 1960-2008. Rundt år 1900 var det svært få som spurte etter kvinner i historia, men gjennom det siste hundreåret har kvinner fått ein sterkare posisjon i samfunnet og ein relativt større plass i historia. Kvinnehistorie vaks fram på 1970-talet som eit synleggjeringsprosjekt, der det var viktig å trekke fram rolla kvinner har spelt. Fleire ønska etter kvart at kvinnehistorie ikkje berre skulle vere eit supplement til den etablerte forteljninga i historiefaget. Men korleis skulle integreringa finne stad? Den historiografiske framstillinga av kvinnehistorie viser at feltet har utvikla seg til eit mangfaldig felt der det eksisterer ulike retningar samtidig. Men har desse retningane fått innpass i historiefaget i skulen? Har desse trendande gjort seg gjeldande i lærebøkene sine framstillingar?

Utviklinga av kvinneomgrepet blir belyst gjennom ei diskursanalyse som metode, der tilnærmingar frå postkolonial teori og interseksjonalitetsprinsippet også er sentrale verktøy i analysen. Det overordna føremålet for oppgåva er å gi eit bilete av den tida lærebøkene er skrivne i, samt denne tidas haldningar til kvinner si betydning i historia. Dette kan såleis seie noko om kva slags bilete av kvinner elevane møter i skulen, og seie noko om deira medvit om kvinnehistorie.

Abstract

Does history books provide us with an association of a male-dominated history? Are women and their history invisible in texts and illustrations in history textbooks? Alternatively, have history of women and female perspectives been included as an integrated part of the history subject? This master thesis explores the representation of women in history textbooks for lower secondary schools in the period 1960 to 2008. Around the 1900's there were few people who asked for women in history, but through the last century women have gotten a stronger position in society and a relatively larger part in history. Women's history emerged in the 1970's as a "visibility-project",¹ where the main target was to reveal the role of women in society. Soon, many people wanted women's history not just to be a supplement to History with a big "H". How would one then integrate women's history? My historiographic research of women's history shows that the field have developed into a complex field where different directions exists at the same time. Will we find these directions in the history subject in school, as well? Have the textbooks implemented the same "projects" as the study of history?

The development of the notion of women will be explored through a discourse analysis, where different approaches from postcolonial theory and intersectionality will be key tools in the analysis. The main target for this thesis is to provide an image of the time the textbooks were produced, and this time's attitudes towards women's significance in history. This might say something about what kind of image of women the students meet in school, thus also say something about their awareness of women's history.

¹ «Becoming Visible», Scott 1983: 145

Forord

Å produsere ei masteroppgåve er ein prosess. Lesing, skriving, sletting og omskriving ligg til grunn, og slik skal det visst nok vere. I løpet av arbeidet blir ein interessert i alle sider ved emnet, men ei avgrensing er nødvendig for at arbeidet ikkje skal bli altfor omfattande. Arbeidet har vore komplekst, men også svært lærerikt og nyttig for ein komande historielektor.

Mi interesse for kvinnehistorie vart sådd tidleg på masterstudiet, etter ein kort presentasjon frå Sissel Rosland, som seinare vart min rettleiar. Utgangspunktet var overskrifter i historie-lærebøkene. Etter eit kapittel om til dømes den franske revolusjonen, fann me ofte overskrifta «kvinnene og revolusjonen» mot slutten av kapittelet, som at kvinner var eit tillegg til den «etablerte» historia om revolusjonen. Dette vart utgangspunktet for tittelen «Og så kvinnene...».

Eg ønskjer å nytte anledninga til å takke støttespelarane mine. Førsteamanuensis Sissel Rosland har vore min rettleiar og eg kunne aldri drøymt om ein betre samarbeidspartnar. Ho har kome med konstruktive innspel og grundig oppfølging gjennom heile studiet, både fagleg og sosialt. Eg vil også takke mine medstudentar for gode innspel undervegs, samt Sigrid Utne og Mads Holmen for korrekturlesing. Til slutt vil eg rette ein takk til Bente Brathetland, Karl Egil Johannesen og John Ragnar Myking for å vekke mi interesse for historiefaget gjennom førelesingar på bachelor-studiet. Saman med Sissel Rosland gjorde deira engasjement at eg valte master i samfunnsfagdidaktikk med historie som fordjuping.

Bergen, mai 2016

Elfrid Utne Midtun

Innholdsliste

Samandrag	1
Abstract	2
Forord	3
Kapittel 1: Innleiing	7
1.1 Tema og problemstilling	7
1.2 Kjelder og avgrensing	8
1.2.1 Utval	9
1.2.2 Lærebokforskning.....	9
1.2.3 Læreplanar.....	13
1.2.4 «Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene»	18
1.3 Oppgåvas struktur	20
Kapittel 2: Teoretiske perspektiv og metodiske tilnærmingar	21
2.1 Konstituering av kjønn.....	21
2.1.1 Dimensjonar i konstituering av kjønn.....	22
2.2 Diskursanalyse.....	23
2.2.1 «Sanningseffekten»	25
2.2.2 Joan Scott og kjønn som diskurs.....	26
2.3 «Oss og dei andre» - innfallsvinklar frå postkolonial teori	27
2.3.1 «Under Western Eyes» - feministisk usynleggjering av kvinner	29
2.4 Interseksjonalitetsprinsippet.....	30
2.4.1 Interseksjonalitet som analytisk rammeverk.....	31
Kapittel 3: Kvinnehistorie i eit historiografisk perspektiv	34
3.1 Kvinnehistorisk forskning før 1970-talet	34
3.2 Framveksten av norsk kvinnehistorie.....	35
3.3 Kvifor oppstod forskning på kvinnehistorie?	36
3.4 Vitskapsteoretiske utviklingstrekk og motsetnader	37
3.4.1 Synleggjeringsprosjektet	38
3.4.2 Kvinnehistorie blir kjønns historie	40
3.5 «Draumen om integrering»	42
3.6 Oppsummering	43
Kapittel 4: Imperialismen	45
4.1 Overordna forteljing i historielærebøkene.....	45
4.2 Konstruksjon av «den kvite mannen»	45
4.2.1 Engelskmenn og franskmenn.....	46
4.2.2 Den europeiske mannen som oppdagar og misjonær	47
4.3 Konstruksjon av «oss og dei andre»	48
4.3.1 Kolonisering av Amerika.....	49
4.3.2 Afrika og slavehandelen	51
4.4 Kvinner i imperialismen	54
4.4.1 Dronning Viktoria	56

4.4.1 Indiske kvinner	57
4.5 Dikotomiar	58
4.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historieskrivinga.....	59
4.7 Oppsummering	62
Kapittel 5: Den franske revolusjonen	63
5.1 Overordna forteljing i historielærebøkene	63
5.1.1 «Det gode» versus «det vonde»	64
5.2 Tredjestanden	65
5.2.1 Arbeidarkvinner.....	66
5.2.2 Kvinnetoget til Versailles	67
5.3 «Folket»	69
5.3.1 Opplysningsfilosofen Rousseau	69
5.3.2 Menneskerettar – for kven?	72
5.3.3 Kvinneklubbar	76
5.4 Revolusjonens kvinner.....	77
5.4.1 Marie Antoinette	77
5.4.2 Charlotte Corday og mordet på Marat	78
5.4.3 Marie Olympe de Gouges	80
5.5. Revolusjonens menn	83
5.5.1 Ludvig 16.	83
5.5.2 Danton og Robespierre	84
5.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historieskrivinga	86
5.7 Oppsummering	88
Kapittel 6: Den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913	90
6.1 Overordna forteljing i lærebøkene.....	90
6.2 Thrane-rørsla	91
6.2.1 Ulike forteljingar om Marcus Thrane	91
6.3 Kvinnerørsla og kvinnesaka	94
6.3.1 «Vor bestemmelse er at giftes, ikke at blive lykkelige»	94
6.3.2 «Forfattarar skapte debatt om kvinnerolla»	95
6.3.3 Samfunnet sine normer og reglar.....	97
6.3.4 Norsk kvinnesaksforeining	99
6.4 Framstilling av røysteretten frå 1814	101
6.4.1 «Den store avkortinga i røysteretten i 1814»	103
6.4.2 Argument mot kvinneleg røysterett i 1890	105
6.5 Røysterett for kvinner i 1913	107
6.5.1 Røysterett for kvinner i lærebøkene	108
6.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historiefaget	112
6.7 Oppsummering	115
Kapittel 7: Kvinneomgrepets utvikling i perioden 1964-2008	117
7.1 Kva slags forteljing?	117
7.1.1 Møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte»	117

7.1.2 <i>Den franske revolusjonen og menneskerettane</i>	118
7.1.3 <i>Kampen for røysteretten</i>	119
7.2 Generell utvikling i perioden	120
7.3 Brot eller kontinuitet?	121
7.4 Avslutning	122
Kjeldeliste	124
Illustrasjonar	124
Lærebøker	124
Læreplanar	126
Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene	126
Godkjenningssordninga	126
Litteraturliste	128
Vedlegg 1: Modell for interseksjonell fleirnivå-analyse	134
Vedlegg 2: Lærebøker til imperialismen	135
Vedlegg 3: Lærebøker til den franske revolusjonen	136
Vedlegg 4: Lærebøker til den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 191	137

Kapittel 1: Innleiing

Kjønn er paradoksalt. På den eine sida er det eit enkelt og synleg kjenneteikn, ein grunnleggjande måte å kategorisere menneske på.² I mange av livets situasjonar er kjønnet det første ein registrerer, og spørsmålet om det nyfødde barnet er gut eller jente blir som regel rekna som eit legitimt spørsmål med eit enkelt svar. For det nyfødde barnet har likevel svaret betydning for heile livet det har framfor seg. Samtidig kan kjønn vere både usynleg og komplisert, og nettopp denne usynlegheita var utgangspunktet for mi interesse for kvinner i historia. Trass i den «opplagte» delinga av menneske i to kategoriar, var det lenge svært få som spurte etter kvinner i historia.³

1.1 Tema og problemstilling

Det blir ofte sagt at historiefaget dreier seg om «mennene sin historie». I uttrykket litt det at historia ofte er *av* og *om* menn, og dermed spelar ikkje kvinner ei sentral rolle i historieskrivinga eller som historieskrivarar. Likevel vaks det fram ei særleg interesse for kvinner i historiefaget på 1970-talet, og nyare noregshistorie kan fortelje om kvinner sitt inntog i samfunnslivet og krav om full likestilling mellom kjønna. Interessa for kvinnehistorie dreia seg ikkje om at kvinner automatisk har eit anna syn på saker og ting enn menn, men om at kvinner har hatt ulike posisjonar i samfunnet som kan gi ulike perspektiv. Desse krava og perspektiva nådde også lærebøkene i skulen, og i perioden 1974-2000 fanst det likestillingskonsulentar som skulle granske lærebøkene før dei vart godkjent til bruk i skulen.

Med mitt prosjekt ønskjer eg å undersøkje kva slags samfunnsbilete og omgrep grunnskulen etablerer i høve i kjønn, gjennom lærebøker i historiefaget. Temaet for oppgåva mi er «framstillinga av kvinner i norske historielærebøker for ungdomstrinnet». Analysen skal undersøkje om kvinneomgrepet har endra seg, samt kva slags samfunnsfaglege og historiske forklaringar som kan liggje til grunn for eventuelle endringar. Til dette arbeidet er problemstillinga slik: *Korleis blir kvinner framstilte i lærebøker i historie for ungdomstrinnet i perioden 1960 til 2008?* For å undersøkje dette nærare har eg valt nokre delspørsmål som er med på å belyse problemstillinga:

1. Korleis blir bilete av kvinner etablert? Kva slags førestillingar er lærebøkene med på å oppretthalde og eventuelt utfordre?
2. Har kvinneomgrepet forandra seg? Kva forandrar det seg eventuelt til?

² Hagemann 2003: 52

³ Hagemann 2003: 52

3. Er det samanheng mellom utviklinga i læreboktekstane og utviklinga i historiefaget?
4. Står det noko i læreplanane for periodane og i godkjenningsordninga om kvinner og likestilling i historiefaget? Korleis har lærebøkene operasjonalisert dette?

I arbeidet med lærebokanalyse skal eg nytte det historikaren Magne Angvik kallar ei gruppeanalyse. Her blir fleire lærebøker studert, og det kan bli gjort vertikalt eller horisontalt. Ved horisontale undersøkingar blir bøker analysert frå same tidsrom, medan vertikale analyser undersøker spesifikke tema over tid.⁴ Mi undersøking vil hovudsakleg vere vertikal, men analysen vil også bestå av horisontale undersøkingar. Eg vil samanlikne fleire lærebøker innanfor kvar tidsperiode, men med tanke på omfanget vil det vere vanskeleg å ta for seg alle lærebøker som har blitt produsert i det tidsrommet eg vil undersøkje. Det inneberer at eg vil gjennomføre ei dybdeanalyse, framfor breiddeanalyse. Eg skal undersøke tre lærebøker i kvar periode, og det vil alltid finnast ein risiko for at nokre relevante tekstar ikkje blir tatt med i undersøkinga.

Når eg skal studere dei enkelte lærebøkene, vil eg nytte ei kvalitativ tilnærming. Det betyr at eg er interessert i korleis innhaldet er lagt fram, i motsetnad til ei kvantitativ analyse der tekstmengde, tal på bestemte ord og liknande er av interesse. I analysen er eg opptatt av lærebøkene sin framstilling og budskap i utvalte historiske hendingar. Undersøkinga vil vere komparativ, i den forstand at den samanliknar fenomen og prosessar i tid og rom. Samanlikninga vil også ha ein heuristisk funksjon, fordi den kan hjelpe å problematisere tekstane ved å stille spørsmål til fortida.⁵ Vidare vil mi undersøking ha ei diskursanalytisk tilnærming, der eg ønskjer å forstå kva meining som blir etablert i tekstane.

Denne oppgåva har fleire overordna føremål. For det første kan lærebokanalysen gi eit bilete av den tida læreboka er skriven i, og denne tidas haldningar til kvinner si betydning i historia. For det andre viser lærebokanalysen kva framstilling av kvinnene si rolle i historia elevane møter i skulen. Analysen kan slik sett gi eit bilete av det medvitte som er danna om kvinnehistorie. Studiet kan også knytast opp mot ein generell diskusjon kring likestilling og dei politiske avgjerslene, spesielt i høve til læreplananes perspektiv og funksjon.

1.2 Kjelder og avgrensing

I denne oppgåva er historielærebøker primærkjeldene. Lærebøker har lenge vore ein sentral del av historieformidlinga i det norske samfunnet. Skulen har vore og er ein viktig arena for folks

⁴ Angvik 1982: 370-371

⁵ Andresen, Rosland, Ryymin & Skålevåg 2012: 96-97

møte med historia, særleg verdshistoria, og fleire undersøkingar tyder på at lærebøkene utgjer den viktigaste enkeltfaktoren når læraren skal planleggje si undervisning.⁶ Lærebøkene er interessante som kjelder fordi dei kan fortelje oss om den kulturen lærebøkene vart skapt i og korleis den har endra seg over tid. Dei kan også fortelje oss korleis læreplanen blir tolka, som igjen vil seie noko om kva sentrale myndigheiter meiner befolkninga skal tileigne seg av kunnskap.⁷ Læreboka skil seg frå andre tekstar fordi den skal reprodusere kunnskap, ikkje finne ny kunnskap.

1.2.1 Utval

I denne oppgåva er det gjort eit utval av historielærebøker for ungdomstrinnet i perioden 1960-2008. Informasjon over utgitte historielærebøker eller mest selte bøker er vanskeleg å hente, derfor er utvalet i denne oppgåva basert på andre faktorar. Eg har forsøkt å finne fram til lærebøker som har vore populære, og ein god indikator er lærebøker som har fleire opplag med same tittel og forfattar. Det gjeld til dømes Sveen og Aastad sin lærebokserie *Samfunn 7-9* (1987-1989) og *Samfunn 8-10* (1997-1999), Skjønberg sin serie *Undervegs 8-10* (1997-1999, 2006-2008), samt Lund sine lærebøker *Tett på historien 1* (1993) og *Innblikk 8-10* (1997-1999).

Til utvalet mitt har eg valt forlaga Aschehoug, Cappelen og Gyldendal, som alle har lærebøker i kvar læreplanperiode frå 1960 til 2008. Dei fleste lærebøkene er ein del av ein serie på tre bøker, og utgangspunktet for utvalet mitt vart då 37 bøker. For å velje tema til lærebokanalysen, laga eg ei oversikt over alle lærebøkene med tilhøyrande kapittel. Ut frå dette valte eg tre tema som var dekkja i alle lærebokseriane; *imperialismen, den franske revolusjonen og den politiske utviklinga i Noreg frå 1814-1913*.⁸ Dette er tre tema som har ulik vektlegging i både læreplanane og lærebøkene, men det er likevel mogeleg å samanlikne dei. Etter val av tema er det 25 lærebøker som har blitt analysert med omsyn til tematikkane i lærebokanalysen

1.2.2 Lærebokforskning

Historie- og samfunnsfaget har alltid spelt ei sentral rolle i samfunnets ønske om å forme dei unge sine kunnskapar og haldningar. I Noreg har argumenta for historiefagets omfang og innhald vore omsynet til elevane si utvikling.⁹ Kva denne utviklinga bør bestå av, har endra seg

⁶ Angvik 1982: 367 og Sæle 2005: 9-10

⁷ Sætre 2009: 9

⁸ Eg nytta programmet Access. Eg laga først ei liste over alle lærebøkene eg kunne finne frå perioden, og valte så forlaga Aschehoug, Cappelen og Gyldendal, som hadde lærebøker til alle læreplanane. Eg laga kolonnar med kapitteloverskrifter som var representert i bøkene, og kryssa av for kvar lærebok. Imperialismen, den franske revolusjonen, året 1814 og røysterett var tema som flest lærebøker hadde.

⁹ Bøe 2006: 197

gjennom tidene, frå å utvikle fellesnasjonale og borgarlege dyder for å styrke elevane, til å styrke elevane sin individuelle kompetanse og utvikle historiemedvit.¹⁰

Dei første lærebøkene i historie for skulebruk var gjerne sterkt forkorta versjonar av meir omfattande historiske verk. Skuleboka fekk dermed preg av å vere ei lita fagbok, der både struktur og innhald langt på veg var variantar av historiebøker skriven for eit vaksent publikum. Struktura var kronologisk disponert, der særleg dei tidlege nordiske historiebøkene var prega av kongshistorie. Slik var skulebøkene disponert fram til midten av 1950-talet, med politikk, makt og styring som overordna tematikkar.¹¹ Frå 1960-talet vart det i sterkare grad reist kritikk mot oppfatninga av historiebøker som objektive kunnskapskjelder. Argumenta var at historieundervisninga aldri kan bli nøytral, men alltid vil bære preg av eit verdisyn hos både forskarar, lærebokforfattarar og lærarar. Ifølgje Johnsen (et.al, 2007) førte dette til store endringar i historiebøkene sitt innhald på 1970-talet.¹² Dei nye læreplanane spegla ei generell politisk radikaliserings og det globale perspektivet trengde seg på. Studentopprøret i 1968 gjorde krav på makt og innverknad i samfunnet, og kvinnerørsla, lokalhistorie og medierevolusjonen gjorde seg gjeldande.¹³ Gjennom debattar om historieformidlingas legitimitet kom ei delvis radikaliserings, samt ei bevisstgjerings av forskingsmiljøa og historielærarane.¹⁴ Johnsen (et.al. 1997) meiner dette førte til at kongar og krigarar til dels måtte vike for prosesshistorie med vekt på økonomiske og politiske drivkrefter i dei komande historiebøkene. Dette førte også til eit auka fokus på barn og kvinner si historie. Lærebøkene bevega seg bort frå den «reine» objektivistiske framstillinga, og i retning av eit meir problematiserande og kjeldebasert innhald.¹⁵

Lærebøkene er også stadig under gransking, og lærebokforskings har etter kvart blitt eit stort forskingsfelt. Forskinga omfattar lærebøker i ulike fag på ulike nivå, innan ulike skulesystem i ulike tidsfasar og i forskjellige land.¹⁶ I første omgang var det ei sentral målsetting å påvise at lærebøkene ikkje var objektive, men snarare eit resultat av bestemte maktstrukturar der visse aktørar hadde klart å få sitt verdsbilete til å stå fram som nøytralt og kanonisk.¹⁷ Etter første verdskrig tok *Foreningen Norden* opp arbeidet med lærebokundersøkingar i Noreg, der ulike

¹⁰ Bøe 2006: 197

¹¹ Johnsen et.al 1997: 113

¹² Johnsen et.al 1997: 114

¹³ Edvard Bull 1979, sitert i Marthinsen 1997: 35

¹⁴ Johnsen et.al 1997: 114

¹⁵ Johnsen et.al 1997: 114

¹⁶ Skrunes 2010: 35

¹⁷ Sæle 2012: 34

forskarar kom fram til ulike kriterier for lærebokforskning. Målet var å fjerne mellomfolkelege konflikhtar, men fleire av tiltaka var sterkt prega av nasjonalisme.¹⁸ Etter andre verdskrig vart lærebokanalysane tatt opp igjen. Dette hadde særskilt samanheng med dei vestlege okkupasjonsmaktene i Tyskland, og deira ønske om eit samarbeid for å revidere dei gamle skulebøkene. Desse tiltaka førte ikkje til konkrete resultat, men tankane kom til uttrykk då UNESCO kom ut med ei handbok i 1949. I 1951 vart det skipa eit internasjonalt skulebokinstitut i Braunschweig, som i 1975 tok namnet *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*. Institutet arbeidde først og fremst med å avsløre fordommar og propaganda i lærebøker, samt å betre den internasjonale forståinga.¹⁹

Blant sentrale norske bidrag til lærebokforskninga, kan ein blant anna finne Svein Lorentzen si undersøking av norske skulebøker som nasjonsbyggerar og Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen si undersøking av samfunnsbilette i samfunnskunnskapsbøker.²⁰ I tillegg er det dei siste tiåra stadig fleire studentar som har tatt for seg ulike former for lærebokanalyse i sine masteroppgåver.²¹ Innanfor kvinnehistorie og likestillingsanalyser, finst det også interessante bidrag. Denne typen analyser finst stort sett i artikkel eller rapportform, samt masteroppgåver med ulike innfallsvinklar. Omfanget varierer mellom ulike skuleslag, og nokre analyser er av meir generell karakter der historielærebøker berre er ein del av det materialet som blir gjennomgått.²²

I 1965 gjennomførte til dømes Helga Stene ei analyse av ulike lærebøker i den høgre skule, konsentrert rundt språk- og samfunnsfag, der ho tok utgangspunkt i det ho kalla «den skjulte kvinnediskrimineringa i skulen».²³ Andre bidrag til denne typen lærebokanalyser er blant anna Hjørdis Heide som i 1977 undersøkte lærebokforfattarens rolle i utforming av lærebøker. I 1978 undersøkte Gro Hagemann fem historielærebøker i den vidaregåande skulen, og i ein artikkel om denne undersøkinga viste ho at lærebøkene oppfylte ei likestillingspolitisk målsetting rimeleg bra, men frå eit fagleg synspunkt hevda ho at kvinnestoffet hadde alvorlege, faglege veikskapar.²⁴ Ida Blom tok også for seg ei lærebok på universitetsnivå på 1990-talet. Boka *Grunntrekk i norsk historie – fra vikingtiden til våre dager* vart gjennomgått av Blom med eit

¹⁸ Angvik 1982: 369

¹⁹ Angvik 1982: 369

²⁰ Lorentzen 2005, Børhaug & Christophersen 2012

²¹ Blant anna: Marthinsen 1997, Sæle 2005, Reistad 2014

²² Marthinsen 1997: 5

²³ Helga Stene 1957: «Får pikene og guttene like sjansar i de årene de går i den høyere skolen?», sitert i Marthinsen 1997: 1

²⁴ Hagemann 1987, sitert i Marthinsen 1997: 8

kjønnsystemteoretisk perspektiv, der ho kvalitativt vurderte boka i høve til andre grunnleggjande strukturar i historia (bl.a. økonomisk, sosialt og politisk). Konklusjonen hennar var at det berre til ein viss grad var tatt med kvinnehistorie og at det var langt fram til integrering av kvinnehistorie i denne boka.²⁵

I 1982 kom *Rapport om kjønnsroller i lærebøker*, som var Noregs bidrag til ein rapportserie i UNESCOs regi om kjønnsroller i lærebøker og barnelitteratur. Bakgrunnen for at UNESCO engasjerte seg i arbeidet med å belyse kjønnsroller i lærebøker, var blant anna FN sitt kvinnetiår. FN sin Kvinnekommisjon som vart oppretta i 1946, hadde ansvar for fire verdskvinnekonferansar, der handlingsplanen vart vedtatt under parolen «likhet, utvikling og fred».²⁶ I 1979 vedtok FN si generalforsamling Kvinnekonvensjonen, som inneheldt 30 artklar om fjerning av alle former for diskriminering av kvinner, og konvensjonen tredde i kraft i 1981.²⁷ Dette arbeidet danna opptakten til at generalforsamling erklærte tiåret 1976-1985 for «FNs kvinnetiår». UNESCO sitt utgangspunkt var at lærebøkene som regel ikkje spegla dei endringane i kvinnenens livsmønster som hadde skjedd i dei fleste land dei siste tiåra. Når lærebøkene formidla forelda bodskap om kjønnsroller, stod dei i strid med målsettinga for FN sitt kvinnetiår: å fremme likestilling mellom kjønna.²⁸

Når det gjeld lærebokforskning på kjønn på 1990-talet, gjennomførte Sissel Marthinsen ei masteroppgåve i 1997 med temaet «kvinneliv i lærebøker». Ho undersøkte korleis kvinner blei framstilte i historielærebøker for gymnasen. Ho fann at kvinner ofte vart framstilte som passive objekt i historieforteljingane, gjerne som mødre, elskerinner og dronningar.²⁹ Ho undersøkte lærebøkene sine forteljingar i samanheng med samfunnsmessige endringar og politiske beslutningar, og analysen hennar var såleis eit bidrag som retta eit kritisk blikk mot prosessen rundt lærebøkene, så vel som læreboktekstane i seg sjølve.

Læreboka si sterke posisjon i skulen er ifølgje Magne Angvik god nok grunn til at kvar enkelt lærar og lærarstudent burde skaffe seg innsikt i og erfaring med analyser av skulebøker.³⁰ Dette kjem av at skulebøkene er eineståande som studieobjekt for å søke kunnskap om formidling av fagleg informasjon. Bøkene er både produkt og produsentar av innstillingar og tilhøve i eit

²⁵ Blom 1992: 325

²⁶ Aas 2012

²⁷ Aas 2012

²⁸ Vøgt 1984: 13

²⁹ Marthinsen 1997

³⁰ Angvik 1982: 368

samfunn. Dei representerer ei form for felles informasjon som alle unge i ein relativt lang periode av livet blir utsatt for.³¹

1.2.3 Læreplanar

Lærebøkene er også påverka av skulelover, eit tilhøve som ikkje er uproblematisk. På den eine sida stiller lover, reglement og godkjenningsskrav opp dei rammene lærebøkene må halde seg innanfor, men på den andre sida har lærebokforfatarane til ein viss grad eit val om korleis fortida skal forståast og formidlast.³² Med tanke på at lærebøkene utgjør det viktigaste undervisningsmiddelet i skulen, blir det likevel eit mål for forfatarane å følgje opp intensjonane i dei gjeldande læreplanane.³³ Lærebøkene var også lenge påverka av godkjenningssordninga, som skulle sørge for at lærebøkene oppfylte bestemte kriterier. På 1970-talet vart også «Veiledning i likestilling» utgitt, med eit mål om å auke bevisstgjeringa rundt kjønnsproblematikken i lærebøker i fleire fag.

Læreplanane er eit produkt av si tid, med dei tankane som var rådande til ulike tider. Eit av krava til lærebøkene er at dei skal vere gode hjelpemiddel til å nå måla som er formulert i læreplanen.³⁴ Av den grunn er det høgt sannsyn for at lærebøkene er prega av læreplanen. Tidsperioden for denne oppgåva (1960-2008) har fem tilhøyrande læreplanar, og dei neste delane vil kort presentere hovudinnhaldet i desse, med ei vektlegging på historiefaget og kjønnsdimensjonen.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole (L-60) var eit resultat av forsøk med obligatorisk 9-årig skule i åra fram mot 1960. Med denne læreplanen fekk Noreg for første gong ein læreplan med felles timefordeling for jenter og gutar i grunnskulen i alle fag.³⁵ I samfunnsfag vart historie, geografi og samfunnskunnskap samanfatta i ei faggruppe, og dei tre disiplinane skulle i størst mogeleg utstrekning sjåast som ein heilskap. Ser ein nærare på presentasjonen av historiefaget i L-60, er undervisningas oppgåve at elevane skal få kjennskap til viktige hendingar og framtreddande personlegdomar i nordisk historie og i verdshistoria. Særleg skal ein leggje vekt på «slke hendinger som har hatt innvirkning på utviklingen i det norske samfunnet, og en skal trekke frem den innsats som kjente kvinner og menn har gjort i kulturlivet.»³⁶ Her spesifiserer læreplanen at både kvinner og menn skal trekkjast fram, men det

³¹ Angvik 1982: 368

³² Bøe 2006: 197

³³ Fondevik 2002: 44

³⁴ Johnsen 1999: 8

³⁵ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 12

³⁶ Forsøksrådet for skoleverket 1960: 158

står ingenting om kvinner eller likestilling i det som vart kalla pensum for dei ulike klassetrinna.³⁷

Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M-74) var ein rammeplan der lokale instansar i skulesystemet fekk betydeleg innflytelse på skulens faglege innhald. I denne planen var det mykje opp til den enkelte lærar å vurdere vektlegginga av dei ulike emna, og kva det skulle undervisast i. 1.-3. klasse hadde «Heimstadelære», medan 4.-9. klasse hadde «samfunnsfag», som framleis bestod av samfunnskunnskap, historie og geografi.³⁸ Denne læreplanen har meir fokus på å stimulere elevane til aktivitet og sosialt ansvar, og læreplanverket presiserer at historia og fortida er til på grunn av *både* kvinner og menn. Læreplanverket presiserer også at det truleg finst døme på at lærebøker tek bort kvinnelege innslag, og meiner derfor at «lærebokforfattarane og lærarane bør meir medvete gå på jakt i faglitteratur og kjeldemateriale etter opplysningar om dugande kvinner og vere på utkik etter interessant kvinnestoff i dags- og tidsskriftpresse og i massemedia.»³⁹ Pensumet eller «lærestoffet» er ei liste på same måte som i L-60, utan å eksplisitt nemne kvinner eller likestilling som tema.

Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M-87) var ei revidert utgåve av M-74 og førte derfor vidare bærande prinsipp frå denne. M-87 var også ein rammeplan, men representerte likevel eit vendepunkt ettersom ein ville sikre eit felles lærestoff for alle elevar. Det vart også viktig å sjå samanhengar, både innan det enkelte fag og mellom faga.⁴⁰ Den største forandringa var organisering av lærestoffet. Skiljet mellom historie, geografi og samfunnskunnskap opphøyrt, og dei inngjekk i staden inn i ei felles målsetting som vart kalla *orienteringsfag* på mellomtrinnet og *samfunnsfag* på ungdomstrinnet. Lærestoffet vart ordna i 12 hovudemne,⁴¹ med tilhøyrande delemne som vart sett i eit større perspektiv. Eit av dei felles måla var at undervisninga måtte «medverke til at elevane utviklar kunnskapar om både kvinners og menns liv og levevilkår, og bidra til å fremme likestilling. Ein må prøve å integrere spørsmål om likestilling i arbeidet med dei ulike hovudemna».⁴² Ordet «likestilling» er også nemnt fleire

³⁷ Forsøksrådet for skoleverket 1960: 170-172

³⁸ Fondevik 2002: 46

³⁹ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974: 177

⁴⁰ Fondevik 2002: 47

⁴¹ 1) Å studere samfunnet, 2) Individ, familie og samfunn, 3) Natur, menneske og ressursar, 4) Det norske samfunnet i forandring, 5) Samane – ei eiga folkegrupper, 6) Naturgrunnlag, nærings- og arbeidsliv og økonomi, 7) Demokrati, politikk, makt og styring, 8) Kommunikasjon, mediar og påverknad, 9) Europa, 10) Verda utanfor Europa, 11) Andre religionar og livssyn, 12) Fred og internasjonal forståelse

⁴² Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 231

gonger i delemna, og det kan sjå ut som kvinnene har fått ei større vektlegging i samfunnsfaget i M-87.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) vart utgitt i 1996, men tredde i kraft året etter. Grunnskulen vart utvida frå ni til ti år og hadde framleis einskapsskulen som mål. Det som særmerka L-97 i høve til tidlegare planar, var for det første at den var delt i tre hovuddelar: (1) generell del, (2) prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen og (3) læreplanar for faga. For det andre var prosjektarbeid vektlagt som arbeidsform. Heile 20% av undervisninga skulle skje i form av prosjekt.⁴³ Målformuleringane var meir detaljerte og presiserte enn tidlegare, noko som innebar at læraren ikkje stod like fritt som før i val av tema. Samfunnsfaget bestod framleis av disiplinane historie, geografi og samfunnskunnskap, men likevel var det først på mellom- og ungdomstrinnet at dei tre opptrdde under desse namna. På barnetrinnet vart dei titulert som «Menneske og samfunn før oss», «Å orientere seg i omverda» og «Individ og samfunn». Kvar av disiplinane stod fram som sjølvstendige fag i L-97, i motsetnad til i M-87, der dei vart integrert under felles mål for samfunnsfag.⁴⁴ I høve til kjønn og likestilling skulle elevane i 8. klasse blant anna «lære om kampen for allmenn røyserett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla».⁴⁵ I tillegg skulle elevane i 10. klasse «gjere seg kjende med bakgrunnen for og følgjene av utdanningsekspløsjonen, [...] endringane i kjønnsrollene og familiestrukturen».⁴⁶ Kvinnerolla og kvinnerørsla fekk ein plass og var spesifisert som tema under læringsmåla. Sjølve likestillingsdebatten la læreplanen til samfunnskunnskap, der elevane blant anna skulle «drøfte likestilling mellom kjønna, seksuell identitet, abort [...]».⁴⁷

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) er ein læreplan som bryt med det målstyrte idealet til L-97. I LK-06 er *kompetanse* det sentrale målet, og fokuset frå «å kunne noko» har flytta seg til «å gjere noko». Læreplanen i samfunnsfag er delt inn i føremål, hovudområde,⁴⁸ grunnleggjande ferdigheiter og kompetansemål. I føremålet for faget står det blant anna at samfunnsfaget skal «medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk

⁴³ Fondevik 2002: 48

⁴⁴ Fondevik 2002: 48

⁴⁵ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996: 184

⁴⁶ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996: 186

⁴⁷ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996: 187

⁴⁸ Hovudområde i LK-06: «utforskaren», «historie», «geografi», «samfunnskunnskap», «individ, samfunn og kultur», «arbeids- og næringsliv», «politikk og demokrati» og «internasjonale forhold»

deltaking.»⁴⁹ Hovudområdet «individ, samfunn og kultur» omfattar også blant anna samlivsformer og likestilling.⁵⁰ Læreplanverket har med tankar om likestilling i føremålet og hovudemne for samfunnsfaget. Likevel er det ikkje ei eksplisitt vektlegging på likestilling og kjønn i kompetansemåla for faget, og gjennomgåande ser det ut til at LK-06 nyttar omgrepet «menneske» i staden for å nytte kategoriane «kvinner» og «menn».

I tillegg til læreplanane, var det lenge ei sentral godkjenningsordning for lærebøker i Noreg. Denne avspeglar på den eine sida det statlege kontroll- og styringssystemet over skulen, som var sjølvstendig og innlysende i det hierarkiske samfunnssystemet frå 1700-talet og framover.⁵¹ Grunngevinga hang saman med eit sterkt medvit om kongen og regjeringa sitt ansvar for folket si kristne opplæring og allmenne opplysning. Det var ein måte å ha kontroll på kva slags opplysning skulen formidla, samt å gi folket det som var godt og nyttig for dei innanfor den standen dei høyrte til.⁵² Etter kvart vart også den sentrale godkjenningsordninga eit ledd i dei sentrale myndigheitenes ønske om å skape ein god fagleg og pedagogisk skule. Ordninga vart brukt for å skape kvalitet.⁵³ Lærebøkene vart prøvd mot læreplanen og fagplanen si grunngeving av føremål, fagmål og innhald. Dei skulle ivareta pedagogiske krav som tilpassa undervisning, lokal tilpassing og tverrfagleg arbeid slik dette kom til uttrykk i læreplanverket.⁵⁴ I tillegg kunne bestemte verdar som hadde fått stor politisk tilslutning i Stortinget, vektleggast når det var behov for å endre på haldningar i samtida. I 1962 vart det til dømes vektlagt at «lærebøkene ikkje diskriminerer enkelte folkeslag eller kulturer»⁵⁵ og i 1984 kom «likestilling mellom kjønnene».⁵⁶

Den offentlege godkjenningsordninga vart innført i Noreg med folkeskulelovene av 1889. Først for religionsfaget, men i 1908 endra Stortinget den til å gjelde alle lærebøker i folkeskulen. Godkjenningstida var fastsatt til ein femårsperiode og det var stilt krav til samsvar mellom fag og læreplanar, å unngå diskriminering av folkeslag og kulturar, og oppdatering i høve til nye forskingsresultat. Det var bestemt at tre sakkyndige skulle granske nye lærebøker på

⁴⁹ Utdanningsdirektoratet 2006a

⁵⁰ Utdanningsdirektoratet 2006b

⁵¹ Skrunes 2010: 51

⁵² Skrunes 2010: 51

⁵³ Skrunes 2010: 51

⁵⁴ Skrunes 2010: 52

⁵⁵ Godkjenningskriteriene 1962 §6b, sitert i Skrunes 2010: 52

⁵⁶ Godkjenningskriteriene 1984, pkt. 4, sitert i Skrunes 2010: 52

marknaden. Dei sakkyndige skulle bestå av ein pedagog, ein sakkyndig på fagområdet og ein med språkleg sakkyndigheit.⁵⁷

Utover 1970-talet vart det nedsett eit offentleg læremiddelutval som skulle undersøkje læremiddelsituasjonen i norske skular. Dokumentet *Retningslinjer for innholdet i lærebøker* vart sendt til departementet i 1979, der det var peikt på kunnskapsområde og spørsmål som dei meinte var lite vektlagt i lærebøkene. Likestilling og kjønnsroller var ikkje nemnt her. Likevel kom det eit rundskriv i 1974 med tittelen *Likestilling mellom kjønne*, som vart sendt til lærebokforfattarar, lærebokforlag og lærebokgranskarar frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Her vart det vektlagt at skulens lærebøker skulle gi eit nyansert bilete av verkelegheita. I historielærebøkene vart det lagt vekt på likestilling ved at ein skulle ha størst mogleg talmessig balanse mellom kjønna, samt fordeling av yrker og fritidsaktivitetar.⁵⁸ Lærebøkene sin framstilling av samfunnet skulle ikkje hovudsakleg dreie seg om mannssamfunnet, «men må tilstrebe en så fyldig beskrivelse som mulig av kvinners rolle i samfunnet.»⁵⁹ Med dette kom det ein sakkyndig i likestilling inn. Skrivet vart seinare revidert og det tok ti år før det vart tatt inn i godkjenningsskriteriene.⁶⁰

I 1997 var ordninga framleis praktisert, men med ein del små endringar. Nasjonalt læremiddelsenter hadde blant anna fått ansvar for godkjenninga av lærebøkene. Ordninga var oppe til diskusjon. Brukarane ønska å forbetre ordninga medan produsentane ønska å avvikle den.⁶¹ Det vart bestemt at godkjenningsordninga skulle knytast opp mot den fastsette læreplanperioden, ikkje til ein femårsperiode slik som tidligare.⁶² Dåverande utdanningsminister Gudmund Hernes uttalte blant anna at «all erfaring tyder på at godkjenningsordningsstempelen oppfattes som et kvalitetsstempel som gir trygghet i undervisningen».⁶³ Likevel vart godkjenningsordninga for lærebøker frå 1889 einstemmig føreslått oppheva av kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen våren 2000. Statsråd Trond Giske sa at han var tilfreds med at komiteen var einig i å oppheve den statlege godkjenningsordninga for lærebøker, då det «er i tråd med Regjeringens politikk om å gi kommunene og fylkeskommunene større frihet til å

⁵⁷ Marthinsen 1997: 16

⁵⁸ Marthinsen 1997: 18

⁵⁹ Marthinsen 1997: 18

⁶⁰ Skrunes 2010: 51

⁶¹ Brukarane bestod av lærarorganisasjonar, lærarutdanningsrådet og menighetsfakultetet. Produsentane var forlaga, forfattarane og NHO.

⁶² Marthinsen 1997: 19

⁶³ St.tid. 1995: 1875, sitert i Marthinsen 1997: 19

bestemme hvordan opplæringen skal gjennomføres.»⁶⁴ Stortinget sitt vedtak om å oppheve §9.4 i Opplæringslova sat eit endeleg punktum for godkjenningsordninga.⁶⁵

I debatten vart det argumentert med at ordninga var blitt overflødig som kontrollorgan for å sikre at måla i læreplanen for skulen skulle bli nådd. Det skulle vere skulen og læraren sitt ansvar å leggje opp undervisninga, uavhengig av lærebøkene i dei enkelte faga. Det vart også lagt vekt på å oppmuntre skulen til å bruke fleire lærestoffkjelder, samt stimulere til aktiv lærebokkritikk av eksisterande lærebøker. Eit anna viktig argument mot godkjenningsordninga var at forlag, forfattarar og fagmiljø skulle sørgje for kvalitetskontroll med tanke på innhald, likestilling og språkleg kvalitet av lærebøkene.⁶⁶

1.2.4 «Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene»

Eit anna interessant bidrag som la rammer for lærebøker og læreplanar i norsk skule, var ei rettleiing frå *Forsøksrådet for skoleverket* som kom ut i 1981. Tittelen var «Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene. For ungdomstrinnet, den videregående skolen, de pedagogiske høgskolene og skoleadministrasjonen». I innleiinga stod det at rettleiinga var laga «på grunn av vanetenking» og at dei meinte det var «nødvendig med en rekke tiltak for å få endret våre mer eller mindre fastlåste holdninger til de to kjønn».⁶⁷ Rettleiinga påpeikte vidare kva rolle skulen kunne spele i likestillingsarbeidet, då skulen famnar ein stor del av årskullet og skulen er for mange den einaste staden der dei kan møte ei eventuell alternativ tenking.⁶⁸ Det blei understreka at skulen har kome ein lang veg, men at det framleis var mykje som måtte endrast før skulen reelt sett kunne seie å ha oppfylt intensjonane sine:

Kvinner, kvinners kår, arbeid, liv, verdier og tanker er fremdeles usynliggjort både i læreplaner, fagplaner, læremidler og eksamensoppgaver. På tross av at vi fra og med 1974 har fått likestillingsgransking av lærebøker, viser det seg at det tar lang tid å få en balansert framstilling i våre læremidler.⁶⁹

Rettleiinga rettar seg hovudsakleg mot skulen og arbeidsmåtar der, men rettleiinga påpeikar også at den største effekten av likestillingsarbeidet vil kome gjennom eit samspel mellom skulen og samfunnet utanfor. Vidare drøftar også rettleiinga diskriminerande språkbruk: «Det språket vi bruker, er oftest et uttrykk for tidligere eller nåværende forhold i samfunnet. Ønsker

⁶⁴ Odelstinget 2000, sitert i Bratholm 2001

⁶⁵ Bratholm 2001

⁶⁶ Bratholm 2001

⁶⁷ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 5

⁶⁸ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 8

⁶⁹ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 9

vi å endre samfunnet, må vi også endre språket.»⁷⁰ For å illustrere dette poenget, viser rettleiinga til den engelske forskaren Dale Spender og boka hans *Man Made Language*. Denne boka viser korleis menn «laga» språket og at språket derfor i stor grad gir uttrykk for menn sitt verdisyn – som til dømes at det er fleire positive ord for menn enn for kvinner i leksikon og ordbøker.⁷¹ Rettleiinga viser også til Spenders artikkel «Disappearing Tricks», der han gir ein innføring i korleis grammatikarar gradvis har latt ordet «man» bli meir og meir viktig på bekostning av «woman». Rettleiinga peika på at denne synleggjinga av mannen på bekostning av kvinna, ikkje lenger var akseptabel. Forsøksrådet meinte fleire opplevde det som «falskt og tilslørende når det blir påstått at «man» står for menneske. En rekke undersøkelser viser at kvinner i mye mindre grad enn menn identifiserer seg med begreper hvor «mann» inngår. De føler seg fremmedgjort.»⁷²

Forsøksrådet viser også til lover Noreg offisielt hadde forplikta seg til for å arbeide for likestilling både nasjonalt og internasjonalt. Ein del sentrale dokument er blant anna «Lov om grunnskolen» (1976), «Lov om likestilling mellom kjønna» (1979), «FNs erklæring om å avskaffe diskriminering av kvinner» (1976) og «Nordisk handlingsprogram for samarbeid om like-stillingsspørsmål».⁷³ Meir konkret viste rettleiinga også til nokre skulefag og kom med forslag til undervisningsopplegg som skulle verke mot diskriminering. I samfunnsfag dreia det seg spesielt om arbeidsfordeling i heim og yrke, der det var «særleg aktuelt å understreke gutters og jenters felles ansvar for oppgavene i hjemmet.»⁷⁴ Lærebøkene blei også oppfordra til å ikkje gi einseitige og diskriminerande framstillingar av oppgåvefordelinga mellom kvinner og menn, men «gi realistiske og varierte identifikasjonsmønstre både for jenter og gutter, og dermed forbrede til samarbeid og ansvarsdeling i hjem, yrkes- og samfunnsliv».⁷⁵

Rettleiinga viste også til eit opplegg for den vidaregåande skulen, der målet var å «gi innsikt i kvinners liv og historie». Rettleiinga meinte elevane måtte bli medvitne om at historia er skriven av og om menn, og at det ikkje dreier seg om «hvilken som helst mann», men dei såkalla «store menn» - hærførarar, kongane og heltane.⁷⁶ Det blei hevda at ein hørte svært lite om kvinner, og det var derfor viktig å få elevane til spørje kvifor kvinner (og andre undertrykte grupper)

⁷⁰ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 11

⁷¹ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 11

⁷² Forsøksrådet for skoleverket 1981: 11

⁷³ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 29

⁷⁴ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 31

⁷⁵ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 31

⁷⁶ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 170

blei usynleggjort i historiebøkene, og kvifor deira bidrag ikkje blei verdsatt. Vidare stilte rettleiinga sentrale spørsmål kring historiefaget både som forskingsfelt og skulefag:

Selv om færre kvinner enn menn har hatt anledning til å markere seg i samfunnssammenheng, synes det som om flertallet av dem som har gjort det, heller ikke er blitt anerkjent. Er verdinormene så sterkt diktert av menn at kvinnelige forskere, kunstnere, forfattere, osv. ikke får gjennomslag?⁷⁷

Desse spørsmåla kunne vere med på å skape refleksjon og diskusjon i klasserommet, samt stimulere til kritisk tenking både hos lærebokforfattarar, lærarar og elevar – noko som var det overordna målet med rettleiinga.

1.3 Oppgåvas struktur

Me har no sett på ulike moment i historielærebøkene sin utvikling, lærebøker som forskingsfelt, samt offentlege rammeverk som påverkar lærebøkene sin utforming. I det neste kapittelet vil lesaren møte teoretiske vinklingar i kjønnshistoriedebatten, samt ein presentasjon av konkrete metodiske tilnærmingar til lærebokanalysen. Kapittel 3 er det første analysekapittelet, med ei historiografisk drøfting av motsetnader og utviklinga av kvinnehistorie som forskingsfelt. Dette kapittelet dannar utgangspunktet for samanlikning av framstillinga av kvinner i lærebøkene og i forskingsfaget. Sjølv lærebokanalysen blir presentert i kapittel 4, 5 og 6, tre kapittel som er inndelt i meir konkrete tema, basert på dei overordna tematikkane *imperialismen, den franske revolusjonen og den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913*. I løpet av lærebokanalysen vil lesaren også møte litteratur frå andre historikarar. Dette er ikkje historikarar som nødvendigvis har undersøkt lærebøker, men som med sitt arbeid bidrar med informasjon og kunnskap til temaa som er undersøkt i lærebøkene. Litteraturen kan belyse kva slags utval og avgrensing lærebøkene har gjort i sine tekstar, og er med for å vise at det som står i lærebøkene ikkje er «naturleg» og sjølvsgt. Avslutningvis vil kapittel 7 rette seg mot dei meir overordna analyseelementa, samt oppsummere funna tidsmessig og tematisk.

⁷⁷ Forsøksrådet for skoleverket 1981: 170

Kapittel 2: Teoretiske perspektiv og metodiske tilnærmingar

Theory analyzes how knowledge is produced; theory does not produce either real life or practical politics.⁷⁸

Teoriomgrepet blir ofte nytta om ein idé som korleis ting heng saman. I historiefaget blir teoriane ofte knytt opp mot systematisk etablering av samanhengar, samt avgrensing i tid og rom. I tillegg må ein lansere overordna forklaringar og reflektere kring analytiske kategoriar og ikkje minst etablere eit studieobjekt.⁷⁹ Metode på si side, er ein reiskap for å gripe bestemte fenomen, og metoden må vere tilpassa det han skal gripe.⁸⁰ I dette kapittelet blir teori og metode presentert samla, fordi dei teoretiske perspektiva og dei metodiske tilnærmingane i dette høvet er knytt tett saman.

Dette kapittelet har derfor to føremål. For det første skal oppgåva avgrensast ytterlegare, og vektlegginga baserer seg på historiske og samfunnsvitskaplege teoriar kring kvinnehistorie som forskingsfelt. For det andre blir metodiske tilnærmingar presentert, med utgangspunkt i diskursanalyse som metode.

2.1 Konstituering av kjønn

Ifølgje sosiologane Crompton og Lyonette (2005) er forskjellane mellom menn og kvinner omfattande, unektelege og vedvarande. Det finst ulike meiningar om opphavet til forskjellane, men dei trekkjer særleg fram to retningar i sitt arbeid. På den eine sida plasserer dei kjønnsessensialistar, som hevdar at forskjellane mellom kjønna er av ein ibuande natur, nært bunden til fysiske, fysiologiske eller åndelege forskjellar. På den andre sida står feministar, som argumenterer for at sjølv om det finst biologiske forskjellar mellom kvinner og menn, er dei fleste, om ikkje alle, forskjellande sosialt konstruerte.⁸¹

Bakgrunnen for denne oppgåva er at forskjellar mellom menn og kvinner er sosialt konstruert, men det betyr ikkje at lærebøkene dannar eit slikt bilete av kjønn. Det var derfor nyttig å undersøkje kva slags vilkår som kan vere konstituerande for kjønn, før sjølve lærebokanalysen startar. For å undersøkje dette nærare, har eg særleg sett til den norske kvinnehistorikaren Gro Hagemann, den amerikanske historikaren Joan Scott og den indiske feministiske postkoloniale teoretikaren Chandra Mohanty.

⁷⁸ Scott 1993: 438

⁷⁹ Andresen, Rosland, Ryymmin & Skålevåg 2012: 114

⁸⁰ Andresen, Rosland, Ryymmin & Skålevåg 2012: 87

⁸¹ Crompton & Lyonette 2005: 601

2.1.1 Dimensjonar i konstituering av kjønn

Kva er kjønn, egentleg? Og kva slags vilkår forstår me som føresetnadar for kjønnsbestemte haldningar og holdingar slik at dei kan vere konstituerande for kjønn?⁸² Dette er spørsmål Gro Hagemann stilte på ein konferanse for grunnleggjande humanistisk kvinneforskning i 1994, og særleg eit spørsmål er viktig i denne samanheng: «Hvordan skal vi gripe, konseptualisere dette komplekse samspillet av kropp og sosial dynamikk som kjønn er?»⁸³ Til denne problemstillinga trakk Hagemann særleg fram to dimensjonar. Den første var tilhøvet mellom det *determinerte* og det *skapande*. Det dreier seg om tilhøvet mellom dei rammene som gir vilkår til menneskelivet på den eine sida, og dei mogelegheitene som finst til å overskride det på den andre. Den andre dimensjonen er tilhøvet mellom *kontinuitet* og *endring*. Her viste ho til løpet i historiske prosessar, der nokon mønster blir reproduisert og held seg høvesvis konstant, medan andre er meir dynamiske og endrar seg raskare.⁸⁴

I dimensjonen der kjønn blir forstått som determinert og kontinuerleg, kan ein undersøkje om kjønn blir knytt til faktorar som *biologi*, *økonomi*, *makt* og *kultur*. Kjønn som *biologi* dreier seg om at kjønn blir ein gitt premiss utanfor det menneskelege handlingsrommet. I forståinga av kjønn som *økonomi*, blir kjønn skapt og oppretthaldt via arbeidsdeling og næringsgrunnlag, medan forståinga av kjønn som *makt* dreier seg om eit sosialt samspel som viser til kvinner og menn sine ulike mogelegheiter. Det siste dømet, kjønn som *kultur*, dreier seg om at kjønn blir ein gitt dimensjon i tradisjon og mentalitet i det rådande normsystemet i samfunnet.⁸⁵ Alle fire dimensjonane har til felles at dei underbetonar endring.

Som ei motvekt mot denne forståinga der kjønn står fram som eit biprodukt av andre samfunnsmessige mekanismar, meiner Hagemann det finst stader der kvinnehistoria har blitt etablert gjennom ein meir dynamisk forståingsmåte. Her blir kjønn forstått som *handling*, som ein relasjon skapt i eit handlingsrom. Ved å forstå kjønn som handling, får det sosiale prosessen stor verdi i seg sjølv og aktørperspektivet står sterkare i denne forståinga.⁸⁶ Likevel meiner Hagemann at denne dimensjonen også har avgrensingar: «En fokusering på den fornuftstyrte handling gjør det vanskeligere å gripe de bremsende kreftene, det som begrenser

⁸² Hagemann 1994: 52

⁸³ Hagemann 1994: 52

⁸⁴ Hagemann 1994: 52

⁸⁵ Hagemann 1994: 53

⁸⁶ Hagemann 1994: 53

valgmulighetene og fører til at kjønnsforhold har en tendens til å bli reproduisert selv i en kraftig og dynamisk endringsprosess.»⁸⁷

I lærebokanalysen er det interessant å undersøkje desse forståingane av kjønn. Viser lærebøkene til kjønn som ein gitt premiss utanfor det menneskelege handlingsrommet, eller som noko som er skapt og oppretthaldt via arbeidsdeling og næringsgrunnlag? Eller fokuserer lærebøkene på aktørperspektivet der kjønn er ein relasjon som er skapt i eit handlingsrom? Dette er særleg relevant i undersøkinga av subjekt og objekt i framstillinga, saman med eigenskapar menneska blir tillagt i forteljinga. For å undersøkje desse forskjellskapande faktorane i lærebøkene, har eg valt diskursanalyse, element frå postkolonial teori og interseksjonalitetsprinsippet som metodiske tilnærmingar til lærebokanalysen.

2.2 Diskursanalyse

Ordet «diskurs» kan ha mange ulike tydingar, men i dei fleste samanhengar omfamnar «diskurs» over ein eller annan idé om at språket er strukturert i forskjellige mønster, som menneske sine utsegn følgjer når dei handlar innanfor forskjellige sosiale domene.⁸⁸ Ifølgje Bergström og Borèus er diskurs «en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten.»⁸⁹ Diskursomgrepet viser dermed både til det konkrete som blir sagt og samtidig til rammene for kva som er rimeleg å meine og tru innanfor eit gitt fellesskap.

Ei diskursanalyse er såleis ei analyse av desse mønstra eller samlingane av utsegn og legg vekt på det kollektive og språklege i meiningsdanninga. Ei slik analyse rettar forskarens merksemd mot korleis kollektive førestillingar blir skapt, spegla og oppretthaldne gjennom språk. Analysen skal først og fremst gi oss innsikt i førestillingane som ligg til grunn for teksten, samtidig som teksten medverkar til å oppretthalde førestillingane.⁹⁰ I lærebokanalysen er det derfor særleg relevant å undersøkje kva slags rammer som ligg rundt lærebøkene og kva slags mogelegheiter og avgrensingar desse rammene kan skape. Dette er hovudsakleg læreplanane som myndigheitene har lagt fram, samt historiefagets utvikling og eventuell påverknad på skulefaget historie. I neste runde er det lærebøkene sjølv om skal undersøkjast, og kva slags mogelegheiter og avgrensingar lærebøkene sjølv dannar i sine framstillingar. I denne samanhengen er det derfor interessant å sjå nærare på samfunnsbileta lærebøkene skapar, og

⁸⁷ Hagemann 1994: 53

⁸⁸ Jørgensen & Phillips 1999: 9

⁸⁹ Bergström & Borèus, sitert i Bratberg 2014: 29

⁹⁰ Bratberg 2014: 30

om det er eit spesifikt bilete som blir produsert og halde høvesvis konstant, eller om bileta er dynamiske og forandrar seg.

Den franske historikaren Michel Foucault var ein av dei som særleg interesserte seg for diskursanes verkemåtar og funksjonar, og teoriane hans adresserte tilhøvet mellom makt og kunnskap, samt korleis dette blir brukt som ei form for sosial kontroll gjennom sosiale institusjonar. Interessa hans var å avdekkje reglane for kva utsegn som vart aksepterte som meiningsfulle og sanne i ein bestemt historisk epoke. For han var diskurs «de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel.»⁹¹ Kva som blir oppfatta som «naturleg» og «normalt» er blant dei mest sentrale omgrepa som styrer vår verkelegheitsoppfatning. Omgrepa blir ofte nytta om ein annan, men dei har opphavleg ulik tyding. At noko er «naturleg» refererer til ei forståing av korleis verda er eller bør vere. «Normalt» kjem frå vitskapleg forskning der forskarar har kartlagt biologiske og kulturelle forskjellar der det som høyrer til eit gjennomsnittsområde er «normalt», der det som oppstår sjeldan er «unormalt».⁹²

Ifølgje Foucault er sanninga ein diskursiv konstruksjon, der forskjellige kunnskapsregime etablerer rammene for kva som er sant og falskt. Den som kontrollerer diskursen, har langt på veg også makta over verkelegheita.⁹³ I eit seinare arbeid utvikla han også ein teori om maktomgrepet og såg det i samheng med kunnskap. I staden for å sjå agentar og strukturar som primære kategoriar, fokuserte han på maktrelasjonen. Makt var ikkje noko agentar utøvde mot passive subjekt, men noko som blei spreidd gjennom forskjellige sosiale praksisar.⁹⁴ Han meinte også at makta ikkje var utelukkande undertrykkjande, men også produktiv. Det er gjennom makt den sosiale omverda blir produsert, der objekt blir skilt ut frå kvarandre og får karaktertrekk og relasjonar til kvarandre. Gjennom språk og retorikk kan også inn- og utgrupper bli konstituert.⁹⁵

Ser ein desse teoriane kring diskursanalyse i samheng med mi lærebokanalyse, er det fleire viktige tilhøve som blir løfta fram. For det første er det viktig å undersøkje lærebøkene i høve til tida dei vart produsert i, spesielt når det kjem til omgrep lærebøkene nyttar. Eit døme er analysen av imperialismen og slavehandelen. Lærebøkene frå 1960- og 1970-talet nyttar til dømes i større grad omgrepet «negerlavar» enn dei seinare bøkene, og endringa kan ha

⁹¹ Foucault 1999, sitert i Antun 2014: 8

⁹² Kvande & Naastad 2013: 266

⁹³ Foucault 1999, sitert i Antun 2014: 8

⁹⁴ Foucault, sitert i Jørgensen & Phillips 1999: 22

⁹⁵ Antun 2014: 78

samanheng med Edward Saids verk *Orientalismen* som kom ut i 1978. Etter denne utgivinga vart fleire i større grad enn tidlegare medvitne om måten ein snakkar om «østen» og «vesten» på, og fleire omgrep var sett på som stigmatiserande og etter kvart avskaffa frå offentlege lærebøker. For det andre er maktomgrepet til Foucault også sentralt i lærebokanalysen – læreboka har langt på veg definisjonsmakta i klasserommet, og på den måten får den ei sentral rolle i danning av omgrep og bilete av menneske og samfunn hos elevane. Lærebøkene er med på å danne forteljingar om inn- og utgrupper i historia, som kan vere svært definerande for elevane si oppfatning av verda. For det tredje er det viktig å undersøkje kva slags meiningsinnhald lærebøkene legg i forteljingar om kvinner og menn, spesielt kva slags meiningsinnhald som kan bli oppfatta som «naturleg» eller «normalt».

2.2.1 «Sanningseffekten»

Ei diskursanalyse har blant anna som mål å finne ut kva slags strukturar som er med på danne meining i innhaldet. Ei diskursanalyse vil aldri nå fram til ei endelig sanning, og ifølgje Foucault er dette fordi ein aldri vil kunne tale frå ein posisjon utanfor diskursane. Det er ingen veg utanom representasjonen.⁹⁶ «Sanningseffekten» blir skapt innanfor diskursar og dermed veva inn i og produsert av maktsystema. Ein skal ikkje spørje om noko er sant eller falskt, men i staden fokusere på korleis sanningseffektar blir skapt innanfor diskursar, og analysere dei prosessane som diskursane konstruerer. Analysen dreier seg i hovudsak ikkje om årsaker og konsekvensar, men om å forstå menneske si livsverd og korleis menneske konstruerer, opprettheld og utfordrar dominerande tankesett omkring seg.⁹⁷

Kva er så diskursanalytikarens ærend? Jørgensen og Phillips trekkjer særleg fram at ein ikkje må strekke seg etter å komme «bak» diskursen i sine analyser.⁹⁸ Det gjeld altså ikkje å sortere kva utsegn om verda som er riktige eller gale i materialet. Ein skal arbeide med det som faktisk blir sagt eller skrive, for så å undersøkje kva mønster som finst i utsegna og kva sosiale konsekvensar diskursive framstillingar av verkelegheita kan få. Utgangspunktet er å undersøkje korleis nokre utsegn heilt «naturleg» blir aksepterte som sanne, medan andre ikkje får same status. I eit slik arbeid er det derfor nødvendig å forsøke å framandgjere seg frå materialet for å kunne få auge på det som blir tatt for gitt, samt vere tydeleg med kategoriane ein sjølv går inn i arbeidet med. Det er viktig å nytte ei brei rekkje med spørsmål i arbeidet, slik at det opnar for

⁹⁶ Foucault, sitert i Jørgensen & Phillips 1999: 23

⁹⁷ Bratberg 2014: 50

⁹⁸ Jørgensen & Phillips 1999: 31

fleire moglegheiter enn ein kan sjå ved første augekast.⁹⁹ I mitt prosjekt stiller eg spørsmål ved kategoriane og menneska i forteljingane som blir framstilte. Overordna rettar desse spørsmåla seg mot om kategoriane blir framstilte som generaliserte eller nyanserte, om forteljingane er integrerte eller kjem som eit tillegg til ei allereie etablert historie, og om fortidas menneske blir framstilte som passive mottakarar av endring eller om aktørane blir framstilte som drivkrefter bak endringa. Når det kjem til enkeltindivid som blir framstilt i læreboktekstane, dreier spørsmåla seg i større grad om desse individa blir framstilte med menneskelege eigenskapar eller om dei er knytt opp mot eit bestemt symbol eller ideal, samt om dei har fått ei aktiv eller passiv rolle i historieforteljinga.

2.2.2 Joan Scott og kjønn som diskurs

I kapittel 2.1 såg me på nokon forskjellar som konstituerer kjønn. Ei av dei mest sentrale forskarane på dette feltet er Joan Scott, og ho presenterer også ein konkret forskingsstrategi. I hennar poststrukturalistiske teori frå 1980-talet argumenterer ho for å forstå handling som ein effekt av den regelstyrte praksis og dei formene for kunnskap som konstituerer ein *diskurs*. Denne tilnærminga legg avgjerande vekt på den historiske konteksten og på ei historisering av fenomen og sosiale tilhøve som ofte kan tre fram som universelle.¹⁰⁰ Å *historisere* dreier seg om å setje det fenomenet ein undersøker inn i ein historisk samanheng, kontekstualisere det og prøve å gripe det på sine eigne premissar. Dersom ein studerer eit omgrep må ein sjå det i samanheng med tida og omgivnadane det blir brukt i.¹⁰¹

I lærebokanalysen vil det vere interessant å undersøkje om lærebøkene historiserer tidlegare tiders omgrep og forståingsmåtar. Tematikkane som blir studert i lærebøkene dekkjer grovt sett ein periode frå 1500 til 1900. I imperialismetida fanst det eit menneskesyn basert på ei hierarkisk ordning, og både under den franske revolusjonen og i røysterettskampen i Noreg fanst det eit klassesystem som var definerande for moglegheitene kvinner og menn hadde i samfunnet. For å historisere kategorien kvinner i desse tematikkane, må ein derfor spørje kva slags historiske avgjersler som har vore og korleis desse har operert. På den måten kan ein analysere kvinner sin situasjon, både korleis den er strukturert og erfart, med større presisjon enn om me berre brukar noverande definisjonar i vår lesing av fortida.¹⁰² Det er berre gjennom historisering av «kvinner» og å lese kategoriens meningsinnhald i ulike kontekstar, at ein kan

⁹⁹ Jørgensen & Phillips 1999: 33

¹⁰⁰ Hagemann 1994: 58

¹⁰¹ Andersen, Rosland, Ryymin & Skålevåg 2014: 78

¹⁰² Scott 1993: 439

forstå kvifor personar kan assosiere kategorien med bestemte ord (redsel, frykt, makteslausheit).¹⁰³

I tillegg til å historisere, legg Scott også vekt på tekstuell analyse for å få tak i måten kunnskap blir konstruert og konstituert på. Dette inneberer blant anna ein dekonstruksjon av sentrale omgrep og meiningssamanhengar som framstår som sjølvsegte for dei historiske aktørane (og for historikaren sjølv).¹⁰⁴ Dekonstruksjon som teori handlar om korleis kategoriar er konstruerte for å virke lukka eller faste. Teorien er derfor til hjelp når ein skal analysere motsetningar eller ustabilitetar når dei varierer i kontekst og over tid.¹⁰⁵ Generelt sagt blir poenget her at handling ikkje finn stad åtskilt frå den konteksten den utspeler seg innanfor, og at heller ikkje erfaringar og interesser har ein sjølvstendig eksistens utanfor denne konteksten.¹⁰⁶ Likevel er det viktig å understreke at å tekstualisere språket er ein måte å analysere på, ikkje ei antitese eller ei erstatning av sosiale tilhøve.¹⁰⁷

2.3 «Oss og dei andre» - innfallsvinklar frå postkolonial teori

Historiefaget er eit identitetsoppbyggjande eller identitetsforsterkande fag og historia handlar i all hovudsak om eit *oss*. For å danne eit felles «vi» fordrar det at me til ein viss grad speglar oss mot dei andre, dei som ikkje er «oss». Det er til dømes vanskeleg å kategorisere kvinner utan å samtidig nemne menn. Det er vanskeleg, om ikkje umogeleg, å definere seg sjølv utan å sjå seg sjølv eller sin kultur i høve til andre individ og kulturar.¹⁰⁸ Å snakke om «oss» versus «dei andre» handlar blant anna om majoriteten si makt og interesser med omsyn til å inkludere eller ekskludere spesielle grupper. Kven som blir inkludert og ekskludert skiftar over tid og med kven som har definisjonsmakta over kva «vi» er. Dette «vi-et» er også kontekstuellt, me inngår i større eller mindre fellesskap både lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt.¹⁰⁹

Postkolonial teori undersøker denne konstruksjonen av «oss og dei andre», spesielt i samanheng med kva slags følgjer kolonitida har fått for den skeive maktfordelinga mellom Vesten og den ikkje-vestlege verda, både økonomisk, politisk og kulturelt. Ein grunnleggjande føresetnad for dei postkoloniale teoretikarane er forståinga av at erfaringane frå kolonitida framleis påverkar verda og menneska i dag.¹¹⁰ Nokre argumenterer også for at den

¹⁰³ Scott sine døme i artikkelen «The Tip of the Volcano» (1993)

¹⁰⁴ Hagemann 1994: 57

¹⁰⁵ Scott 1993: 440

¹⁰⁶ Hagemann 1994: 58

¹⁰⁷ Hagemann 1994: 59 og Scott 1993: 441

¹⁰⁸ Kvande & Naastad 2013: 142

¹⁰⁹ Kvande & Naastad 2013: 142

¹¹⁰ Gressgård, Jegerstedt & Rosland 2008: 194

imperialistiske verdsordninga blir ført vidare gjennom ulike former for neokolonialisme som ytterlegare forsterkar ulikskapen mellom den vestlege verda og dei ikkje-vestlege landa. I denne samanheng er det særleg interessant korleis kolonialismen og imperialismen byggjer på og utfaldar seg som diskursive praksisar. Kolonialisering skjer ikkje berre gjennom våpenmakt og økonomisk utbytting, men også gjennom bestemte måtar å snakke om verda på.¹¹¹ Feltet er også influert av Michel Foucaults tenking om korleis ulike kunnskapsregimer formar vår forståing av verda.

Den truleg mest kjende forskaren innan postkolonial teori er Edward Said, som har studert den diskursive dreinga av tilhøvet mellom vesten og den ikkje-vestlege verda. I boka *Orientalism* frå 1978 presenterer han ei todeling av verda - med «Orienten» versus «Oksidenten». Todelinga av verda er hierarkisk organisert, der det vestlege kunnskapsregimet stod i ein posisjon der det hadde makt til å produsere «Orienten» som vestens underordna «andre».¹¹² Ifølgje Said legitimerer ikkje berre denne kunnskapsproduksjonen imperialismen i ettertid, men bidrar også til å gjere den imperialistiske framveksten mogeleg. Dette la grunnlaget for å utvikle postkolonialismen som ein sosial kritikk, med sikte på å avdekkje dei diskursane og representasjonsprosessane som formar det biletet vesten har av den ikkje-vestlege verda. Samtidig argumenterer postkolonialismen for at desse diskursane inngår i ein kamp om makt og herredømme.¹¹³

Den kritiske innfallsvinkelen til korleis «den andre» blir produsert, har klare parallellar til feministisk teori. Både kvinna og det koloniserte subjektet er konstruert som «den andre» innanfor dominerande, undertrykkjande diskursar. Det er ikkje nødvendigvis dei same diskursane som fungerer i begge tilfelle, men det finst klare likskapstrekk. Korleis blir «den andre» produsert? Kvifor? Kva vil det seie å vere denne «andre»? Kva vil det seie å tale frå «den andre» sin ståstad? Både feminismen og postkolonialismen har hevda «den andre» sine rettar og kritisert dei diskursane som konstituerer omgrepet «den andre», samt dei institusjonane og institusjonelle praksisane som opprettheld ein slik diskurs.¹¹⁴

Men problematikken mellom «oss og dei andre» har også ein annan dimensjon. I dei tidlegare døma har «oss» representert Vesten eller menn, og «dei andre» ikkje-vestlege land og kvinner. Men kva då med kvinner frå ikkje-vestlege land?

¹¹¹ Gressgård, Jegerstedt & Rosland 2008: 194

¹¹² Said 1994 (1978): 13

¹¹³ Gressgård, Jegerstedt & Rosland 2008: 194-195

¹¹⁴ Gressgård, Jegerstedt & Rosland 2008: 195

2.3.1 «Under Western Eyes» - feministisk usynleggjering av kvinner

Chandra T. Mohanty er ei av dei som har tatt for seg kvinnelege studieobjekt i den tredje verda, og problematisert vestlege feministar si tilnærming til desse. I artikkelen «Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses» (1984) viser ho til bruken av kategorien «kvinner» i analyser, og korleis kategorien kan føre til at alle av same kjønn, på tvers av klassar og kulturar, blir sosialt konstruerte som ei homogen gruppe som er identifisert før analyseprosessen.¹¹⁵ Dette meiner ho spesielt førekjem i feministiske diskursar, der homogeniteten av kvinner i ei analysegruppe ikkje byggjer på biologisk essensialisme, men på sekundær sosiologisk og antropologisk universalitet.¹¹⁶ Kvinner blir definert som ei gruppe basert på delt undertrykking og ein sosiologisk førestilling om «likskap» i si oppfatning av undertrykking. Det oppstår dermed ein elisjon¹¹⁷ mellom «kvinner» som ei diskursiv konstruert gruppe, og «kvinner» som eit materielt subjekt i si eiga historia.

Ifølgje Mohanty blir den diskursive homogeniteten av «kvinner» som gruppe, ofte misforstått som ein historisk realitet. Det kan resultere i ei tru om at kvinner er ei «alltid-klar» konstituert gruppe, som har fått merkelappar som «makteslause», «utnytta» og «seksuelt trakassert» av både feministiske forskarar, økonomar, samt i rettslege og sosiologiske diskursar. I staden for å avdekkje dei spesifikke materielle og ideologiske rammene som konstituerer kvinner som makteslause i bestemte kontekstar, endar ein opp med å finne eit utval makteslause grupper av kvinner for å bevisse at kvinner generelt er makteslause.¹¹⁸ Med dette som bakgrunn meiner Mohanty at kategorien «kvinner frå den tredje verda» er prega av forenklingar og generaliseringar, spesielt i feministar si tilnærming. «Kvinna frå den tredje verda» blir framstilt som eit einskapleg subjekt, på grunn av etnosentrisk universalisme og manglande refleksjonar over den vestlege forskingas framstilling av den tredje verda.¹¹⁹ Mohanty meiner dei feministiske analysane produserer desse kvinnene som ei ahistorisk og universell eining, konstruert på bakgrunn av deira felles underordning.¹²⁰ Det skjer dermed ei diskursiv kolonisering som konstituerer ein motsetnad mellom familieorienterte, undertrykte og uutvikla kvinner i den tredje verda, og dei utdanna, moderne og frie vestlege kvinnene. Ifølgje Mohanty

¹¹⁵ Mohanty 1984: 337

¹¹⁶ Mohanty 1984: 337

¹¹⁷ Elisjon betyr egentleg «bortfall av vokal i eit ord i tale eller skrift», men i denne samanhengen tyder det at eit meiningsinnhald blir tatt bort i kategoriseringa av kvinner.

¹¹⁸ Mohanty 1984: 338

¹¹⁹ Mohanty 1984: 350

¹²⁰ Mohanty 1984: 344

blir dermed dei vestlege kvinnene dei «sanne subjekta», medan kvinnene i den tredje verda aldri overstig sin generalitet og objektstatus.¹²¹

Denne problematikken mellom «oss og dei andre», vestlege og dei ikkje-vestlege landa, kvinner og menn, fekk større merksemd frå forskarar utover 1990-talet, og fekk dermed aukande innverknad på forskinga. Ei tilnærming til problematikken vert kalla «interseksjonalitetsprinsippet» og handlar om korleis sosiale kategoriar kan samverke og påverke leve- og livsvilkåra våre.

2.4 Interseksjonalitetsprinsippet

Interseksjonalitet kan definerast som eit teoretisk perspektiv som viser korleis sosiale kategoriar kan samverke og påverke personars leve- og livsvilkår.¹²² Sosiale kategoriar som kjønn, rase, etnisitet, religion, sosial klasse og seksualitet skapar maktrelasjonar i samfunnet, og prinsippet om interseksjonalitet handlar dermed om fleire potensielt forskjellsskapande kategoriar. Interseksjonalitet bygger på det engelske ordet *intersection*, som betyr å skjære eller krysse kvarandre, gjennomskjære, eller meir konkret - eit vegkryss.¹²³ Vegkrysset er ifølgje Orupabo (2014) den klassiske metaforen på interseksjonalitet. Med utgangspunkt i denne metaforen, forklarar ho at interseksjonalitet ofte blir forstått som det som skjer når ei kvinne frå ei minoritetsgruppe forsøker å ta seg over byens største vegkryss;

Hovedgaten heter Rasismegaten, en tverrgate kan være Kolonialismen, og så har vi Patriarkatvegen. Kvinnen må på den ene siden hanskes med en form for undertrykkelse og på den andre siden alle slags former for undertrykkelse, når hun står i dette veikrysset. Det blir en dobbel, trippel – en mangfoldig undertrykkelse.¹²⁴

Interseksjonalitetsomgrepet viser til dei komplekse og varierende verknadane av at mangesidige forskjellsaksar kryssar kvarandre i historisk spesifikke kontekstar.¹²⁵ Omgrepet får ifølgje Gressgård (2013) fram at forskjellige dimensjonar av sosialt liv ikkje kan isolerast frå kvarandre og avgrensast gjennom reine skiljeliner. Interseksjonalitetsprinsippet utelukkar identitetslogikken som baserer deg på ahistoriske, einskaplege, totaliserande og essensialiserande kategoriar. Det er viktigare å framheve dei strukturelle og dynamiske konsekvensane av interaksjonen mellom to eller fleire typar underordning. Diskriminering blir

¹²¹ Mohanty 1984: 337

¹²² Orupabo 2014: 330-331

¹²³ Gressgård 2013: 64

¹²⁴ Orupabo 2014: 330-331

¹²⁵ Gressgård 2013: 64

til dømes sett på som samansett av fleire forskjellskategoriar, som ikkje kan isolerast frå kvarandre.¹²⁶

Men er det slik at tydinga av klasse alltid vil høyre saman med andre faktorar, som kjønn og etnisitet? Eller er det slik at nokon faktorar kan vere viktigare enn andre i enkelte samanhengar for å forstå forskjellar og likskapar mellom individ og grupper?¹²⁷ Dei ulike svara på desse spørsmåla har gitt opphav til to retningar innan for interseksjonalitet som ser ulikt på spørsmålet om kategoriar. Ei *strukturorientert tilnærming* har dominert i Nord-Amerika, der fokuset har vore på politiske rettar og lovverk i USA. Det blei hevda at ein bør sjå på korleis kategoriar som kjønn, klasse og rase verkar saman for å kunne skape treffsikre sosiale tiltak og lover. I Europa har ei *poststrukturalistisk tilnærming* vore sentral, der ein i større grad tar avstand frå absolutte kategoriar. Makt blir her forstått som flytande posisjoneringar der det ikkje er gitt kva kategoriar, posisjonar eller strukturar som er sentrale og får betyding. Eit anna hovudpoeng er å bryte opp og dekonstruere kategoriane – ingen kategori skal i utgangspunktet bli gitt fortrinn framfor andre.¹²⁸ Det sentrale er at kategoriane, altså forskjellen mellom grupper, blir forstått som *sosiale konstruksjonar*. Kjønn, klasse og etnisitet er ikkje noko statisk som ein *er* eller *har*, men dynamisk - altså noko ein *gjer*.¹²⁹

2.4.1 Interseksjonalitet som analytisk rammeverk

Det finst ei rekkje praktiske utfordringar knytt til å nytte interseksjonalitetsprinsippet. Interseksjonalitet kan ha ulike effektar på forskjellige nivå, og det reiser for det første fleire spørsmål om til dømes kor mange spørsmål ein skal stille og kor mange eller kva slags kategoriar ein skal inkludere i datamaterialet sitt. For det andre handlar det også om korleis ein skal tenkje rundt komplekse årsakstilhøve og prosessar. Eit vesentleg poeng er at ein ikkje kan anta at enkeltfaktorar kan isolerast frå andre faktorar.¹³⁰

Interseksjonalitetsprinsippet i forskning har blitt kritisert for å sjeldan kombinere fleire nivå. Kritikarane hevdar at ein enten er opptatt av identitet, det diskursive eller strukturar, utan å kombinere dette i analysen.¹³¹ Med bakgrunn i denne problematikken, har sosiologane Gabriele Winker og Nina Degele utvikla eit analytisk rammeverk som dei presenterte i artikkelen

¹²⁶ Gressgård 2013: 65

¹²⁷ Orupabo 2014: 330

¹²⁸ Orupabo 2014: 332

¹²⁹ Staunæs, sitert i Jensen 2003: 25

¹³⁰ Orupabo 2014: 338

¹³¹ Orupabo 2014: 339

«Intersectionality as Multi-Level Analysis: Dealing with Social Inequality» (2011).¹³² Dette analytiske rammeverket består av åtte trinn og skal opne opp for at ein kan undersøkje korleis ulike kategoriar kan verke saman og gjensidig påverke kvarandre på eit strukturelt, individuelt og symbolsk nivå.¹³³ Modellen dei presenterer i artikkelen, er utvikla med intervju som metode, der dei har undersøkt korleis informantane lar kategoriar som kjønn, etnisitet, klasse, seksualitet, nasjonalitet og alder gjere seg gjeldande i svara sine. I mitt arbeid har eg tilpassa denne modellen til tekstanalyse; sjå vedlegg 1.

Det analytiske rammeverket startar med å undersøkje dei sosiale praksisane. Dei første fire stega skal analysere identitetskonstruksjonar og kva normer og strukturar desse blir relatert til, slik at ein kan finne samanhengar mellom dei.¹³⁴ I lærebokanalysen dreier det seg blant anna om å undersøkje om og korleis tekstane gjer sosiale kategoriar som kjønn og etnisitet relevante, og om framstillinga er kopla til ulike ideal, samt inkludering eller ekskludering av bestemte kategoriar. Det dreier seg også om å induktivt undersøkje *om* og *korleis* læreboktekstane presenterer sosiale praksisar i relasjon til strukturar som institusjonar, organisasjonar og lovverk, både direkte og indirekte. Dette kan til dømes vere økonomiske strukturar som lønnsforskjellar, som kan få innverknad på framstillinga av kvinner og menn som arbeidstakarar. Ein skal så stille spørsmål til identitetskonstruksjonane, normene, symbola og dei sosiale strukturane som trer fram, og nytte dette som utgangspunkt for å forsøke å kople dei tre analysenivåa saman utan å miste blikket på det innbyrdes tilhøvet mellom dei ulike forskjellskategoriane.¹³⁵

Dei siste fire stega har som føremål å undersøkje breidda i heile materialet, slik at ein til slutt kan sjå samanhengar og kunne samanlikne vektlegginga kjeldematerialet har i dimensjonar av ulikskap og maktrelasjonar. Det dreier seg om å utforske grensene mellom likt og ulikt, viktig og uviktig, samt typisk og utypisk i materialet. Sentralt er å stille spørsmål til kva som fell innanfor og utanfor fortolkning av bestemte ord og omgrep.¹³⁶ Vidare kan ein supplere med datakjelder og analysere strukturelle maktrelasjonar. Dette handlar ikkje om å sjekke om kjeldas forteljing er «sann», men om å skaffe eit heilskapleg bilete av det ein studerer.¹³⁷ Tekstane kan til dømes signalisere at det finst eit sosial system, utan å utdjupar kva det består av. Å supplere

¹³² Winker & Degele 2011

¹³³ Winker & Degele 2011: 51

¹³⁴ Winker & Degele 2011: 58

¹³⁵ Winker & Degele 2011: 59-60

¹³⁶ Winker & Degele 2011: 60

¹³⁷ Winker & Degele 2011: 61

med andre datakjelder kan dermed vede med på å skape eit heilskapleg bilete av situasjonen eller hendinga. Det dreier seg altså om å utvide horisonten og teikne eit bilete av den overordna konteksten som kan gi ei djupare innsikt i prosessane i materialet.¹³⁸

Til slutt er målet å samanlikne funna, først i den enkelte konteksten og så i heile materialet. Det dreier seg hovudsakleg om å undersøkje kva slags vektlegging kjeldematerialet har i dimensjonar av ulikskap og maktrelasjonar, samt å finne ut kva slags kategoriar som er relevante på dei like nivåa i datamaterialet.¹³⁹ Her skal ein undersøkje relasjonen mellom symbolske representasjonar og strukturar, samt kva slags effektar desse forskjells-konstellasjonane kan få på eit individuelt plan.¹⁴⁰ I mitt prosjekt vil eg nytte dette steget til å identifisere mønster i utsegna som kan etablere meiningsskapande forskjellar i framstillinga av kjønn.

Språket har ei viktig rolle i den sosiale konstruksjonen av verda. Diskursanalyse, tilnærmingar frå postkolonial teori og interseksjonalitetsprinsippet fungerer som verktøy i tekstanalysen, der eg skal undersøkje korleis sosiale kategoriar kan samverke og påverke personars leve- og livsvilkår. Tilnærmingane kan nyttast for å undersøkje korleis språk dannar ulike hierarki i samfunnet, og tilnærmingane gir reiskapar til å analysere forståinga av kvinnehistorie i historielærebøker over ein tidsperiode. Men før kvinneomgrepet i lærebøkene blir analysert, er det nyttig å undersøkje korleis kvinnehistorie som fagfelt har utvikla seg. Før 1970 var det lite fokus på kvinner i historia, men dette endra seg utover 1970- og 1980-talet. Korleis arta denne utviklinga seg? Var det ei enkel utvikling, eller var den prega av motsetningar? Kva får utviklinga å seie for historiefaget i skulen?

¹³⁸ Winker & Degele 2011: 61

¹³⁹ Winker & Degele 2011: 62

¹⁴⁰ I mi undersøking har eg eit anna materiale med andre mogelheiter og avgrensingar enn Winker & Degele. Utgangspunktet deira var individuelle informantar, men i mitt tilfelle dreier det seg om kva slags rammer det set for den individuelle mottakaren av diskursen.

Kapittel 3: Kvinnehistorie i eit historiografisk perspektiv

I historiografisk samanheng er det fleire som hevdar at kvinnehistoria har blitt usynleggjort i høve til andre historiske disiplinar i historieforskingas framvekst. Den norske kvinnehistorikaren Ida Blom hevdar at dette grunnlaget vart lagt allereie på 1800-talet, då spesialiseringa innan historiefaget auka og ei særleg dreining i retning av politisk historie vart meir synleg.¹⁴¹ Tendensen var å definere kvinner sine liv og problem som private, og derfor lite viktig i historisk samanheng. Trass i dette finst det likevel tendensar til kvinnehistoriske studiar frå 1800-talet. Engasjementa har hatt ulike motiv og perspektiv, og ikkje minst ulikt innhald, men likskapstrekket er at dei har tatt for seg kvinnes aktivitet i fortida og i samtida.¹⁴²

Forskinga på kvinnehistorie er ein sentral del av denne oppgåva. Skulefaget historie er påverka av utvikla i historiefaget for øvrig, og lærebøkene sitt innhald blir derfor prega av korleis forskingsfeltet har utvikla seg. Det følgjande kapittelet viser ei historiografisk framstilling av kvinnehistorisk forskning, med utgangspunkt i utviklinga og tendensane som fekk rotfeste i Noreg.

3.1 Kvinnehistorisk forskning før 1970-talet

I tida rundt den franske revolusjonen fanst det tendensar til at historieskrivinga baserte seg på kvinner som skilte seg ut. Kvinnene vart hovudsakleg studerte som «unntakskvinner» i posisjonar som oftast var besett av menn. Mot 1900-talet skjedde det ei endring i retning av å studere kvinner som hadde vore aktive i den borgarlege eller den sosialistiske kvinnerørsla.¹⁴³ Kvinner som var opptatt av å skrive kvinnene si historie i Noreg rundt år 1900, var blant anna Ragna Ullmann Nielsen og Anna Caspari Agerholt. Frå 1960-talet fekk kvinnehistorisk forskning eit godt feste i faghistoria. Denne perioden skil seg ut fordi fleire starta å i aukande grad ta for seg problemstillingar reist frå kvinner sine perspektiv.¹⁴⁴ Fleire tok til orde for krav om likestilling på alle område i samfunnslivet, samt krav om auka kunnskap om kvinner i samfunnet.

Forskinga på kvinnehistorie vaks særleg fram på 1970-talet i Noreg som andre stader, og det var fleire kvinner som vakna til medvit om si stilling. Fleire hadde ei kjensle av at det var noko heilt nytt som skjedde, og det tok ikkje lang tid før kvinnene starta å spørje etter dei banda som

¹⁴¹ Blom 1994: 22

¹⁴² Marthinsen 1997: 21

¹⁴³ Marthinsen 1997: 22

¹⁴⁴ Marthinsen 1997: 23

knytte dei til fortida.¹⁴⁵ For å lære å kjenne seg sjølv, måtte ein jo også kjenne si historie. Då kvinnene tok til å leite etter denne historia, oppdaga dei at det ikkje var særleg mykje å hente. Menneskets historie hadde i lange tider vore mannen sin historie og kvinner sin innsats var nesten ikkje nemnt. I den nyare historia var kvinna ofte nemnt med nokon setningar i samband med stemmeretten, meir var ikkje kvinna eller kvinnesaka verdt.¹⁴⁶ Kvinnene starta også å stille spørsmål til kva som hadde hendt med tidlegare tiders kvinner. Hadde dei ikkje kjempa for dei same sakene? Stilt dei same spørsmåla og gjort krav på dei same rettane? Ifølgje den norske litteraturkritikaren Kari Skjønberg, hadde historikarar før 1970-talet for det meste oversett kvinna, men ho eksisterte ikkje i eit tomrom.¹⁴⁷ Det finst ein del bidrag til kvinner si historie sjølv om det meste er spreidd, og på 1970-talet var det framleis mykje igjen å utforske.

3.2 Framveksten av norsk kvinnehistorie

For Ida Blom var kvinnehistorie i 1977 «et samlebegrep for all forskning som tar opp kvinners aktivitet i fortiden og problemer med særlig relevans for tidligere tiders kvinner».¹⁴⁸ Denne definisjonen føreset at kvinnehistorisk forskning byggjer på same metodikk som all anna historisk forskning, og kan utførast av både kvinner og menn. Denne tankegangen kjenneteiknar at ein ser kvinnehistorie som eit resultat av ein sosialiseringssprosess som har skifta med økonomiske og sosiale tilhøve.¹⁴⁹

I denne definisjonen kan ein finne avgrensingar i to retningar.¹⁵⁰ På den eine sida var dette ei avgrensing mot den reint feministiske definisjonen av kvinnehistoria, som bygde på forståinga av at dei viktigaste skiljelinene i samfunnet ikkje var mellom dei som eigde produksjonsmidlar og dei eigedomslause, eller mellom farga og kvite – men mellom kvinner og menn. Kvinner vart her definert som ei gruppe ut frå spesielle kvinnelege eigenskapar, også utover deira biologiske funksjon.¹⁵¹ På den andre sida avgrensa Blom seg mot visse posisjonar innanfor marxistisk historieskriving, der ein meir eller mindre avviste nytta av kjønnsproblematiseringa. Enkelte marxistar hevda at fokus på kjønn tilslørte det verkelege makttilhøvet – eit synspunkt som kunne føre til at ein oversåg at mange tilhøve og hendingar har fått andre følgjer for kvinner enn for menn.¹⁵²

¹⁴⁵ Skjønberg 1973: 7

¹⁴⁶ Skjønberg 1973: 7

¹⁴⁷ Skjønberg 1973: 7

¹⁴⁸ Blom 1977: 11-12

¹⁴⁹ Blom 1977: 13

¹⁵⁰ Hagemann 2003: 55

¹⁵¹ Blom 1977: 11

¹⁵² Hagemann 2003: 55

Det marxistiske perspektivet tok utgangspunkt i at heile kvinnehistorieomgrepet var eit tilslørande og uønskt omgrep som ikkje burde brukast i det heile tatt. Kvinnehistorie eksisterte ikkje. Dei meinte «kvinner» var eit så heterogent omgrep at det i forskingssamanheng ikkje var mogeleg å operere med kategorien. Det einaste felles kriteriet for definisjon av gruppa «kvinner» var den biologiske funksjonen som mødrer og hustruer.¹⁵³ Kvinner vart gjerne definert som éi gruppe og kvinnehistorie som eitt spesielt forskingsfelt, og denne definisjonen tilslørte dei grunnleggjande motsetnadane i samfunnet gjennom forståinga av at kvinner har ei felles historie på tvers av klasseskilja.¹⁵⁴

Denne kritikken mot kvinnehistorie kan ein også finne hos andre historikarar. Med artikkelen «'Kvinnehistorie': Kategorihistorie eller samfunnshistorie» frå 1985, stilte Ottar Dahl særleg spørsmål ved retten til kvinnehistorie som disiplin og det føremålstenelege ved å sjå historia i eit kvinneperspektiv. Dahl meinte at kvinnehistoriefeltet hadde manglande teoretisk samanheng og avgrensing, og ikkje var noko anna enn ei samling «laust og fast om kvinner».¹⁵⁵

3.3 Kvifor oppstod forskning på kvinnehistorie?

Interessa for kvinnehistorie kan ein også sjå som ei følgje av utviklinga i historiefaget for øvrig. Historikarane fekk auka interesse for «menneske utan makt», med eit ønskje om å setje fokus på kampen om samfunnets maktposisjonar. Ved å rette merksemda bort frå dei regjerande til dei regjerte, tredde nye grupper inn i rampelyset – dei fattige, arbeidslause og sjuke, saman med barn, eldre og kvinner.¹⁵⁶ I tidlegare tider studerte ofte historikarar emne som var av interesse for det vesteuropeiske borgarskapet – borgarskapet sine *menn* – og retta derfor ikkje søket mot kvinner i materialet sitt. Ifølgje Halvdan Koht hadde manglande forskning omkring kvinner sin historie samanheng med ein bestemt måte å sjå historia på. Når historie i første rekke var «alle uvortes hændelser, kongerække, krige, statsomvæltninger, lovbeslutninger [...] blev det aldrig tale om andet end mænd [...] derfor maatte kvinderne blive borte i historien, paa samme maade som alle uselvstændige mænd og ufrie folk blev borte [...]».¹⁵⁷

Innanfor historiefaget vaks også kvinnehistoria fram parallelt og ofte i samarbeid med andre nye forskingsfelt. Historisk demografi var ein naturleg samarbeidspartnar, saman med mentalitetshistorie. I historisk demografi var kjønn ein heilt sentral variabel; kjønnsforskjellar

¹⁵³ Blom 1977: 12

¹⁵⁴ Blom 1977: 12

¹⁵⁵ Hagemann 2003: 27

¹⁵⁶ Blom 1977: 13

¹⁵⁷ Halvdan Koht 1904, sitert i Blom 1977: 17

slo ut i blant anna overlevingsratar for nyfødde og forventa levealder. Kjønnsporsjonar i befolkninga var viktig for ekteskapsmønster, alder ved giftarmål hadde stor betydning for talet på barn i ekteskapet, samt ekteskapsmogelegheitene og talet på born påverka igjen kvinner sin aktivitet på andre felt.¹⁵⁸ Studiane innan mentalitetshistorie retta interessa mot haldningar til liv og død, barndom og alderdom, kjærleik og frykt. Allereie på 1920-talet oppstod ei interesse for kollektive mentale fenomen som religion og haldningar til døden. Dette var tankar som særleg Lucien Febvre studerte. Han studerte historiske personar utan å vere interessert i personane i seg sjølve. Det var rammene dei tenkte innanfor som var interessefeltet hans.¹⁵⁹

I kvinnehistorikarar sitt arbeid fekk mentalitetshistorisk tenkjemåte fram mentale strukturar som ga vilkår for haldningane til det andre kjønn og oppfatning av eige kjønn.¹⁶⁰ Med dette kom nye sider av fortida fram i lyset, spesielt innan kvardagshistorie og familiehistorie. Sosiologar og psykologar avdekka såkalla «skjulte barrierar» som heldt kvinnene tilbake frå å engasjere seg i blant anna utdanning og politisk aktivitet. Ein hadde lenge sett det som kvinner sitt individuelle ansvar å bryte desse barrierane, men med eit nytt blikk og ny forskning vart det i aukande grad oppfatta som strukturelle problem som måtte løysast på samfunnsnivå.¹⁶¹ Dette reiste spørsmål om korleis kvinner i tidlegare tider hadde løyst slike problem og inspirerte til nye historiske framstillingar.

Framveksten av den moderne kvinnerørsla førte også til at det blei leita i fortida etter argument som kunne støtte opp om nyare standpunkt. Etterkrigstida var ei tid med endring av menneskets levkår, som rokka ved det fundamentale og tradisjonelle fenomenet *kjønnsroller*. Identitetsbehovet vart meir påtrengande – enkeltindividet søkte identitet som ein del av ein nasjon, klasse eller som del av eit kjønn. Uansett gruppe, oppstod eit behov for å identifisere seg med fortida.¹⁶²

3.4 Vitskapsteoretiske utviklingstrekk og motsetningar

I den nyare kvinnehistoria frå 1970-talet, er det mogeleg å identifisere fleire utviklingstrekk og perspektiv. Den amerikanske historikaren Joan Scott trekkjer særleg fram tre generelle tilnærmingar til kvinnehistoria. Den første er studiar av tidlegare utilgjengelege emne, den andre studiar som utfordra etablert kunnskap om tradisjonelle emne, og til slutt studiar som på

¹⁵⁸ Blom 1994: 35

¹⁵⁹ Andresen et.al 2014: 203

¹⁶⁰ Blom 1994: 36

¹⁶¹ Blom 1994: 36

¹⁶² Blom 1977: 18

ein ny måte problematiserte samfunnsorganiseringa og maktdimensjonane meir generelt.¹⁶³ Den norske historikaren Eirinn Larsen set dette inn i ein større samanheng og identifiserer tre identitetsmarkørar i den nyare kvinnehistoria. Den første handlar om den utviklinga som gjorde at kvinnehistoria vendte seg bort frå synleggjeringsprosjektet og i retning kjønns historie og omskrivingsprosjekt. Den andre var betydninga kvinnehistorie tilla empirisk forskning og sosial klasse, og til slutt draumen om integrering i den «store historia».¹⁶⁴

3.4.1 Synleggjeringsprosjektet

På 1960- og 1970-talet tok ein ny generasjon kvinner høgare utdanning og andelen yrkesaktive kvinner auka drastisk i denne perioden. Nye sosiale rørsler såg dagens lys; fredsrørsler, miljørørsler, fleire solidaritets- og venstresiderørslar – og sjølvstøtt kvinneverk. ¹⁶⁵ Kvinner sin aktivitet i heim og yrkesliv vart sett i fokus. Det vart lagt vekt på frigjerung og i den akademiske kvinnehistoria vaks det fram ei stor interesse for kvinner sitt syn og bidrag til verda med utgangspunkt i forskjellar, eigenart og erfaringar mellom kvinner.¹⁶⁶ Synleggjering vart derfor eit viktig stikkord i den feministiske forskinga. Mykje forskning synleggjorde kvinner sine liv på ulike område til ulike tider, og fekk dermed fram ny kunnskap om tema som tidlegare hadde vore i skuggen.¹⁶⁷

Kvinnehistorikarar studerte blant anna korleis arbeidstilhøva var for kvinnene, både i heim og på arbeidsmarknaden. Med dette oppstod det blant anna diskusjonar om arbeidsdelinga i heimen, og korleis dette kunne kombinerast med lønnsarbeid. Marxistiske rørsler ønska å trekke fram kvinnehistoria parallelt med klassekampen, og andre studerte kvinner sine sosiale rettar, prevensjonspolitik og familiehistorie. Saman løfta dei fram kvinner sine roller der desse tidlegare hadde vore ignorert og usynleggjort. Også innanfor politikken vart det sentralt å fremje kvinneperspektivet, i Noreg spesielt rundt utnemninga av Gro Harlem Brundtland som statsminister i 1981.¹⁶⁸ I denne perioden fekk også Arbeidarpartiet fleire «kvinnesaker» inn i sitt arbeids-program, og fleire lover og trygder gjorde det enklare å vere eineforsørgjar for barn.

Det fanst også stemmer, spesielt blant amerikanske feministiske historikarar, som tok til orde for at kvinnehistoria ikkje berre representerte eit supplement til den etablerte historia, men at

¹⁶³ Scott 1983: 145-146

¹⁶⁴ Larsen 2013: s. 151

¹⁶⁵ Holst 2009: 50

¹⁶⁶ Larsen 2013: 158-159

¹⁶⁷ Rosland 2008a :168

¹⁶⁸ Blom 1999: 321

heile historia kom til å sjå annleis ut frå eit kvinneperspektiv.¹⁶⁹ For desse var den tradisjonelle historieskrivinga ikkje berre ei historie full av menn, men ei historie som representerte ein mannleg måte å sjå verda på. Ei som særleg argumenterte for dette, var den amerikanske feministteoretikaren Sandra Harding. Med sin tanke om at det var umogleg å stille krav til vitskapleg objektivitet og upartiskheit i historieskrivinga, meinte ho det berre var kunnskap som var produsert med utgangspunkt i kvinner sine liv som kunne framstillast «sterkt objektivt».¹⁷⁰ Dette objektivitetsomgrepet legg det Harding kallar ein sosialistisk relativisme til grunn; all kunnskap er prega av den sosiale situasjonen den er produsert i. Ifølgje Harding hadde kvinner eigne kunnskapsmessige ressursar som låg innbakt i kvinnesituasjonen, noko ho kalla ein feministisk standpunktteori eller standpunkt epistemologi.¹⁷¹ Harding meinte den beste forskinga blei utført av dei som tok parti for feminismen – eit feministisk standpunkt – og ga kvinner sine liv høve til å danne basis for det dei heldt på med.

Harding var inspirert av den marxistiske tanketradisjonen og Hegels analyse av tilhøvet mellom herre og knekt. I eit kapitalistisk samfunn vil det å sjå verda frå arbeidarklassens perspektiv – å innta eit proletært standpunkt – gi større objektiv innsikt enn å sjå verda frå borgarskapets perspektiv. Ein herre-knekt-relasjon er typisk prega av at ein herre ser verda frå sitt perspektiv, medan ein knekt, i tillegg til å sjå verda som tenar, også må sette seg inn i herrens tankar og ønskjer. Med denne tankegangen, oppstår derfor tenarens – arbeidarens, kvinna – doble blikk, og dermed basisen for deira privilegerte stilling når det gjeld å produsere objektiv kunnskap.¹⁷²

Problematiseringa av maktdimensjonen vart gjort på ulike måtar. Harding var kanskje den mest radikale, då ho meinte den beste forskinga blei utført av dei som tok parti for feminismen. I Noreg munna problematiseringa blant anna ut i verket *Med kjønnsperspektiv på norsk historie* i 1999, der forfattarane demonstrerte bruken av kjønn som analysereiskap. Målet var å få ny kunnskap om fortida og gi ei annleis forståing av korleis samfunnet fungerte.¹⁷³ Boka fokuserte på demografi, økonomi og makt, og viste korleis kvinner i samarbeid og i konflikt med menn har forma det norske samfunnet. Dette var eit ledd i synleggjeringsprosjektet, der ein ønska å trekke fram korleis kvinner sine perspektiv var forskjellig frå den mannsdominerte historia. Likevel er det retta kritikk mot denne type framstilling, då den blei oppfatta som for utviklings-

¹⁶⁹ Andresen et.al 2014: 199

¹⁷⁰ Holst 2008: 116

¹⁷¹ Holst 2008: 119

¹⁷² Holst 2008: 119

¹⁷³ Blom & Sogner 1999: 9

optimistisk.¹⁷⁴ Eirinn Larsen hevdar blant anna at visse utval av stoff og samanlikningar i denne boka får fram eit bilete av Noreg som meir kvinnevennleg enn andre: «Slik fremstår Norge – som fikk allmenn stemmerett for kvinner i 1913 – ikke bare som et demokratisk land. Melbys utvalg av stoff og sammenlikninger får også frem et bilde av Norge, eller «landet vårt», som hun skriver, som mer kvinnevennlig.»¹⁷⁵

Gjennom synleggjeringsprosjektet kom det også fram nye problemstillingar. Nokre kvinnehistorikarar ønska å trekke fram korleis kvinneperspektivet er forskjellig frå manns- perspektivet, andre var meir opptatt av å heller problematisere kjønnsdikotomien i seg sjølv. Den tidlegare nemnte amerikanske kjønns historikaren Joan Scott argumenterte særleg for sistnemnte. Scott meinte synleggjering var viktig, men dei nye studiane kring dette utgjorde ingen fundamental omskriving av historia. Ho ønska derfor ei sterkare problematisering av historikaren si forståing av sosiale prosessar generelt, og eit middel for å nå ei slik problematisering kom med introduksjonen av «gender»-omgrepet.¹⁷⁶

3.4.1 Kvinnehistorie blir kjønns historie

Scott introduserte «gender»-omgrepet i historieforskinga i ein artikkel i 1983, og særleg i artikkelen *Gender, a Useful Category of Historical Analysis* frå 1986 viste ho korleis kjønns- kategorien var ein nødvendig analytisk reiskap for historiske kulturstudier. Ho erstatta det politiserte og deskriptive «kvinne», med det meir vitskaplege og relasjonelle «kjønn».¹⁷⁷ Ifølgje Larsen understreka Scott dermed det historiske- og samfunnsskapte ved kvinner og menn sine liv og rammevilkår, og søkte med dette fornya legitimitet for dei kvinne- og kjønns historiske prosjekta.¹⁷⁸

Med denne språklege vendinga starta delar av forskingsfeltet å bevege seg frå kvinnehistorie til kjønns historie. Dette understreka kjønnsdistinksjonane sin sosiale karakter, og utfordra den biologiske determinismen historikarane meinte låg i omgrepet «sex».¹⁷⁹ Hovudtyngda i forkinga kom framleis til å dreie seg om kvinner, men den aukande bruken av «gender» kom frå ei forståing av at konstruksjonen av sosialt kjønn måtte bli forstått relasjonelt. Det medførte at ein også måtte studere mannsrolla på ein tilsvarande måte. Allereie tidleg på 1970-talet starta enkelte menn i USA å reagere på det biletet kvinnerørsla teikna av den typiske mann, og dette

¹⁷⁴ Larsen 2013: 172

¹⁷⁵ Larsen 2013: 169

¹⁷⁶ Scott 1983: 147

¹⁷⁷ Scott 1986: 1056

¹⁷⁸ Larsen 2013: 149

¹⁷⁹ Scott 1986: 1054

vart også sentralt seinare. I den tidlege kvinnehistoriske forskinga vart det ofte hevda at historia var menn si historie, men desse mannshistorikarane meinte dette var ei sanning med sterke modifikasjonar.¹⁸⁰ Den tidligare historia hadde einsidig fokusert på mannen som eit offentleg individ, og ikkje på mannen som familiemedlem eller på menn sitt tilhøve til andre menn i det private. Hensikta med å ta opp både det kvinnelege og det mannlege, var å understreke korleis biologisk kjønn gjennom tidene har blitt møtt med historiske kulturelle føresetnadar, og kva endringar prosessen hadde ført til for begge kjønn, og tilhøvet mellom dei og samfunnet.¹⁸¹

«Gender»-omgrepet symboliserte dermed ambisjonen om eit paradigmeskifte. Målet var ikkje lenger berre å synleggjere kvinner i samfunnet og historia, eller å justere eksisterande historie, men å sprengje desse og legge til grunn for ein ny type sosiologi og historieskriving.¹⁸² Kvinnehistorikarar vart opptatt av korleis kjønn som ein grunnleggjande sosial struktur, meiningsbærande kategori og sentral maktposisjon, bidrar til å forme dei historiske prosessane. Ved å nytte kjønnsomgrepet som ein sentral kategori i historiske analyser, ville dette ifølgje Scott leggje grunnlaget for eit perspektiv som mogeleggjorde ei genuin omskriving av historia. Det var nødvendig for å markere den kvinnehistoriske forskinga, og på den måten tvinge andre historikarar til å måtte ta stilling til den.¹⁸³

Det finst ulike måtar å tolke kjønnsomgrepet på, men Scott sitt hovudpoeng er at omgrepet ikkje kan kodifiserast.¹⁸⁴ Omgrepet er ikkje stabilt eller uforanderleg - det er stadig skiftande og dynamisk. Omgrepets analytiske slagkraft er bestemt av den konteksten det opererer i.¹⁸⁵ Med dette vaks det fram ei anna målsetting med kvinnehistoria som forskingsfelt; å heller problematisere det statistiske preget kjønnsrelasjonen hadde fått. Ifølgje Scott trengte ein ei reell historisering og dekonstruksjon av forståinga av kjønnsforskjellar. Eit døme på dette viste ho i 1988 i problematiseringa av dikotomien «likskap-forskjellar», to omgrep som har stått sentralt i feministisk debatt og politikk. Scott meiner denne dikotomien konstruerer eit umogleg val for feministar.¹⁸⁶ Dersom ein vel «likskap», vert ein tvungen til å akseptere «forskjellighet» som likskapens antitese. Og dersom ein vel «forskjellighet», impliserer ein at likskap er uopnåelig. I staden for å velje det eine eller andre, tok Scott til orde for å problematisere sjølve dikotomien. For å forstå den politiske diskursen som har skapt slike dikotomiar, må forskaren

¹⁸⁰ Blom 1994: 50

¹⁸¹ Blom 1994: 58

¹⁸² Gressgård, Jegerstedt & Rosland 2008: 196

¹⁸³ Scott 1986: 1054

¹⁸⁴ Scott 1986: 1053

¹⁸⁵ Rosland 2008b: 175

¹⁸⁶ Scott 1988: 38

sjølv utsette dikotomiane for ei kritisk undersøking.¹⁸⁷ Ein må fokusere på forskjellar som eit konstant vilkår og ei utfordring i konstruksjonen av individuelle og kollektive identitetar.

3.5 «Draumen om integrering»

Samtidig som forskinga på kvinne- og kjønns historie utvikla seg til sin eigen tradisjon, var det også eit sterkt ønske om å integrerast i historiefaget. Ifølgje Gro Hagemann hadde ønsket om integrering gitt området ein solidaritet og ein substans. Ny kunnskap var etablert, gamle generaliseringar var tilbakevist og nye problemstillingar var tatt fram i lyset.¹⁸⁸ Men samtidig hadde feltet saman med den sosialhistoriske disiplinen, heller hatt styrke i ein solid empirisk forankring, enn i interesse for teoriutvikling og historiefaglege grunnlagsproblem. Ved å einsidig orientere seg mot realhistoriske resultat og den sterke lojaliteten til historiefagets etablerte normer og premiss, meinte Hagemann at ein samtidig aksepterte den alminnelige teorisepsisen som råda innanfor faget. Dette gjorde det vanskeleg å integrere kvinnehistorias resultat.¹⁸⁹

Hagemann meiner realhistorisk kunnskap er ein føresetnad for integrering, men at det ikkje er tilstrekkelig å produsere kvinnerelevante data eller rette lyset mot kvinner som historia til no i svært liten grad har snakka om.¹⁹⁰ Denne framskaffinga er berre ein liten del av kunnskapsproduksjonen. Ein må også rette søkjelyset mot den prosessen som omdannar desse komplekse historiske dataa til det ho kallar ein samanhengande «masterstory», for denne er som regel konstruert på ein måte som gjer kvinnehistorias resultat lite relevante.¹⁹¹ Ein må rette merksemda mot denne sida ved kunnskapsproduksjonen, og problematisere desse spørsmåla.

Det er vanskeleg å bli integrert i «den store historia». Å supplere kvinnehistorias etablerte resultat med den allereie skrivne historia, var ingen god strategi ifølgje Hagemann.¹⁹² Ein burde vore meir radikal og invitert til omskriving av historia, i staden for å insistere på likskap med det etablerte. Med nyskriving som nytt mål, var likevel førestillingane om kva denne nyskrivinga skulle innebere både uklar og dels divergerande.¹⁹³ For enkelte har ei nyskriving betydd å erstatte mannlege aktørar med kvinnelege, eller å fokusere på samfunnsområde som har vore dominert av kvinner. Andre har gått inn for ei revurdering av etablerte periodiseringar

¹⁸⁷ Scott 1988: 39

¹⁸⁸ Hagemann 2003: 62

¹⁸⁹ Hagemann 2003: 62

¹⁹⁰ Hagemann 2003: 62

¹⁹¹ Hagemann 2003: 63

¹⁹² Larsen 2013: 157 og Hagemann 2003: 65

¹⁹³ Hagemann 2003: 29

eller synteser ut frå eit kvinnesynspunkt, eller kva konsekvensar sosiale, økonomiske og politiske endringar har hatt for kvinner.¹⁹⁴

Samtidig som Hagemann argumenterer for ei nyskriving av historia, stiller ho seg likevel kritisk til omskrivingsprosessane: «Etter flere tiår med forskningsinnsats må det oppsummeres at disse målsettingene enda ikke er nådd. Historien er ikke nyskrevet, og kjønn inngår ikke som en sentral kategori i særlig mange historiske analyser».¹⁹⁵ Dette kan spegle at forskning er ein tidkrevjande prosess og at dei etablerte fagmiljøa alltid vil ha ein viss tregleik innebygd og motstand mot det nye.¹⁹⁶ Hagemann trekk også fram at kvinnehistoria manglar det potensialet fleire proklamerte i 1970-åra, eller at potensialet ikkje er utløyst på grunn av svakheiter og manglar i den kvinnehistoriske forskingstradisjonen som er utvikla.¹⁹⁷ Men disiplinen kvinnehistorie har fått eit teoretisk fellesstandpunkt; oppfatninga av kjønnskilja som sosiale. Ein har utfordra både biologiske forklaringar og andre førestillingar om kjønnsstillingar som uforanderleg og universelt. På det teoretiske planet er det i alle fall innført ein klar distinksjon mellom biologisk kjønn (sex) og sosialt kjønn (gender).¹⁹⁸ Kjønn er eit resultat av ein individuell og sosial læringsprosess, og dermed ein sosial konstruksjon.

3.6 Oppsummering

Kjønn er ein viktig føresetnad for det livet me har i samfunnet vårt, men kjønnsdimensjonen fekk tidligare liten plass i forskning og historie. Rundt år 1900 var det svært få som spurte etter kvinner i historia, men gjennom det siste hundreåret har kvinner fått ein sterkare posisjon i samfunnet og ein relativt større plass i historia. Kvinnehistoria vaks fram på 1970-talet som eit synleggjeringsprosjekt, der det var viktig å trekke kvinna som aktør fram i lyset, gjerne parallelt med andre sosiale rørsler i samfunnet. Vidare ønska fleire at kvinnehistoria ikkje berre skulle vere eit supplement til den etablerte historia - historia måtte nyskrivast frå eit kvinneleg perspektiv. Kvinneomgrepet vart så erstatta med det meir relasjonelle kjønnsomgrepet og ein ønska at dette perspektivet skulle kome fram som ein sentral kategori i all forskning. Denne integreringa viste seg derimot å vere vanskeleg. Fleire problemstillingar dukka opp undervegs og desse er framleis relevante i dagens samfunn og forskning.

¹⁹⁴ Hagemann 2003: 29

¹⁹⁵ Hagemann 2003: 30

¹⁹⁶ Hagemann 2003: 30

¹⁹⁷ Hagemann 2003: 30

¹⁹⁸ Hagemann 2003: 34

Det har skjedd store endringar i forskingsfeltet og kvinnehistorie har utvikla seg til eit mangfaldig felt der ulike retningar eksisterer samtidig. Vitskaplege og politiske aktørar har også uttrykt eit ønske om større vektlegging på likestilling i skulen, men det finst lite forskning å korleis kvinne- og kjønnsforskninga artar seg i skulen. Lærebøkene er det mest brukte læringsmiddelet i undervisninga og lærebokanalysen vil såleis kunne seie noko om samfunnets og fagets haldningar til kvinner. I høve til utviklinga av kvinnehistorie som fagfelt, er det interessant å undersøkje om lærebøkene viser fleire enn eit perspektiv eller synspunkt i framstillingane sine. Kanskje finst det fleire likskapstrekk mellom utviklinga av kvinnehistorie som fagfelt og utviklinga i historielærebøkene sine framstillingar? Dei neste tre kapitla tar for seg lærebokanalysen. Vil ein finne dei same trendane i dekninga av kvinner i lærebøkene?

Kapittel 4: Imperialismen

Imperialisme blir ofte definert som ein politikk som blir ført av ein stat når den legg under seg andre statar og samfunn, og formar dei i sitt eige samfunnsbilete, ofte med religiøse eller ideologisk inspirasjon.¹⁹⁹ I lærebøkene kan ein finne ei slik forteljing, der kolonimakter som Storbritannia og Frankrike la under seg store landområde og forma dei etter sine verdjar. Men er det rom for nyansar og kjønn i ei slik forteljing? Dette kapitlet undersøker forteljingar om imperialismen i historielærebøkene og søker å finne ut kva slags samfunnsbilete og samfunnsforståing elevar på ungdomstrinnet får av kvinner og menn gjennom å lese desse tekstane. Kapitlet tar hovudsakleg for seg oppstarten av imperialismen og den tidlege kolonipolitikken, ikkje utviklinga utover 1900-talet og sjølvstendekampane. Oversikt over utval lærebøker til dette kapitlet er i vedlegg 2.

4.1 Overordna forteljing i historielærebøkene

I lærebøkene sine forteljingar om imperialismen står europeiske interesser, handel, rikdom og makt i sentrum. Historia er kronologisk oppbygd, med kolonisering av Amerika som introduksjon, før bøkene går vidare til trekanthandel, kolonisering av Afrika og til slutt stormaktspolitikk og kapprusting mot første verdskrig. Forteljingane skapar eit sentralt skilje mellom kolonistane og dei koloniserte, og den sentrale hendinga er møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte». Forteljinga er langt på veg ei historie om *den kvite mannen og hans kamp for verdsherredømme*, der den kvite mannen får ei rolle som ein modig og hjelpsam oppdagar som skapar sivilisering. Likevel spelar kvinnene ei viktig rolle i forteljingane. Kvinnene får i dei fleste tilfelle ei rolle som «offer», og framstår dermed som ein illustrasjon på «usivilisertheita» til koloniane. For å forstå denne rolla, må me få kunnskap om korleis lærebøkene skriv om imperialismen generelt.

4.2 Konstruksjon av «den kvite mannen»

Den kvite mannen framstår som ein sentral aktør i historia om imperialismen i lærebøkene. Men dersom han er så dominerande, kva slags ideal er han så knytt opp mot? Forteljingane i lærebøkene knyter framstillinga særleg opp mot engelske og franske verdjar, samt roller knytt til oppdagingsferder og misjonering.

¹⁹⁹ Knudsen 2015

4.2.1 Engelskmenn og franskmenn

I lærebøkene frå 1960-talet er det *engelskmenn* og *franskmenn* som er dei handlande aktørane i forteljinga. I *Historie for ungdomsskolen 7.-9.år* (1964) blir franskmennene i dei franske koloniane i Nord-Amerika framstilte som lojale, religiøse og trufaste. Forteljinga dreier seg i stor grad om den franske adelen og godseigarane - og bøndene som var «avhengige av sine herrer».²⁰⁰ I denne forteljinga var tilhøva «helt annerledes» i dei engelske koloniane.²⁰¹ Engelskmennene hadde ikkje så mange adelsmenn, dei fleste var bønder, handverkarar og kjøpmenn. Dei engelske koloniane i Nord-Amerika blir på mange måtar framstilte som meir moderne enn dei franske.

I lærebøkene frå 1960-talet er det særleg tre enkeltpersonar som blir trekt fram i forteljingane. Det er George Washington, William Pitt og Robert Clive, som blir framstilt som sentrale i utfoldinga av det britiske imperiet, både i Nord-Amerika og i Asia. Washington blir framstilt som ein høfleg og vel oppseda ung major. Pitt var ein person med det britiske imperiet i hjartet, han var veltalende og gav håp til engelskmennene i koloniseringa av India. Clive blir også framstilt som eit symbol for engelskmennene si framvekst i India, spesielt i *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* (1968), der det blir understreka korleis han utkonkurrerte indarane med relativt dårlege føresetnadar.²⁰² Sjølv om Robert Clive hadde eit dårleg utgangspunkt for å slå den indiske fyrstens hær, blir han framstilt som ein strategisk mann som klarte å overvinne den indiske hæren. Clive blir også framstilt som ein ung, kunnskapsrik, dyktig, effektiv, truverdig og handlekraftig engelsk mann. Framstillinga legg vekt på at sentrale «britiske dyder» var å ha tru på imperiet, vere høfleg, taktisk, sterk og ha gode leiareigenskapar.

Slike framstillingar av enkeltpersonar er ikkje like lett å få auge på i forteljingane i dei seinare lærebøkene. Lærebøker som *Underveis 8* (2006) viser til dømes at George Washington var ein aktør i den amerikanske sjølvstendeerklæringa, han var «en respektert offiser og godseier, som leder de amerikanske styrkene i frigjøringskampen. Han ble siden USAs første president».²⁰³ Her er det større vektlegging på den politiske funksjonen, og mindre på spesielle eigenskapar og dyder.

²⁰⁰ Lien & Wik 1964: 56

²⁰¹ Lien & Wik 1964: 57

²⁰² Øisang 1968: 59

²⁰³ Skjøsberg 2006: 20. Også i Lund 1997: 10, Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 147, Hetlevik 1976: 89

4.2.2 Den europeiske mannen som oppdagar og misjonær

Ein del av den overordna forteljinga er møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte» samfunnet. I desse forteljingane blir mennene framstilte som skaparar av sivilisering gjennom deira rolle som oppdagarar og misjonærar. Dei europeiske mennene blir framstilte som modige og hjelpsame, og i denne delen skal me sjå nærare på utviklingstrekk ved desse mennene.

I *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* (1968) blir dei første innvandrarane til Amerika presenterte som eventyrlystne menneske som reiste for «å vinne berømmelse og rikdom.»²⁰⁴ I *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår* (1969) kjem det likevel fram at det ikkje berre var «profitthungrige eventyrere og forretningsmenn som drog ut til koloniene».²⁰⁵ Det var også mange misjonærar som reiste for å spreie kristendommen. Dei bygde også skular, der «mange av de som i vår tid er blitt ledere i de nye statene i Afrika, har gått på en av de omkring 100 000 skolene som misjonærene reiste.»²⁰⁶ Dei vestlege ideala er framstilte som gode, då dei nye leiarane i Afrika har gått på deira skular. Denne tendensen til å idealisere det vestlege utdanningssystemet kan ein også finne i *Historie 9* (1970b), i presentasjonen av erobringane til det britiske imperiet. Dei fleste landa dei er innom på ferda si, som Tyrkia, Persia og Kina, er «svake statar». Japan derimot, var villig til å innføre skulesystem etter britisk og amerikansk mønster, derfor vart dei «snart eit mektig industriland».²⁰⁷

Dei mannlege europearane som reiste til afrikanske land, blir gjerne omtala som vitenskapsmenn og oppdagarar, både når det kom til geografi, dyreliv, planteliv og folkeliv. Misjonæren og «oppdagaren» som er nemnt flest gonger, er den skotske legen David Livingstone: «Han drog på lange forskningsferder inn til de indre områdene av Afrika, som den gangen var helt ukjente for europeerne. Et av målene for hans reiser var å finne Nilens kilder».²⁰⁸ Lærebøkene frå 1960- og 1970-talet presenterer Livingstone i positive ordlag, saman med Stanley som seinare hjelpte kong Leopold med å kolonisere Kongo.

I *Historie 9* (1970b) blir Livingstone presentert som ein kvit mann som opna nye vegar i ukjente delar av Afrika: «Ferdene hans åpnet stadig nye veier inn i det ukjente landet. I hans spor fulgte arabiske og portugisiske kjøpmenn som drev slavehandel. Livingstone tok opp kampen mot denne skammelige trafikken.»²⁰⁹ Han blir framstilt som ein stor oppdagar og ein som kjempa

²⁰⁴ Øisang 1968: 46

²⁰⁵ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 57

²⁰⁶ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 57

²⁰⁷ Hilmo & Øverås 1970b: 14

²⁰⁸ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 59

²⁰⁹ Hilmo & Øverås 1970b: 16

mot slavehandelen. Men dersom ein ser til *Monitor 3* (2008), vil ein finne eit anna bilete av den store oppdagaren:

Livingstone var likevel på mange måter typisk for sin tid. Som motto for sin virksomhet i Afrika hadde han «de tre c-er» - *Christianity, Commerce and Civilisation*. Med utgangspunkt i kristendommen, handelsutvikling og «sivilisering» mente han at Afrika hadde store framtidsmuligheter. Men bak dette lå en mengde fordommer overfor den tradisjonelle kulturen og levemåten i Afrika som var vanlig på denne tiden.²¹⁰

Monitor 3 (2008) viser her ei historisering av forteljinga om David Livingstone. Læreboka presenterer forståinga av misjonsverksemda frå både 1800-talet og 2000-talet. Livingstone gjorde mykje han meinte var bra, men han var likevel prega av fordommar og eit verdisyn som la til grunn at han var høgare rangert i det sosiale hierarkiet enn dei innfødde han møtte på ferdene sine. Denne læreboka tar eksplisitt avstand frå diskursen frå 1800-talet, og presenterer forteljinga om Livingstone på ein problematiserande måte.

Forteljinga om den kvite mannen er prega av eit britisk perspektiv, der sentrale britiske dyder og eigenskapar kjem fram i forteljingane. Dei europeiske kolonistane blir knytt opp til eit ideal som oppdagarar og misjonærar, som reiste til ukjente og «usiviliserte» landområde, som dei så ville forme etter sitt eige samfunnsbilete. I desse forteljingane kjem det dermed fram eit skilje mellom eit «oss» (kolonistane) og «dei andre» (dei koloniserte), og den neste delen skal undersøkje dette skiljet i forteljingar om koloniseringa i Amerika og i Afrika.

4.3 Konstruksjon av «oss og dei andre»

For å skape og oppretthalde ein bestemt identitet, inneberer det å avgrense eit «oss» frå eit «dei».²¹¹ I samanheng med perspektiv på historieforteljinga i lærebøkene og distinksjonen mellom kolonist og kolonisert, er det interessant å undersøkje tilhøve mellom «oss» og «dei andre» nærare. Berre ved å kikke på kapitteloverskriftene til lærebøkene i utvalet mitt, kan ein raskt illustrere det vestlege perspektivet på historia:

1964:	«I fremmede verdensdeler» ²¹²
1976:	«Europearane si makt breier seg» ²¹³
1987:	«Euroeerne erobrer verden» ²¹⁴

²¹⁰ Fagertun 2008: 11

²¹¹ Neumann 2010: 87

²¹² Lien & Wik 1964: 55

²¹³ Hetlevik 1976: 47

²¹⁴ Sveen & Aastad 1987: 13

- 1997: «Den hvite mann legger under seg verden»²¹⁵
2006: «Imperialismen og kolonialismen – den hvite manns herredømme»²¹⁶

Overskrifter som dette kan i utgangspunktet gi svært mange ulike framstillingar av historia, men dei gir assosiasjonar til eit vestleg historieperspektiv. Ein kunne ha nytta tidlegare tiders historieforståing til å problematisere haldningar og verdssyn, men lærebøkene nyttar i liten grad denne mogelegheita. Måten tekstane er presentert på, både på 1960-talet og i fleire tilfelle også framover mot 2000-talet, skaper eit skilje mellom vesten og ikkje-vestlege land.

Mange av dei tidligare koloniane [...], er i dag såkalla *utviklingsland*. Dette gjeld mange koloniland i Asia, Afrika og Sør-Amerika. Samanlikna med oss her i Noreg er utviklingslanda fattige. Mange av innbyggjarane døyr av svolt og underernæring eller sjukdommar.²¹⁷

Dette utdraget frå *Verda før industrisamfunnet* (1987) er eit døme på slik inndeling av verda. Her deler læreverket verda inn i *utviklingsland* og *industriland*, utan å problematisere kvifor ei slik inndeling finst. Dette kan vere med på forsterke tanken om at verda er hierarkisk organisert og at tankar frå kolonitida pregar framleis nyare tiders tenkjemåtar. Til dømes har ikkje Noreg alltid vore eit rikt og velutvikla industriland, men denne sida kjem ikkje fram i forteljinga om imperialismen, då forteljinga er sterkt knytt opp mot tankar om stordomstid og verdsherredømme. I ei slik forteljing er det ikkje rom for dårlege tider i nasjonalhistoria eller at undertrykte folkegrupper skal få ei stemme i framstillinga.

Generelt i forteljingane i lærebøkene er «oss-et» europearar, engelskmenn og «den kvite mannen». Når lærebøkene skriv om europeiske folkegrupper, refererer dei i hovudsak til borgarklassen eller overklassen, og deira *menn*. «Dei andre» blir plassert i kategoriar som «dei innfødde», «indianarar» og «negerslavar»,²¹⁸ og ofte framstilte som ei lite sivilisert og homogen folkegruppe. I ei slik inndeling er det lite rom for nyansar, og dermed lite rom for «vanlege» kvinner og menn. «Oss»-historia er ei historie om makt og stordomstider, «dei andre»-historia er ei om usivilisertheit og etter kvart om diskriminering.

4.3.1 Kolonisering av Amerika

I forteljingane om koloniseringa i Amerika, blir europearane framstilte som eit eventyrlystent folk som reiste over havet for å busetje seg i dette «vakre og frodige» landet. I til dømes *Folk*

²¹⁵ Skjønnsberg 1997: 151

²¹⁶ Fagertun 2008: 6

²¹⁷ Sveen & Aastad 1987: 13

²¹⁸ Nemninga «neger» kan ein finne i lærebøkene fram til 1997. T.d. Lund 1997: 9, 11 og Sveen & Aastad 1997: 21, 56

og samfunn før og nå, 7. skoleår (1968), kjem det fram ei ganske dramatisk framstilling av denne overfarten:

Stadig strømmet det nye mennesker fra Europa over til den nye verden. Sjøreisen var slitsom og farefull, og mange hadde vært døden nær under overfarten. Men det landet de kom til, var vakkert og frodig. [...] De ble møtt av et eventyrlig syn. Veldige skoger strakte seg milevidt innover landet. Frukt, nøtter og bær vokste vilt. I skogene vrimlet det av fugler og dyr, som kom helt ned til stranda, og alt mange mil til havs kunne en kjenne duften av blomster og kryddertrær, som fra «en nyutsprunget hage».²¹⁹

I denne forteljinga blir europearane framstilte som eit sterkt og eventyrlystent folk, som hadde vore «døden nær» på overfarten til det nye landet. Landet var vakkert og no til deira disposisjon. Ser ein til innleiinga av temaet i *Historie for ungdomstrinnet 7.-9. år* (1964), vil ein finne eit anna perspektiv på denne busetjinga. Ifølgje denne læreboka hadde kolonistane i Nord-Amerika forventa seg «gull og grønne skoger», slik som spanjolane hadde «hurtig kunne vinne seg store rikdommer» i Sør- og Mellom-Amerika.²²⁰ Men slik gjekk det ikkje, for «stadig måtte nybyggerne være forberedt på overfall fra indianerne».²²¹ Her kjem det fram ei forteljing der kolonistane er den handlande aktøren som forventa at det skulle bli enkelt å byggje eit nytt liv i Amerika. Indianarane får ei generalisert og passiv rolle i framstillinga, men læreboka har likevel lagt vekt på at dei er ein del av forteljinga.

Ser ein til læreboka *I fokus 7* frå 1988, blir ein derimot presentert for ei historie om møtet mellom europearane og indianarane frå indianarane sitt perspektiv:

En høstdag i året 1492 samlet en gruppe innfødte seg nede ved stranda på ei øy i Det karibiske havet. De hadde sett noe ute på havet, noe de ikke skjønnte kva var. Etter en stund skjelnet de seil og master og forstod at det var et skip. Men så stort! Mange ganger så stort som de kanoene de selv brukte til fiske. [...] De innfødte trakk seg litt tilbake da småbåtene styrte mot stranda. For slike skapninger som hoppet ut av båtene og kom mot dem, hadde de aldri sett før. De var helt hvite i huden, og de hadde klær på kroppen. [...]²²²

Sjølv om eit anna perspektiv på forteljinga kjem fram, er forteljarmåten med på å forsterke skiljet mellom «oss» og «dei andre». Framstillinga er prega av vestlege tankemønster og ideal, då indianarane blir framstilte som nakne menneske med primitive reiskapar og ikkje som eit folkeslag med særeigen kultur og eigne skikkar. Utover i kapittelet kan det likevel sjå ut som at læreboka tar høgde for at indianarane hadde sin eigen kultur, då det etter kvart «gikk opp for europeerne at det var et helt nytt kontinent de var kommet til. Det de ikke visste, var at på dette

²¹⁹ Øisang 1968: 50

²²⁰ Lien & Wik 1964: 55

²²¹ Lien & Wik 1964: 56

²²² Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 140

kontinentet bodde millioner av mennesker i høyt utviklede kulturer». ²²³ Framstillinga viser til ei forståing av at alle samfunn ikkje er like, dei har ulike ideal og verdier. Slike tendensar kan ein også finne i lærebøkene på 1990- og 2000-talet, og det kan sjå ut til at lærebøkene etterkvart bryt med den etnosentriske historieforteljinga. Ser ein i til dømes *Monitor 3* frå 2008, vil ein finne dette brotet tydeleg:

I mange europeiske land talte man på denne tiden varmt om demokrati, politiske rettigheter og til og med stemmerett for alle. Men denne retten gjaldt altså ikke folkeslag i Afrika, Asia og Latin-Amerika? Hvorfor skulle ikke også de ha rett til å bestemme over sitt eget liv og sin egen framtid?²²⁴

Læreboka problematiserer den tidlegare europeiske tenkjemåten, og historiserer her dei tidlegare tankane kring demokrati og menneskerettar.

Som ein kan sjå, er det eit skilje mellom «oss» og «dei andre» i forteljinga om koloniseringa i Nord-Amerika. Framstillingane er prega av vestlege ideal og tankemønster, og europearane står fram som dei sentrale aktørane i forteljingane. Blir same type bilete danna i forteljingar om kolonisering i Afrika?

4.3.2 Afrika og slavehandelen

Forteljingane om koloniseringa i Afrika og slavehandelen er i stor grad prega av ei forteljing om «den kvite mannen» og «negerslavane». I lærebøker som *Vi og eldre tider 1* (1976) startar presentasjonen av Afrika med overskrifta «slavehandel og slaveri». I denne forteljinga er portugisarane, spanske koloniar og England nemnt som kolonimakter, medan afrikanarane i hovudsak blir presentert som ei salsvare:

Engelske skip seilte med industrivarer, som jernvarer, geværer, tøy, pyntesaker og brennevin, til Vest-Afrika. Der solgte de varene, og kjøpte negerslaver i stedet, og så transportere de slavene til Amerika. [...] Til å begynne med ble slavene sendt til De vestindiske øyene, Mellom-Amerika og Sør-Amerika, seinere ble også Nord-Amerika et stort slavemarked. ²²⁵

Læreboka viser vidare at tilhøva på slaveskipa var forferdelige, «der fantes det nesten ikke luft, og der kunne stanken og varmen være fryktelig.»²²⁶ Likevel vektlegg forteljinga kvifor kolonimakta dreiv slavehandel. Slavehandelen var ifølgje *Vi og eldre tider 1* (1976) rekna for å vere «en uuttømmelig kilde til rikdom og sjømakt for nasjonen [Storbritannia].»²²⁷

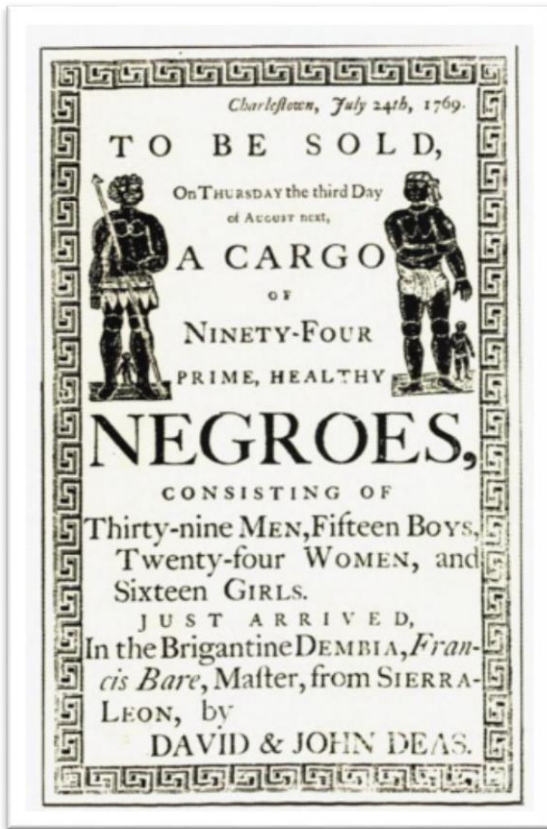
²²³ Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 141

²²⁴ Fagertun 2008: 9-10

²²⁵ Hetlevik 1976: 41

²²⁶ Hetlevik 1976: 43

²²⁷ Hetlevik 1976: 43



Illustrasjon 1. (Hetlevik 1976: 43)

Lærebøkene viser at slavane vart selt på forskjellige måtar, men at det mest vanlege var på auksjon. Ifølgje *Vi og eldre tider 1* (1976) gjaldt det «både kvinner og menn, både gutter og jenter, slik plakaten til venstre viser. De som var så skrøpelige at ingen ville kjøpe dem, lot man bare dø av mangel på mat og vann.»²²⁸ Læreboka viser også til arbeid slavane gjorde, og korleis dei vart straffa dersom dei rømte eller ikkje arbeida hardt nok. Tilhøva slavane levde under blir presenterte, men ikkje historiserte. Slavane blir presenterte som ei salsvare, som kolonistane sin eigedom, som dei kunne gjere kva dei ville med. Framstillinga er prega av ei «sjølvsgtheit» der det er mangel på drøfting av rammene som gjorde dette «sjølvsgt» i samtida.

Dersom ein undersøker «neger-slavar» nærare, kan ein finne ei utvikling i omtalen av kategorien. I til dømes *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* frå 1968, kan ein finne ei framstilling prega av homogenitet, men samtidig har slavane fått nokon menneskelege eigenskapar utover «vare-preget»:

Selv om mange av de ulykkelige negrene omkom under de umenneskelige transportene fra Afrika til Amerika, viste det seg at de tålte klimaet i den nye verdensdelen og det harde arbeidet der ganske godt. De formerte seg raskt, og tallet på negre vokste stadig. Slik oppstod den store negerbefolkningen vi har i Amerika i dag, og som siden skulle vise seg å bli et problem for den nye verden.²²⁹

Det at slavane blir omtala som «ulykkelige negre», viser til ei humanisering der dei har fått menneskelege eigenskapar. Likevel viser utsegn som «de formerte seg raskt» ei dreining bort frå «menneske» til nærast eit dyr. Mennesket er eit biologisk vesen, men framstillinga av negeromgrepet her viser til ei hierarkisk forståing av verda og menneske på ulike

²²⁸ Hetlevik 1976: 43

²²⁹ Øisang 1968: 48

utviklingstrinn, utan historisering i framstillinga. Den siste setninga illustrer også at dei «ulykkelige negrane» blir framstilte som ei homogen gruppe, utan noko form for nyansering.

Diskursen om menneske på ulike utviklingstrinn, gjer seg også gjeldande i lærebøkene på 1970-talet. I *Historie 2* (1975) blir slavane plasserte i biologiske kategoriar som «svangre kvinner» og «ufødde barn»:

Prisane var bra. For kvinner og menn var prisen opptil 100 riksdalar, for svangre kvinner 110 (ufødde barn vart taksterte til 10 riksdalar), og for mødrer med spedbarn 130 riksdalar. Ein riksdalar var verd 25 gram sølv.²³⁰

For å setje det på spissen kan kategorien «svangre kvinner» assosierast med omgrep som «drekting ku», som ein direkte kopling til framstillinga av slavane som ei salsvare. Ein slik kategori vil ein ikkje finne i omtale av til dømes den kvite borgarklassens kvinner. Lærebøkene på 1960- og 1970-talet problematiserer ikkje tilhøva slavane levde under, og gjennom språket lærebøkene nyttar får ikkje slavane ein status som handlande menneske.

Utover 1980-talet kan ein likevel finne ei endring i diskursen. Slavane blir i større grad humaniserte, noko som kan ha samanheng med Said og den postkoloniale teoriens problematisering av representasjonen av koloniane. *Verda før industrisamfunnet* (1987) forklarar til dømes i større grad enn tidlegare korleis slavehandelen føregjekk og korleis slavane som *menneske* vart brukt av kolonistane:

Kva slavane vart brukte til, og korleis dei vart behandla, varierte sterkt frå område til område. Dei kunne bli brukte i jordbruket, på plantasjane og i ulike handverk. Slavane var menneske som hadde vorte rivne ut av sine eigne samfunn gjennom kidnapping, sal eller i samband med krigar. Hardast var nok livet for slavane på plantasjane. Slavar i handverk og jordbruk kunne ha det lettare, fordi dei hadde større sjansar til å tilpasse seg til lokalsamfunnet.²³¹

Samanlikna med *Vi og eldre tider 1* (1976), har *Verda før industrisamfunnet* (1987) i større grad gjort slavane til subjektet i framstillinga - som menneske og ikkje som varer til sals. I lærebøkene frå 1990-talet står det derimot lite om slavehandelen, og det er igjen ei vektlegging på europeiske interesser og britisk stordomstid. Humaniseringa av slavane i lærebøkene frå 1970- og 1980-talet ser ikkje ut til å ha fått ein plass i lærebøkene frå 1990-talet, der slavane igjen er ei vare kolonistane «innførte»:

I koloniane i sør var det jord og klima for å dyrke tobakk og bomull. Varene blei dyrka på store gardar eller plantasjar. Denne måten å drive på kravde mange arbeidarar, og frå slutten

²³⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 18

²³¹ Sveen & Aastad 1987: 24

av 1600-talet begynte ein å innføre negerslavar frå Afrika. Nybyggjarane i sør blei mektige godseigarar, og dei bygde rikdommen sin på det arbeidet negerslavane utførte.²³²

Slavane blir her framstilte som ein reiskap for godseigarane, ikkje som menneske og enkeltindivid. Livet til slavane er fråverande i framstillinga, og *Innblikk 8* (1997) historiserer ikkje samtidas diskurs. Likevel kan ein finne tendensar til humanisering av slavane i lærebøkene frå 2000-talet. *Matriks 8* (2006) viser ei anna framstilling enn dei tidlegare lærebøkene, der «Slavar var eigendommen til slaveeigarane på lik linje dyr. Ein slave kunne kjøpast og seljast, leigast bort og straffast med pisk og slag.»²³³ Her understrekar læreboka at slavane vart *behandla* som dyr, og viser på den måten ei historisering av samtidas diskurs. I *Monitor 3* (2008) kan ein i tillegg finne koplingar til det europeiske menneskesynet frå 1800-talet mot dagens samfunn:

På denne tiden var det heller ikke uvanlig å mene at fargede mennesker, eller mennesker med et noe annet utseende enn den hvite europeere, var mindre dyktige og intelligente enn «den hvite mann». [...] I dag vil vi kalle dette for *rasisme*. Rasisme er ideen om at enkelte raser, folk eller folkegrupper er bedre enn andre. Enkelte «raser» var også svake og ville forsvinne, mente mange.²³⁴

Monitor 3 (2008) knyter tematikken opp mot dagens samfunn, noko som er med på historisere tidlegare tiders samfunnssyn og –omgrep. Forteljinga blir framstilt som erfaringar som gjer det mogeleg å drøfte dagsaktuelle problemstillingar, og kan dermed vere med på å skape refleksjonar hos elevane slik at diskursen om menneske på ulike utviklingstrinn ikkje blir vidareført, men historisert.

I slike romslege kategoriar som «dei kvite» og «negerslavar», ser det ikkje ut til å vere rom for særleg nyansering av kategoriane, og spesielt ikkje kvinnelege erfaringar. I nokre bøker har kjønn likevel fått ein plass, og den neste delen undersøker framstillinga av kvinner i forteljinga om koloniane.

4.4 Kvinner i imperialismen

Det er få kvinner i forteljingane om imperialismen i lærebøkene, og framstillingane gjer at kvinnene får ei passiv rolle i historieforteljinga. I lærebøker som nemner kvinner, er også tendensen at kvinnene får ein homogen identitet, utan personlege eigenskapar som enkeltindivid. Eit døme på dette er *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* (1968) sin presentasjon av imperialismen i Amerika, der «Flere tusen indianere deltok på franskmennenes side, og etter

²³² Lund 1997: 9

²³³ Hellerud & Moen 2006: 24

²³⁴ Fagertun 2008: 10

overgivelsen gikk de løs på de forsvarsløse engelskmennene som hadde trukket seg tilbake utenfor fortet sammen med sine kvinner og barn.»²³⁵ Kvinnene er til stades i forteljinga, men dei er ikkje ein aktiv og handlande part. Denne tendensen kan ein finne i alle lærebøkene, også i dei nyaste, som i *Matriks 8* (2006) i framstilling av kolonipolitikken i India:

[Dei indiske] Soldatane drap britiske offiserar og andre britar, også kvinner og barn. Dei fekk mange stader stor tilslutning frå både indiske fyrstar, godseigarar, bønder og handverkarar som var misfornøgde med styret til britane. Britane slo brutalt tilbake, og kraftige kampar heldt på i eit halvt år før britane greidde å slå ned opprøret.²³⁶

Begge desse kan vere døme på at lærebøkene overtar historieskrivinga om kvinner frå 1800-talet, utan å problematisere tilhøvet. Mennene står fram som «oss-et» i forteljinga og kvinnene som eit «tillegg».

Likevel kan ein finne eit unntak i presentasjonen av kvinner. *Verda før industrisamfunnet* (1987) viser ei forteljing om aktive kvinner:

Kvinnene si stilling kunne variere frå region til region og frå ætt til ætt. Kvinnene spela ei viktig rolle i jordbruket, og i Vest-Afrika kunne kvinnene drive handel på markeds plassar. Kvinner kunne òg vere prestar og medhovdingar. På 1600-talet styrte ei dronning, Nzinga Mbande (Dona Ana etter kristen dåp), ein sterk militær stat. På 1700-talet var ei ung kvinne, Beatrice Kimpa Vita, religiøs leiar i *Kongo*. Ho prøvde å sameine kristendomen med kongolesiske tradisjonar. Ho hadde stor tilslutnad i folket, men ho fekk dei europeiske misjonæranne og kongen mot seg. Ho var dømd som kjettar (vranglærar) og vart bred på bål.²³⁷

Denne læreboka viser til ei framstilling av at tilhøvet til kvinnene kunne variere, og at kvinner kunne ha makt i samfunnet. Her er kvinnene aktive aktørar i historia, eit bilete som bryt med dei andre lærebøkene sine framstilling. Likevel blir kvinnene i denne forteljinga raskt undertrykte igjen, og kvinnene får ei rolle som offer. Om denne historia er sann eller ikkje, er ikkje interessant i denne samanhengen. Det som er interessant, er så sjå korleis sosiale kategoriar som kjønn og samfunnsroller blir relevante i forteljinga. Desse kvinnene blir løfta fram som aktive, sjølvstendige og handlandekraftige kvinner, for at det så går gale. I dette utdraget kan ein også sjå at europeiske verdiar blir trekt fram – der Mbande blir kopla til dei europeiske gjennom den kristne dåpen og Vita gjennom dei europeiske misjonæranne og kongen som var mot ho. Sjølv om desse kvinnene var sterke, endar forteljinga i ein tragisk situasjon. Kanskje finst det ein stereotypi i historieforteljingane der kvinner er offer og kopla til triste historier, medan menn blir kopla til heroiserande historier?

²³⁵ Øisang 1968: 55

²³⁶ Hellerud & Moen 2006: 109

²³⁷ Sveen & Aastad 1987: 22-23

4.4.1 Dronning Viktoria

Ei anna kvinne som dukkar opp i forteljinga om imperialismen, er dronning Viktoria av Storbritannia. Alle lærebøkene som fortel om henne, framstiller ho som eit symbol på det britiske imperiet si utbreiing. I forteljingane blir ho kopla til tittelen «keiserinne av India», men seier svært lite om hennar rolle som maktavande. I tillegg blir dronninga kopla til oppdagingsferdene i Afrika, då David Livingstone skal ha kalla fossane til elva Zambezi for «Viktoria-fallene». Det er om lag ingen utvikling i framstillinga av dronning Viktoria i lærebøkene frå 1964-2008, og for å illustrere dette viser eg kronologisk lærebøkene sine framstilling av dronninga:

- 1964: Disraeli gjorde India til keiserdømme, og dronning Viktoria i Storbritannia ble keiserinne av India.²³⁸
- 1969: I 1875 markerte Storbritannia sin overhøyhet over dette landet ved å utrope dronning Viktoria til «keiserinne av India».²³⁹
- 1976: Noen år senere ble den engelske dronning utropt til «keiserinne av India.»²⁴⁰
- 1989: I 1877 ble landet gjort til keiserrike, og den engelske dronningen Viktoria kunne smykke seg med tittelen keiserinne av India.²⁴¹
- 1997: I 1877 vart dronning Viktoria utropa til keiserinne av India – flott skulle det vere!²⁴²
- 2006: Ein britisk viskekonge skulle styre på vegner av regjeringa, og den britiske regjeringa utropte dronning Victoria av Storbritannia til keiserinne av India i 1877.²⁴³

Med unntak av nokre få bøker som nemner henne i samband med posisjonen hennar som britisk dronning, er dette det som står om ho i lærebøkene. Nokre har også fått med ein illustrasjon av henne med årstal for regjeringstid i biletteksten, og *Underveis 8* (2006) understreka ho vart rekna som «ei streng og myndig dame.»²⁴⁴ Ser ein i til dømes *Store Norske Leksikon*, får ein eit anna inntrykk av dronninga. Her blir ho framstilt som ei pliktoppfyllande og arbeidssam kvinne, som var myndig og følgde godt med i samtida si. Ho skal ha vore opptatt av rettane sine og interessert i utanrikspolitikk.²⁴⁵ Lærebøkene ser ut til å overta forteljinga som dominerte på 1800-talet, utan noko form for historisering eller problematisering. Ein får ikkje særleg kjennskap til henne som person, anna enn *Underveis 8* (2006) som viser at ho «godtok

²³⁸ Lien & Wik 1964: 188

²³⁹ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 62

²⁴⁰ Hetlevik 1979: 53

²⁴¹ Ertesvaag, Herstad & Rognaldsen 1989: 178

²⁴² Skjønnsberg 1997: 157

²⁴³ Hellerud & Moen 2006: 109

²⁴⁴ Skjønnsberg 1997: 144

²⁴⁵ Store Norske Leksikon (2005-2007)

Parlamentets makt og prøvde ikke å styre selv».²⁴⁶ Dette understreker den passive rolla i historieforteljinga. Dronning Victoria blir framstilt som eit symbol på det britiske imperiet i kolonitida, og ikkje som ein handlande aktør med makt i samfunnet.

Trass i den passive rolla Dronning Victoria har fått, passar likevel framstillinga inn i det «siviliserte» europeiske samfunnsbiletet i historieforteljinga. Ho blir knytt opp mot eit ideal om moral og «modenheit», noko som skil ho frå framstillinga av dei andre kvinnene i forteljinga. Dei koloniserte kvinnene blir knytt til ein illustrasjon på «det usiviliserte», og den neste delen skal undersøkje kva slags bilete lærebøkene skapar av dei koloniserte kvinnene i India.

4.4.2 Indiske kvinner

I omtale av koloniserte kvinner, er det oftast indiske kvinner som blir framstilte i lærebøkene. Eit døme er *Maskiner og maktkamp* (1988), som viser ei forteljing om ein landsby i Piwar og korleis tilhøvet til kvinnene var der:

Kvinnen var pålagt å la seg beskytte, først av faren, så av mannen og så av sønnen, dersom hun ble enke. Jentene ble giftet bort som barn, og hadde ikke rett til å gifte seg igjen dersom mannen døde. Mange enker ble brent levende på sin manns likbål. De høyere kastene levde kvinnene isolert, men kvinnene fra de lavere kastene deltok i arbeidet. Fordi jenter blir sett på som mindre verd, har det forekommet drap på nyfødte jenter helt opp til i dag.²⁴⁷

Forteljinga viser ei framstilling av tilhøvet til kvinnene i denne landsbyen, men ein kan skimte ei fordømmende haldning til desse skikkane. Kvinnene har fått ei rolle som offer i denne framstillinga, der dei blir framstilte som undertrykte og makteslause i samfunnet. Ser ein til *Underveis 8* frå 2006, vil ein også finne same type framstilling: «I det gamle India var det ofte en skikk at kvinnen ble brent sammen med sin ektemann når han døde. Dette blir kalt enkebrenning.»²⁴⁸ Vidare viser læreboka korleis britane og imperialismepolitikken *var til det betre* for indarane: «Britene gjorde mye for å modernisere det veldige landet. Det ble bygd veier, kanaler og jernbaner og opprettet skoler og universiteter. Grusomme skikker som *enkebrenning* og barneofring ble forbudt, og slaveriet ble avskaffet.»²⁴⁹ I forteljingane i *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Underveis 8* (2006) blir dei indiske kvinnene framstilte som passive og plassert i ei rolle som offer. Når slike forteljingar er dei einaste som kjem fram om dei koloniserte kvinnene i India, blir framstillinga dominerande i danning av omgrep og bilete av

²⁴⁶ Skjønnsberg 2006: 200

²⁴⁷ Sveen & Aastad 1988: 61

²⁴⁸ Skjønnsberg 2006: 221

²⁴⁹ Skjønnsberg 2006: 221

kolonians kvinner. Det vestlege idealets vektlegging i framstillinga, illustrerer igjen kvinnens «usiviliserte» rolle, og kolonimaktene (og koloniherranes) rolle som siviliserte og hjelpsame.

4.5 Dikotomiar

I historieforteljingane i lærebøkene dukkar det fleire stader opp eit skilje mellom to «motpolar» i framstillingane. Det mest framtrudande skiljet er mellom den vestlege og den ikkje-vestlege verda. Vesten og kolonimaktene blir framstilte som *moderniserte*, medan den ikkje-vestlege verda og dei koloniserte områda blir framstilte som *underutvikla*. Dette skiljet kan ein finne i framstillingane i lærebøkene frå heile perioden i utvalet mitt, som til dømes i *Historie 9* (1970b), *Verda før industrisamfunnet* (1987) og *Underveis 8* (2006):

- 1970: Det følgde mange gode tiltak med «den kvite mannen» i koloniane. Lækjarar fridde folka frå mange sjukdommar, malaria t.d., og misjonærar og lærarar freista hjelpe dei ut av ovtru og fordomar som hindra nye tiltak og framsteg. Moderne teknikk og vitskap omskapte heilt tilværet for folk som før hadde levd på steinalderstadiet.²⁵⁰
- 1987: Etter de store verdensekspedisjonene lå store deler av verden åpen for europeernes jakt på nye varer og handelsområder. Europeerne hadde flere og farligere våpen og fikk lett spill mot afrikanere, indianere og asiater. Men europeerne kunne også alliere seg med innfødte herskere, eller spille ulike folkegrupper mot hverandre.²⁵¹
- 2006: Britene gjorde mye for å modernisere det veldige landet [India]. Det ble bygd veier, kanaler og jernbaner og opprettet skoler og universiteter. Grusomme skikker som *enkebrenning* og barneofring ble forbudt, og slaveriet ble avskaffet.²⁵²

Europearane blir framstilte som eit velutvikla folkeslag som var overlegne menneska i koloniane. Dei koloniserte blir framstilte som underutvikla, umoderne og lite handlekraftige. Denne forteljarmåten er med på å skape ein struktur og praksis som opprettheld diskursen om at verda er inndelt i «den moderne vesten» og dei «underutvikla ikkje-vestlege landa».

Det same kan ein seie om denne illustrasjonen frå *Matriks 8* (2006). Læreboka viser at dette er ein engelsk såpereklame frå 1895, men kommenterer ikkje biletet i brødteksten. Ved å ikkje bruke materialet til å problematisere dei



Illustrasjon 2. «Engelsk såpereklame frå 1895.» (Hellerud & Moen 2006: 103)

kvite sine haldningar på 1800-talet, kan læreboka vere med på å oppretthalde eit skilje mellom

²⁵⁰ Hilmo & Øverås 1970b: 10

²⁵¹ Sveen & Aastad 1987: 17

²⁵² Skjønberg 2006: 221

europearar og den ikkje-vestlege verda. Dette kan ein sjå i samanheng med neokolonisering, ein tanke om korleis den imperialistiske verdsordninga blir vidareført gjennom bestemte måtar å snakke om verda på.

Andre nyansar av desse dikotomiane er eit skilje mellom «dei kvite» og «negerslavane», som både viser til hudfarge og til tanken om menneske på ulike utviklingstrinn. Dei kvite var overlegne og mektige, negerslavane hadde ingen rettar i samfunnet og levde i primitive samfunn. Andre ord som dukkar opp i samband med dei koloniserte, er industrialisering og kapitalisme. Dette viser til det økonomiske aspektet i samfunnet, og saman får det «dei kvite» til å framstå som både kulturelt, sosialt og økonomisk sterkare enn «dei andre».

I forteljningane om imperialismen kjem det også fram ein dikotomi mellom kvinner og menn. Kvinner blir framstilte som den «usiviliserte» motparten til dei «siviliserte» mennene. Dronning Victoria er einaste unntak her, då ho i staden blir framstilt som eit symbol på den britiske kolonimaktas «sivilisering» og moral.

4.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historieskrivinga

På eit generelt plan er alle lærebøkene frå 1964 til 2008 prega av eit vestleg perspektiv og vestlege ideal i framstillinga si. Kategoriar som kjønn og etnisitet blir viktige, då dei er knytt til bestemte roller i forteljinga, og denne identitetskonstruksjonen kan illustrere forskjellane mellom menn og kvinner i forteljinga. Mennene blir knytt opp til ein konstruksjon av det vestlege, det moderne og «det siviliserte», samtidig som forteljinga ofte legg vekt på det britiske perspektivet, med bestemte normer og velstand som ideal (oppseding, utdanning, kristen misjon). Kvinnene i forteljinga, står derimot fram som eit symbol på «det usiviliserte». Kvinnene blir ein del av «dei andre» i forteljinga, knytt til konstruksjonen av dei koloniserte som primitive og underutvikla. Kvinnene blir ikkje framstilte som aktive aktørar, men dei får likevel ei viktig rolle i forteljinga. Kvinnene blir framstilte som offer, og ofte eit offer som «den kvite mannen» kan sivilisere og redde.

Den mest sentrale maktrelasjonen i forteljinga er det hierarkiet som kolonimaktene bygde opp, både politisk og sosialt. I denne forteljinga er det ikkje rom for å gi verken kvinner eller dei koloniserte folkegruppene agens.²⁵³ Dronning Victoria står til dømes fram som eit symbol på britisk framgang og makt i Asia, men ho får ikkje ei aktiv rolle i forteljinga. Kvinnene er knytt til ei passiv rolle, noko som byggjer opp om forteljinga om «den kvite mannen og hans kamp

²⁵³ Frå engelsk: «agency». Betyr “capacity to act”, eller handlekraft.

for verdsherredømme». Ei lærebok frå 1980-talet har med ei forteljing om aktive kvinner, men forteljinga er likevel knytt opp mot vestlege (britiske) normer og ideal, og forteljinga endar tragisk og kvinnene får igjen ei rolle som offer.

Ved å sjå til modell for interseksjonell fleirnivå-analyse, er det interessant å sjå til steg sju, overordna kontekst. I høve til lærebokanalysen dreier det seg hovudsakleg om læreplanane, men også annan litteratur og forskning i historiefaget utanfor skulen.

Innhaldet i lærebøkene er særleg påverka av læreplanane, og læreplanane er også påverka av samfunnet dei vart produsert i. Det første ein kan leggje merke til i læreplanane frå 1960 til 2006, er ei endring i kunnskapsformidlinga. I L-60 var det vekt på «vite-at»-kunnskap, der elevane til dømes skulle lære om «Kolonikrigene, den amerikanske uavhengigheitskrigen. Det britiske imperium vokser fram.»²⁵⁴ Ser ein til LK-06, er det derimot vekt på «å-vite-korleis» og «å-kunne-reflektere-over». Til imperialismen seier kompetansemålet at elevane skal kunne «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv».²⁵⁵ LK-06 legg altså større vekt på at ulike perspektiv skal diskuterast, samt at elevane skal sjå tilhøvet i samanheng med notida. Dette har også samanheng med utviklinga i historiefaget i perioden, der blant anna proseshistorie fekk større vektlegging frå 1970-talet.²⁵⁶ Ein bevega seg bort frå «objektivistiske» framstillingar, og i retning av eit meir problematiserande og drøftande innhald.

I tillegg til læreplanane fanst det også ei sentral godkjenningsordning for lærebøker fram til år 2000. Denne skulle kontrollere lærebøkene sitt innhald mot bestemte kriterier, før dei vart godkjent for bruk i skulen. Frå 1962 betydde det blant anna at lærebøkene ikkje skulle diskriminere enkelte folkeslag eller kulturar, og frå 1974 at lærebøkene ha ei så fyldig skildring som mogeleg av kvinner si rolle i samfunnet.

I høve til innhaldet i lærebøkene, vil ein i lærebøkene frå 1960-talet finne ei vektlegging av det læreplanen (L-60) omtalar som sentrale hendingar og enkeltpersonar. Det stod lite om kva innhald desse punkta skulle ha, men ein kan finne ei generell vekt på Europa og mannlege politiske aktørar.²⁵⁷ Lærebøkene operasjonaliserte dette til ei historie om engelskmenn som sentrale aktørar, spesielt knytt opp til dyder som lojalitet, religiøsitet og trufastheit. I den grad kvinner er nemnt, er dei i ei passiv rolle saman med «sine menn». Dei koloniserte, spesielt

²⁵⁴ Forsøksrådet for skoleverket 1960: 170

²⁵⁵ Utdanningsdirektoratet 2006c

²⁵⁶ Johnsen et.al 1997: 114

²⁵⁷ Forsøksrådet for skoleverket 1960: 170-172

slavane, blir framstilte som ei homogen gruppe og i ein diskurs som omtalar slavane som ei salsvare, utan noko form for historisering og utdjuping.

I M-74 heitte hovedemnet «Europearane og dei andre»,²⁵⁸ og denne vektlegginga kan ein finne i lærebøkene gjennom ei historie om «kolonimaktene» og «dei innfødde». Slavehandelen var framleis prega av ei forteljing utan historisering, og kategorien var lite nyansert. Likevel kan ein finne tendensar til humanisering av slavane. Kvinnene har ikkje fått særleg med merksemd, men det endra seg i lærebøkene til M-87. M-87 la vekt på økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle endringar. Eit overordna mål var at elevane skulle utvikle ei fagkritisk haldning slik at dei kunne vere i stand til å vurdere det verdsbiletet som blei presentert for dei.²⁵⁹ I lærebøkene kan ein finne ei kulturrelativistisk framstilling, og i nokre av forteljingane har både slavar og kvinner fått agens. Endringa i språkbruken og vektlegging i læreplanen og lærebøkene i dette tiåret, ser ut til å vere påverka av godkjenningsskriteria, samt sentrale element frå framveksten av postkoloniale perspektiv og det kritiske perspektivet i «Metodisk veiledning i likestilling» (1974).

I lærebøkene frå 1990-talet kan ein likevel ikkje identifisere eit steg vidare i denne utviklinga. L-97 la vekt på at elevane skulle finne fram til grunnleggjande trekk ved og ulike syn på imperialismen som system.²⁶⁰ Likevel kan ein i lærebøkene finne ei historie om «europearar» og «andre folkeslag», der slavane blir framstilte som ei vare kolonistane innførte og der kvinner ikkje har fått noko sentral rolle. Ein kan også finne neger-omgrepet i både *Innblikk 8* (1997)²⁶¹ og *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997),²⁶² og den problematiserande framstillinga i lærebøkene frå 1980-talet ser ikkje ut til å ha blitt vidareført.

Men ein kan likevel finne kontinuitet mellom 1980-talet og 2000-talet, sjølv om 1990-talet bryt med denne utvikla. Godkjenningssordninga vart oppheva i år 2000, men det kan sjå ut som lærebøkene frå 2006 likevel har fått med sentrale element frå godkjenningsskriteria, og vidarefører diskursen frå 1980-talet. LK-06 har ei breiare vektlegging på drøfting av historia, både i eit historisk og notidig perspektiv. Lærebøkene opnar for fleire perspektiv i forteljingane sine, men framleis har kvinnene fått marginalt med plass.

²⁵⁸ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974: 184

²⁵⁹ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 237

²⁶⁰ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 184

²⁶¹ Lund 1997: 9, 11

²⁶² Sveen & Aastad 1997: 21, 56

4.7 Oppsummering

På eit generelt plan fortel lærebøkene ei historie om imperialismen gjennom møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte». Forteljinga er prega av romslege og generaliserte kategoriar, men lærebøkene skapar likevel ulike roller mellom kvinner og menn. Dei mannlege kolonistane blir framstilte som «det siviliserte», kopla til britiske dyder, framvekst og modernisering. Kvinnene og dei koloniserte folkegruppene blir passive og får ei rolle som offer. I rolla som offer kan dei hjelpast av «den kvite mannen», og kvinnene blir på mange måtar ein illustrasjon på «det usiviliserte» i koloniane. Dette står fram som ein kontrast til «det siviliserte», som framhevar den mannlege aktøren som noko positivt og moderne i forteljinga.

I høve til utviklinga i kvinnehistoria, kan forteljinga om imperialismen vitne om eit steg inn i synleggjeringsprosjektet. Utover 1980-talet nemner fleire lærebøker at kvinnene «er med», sjølv om dei ikkje har fått eit aktiv rolle i forteljinga. Men sjølv om utviklinga i perioden viser synleggjering av kvinner, er forteljinga om imperialismen langt borte frå tanken om integrering av kvinner i historia. Det er i stor utstrekning ei forteljing om «den kvite mannen» og kampen hans for verdsherredømme.

Men kan vektlegginga vere annleis i forteljinga om den franske revolusjonen? I det neste temaet er menneskerettane sentrale i forteljingane. Dei politiske vedtaka frå slutten av 1700-talet påverka kvinner og menn sine levkår og påverknadsmogelegheiter i samfunnet. Har kvinnehistorie fått større plass her, og kvinnene ei aktiv rolle i framstillinga?

Kapittel 5: Den franske revolusjonen

Den franske revolusjonen, *La Grande Révolution*, var ein periode med radikale, sosiale, politiske og økonomiske omveltingar i Frankrike som fekk ringverknadar for heile Europa. Revolusjonen markerte slutten på det franske stendersamfunnet og eineveldets fall. Frankrike gjekk gjennom ei stor forandring då føydale, aristokratiske og religiøse privilegium forsvann, på grunn av angrep frå radikale venstreorienterte grupper, folkemassar i gatene og bønder på landet. Prinsipp og ideal frå opplysningstida velta gamle idear om tradisjon og hierarki. *Liberté, égalité, fraternité* - «fridom, likskap og brorskap» vart eit berande slagord i samtida.²⁶³

Men gjaldt desse prinsippa og ideala for både kvinner og menn? Dette kapittelet rettar blikket mot lærebøkene sin framstilling av aktørar i revolusjonen, samt kva slags idear og ideal desse aktørane blir framstilte som representantar for. Oversikt over utval lærebøker til dette kapittelet er i vedlegg 3.

5.1 Overordna forteljninga i historielærebøkene

Historielærebøkene startar ofte med ei kort framstilling av korleis det franske samfunnet var bygd opp før revolusjonen. Lærebøkene viser til inndelinga i stender, der dei ulike gruppene hadde ulike rettar og plikter i samfunnet. Inndelinga var sterkt kritisert i samtida. Kongefamilien, første- og andrestanden levde eit liv i overflod, medan resten av befolkinga lei nød. Tredjestanden var den største gruppa, og representerte eit mangfald av ulike yrke og samfunnsposisjonar som ville bryte med den gamle samfunnsordninga.

Kvart år vart dei økonomiske utgiftene større enn inntektene, og den eineveldige kong Ludvig 16. blir ofte framstilt som symbolet på den dårlege økonomiske stoda i Frankrike. Den økonomiske krisa førte til ei innkalling av stenderforsamlinga, og det oppstod raskt strid om korleis ein skulle stemme og fatte vedtak. Tredjestanden klarte så å danne ei nasjonalforsamling mot adelen sin vilje, noko som symboliserte eit håp for arbeidarane i Frankrike. Opplysningstida sine tankar om menneskerettar og maktfordeling såg ut til å få rotfeste i samfunnet. Likevel var ikkje dette slutten på revolusjonen. Framleis oppstod det konflikhtar mellom arbeidarar og adelsmenn, og nasjonalforsamlinga oppretta etter kvart den franske republikken og avskaffa adelsprivilegia. Det skulle no bli same skattereglar for alle, tiltaleordet skulle vere «du» og tittelen skulle vere «medborgar». Standssamfunnet vart avvikla og *alles likhet for loven* skulle vere den leiande grunnsetninga i det nye samfunnet.

²⁶³ Tønneson 2009

Nokre veker seinare skreiv nasjonalforsamlinga fråsegnen om menneskerettane, som slo fast at alle skulle ha like rettar og at opphavet til all makt skulle ligge hos *folket*. Alle «menneske» skulle vere frie borgarar i Frankrike. Men desse rettane gjaldt ikkje for kvinnene, noko Olympe de Gouges særleg tok opp kampen for. Det var også matmangel og staten hadde store pengeproblem. Dette førte til politisk aktivitet for kvinnene, der dei blant anna marsjerte til Versailles for å få kongen til å stå til ansvar for folket. Fleire danna også kvinneklubbar, der dei diskuterte korleis staten kunne handtere pengekrise og nokre samla inn pengar til fattige familiar. Det var også store konflikter mellom revolusjonære leiingar og motstandarar av revolusjonen, både utanfor og innanfor rikets grenser. Den revolusjonære leiaren Robespierre klarte etter kvart å få kontroll over store delar av Frankrike, og den nye staten likna meir på eit diktatur enn eit demokrati. Sommaren 1794 var tida komen der Robespierre sjølv stod framfor giljotinen, og avrettinga hans blir framstilt som slutten på revolusjonen. *Folket* hadde no klart å sigre over både eineveldet og terrorveldet.

5.1.1 «Det gode» versus «det vonde»

I tradisjonell historieskriving er det ofte kongar og statsmenn som blir framstilte som dei sentrale aktørane i forteljinga, då det er dei som oftast har makt i samfunnet og gjerne etterlet flest kjelder som ettertida kan nytte. I forteljinga om den franske revolusjonen, er det derimot «folket» som blir framstilt som hovudaktøren i lærebøkene. Det er ei gruppe som skil seg frå kongefamilien og adelsmennene, og som kjempar for rettane sine i det franske samfunnet.

Men i denne forteljinga ligg det også tydelege roller knytt til kvinner og menn. Kvinnene blir ofte kopla til «det gode», som eit slags moralsk kompass i revolusjonstida. Kvinnene kjempa for dei svake og familien sin, men dei kvinnene som blir løfta fram, lukkast ikkje. Kvinnene blir også i fleire tilfelle generaliserte, der forteljinga seier at alle kvinnene såg og gjorde det same. Som ein kontrast til desse kvinnene står Marie Antoinette, dronninga i Frankrike under revolusjonen. Ho står fram som ein motsetnad til kategorien «kvinner», ein kontrast som viser «kvinnens godheit» endå tydeligare i framstillinga. Andre som står fram som kontrastar er mennene som blir løfta fram, til dømes Ludvig 16. og dei revolusjonære leiingane Danton og Robespierre. Dei representerer «det vonde» i revolusjonen, både økonomisk og sosialt.

For å forstå denne «godheita» kvinnene blir representantar for, må me først undersøkje korleis lærebøkene skriv om den franske revolusjonen generelt. Lærebøkene startar forteljinga om den franske revolusjonen med ein presentasjon av stendersamfunnet, og i denne samanheng er det særleg interessant å undersøkje kven tredjestanden er. I den overordna forteljinga er det

representantar for tredjestanden som bryt med det tradisjonelle samfunnshierarkiet og dannar ei nasjonalforsamling i Frankrike. Men kven var det som representerte tredjestanden i nasjonalforsamlinga? Korleis framstiller lærebøkene denne mangfaldige gruppa?

5.2 Tredjestanden

Tredjestanden blir i alle lærebøkene framstilt som den største befolkningsgruppa, som var underordna første- og andrestanden i samfunnspolitiske spørsmål. *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964) fortel at det var tredjestanden som måtte betale størstedelen av skattane, og at dette særleg gjekk hardt utover bøndene. Borgarane derimot, hadde oppnådd ein ganske høg velstand og streva etter å få større påverkan i samfunnet.²⁶⁴ Dette viser eit skilje mellom ulike grupper i tredjestanden - det fanst fattige bønder og rike borgarar med ulike interesser. Det same skiljet mellom hardarbeidande og fattige bønder, og velståande borgarar kan ein finne igjen i alle lærebøkene.

Frå 1970-talet kan ein finne ei breiare nyansering av tredjestanden. *Vi og eldre tider 1* (1976) viser til dømes at det berre var dei velståande borgarane som fekk makt i nasjonalforsamlinga, og at «bønder, håndverkere og andre arbeidere i by og bygd fikk ikke være med på styre landet.»²⁶⁵ Framleis kjem den eksplisitte nyanseringa mellom fattige og rike til uttrykk, men det kjem også fram ei nyansering mellom by og land. På 1990-talet viser *Innblikk 8* (1997) eit nytt utviklingstrekk, der læreboka viser meir eksplisitt at dei rike vart framstilte som borgarstanden: «I tredjestanden finn vi mange ulike grupper. Rike forretningsfolk, kjøpmenn og kontorfolk i byane blei kalla *borgarstanden*. Handverkarar og arbeidarar utgjorde ei anna gruppe.»²⁶⁶ Læreverket viser ei historisering av fortidas omgrep.

Ein tendens som går igjen i alle lærebøkene frå slutten av 1970-talet, er å generalisere dei fattige arbeidarane og representantane frå landsbygda. Dei rike, som ofte er frå byane i forteljinga, blir ofte omtala som «kjøpmenn, advokatar og legar»²⁶⁷ - dei har altså fått spesifisitet og eigenskapar i framstillinga. Dei fattige blir ofte omtala som «arbeidarane», som i dei ulike lærebøkene kan vere alt frå bønder og tenestejenter til landstreifarar på jakt etter arbeid. Den same generaliseringa kan ein også finne i lærebøkene frå 2006, der blant anna *Monitor 1* (2006) viser at tredjestanden «bestod av alt fra rike byfolk eller borgere til advokater og leger, fra

²⁶⁴ Lien & Wik 1964: 70

²⁶⁵ Hetlevik 1976: 96

²⁶⁶ Lund 1997: 15

²⁶⁷ Sveen & Aastad 1997: 25 *Revolusjoner og nasjonalisme*

arbeidere og landarbeidere til jordløse og mer eller mindre fattige bønder på landsbygda.»²⁶⁸ I denne framstillinga er ikkje advokatar og legar det same som arbeidarar, noko som viser til klasseskiljet i det franske samfunnet. Denne framstillinga av klasseskiljet blir vidareført av *Monitor 1* (2006), då dei høgståande i samfunnet har fått spesifisitet og dei lågare laga i stor grad er generalisert til ei homogen gruppe.

Det er likevel eit læreverk som er verdt å bite seg merke i. *Global, Vest-Europa og USA* (1979) er for det første eit døme på ei lærebok som berre viser til borgarane i tredjestanden, det er berre dei «virksomme og velstående borgerne» som representerer tredjestanden i forsamlinga.²⁶⁹ Men det andre og det som er mest interessant, er at læreboka har kvinner med i framstillinga av tredjestanden:

1791 var den nye grunnloven ferdig. Kongens makt ble mindre. Representanter for folket skulle gi lover og pålegge skatter. Alle skulle være *like for loven*. [...] Tredjestanden fikk rett til å søke alle slags stillinger i staten. En del kvinner arbeidet under revolusjonen for stemmerett og likestilling. Det førte ikke fram, men det var viktig at en begynnelse på kvinnefrigjøringen var gjort.²⁷⁰

Dette viser eit anna perspektiv på forteljinga om tredjestanden. Kvinnene gjorde også ein innsats for politiske rettar under revolusjonen, og forteljinga bryt såleis med biletet av at det berre var menn som var politisk aktive.

5.2.1 Arbeidarkvinner

Sjølv om det ikkje er mange kvinner som eksplisitt blir framstilte som ein del av tredjestanden, finst det likevel nokre forteljingar om kvinner i arbeid. Dei fleste lærebøkene viser til ei arbeidsfordeling i det franske samfunnet, der kvinnene var omsorgspersonar som pleia mennene og barna:

Når stormklokkene ringer, reiser folket seg. De ugifte drar til grensa, de gifte smir våpen. Kvinnene steller de sårede, barna plukker legende urter, og oldingene lar seg bære til de offentlige plassene så de kan oppildne de unge og fylle dem med kjærlighet til republikken.²⁷¹

Dette utdraget frå *Historie 7* (1965) viser til førestillinga om kvinner som omsorgspersonar som i dette tilfellet stelte dei såra soldatar i krig. Her er ikkje kvinnene ein aktiv del av historieforteljinga, men framstillinga viser likevel at dei hadde ei viktig rolle under opprøra.

²⁶⁸ Fagertun 2006: 12

²⁶⁹ Nilsen & Gjermundsen 1979:159

²⁷⁰ Nilsen & Gjermundsen 1979: 161

²⁷¹ Hilmo & Øverås 1965: 52

Det er fleire lærebøker som skriv om dei økonomiske utgiftene til staten, som førte til blant anna maksimalprisar og rasjonering på brød og kjøt. Lærebøkene frå 1960- og 1970-talet går ikkje nærare inn på kven desse tiltaka gjekk hardast utover, men utover 1980- og 1990-talet kjem det derimot fram at det var kvinnene som hadde ansvaret for hushaldet i byane: «Dei fekk difor kjenne på kroppen verknadane av dei høge brødprisane».²⁷² Lærebøkene viser at kvinnene reagerte ved å sende protestskriv og organisere demonstrasjonar, noko som viser ei framstilling av kvinner som meir politisk aktive enn tidligare framstillingar. *Innblikk 8* (1997) og *Matriks 8* (2006) har også ei forteljing om ei kvinne med sju barn som arbeida på ein gard, der lesaren kan få eit bilete av korleis det var å vere kvinneleg arbeidar på denne tida.²⁷³

Lærebøkene frå 2000-talet har med meir enn dei tidlegare om kvinnene sitt ansvar for familien, men her, som med «arbeidarane», blir kvinnene i stor grad generalisert til ei homogen gruppe:

De franske kvinnene hadde mye ansvar for familien sin. Hvis mannen ble arbeidsløs, syk eller døde, var det bare kvinnen familien kunne stole på. Ved å ta seg ulike jobber måtte hun forsøke å tjene såpass at familien kunne leve. I verste fall måtte hun og barna hennes tigge på gaten, eller hun kunne ende opp som prostituert. Kvinnene så ofte det urettferdige i samfunnet, og de hadde klare oppfatninger av hva som var galt.²⁷⁴

Ved å vise til ulike typar arbeid kvinner kunne ha, blir framstillinga av arbeidarklassen meir nyansert. Men likevel viser utdraget ei tydeleg generalisering med setninga «kvinnene så ofte det urettferdige i samfunnet». Kvinnene blir plassert i ein kategori med ei felles historie, utan rom for nyansering og ulike erfaringar. Kvinnene blir framstilte som moralske og urettferdig behandla, på tvers av klasse og sosial posisjon. Dette byggjer opp om hovudplottet der kvinnene representerer «det gode og moralske» i forteljinga.

Ei anna historie om kvinner som ofte kjem fram i lærebøkene, er den som er omtala som *kvinnetoget til Versailles*. Hausten 1789 var det brødmangel og høge matvareprisar i Paris. 5. oktober 1789 tok derfor fleire kvinner saka i egne hender og marsjerte frå Paris til Versailles. Målet var kongefamilien, som dei ville ha med seg tilbake til Paris for å stå til ansvar for folket. Korleis blir denne forteljinga framstilt i lærebøkene?

5.2.2 *Kvinnetoget til Versailles*

Lærebøkene fortel om denne hendinga på ulike måtar. Bøker som *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964) og *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* (1968) har ikkje med kvinnetoget i si

²⁷² Sveen & Aastad 1987: 28 og Sveen & Aastad 1997: 28

²⁷³ Lund 1997: 15 og Hellerud & Moen 2006: 14

²⁷⁴ Fagertun 2006: 16-17

forteljing om den franske revolusjonen. Tendensen i begge bøkene er også at det generelt er svært få kvinner med i historia. *Historie 7* (1965) har derimot kvinnetoget med, og plasserer den i samanheng med uroa i Paris:

Men i Paris ble det ikke ro. Det var mange arbeidsløse og sultne stakkarer i byen. «Folk slåss foran brødbutikkene,» skrev en utlending hjem. Og en dag i oktober drog store flokker av kvinner og fattigfolk den ti kilometer lange veien ut til Versailles, der kongefamilien og nasjonalforsamlingen holdt til. De tvang kongen, dronningen og kronprinsen til å følge med tilbake til byen – i et underlig tog av hoff-folk, torgkoner, arbeidsløse og soldater. Folk drog på vogner med brød og mjøl som de hadde tatt med seg fra Versailles. «Her kommer vi med bakeren, bakermadammen og den vesle bakergutten!» ropte de. Noen dager etter flyttet nasjonalforsamlingen også til Paris.²⁷⁵

Her blir hendinga sett i samanheng med matmangelen i den franske byen. Kvinnene var ansvarleg for hushaldet og merka derfor den dramatiske aukinga i matvareprisane. Saman med kategorien «fattigfolk» drog dei derfor den lange vegen til kongefamilien og nasjonal-forsamlinga i Versailles, der dei oppsøkte dei med politisk makt i Frankrike. Læreboka trekker ikkje noko direkte relasjon til kvinnene sin politiske posisjon eller mogelegheit i samfunnet, men ein kan likevel tolke utsegnen «her kommer vi med bakern, bakermadammen og den vesle bakergutten» som kvinnene sin kritikk mot kongefamiliens velstående levekår. Kongefamilien levde med all slags luksusvarer utan å ha kontakt med resten av befolkninga, og store delar av befolkninga hadde vanskelege arbeidskår og lite mat.

I fokus 7 (1988) har same type framstilling som *Historie 7* (1965), men kvinnene har fått ein meir handlande karakter: «Da det ikke så ut til å bli noen snarlig løsning, tok kvinnene i Paris saken i sin egen hånd.»²⁷⁶ Her viser framstillinga i større grad at kvinnene stilte krav, og at dei tok saka i eigne hender når det ikkje skjedde noko på det politiske planet. I lærebøkene frå 1990-talet kan ein også finne same type framstilling, der kvinnene stilte krav og utførte handlingar.

I lærebøkene frå 2000-talet kjem det i tillegg fram eit perspektiv på kvinnene som bidragsytarar under revolusjonen. Det kan sjå ut som at kvinnene har fått ein større og meir aktiv plass i historieskrivinga i lærebøkene, og er ikkje berre eit supplement til den øvrige historia om revolusjonen. Kvinnene blir framstilte som eit handlande subjekt og lærebøker som *Monitor 1* (2006) legg også vekt på at kvinnene hadde politiske meiningar:

Likevel var det ofte kvinner som bidrog til begivenhetene under den franske revolusjonen. Ikke sjelden finner vi kvinner fremst i demonstrasjonstog der kravet gjerne var at folket måtte skaffes

²⁷⁵ Hilmo & Øverås 1965: 48

²⁷⁶ Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 149

nok brød. Kvinnenes krav ble ofte knyttet til det å skaffe familien mat. For eksempel var det arbeiderkvinnene fra Paris som i oktober 1789 drog til Versailles og tvang kongefamilien til å følge med tilbake til Paris. Her mente de at de bedre kunne kontrollere kongen og håpet at det ville føre til at maten ble fordelt til alle som trengte det.²⁷⁷

Dette utdraget viser at det har skjedd ei utvikling i lærebøkene sine framstillingar frå 1965 til 2006. Hendinga får etter kvart ein større og meir integrert plass i historia om den franske revolusjonen, samt at kvinnene får ei meir aktiv rolle – både i dette toget og som politisk handlande subjekt.

5.3 «Folket»

Sjølv om det finst ulike framstillingar av kven tredjestanden var, viser alle lærebøkene til at det var denne gruppe som etter kvart klarte å danne ei nasjonalforsamling og nokre veker seinare vedta menneskerettsfråsegna. I lærebøkene sin historie går forteljinga etter desse hendingane over til å handle om «folket» som den handlande aktøren. Men kven er dette «folket» som gradvis fekk fleire rettar i det franske samfunnet?

5.3.1 Opplysningsfilosofen Rousseau

Menneskerettsfråsegna blir i mange lærebøker forklart ut frå opplysningstidas tankar om menneskets naturlege rettar. Eit av einskildmenneska lærebøkene gir størst innverknad på samtid og ettertid, og som er representert som ein av opphavsmennene til menneskerettane i nesten alle lærebøkene, er opplysningsfilosofen Rousseau. Lærebøkene viser til verk som «Samfunnskontrakten» og «Émile, eller om oppsedinga», og i den sistnemnte var det eit radikalt nytt syn som kom til uttrykk, der barnet vart sett i sentrum.²⁷⁸ Heilt frå starten skulle oppsedinga leiast mot det som er naturens eige føremål for utviklinga hos mennesket: Den fulle utfoldinga av personlegdomen. Men gjaldt dette alle barn?

I lærebøkene frå 1960-talet blir Rousseau framstilt som den farlegaste fienden mot den eineveldige kongemakta. Han skal ha ropt høgt «mennesket er født fritt!»²⁷⁹ og kjempa «med slik lidenskap for frihet i alle dens former».²⁸⁰ Ifølgje *Historie 7* (1965) hevda Rousseau i bøkene sine at alle menneske var opphavleg frie, like og gode, «ingen hadde mer makt enn andre».²⁸¹ Lærebøkene viser at han var forkjempar for folkesuverenitetsprinsippet, at han

²⁷⁷ Fagertun 2006: 16

²⁷⁸ Moksnes 1979: 5

²⁷⁹ Hilmo & Øverås 1965: 43-44

²⁸⁰ Lien & Wik 1964: 53

²⁸¹ Hilmo & Øverås 1965: 43-44

meinte at *mennesket* måtte «tilbake til naturen» for at verda skulle bli betre. Men korleis skulle dette finne stad?

Lærebøkene frå 1960-talet viser vidare til verket om *Émile* og tankane Rousseau hadde om barneoppseding. I framstillinga viser dei at *barnet* måtte få utfalde seg fritt, ved å blant anna ha romlege og praktiske klede å seg, slik at dei kunne bevege seg fritt: «Alle barn, de rike så vel som de fattige, burde kunne utføre skikkelig arbeid med hendene. Derfor ville han at alle unge skulle lære seg et håndverk.»²⁸² Gjennom ei slik framstilling kan ein få inntrykk av at Rousseau var ein radikal reformpedagog. Barn skulle ikkje lenger bli sett på som små vaksne, og barndommen skulle vere eit sjølvstendig livsavsnitt som har verdi i seg sjølv, ikkje berre vere ei førebuing til det vaksne livet.²⁸³ Eit slikt syn skulle ein tru ga gode mogelegheiter for livsutfolding får alle barn, men gjaldt dette både gutar og jenter?

Utover 1970-talet kan ein sjå ei endring i framstillinga av Rousseau. *Vi og eldre tider 1* (1976) framstiller framleis tankane til Rousseau om «folket» og «mennesket», men desse kategoriane inkluderte ikkje heile den franske befolkninga. *Global Vest-Europa og USA* (1979) viser derimot at «menneske betydde mann» i kapittelet «kvinner kamp for frigjøring og likestilling», og problematiserer menneskerettane i Frankrike:

Så dypt rotfestet var det synet at kvinner var mindreverdige skapninger at selv ikke opplysningsfilosofene på 1700-tallet tenkte på at kvinner og menn skulle være likestilt, Rousseau, som er blitt berømt for at han ville at barn skulle få en fri og naturlig oppdragelse, tenkte bare på guttene. «Alle kvinners tanker som ikke har direkte med hjemmet å gjøre, skal være rettet mot å studere mennene. Hennes streben skal gå ut på å tilegne seg slike ferdigheter som mennene finner behag i,» skrev Rousseau.²⁸⁴

Rousseaus kvinnesyn var heilt forskjellig frå synet hans på mannen. Denne framstillinga viser at kvinnene sin verdi var den ho hadde i høve til mannen, og jentene skulle ikkje utfalde fritt og naturleg slik som gutabarna skulle. Dersom ein ser til Rousseaus verk «*Émile – eller om oppdragelsen*» vil ein finne fleire sider om dette temaet. Her er eit utdrag om dei eigenskapane han meiner ei kvinne må ha, sidan det er ho som oppsedar gutabarna:

Børns gode konstitution beror først og fremmest på mødrenes. Af kvinders omsorg er mændenes første opdragelse afhængig; af kvinders opdragelse afhænger også deres opførsel, deres lidenskaber, deres smag, deres fornøjelser, ja, selve deres lykke. Altså bør kvindernes hele opdragelse indrettes med henblik på mændene. At behage dem, være dem nyttige, blive elsket og æret af dem, at opdrage dem i ungdommen, passe dem som voksne, trøste dem, gøre dem

²⁸² Øisang 1968: 72-73

²⁸³ Moksnes 1979: 5

²⁸⁴ Nilsen & Gjermundsen 1974:110-111

livet behagelig og hyggelig – det er kvindernes pligter til enhver tid, og det er det man bør lære dem lige fra barndommen.²⁸⁵

Som *Global Vest-Europa og USA* (1979) viser, var eit slikt kvinnesyn vanleg på 1700-talet, og denne lærebokas framstilling viser ei historisering av Rousseaus kvinnesyn. Erttertida har mogelegheit til å reflektere rundt fortidas syn og tankar, og læreboka peikar på konflikhtar og viser dermed fleire perspektiv på historia. Sjølv om læreboka ikkje har dette med i same tekst som opplysningstida og den franske revolusjonen, er kvinnehistorie tydeleg tematisert.

Utover 1980-talet ser det likevel ikkje ut som kvinnehistorie har fått ein plass i alle lærebøkene. Lærebøkene varierer i framstillinga si, der til dømes *I fokus 7* (1988) berre nemner Rousseau i ein kort setning saman med Voltaire,²⁸⁶ medan *Verda før industrisamfunnet* (1987) har utdjupa Rousseau og menneskerettane i eit eige kapittel om kvinnerettane. Sistnemnte viser blant anna at Rousseau var oppteken av «folket sine rettar overfor dei styrande, men han hadde ikkje noko til overs for kvinnerettane.»²⁸⁷ Læreboka viser til verket om *Émile*, der han skulle oppsedast og utdannast til eit fritt, sjølvstendig og uavhengig menneske, medan Sophie skulle oppsedast til lydndad mot mannen.²⁸⁸

Tett på historien 1 (1993) viser ikkje til verket om *Émile*, men til «Samfunnskontrakten». Her legg framstillinga vekt på maktfordeling og «folkets» rettar, utan å problematisere tilhøvet mellom kjønna. Lærebøkene frå 1997 og 2006 viser dei same tendensane, der til dømes *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) berre viser at Rousseau meinte at «folk skulle ha rett til opprør mot eit urettferdig styre».²⁸⁹ At dette «folket» berre var menn, seier læreboka ingenting om.

Underwegs 8 (1997) og *Underveis 8* (2006) har likevel fått med ei viss problematisering av Rousseaus barneoppseding, der dei refererer til hans eigne barn: «Rousseau var ein sterk tilhengar av fri barneoppseding og skreiv mange bøker om dette. Men dei barna han sjølv fekk, gav han bort til andre!»²⁹⁰ *Matriks 8* (2006) har utelatt Rousseau i framstillinga av opplysningsfilosofane,²⁹¹ medan *Monitor 1* (2006) har fått med fleire tekstar om kvinner si stilling i det franske samfunnet i oppgåveboka. *Monitor 1, oppgavebok* (2006) viser blant anna til

²⁸⁵ Rousseau 1997 (1762): 250

²⁸⁶ Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 145

²⁸⁷ Sveen & Aastad 1987: 86

²⁸⁸ Sveen & Aastad 1987: 86

²⁸⁹ Sveen & Aastad 1997: 17

²⁹⁰ Skjønberg 1997: 21

²⁹¹ Til delkapittelet «Opplysningsfilosofane» står det berre om Locke, Montesquieu og Voltaire. (Hellerud & Moen 2006: 15-16)

kvinnehistorikaren Elisabeth Aasen og ei utdrag frå boka hennar «Fra posisjon til avmakt».²⁹² Her presenterer Aasen korleis kvinna i Rousseau sine auge er skapt for å behage mannen og korleis han gir detaljerte instruksjonar om kvinnene si rolle:

Siden utdannelsen må være relatert til mannen og hans behov, skal kvinnen være kultivert (men under ektemannens nivå), hun bør være søt og pen, men ikke vakker, hun skal kunne husarbeid, men overlate dette til tjenerskapet. Håndarbeider er estetisk sysselsetting, som broderi, og aldri bidrag til familiens økonomi.²⁹³

Dette utdraget viser til Rousseaus haldningar til kvinnene, kva slags eigenskapar og arbeid han meinte kvinnene burde ha. Læreverket har gode mogelegheiter til å problematisere Rousseaus kvinnesyn, samt opne for drøfting og refleksjon i undervisninga. Ser ein på spørsmåla til dette utdraget, vil ein derimot finne ei anna vektlegging:

- a) Se for deg en kvinne som passer med Rousseaus kvinneideal. Lag et intervju med henne.
- b) Rollespill: Lag et møte mellom en kvinne som levde etter Rousseaus kvinneideal og en moderne kvinne av i dag.²⁹⁴

Desse spørsmåla opnar for ei problematisering av fortida samanlikna med notida, og kan vitne om eit medvit om eit endra kvinneideal. Likevel peikar spørsmåla mot ei uproblematisert framstilling av kva eit kvinneideal er, både i fortida og i notida. Spørsmåla peikar også implisitt mot ein tanke om at dagens samfunn har full likestilling og generaliserer dagens kvinner til ei homogen gruppe med like interesser og føresetnadar.

Rousseau har lenge blitt sett på som ein av dei fremste forkjemparane for likskapsideen og tanken om at alle menneske er fødde med dei same rettane. Likevel meinte han at jenter og gutar skulle behandlast ulikt, då dei ifølgje han har heilt ulike eigenskapar og karaktergrad. Dette var vanlege tankar på 1700- og 1800-talet i Europa, men ettertida har gode mogelegheiter til å problematisere eit slikt syn, noko ikkje alle lærebøkene har gjort. Kva slags framstillingar kjem då fram om menneskerettsfråsegna?

5.3.2 Menneskerettar – for kven?

Ser ein utover lærebøkene og til den amerikanske professoren Lynn Hunt si bok «Inventing Human Rights» (2007), vil ein finne interessante perspektiv på menneskerettane som vaks fram både i USA og i Frankrike. Hunt tar særleg for seg Thomas Jefferson og det han skreiv til sjølvstendeerklæringa i USA i 1776: «We hold these truths to be self-evident, that all men are

²⁹² Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken 2006: 10

²⁹³ Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken 2006: 10

²⁹⁴ Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken 2006: 10

created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.»²⁹⁵ Med denne setninga meiner Hunt at Jefferson gjorde eit typisk attenhundretalsdokument om politisk misnøye om til ein varande proklamasjon om menneskerettar.²⁹⁶ Tretten år seinare reiste Jefferson til Paris, og då starta også franskmennene å tenke på å lage ei fråsegn om deira rettar. I januar 1789 starta de Lafayette å skrive eit utkast til fråsegna, sannsynlegvis med Jefferson si hjelp. Når Bastillen vart storma 14. juli, auka etterspurnaden etter ei offisiell erklæring. 20. august starta den nye nasjonalforsamlinga å diskutere rettane, og 27. august vedtok dei «the Declaration of the Rights of Man and Citizen».²⁹⁷ Dokumentet nemnte ikkje kongen, adelen eller kyrkja, den deklarererte «[the] natural, inalienable and sacred rights of man» for å vere grunnsteinen i alle regjeringar. Den viste suverenitet til nasjonen, ikkje kongen, og uttalte at alle skulle vere like for loven.²⁹⁸

I nesten to hundreår stod den franske fråsegna for lovnad om universelle menneskerettar. I 1948 tok FN den første artikkelen med i si fråsegn: «All human beings are born free and equal in dignity and rights».²⁹⁹ Men i 1798 var ordlyden i artikkelen slik: «Men are born and remain free and equal in rights.» Den franske fråsegna hevda å sikre individuell fridom, men den stoppa ikkje framveksten av den franske regjeringa som undertrykte desse rettane («terroren»), samt at seinare regjeringar formulerte enten ulike fråsegner eller gjekk utan slike fråsegner.³⁰⁰

Ifølgje Hunt var det meir urovekkande med dei som så sjølvikkert deklarererte rettane til å vere universelle på slutten av det 18. hundreåret. Det er ikkje overraskande at dei betrakta barn, dei galne, personar i fengsel eller utlendingar for å vere uskikka eller uverdige for full deltaking i politiske prosessar, for det gjer ein i dagens samfunn også. Men dei ekskluderte også dei som ikkje hadde eigedom, slavar, frie svarte, i nokre tilfelle religiøse minoritetar, og alltid og over alt – kvinner.³⁰¹ I dei seinare åra har avgrensingane i uttrykket «all men» fått mange kommentarar og nokre forskarar har til og med stilt spørsmål til om fråsegna eigentleg hadde noko frigjerande meining. Grunnleggjarane av rettane har blitt dømt som elitistiske, rasistiske og kvinnehatande for deira manglande evner til å vurdere alle som likeverdige når det kjem til

²⁹⁵ Hunt 2007: 15

²⁹⁶ Hunt 2007: 15

²⁹⁷ Hunt 2007: 16

²⁹⁸ Hunt 2007: 16

²⁹⁹ Hunt 2007: 17

³⁰⁰ Hunt 2007: 18

³⁰¹ Hunt 2007: 18

rettane.³⁰² Men korleis blir så desse «universelle» menneskerettane framstilt i lærebøkene? Gir lærebøkene eit generalisert eller nyansert bilete av avgrensingane Hunt kommenterer?

Ei typisk forteljing om menneskerettane i lærebøkene er denne, som er henta frå *Vi og eldre tider 1* (1976):

Noen uker seinere ble erklæringen om menneskerettene vedtatt. Den bygde på opplysnings-tidens ideer, og den hadde mye til felles med den amerikanske rettighetserklæringen fra 1776. I erklæringen heter det at mennesket har visse «naturlige rettigheter». Mennesket har rett til frihet og rett til å gjøre motstand mot undertrykkelse. All makt i samfunnet tilhører folket.³⁰³ [...] Nasjonalforsamlingen skulle velges av folket, men det var bare en liten prosent av folket som fikk stemmerett. Ingen kvinner fikk stemme ved valgene.³⁰⁴

Som *Vi og eldre tider 1* (1976) viser, fekk berre ein liten prosent av folket røysterett. Likevel viser dette utdraget hovudsakleg til ei konstatering av «fakta», og ikkje problematisering av tilhøvet. Den same framstillingsforma finst i lærebøkene frå 1960-talet, men ein kan finne tendensar til problematisering frå slutten av 1970-talet. Seinare i kapittelet til *Vi og eldre tider 1* (1976) kjem det fram ei viss problematisering av kvinns rett i det politiske livet: «I erklæringen om menneskerettighetene stod det at alle mennesker hadde de samme naturlige rettigheter. Gjaldt ikke dette også for kvinnene? Var de ikke mennesker?»³⁰⁵ Ved å stille slike spørsmål i teksten, viser læreboka til fleire perspektiv på forteljinga, og at det fanst menneske som stilte spørsmål til slike «vedtekne sanningar» i samfunnet. *Global Vest-Europa og USA* (1979) er ei anna lærebok som viser til kvinnene stilling i samfunnet, men samtidig generaliserer denne læreboka kategorien kvinner i framstillinga si:

Under den franske revolusjonen ble det vedtatt mange bra reformer, men revolusjonsmennene gjorde ikke noe som helst for å gi kvinnene likestilling. De overså at kvinnene hadde vært aktive under revolusjonen. Når menneskerettserklæringene talte om at alle mennesker skulle ha samme rettigheter, hørte ikke kvinnene med. Et forslag om at kvinner skulle ha stemmerett, ble ikke tatt på alvor. Det er ikke å undres over at kvinnene ble engstelige og utrygge.³⁰⁶

Læreboka viser til ei problematisering av menneskerettsfråsegna, men den siste setninga viser likevel til eit generalisert bilete av «makteslause» kvinner. Denne typen generalisering kjem også fram i lærebøkene sine forteljingar om kvinner i imperialismen, og samsvarar med teorien til Mohanty om den førehandsbestemte kategorien «kvinner».

³⁰² Hunt 2007: 18

³⁰³ Hetlevik 1976: 94-95

³⁰⁴ Hetlevik 1976: 96

³⁰⁵ Hetlevik 1976: 102

³⁰⁶ Nilsen & Gjermundsen (1974) *Global. Vest-Europa og USA*. Oslo: Gyldendal s. 111-113

Utover 1990-talet, kan ein likevel finne tendensar til ei breiare nyansering av menneskerettane. *Tett på historien 1* (1993) viser til dømes til både kvinner og menn i si framstillinga:

Men hva betydde egentlig frihet og likhet? Gjaldt det for eksempel like mye for kvinner som for menn? Erklæringen brukte ordet *homme*, som både betyr «menneske» og «mann». De fleste tolket *homme* slik at det betydde «menneske» når det gjaldt rettssikkerhet og beskyttelse mot overgrep. Verken mann eller kvinne kunne lenger holdes i fengsel etter en kongelig ordre. Nå måtte de ha forbrutt seg mot en lov og ha blitt dømt av en domstol først.³⁰⁷

Her er også kvinnene ein del av samfunnsdebatten, og læreboka historiserer til ein viss grad samtidas menneskerettsomgrep og viser fleire perspektiv på menneskerettane. Likevel legg læreboka vekt på rettane som gjaldt både kvinner og menn, utan å problematisere tilhøvet som var ulike for dei to kjønna. Ser ein til lærebøker som *Undervegs* (1997), vil ein derimot finne ei viss problematisering av tilhøvet mellom kjønna. Læreboka skriv om arveretten som endra seg i 1792, og at kvinnene no fekk lov å skilje seg. «Disse rettighetene ble snart avskaffet igjen, men likevel pekte de fremover. For første gang hadde et samfunn grundig drøftet og vurdert kvinnenes situasjon.»³⁰⁸ Denne framstillinga viser at det var krefter i sving som kjempa for kvinnene sine rettar, sjølv om det også var sterke motstandarar av denne utviklinga. Dei same tendensane kan ein finne igjen i lærebøkene frå 2000-talet, der blant anna *Monitor 1* (2006) viser at det var mogeleg for kvinner å få stemmerett, og kvinna blir såleis eit individ med handlekraft:

Men ikke alle disse rettighetene var like selvfølgelige for kvinner. Ved noen franske valg etter revolusjonen var det *alminnelig stemmerett*. Men betydde det at alle fikk stemme? Nei, bare halvparten av folket fikk stemme. Det var mennene! Bare *en* måte kunne en kvinne få stemme på: Det var dersom mannen døde, og enken overtok en rimelig stor eiendom. Da fikk hun stemmerett, ikke fordi hun var kvinne, men fordi hun eide et stort hus eller en forretning.³⁰⁹

Det var altså mogeleg for kvinner å få røysterett i det franske samfunnet, dersom dei arva eigedom eller ei verksemd. *Monitor 1* (2006) viser med dette eit perspektiv på forteljninga om røysteretten som bryt med førestillinga om at kvinner ikkje hadde politiske rettar. I *Underveis 8* (2006) og *Matriks 8* (2006) kjem ikkje det same potensialet kvinnene hadde fram, der førstnemnte skriv at «for å stemme, måtte en være mann og ha eigedom, formue eller god inntekt.»³¹⁰ og sistnemnte at «Arbeidsfolk i byane fekk ikkje røysterett fordi dei ikkje tente nok. Heller ikkje kvinner fekk røysterett».³¹¹ Desse lærebøkene konstaterer berre at kvinner ikkje

³⁰⁷ Lund 1993: 106

³⁰⁸ Skjønnsberg 1997: 34

³⁰⁹ Fagertun 2006: 16

³¹⁰ Skjønnsberg 2006: 39

³¹¹ Hellerud & Moen 2006: 31

fekk røysterett, utan å diskutere kvifor. Kvinna's posisjon i samfunnet får heller ingen plass, og dermed kjem ikkje multiperspektivet fram.

5.3.3 Kvinneklubbar

Framstillinga av menneskerettane varierer frå lærebok til lærebok, men ein kan finne ei endring utover 1970-talet. Lærebøkene fortel i større grad at kvinnene faktisk hadde påverknad i samfunnet, og det var ikkje utenkjeleg at ei kvinne kunne styre til dømes eigedom på eiga hand. Nokre lærebøker viser også at kvinnene kunne vere politisk aktive i kvinneklubbar:

Under revolusjonen ble det dannet mange klubber der medlemmene kom sammen for å snakke om politikk. [...] Som regel var det mennene som dannet slike klubber, men i noen år fantes det også ganske mange kvinneklubber. De første kvinneklubbene som ble dannet, drev for det meste med å samle inn penger for å hjelpe de fattige. Medlemmene kom stort sett fra den delen av borgerskapet som hadde de høyeste inntektene. Men etter hvert ble klubbene åpnet for kvinner fra småborgerskapet og arbeiderklassen også, og det ble dannet hundrevis av nye klubber der disse kvinnene var i flertall. Fra da av kom kvinneklubbene til å spille en viktig rolle i den politiske kampen.³¹²

Vi og eldre tider 1 (1976) viser her at kvinnene også kunne danne klubbar og snakke om politikk. Dette gjaldt i hovudsak borgarkvinnene, men etterkvart også kvinner frå andre samfunnsgrupper. Vidare skriv læreverket at kvinnene i klubbane kom med krav til myndighetene: «De krevde blant annet at prisstigningen måtte stanses, at det måtte bli slutt på arbeidsledighet og at det måtte gjøres mer for å skaffe mat nok til alle.»³¹³ Kvinnene har fått ei aktiv rolle i historieforteljinga, der dei stilte krav og påverka politikken. Men desse kvinneklubbane fekk ikkje vare lenge, og læreverket viser også til haldningar mot denne politiske aktiviteten:

Da kvinneklubbene ble diskutert i nasjonalforsamlingen, var det en av representantene som sa at kvinnene forsømte sine naturlige plikter når de drev politisk arbeid. Det passet seg ikke for en kvinne å opptre offentlig og diskutere med mennene. En representant i kommunestyret i Paris sa det slik: «Naturen har sagt til kvinnen: Vær kvinne! Ditt arbeid er å være mor, ha omsorg for barna dine og stelle i huset ... Uforstandige kvinner, hvorfor vil dere være menn?»³¹⁴

Læreboka får med dette fram fleire perspektiv i forteljinga. *Vi og eldre tider 1* (1976) nyanserer kategorien kvinner ved å vise til ulike samfunnsklassar og samtidig som det kjem fram at det fanst politiske aktive kvinneklubbar, kjem eit syn mot denne aktiviteten fram.

Undervegs-serien (1997, 2006) og *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) viser også til danning av kvinneklubbar. *Undervegs 8* (1997) viser berre at kvinnene kom saman for å diskutere, lese

³¹² Hetlevik 1976: 101

³¹³ Hetlevik 1976: 102

³¹⁴ Hetlevik 1976: 102

høgt for kvarandre og samle inn pengar til revolusjonen, medan *Underveis 8* (2006) i større grad poengterer at kvinnene deltok på lik linje med menn i ein del politiske klubbar, «og det var noe helt nytt».³¹⁵ *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) trekkjer derimot kvinneklubbane inn i ein breiare kontekst, spesielt i samanheng med demonstrasjonane mot matmangelen og dei høge prisane:

Før revolusjonen var det vanleg at kvinner deltok i demonstrasjonar, særleg i samband med matmangel og høge prisar. Under revolusjonen vart det skipa kvinneklubbar som kjempa for større likskap mellom menneska. I 1793 kravde kvinneklubbane at det måtte setjast i verk priskontroll, og at det skulle vere dødsstraff for hamstring, svartebørshandel og økonomiske spekulasjonar. Fleire av revolusjonsleiarane meinte at kvinnene gjekk for langt, og til slutt vart det sett forbod mot kvinneklubbar.³¹⁶

Denne forteljinga får fram at kvinnene var politisk aktive og at dei stilte konkrete krav i samfunnsdebatten. I større grad enn tidlegare lærebøkene blir kvinnene framstilte som handlande subjekt i forteljinga, sjølv om læreboka ikkje nyanserer gruppa med kvinner som deltok i desse kvinneklubbane. Likevel viser dette til ei utvikling i historielærebøkene, der kvinnene etter kvart får meir politisk handlekraft og ei meir sentral og aktiv rolle i historia.

5.4 Revolusjonens kvinner

I forteljingane om den franske revolusjonen er det nokre enkeltkvinner som blir nemnt i fleire bøker. Dei fleste lærebøkene i heile perioden omtalar Marie Antoinette, men det er først frå slutten av 1980-talet at lærebøkene presenterer politisk aktive kvinner som Charlotte Corday og Marie Olympe de Gouges. Den neste delen undersøker korleis desse enkeltkvinnene blir framstilte i lærebøkene, med vekt på den politisk handlande karakteren dei får i framstillingane.

5.4.1 Marie Antoinette

Kongar og dronningar er vanlegvis sentrale aktørar i all historieskriving. Under den franske revolusjonen var det Ludvig 16. og Marie Antoinette som regjerte i Frankrike, og begge blir framstilte som relativt uskikka til desse rollene. Skal ein tru lærebøkene, var både Marie Antoinette og Ludvig 16. mest opptatt av «pomp og prakt» og korleis dei kunne auka skattane for å behalde overfloden sin.

Forteljingane om Marie Antoinette i lærebøkene frå 1964 til 2006, er svært like i framstillingane sine. Ho var opphavleg austerrisk prinsesse og fleire lærebøker viser til kallenamn fransk-

³¹⁵ Skjønnsberg 2006: 39

³¹⁶ Sveen & Aastad 1997: 34

mennene nytta om ho; «Dama frå Austerrike», «strutsehøna», eller «det som verre var».³¹⁷ I *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964) blir Marie Antoinette framstilt som «fornøyselsessyk og ødsel», samt ei kvinne det var vanskeleg å gjere til lags.³¹⁸ Denne karakteristikken kan ein finne i lærebøkene heilt fram til 2000-talet. Dei fleste lærebøkene framstiller ho som ei lite likt dame som ikkje viste noko forståing for korleis folk flest levde i det franske samfunnet, og «Då ho fekk høyre at det var brødmangel, og at folket svalt, skal ho ha svara: «Dersom folket manglar brød, kvifor et dei ikkje kaker?»³¹⁹

Den einaste læreboka som til ein viss grad bryt med denne framstillinga, er *Tett på historien 1* (1993), som skriv at Marie Antoinette «var kjent for å ha en jernvilje og kunne derfor påvirke kongen. Hun hadde et kjærlighetsforhold til en svensk adelsmann og var svært lettsindig med penger. Hun sa også fra at hun ikke kunne like franskmenn.»³²⁰ I denne framstillinga kjem det fram at Marie Antoinette hadde mogelegheit til å påverke kongen, og forteljinga gir ho dermed ei meir aktiv og handlekraftig rolle i forteljinga.

5.4.2 Charlotte Corday og mordet på Marat

Historia om Charlotte Corday og mordet på Marat har ikkje særleg fått plass i lærebøkene før på 1980-talet. Lærebøkene på 1960- og 1970-talet omtalar terroren og politiske leiarar som Robespierre og Danton, men dei trekkjer ikkje liner til kvinner og dreia politiske handlingar. I *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår* (1968) er Charlotte Corday likevel nemnt i ein billetekst, der det står at ho var den som drap Jean-Paul Marat etter at han blei frikjent.³²¹

Utover 1980-talet har fleire representantar for terroren i Frankrike fått plass i forteljingane, som blant anna Marat, Danton og Robespierre, og korleis dei vart avretta. *Verda før industrisamfunnet* (1987) viser til dømes at «legen Marat stukken i hel i sitt eige badekar av ei ung kvinne som heitte Charlotte Corday»,³²² men plasserer henne ikkje i ein breiare kontekst. Det kan ein derimot finne utover 1990-talet, der Charlotte Corday blir framstilt som ei uredd kvinne med eigne meiningar. I *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) får ho i større grad ei politisk handlande rolle i forteljinga:

Midt i juli måned hadde Charlotte Corday bestemt seg. Den unge kvinnen reiste til Paris, kjøpte en stor kjøkkenkniv i en butikk like vel nasjonalforsamlingen og oppsøkte doktor Marat, en av

³¹⁷ Skjønnsberg 1997: 21

³¹⁸ Lien & Wik 1964: 70

³¹⁹ Hellerud & Moen 2006: 14

³²⁰ Lund 1993: 98

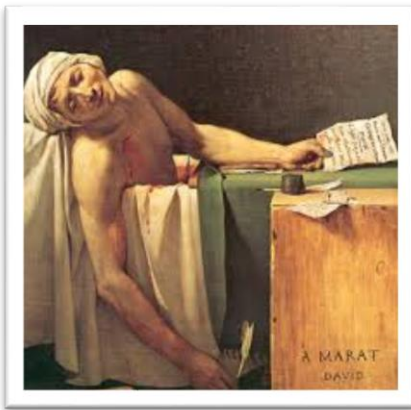
³²¹ Øisang 1968: 81

³²² Sveen & Aastad 1987: 86

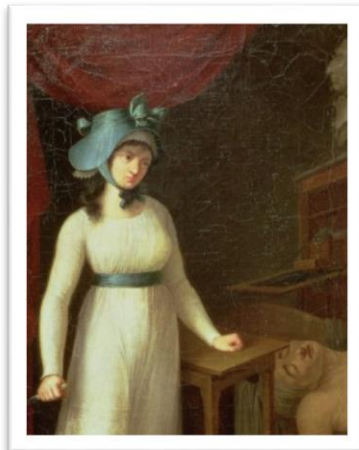
Bergets ledere. [...] [Marat] agiterte sterkt for å bruke vold mot motstanderne av revolusjonen. «Frihet må grunnlegges på vold» var et av slagordene hans. I *Folkevennen* skrev han gang på gang at en ikke måtte vise nåde mot revolusjonens fiender. Nå ville Charlotte Corday drepe Marat for å stoppe terroren. [...] Corday forsøkte ikke å unnsnippe. Hun var overbevist om at hun hadde gjort sitt fedreland en stor tjeneste. Fire dager senere ble hun ført til giljotinen.³²³

I denne forteljinga blir Corday framstilt som ei kvinne med handlekraft, ho kan gjere ting på eigenhand og blir med dette eit politisk subjekt i forteljinga. I *Tett på historien 1* (1993), *Undervegs 8* (1997) og *Underveis 8* (2006) kan ein finne same type skildring, der Charlotte Corday blir framstilt som ei ung jente som var for revolusjonen, men mot terroren og frykta Marat skapte hos det franske folket. Forteljinga utover 1990-talet og 2000-talet blir likevel plassert i ein breiare kontekst og i *Underveis 8* (2006) blir ein også presentert for illustrasjonar frå ulike kjelder:

[...] Charlotte Corday hadde selv støttet revolusjonen. Men hun hatet Marat, som hun mente hadde ødelagt de revolusjonære ideene. I stedet for «frihet, likhet og brorskap», som var revolusjonens idealer, så hun terror og frykt, og dette mente hun Marat hadde mye av skylden for. Charlotte Corday ble arrestert og dømt til døden. «Jeg kjenner en herlig fryd,» sa hun rett før hun skulle dø. Her ser du tre ulike framstillinger av denne hendelsen.³²⁴



Illustrasjon 3. J.L. David



Illustrasjon 4. Ukjent kunstner



Illustrasjon 5. E. Much

³²³ Lund 1993: 114-115

³²⁴ Skjønsberg 2006: 41

Her blir Corday framstilt som eit handlande subjekt, og ved å vise til ulike illustrasjonar får læreboka også fram at hendinga kan framstillast ulikt, og som såleis kan opne for refleksjon hos elevane. Illustrasjonane byggjer opp om at det ikkje finst enkle historiske sanningar, berre ulike representasjonar. Likevel er forteljinga om Charlotte Corday plassert i ein tekstboks i denne læreboka, og blir på den måten framstilt som eit tillegg til historia om skrekkvelde og terror, og ikkje som ein integrert del.

Ser ein utover historielærebøkene vil ein finne ei meir detaljert forteljing om Corday og mordet på Marat. I blant anna Moksnes (1979) og Aasen (1993) blir Corday framstilt som ei ung, republikansk og velutdanna kvinne frå Caen i Normandie. Massakrane i Paris skal ha gjort ho opprørt og overbevist om at den politiske situasjonen ville bli betre og menneskeliv bli spart dersom Marat vart rydda av vegen.³²⁵ Han var ein av dei mest sentrale og blodige revolusjonsmennene i 1793, og skal ha stått bak fengslingar, avrettingar, maktovergrep og terror.³²⁶ Corday fann eit påskot for å reise til Paris og planla å gjennomføre mordet 14. juli 1793, på årstidagen for storminga av Bastillen.³²⁷ Marat var heime og ved å seie at ho hadde med ei liste over motstandarane hans, klarte ho å komme inn. Dei prata saman og Marat skal ha avslutt samtalen med: «Det er bra. Innan åtte dagar skal dei alle til giljotinen.» Dette skal ha vore signalet til å handle. Charlotte Corday drog fram kniven, kørde den inn i brystet hans så hardt ho kunne og eit par minuttar seinare var Marat død.³²⁸ Ifølgje Elisabeth Aasen hadde Corday med dette ikkje gjennomført noko vanleg mord, men ei politisk handling. Corday skal ha vore roleg under rettsaka, og meint at ho ved å drepe éin, hadde redda hundre tusen.³²⁹ Ho var dømt til giljotinen og avretta same dag som rettsaka. Corday sin politiske handling vart så sett på som eit bevis på kvinner si valdelege side, og drapet på Marat førte til ei generell negativ haldning til kvinner sitt engasjement, og vart brukt som eit argument for å forby kvinneklubbane.³³⁰

5.4.3 Marie Olympe de Gouges

Tanken om at menneskerettane også skulle gjelde kvinner, slo etter kvart rot i det franske samfunnet. I 1789 hadde nasjonalforsamlinga vedtatt menneskerettsfråsegna: «Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen». *L'homme* kan bety både menneske og mann, men blir oftast

³²⁵ Aasen 1993: 177

³²⁶ Moksnes 1979: 33

³²⁷ Moksnes 1979: 35

³²⁸ Moksnes 1979: 35

³²⁹ Aasen 1993: 178

³³⁰ Aasen 1993: 178

oppfatta i betydninga «mann». *Citoyen* er hannkjønnsforma av borgar – erklæringa gjaldt altså menn.³³¹ I 1791 kom det derimot eit skrift som signaliserte at kvinner også hadde rettar: «Les Droits de la Femme et de la Citoyenne». Marie Olympe de Gouges var kvinna bak denne erklæringa, der ho medvite brukte ordet *femme*, som berre kan bety kvinne, og *citoyenne*, som betyr «borgerinnen».³³² Marie Olympe de Gouges kom med eit viktig bidrag til debatten om menneskerettar og røysterett for kvinner, både for Frankrike og seinare resten av verda. Likevel er ho ikkje representert i forteljingane i lærebøkene før på 1990-talet:

Den 20. juli 1793 blei ei 45 år gammal kvinne arrestert på gata i Paris. Leiligheita hennar blei ransaka, og ho blei stilt for ein revolusjonsdomstol. Den 2. november blei ho dømd til døden, og avrettinga skulle skje innan 24 timar. Kvinna heitte Marie Olympe de Gouges.³³³

Dette sitatet er henta frå *Innblick 8* (1997) og viser til introduksjonen av de Gouges. Introduksjonen har eit dramatisk preg som understreker protesten ho førte. Læreboka skriv vidare at ho var forfattar og at ho «for alvor blei kjend då ho i september 1791 slo opp ei *kvinnerettsfråsegn* på murane i Paris. Ho protesterte mot grunnlova fordi ho ikkje gav kvinnene dei same rettane som mennene.»³³⁴ Ser ein tilbake til *Tett på historien 1* (1993) av same forfattar, vil ein også finne fleire protestar ho stod i spissen for, som blant anna slaveriet i dei franske koloniane. de Gouges blir framstilt som ei handlekraftig kvinne som hadde meiningar om uretten i det franske samfunnet. Læreboka viser også til ulike haldningar blant kvinnene: «Mange kvinner fra borgerskapet sluttet opp om henne, men arbeiderkvinnene syntes at kravene hennar var fjernt fra deres verden. For dem gjaldt det først og fremst å skaffe brød på bordet.»³³⁵ Læreboka viser såleis at kvinnene også hadde ulike interesser og kampsaker under revolusjonen, og nyanserer kategorien «kvinner».

I *Undervegs 8* (1997) er forteljinga prega av ei meir nedtona framstilling, men læreverket får likevel fram det politiske standpunktet hennar når det gjaldt menneskerettserklæringa:

Forfattaren Olympe de Gouges skreiv ei eiga «kvinnerettserklæring». Ho tok for seg menneskerettserklæringa, tok bort ordet *homme*, som tyder både menneske og mann på fransk, og sette inn *femme*, altså kvinne, i staden. «Når kvinnene har rett til å stige opp på skafottet, må dei også kunne stige opp på talarstolen,» sa ho. Olympe de Gouges fekk prøve begge delar. I 1793 vart ho avretta.³³⁶

³³¹ Aasen 1993: 167-169

³³² Aasen 1993: 167-169

³³³ Lund 1997: 25

³³⁴ Lund 1997: 25-26

³³⁵ Lund 1993: 116

³³⁶ Skjønberg 1997: 35

Gjennom framstillinga får *Undervegs 8* (1997) fram de Gouges perspektiv på menneskerettane, og kritikken mot ordet «homme» kjem også fram i lærebøkene frå 2006. *Matriks 8* (2006) skriv at ho var forfattar og kvinnesaksforkjempar, og viser blant anna til nokre av artiklane hennar i kvinnerettserklæringa for å illustrere kampsaka.³³⁷ *Monitor 1* (2006) viser same tendensen, men trekkjer de Gouges inn i ein breiare kontekst:

Flere kvinner stod fram som forfattere og talere etter revolusjonen i 1789. De fleste av den hørte nok borgerskapet til. Det var helst de som kunne lese og skrive, og som var flinke til å snakke for seg. Den kanskje fremste av disse var Olympe de Gouges. Hun stilte krav om alminnelig stemmerett for kvinner. Hun utgav til og med sin egen *kvinneverettighetserklæring*. Her krevde hun at de rettighetene som lå i menneskerettighetserklæringen av 1789, også måtte gjelde for kvinner. For det var åpenbart at menneskerettighetserklæringen var skrevet av menn, og at det slett ikke var selvfølgelig at alle rettigheter gjaldt kvinner.³³⁸

Her nyanserer *Monitor 1* (2006) kategorien «kvinner» ved å vise at Olympe de Gouges hørte til borgarskapet, samtidig som læreboka får fram multiperspektivet ved å vise til kvinneverttserklæringa. I oppgåveboka til *Monitor 1* (2006) finst det også meir lesestoff om ho, der ein får ein presentasjon av livet hennar, samt hennar kritiske kommentarar til samfunnet: «Dere har nettopp avskaffet privilegiene, avskaff også mansprivilegiene. Folket blir innsatt i sine rettigheter, negrene blir befridd; hvorfor befrir man ikke også kvinnene?»³³⁹ Teksten om de Gouges er henta frå *Kvinner på barrikadene* av Aslaug Moksnes (1979). Her får elevane i oppgåve å setje seg inn i Olympe de Gouges sitt perspektiv og reflektere rundt menneskerettane som vaks fram med den franske revolusjonen:

- a) Olympe de Gouges skal tale i den franske nasjonalforsamlingen. Hun får ett minutt taletid. Hva vil hun si? Skriv talen. Du må gjerne framføre den i klassen eller gruppa.
- b) I *Kvinneverttighetserklæringen* som ble skrevet av Olympe de Gouges i 1791, heter det: «Kvinnen som har rett til å bestige skafottet; da skal hun også ha rett til å bestige talerstolen.» Hva kan Olympe de Gouges ha ment med det?³⁴⁰

Oppgåvene til denne teksten er av ein annan karakter enn oppgåvene om Rousseau, der elevane får i oppgåve å setje seg inn i hennar perspektiv og reflektere over kvinneverttane. Lærebøkene viser dermed ei utvikling frå 1993 til 2006, der fleire perspektiv på menneske-rettane kjem fram. Det at Marie Olympe de Gouges har fått ein plass i forteljingane viser fleire perspektiv på historia, og at det ikkje var utenkjeleg at kvinner skulle ha rettar i Frankrike på 1700-talet.

³³⁷ Hellerud & Moen 2006: 31

³³⁸ Fagertun 2006: 17

³³⁹ Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken 2006: 17

³⁴⁰ Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken 2006: 17

Lærebøkene får slik fram at det ikkje var sjølv sagt og «naturleg» at rettane berre skulle gjelde menn.

Framstillinga av desse tre kvinnene byggjer opp om den overordna forteljinga om «kvinnenes godheit». Marie Antoinette står fram som ein kontrast til kategorien «kvinner», då ho ikkje blir framstilt som eit «godt» menneske som kjempa for kvinner sine rettar og familien sin. I forteljinga om Charlotte Corday har ikkje lærebøkene nytta potensialet som finst. Lærebøkene framstiller ho som eit politisk handlande subjekt, men viser ikkje til konsekvensane det fekk for andre kvinner. Forteljinga byggjer såleis opp om «kvinnens godheit» og kamp for rettferd, sjølv om denne forteljinga også fekk ein tragisk slutt.

5.5 Revolusjonens menn

Dei mannlege enkeltpersonane som kjem fram i forteljinga om den franske revolusjonen, er hovudsakleg Ludvig 16. og dei revolusjonære leiarane Danton og Robespierre. Dei har ulike roller under revolusjonen, men alle tre blir framstilte som ein kontrast til «kvinnenes godheit» og som personar som står i vegen for utviklinga av demokratiet i Frankrike.

5.5.1 Ludvig 16.

Under revolusjonen var kongen eineveldig og «konge av Guds nåde». Det var kongen sjølv som gav lovene og bestemte kva embetsmenn som skulle styre, og dette gjorde at Frankrike var svært avhengig av kongens personlege eigenskapar. Lærebøkene frå 1964 til 2006 er samstemte i framstillingane sine av kongen. Forgjengaren Ludvig 14. blir framstilt som ein sterk konge, som Ludvig 16. ikkje kunne måle seg med:

Når kritikken av eneveldet ble så sterk, kom det nok også av at de konger som regjerte på 1700-tallet, var meget svake. De nådde ikke på noen måte opp til forgjengeren Ludvig 14.s storhet. Ludvig 16. var nok en velmenende mann, men han var ikke interessert i politikk og overlot til andre å ta seg av landets styre og stell.³⁴¹

I dette utdraget frå *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964), blir Ludvig 16. framstilt som ein handlingslamme konge som ikkje evna å styre Frankrike i riktig retning. Ludvig 16. blir fleire stadar framstilt som ein snill mann, men han «passet ikke til å være konge.»³⁴² Lærebøkene frå 1964 til 1997 framstiller Ludvig 16. som ein konge som ikkje hadde stor interesse for politiske spørsmål, og han var «hverken energisk, dyktig eller besluttosom.»³⁴³ Han

³⁴¹ Lien & Wik 1964: 70

³⁴² Skjønnsberg 1997: 21

³⁴³ Lund 1997: 14

brakte blant anna for mykje pengar på å halde hoffet ved like, samt krigar som «bare brakte Frankrike nederlag og vanære.»³⁴⁴

Den same karakteristikken kan ein også finne i lærebøkene frå 2006, men *Matriks 8* (2006) legg mindre vekt på dei personlege eigenskapane hans, og meir vekt på den politiske forteljinga om kongen. I denne læreboka blir han omtala som eit politisk «hinder» i revolusjonens utvikling. Dette kjem spesielt fram i forteljinga om den fransk-austerriske krigen i 1792, der «Det var mange som meinte at kongen heldt med fienden og ønskte at Austerrike skulle vinne krigen. Folk var redde for at Ludvig 16. ville prøve å innføre eineveldet att med støtte frå Austerrike.»³⁴⁵ Og sjølv om kongen mista all makta si då Frankrike vart republikk, vart han framleis «rekna for ein farleg motstandar av revolusjonen» og derfor giljotinert.³⁴⁶ I forteljinga i denne læreboka førte avrettinga av kongen til auka motstand mot revolusjonen, både i Europa og i Frankrike, noko som her blir framstilt som opptakten til Robespierre sitt terrorveldet.³⁴⁷

5.5.2 Danton og Robespierre

Danton og Robespierre var opphavleg representantar frå tredjestanden i nasjonalkonventet, og begge var utdanna advokatar. Nasjonalkonventet vart oppretta for å sikre mat til folket og trygge fridom og likskap i Frankrike, men det er ikkje dette ettertida hugsar desse to mennene for. I lærebøkene blir dei framstilte som revolusjonære leiarar og med blod på kragen.

I lærebøkene frå 1960-talet, kan ein finne ei vektlegging på Danton og Robespierre sine personlege eigenskapar. I til dømes *Historie for ungdomsskolen, 7.-9. år* (1964) blir Danton skildra som «bredskuldret og svær av vekst, et hode høyere enn de andre i forsamlingen. Når hans mektige stemme torner fra talerstolen, var det få som våget å motsi ham.»³⁴⁸ Danton blir framstilt som ein stor mann, både av vekst og i taleevne. I same lærebok blir Robespierre omtalt som ein «annerledes» mann:

Han var rolig og kjølig, og optrådte alltid velkledd og velfrisert. Han var en ivrig tilhenger av Rousseau, og ville virkeliggjøre Rousseaus idéer om at folkets vilje skulle være bestemmende i politikken. Han var hederlig, prinsippfast og egensindig. Han er blitt kalt «den ubestikkelige».³⁴⁹

Robespierre blir framstilt som ein heiderleg mann, som kjempa for folket i Frankrike. Han var påverka av tankane til Rousseau og stod på prinsippa sine. Vidare fortel læreboka at

³⁴⁴ Øisang 1968: 69

³⁴⁵ Hellerud & Moen 2006: 32

³⁴⁶ Hellerud & Moen 2006: 32

³⁴⁷ Hellerud & Moen 2006: 32-33

³⁴⁸ Lien & Wik 1964: 74

³⁴⁹ Lien & Wik 1964: 74

Robespierre var ein av leiarane i *Jakobinarklubben*. Denne klubben hadde filial utover heile landet, og klarte på den måten få innverknad på heile Frankrike. Men «i virkeligheten ble Frankrike nå styrt av en temmelig liten krets fanatiske revolusjonære i hovedstaden. Styremåten kom etter hvert til å ligne mer og mer på et diktatur.»³⁵⁰ Den første framstillinga av Robespierre og folkets idear blir her kasta til sides, og det kjem fram ein annan karakteristikk. No blir han framstilt som ein fanatisk revolusjonær, og styremåten likna ikkje lenger på eit folkeleg demokrati, men eit diktatur styrt av enkeltpersonar. Denne siste framstillinga av Robespierre gjer seg gjeldane i dei seinare lærebøkene også. I *Historie 7* (1965) blir Robespierre framstilt som ein «nådeløs revolusjonsmann og terroristfører».³⁵¹ «Han var en dyktig, men fanatisk politiker, og med hard hånd druknet han all opposisjon i blod.»³⁵²

Vi og eldre tider 1 (1976) fortel at Robespierre hadde ein kamp mot «den indre fiende», samtidig som ein energisk kamp mot «de ytre fiender».³⁵³ Med Robespierre som leiar innførte regjeringmakta allmenn verneplikt og skapte «en folkehær som talte 700 000 mann. Den klarte å slå de utenlandske hæravdelingene tilbake».³⁵⁴ Men sjølv om det ikkje lenger var nokon direkte truslar mot styret, ville Robespierre fortsette å bruke terror og styre strengt for å skape eit meir rettferdig samfunn. I *Tett på historien 1* (1993) kjem det i tillegg fram ei konflikt mellom Robespierre og andre representantar for tredjestanden i nasjonalkonventet:

I januar 1794 var opprørerne i Frankrike nedkjempet og de utenlandske hærene på tilbaketog. Nå ville en gruppe sanskulotter føre revolusjonen videre. De krevde at den private eiendomsretten til jord og annen næringsdrift skulle avskaffes. Først da kunne det bli slutt på at borgerskapet utsultet og utnyttet underklassen, hevdet de. Dette mente Robespierre og velferdsutvalget var å gå for langt, det var for radikalt. Lederne for sanskulottene ble fengslet og henrettet.³⁵⁵

Læreboka får altså fram at det var uenigheit mellom dei ulike grupperingane i nasjonalkonventet, og plasserer Robespierre i ein breiare kontekst enn at han berre var revolusjonsmann. Nokre lærebøker fortel også at Danton ønska å nedsette eit «mildheitsutvalg» og at dette var noko Robespierre var imot. Ifølgje *Tett på historien 1* (1993) anklaga Robespierre Danton og gruppa hans for forræderi og fekk konventet til å avseie dødsdom over han.³⁵⁶ Dantons avretting i april 1794 blir framstilt som slutten på den indre motstanden mot Robespierre. Likevel oppstod det snart uro blant tilhengjarane til Robespierre, og dei starta å stille spørsmål til korleis dette

³⁵⁰ Lien & Wik 1964: 75

³⁵¹ Hilmo & Øverås 1965: 50

³⁵² Hilmo & Øverås 1965: 52-53

³⁵³ Hetlevik 1976: 99

³⁵⁴ Hetlevik 1976: 99

³⁵⁵ Lund 1993: 118

³⁵⁶ Lund 1993: 118

skulle ende. I ein tale konventet i juli 1974 skal Robespierre ha sagt at «den høyre moral kan bare reddes hvis amoralske mennesker blir hutig utryddet», og «mange i salen følte seg truet».³⁵⁷ *Tett på historien 1* (1993) viser her at det var opposisjonsgrupper mot Robespierre, og at det fanst stemmer som stilte spørsmål til styringa hans.

I den vidare forteljinga skriv lærebøkene at nasjonalgarden arresterte han, og at han skal ha blitt ført til giljotinen og avretta same dag. I alle lærebøkene er avrettinga hans den siste hendinga som blir framstilt i kapittelet om den franske revolusjonen, før dei går vidare til eit kapittel om Napoleon Bonaparte. Napoleon blir så framstilt som eit nytt håp etter den kaotiske styringa under revolusjonen,³⁵⁸ noko som gjer at Danton, og spesielt Robespierre, får ei sentral rolle under revolusjonen og tillagt mykje makt i framstillinga.

5.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historieskrivinga

Forteljinga om den franske revolusjonen er prega av ulike roller og motiv. Kvinnene blir kopla til «det gode» og dei som kjempar for rettferd, medan mennene står i vegen for denne kampen. Kvinnene blir framstilte som dei som har det vondt og som såg urettferda i samfunnet. Marie Antoinette blir framstilt som ein kontrast til denne «godheita», noko som gjer at dei som blir omtalt som kvinner på mange måtar står fram som eit «moralsk kompass» i forteljinga. Mennene som blir trekt fram, blir derimot kopla til det gamaldagse» eller «det revolusjonære», både på godt og vondt. Ludvig 16. blir framstilt som ein usikka konge, som eit symbol på det gamle samfunnet. Danton og Robespierre er symbol på revolusjonen - på endring - men dei gjekk for langt og vart derfor avretta.

På eit generelt plan blir også historia om kvinnene plasserte som eit supplement til «den etablerte historia» i lærebøkene. Nokre lærebøker presenterer menneskerettane med ei kort setning om at «dette gjaldt ikkje kvinnene», for så å ha eit eige avsnitt eller kapittel om «Kvinnene og revolusjonen» eller «Kvinnene våkner» seinare. Kvinnene har likevel fått større vektlegging i forteljinga om den franske revolusjonen enn i forteljinga om imperialismen. Kva kan vere årsak til det? Me skal no undersøkje læreplanane nærare, og kva slags vektlegging dei hadde.

I forteljinga om den franske revolusjonen, har lærebøkene relativt lik oppbygning av historia. Forteljinga er kronologisk disponert, der dei startar med innkallinga av stenderforsamlinga og

³⁵⁷ Lund 1993: 118

³⁵⁸ Til dømes Skjønnsberg 2006: 48 og Hellerud & Moen 2006: 35

avsluttar med Robespierre og terrorveldet. Likevel er det store forskjellar i innhaldet i forteljingane om hendingane under revolusjonen.

Dersom ein ser til L-60 sine læringsmål, stod det at elevane skulle ha om «Den store franske revolusjonen», men ingenting om kva vektlegging innhaldet skulle ha.³⁵⁹ Det kan vere årsaken til at lærebøkene i liten grad nyanserer «folket» i forteljinga, og at det står lite om kvinner, både i heim og samfunn, og som gruppe og enkeltpesonar. Lærebøkene sin forteljing minnar om den same som om imperialismen; ei historie om krig, konflikhtar og «store menn». I M-74 vart derimot den franske revolusjonen plassert i ein breiare kontekst. Læringsmålet sa at elevane skulle ha emnet: «Frå einevelde til folkestyre: Eineveldet i Frankrike. Den store franske revolusjonen. Den amerikanske fridomskampen.»³⁶⁰ Det blir presisert at den franske revolusjonen kjem inn under utviklinga mot folkestyre, og læreplanen legg vekt på det meir overordna biletet framfor serien av enkelthendingar under revolusjonen. I lærebøkene blir utviklinga frå einevelde til folkestyre skildra, og forteljingane nyanserer kvinner og menn i større grad. I fleire tilfelle har også kvinnene fått ein plass i forteljinga, som til dømes i *Global Vest-Europa og USA* (1979) som kommenterer Rousseau sitt kvinnesyn. Denne læreboka kan mogelegvis ha blitt påverka av den metodiske rettleiinga i likestilling frå 1974, som retta eit kritisk blikk på historiefaget og framstillinga av «man/homme» og «menneske».

Læringsmåla i M-87 sa ikkje noko eksplisitt om den franske revolusjonen, men nemnte «revolusjoner» i emnet «omdanning og ekspansjon».³⁶¹ Lærebøkene frå perioden har vidareført fleire av framstillingane frå lærebøkene frå 1970-talet, og har fleire kvinner med i framstillingane sine. Ser ein til L-97, vil ein finne endå tettare band til utviklinga av demokratiske rettar, der elevane skulle «lære om samanhengar mellom idear og krav bak den amerikanske fridomskampen, den franske revolusjonen og den norske grunnlova».³⁶² Læreplanen la vekt på samanhengar mellom hendingar og utviklingstrekk, og dette viser seg i lærebøkene som nyanserte tilhøvet mellom ulike grupperingar og fekk fram konflikhtar mellom gruppene i framstillinga. I lærebøkene frå slutten av 1990-talet kom det også fram forteljingar om Charlotte Corday og Marie Olympe de Gouges, som viser at multiperspektivet fekk ein plass i skulefaget historie. Kvinnene blei framstilte som politisk handlande subjekt, og dette var eit brot med tanken om at «heile folket» var ein del av menneskerettsfråsegna. Fleire lærebøker

³⁵⁹ Forsøksrådet for skoleverket 1960: 170

³⁶⁰ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974: 184

³⁶¹ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 237

³⁶² Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997: 184

fortel at «alle» var inkludert i menneskerettsfråsegna, men når kvinnene blir framstilte, viser forteljinga at nokon grupper var ekskluderte.

Dei same perspektiva kjem også fram i lærebøkene til LK-06, der kompetansemålet også seier at elevane skal sjå samanhengar mellom den amerikanske fridomskampen, den franske revolusjonen og den demokratiske utviklinga i Noreg. Elevane skal blant anna gjere greie for idear og krefter som førte til dette, og beskrive følgjene det fekk for Noreg.³⁶³ Lærebøkene viser til fleire forteljingar om kvinner, men det er ulik vektlegging i dei forskjellige bøkene. *Underveis 8* (2006) viser i stor grad til det same som *Undervegs 8* (1997), og kvinnene er ofte plasserte i tekstboksar. De Gouges er heller ikkje nemnt i denne boka. *Monitor 1* (2006) og *Matriks 8* (2006) har lagt større vekt på å problematisere tilhøva og å vise ulike perspektiv i framstillingane sine.

Dersom me trekkjer inn utviklinga i kvinnehistorieforskinga, kan ein til ein viss grad også finne ei tilsvarende utvikling i historielærebøkene. I lærebøkene frå 1960-talet er det svært lite kvinner i forteljingane, medan lærebøkene frå 1970- og 1980-talet i større grad synleggjer at kvinner også var ein del av historia. På 1990-talet viser lærebøker som *Innblikk 8* (1997) at kvinnehistorie kan integrerast i «den etablerte historia», men med store variasjonar i lærebøkene frå 2000-talet kan ein ikkje seie at dette har gjort seg gjeldande. Lærebøkene har endra seg frå nærast usynleggjing av kvinner sine liv til synleggjing, men framleis står det att mykje før det kan hevdas at kvinnehistorie er integrert i forteljinga om den franske revolusjonen.

5.7 Oppsummering

Forteljinga om den franske revolusjonen er av ein annan karakter enn den om imperialismen. I imperialismen er kvinnehistorie nærast fråverande, men forteljinga om den franske revolusjonen vitnar om eit steg i retning integrering. Utover perioden 1960-2008 kan ein identifisere fleire forteljingar om kvinner i lærebøkene, og dermed fleire perspektiv på historia. Kvinnene er synlege i forteljinga, og fleire lærebøker problematiserer tidlegare tiders «historiske sanningar». Nokre bøker har også integrert kvinner i framstillingane sine. Likevel blir kategorien «kvinner» ofte framstilt som ei homogen gruppe, der framstillinga byggjer opp om det generelle hovudplottet og kvinnene sin «ibuande godheit». Kvinnene som blir løfta fram var moralske og gode samfunnsborgarar, som kjempa for rettferd. Det som ikkje passa inn i

³⁶³ Utdanningsdirektoratet 2006c

dette biletet, som til dømes at Charlotte Corday si politiske handling førte til forbod mot kvinneklubbar, har i liten grad fått plass i lærebøkene.

Forteljinga om den franske revolusjonen handlar om rettar og politisk medverknad. Noreg var inspirert av revolusjonen, og fleire læreplanmål ser den franske revolusjonen i samanheng med den politiske utviklinga i Noreg frå 1814. Men korleis artar den politiske utviklinga i Noreg seg? Og korleis vert kjønna framstilte?

Kapittel 6: Den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913

Utgangspunktet for forteljinga om 1814 har lenge vore historia om det moderne Noreg sin fødsel. På det politiske området gjekk Noreg inn i ei ny tid. Unionen med Danmark tok slutt og det vart etablert ein union med Sverige, der Noreg i hovudsak fekk indre sjølvstyre og egne politiske institusjonar. Hendingane i 1814 innebar eit politisk systemskifte med ein overgang frå einevoldsstyret til eit konstitusjonelt kongedømme basert på folkesuverenitetsprinsippet.³⁶⁴ Dei politiske hendingane har vore sentrale og historia har langt på veg dreia seg om kongar og prinsar, den politiske eliten, grunnlova, krig og fred.³⁶⁵

Dette kapittelet skal undersøkje korleis denne historia blir framstilt i lærebøkene. Eit sentralt skilje er ei vektlegging av demokratisering eller norsk sjølvstende, då vektlegginga påverkar korleis kvinner og menn blir framstilte i forteljingane. Vidare i kapittelet vil eg undersøkje framstillinga av politiske rørsler som Thrane-rørsla og kvinnerørsla – og ikkje minst røysterretten, både i 1814 og i 1913. Oversikt over utval lærebøker til dette kapittelet er i vedlegg 4.

6.1 Overordna forteljing i lærebøkene

I lærebøkene blir historia om den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913 gjerne plassert i ulike kapittel. Historia om norsk sjølvstende og grunnlova er ofte plassert i eit eige kapittel som omhandlar sjølve året 1814, medan kamp og utvikling av politiske rettar i fleire tilfelle blir plassert eit seinare kapittel som gjerne blir kalla «Meir demokrati» eller «Fridom og folkestyre».³⁶⁶ Kapitla om 1814 er prega av ei historie om norsk sjølvstende, medan andre kapittel tar for seg forteljinga om demokratisering og utviding av politiske rettar.

Forteljinga startar med prins Christian Fredrik som kom til Noreg frå Danmark, og korleis han fekk «nytt liv» i samfunnet til blomstre etter økonomiske nedgangstider og krisetid i Noreg i perioden før. Framstillinga er prega av politisk kamp mellom ulike representantar for borgarstanden i Noreg, der hovudretningane er norsk sjølvstende eller union med Danmark eller Sverige. I kapitla som omtalar året 1814, er det få nyansar i dei politiske grupperingane, og typisk i framstillinga er ei skilje mellom den private familien og det offentlege samfunnet. Dette kan hindre forståinga av viktige samanhengar som er nødvendig for å forstå kjønnsrelasjonar og få ei meir nyansert framstilling av korleis samfunnet fungerte. Ei tilsynelatande kjønnsnøytral formulering som «bonden» eller «arbeidaren» kan lett tolkast som einssidig

³⁶⁴ Hyvik 2014:195

³⁶⁵ Hyvik 2014:195

³⁶⁶ Skjønberg 2006: 165, Hellerud & Moen 2006: 124

maskulin, og produktivt kvinnearbeid, og ikkje minst nødvendig omsorgsarbeid i heimen kan bli usynleg.³⁶⁷

I kapitla som omtalar den demokratiske utviklinga, kjem det fram fleire perspektiv på den politiske utviklinga i perioden. Kvinnene sin kamp for politiske rettar blir trekt fram, men bøkene seier lite om kven som representerte motstanden mot dei. Nokre bøker har også ei slags kronologisk gjennomgang av «stoda til kvinnene gjennom tidene»,³⁶⁸ og i nesten alle lærebøkene endar forteljinga om dei politiske rettane i 1913, då kvinnene fekk allmenn røysterett.

Sentralt i forteljinga om dei politiske rettane er ulike sosiale og politiske rørsler. Dei største kan seiast å vere arbeidarrørsla, kvinnerørsla, bonderørsla og avhaldsrørsla. Det er hovudsakleg dei to første som har fått plass i forteljingane i lærebøkene, særleg i samanheng med Marcus Thrane og Camilla Collett. Det er fleire lærebøker som gir eit nyansert bilete av kvinnerørsla, og får fram at både kvinner og menn kjempa for demokratisering i Noreg.

6.2 Thrane-rørsla

I lærebøkene blir Thrane-rørsla framstilt som ei arbeidarrørsla der husmenn og arbeidarar, med Marcus Thrane i spissen, kjempa for betre levkår og politiske rettar. Thrane blir framstilt som mannen som samla delar av arbeidarklassen i Noreg til ei rørsla med felles politiske krav, og om lag alle lærebøkene skriv at han var påverka av den franske revolusjonen. Han var direktør i *Drammens Adresse*, der han skreiv om uretten som rådde i Noreg, og reiste landet rundt og starta arbeidarforeiningar. Nokre lærebøker set arbeidarforeiningane i samanheng med utvikling av fagforeiningar, andre som forløparen til danninga av Arbeidarpartiet. Dei fleste plasserer også Thrane og rørsla hans i samanheng med den store fattigdomen i Noreg i 1850-åra og framvoksteren av den tidlege industrien. Talet på medlemmer i framstillingane varierer mellom 12-30 000, men det er einigheit om at dei felles krava var allmenn røysterett for menn, fjerning av vernetoll på matvarer, betre folkeskule og allmenn verneplikt for menn. Thrane og tilhengjarane hans sendte dette kravet til kongen, men reisinga vart slått ned av styresmaktene og både Thrane og fleire av tilhengjarane hans vart dømde for brotsverk og sett i fengsel.

6.2.1 Ulike forteljingar om Marcus Thrane

I lærebøkene sine forteljingar kan ein identifisere ulike framstillingsmåtar. Lærebøkene frå 1960-talet er prega av ei dramatisk og eventyrleg framstilling av Marcus Thrane som person, medan lærebøkene frå 1970-talet i større grad plasserer Thane i ein breiare kontekst i

³⁶⁷ Blom 1992: 320

³⁶⁸ Døme på overskrift er frå Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 22

samanheng med Karl Marx. Utover 1970- og 1980-talet kjem det også fleire perspektiv til forteljinga, med blant anna mor og kona hans som politisk aktive kvinner. Desse perspektiva har også gjort seg gjeldande i lærebøkene frå 1990-talet, medan lærebøkene frå 2000-talet i større grad fokuserer på Thrane sin politiske aktivitet og hans kritikk av det norske demokratiet.

Historie for ungdomsskolen, 7.-9. år (1964) og *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår* (1969) er døme på lærebøker som fortel om Thrane sine personlege eigenskapar, og korleis orda hans skapte engasjement:

Marcus Thrane het mannen som samlet denne arbeiderklassen i en bevegelse med felles politiske krav. Han var grepet av «den herlige franske revolusjon», som han kalte februar-revolusjonen, og vendte seg til arbeiderne med ordenene: «Arbeidere: Gud være med dere! Gud være med oss alle! En kamp vil begynne; en kamp må begynne.»³⁶⁹

Lærebøkene nyttar ord i skildringa som viser ei forteljing om Thrane som ein sterk mann i aksjon. *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår* (1969) skriv at det var revolusjonar i Italia, Austerrike og dei tyske statane, og sjølv om opprøra vart slått ned, hadde revolusjonane likevel «varslet at det var nye, sterke krefter i samfunnet. Det er nok å tenke på den forskrekkelsen Marcus Thrane skapte i Norge nettopp i disse tider».³⁷⁰ Thrane skreiv om elendige kår hos husmenn og andre småkårsfolk, og dette likte fleire av lesarane dårleg.³⁷¹ I desse forteljingane blir Thrane tillagt ei aktiv rolle i framstillinga av den tidlege arbeidarrørsla.

Det er fleire lærebøker som viser til kampsakene arbeidarforeiningane hadde, og at dei kjempa for å betre «dei elendige» tilhøva til «arbeidarane» og «husmennene». Dette står fram som generelle grupper, der få lærebøker nyanserer gruppene i høve til kjønn eller ulik økonomisk situasjon. Likevel kjem det fleire sider med til forteljinga om Marcus Thane utover 1970-talet. *Historie 2* (1975) trekkjer blant anna inn Karl Marx, og fortel at Thrane skal ha blitt påverka av Marx sine tankar om ta bort fattigdommen og gjere arbeidarklassa fri. I tillegg fortel denne boka ei kort historie om mor og kona til Thrane. Her skal han ha fått inspirasjon frå mor si, som skal ha vore «oppglødd for tankane i den franske revolusjonen, om fridom, likskap og brorskap»,³⁷² og denne tankegangen skal ha smitta over på sonen. Kona hans (Josephine), blir her framstilt som ein klok og uthaldande medarbeidar for han, og læreboka kommenterer at: «Mange meiner at ho hadde meir å fare med enn Marcus. Men det var uråd å utrette noko for henne på eiga

³⁶⁹ Lien & Wik 1964: 139-140

³⁷⁰ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 42

³⁷¹ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 98-99

³⁷² Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 7

hand på den tida. Kvinnene var korkje myndige eller hadde røysterett.»³⁷³ Dette er eit interessant tillegg til historia om Marcus Thrane og arbeidarrørsla. Læreboka kommenterer at kvinner ikkje var myndige, samtidig som forteljinga viser at dei hadde makt i samfunnet gjennom andre kanalar.

Utover 1980- og 1990-talet kjem det også kommentarar om kvinner og kvinnerøysteretten i tilknytning til Thrane-rørsla. *Verda før industrisamfunnet* (1987) og *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) påpeikar at det var allmenn røysterett for *menn* som vart kjempa fram, og at kvinnene ikkje var nemnde. Thrane skal ifølgje desse bøkene ha meint at kvinnene «sjølve måtte kjempe for stemmerett dersom dei ville ha det».³⁷⁴ Desse to bøkene viser også til kona hans Josephine - at ho kjempa for å få han ut av fengsel, men også at ho dreiv avisa til arbeidarforeiningane som den første kvinnelege redaktøren i Noreg.³⁷⁵ Dette viser ei forteljing om aktive kvinner, dei hadde moglegheiter sjølv om det var store avgrensingar i høve til mennene sine rettar.

Lærebøkene frå 2000-talet viser også ulike framstillingar, men drøftinga av kvinnene sin situasjon er ikkje tatt med vidare. Matriks 8 (2006) viser til dømes til Blaafarveværket på Modum og korleis arbeidstilhøva var der.³⁷⁶ Ved å vise til ei slik hending, viser forteljinga til ei konkret gruppe med menneske som arbeida med gruvedrift. På denne måten er forteljinga på mange måtar lettare for lesaren å relatere seg til, samanlikna med lærebøkene som har forteljingar på eit nasjonalt plan. Den same effekten kan ein seie at teksten i *Monitor 2, oppgavebok* (2007) får. Her skriv læreboka at Thrane-rørsla var ein tidleg forløpar for arbeidarrørsla i Noreg og viser til eit utdrag frå *Drammens Adresse* frå 1. august 1848. Dette utdraget gir eit nærare bilete av kampsaka hans, og viser kritikken han hadde mot demokratiet som ikkje inkluderte andre enn «de velstående»: «Et demokrati, hvori den fattig negtes indflydelse, er visselig den meest beklagelsesværdige og meest demoraliserende regjeringsform.»³⁷⁷ I tillegg stiller læreboka spørsmål til lesaren som legg opp til refleksjon kring demokrati og klasseskiljet i Noreg.

Det er svært interessant at ei forteljing om ein mann kan framstillast på så ulike måtar. Ein har den dramatiske kampånda frå 1960-talet og den meir faktabaserte og nedtona framstillinga som kjem igjen i alle periodane etterpå. Nokre lærebøker frå 1970- til 1990-talet viser til kvinnene

³⁷³ Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 7

³⁷⁴ Sveen & Aastad 1987: 149-150 og Sveen & Aastad 1997: 117

³⁷⁵ Sveen & Aastad 1987: 150 og Sveen & Aastad 1997: 95

³⁷⁶ Hellerud & Moen 2006: 77

³⁷⁷ Berner, Borge, Fagertun, Fossbakken & Olsen 2007: 20

sine påverknadsmogelegheiter i tida, andre utelet det momentet og fokuserer på ei «kjønnslaus» arbeidarrørsle og fattigdomen i Noreg på 1850-talet. Lærebøkene tar opp tankar kring demokrati og røysterett, men eit fåtal tar momentet opp til diskusjon og refleksjon.

6.3 Kvinnerørsla og kvinnesaka

Kvinnesaka har idémessig sitt opphav i opplysningstidas krav på likskap, fridom og brorskap.³⁷⁸ Emansipasjonen dukkar opp under revolusjonen i Frankrike der kvinnene stod opp og kravde dei same menneskerettane som mennene, og spesielt Marie Olympe de Gouges og hennar erklæring om kvinnerettane. Den norske kvinnesaksforkjemparen Anna Caspari Agerholt (1892-1943) var ei av dei som skreiv mykje om dette, og ho var den første som skreiv ei samla framstilling av kvinnerørslas historie i Noreg. Ifølgje Agerholt var det ikkje ei nådeskilling kvinnene bad om, heller ikkje ei beskjeden hjelp til å oppretthalde livet. Det var likskap og likeverd som menneske og borgar. Det var full likestilling i familie og samfunn, og denne likestillinga betydde opprør.³⁷⁹

I 1870-åra kom det også fart i industrialiseringa i Noreg og no auka den sosiale nauda for både menn, kvinner og barn i fabrikkane. Fattigdom og klasseskilje var velkjent, og klasseforskjell vart lenge sett på som ein slags naturlov.³⁸⁰ Med industrialiseringa kom det særleg fram fleire problem i storbyane og med dette vart skiljet endå meir synleg. I denne situasjonen hadde kvinnene ulike kampsaker avhengig av sosial tilhørsle. Kvinner frå lågare lag ønska levelege arbeidstilhøve og skikkeleg løn, medan kvinner frå middel- og overklassen kjempa for utdanning, yrkesmogelegheiter og etter kvart også politiske rettar.³⁸¹

6.3.1 «Vor bestemmelse er at giftes, ikke at blive lykkelige»

Den radikale emansipasjonen og opprøret i Noreg er særleg knytt til ei bestemt kvinne - *Camilla Collett*. Både Camilla og broren, Henrik Wergeland, var oppvaksne med ideane til opplysningstida. Dei vaks opp på ein prestegard, og Camilla Collett kjente godt til embetsmenne sine døtrer. Søstera hennar følgde det som vart kalla «bestemmelsen», og vart gift tidleg. Sjølv var ho velutdanna frå skular i både Christiania og Christansfeldt i Nord-Schleswig.³⁸² Frå 1830-åra såg det ut til at «bestemmelsen» var akseptert i embetsstand og borgarskap, og det finst fleire skriv frå kvinner som kan teikne eit bilete av kvinner sitt liv

³⁷⁸ Agerholt 1973: 23

³⁷⁹ Agerholt 1973: 23

³⁸⁰ Aasen 1993: 244

³⁸¹ Aasen 1993: 244

³⁸² Aasen 1993: 231

innanfor denne snevre ramma. Collett hadde sett at systera hennar var blitt halvt pressa inn i eit ekteskap med en mann ho var likegyldig til. Collett hadde også sett kor brutale og utru menn kunne vere, og korleis kvinner måtte underkasta seg og fekk ei manglande kjensle av eigen verdigheit.³⁸³ Collett ga ut *Amtmandens Døttre* i 1854-55, ei bok om ein embetsmannsfamilie som levde i 1830-åra. Det sentrale temaet er «bestemmelsen» som vart akseptert i embetsstand og borgarskap, der karakteren Sofie sa: «Vor Bestemmelse er at giftes, ikke at blive lykkelige. I den Forstand har jeg set begge mine ældre Søstre opfylde sin Bestemmelse.»³⁸⁴

I framstillinga av kvinnerørsla i lærebøkene, er det særleg Camilla Collett som blir trekt fram som ein sentral aktør. Lærebøkene har ulik oppbygging og framstillingsform, men dei fleste trekkjer fram kvinnesaka og Camilla Collett i ein breiare kontekst rundt enten forfattarroller, samfunnet sine normer for gifte og ugifte kvinner eller kvinnesaksforeiningar. I nokre lærebøker er framstillinga ein integrert del av eit kapittel om utviding av røysteretten og uretten kvinner i borgarskapet opplevde, i andre tilfelle blir Camilla Collett og andre kvinnesaksforkjemparar sett i ein tekstboks på sida eller berre i ein undertekst til eit bilete. Eit anna interessant moment er at det ofte blir peika på at Camilla Collett var søster av Henrik Wergeland, men ein rask kikk på framstillingane av Henrik Wergeland viser at han ikkje blir nemnt som bror hennar.

6.3.2 «Forfattarar skapte debatt om kvinnerolla»

Det er også fleire lærebøker som nyttar forfattarrolla for å vise utvikling i kvinnesaka. I denne forteljinga står Camilla Collett fram som den første forfattaren og som «den første som tok opp kampen for kvinnene her i landet».³⁸⁵ Lærebøker som *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår* (1969) skriv at «noen tenkere og forfattere» tok til orde for kvinnene mot slutten av 1700-talet, men «det praktiske arbeid for kvinnesaken og resultatene av kampen for kvinnens likestilling hører 1800- og 1900-tallet til.»³⁸⁶ Camilla Collett representerer starten på denne kampen, som vart vidareørt av Aasta Hansteen, Gina Krog og Henrik Ibsen, som også «tok til orde for kvinners likerett som menneske og samfunnsborger».³⁸⁷

I *Vi og eldre tider 2* (1979) blir Aasta Hansteen presentert som ho som tok opp kampen etter Collett. Læreboka viser at Hansteen møtte «motstand og forargelse på mange hold, både blant

³⁸³ Agerholt 1973: 23

³⁸⁴ Aasen 1993: 230

³⁸⁵ Blant anna: Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 163

³⁸⁶ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 163

³⁸⁷ Christensen, Gjermundsen & Holmboe: 1969: 163 – står «til til orde» i læreboka, retta til «tok til orde».

menn og kvinner.»³⁸⁸ men utan å gå nærare inn på årsaker til dette eller representantar for motstanden. Lærebøkene frå slutten av 1970-talet skriv også at det etter kvart kom «flere og flere som tok til orde for kvinnefrigjøring og større likestilling mellom mann og kvinne»,³⁸⁹ og blant desse «andre» viser lærebøkene kort til Fredrikke Quam og Fernanda Nissen.³⁹⁰

I lærebøkene frå 1997 og 2006 kjem forfatarrolla endå tydelegare fram som eit utviklingstrekk i kvinnesaka. *Innblikk 8* (1997) og *Matriks 8* (2006) viser særleg til dette, gjennom ei framstilling av forfatarar frå 1845 til 1885. *Innblikk 8* (1997) viser først til Hanna Winsnes, som i 1845 gav ut den første læreboka om matlagning i Noreg i sitt eige namn: «Det var ei svært modig handling. Det blei sett på som umoralsk at ei kvinne stilte namnet sitt ut offentleg. Ho blei skarpt kritisert i avisene, særleg fordi ho også var prestefrue.»³⁹¹ Denne forteljinga viser til normene som gjaldt for kvinner i 1845, og læreboka fortel vidare om Camilla Collett som ti år seinare gav ut romanen *Amtmandens Døttre* og Gina Krog som «vekte oppsikt med modige artiklar i avisene, der ho kravde like rettar for kvinner og menn».³⁹² Til slutt viser *Innblikk 8* (1997) til Amalie Skram, som «gav ut sin første roman i 1885 – under sitt eige namn».³⁹³ Denne utviklinga kjem også fram i *Matriks 8* (2006), med andre døme på forfatarar:

Det var framleis uhøyrte at ei kvinne skulle skrive bøker, derfor torde ikkje Camilla Collett å gi ut boka i sitt eige namn. Men nokre tiår seinare skreiv fleire forfatarar om kvinnerrolla. Henrik Ibsen skreiv skodespelet *Et dukkehjem* i 1879, som handla om at kvinner må ha rett til å bestemme over seg sjølve. I Jonas Lies *Familien på Gilje* frå 1883 var òg kvinna si stilling i samfunnet hovudtema. Då Amalie Skram gav ut den første romanen sin i 1885, stod ho ope fram som kvinneleg forfatar med sitt eige namn. Ho skreiv fleire bøker om forholdet mellom kvinner og menn. Mange var forskrekka over dette, men det vart meir og meir vanleg at kvinner stod fram med sine meiningar.³⁹⁴

Ved å vise ei utvikling på denne måten, samt vise til både mannlege og kvinnelege forfatarar som var opptatt av temaet, viser lærebøkene til ei gradvis endring i normene i samfunnet. I *Matriks 8* (2006) kjem denne teksten fram i kapitlet «Fridom og folkestyre» og delkapitlet «Kvinnekamp». Kvinnekampen står på ein måte for seg sjølv, plassert mellom «All makt til Stortinget» og «Nasjonalisme i Noreg», men er likevel ein del av heilskapen i hovudkapitlet. Camilla Collett er presentert under overskrifta «Forfatarar skapte debatt om kvinnerrolla» og er som vist plassert i ein kontekst med fleire forfatarar som ønska å gjere opprør mot samfunnets

³⁸⁸ Hetlevik 1979: 109

³⁸⁹ Hetlevik 1979: 109

³⁹⁰ Blant anna: Christensen, Gjermundsen & Holmboe: 1969: 163

³⁹¹ Lund 1997: 137

³⁹² Lund 1997: 139

³⁹³ Lund 1997: 139

³⁹⁴ Hellerud & Moen 2006: 136

normer i høve til kvinnene. *Matriks 8* (2006) kommenterer også at desse bøkene førte til at kvinnerolla vart diskutert og skapte debatt, og «dermed var dei med på å gjere folk medvitne om at ein del lover og reglar var urettferdige».³⁹⁵ Det same kan ein seie at *Innblikk 8* (1997) og *Matriks 8* (2006) gjer - dei er med på å gjere elevane som les lærebøkene medvitne om at det var urettferdigheit i samfunnet, og at det tok tid å endre desse.

6.3.3 Samfunnet sine normer og reglar

Gjennom framstillinga Camilla Collett har fått som forfattar i lærebøkene, har ho på mange måtar fått ei rolle som ein «varslar» om endring. Lærebøkene presenterer endringar i samfunnet sine normer og reglar i perioden, og Camilla Collett blir ofte framstilt som starten på ein kamp for desse endringane, både betre levekår og ikkje minst røyserett for kvinner.

Eit døme på dette er *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964) i si framstilling av kampen kvinnene førte på 1800-talet:

Da alle landets menn i 1898 for første gang fikk adgang til stemmeurnene, hadde kvinnene lenge ført kamp for sin likerett som mennesker og samfunnsborgere. Alt Wergelands søster, *Camilla Collett*, hadde med sin roman «Amtmandens Døttre» (1855), reist krav om kvinnens rett til selv å velge sin mann, og i det hele leve sitt eget liv.³⁹⁶

I *Historie 8* (1970a) fortel læreboka om kvinnerørsla og Camilla Collett i eit kapittel om «Folkebevegelser. Vitenskap og kunst», der teksten legg vekt på rettar kvinnene ikkje hadde i 1850-åra.³⁹⁷ Det var til dømes ikkje sømmeleg for ei kvinne å tre fram offentleg og kvinnene kunne berre arve halvparten av det brørne hennar kunne. Camilla Collett blir her framstilt som ei av dei som ønska å vise desse sidene av samfunnet, og nyttar ho som eit døme på ei røst som fekk kvinner og menn til opne auga og sjå det urettvise kvinnene var utsette for i samfunnet. Utover 1970-talet kjem dette synet meir eksplisitt til uttrykk, der til dømes *Historie 2* (1975) skriv at Colletts roman *Amtmandens Døttre* var «eit åtak på mannssamfunnet» og den vekte stor oppsikt då den kom: «Sjølv sa Camilla Collett at boka var «eit skrik». Skriket vart høyrte over heile Noreg. Både kvinner og menn fekk auga opp for mangt som var uverdige og urettvist for kvinna i samfunnet».³⁹⁸ Ved å vise til saka som eit «skrik», viser det ei sterk ytring og eit behov for endring i samfunnet.

³⁹⁵ Hellerud & Moen 2006: 137

³⁹⁶ Lien & Wik 1964: 207

³⁹⁷ Hilmo & Øverås 1970a:

³⁹⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1975: 25

I lærebøkene frå 1970-talet kjem det også fram ei breiare nyansering av gruppa kvinner som kjempa for politiske rettar. Nokre lærebøker viser til ulike mogelegheiter kvinnene hadde innanfor dei ulike samfunnssklassane, andre viser til ulike mogelegheiter for gifte og ugifte kvinner. *Vi og eldre tider 2* (1979) viser til dømes til Camilla Collett som banebrytar innanfor kvinnerørsla i Noreg, og korleis kvinnene i hennar miljø levde i ufridom både i og utanfor ekteskapet:

Oftest var det sosiale og økonomiske hensyn som bestemte hvem en kvinne skulle gifte seg med. Mange unge piker ble tvunget inn i fornuftsekteskaper for å bli godt forsørget. Kvinner som ikke ble gift, hadde små muligheter til å utnytte sine evner og skaffe seg inntekt nok til å leve et selvstendig og standsmessig liv. Som regel ble de satt til å utføre huslige sysler i hjem som de var knyttet til med familieband.³⁹⁹

Utover 1980- og 1990-talet kjem det også fleire perspektiv på denne ulikskapen fram i lærebøkene. *Maskiner og maktkamp* (1988) har eit eige kapittel på tre sider som heiter «Stemmerett og kvinnesak», der lesaren blir presentert for ulike parti sine synspunkt på røysterett for kvinner, før ein kort gjennomgang av «kvinnebevegelsen». Saka blir introdusert med Camilla Collett og det velkjente sitatet frå romanen hennar, samt at eit nytt ord, «bittert» kjem inn i framstillinga: ««Vår bestemmelse er å giftes.» Dette skrev vår første kvinnelige romanforfatter, Camilla Collett, bittert i 1850-årene. Hun siktet til den underordnete stillingen kvinnen hadde i forhold til mannen.»⁴⁰⁰ Den same framstillingsmåten kjem også igjen i *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997), ei læreboka av same forfattarar, men her er temaet plassert i ein breiare kontekst om arbeidarpartiet, røysterett for både menn og kvinner, samt kampen for demokrati i dei andre nordiske landa.⁴⁰¹

I lærebøker som *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Innblikk 8* (1997), kjem det også fram ei forklaring på kvifor kvinnene ikkje fekk dei same rettane som mennene:

Til langt opp i førre hundreåret måtte ei kvinne som regel ha ein mann som *verje*. Det innebar at kvinna ikkje fekk bestemme over midlane sine eller kunne gjere avtalar. Ektemannen hadde det avgjerande ordet i alle økonomiske saker. Han rådde over alt kvinna hadde med seg inn i ekteskapet, og over dei inntektene ho skaffa til vegs. Kvinna var *umyndig*.⁴⁰²

Lærebøkene viser at gifte kvinner var umyndige, og at dei derfor dei ikkje kunne bestemme over egne midlar eller gjere avtalar i eige namn. *Maskiner og maktkamp* (1988) nyttar i tillegg ein biskop som ein representant frå kyrkja, som skal ha erklært at «Fra første til siste side slår

³⁹⁹ Hetlevik 1979: 107

⁴⁰⁰ Sveen & Aastad 1988: 144

⁴⁰¹ Sveen & Aastad 1997: 100-103

⁴⁰² Sitatet er frå Lund 1997: 137. Tilsvarande i Sveen & Aastad 1988: 144

den hellige skrift fast at kvinnen verken skal delta i det offentlige liv eller være mannen sideordnet».⁴⁰³ *Innblikk 8* (1997) derimot, nyanserer framstillinga endå meir, og viser til kvinner både i byane og på landsbygda, der «kvinna hadde likevel ei sterkare stilling på garden, for ho gjorde ein heilt nødvendig innsats i gardsarbeidet».⁴⁰⁴ Denne læreboka viser også ei breiare nyansering mellom dei ulike samfunnssklassane, og til industrilisering og byvekst som førte til endringar i synet på kvinna sin plass i samfunnet. Lesaren blir presentert for endingar i arbeidsoppgåvene kvinnene hadde i det gamle bondesamfunnet, samt ugifte kvinner frå middel- og overklassen. Dei nye oppfinningane som gav nye arbeidsplassar blir framstilt som eit brot med tidlegare tider, der «ein avgjerande barriere var broten for desse kvinnene».⁴⁰⁵ I denne delen kjem det også fram ei ny nyansering mellom gifte kvinner: «Når kvinnene gifte seg, var det oftast eit krav at dei skulle slutte å ha betalt arbeid. For arbeidarklassa var det eit teikn på velstand og framsteg at kona ikkje arbeidde utanfor heimen.»⁴⁰⁶ Læreboka viser såleis til etablerte normer i samfunnet, samt ei gradvis endring, både for gifte og ugifte kvinner, samt kvinner frå dei ulike samfunnssklassane.

6.3.4 Norsk kvinnesaksforeining

Eit anna viktig moment i kvinnesaka slik den blir framstilt i lærebøkene, er opprettinga av Norsk Kvinnesaksforeining. Her har Camilla Collett også fått ei sentral rolle som ein aktiv medlem av foreininga. Likevel ser det ut til at dei fleste lærebøkene poengterer at Camilla Collett var medlem, eller æresmedlem,⁴⁰⁷ i foreininga, utan å seie noko om det faktiske arbeidet foreininga drifta. Ei «typisk» forteljing om dette, kan ein finne i *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* (1964), som har to avsnitt om «kvinnesaken». Læreboka viser først til Camilla Collett og romanen hennar, for så å kort omtale endring i arbeidstilhøva som følgje av industrien. Framstillinga fortel at kvinner kom inn i yrker som utviklinga i andre halvdel av 1800-talet hadde gjort aktuelle, og så kort til kvinnesaksrørslas resultat:

Snart oppnådde kvinnesaksbevegelsen en rekke resultater. Allerede i 1854 ble det innført lik arverett for mann og kvinne. Seinere ble det bestemt at ugifte kvinner skulle bli myndige på samme vilkår som mennene. Kvinnene fikk adgang til forskjellige utdannelsesveier, og i 1882 fikk Norge sin første kvinnelige i student. *I 1913 fikk kvinnene alminnelig stemmerett.* Det politiske demokratiet var gjennomført i Norge.»⁴⁰⁸

⁴⁰³ Sveen & Aastad 1988: 144

⁴⁰⁴ Lund 1997: 137

⁴⁰⁵ Lund 1997: 138

⁴⁰⁶ Lund 1997: 138

⁴⁰⁷ Skjønsberg 2006: 177

⁴⁰⁸ Lien & Wik 1964: 207

Læreboka viser her at kvinnerørsla sitt arbeid førte til resultat, men den politiske historia om kvinnene sine rettar blir avslutta i 1913.

I *Vi og eldre tider 2* (1979) vil ein finne ei større vekt på kva Norsk Kvinnesaksforeining arbeida for, og læreboka skil denne foreininga frå Kvinnestemmerettsforeining:

Norsk Kvinnesaksforeining, som ble stiftet i 1884, fikk fra starten stor betydning for kvinnebevegelsen. Foreningen så det som en særlig viktig oppgave å skaffe kvinner adgang til all slags utdanning og alle typer stillinger og yrker. Ellers arbeidet den blant annet for at gifte kvinner skulle bli mer likestilt med mennene i ekteskapet, og for at kvinner skulle få samme stemmerett som menn hadde. I 1885 ble Kvinnestemmerettsforeiningen dannet. Den hadde som eneste formål å skaffe kvinnene stemmerett.⁴⁰⁹

Læreboka presiserer også at medlemmene i foreiningane for det meste kom frå høgare samfunnslag, men at også arbeidarkvinner skipa foreiningar i 1890-åra. I forteljinga kjem det også fram ulike perspektiv mellom borgarkvinner og arbeidarkvinner, og at dei var ueinige i fleire spørsmål: «Det gjaldt for eksempel spørsmålet om det burde være særskilte bestemmelser for kvinnene i lovene om arbeidervern. De borgerlige kvinnene var stort sett imot dette, arbeiderkvinnene stort sett for».⁴¹⁰ Læreboka nyanserer dermed historieforteljinga, både ved å vise til foreiningane sine føremål og nyansar mellom kvinner i dei ulike sosiale laga.

I lærebøkene blir 1884 ståande som eit viktig år, då både parlamentarismen og kvinnesaksforeininga vart stifta. Lærebøker som *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) får også med ei nyansering av foreiningslivet mellom kvinner i arbeidarklassen og innad i borgarklassen, samt at kvinnene var politisk aktive i samanheng med unionsspørsmålet i 1905 og avhaldsrørsla.⁴¹¹ I *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) kjem det også fram at Norsk Kvinnesaksforeining var open for menn, og at «ein venstremann var første leiaren i foreininga.»⁴¹² Gina Krog overtok så leiinga «i kampen for å hevde rettane til kvinnene», og starta «ei røysterettsforeining for kvinner».⁴¹³ Denne læreboka viser så forskjellar mellom samfunnsklassane i samanheng med danning av fagforeiningar og kvinnesaksforeiningar:

Medan det var eit problem for mange kvinner i overklassa og middelklassa at dei ikkje fekk arbeide, sleit mange kvinner på landsbygda og i arbeidarklassa seg nesten i hel for å livberge familiane sine. Fyrstikkarbeidarstreiken i 1889 vart ein vekkjar for mange av dei. Etter streiken skipa dei fagforeiningar og eigne kvinnesaksforeiningar som kjempa for betre løn og arbeids-

⁴⁰⁹ Hetlevik 1979: 109

⁴¹⁰ Hetlevik 1979: 109

⁴¹¹ Sveen & Aastad 1988: 144 og Sveen & Aastad 1997: 101

⁴¹² Sveen & Aastad 1997: 101

⁴¹³ Sveen & Aastad 1997: 101

tilhøve, kortare arbeidstid og røysterett. Kampen for å få røysterett hadde dei til felles med dei borgarlege foreiningane. Men mange kvinner i desse foreiningane meinte at berre kvinner som tente godt eller hadde formue, skulle få røysterett. Etter 1900 vart røysteretten for alle kvinner gradvis gjennomført. I 1913 endra igjen Stortinget Grunnlova og gav røysterett til alle kvinner over 25 år.⁴¹⁴

Denne forteljinga viser ei nyansering av kvinnene, at dei ikkje var ei homogen gruppe med like interesser. Likevel er det påfallande at all denne ulikskapen ser ut til å bli avslutta i 1913, då kvinnene fekk røysterett. *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) viser det same som *Historie for ungdomsskolen 7.-9. år* frå 1964, der historia om den politiske utviklinga for kvinnene blei avslutta i 1913. Meiningsinnhaldet blir dermed på mange måtar ein tanke om at demokrati er eit spørsmål om formelle rettar, ikkje reell innverknad.

6.4 Framstilling av røysteretten frå 1814

I alle lærebøkene kjem det fram at det ikkje var alle norske borgarar som fekk røysterett i 1814, men det er store variasjonar i korleis lærebøkene presenterer dette. Fleire lærebøker viser til tredelinga frå paragrafen i Grunnlova, som sa noko om alder, yrke og inntekt. Lærebøkene viser også at den nye grunnlova sa noko om maktfordelinga, slik som *Historie for ungdomsskolen, 7.-9. år* (1964):

Bestemmelsene i Grunnloven om at den lovgivende og bevilgende makt skulle tilhøre en nasjonalforsamling – *Stortinget* – betydde et klart brudd med eneveldet. Bare et mindretall av folket fikk stemmerett ved valg til Stortinget. Det var embetsmenn, byborgere og jordeiere på landet. Likevel var den norske *forfatningen en av de mest demokratiske i tiden.*⁴¹⁵

Denne framstillinga viser til brotet med eneveldet, og seier også noko om kven som fekk røysterett ved stortingsval. Dei fleste lærebøkene viser hovudsakleg til «embetsmenn, bønder og leiledinger» som personar som fekk røysterett, medan «arbeidere, tjenestefolk, husmenn og mange andre» fekk ikkje.⁴¹⁶ Nokre lærebøker viser også til det økonomiske grunnlaget for å få røysterett, men det tar tid før kjønnet får ein integrert plass i denne forteljinga.

I lærebøkene frå 1970-talet kan ein finne fleire nyansar i grupperingane, som til dømes i *Global Norden* (1976) som skriv at «Grunnloven fra 1814 nevner ikke stemmerett for kvinner i det hele tatt. Det er bare snakk om stemmerett for menn, og slett ikke for alle menn.»⁴¹⁷ Utover 1980-talet ser det ut til at kvinnene har fått ein fast plass i kategorien som ikkje fekk røysterett, gjerne

⁴¹⁴ Sveen & Aastad 1997: 101-102

⁴¹⁵ Lien & Wik 1964: 102

⁴¹⁶ Dømet er frå Hilmo & Øverås 1965: 112

⁴¹⁷ Hetlevik 1976: 136

med kommentaren «Det var så selvsagt i samtida at det ikke engang ble nevnt i loven».⁴¹⁸ Likevel gjer lærebøkene eit poeng ut av at den norske grunnlova var den som gav røysterett til flest menneske.

Lærebøker som *Tett på historien 1* (1993) og *Innblikk 8* (1997) plasserer røysterettsspørsmålet i ein breiare kontekst enn dei andre lærebøkene:

Hvem skulle så få stemmerett til den nye nasjonalforsamlingen, som ble kalt Stortinget? Det viktigste kravet til stemmerett var at en mann eide eller leide eiendom over en viss verdi. Han kunne eie jord på landet eller gård eller grunn i byen. Hvis en mann var i tjeneste hos andre, mente lovgiverne at han ikke var så uavhengig at han kunne gjøre seg opp en selvstendig mening. Eiendom var kjennetegnet på at mannen var «moden» nok til å stemme. 45% av alle menn over 25 år fikk stemmerett. Det var en større del av innbyggerne enn i andre land på den tida.⁴¹⁹

Lærebøkene trekkjer så forteljinga vidare mot kvifor kvinnene ikkje fekk røysterett, og framstillinga blir dermed plassert i ein breiare kontekst.

Utover 2000-talet kan ein derimot ikkje seie at dette har gjort seg gjeldande som presentasjonsform. *Underveis 8* (2006) skriv ingenting eksplisitt om røysteretten i brødteksten om hendingsløpet i 1814, men seier noko om «noen av de viktigste bestemmelsene i Grunnloven» som er presentert som ei liste, der eit punkt seier at litt under halvparten av alle menn over 25 år fekk røysterett, og at dette var ca. 10% av heile befolkninga.⁴²⁰ Noko som også er interessant med dette læreverket, er stikkordregisteret. Slår ein opp «stemmerett» vil ein ikkje finne referansar til kapittelet om 1814, men nokre sidetal til den amerikanske revolusjonen, industriarbeidarar i England, Marcus Thrane og kapittelet «Mer demokrati» der kvinnene sine rettar også er plassert. I tillegg er det eit stikkord som heiter «stemmerett for kvinner» som viser til overskrifta «kvinnene og demokratiet» i kapittelet «Mer demokrati».⁴²¹ Det kan kanskje indikere at røysterettsspørsmålet ikkje har fått noko integrert plass i forteljinga om Grunnlova og 1814.

I *Matriks 8* (2006) kan ein i større grad skimte ei historisering av grunnlova og røysteretten, der læreboka fortel at folket skulle velje kven som skulle sitje på Stortinget, «men det var ikkje alle som vart rekna med mellom folket».⁴²² Dette viser ei problematisering av fortidas omgrep, og den vidare teksten viser til dei få mennene som fekk røysterett. Likevel er ikkje kvinner nemnt

⁴¹⁸ Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes 1988: 76

⁴¹⁹ Lund 1997: 53

⁴²⁰ Skjønnsberg 2006: 70-71

⁴²¹ Skjønnsberg 2006: 262

⁴²² Hellerud & Moen 2006: 43

i kapittelet «1814 – ein norsk revolusjon?»,⁴²³ men kjem igjen nesten hundre sider seinare i eit kapittel om «Fridom og folkestyre».⁴²⁴

Monitor 2 (2007) viser til same type problematisering som *Matriks 8* (2006), men knyter hendinga i større grad opp mot notida:

Grunnloven la også stor vekt på likhet, at alle borgerne skulle ha de samme rettighetene i samfunnet. Her var den norske grunnloven svært demokratisk, selv om vi i dag med første øyekast ser en rekke ting som vi ikke forbinder med likhet. For eksempel fikk slett ikke alle stemmerett. Det kom ikke på tale å gi kvinnene stemmerett, og de som ikke eide noe, skulle heller ikke ha rett til å stemme.⁴²⁵

Utdraget viser at læreboka historiserer og dermed problematiserer fortidas forteljing. Likevel kjem det ein uttrykt «sjølvslagheit» fram, då læreboka skriv at det ikkje kom på tale å gi kvinnene røysterett. Denne «sjølvslagheita», som også kjem til uttrykk i andre lærebøker, må problematiserast nærare. Viss det var så sjølvslagt og «naturleg» at kvinnene ikkje fekk røysterett, kvifor kom det eit behov for å presisere det? Den norske historikaren Anne-Hilde Nagel har undersøkt røysterettsspørsmålet nærare og kome fram til at røysteretten for kvinner faktisk vart debattert tidleg på 1800-talet i Noreg. Lærebøkene framstilling av denne «sjølvslagheita» må problematiserast, og den neste delen presenterer derfor nokre av Nagel sine funn, for å syne det potensialet lærebøkene ikkje har nytta.

6.4.1 «Den store avkortinga i røysteretten i 1814»

Ifølgje Anne-Hilde Nagel var det gjevaste som hende på Eidsvoll i 1814 at Riksforsamlinga skrifta styresett frå kongeleg einevelde til eit styresett der det viktigaste politiske organet for Noreg var den nyoppretta nasjonalforsamlinga Stortinget. Det var det første store steget på vegen mot folkestyre, der lovgjevingsmakta frå no av skulle liggje hos folket. Den store testen på kor sterkt folkestyre fekk vera låg ifølgje Nagel i utforminga av røysterettsreglane.⁴²⁶ Dei ulike konstitusjonane i revolusjonstida frå 1776 og framover løyste dette på ulike måtar. Knappt nokon innførte røysterett for alle vaksne innbyggjarar, det var avkortingar på den eine eller den andre måten.⁴²⁷

Kriteria for av avgrense røysteretten har vore mange og varierende, med nokre som hadde krav om eigedom, skattebetaling, språk, opplysning, kjønn, rase eller religion. Som Nagel skriv, viste

⁴²³ Hellerud & Moen 2006: 40-55

⁴²⁴ Hellerud & Moen 2006: 124-151

⁴²⁵ Fagertun 2007: 16

⁴²⁶ Nagel 2014: 141

⁴²⁷ Nagel 2014: 141

det seg at ikkje alle vart sett på som så like som ein kanskje skulle trudd etter menneske- og borgarrettserklæringane.⁴²⁸ På Eidsvoll var det også stor semje om at røysteretten måtte avkortast, og sjølv om reglane gav breiare røysterett enn andre stadar, vart det likevel langt frå allmenn røysterett. Forsamlinga skapte ein særeigen blanding med krava om at ein måtte rå over eit gardsbruk, ha eigedom i byen, formelt brev på å driva borgarleg næring, eller ha eit embete.⁴²⁹ Dei breiare laga i samfunnet, som sjømenn, handverksvenner, gardsarbeidarar, husmenn, industriarbeidarar og tenestefolk fekk altså ikkje røysterett.⁴³⁰ Men korleis var det med kvinnene?

Kvinnene var spreidde i ulike sosiale lag som dei andre, men nokre av dei må ifølgje Nagel ha fylt røysterettskrava som elles vart sett til eigedom, gardsdrift og borgarleg næring.⁴³¹ Kvinner i Noreg hadde til dømes arverett, sjølv om dei berre arva systerpart, altså halvparten av brorparten. Kvinner kunne også arve eigedom, særleg om det ikkje var mannlege arvingar. Når det gjaldt sjølveigande gardsbruk, hadde enker rett til å halde fram som brukar så lenge ho var enke. I borgarlege næringar var det likeeins, og det var fleire kvinner som dreiv handel. Mange av desse kvinnene må ha hatt store nok ressursar til å fylla krava til å få røysterett. Men fekk dei det?⁴³²

Nagel viser at det ikkje vart argumentert korkje for eller mot røysterett for kvinner i riksforsamlinga. Grunnlovsvedtaket er heller ikkje eksplisitt når det gjeld kvinner, men nyttar det kjønnsnøytrale «norske Borgere» i §50 om kven som har røysterett. Men kven kvalifiserte til å vera norsk borgar i politisk meining? Det seier grunnlova ingenting om. Det opphavlege framlegget frå konstitusjonskomiteen hadde rett nok definert kven som skulle reknast som politisk borgar i Noreg, i §53 i framlegget. Der heiter det:

Norsk borger er, efterat have svoret Constitutionen, enhver der har fyldt det 18de Aar, taler Landets Sprog, enten er indfødt at norske Forældre eller har været bosat i Riget i fem Aar. De fremmede som nu ere bosatte i Riget og sværge Constitutionen, samt de nu ansatte Embedsmænd ansees for norske Borgere.⁴³³

I §53 er altså ikkje kjønn nemnt som krav. Men det varte ikkje lange stunda. Då Stortinget vart samla den 3. august 1818, låg det føre framlegg til endringar og tillegg til Grunnlova. Eit av framlegga gjekk ut på å føya orda «af Mandkjøn» etter ordet «Stemmeberettigede» fremst i §50

⁴²⁸ Nagel 2014: 141

⁴²⁹ Nagel 2014: 141

⁴³⁰ Andenæs 1994, sitert i Nagel 2014: 141

⁴³¹ Nagel 2014: 141

⁴³² Nagel 2014: 142

⁴³³ Fure 1989, sitert i Nagel 2014: 142

om røysteretten.⁴³⁴ Poenget med tillegget tolka konstitusjonskomiteen på Stortinget slik at det «naturligvis» var for å vise bestemt «at Qvindekjønnen ikke er stemmeberettiget».⁴³⁵ Men det meinte komiteen ikkje trongst, då paragrafen ikkje kunne mistolkast slik han var. Etter komiteen si meining var det sjølvsagt at norske borgarar var av mannkjønn. Det heldt Stortinget seg til, og norske borgarar med røysterett til nasjonalforsamlinga vart etter dette eksklusivt berre menn heilt fram til avgrensa røysterett for kvinner vart innført i 1907. Slik vart det i ettertid tolka at grunnlova frå 1814 ikkje gav røysterett til kvinner i det heile teke.⁴³⁶

Sjølv om komiteen avviste presiseringa, viser forlaget at det faktisk var aktuelt at nokon kom til å tru at kvinner skulle få røysterett i 1814. Det var dermed ikkje utan vidare «naturleg» og «sjølvsagt» at dei ikkje fekk det.

6.4.2 Argument mot kvinneleg røysterett i 1890

Sjølv om fleire lærebøker skriv at det var heilt «sjølvsagt» at kvinnene ikkje fekk røysterett i 1814, viser fleire at det vart reist eit forslag om kvinneleg røysterett på Stortinget i 1890. Til denne saka viser lærebøkene så til ulike representantar frå ulike samfunnsgrupper og deira argument, som igjen illustrerer behovet for å poengtere at kvinner ikkje hadde røysterett.

I dei tidlege lærebøkene står det ikkje så mykje om motstanden mot forslaget frå 1890, anna enn at det møtte «sterk motbør hos de mest konservative».⁴³⁷ I lærebøkene frå 1990- og 2000-talet kjem derimot fleire representantar og deira meiningar fram, som i blant anna *Undervegs 8* (1997), *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) og *Monitor 2* (2007).

Undervegs 8 (1997) viser til ein stortingsrepresentant, som i debatten uttalte at «han ville «flykte i redsel» dersom han skulle oppleve ei kvinneleg «fistelstemme» i stortingssalen. Kvinner ville bli eit «vanskapt misfoster» og eit inkjekjønn dersom ho fekk røysterett., meinte han.»⁴³⁸ Same type argument kan ein også finne i *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997), som skriv om eit regjeringsmedlem som skal ha sagt at «Vi vil spare kvinnene våre for ein av dei harde konfliktane her i livet.»⁴³⁹ og ein biskop som meinte at den heilage skrifta slo fast at kvinner «korkje skal delta i det offentlege livet eller vere likestilt med mannen».⁴⁴⁰ I *Monitor 2*

⁴³⁴ Nagel 2014: 142

⁴³⁵ Nagel 2014: 143

⁴³⁶ Nagel 2014: 143

⁴³⁷ Hilmo & Øverås 1970a: 107

⁴³⁸ Skjønnsberg 1997: 121

⁴³⁹ Sveen & Aastad 1997: 101

⁴⁴⁰ Sveen & Aastad 1997: 101

(2007) står det at motstandarane av røysterett for kvinner meinte «at dette var mot Guds ord og kvinnens natur. Kvinner skulle ikke blande seg inn i samfunnslivet på denne måten».⁴⁴¹

Nokre lærebøker viser også til kvinners rolle som mor og husmor i argumenta mot røysteretten. Eit døme er *Global Norden* (1976) som skriv at: «kvinnens plass var i hjemmet. Oppgaven hennes var å være mor og husmor. Mannen var i de aller fleste tilfellene den som tok alle viktige avgjørelser. Bare han hadde yrke utenfor hjemmet. Bare han hadde innsikt i politikk og samfunnsspørsmål».⁴⁴² Dette dømet viser ei forklaring på kvifor kvinnene ikkje fekk røysterett, men det er i stor grad ei framstilling som skriv at «slik var det», framfor å kontekstualisere tilhøva. *Monitor 2* (2007) har også same type argument, forslaget om kvinneleg røysterett fekk ikkje medhald fordi mange menn «fryktet at kvinnen skulle forlate sine oppgaver med heim og barn, og dermed ville familiene brytes opp. Det kunne føre til uro i samfunnet og i verste fall revolusjon.»⁴⁴³

Ser ein til andre lærebøker vil ein også finne økonomiske omsyn som argument, noko som i større grad plasserer mannen sin plass som overhovudet i familien i ein kontekst: «Mannen var familiens overhode, og det var stort sett han som eide eller leide det som gav stemmerett.»⁴⁴⁴ I desse lærebøkene kjem det også fram at menn som ikkje eigde eller leigde noko heller ikkje fekk røysterett. Dette kontekstualiserer tilhøva til kvinnene i større grad. Men det fanst også familiar der kvinnene var familiens overhovud, og kva med ugifte kvinner og enker? Dette seier lærebøkene lite om i denne samanhengen. Som Anne-Hilde Nagel også har vist, var det fleire kvinner som tilfredsstilte krava for røysterett i grunnlova, men dei fekk han ikkje fordi dei var kvinner.

Dei første åra av 1900-talet skjedde det endringar for kvinnene på det formelle planet. Kvinner i Noreg fekk avgrensa røysterett i 1907, røysterett ved kommuneval i 1910 og ved stortingsval i 1913. Men korleis blir denne utviklinga framstilt i lærebøkene? I framstillinga av kvinnesaka og kvinnerørsla viser fleire lærebøker til utviklinga fram til 1913, men forteljinga blir som oftast avslutta her. Er det ein kamp for formelle rettar, eller reell innverknad i det politiske livet?

⁴⁴¹ Fagertun 2007: 27

⁴⁴² Tornås & Solberg: 227

⁴⁴³ Fagertun 2007: 27

⁴⁴⁴ Lund 1993: 140 og Lund 1997: 53

6.5 Røysterett for kvinner i 1913

Mot slutten av hundreåret ble kravet reist om stemmerett for kvinner. Første gang et slik forslag var oppe i Stortinget, møtte det sterk motbør hos de mest konservative. Men i 1901 fikk en del av kvinnene stemmerett ved kommunevalg, og da alle kvinnene i 1913 fikk stemmerett ved stortingsvalg, var vedtaket enstemmig i Stortinget.⁴⁴⁵

Dette utdraget er frå *Historie 8* (1970a) og viser ei typisk forteljing om kvinnerøysteretten. Ein del kvinner *fekk* røysterett ved kommunevala i 1901, og alle kvinner *fekk* røysterett ved stortingsval i 1913. Dette utdraget kan nyttast for å drøfte presentasjonane av historia sin gang. Ifølgje Kvande og Naastad (2013) blir hendingar ofte framstilt som «nettopp det som har skjedd», der menneska blir *utsatt* for hendingar og utviklingstrekk. Dette kallar dei ei objektivisering av fortidas menneske; dei er ikkje handlande subjekt, men mottakarar av endring.⁴⁴⁶ Setninga «kvinnene fekk røysterett i 1913» er ifølgje Kvande og Naastad (2013) ei typisk objektiviserande formulering. Dei meiner ikkje at setninga er feil, men viser til ei spesiell spørsmålsformulering. Dersom kvinnene fekk denne røysteretten, kven var det då som var så snille å gi dei den?⁴⁴⁷

Lærebøkene skildrar dette temaet ulikt, men ein hovudtendens ser ut til å vere at det blir konstatert at kvinnene *fekk* røysterett heller enn å ha kjempe for den, og i den grad det står noko meir, er det gjerne om suffragettene i England. Suffragettene var aggressive, mange vart arrestert – det er ei «saftig» historie.⁴⁴⁸ Sjølv om nokre bøker skriv litt om dei norske kvinnene sin kamp for røysterett i tiåra før vedtaket, meiner Kvande og Naastad (2013) at framstillinga likevel ofte er harmonisk og konsensusprega: «Utviklingen gikk sin gang, og selvfølgelig fikk kvinnene stemmerett til slutt.»⁴⁴⁹

Det er mykje i dagens samfunn som framstår som «naturleg» og sjølvsgagt. At kvinner også har røysterett, er ein slik sjølvsgagtheit. «Det er ikkje noko å snakke om ein gong».⁴⁵⁰ Men til dette kan ein innvende at det er ikkje noko «naturleg» at nokon har røysterett i det heile tatt. Det er eit resultat av at menneske før oss har kjempa den kampen. Allmenn røysterett for kvinner i 1913 hadde direkte samanheng med det som skjedde i 1905. I hendingane kring unionsoppløysinga vart det openbart at kvinnene stod utanfor det politiske livet og ikkje fekk

⁴⁴⁵ Hilmo & Øverås 1970a: 107

⁴⁴⁶ Kvande & Naastad 2013: 122

⁴⁴⁷ Kvande & Naastad 2013: 123

⁴⁴⁸ Kvande & Naastad 2013: 123

⁴⁴⁹ Kvande & Naastad 2013: 123

⁴⁵⁰ Kvande & Naastad 2013: 123

delta i folkeavstemminga på grunn av kjønnet sitt.⁴⁵¹ Men sjølv om kvinnene ikkje hadde desse politiske rettane, viste dei seg som politiske aktørar. Og utover sommaren 1912 hadde alle politiske parti alminneleg politisk røysterett på programmet, som eit direkte resultat av fleire mindre sigrar som starta med avgrensa kommunal røysterett for kvinner i 1901.⁴⁵²

Men kva slags framstilling har lærebøkene av røysterett for kvinner? Er framstillingane prega av den harmoniske og konsensusprega forteljinga Kvande & Naastad siktar til?

6.5.1 Røysterett for kvinner i lærebøkene

I 1913 fikk kvinnene alminnelig stemmerett. Det politiske demokratiet var gjennomført i Norge.⁴⁵³

I lærebøkene frå 1960-talet har kvinnerøysteretten fått plass heilt mot slutten av kapittel om 1814 og levekår i Noreg frå 1850-1905. Det viser at saka ikkje er ein integert del av historia, og kjem som eit supplement til ei allereie etablert forteljing om norsk sjølvstende. I *Historie 8* (1965) blir saka presentert under «Folkerørsler. Vitskap og kunst», etter ein kort presentasjon av Camilla Collett og Aasta Hansteen. Lesaren blir presentert for den uretten kvinnene var utsatt for, og korleis Collett og Hansteen kjempa for kvinnene sine krav i samfunnet. Det står likevel lite om kampen for røysteretten, det står berre at kvinnene *fekk* røysterett i kommuneval i 1901 og i stortingsval i 1913.⁴⁵⁴ *Folk og samfunn før og nå 8. skoleår* (1969) får i større grad fram at det var ein *kamp* for røysteretten. Lesaren blir presentert for dei ulike klasseskilja i samfunnet, blant anna at kvinner kunne vere husmødre, tenestefolk eller heimeverande. Kvinnene møtte «tregheit og en mur av fordommer»,⁴⁵⁵ og det var «først i årene 1901-1913 at kvinnene etter hvert fikk kommunal og statsborgerlig stemmerett på likefot med mennene.»⁴⁵⁶ Læreboka viser at det skjedde ei utvikling frå 1901 til 1913, og etterkvart fekk også kvinner same røysterett som menn.

Fleire av lærebøkene viser også til at Noreg var eit av dei første landa i verda som ga kvinnene likestilling når det gjaldt politiske rettar. I nokon tilfelle får ein inntrykk av at «Noreg var tidleg ute» er poenget med teksten, og at ein derfor ikkje treng å vise til fleire argument.⁴⁵⁷ Likevel skil *Folk og samfunn før og nå, 8. år* (1969) seg ut frå dei andre, ved at arbeidsoppgåver til

⁴⁵¹ Melby 2005: 271-272

⁴⁵² Melby 2005: 272

⁴⁵³ Lien & Wik 1964: 207 (originalteksten har kursiv)

⁴⁵⁴ Hilmo & Øverås 1965: 107

⁴⁵⁵ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 162

⁴⁵⁶ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 162

⁴⁵⁷ Bl.a. Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 163

teksten opnar for meir refleksjon enn «vanlege kontrollspørsmål»: «5. Nevn noen av de rettighetene som vi i dag synes er selvfølgelige for kvinnene, men som de ikke hadde for hundre år siden.»⁴⁵⁸ I tillegg kommenterer teksten at «Stort sett er det nå lik lønn for likt arbeid. Men arbeid som bare utføres av kvinner, blir dårligere betalt i mange yrker.»⁴⁵⁹

Lærebøkene på 1970-talet er meir variert i presentasjonen, og Gyldendal sin serie «Global» skil seg spesielt positivt ut. Global er delt i «Norden» og «Vest-Europa og USA», der sistnemnte har ei historisk gjennomgang av kvinnerettar og i større grad enn dei andre lærebøkene ei problematisering av «etablerte fakta». *Global Vest-Europa og USA* (1979) viser blant anna til opplysningsfilosofen Rousseau, som meinte at kvinner var mindreverdige skapningar og at han skreiv «Alle kvinners tanker som ikke har direkte med hjemmet å gjøre, skal være rettet mot å studere mennene. Hennes streben skal gå ut på å tilegne seg slike ferdigheter som mennene finner behag i.»⁴⁶⁰ Dei fleste andre historielærebøker presenterer opplysningsfilosofane som «udiskutabelt gode tenkjarar» og problematiserer ikkje menneskesynet dei hadde.

Lærebøkene på 1980-talet ser ut til å ha utvikla trenden frå 1970-talet, og har med fleire perspektiv og argument for allmenn røysterett. I desse bøkene er fleire enkeltpersonar nemnt, både menn og kvinner. Dei første bøkene viser hovudsakleg korleis ein kan diskutere det mannlege perspektivet og dei mannlege aktørane i samfunnsdebatten om kvinner sine rettar, mens bøkene på 1980-talet har med fleire kvinnelege namn i debatten og balanserer perspektiva mellom kvinner og menn, arbeidarklasse og overklasse. Desse bøkene viser også i større grad til *kampen* for røysterett, der *I fokus 8* (1989) skriv at «Norge var et gjennomført manns-samfunn, og kvinnene var nødt til å organisere seg for å kjempe for rettighetene sine.»⁴⁶¹ Denne læreboka viser også at kampen for likestilling ikkje var over i 1913:

Gjennom dette ble det oppnådd formell likestilling mellom menn og kvinner i politikken. Men det stod mye igjen. Kjønnssdelingen var sterk, i oppdragelse, utdanning og arbeidsliv. Ennå var en så vidt begynt kampen fram mot reell likestilling.⁴⁶²

Dette viser ei utvikling frå konstateringa av at kvinnene fekk røysteretten i 1913 til ei breiare problematisering av tilhøva. Sjølv om kvinnene i 1913 fekk lik røysterett som menn, var det langt igjen til reell likestilling mellom dei to kjønna.

⁴⁵⁸ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 165

⁴⁵⁹ Christensen, Gjermundsen & Holmboe 1969: 164?

⁴⁶⁰ Nilsen & Gjermundsen 1974: 111

⁴⁶¹ Ertesvaag, Herstad & Rognaldsen 1989: 75

⁴⁶² Ertesvaag, Herstad & Rognaldsen 1989: 75

Lærebøker som *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) presenterer ei forteljing om kritiske røster mot samfunnets normer til kvinnerolla, og viser til ulike samfunnsgrupper i forteljinga. Læreboka viser også til fyrstikkarbeidarstreiken i 1889, og at det etter streiken vart skipa fagforeiningar og eigne kvinnesaksforeiningar. Foreiningane blir også nyansert ved at læreboka viser til ulike meiningar om kva for nokon kvinner som skulle få røysterett.⁴⁶³ Likevel endar historia raskt, då «Etter 1900 vart røysteretten for alle kvinner gradvis gjennomført. I 1913 endra igjen Stortinget Grunnlova og gav røysterett til alle kvinner over 25 år.»⁴⁶⁴

Den same framstillinga kan ein også finne i *Undervegs 8* (1997),⁴⁶⁵ sjølv om forteljinga er kortare enn den i *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997). I *Innblikk 8* (1997) er røysteretten presentert i delkapittelet «Eit steg mot likeverd», ei delkapittel som viser til endringar i levekår og arbeidskår for kvinnene. Læreboka skriv ikkje mykje om røysteretten, teksten legg likevel tydeleg til grunn at den presenterer kampen for den rettsleg likestillinga, og den ikkje reelle:

I perioden frå ca. 1850 og fram til 1914 oppnådde kvinnene langt på veg *rettsleg* likestilling med mennene (sjå faktafil). Det meste av den lovbestemte forskjellsbehandlinga var no slutt. Det skjedde etter ein langvarig kamp som kvinnene sjølve førte. Særleg gjaldt dette kampen om røysteretten.»⁴⁶⁶

FAKTAFIL

Kvinna sine rettar 1854-1913

1854	Lik arverett for jenter og gutar
1863	Ugifte kvinner blir myndige
1882	Kvinner får rett til å ta studenteksamen
1884	Norsk kvinnesaksforeining skipa
1884	Kvinner får tilgjenge til universitet
1884	Tillate med fellesundervisning av gutar og jenter opp til 15 år
1885	Kvinnerøysterettsforeininga blir skipa
1888	Gifte kvinner blir myndige, får råderett over eiga arbeidsinntekt
1910	Røysterett ved kommuneval
1911	Første kvinnelege stortingsrepresentant
1913	Røysterett ved stortingsval

Illustrasjon 6. (Lund 1997: 139)

⁴⁶³ Sveen & Aastad 1997: 101-102

⁴⁶⁴ Sveen & Aastad 1997: 102

⁴⁶⁵ Skjønberg 1997: 120

⁴⁶⁶ Lund 1997: 139

Sjølv om læreboka ikkje seier så mykje om røysteretten, viser ho at det var ein kamp, og teksten står fram som ein integrert del av historia om demokratiske rettar.

Men dersom ein ser til *Underveis 8* (2006), vil ein finne ei framstilling som er identisk med det klassiske dømet til Lise Kvande og Nils Naastad, der «kvinnene *fikk* stemmerett i 1913». Læreverket viser til ein viss grad at det var ein kamp for kvinneleg røysterett, men forteljinga landar raskt i 1913 og «med det ble vi land nummer fire i verden» med full stemmerett for kvinner.⁴⁶⁷ Læreverket viser så til kampen for kvinneleg røysterett i Storbritannia, der kampen vart «særleg bitter»:⁴⁶⁸

Suffragettene startet kampen sin med fredelige midler, men da det ikke hjalp, begynte de å forstyrre politiske møter og knuse ruter i offentlige bygninger. De sprengte til og med en bombe! Den mest dramatiske episoden under suffragettenes kamp skjedde i 1913. Under et hesteveddeløp kastet en kvinne seg foran kongens hest og ble drept.»⁴⁶⁹

Denne framstillinga av suffragettane kan illustrere Kvande & Naastad si forteljing om suffragettane som ei «juicy story». Men det ein særleg biter seg merke i ved framstillinga *Underveis 8* (2006) har av røysterettskampen for kvinnene, er illustrasjonen læreboka har nytta:



Illustrasjon 7.

«Verdens mektigste er ennå menn. Her ser du president George W. Bush fra USA og Jacques Chirac fra Frankrike saman med Storbritannias statsminister Tony Blair. Bildet er fra 2005.»

(Skjønnsberg 2006: 174)

Delkapittelet *Underveis 8* (2006) presenterer temaet i, heiter «Kvinnene og demokratiet». Før illustrasjonen av Bush, Chirac og Blair kjem, har læreverket illustrert kampen kvinnene førte for røysteretten i korte ordlag, samt ein illustrasjon av Florence Nightingale og ein suffragett

⁴⁶⁷ Skjønnsberg 2006: 172

⁴⁶⁸ Skjønnsberg 2006: 174

⁴⁶⁹ Skjønnsberg 2006: 174-175

som vart tvangsfora. Desse illustrasjonane gir svært ulike inntrykk på røysterettskampen, og tar stor plass samanlikna med teksten som er presentert.

Ser ein til *Matriks 8* (2006) har kvinnerøysteretten også fått eit eige delkapittel: «Kvinnekamp».⁴⁷⁰ Som nemnt i delen om Camilla Collett og kvinnerørsla, viser læreboka i stor grad at det var ein *kamp* for røysteretten. Læreboka viser til ulike lover og rettar i det norske samfunnet, og korleis desse utvikla seg. Døme på forkjemparar for kvinnesaka er Cecilie Thorsen som den første kvinnelege studenten i Noreg, Gina Krog som frontfigur for Norsk kvinnesaksforeining, Camilla Collett som forfattar som skapte debatt rundt kvinnerolla, samt eit utdrag frå eit foredrag Anna Rogstad heldt i 1889.⁴⁷¹ Saman set desse framstillingane eit kritisk blikk på røysterettskampen. Læreboka viser til ei betring av samfunnstilhøva til kvinnene, som blant anna nye arbeidsplassar og endringar i lovverket som førte til gradvis betre rettar. Men sjølv om kvinner og menn etter kvart fekk like rettar på dei fleste område, skriv læreboka at «Det var likevel langt frå likestilling i praksis. Sjølv om kvinnene hadde rett til å bli stortingsrepresentantar frå 1907, var det nesten berre menn som vart valde til Stortinget.»⁴⁷² På same måte som *I fokus 8* (1989), bryt *Matriks 8* (2006) med forteljinga om at «alt var bra etter 1913» og framstillinga blir meir kompleks. Lærebøkene viser at kampen ikkje var over, og gir eit bilete av demokratiet som formalitet, der det tok lang tid før praksisen endra seg.

6.6 Tilhøvet mellom lærebøker, læreplanar og historieskrivinga

Forteljinga om den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913 er ikkje prega av eit like konfliktfylt innhald som forteljinga om imperialismen og den franske revolusjonen. I denne forteljinga er det heller fråveret av konflikter og dominansen til ei konsensusforteljing som er det slåande. Den norske demokratiseringa blir på mange måtar framstilt som «den glade utviklinga», der demokratiet «berre måtte komme».

I mi analyse er det særleg dei politiske rørsleane som er vektlagt, då desse blir framstilte som forkjemparar for endring i historielærebøkene. I forteljinga om Thrane-rørsla, blir Marcus Thrane framstilt som han som stod i spissen for ei arbeidarrørsle som kjempa for betre levekår og politiske rettar. Lærebøkene skriv lite om motstanden han og medlemmene hans møtte, spesielt kven som stod for denne motstanden. Thrane og medlemmene hans førte ein kamp,

⁴⁷⁰ Hellerud & Moen 2006: 135

⁴⁷¹ Hellerud & Moen 2006: 135-137

⁴⁷² Hellerud & Moen 2006: 138

petisjonen deira var avvist, men perspektiv på kvifor dei vart avvist blir i stor grad utelatt frå forteljinga.

Det same gjeld også kvinnesaka. Camilla Collett blir nytta som eit springbrett for framstillinga av kvinnesaka, særleg i omtale av forfattarar som skapte debatt om kvinnerolla, samfunnet sine normer og reglar for kvinner i 1850-åra og skipinga av Norsk Kvinnesaksforeining. Collett blir framstilt som den første som tok opp kampen for kvinnene her i landet, og kampen vart vidareført av aktørar som Aasta Hansteen og Gina Krog. Dei møtte «motstand og forargelse» frå mange hald, men lærebøkene skriv lite eller ingenting om årsaker til eller spesifikke representantar for denne motstanden. Når lærebøkene skriv om Norsk Kvinnesaksforeining, er det typisk at teksten viser til rettar kvinnene fekk over eit langt tidsrom:

Snart oppnådde kvinnesaksbevegelsen en rekke resultater. Allerede i 1854 ble det innført lik arverett for mann og kvinne. Seinere ble det bestemt at ugifte kvinner skulle bli myndige på samme vilkår som mennene. Kvinnene fikk adgang til forskjellige utdannelsesveier, og i 1882 fikk Norge sin første kvinnelige i student. *I 1913 fikk kvinnene alminnelig stemmerett.* Det politiske demokratiet var gjennomført i Norge.»⁴⁷³

Dette utdraget er frå *Historie for ungdomsskolen*, 7.-9. år frå 1964, ei liknande framstilling gjer seg gjeldande i dei nyare lærebøkene også. Framstillinga viser eit tidsspenn på nesten 60 år, og den får fram viktige saker kvinnerørsla arbeidde for. Likevel er det påfallande at teksten ikkje viser til kvifor det tok tid, og kven som var motstandarar av utviklinga, og dette er typisk for heile analyseperioden. Når motstandarar av kampen ikkje blir framstilte, blir kamperspektivet tona ned, og forteljinga får eit konsensuspreg.

Det finst også ei anna årsak til at det tok lang tid før kvinnene fekk røysterett, som lærebøkene ikkje har vist til i sine tekstar. Kjønn gjorde utslag i ulike organisasjonsformer, der det var forskjellar mellom menn og kvinner sin aktivitet. Menn organiserte seg ofte innanfor økonomiske interesseorganisasjonar med stort maktpotensiale, som LO, NAF og Landmandsforbundet.⁴⁷⁴ Desse organisasjonane fungerte som rekrutteringskanalar til politiske organisasjonar. Kvinnene derimot, engasjerte seg i ideelle og veldedige organisasjonar, som Norske Kvinners Sanitetsforeining, der ein var opptatt av «andres ve og vel», og berre i mindre grad i interesseorganisasjonar som Norsk Kvinnesaksforeining eller Kvinnestemmerettsforeininga. Desse organisasjonane fekk lite rekrutteringspotensiale til politiske posisjonar, sjølv

⁴⁷³ Lien & Wik 1964: 207 (Originalteksten har kursiv)

⁴⁷⁴ Blom 1992: 323

om dei på anna vis fekk stor politisk betydning. Det kjønnsbestemte organisasjonsmønsteret kan også tene som ein del av forklaringa på kvinner sin låge representasjon i politiske organ utover 1900-talet.⁴⁷⁵

I samanheng med den politiske utviklinga i Noreg, er det også interessant å ta eit steg tilbake i tid, til historiefaget i folkeskulen før 9-åring obligatorisk skule vart innført i 1969. Historiefaget i folkeskulen hadde vekt på historie som *førestillingsv*

erd, der fortida var framstilt som gåtefull, poetisk og estetisk.⁴⁷⁶ Historielærebøkene skulle gi gode, moralske førebilete til elevane, gjennom den gode og engasjerande forteljinga om store bragder, heltar og krigar. Eit sentralt mål var å utvikle nasjonalkjensle for fedrelandet. Fortida var knytt til makt, legitimering og mobilisering, samt normer og praksisar i samfunnet.

Denne historieforståinga har også gjort seg gjeldande i historiefaget i L-60. L-60 legg vekt på den politiske historia, og historiefaget var generelt konsentrert rundt Noreg og Norden. Lærebøkene starta framstillinga av perioden med Christian Frederik som eit symbol på velstandsutviklinga i Noreg i perioden, og same framstilling kan ein finne av dei andre (mannlege) aktørane i forteljinga. Forteljinga viser til maktstrukturar i samfunnet og mobilisering av blant anna arbeidarrørsla og kvinnerørsla. Det er langt fleire mannlege enn kvinnelege aktørar i forteljinga i lærebøkene, men framstillinga viser til eit samhald og «ei god sak» som alle aktørane kjempa for. Lærebøkene nyanserer kategoriane i liten grad, og historia om røysteretten vert avslutta i 1913, då kvinnene fekk røysterett ved stortingsval. Forteljinga byggjer langt på veg opp om ei forteljing om det norske demokratiet som «som berre måtte komme», og som alle stod saman om.

I M-74 var det lagt større vekt på at elevane skulle lære å forstå det samfunnet dei levde i, at det var utvikla og forma av dei som levde i landet før dei.⁴⁷⁷ Lærebøkene har operasjonalisert dette i form av å opne opp for diskusjon rundt ulike kjelder, og det kan ha samanheng med ei vektlegging av historiefaget som vitskapsfag.⁴⁷⁸ Framleis var den politiske eliten, union og krig sentrale tema, men lærebøkene har i større grad kopla hendingane til ein breiare sosial kontekst. I framstillinga av Marcus Thrane fekk til dømes Karl Marx og kvinnene sine manglande politiske rettar ein plass i forteljinga. Denne kontekstualiseringa av hendingane gjorde seg også gjeldande i M-87, og i denne læreplanen har også sosialhistorie og kvinnehistorie i større grad

⁴⁷⁵ Blom 1992: 323

⁴⁷⁶ Sæle 2013, Anne Eriksen 1999: 22

⁴⁷⁷ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974: 179

⁴⁷⁸ Sæle 2013, Anne Eriksen 1999: 20

fått ein plass. Læreplanen la blant anna vekt på at elevane skulle lære om utviklinga frå naturalhushald til pengehushald, samt «barns, kvinners og menns livssituasjon», der elevane skulle ha om endringar gjennom tidene, likestilling og kvinnehistorie.⁴⁷⁹ Denne vektlegginga viser lærebøkene gjennom ei nyansering av kategorien kvinner, med forskjellar mellom arbeidarklasse og borgarklasse, samt gifte og ugifte kvinner.

I L-97 var det særleg vekt på at elevane skulle lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, samt framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla.⁴⁸⁰ Lærebøkene har operasjonalisert dette på ulike måtar. *Innblikk 8* (2006) har til dømes i stor utstrekning integrert kampen for kvinner sine rettar i «den etablerte historia», medan *Revolusjonar og nasjonalisme* (1997) har eit eige kapittel om utviklinga av kvinner sine rettar.

I LK-06 skal elevane blant anna «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis.»⁴⁸¹ I tillegg legg læreplanen vekt på at undervisninga skal vise korleis rammer og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar, samt vurdere kjelder og vise korleis dei kan framstille historia ulikt.⁴⁸² Denne læreplanen legg endå større vekt på historiefaget som vitskapsfag, og kjeldekritikk står sentralt. Læreplanen legg også vekt på multiperspektivet, samt kontrafaktisk historie. Dette gir lærebøkene ganske fritt spelarom, og dei har operasjonalisert dette på ulike måtar, spesielt i høve til røysterettsspørsmålet. *Underveis 8* (2006) er identisk med døma til Kvande & Naastad, der kvinnene fekk røysterett i 1913 og suffragettane blir framstilt som ei «saftig» historie, som ein kontrast til den «fredelege» politiske utviklinga i Noreg. *Matriks 8* (2006) og *Monitor 2* (2007) er i større grad prega av ein kritisk innfallsvinkel til nasjonalhistoria, men likevel blir det sentrale poenget i begge lærebøkene at norske kvinner fekk røysterett tidleg i høve til andre land i verda.⁴⁸³

6.7 Oppsummering

På eit generelt plan er historia om den politiske historia i Noreg frå 1814 til 1913, ei konsensushistorie. Lærebøkene viser til store politiske spørsmål og grupperingar som stod mot kvarandre, men i fleire tilfelle blir ikkje motstandaren framstilt. Fråveret av ein motstandar gjer at konfliktperspektivet blir tona ned og framstillinga får eit konsensuspreg. Lærebøkene sin

⁴⁷⁹ Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1987: 234

⁴⁸⁰ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997: 184

⁴⁸¹ Utdanningsdirektoratet 2006c

⁴⁸² Utdanningsdirektoratet 2006c

⁴⁸³ Hellerud & Moen 2006: 138 og Fagertun 2007: 27

framstilling byggjer i stor grad på at lesaren skal vere på lag med både arbeidarane og kvinnene, men når forteljinga ikkje får fram kven dei kjempa mot, blir kampen mindre synleg. Forteljinga er dermed med på å byggje opp ein einskapleg, nasjonal identitet, der læreplanane og lærebøkene får ei rolle som ei «fornuftig oppsedingsstemme». I stor grad byggjer lærebøkene opp om historiefaget som nasjonsbyggjar, der fortidas menneske stod samla i kampen for demokratiet.

Kapittel 7: Kvinneomgrepet si utvikling frå ca. 1960 til 2008

Denne oppgåva har for det første tatt for seg læreboka som eit læremiddel. Lærebøkene har blitt til gjennom ei rekkje produksjonsledd, som har ført fram til det mest brukte undervisningsmiddelet i skulen. Læreboka er eit kulturprodukt; ho har blitt forma gjennom samfunnet sine haldningar og produsentane si operasjonalisering av overordna mål. For det andre har denne oppgåva sett læreboktekstane inn i eit teoretisk perspektiv, der målet har vore å kome fram til ein nyttig metode for å analysere framstillinga av kvinner i historielærebøkene. I dette arbeidet har generell lærebokforskning blitt kombinert med ulike teoriar, samt kvinne- og kjønns historie. Spesielt har interseksjonalitet som analytisk rammeverk vore nyttig i arbeidet med å undersøkje korleis ulike framstillingsformer kan verke saman og skape aktive og passive roller, samt inkludering og ekskludering av bestemte grupper i historieforteljinga.

Undersøkinga av kvinneomgrepet har inkludert lærebøker med tilhøyrande læreplanar i perioden 1960 til 2008, og tematikkane som er løfta fram strekker seg over eit vidt tidsrom – frå Columbus reiste til Amerika i 1492, til den franske menneskerettsfråsegna vart underteikna i 1789, og då kvinner i Noreg fekk røysterett ved stortingsval i 1913.

7.1 Kva slags forteljing?

Etter å ha analysert lærebøkene, er det naturleg å spørje kva desse verka kan seie om samfunnet dei vart skapte i og endringar over tid. Lærebokanalysen har ikkje berre som føremål å undersøkje kva slags kunnskapar elevane får om kvinner i historia. Lærebøkene kan også seie noko om samfunnet sine offisielle verdiar og haldningar til kvinner si betydning i historia. I undervisninga blir myndigheitene sine intensjonar for skulen si verksemd uttrykt gjennom skulelover, læreplanar og lærebøker. Funna i denne oppgåva kan såleis fortelje oss noko om samfunnet lærebøkene vart til i, og korleis samfunnet har endra seg i perioden. I denne samanhengen er det nyttig å undersøkje kva slags forteljing dei ulike lærebøkene presenterer. Det kan seie noko om hovudplottet i forteljingane og kven dei handlar om.

7.1.1 Møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte»

I forteljinga om imperialismen har dei koloniserte gjennomgått ei endring frå 1960-talet, til lærebøkene som vart produsert på 2000-talet. I dei første lærebøkene har dei koloniserte fått marginalt med plass, og det finst få skildringar av gruppa. Dette endrar seg i dei seinare lærebøkene, der dei koloniserte blir via meir plass. Likevel er forteljingane prega av eit vestleg perspektiv, og framstillingane av menneske er prega av generaliserte kategoriar. Når enkelt-

personar blir presentert, blir dei ofte framstilte som eit symbol på imperialismens (britisk) stordomstid, og få «vanlege» menneske og deira livssituasjon får plass.

Forteljinga om imperialismen handlar i hovudsak om *den kvite mannen* og *hans kamp for verdsherredømme*. Det sentrale i forteljinga er møtet mellom «det siviliserte» og «det usiviliserte». Kvinnene blir i stor grad knytt opp til «det usiviliserte» og konstruksjonen av dei koloniserte som primitive og underutvikla. Generelt blir ikkje kvinnene framstilte som aktive aktørar, men dei har likevel fått ei viktig rolle i forteljinga. Kvinnene blir ofte framstilte som offer, og eit offer som «den kvite mannen» kan sivilisere og redde.

Det finst likevel nokre unntak i framstillinga av kvinner. Dronning Victoria blir knytt til vestlege verdiar og «det siviliserte», som eit symbol på det britiske imperiets vekst. Likevel har ho ikkje fått ei aktiv og handlande rolle i forteljinga. *Revolusjonar og nasjonalisme* (1987) hadde også ei framstilling av Nzinga Mbande og Beatrice Kimpa Vita i ei forteljing om kvinnens stilling i Afrika. I denne forteljinga har desse kvinnene fått ei aktiv rolle og framstillinga er knytt opp mot vestlege verdiar kring handel og kristendom. Men likevel endar forteljinga tragisk og desse kvinnene får ei rolle som offer.

Forteljinga om imperialismen handlar i stor utstrekning om Storbritannia og Frankrike sitt ønske om makt og innflytelse i Nord-Amerika, Asia og Afrika, og svært lite om menneska som vart påverka av denne kolonipolitikken. Eit maskulint og europeisk ideal gjer seg gjeldande i heile analyseperioden, og i denne forteljinga er det lite rom for marginaliserte grupper sine perspektiv på historia.

7.1.2 Den franske revolusjonen og menneskerettane

I framstillinga av den franske revolusjonen, blir «folket» framstilt som den handlande og sentrale aktøren. Dette «folket» kom frå den tidlegare tredjestanden, og forteljingane i lærebøkene viser såleis til kampen dei førte mot undertrykking og kampen for politiske rettar i det franske samfunnet. I forteljinga om tredjestanden blir kvinner sitt arbeid hevda å vere viktig, men lærebøkene konstruerer likevel eit passivt bilete av kvinnene.

Utover 1980- og 1990-talet kjem det fleire enkeltkvinner med i framstillinga, som til dømes Charlotte Corday og Marie Olympe de Gouges. Dei får ikkje stor plass i lærebøkene, men lesaren får vite at engasjementet deira førte til ein kamp for ytterlegare politiske reformer, noko som illustrerer at kvinner kunne ha påverknad i samfunnet. Likevel er tendensen at dei kvinnene som blir løfta fram, får ein tragisk skjebne.

I den overordna forteljinga om den franske revolusjonen kan ein finne ulike roller knytt til kvinner og menn. Kvinnene blir knytt til «det gode», det var dei som såg urettferdigheita i samfunnet og kjempa for endring. Lærebøkene er tydeleg på lag med dei som ønska å endre normene og reglane i samfunnet, men likevel kan ein også finne ei underliggande forteljing om at dette «ikkje måtte gå for langt». Dei mannlege enkeltpersonane som blir trekt fram, står fram som symbol på det gamle samfunnet eller som eit symbol på at revolusjonen gjekk for langt. I nokre tilfelle står desse også i vegen for «kvinnenes godheit», og i vegen for «kampen for rettferd».

7.1.3 Kampen for røysteretten

I forteljinga om den politiske utviklinga i Noreg frå 1814 til 1913 er kampen for røysteretten ein sentral del. Lærebøkene fortel at det var ein kamp sentrale politiske rørsler og aktørar førte, men konfliktperspektivet er i fleire tilfelle fråverande. Ei slik framstilling byggjer opp om historiefaget som nasjonsbygger. Ei forteljing om den demokratiske utviklinga i Noreg, utan særleg rom for konfliktar og presentasjon av representantar for motstanden, gjer at forteljinga får eit konsensuspreg der «alle» kjempa saman for demokratiet.

I høve til kategoriane lærebøkene nyttar for å omtale dei politiske rørslene, er det få av dei tidlege lærebøkene som gir eit nyansert bilete av grupperingane. Utover analyseperioden er det likevel fleire bøker som omtalar forskjellar mellom borgarklassa og arbeidarklassa, samt dei ulike moglegheitene gifte og ugifte kvinner hadde i samfunnet. Det er særleg Camilla Collett som blir trekt fram som ein sentral aktør i kvinnesaka. Dette viser seg vanlegvis i lærebøkene ved at framstillingane startar med ein presentasjon av Collett, og ut frå denne presentasjonen drar liner til andre forfattarar, samfunnets normer og reglar, samt skipinga av Norsk Kvinnesaksforeining.

I høve til røysterettsspørsmålet, er det fleire lærebøker som skriv at det var heilt «naturleg» og sjølvstøtt at kvinnene ikkje fekk røysterett før 1913: «Det var det ingen som tenkte på ein gong», er det nokon bøker som skriv. Likevel viser lærebøkene at Stortinget diskuterte eit forslag om kvinneleg røysterett i 1890, sjølv om forslaget vart avvist. Her kjem det fram ulike grunngevingar, og lærebøkene viser på den måten at det ikkje var noko «sjølvstøtt» i det heile at kvinnene ikkje skulle få røysterett. Det var fleire i samfunnet som spurte etter den.

På same måte som det var heilt «naturleg» at kvinnene ikkje fekk røysterett i 1814, kjem det fram ei ny «sjølvstøtt» i framstillinga av 1913. I 1913 fekk kvinnene røysterett ved stortingsval og i dei fleste lærebøkene endar historia her. Fleire poengterer også at Noreg var

tidleg ute med å gi kvinnene allmenn røysterett, og at det politiske demokratiet med dette var innført i Noreg. Framstillingane dannar slik eit bilete av demokratiet som ein institusjon av formelle rettar, ikkje reell likestilling. Sjølv om kvinnene fekk allmenn røysterett i 1913, var det framleis mange avgrensingar i mogelegheitene dei hadde. Kvinnene kunne ta utdanning og stille som stortingsrepresentantar, men sjølv om det formelt sett var lov, låg det sterke føringar i samfunnets normer som sa det motsette. Dette perspektivet er det berre eit fåtal lærebøker som seier noko om, og framstillinga av røysteretten blir såleis ei konsensusforteljing der eit hovudpoeng er at Noreg var tidleg ute. Slik byggjer framstillingane opp om forståinga av historiefaget som nasjonsbygger.

7.2 Generell utvikling i perioden

Problemstillinga for oppgåva har vore korleis kvinner blir framstilte i historielærebøker for ungdomstrinnet i perioden ca. 1960 til 2008. Kan funna i denne oppgåva vise ei utvikling i framstillinga? Har det skjedd ei endring frå ekskludering av kvinner, til synleggjering og integrering av kvinner i historielærebøkene?

Mi undersøking tyder på at det har skjedd endringar i framstillinga av kvinner sidan 1960-talet. Samtidig kan ein finne likskapstrekk mellom læreplanperiodane, både når det kjem til kontinuitet og brot med tidlegare tider. Læreplananes innhald har i stor grad vore basert på runde formuleringar og liten konkretisering av stoffutvalet, og mangel på konkretisering kan ha vore ei årsak til at framstillingane er prega av ei oppretthalding av tradisjonelle oppfatningar i historieformidlinga. Lærebøkene som er nytta i denne oppgåva er også relativt like i oppbygning og stoffutval i heile analyseperioden.

Generelt er lærebøkene frå 1960-talet prega av ei historie om stordomstid, krigar og kongar, med lite rom for kvinner og nyanseringar av kategoriane. Lærebøkene frå 1970-talet speglar ei endring i denne framstillinga, der fleire kvinner er med som aktive aktørar i forteljinga. Utover 1980-talet utviklar dette seg, og sjølv om lærebøkene i fleire tilfelle presenterer kvinner si historie i egne kapittel, viser det tydeleg at kvinnehistorie er tematisert. I lærebøkene frå 1990- og 2000-talet er det ikkje like klare likskapstrekk mellom lærebøkene frå same periode, men ein kan skimte integrering av kvinner si historie i bøker som *Tett på historien 1* (1993) og *Innblikk 8* (1997). *Matriks 8* (2006) og *Monitor-serien* (2006-2008) vidarefører tendensen til integrering av kvinner sine liv og verke, og har i større grad enn dei andre lærebøkene vekt på historisering og problematisering av tidlegare tiders omgrep og normer i sine framstillingar.

Lærebøkene i analyseperioden kan vitne om eit medvit om historiefagets utvikling innanfor sosialhistorie, familiehistorie og kvinnehistorie. Johnsen (et. al. 1997) hevda at kongar og krigar til dels måtte vike for proseshistorie etter den sterke kritikken mot oppfatninga av historiebøker som objektive kunnskapskjelder på 1960-talet.⁴⁸⁴ Og det ser det ut til at han har rett i. Lærebøkene har utvikla seg frå ei framstilling av krigar og kongar på 1960-talet til eit meir problematiserande og drøftande innhald i dagens lærebøker. Dette har ført til eit auka fokus på kvinner si historie, men det er framleis eit godt stykke frå å kunne hevde at lærebøkene har integrert kvinnehistorie i sine forteljingar.

Underveis 8 (2006) og *Monitor 1* (2006) har også vore gjenstand for ei lærebokanalyse gjort av Jan Bjarne Bøe i 2006. Han har undersøkt bøkene på generell basis, og vurdert korleis dei har operasjonalisert læringsmåla i LK-06. Hans funn samsvarar i stor grad med mine, der eit av hovudfunna hans er at historia i *Monitor 1* (2006) blir sett på som dei erfaringane som gjer det mogeleg å drøfte dagsaktuelle problemstillingar.⁴⁸⁵ I høve til *Underveis 8* (2006) meiner Bøe at læreboka har integrert kvinner si rolle i skildringa av aktuelle tema: «Eksempelet her er den franske revolusjon: Etter først å ha beskrevet kongens motstand høsten 1789, løfter forfatteren inn kvinnetoget til Versailles.»⁴⁸⁶ Bøe meiner ei slik skildring av begge kjønn gir eit innsyn i historia. På denne måten betyr det noko for elevane og det er med på å utvikla historiemedvit deira.⁴⁸⁷ Mine analyser viser også at *Underveis 8* (2006) har kvinner med i framstillingane sine, men argumentet om at kvinnene er ein integrert del av framstillinga stemmer ikkje i alle tilfelle. Kvinner er med i fleire av forteljingane, men dei får ikkje ei sentral og aktiv rolle i formidlinga når dei er presentert i ein tekstboks, eit avsnitt i slutten av kapittelet, eller hendinga er illustrert med eit bilete av tre menn. Framstillinga av Camilla Collett er til dømes plassert i ein tekstboks etter oppsummeringsspora til kapittelet,⁴⁸⁸ og framstillinga av røysteretten for kvinner er illustrert med eit bilete av George W. Bush, Jacques Chirac og Tony Blair.⁴⁸⁹

7.3 Brot eller kontinuitet?

Sjølv om det finst ei utvikling i lærebøkene frå 1964-2008 med tanke på framstilling av menneske og kjønn i forteljingane, kan ein likevel finne ein slags tregheit i dette systemet. Fleire lærebøker frå same forlag eller same forfattar reproduserer dei same tekstane til det nye

⁴⁸⁴ Johnsen et.al 1997: 113

⁴⁸⁵ Bøe 2006: 221

⁴⁸⁶ Bøe 2006: 226

⁴⁸⁷ Bøe 2006: 226

⁴⁸⁸ Skjønberg 2006: 177

⁴⁸⁹ Skjønberg 2006: 175

opplaget. Ein tekst som allereie er produsert blir tilsynelatande tilpassa ny læreplan, men innhaldet og plassering i læreboka er i stor grad den same.

Det finst også ein del samtidig forskingslitteratur og perspektiv som ser ut til å ha påverka både læreplanane og lærebøkene, og kanskje bidratt til endring i innhaldet. I 1978 kom Saids verk om «Orientalismen», og hans perspektiv ser ut til å gradvis ha fått eit fotfeste i historieskrivinga om imperialismen. I tida etter blir slavane i større grad omtala som menneske, og det skarpe skiljet mellom vestlege og ikkje-vestlege land blir til dels viska ut i dei nyaste lærebøkene. Same tiår kom også «Metodisk veiledning i likestilling» og «Rapport om kjønnsroller», som stryka problematiseringa av kjønnsroller i lærebøkene i skulen.

På 1990-talet kan det sjå ut som problematisering av kjønnsroller har fått ein breiare plass i historiefaget i skulen, i alle fall ei synleggjering av kjønnsrollene. Men mange av dei same tendensane som finst i lærebøkene frå 1960 til 1990-talet, finst også i dei nyaste lærebøkene frå 2006-2008. Kvinner blir ofte framstilte som passive objekt i ei mannsdominert historieforteljing, ofte som koner, mødrer eller søstrer. Kvinnene har fått ein plass i historieforteljinga, men ikkje som ein integrert del av «den store historia».

7.4 Avslutning

I arbeidet med denne masteroppgåva har eit overordna føremål vore å seie noko om ulike haldningar til kvinner si betyding i historia. Lærebokanalysen seier noko om lærebøkens innhaldsmessige karakter, og dette kan gi ein indikasjon på kva slags bilete og medvit elevar på ungdomstrinnet dannar av kvinner i historia. Bakgrunnen for prosjektet har vore kvinnehistorie som fagfelt, samt ulike teoriar kring diskursar og måten språk blir konstruert på. Analysen har tatt for seg eit høvesvis representativt tal på lærebøker og også sett på dei spesifikke tiltaka som kom på 1970-talet.

Lærebokanalysen har vist ei endring i historielærebøkene sitt kvinneomgrep, frå ei tilnærma ekskludering av kvinner i lærebøkene frå 1960-talet, til ei synleggjering utover lærebøkene frå 1970- og 1980-talet. I ei lærebok frå 1997 kan ein i stor grad finne kvinner si historie integrert, men dette har ikkje gjort seg gjeldande i neste læreplanperiode. Dette vitnar om at det framleis er ein lang veg å gå før kvinnehistorie blir ein integrert del av historiefaget i skulen.

Ei interessant vidareføring av denne studien, kan vere å undersøkje korleis lærebøkene blir nytta som undervisningsmiddel i skulen. Forsking viser at lærebøkene har ei sentral rolle i undervisninga, og det kan derfor vere spennande og nyttig å undersøkje interaksjonen mellom

læreboka, læraren og eleven. Ved å nytte intervju og observasjon kan ein undersøkje korleis læraren underviser og kva slags vektlegging han eller ho har av kjønnspektiv i historiefaget. I tillegg er det mogeleg å samanlikne historielærebøkene med lærebøker i andre skulefag, eller i andre land.

Kjeldeliste

Illustrasjoner

Illustrasjon 1: Hetlevik (1976) *Vi og eldre tider 1. Historie for ungdomssteget i grunnskolen*. Oslo: Aschehoug, s. 43

Illustrasjon 2: Hellerud & Moen (2006) *Matriks. Historie 8*. Oslo: Aschehoug, s. 103

Illustrasjon 3: Skjønberg (2006) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal, s. 41

Illustrasjon 4: Skjønberg (2006) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal, s. 41

Illustrasjon 5: Skjønberg (2006) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal, s. 41

Illustrasjon 6: Lund (1997) *Samfunnsfag for ungdomstrinnet, innBLIKK, Historie 8*. Oslo: Aschehoug

Illustrasjon 7: Skjønberg (2006) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal, s. 174

Lærebøker

Berner, Borge, Fagertun & Fosbakken (2006) *Monitor 1, oppgavebok*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Berner, Borge, Fagertun & Fosbakken (2007) *Monitor 2, oppgavebok*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Christensen, Gjermundsen & Holmboe (1969) *Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår*. Oslo: Gyldendal

Ertesvaag, Herstad & Rognaldsen (1989) *I fokus 8, samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal

Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes (1988) *I fokus 7, samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal

Fagertun (2006) *Monitor. Historie 1*. Oslo: Cappelen

Fagertun (2007) *Monitor. Historie 2*. Oslo: Cappelen

- Fagertun (2008) *Monitor. Historie 3*. Oslo: Cappelen
- Figved, Fossum & Aarrestad (1975) *Historie 2. SOL-serien*. Oslo: Cappelen
- Hellerud & Moen (2006) *Matriks. Historie 8*. Oslo: Aschehoug
- Hetlevik (1976) *Vi og eldre tider 1. Historie for ungdomssteget i grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Hetlevik (1979) *Vi og eldre tider 2. Historie for ungdomssteget i grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Hilmo & Øverås (1965) *Historie for ungdomsskolen, 7. skoleåret*. Oslo: Aschehoug
- Hilmo & Øverås (1970a) *Historie for ungdomsskolen, 8. skoleåret*. (2. utgåve) Oslo: Aschehoug
- Hilmo & Øverås (1970b) *Historie for ungdomsskolen, 9. skoleåret*. Oslo: Aschehoug
- Lien & Wik (1964) *Historie for ungdomstrinnet 7.-9. år*. Oslo: Cappelen
- Lund (1993) *Samfunnsfag for ungdomstrinnet. Tett på historien 1*. Oslo: Aschehoug
- Lund (1997) *Samfunnsfag for ungdomstrinnet, innBLIKK, Historie 8*. Oslo: Aschehoug
- Nilsen & Gjermundsen (1979) *GLOBAL. Geografi og historie for ungdomsskolen. Vest-Europa og USA*. (2. utg) Oslo: Gyldendal
- Skjønberg (1997) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. Oslo: Gyldendal
- Skjønberg (2006) *Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8*. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal
- Sveen & Aastad (1987) *Samfunn 7-9. Verda før industrisamfunnet. Historie 1*. Oslo: Cappelen
- Sveen & Aastad (1988) *Samfunn 7-9. Maskiner og maktkamp. Historie 2*. Oslo: Cappelen
- Sveen & Aastad (1997) *Samfunn 8-10. Revolusjonar og nasjonalisme. Historie 8*. Oslo: Cappelen
- Tornås & Solberg (1976) *GLOBAL. Geografi og historie for ungdomsskolen. Norden*. (2. utgåve) Oslo: Gyldendal
- Øisang (1968) *Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår*. Oslo: Gyldendal

Læreplanar

Forsøksrådet for skoleverket (1960) *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug
<http://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#0>

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974) *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
<http://www.nb.no/nbsok/nb/4e4addbaf0cca0eb8261e318c7263218?index=1#0>

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1987) *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
<http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?index=3#0>

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Utdanningsdirektoratet (2006a) *Læreplan i samfunnsfag. Føremål*. Henta 15.03.16 frå
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2006b) *Læreplan i samfunnsfag. Hovedområder*. Henta 15.03.16 frå:
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet (2006c) *Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 10.årssteget*. Henta 15.03.16 frå: <http://www.udir.no/kl06/saf1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget/>

Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene

Forsøksrådet for skoleverket (1981) *Metodisk veiledning i likestilling mellom kjønnene*. Larvik: Nanset Trykk

Godkjenningsordninga

Bratholm, B. (2001) *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. Høgskolen i Vestfold. Henta 15.03.16 frå: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>

Marthinsen, S. A. (1997) Kvinneliv i lærebøker. En analyse av historiebøker for gymnaset og den videregående skolen i perioden 1950 til 1990. (Masteroppgåve). Henta 27.03.15 frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/82215f642f777ec962cb3a62394e7109.nbdigital?lang=no#1>

Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag

Litteraturliste

- Aas, K. N. (2012) Kvinnekonferansen. I *Store Norske Leksikon*. Henta 29.03.16 frå <https://snl.no/Kvinnekonferansen>
- Aasen, Elisabeth (1993) *Driftige damer. Lærde og ledene kvinner gjennom tidene*. Oslo: Pax forlag AS
- Agerholt, A. C. (1973) *Den norske kvinnebevegelsens historie*. (ny utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S.A. (2014) *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Antun, S-M. (2014) *Dannelse i høyere utdanning. En diskursanalyse*. (Masteroppgåve). Henta 23.02.15 frå <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/224563/Antun-S-2014-Masteroppgave.pdg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blom, I. (1977) Kvinnehistorie som forskningsområde. i Blom, I. & Hagemann, G. (red) (1977) *Kvinner selv. Sju bidrag til norsk kvinnehistorie*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Blom, I. (1992) Refleksjoner over Grunntrekk i norsk historie. i *Historisk tidsskrift* 3/1992, s. 315-329
- Blom, I. (1994) *Det er forskjell på folk – nå som før. Om kjønn og andre former for sosial differensiering*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Blom, I. (1999) Brudd og kontinuitet. Fra 1950 mot årtusenskiftet. I Blom, I. & Sogner, S. (red) (1999) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie. Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Blom, I. & Hagemann, G. (red) (1977) *Kvinner selv. Sju bidrag til norsk kvinnehistorie*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Blom, I. & Sogner, S. (red) (1999) Innledning. I Blom, I. & Sogner, S. (red) (1999) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie. Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Blom, I. & Sogner, S. (red) (1999) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie. Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS

- Bratberg, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bøe, J.B. (2006) *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Crompton, R. & Lyonette, C. (2005) The new gender essentialism – domestic and family «choices» and their relation to attitudes i *The British Journal of Sociology*, 2005, Volume 56, Issue 4, s. 601-620. Henta frå: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2005.00085.x/full>
- Eriksen, A. (1999) *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Foucault, M. (1999). Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970 (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus
- Gressgård, R. (2013) Interseksjonalitet. i Universitetsforlaget (2013) *Tidsskrift for kjønnsforskning nr.1, årg. 37*, s. 64-67
- Gressgård, Jegerstedt & Rosland (2008) Postkolonial teori, svart feminisme og antropologi, i Mortensen, E, et.al (2008) *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gullikstad, B. (2013) Interseksjonalitet – et frukbart begrep, i Universitetsforlaget (2013) *Tidsskrift for kjønnsforskning nr.1, årg. 37*, s. 68-75
- Hagemann, G. (2003) *Feminisme og historieskriving. Inntrykk fra en reise*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S.A. (red) (2013) *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax Forlag AS
- Holst, C. (2008) Sandra Harding. I Mortensen, E. et.al (2008) *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Holst, C. (2009) *Hva er feminisme?* Oslo: Universitetsforlaget
- Hunt, L. (2007) *Inventing Human rights. A history*. New York/London: W.W. Norton & Companies, Inc.
- Hyvik, J.J. (2014) 1814 sett nedenfra. I *Heimen, bd. 51, 2014*, s. 195-208, henta 31.08.15 frå http://www.idunn.no/file/pdf/66726149/heimen_2014_03_pdf.pdf

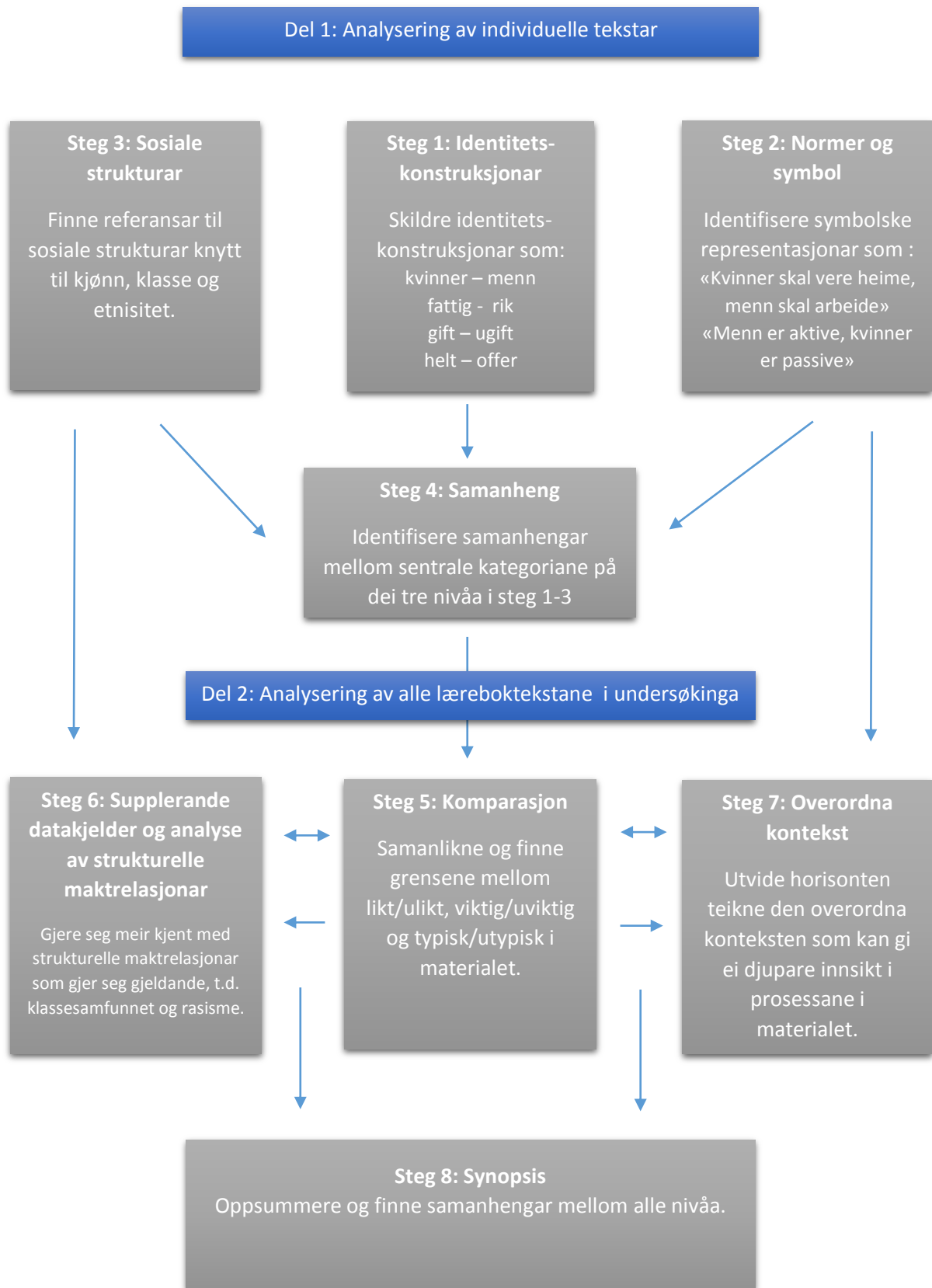
- Jensen, S.B. (2003) Køn og etnicitet er, hvad man gør det til. i *Asterisk – 9 – 2003*. (s. 25-26)
 Danmarks Pædagogiske Universitet. Henta 16.03.16 frå:
<http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr9febbruar2003/030908113505-amp-type-doc.pdf>
- Johnsen, E.B., Lorentzen, S., Sclander S., Skyum-Nielsen, P. (1997) *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jørgensen, M.W., Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Knudsen, O. F. (2015) *Imperialisme*. Henta 11.04.16 frå <https://snl.no/imperialisme>
- Kvande, L., Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, E. (2013) Kvinne- og kjønshistoriens fortellinger. I Heiret, J, et.al (2013) *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax Forlag AS
- Melby, K. (2005) Husmortid. 1900-1959. i I Blom, I. & Sogner, S. (red) (1999) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie. Fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Nagel, A.H. (2014) «Men Fruentimmer?» Om den store avkortinga i røysteretten i 1814. i Nagel, A-H., Dyrvik, S. (red) (2014) *Folkestyre? Kritisk lys på 1814-demokratiet*. Bergen: Bodoni Forlag
- Nagel, A-H., Dyrvik, S. (red) (2014) *Folkestyre? Kritisk lys på 1814-demokratiet*. Bergen: Bodoni Forlag
- Marthinsen, S. A. (1997) Kvinneliv i lærebøker. En analyse av historiebøker for gymnaset og den videregående skolen i perioden 1950 til 1990. (Masteroppgåve). Henta 27.03.15 frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/82215f642f777ec962cb3a62394e7109.nbdigital?lang=no#1>
- Mohanty, C.T. (1984) Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. i boundary 2, Vol. 12, No. 3, *On Humanism and the University I: The Discourse of Humanism*. (Spring - Autumn, 1984), s. 333-358.

- Moksnes, A. (1979) *Kvinner på barrikadane. 8 essay om kvinnene sin kamp under den franske revolusjonen*. Oslo: Cappelen
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008) *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Orupabo, J. (2014) Interseksjonalitet i praksis: utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. i *Sosiologisk Tidsskrift*, 2014(04), s. 329-351
- Reistad, H. (2014) *Fra rettferdiggjøring til fordømming? En sammenligning av fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i norske og britiske historielærebøker i perioden 1920-1990*. (masteroppgåve) Høgskolen i Bergen
- Rousseau (1997) *Emile: eller om oppdragelsen*. København: Borgen (opphavleg utgitt 1762, oversatt til dansk av Kirsten D. Spangaard i 1997)
- Rosland, S. (2008a) Historie og sosiologi. i Mortensen, E. et.al (2008) *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rosland, S. (2008b) Joan Scott. I Mortensen, E. et.al (2008) *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Said, E.W (1994) *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo/Drammen: J.W. Cappelens Forlag A.S. (Opphavleg utgitt 1978, oversett til norsk av A. Aabakken i 1994)
- Scott, J.W. (1983) Women in History. The Modern Period. I *Past & Present*, No.101 (Nov., 1983), s. 141-157. Henta 06.10.2014 frå <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/women-in-history-the-modern-period.pdf>
- Scott, J.W. (1986) Gender: A Useful Category of Historical Analysis. I *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5 (Dec., 1986), s. 1053-1075. Henta 06.10.2014 frå http://facultypages.morris.umn.edu/~deanej/UMM%20Home%20Page/2001/Readings/Gender/Scott_Useful%20Category.pdf
- Scott, J.W. (1988) Deconstructing Equality-versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism. I *Feminist Studies*, 14:1 (1988:spring), 33s.

- Henta 06.10.2014 frå
http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/kurs/scott_1988.pdf
- Scott, J.W. (1993) The Tip of the Volcano. I *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 35, No. 2 (Apr. 1993), s. 438-443. Cambridge University Press
- Skjønberg, K. (1973) Innledning til ny utgave. i Agerholt, A. C. (1973) *Den norske kvinnebevegelsens historie*. (ny utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S., Haugaløkken, O (red.) (2012) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir
- Stene, H. (1977) Menneskerettighetene. i *Helga Stene 1904-1983*, henta 21.10.2015 frå
<http://www.nb.no/nbsok/nb/f0f27e0f2f8b5d41f1468f9b3c51d336.nbdigital?lang=no#7>
- Store Norske Leksikon (2005-2007) *Victoria – britisk dronning*. Henta 14.10.2015 frå
https://snl.no/Victoria%2Fbritisk_dronning
- Sæle, C. (2005) «Mer ytterliggående enn noen hadde tenkt seg. Fremstillingen av Sovjetunionens historie ca. 1928-1938 i norske lærebøker for videregående skole. (Masteroppgåve)
- Sæle, C. (2012) Mellom vi og de andre: lærebokkritikk og historieundervisningens politiske dimensjon. I Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S., Haugaløkken, O (red.) (2012) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir
- Sæle, C. (19.02.2013) Historiedidaktiske grunnproblemer [Powerpoint-presentasjon].
- Sætre, P.J (2009) *Geografi i tekst og bilde*. Trondheim: NTNU
- Tidsskrift for kjønnsforskning nr.1-2013, årg. 37, s. 64-75 (Universitetsforlaget)
- Tønnesson, K. (2009) Liberté, égalité, fraternité. i *Store Norske Leksikon*. Henta 16.03.15 frå: https://snl.no/Libert%C3%A9,_%C3%A9galit%C3%A9,_fraternit%C3%A9
- Vogt, S. (red) (1984) *Kjønnsroller i lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget

Winker, G. & Degele, N. (2011) *Intersectionality as Multi-Level Analysis: Dealing with Social Inequality*. Henta 16.03.16 frå <http://ejw.sagepub.com/content/18/1/51.full.pdf+html>

Vedlegg 1: Modell for interseksjonell fleirnivå-analyse.



Vedlegg 2. Utval lærebøker til imperialismen

L-60	<ul style="list-style-type: none"> • Christensen, Gjermundsen & Holmboe (1969) <i>Folk og samfunn før og nå</i>, 8. skoleår. Oslo: Gyldendal • Hilmo & Øverås (1970b) <i>Historie for ungdomsskolen</i>, 9. skoleåret. Oslo: Aschehoug • Lien & Wik (1964) <i>Historie for ungdomstrinnet 7.-9. år</i>. Oslo: Cappelen • Øisang (1968) <i>Folk og samfunn før og nå</i>, 7. skoleår. Oslo: Gyldendal
M-74	<ul style="list-style-type: none"> • Figved, Fossum & Aarrestad (1975) <i>Historie 2. SOL-serien</i>. Oslo: Cappelen • Hetlevik (1976) <i>Vi og eldre tider 1. Historie for ungdomssteget i grunnskolen</i>. Oslo: Aschehoug
M-87	<ul style="list-style-type: none"> • Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes (1988) <i>I fokus 7, samfunnsfag</i>. Oslo: Gyldendal • Sveen & Aastad (1987) <i>Samfunn 7-9. Verda før industrisamfunnet. Historie 1</i>. Oslo: Cappelen • Sveen & Aastad (1988) <i>Samfunn 7-9. Maskiner og maktkamp. Historie 2</i>. Oslo: Cappelen
L-97	<ul style="list-style-type: none"> • Lund (1997) <i>Samfunnsfag for ungdomstrinnet, innBLIKK, Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug • Skjøsberg (1997) <i>Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. Oslo: Gyldendal
LK-06	<ul style="list-style-type: none"> • Fagertun (2008) <i>Monitor. Historie 3</i>. Oslo: Cappelen • Hellerud & Moen (2006) <i>Matriks. Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug • Skjøsberg (2006) <i>Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal

Vedlegg 3. Utval lærebøker til den franske revolusjonen

L-60	<ul style="list-style-type: none"> • Hilmo & Øverås (1965) <i>Historie 7</i>. Oslo: Aschehoug • Lien & Wik (1964) <i>Historie for ungdomstrinnet 7.-9. år</i>. Oslo: Cappelen • Øisang (1968) <i>Folk og samfunn før og nå, 7. skoleår</i>. Oslo: Gyldendal
M-74	<ul style="list-style-type: none"> • Hetlevik (1976) <i>Vi og eldre tider 1. Historie for ungdomssteget i grunnskolen</i>. Oslo: Aschehoug • Nilsen & Gjermundsen (1979) <i>GLOBAL. Geografi og historie for ungdomsskolen. Vest-Europa og USA</i>. (2. utg) Oslo: Gyldendal
M-87	<ul style="list-style-type: none"> • Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes (1988) <i>I fokus 7, samfunnsfag</i>. Oslo: Gyldendal • Lund (1993) <i>Tett på historien 1</i>. Oslo: Aschehoug • Sveen & Aastad (1987) <i>Samfunn 7-9. Verda før industrisamfunnet. Historie 1</i>. Oslo: Cappelen
M-97	<ul style="list-style-type: none"> • Lund (1997) <i>Samfunnsfag for ungdomstrinnet, innBLIKK, Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug • Skjøsberg (1997) <i>Underwegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. Oslo: Gyldendal • Sveen & Aastad (1997) <i>Samfunn 8-10. Revolusjonar og nasjonalisme. Historie 8</i>. Oslo: Cappelen
LK-06	<ul style="list-style-type: none"> • Berner, Borge, Fagertun & Fossbakken (2006) <i>Monitor 1. Oppgavebok</i>. Oslo: Cappelen • Fagertun (2006) <i>Monitor. Historie 1</i>. Oslo: Cappelen • Hellerud & Moen (2006) <i>Matriks. Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug • Skjøsberg (2006) <i>Underwegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal

Vedlegg 4. Utval lærebøker til den politiske utviklinga i Noreg frå 1814-1913

L-60	<ul style="list-style-type: none"> • Christensen, Gjermundsen & Holmboe (1969) <i>Folk og samfunn før og nå, 8. skoleår</i>. Oslo: Gyldendal • Hilmo & Øverås (1965) <i>Historie for ungdomsskolen, 7. skoleåret</i>. Oslo: Aschehoug • Hilmo & Øverås (1970a) <i>Historie for ungdomsskolen, 8. skoleåret</i>. (2. utgåve) Oslo: Aschehoug • Lien & Wik (1964) <i>Historie for ungdomstrinnet 7.-9. år</i>. Oslo: Cappelen
M-74	<ul style="list-style-type: none"> • Hetlevik (1976) <i>Vi og eldre tider 1. Historie for ungdomssteget i grunnskolen</i>. Oslo: Aschehoug • Hetlevik (1979) <i>Vi og eldre tider 2. Historie for ungdomssteget i grunnskolen</i>. Oslo: Aschehoug • Nilsen & Gjermundsen (1979) <i>GLOBAL. Geografi og historie for ungdomsskolen. Vest-Europa og USA</i>. (2. utg) Oslo: Gyldendal • Tornås & Solberg (1976) <i>GLOBAL. Geografi og historie for ungdomsskolen. Norden</i>. (2. utgåve) Oslo: Gyldendal
M-87	<ul style="list-style-type: none"> • Ertesvaag, Herstad & Rognaldsen (1989) <i>I fokus 8, samfunnsfag</i>. Oslo: Gyldendal • Ertesvaag, Rognaldsen & Aanes (1988) <i>I fokus 7, samfunnsfag</i>. Oslo: Gyldendal • Figved, Fossum & Aarrestad (1975) <i>Historie 2. SOL-serien</i>. Oslo: Cappelen • Sveen & Aastad (1987) <i>Samfunn 7-9. Verda før industrisamfunnet. Historie 1</i>. Oslo: Cappelen • Sveen & Aastad (1988) <i>Samfunn 7-9. Maskiner og maktkamp. Historie 2</i>. Oslo: Cappelen
L-97	<ul style="list-style-type: none"> • Lund (1997) <i>Samfunnsfag for ungdomstrinnet, innBLIKK, Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug • Skjønsberg (1997) <i>Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. Oslo: Gyldendal • Sveen & Aastad (1997) <i>Samfunn 8-10. Revolusjonar og nasjonalisme. Historie 8</i>. Oslo: Cappelen

LK-06	<ul style="list-style-type: none">• Berner, Borge, Fagertun, Fosbakken & Olsen (2007) <i>Monitor 2, oppgavebok</i>. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS• Fagertun (2007) <i>Monitor. Historie 2</i>. Oslo: Cappelen• Hellerud & Moen (2006) <i>Matriks. Historie 8</i>. Oslo: Aschehoug• Skjøsberg (2006) <i>Undervegs, samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8</i>. (Ny utgåve) Oslo: Gyldendal
-------	---