

Av Mats Ingulstad

Forestillinger om fred. Den norske Nobelkomiteen og den europeiske integrasjonsprosessens historiedidaktikk

Mats Ingulstad

Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
E-post: mats.ingulstad@ntnu.no

Sammendrag

Da den norske Nobelkomiteen tildelte Nobels fredspris for 2012 til Den europeiske union (EU), la komiteen stor vekt på EUs historiske bidrag til fred i Europa. Denne artikkelen påpeker at komiteens begrunnelse bygger på en bestemt forståelse av moderne europeisk historie som i seg selv er tett vevet sammen med den europeiske integrasjonsprosessen. Artikkelen viser hvordan Europarådet og EU har benyttet seg av en rekke historiedidaktiske redskaper, inkludert lærebokrevisjon og historiebruk for å fremme integrasjonsprosessen. Ettersom historiske argumenter benyttes i så stor grad til å underbygge at EU er et fredsprosjekt, demonstrerer artikkelen også hvordan Nobelkomiteens kunngjøring kan brukes til å problematisere EUs historie i undervisningssammenheng. Artikkelen konkluderer med at tildelingen av fredsprisen kan best forstås som et foreløpig høydepunkt i bestrebelsene med å benytte historiedidaktikk til å fremme europeisk integrasjon.

Nøkkelord: Den europeiske union, lærebokrevisjon, historieundervisning, historiebruk

Abstract

The Norwegian Nobel Committee's award of the Peace Prize for 2012 to the European Union (EU) relied heavily on historical arguments about its past contributions to peace. This article argues that the Committee tapped into a specific understanding of European history, a narrative which itself is part and parcel of the European integration process. Starting from broad definition of history didactics, the article delineates how the Council of Europe and the EU have utilized a wide array of didactical tools, including textbook reform and the public use of history to legitimate the political drive for integration. Since history is so central to the argument that the EU has created peace, the article highlights how the reasoning by the Nobel Committee can be used to problematize the history of the EU in the auditorium. The article concludes that the 2012

Peace Prize can be understood as the high point of a decades-long effort to use history didactics to promote European integration.

Keywords: European Union, textbook revision, history education, use of history

Introduksjon

Thorbjørn Jagland, formann i den norske Nobelkomiteen, proklamerte den 12.10.2012 at den Europeiske Union (EU) var årets vinner av Nobels fredspris. Mottagelsen vekslet mellom kledelig overraskelse i Brussel, sardoniske spørsmål i sosiale medier om hvorvidt prispengene skulle utbetales i euro og mistenkeliggjøring av Jaglands personlige motiver hos EU-motstandere. Både Jagland selv og flere kommentatorer fremhevet at Nobelkomiteen forsøkte å belære europeerne om den historiske betydningen av EU, nettopp når finanskrisen rystet EU i sine grunnvoller (Dagbladet, 13.12.2012). At en av verdens mest prominente talerstoler brukes til å forfekte en bestemt tolkning av den europeiske etterkrigshistorien i politisk øyemed, bør påkalle interesse hos alle som arbeider med historieundervisning. Som generalsekretær for Europarådet er Jagland også leder for en institusjon som arbeider aktivt med å påvirke den europeiske historieundervisningens form og innhold for å fremme fellesskapstanken. Tildelingen av fredsprisen til EU representerer dermed et viktig nedslagspunkt i den europeiske integrasjonsprosessens historiedidaktikk, og reiser viktige problemstillinger knyttet til undervisningen i moderne europeisk historie på universitets- og høyskolenivå.¹

Europarådet har aldri veket fra overbevisningen om at historiebruk og undervisning er av avgjørende betydning for å skape et mer fredseløst kontinent (Slater, 1995). Det kan virke overraskende på mange at historiedidaktikken spiller en viktig rolle i integrasjonsprosessen, knapt 60 år etter at Den europeiske kulturkonvensjonen fastslo viktigheten av å lære om og av hverandres historie. Dette kan skyldes at selve begrepet didaktikk har en uryddig begrephistorie i Norge (Strømnes, Rørvik & Eilertsen, 1997). En av nestorene innen norsk didaktikk, Bjørg Brandtzæg Gundem, opererer med et tredelt begrep der didaktikken omfatter hva som skal undervises, hvordan det skal undervises og i hvilken hensikt. I tillegg påpeker hun at didaktikk i engelsk språktradisjon også omfatter å gi moralprekener med hevet pekefinger (Gundem, 2008). Beslutninger som angår undervisningens innhold, form og formål er på ingen måte isolert fra den større politiske konteksten, hvilket krever at lærere og forskere har et bevisst forhold til de overordnede narrativ som preger deres eget fagfelt.

Hvordan kan et slikt omfattende didaktikkbegrep operasjonaliseres og legges til grunn for en undersøkelse av integrasjonsprosessens historiedidaktikk? Historiedidaktikken har både i Norge og resten av Norden lenge vært preget av «splittring, för inte att säga förvirring» (Karlegård & Karlsson, 1997).² Et sentralt problem er hvorvidt historiedidaktikken kun dreier seg om formidlingen av faghistorikerens funn i klasserommet. Fra 1980-tallet har historiedidaktikkens virkefelt blitt utvidet gjennom innføringen av «historiebevissthet» som nøkkelbegrep, og derfor har didaktikerne også beskjeftiget seg med hvordan samfunnets historiske forestillinger dannes, hva de inneholder og hvordan de brukes både individuelt og kollektivt (Jensen, 2004). Historiebevissthet defineres vanligvis som

sammenhengen mellom oppfatninger om fortiden, forståelse av samtiden og forventninger om fremtiden (Jeismann, 1997), noe som anskueliggjør historieformidlingens potensial til å skape politisk handlingsrom.

Å undersøke de felleseuropeiske institusjonenes forsøk på å påvirke noe så diffust som historiebevisstheten, er alt annet enn enkelt. Jan Bjarne Bøe trekker frem historiebruk som det materialet historiebevisstheten bygges av. I historiedidaktisk sammenheng benyttes begrepet historiebruk til å fokusere på dens innflytelse på historiebevisstheten, hovedsakelig på gruppenivå (Bøe, 2006). Historiebruk har i de senere år vokst frem som et eget felt der selve bruken av historiske fakta står i fokus. Historiebruk forekommer i mange former, men ofte står nasjonsbygging og politisk dannelse sentralt (Stugu, 2008). Ønsket om å fremme en politisk agenda ledsages gjerne av forsøk på å skape aksept gjennom å påvirke samfunnets historiebevissthet på en bred front. Historiebruken preges av den politiske konteksten, og historiens legitimerende funksjon benyttes flittig i krisetid og restaureringsperioder (Eikeland, 2013). Skal man forstå hvordan historien blir skrevet, må vi både forstå den samtiden den blir skrevet i og de formål den blir benyttet til: «Historie er, hvad historie brukes til» (Jensen, 2010).

Det er ingen tvil om at finanskrisen utsetter EU for store påkjenninger, og debatten rundt fredsprisen har bidratt til å synliggjøre hvordan de felleseuropeiske institusjonene arbeider med å gi sin fremstilling av historiske hendelser på ulike arenaer. Denne artikkelen tar derfor utgangspunkt i en bred definisjon av historiedidaktikk for å vise hvordan historiebevisstheten blir forsøkt påvirket gjennom ulike former for historiebruk. Artikkelen reiser først spørsmålet om hvilke konsekvenser det kan ha når offentlige myndigheter vil organisere det kollektive minnelandskapet. Arbeidet med å endre innholdet i lærebøker i historie blir viet mye plass, ettersom lærebøker fortsatt er primærobjektene for den internasjonale forskningen på historiedidaktikk (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010). Avslutningsvis demonstreres det hvordan Nobelkomiteens historiefremstilling kan benyttes til å trene studentenes analytiske evne ved at de presenteres for konkurrerende tolkningsrammer hentet fra faglige debatter om integrasjonsprosessens aktører, prosesser og mekanismer. Koblingen mellom aktuelle politiske hendelser og debatter om ulike historiske fremstillinger vil ikke bare øke studentenes gjenkjennelse av problemstillingene, men også være en nyttig øvelse i didaktisk selvrefleksjon.

Fortellingen om Europa

Thorbjørn Jagland er en av Norges varmeste tilhengere av EU som et fredsprosjekt og har ofte fremhevet EU som en verdig Nobelprisvinner. I sin innsettelsestale som generalsekretær i Europarådet, uttalte han: «I believe in Europe. Europe is the greatest peace project ever in history» (Jagland, 2009). Nobelkomiteens begrunnelse er tuftet på en lignende tanke om Europa som fredsprosjekt: Krig mellom Frankrike og Tyskland er i dag utenkelig. Utvidelsene av EU har bragt demokrati til Europas sørlige hjørner. Videre hevder komiteen at EU er en kontinuerlig fredskongress som fremmer folkenes forbrødring (Nobelkomiteen, 2012). Det siste argumentet er utvilsomt valgt for å gjendrive den årvisse kritikken om at komiteens tildeling strider mot Alfred Nobels testamente (Heffermehl, 2008). Jagland er

ikke alene om å påkalle historiens muse, Clio, for å legitimere det europeiske fellesskapsprosjektet. Som Ola Svein Stugu har påpekt, er politiske aktørers bruk av «meir eller mindre mytiske historiske førestillingar og forteljingar det næraste ein kjem til ein idealtypisk instrumentell historiebruk» (Stugu, 2012). For EUs del har historiebruk en politisk funksjon ved at det legitimerer et krevende og kostbart prosjekt.

Ottar Dahl (2004) skiller mellom tre typer historiebruk av denne typen. Jaglands utbrudd er et typisk eksempel på *eksemplarisk* historiebruk i retorikken, der historien er noe man kan ta lærdom av. EU-vennlige politikere på kontinentet benytter også strategien Dahl kaller *ekstrapolasjon*, der det tegnes opp en historisk utviklingslinje som vil fortsette inn i fremtiden mot fredelig sameksistens. Romatraktaten av 1957 slår fast at målsettingen for det europeiske samarbeidet er «en stadig tettere union». Den tredje typen er det Dahl kaller den *rettskapende* historiebruk, der debatten om historiske hendelser blir benyttet som grunnlag for krav om hevd eller restitusjon for urett gjennom endring av praksis eller krav om kompensasjon. Kampen om tolkningen av europeisk etterkrigshistorie berører både festtalenes retoriske historiebruk så vel som juridiske og politiske dragkamper om moralsk og økonomisk oppreising.

Den andre verdenskrig står sentralt i den europeiske historiebevisstheten og har tjent som et konstituerende element i mange nasjoners selvforståelse. Det Tony Judt har kalt kollektiv amnesi gjorde at heroiserende motstandsfortellinger kunne tjene som et politisk samlingsgrunnlag, selv i land som hadde samarbeidet og sågar aktivt støttet nazistene (Judt, 2007). Den kalde krigens geopolitiske realiteter bidro til at disse nasjonale fortellingene fikk stå nesten uimotsagt (Stråth, 2011). I kjølvannet av den tyske *Historikerstreit* og Berlinmurens fall, fulgte opprivende debatter i mange land – eller som Johan Östling har formulert det: «Den andre verdenskrig brøt ut på nytt i Europa da 1980-tallet gikk over til 1990-tallet» (Östling, 2006). Debatten fikk en meget høy temperatur, både fordi den undergravde en innarbeidet og psykologisk tilfredsstillende forestilling om massiv motstand, men også fordi denne omkalfatringen kunne utløse erstatningskrav. Selv i Tyskland foretrakk man å omtale utbetalingene til tvangsarbeidere i tysk krigsindustri som en humanitær gest heller enn kompensasjon (Niethammer, 2007). Juridisk bindende revisjon av historien kan fort bli kostbart så vel som smertefullt.

Fragmenteringen av de nasjonale narrativ skapte ny oppmerksomhet omkring historiebruk. Overenskomsten om kompensasjon til tvangsarbeidere i Tyskland inkluderte etableringen av en stiftelse som skulle bidra til røkten av den offentlige minnekultur, ikke ulikt opprettelsen av et senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteters stilling i Norge (St.prp. nr. 82, (1997–98)). Debatten bragte ny forståelse av krigen som en felleseuropeisk krise, der både lidelsesfelleskapet og delaktigheten fikk et anstrøk av transnasjonal karakter. Det lå både en risiko og en mulighet i denne erkjennelsen for europeiske statsmenn. Risikoen består i en mulig «forurensing av fortiden» der det stadig dukker opp en ny urett som må beklages (Schwartz & Heinrich, 2004).³ Det kollektive minnet kan få preg av avsky for egen historie, hvilket igjen kan hindre positiv identitetsbygging. Det kan også utløse motreaksjoner fra konservative grupperinger som

hevder at den sanne patriotiske historien må reddes fra utenlandsk og unasjonalt kritikk og dermed gjensker trusselbildene (Bukh, 2007).

Fortidens forurensing innebærer ikke bare risiko, men skaper samtidig et behov for å vise hvordan man tar lærdom av de feil som er gjort (Olick, 2007). Europeiske ledere har lenge tatt til orde for at det må utvikles nye institusjoner og identiteter tuftet på en erkjennelse av nasjonalismens destruktive kraft. Da den franske utenriksminister Robert Schuman i 1950 foreslo at en overnasjonal myndighet skulle regulere bruken av tysk og fransk kull og stål, henviste han til at fiendskapet mellom disse landene måtte tøyles gjennom tiltak som gjorde krig utenkelig og fysisk umulig. Schumans tale regnes som EUs fødselsøyeblikk og feires hvert år som Europadagen, en rituell handling som gir EU et skinn av kontinuitet og en viss sakral karakter (Bottici, 2010). Da den tyske forbundskansler Gerhard Schröder la frem den europeiske grunnlovstraktaten for Bundestag i 2005, hevdet han at traktatens røtter lå i konsentrasjonsleirene og at ratifisering ville slutføre arbeidet med å skape et fredelig, føderalt Europa (Schröder, 2005). Kontinentets blodige historie kunne overvinnes og en ny fremtid skapes gjennom integrasjon.

De gode forsetters tyranni – offentlig regulering av historien

Europeiske statsmenns interesse for historie er ikke begrenset til festtaler eller å gi gamle fiender et siste dolkestøt i sine memoarer, men de ønsker også å påvirke hvilken historie som skal formidles og hvordan. Offentlig regulering av minnepolitikk og historietolkning har vært på fremmarsj siden 1980-tallet. Brennpunktet for striden mellom politikere, historikere og juristene har vært hvordan folkemordenes grenseoverskridende dimensjoner – geografiske, moralske og epistemologiske – skal behandles som historie. De tyske forordninger mot Holocaust-fornektelse er godt kjent, og Frankrike vedtok i 1990 «loi Gayssot» som forbyr benektelse av forbrytelser mot menneskeheten. I 2001 hadde ti europeiske stater lover som forbød Holocaust-benektelse; i dag er alle EUs medlemmer pliktige til å straffe slik benektelse etter innføringen av «Rammeverksbeslutningen om rasisme og xenofobi» (Council Framework Decision 2008/913/JHA, 2008). For tilhengerne av denne beslutningen er Holocaust-benektelse ikke bare falsifisering av etablerte historiske fakta, men også et anslag mot det europeiske samholdet (Whine, 2009). Den nære historien er dermed gjenstand for tiltagende regulering, og dette innebærer en risiko for at slike lover brukes mot fremstillinger som bryter med den foretrukne versjonen av historien på andre områder.

Iveren etter å regulere historieforskning og formidling er ikke begrenset til å hindre støtende og direkte villedende utsagn. Den europeiske paraplyorganisasjonen for de nasjonale sammenslutninger av historielærere, EUROCLIO, advarer om at stadig flere politikere ønsker å vektlegge sitt eget lands historie i skolen på bekostning av det europeiske perspektivet (Makriayianni, 2006). Omleggingen av den britiske læreplanen i historie førte nylig til heftig debatt om sammensetningen av pensum og undervisningsmetodene, men viste først og fremst hvilken kraft det ligger i kravet om at historieundervisningen skal feire nasjonens fremvekst og binde folket sammen (Evans, 2011). Dette er bekymringsfullt fordi det ikke bare handler om at elever og studenter skal kunne sin kongerekke, i verste fall kan

overgrep, angrepskrig og massakre rettferdiggjøres som nødvendige ofre på nasjonens alter. Et outrert eksempel er det franske parlamentets pålegg fra 2005 om at både historieforskning og undervisning skulle fremheve kolonialismens positive bidrag. Det utløste en forrykende feide om den hvite franskmanns byrde, inntil president Jacques Chirac erklærte: «Ce n'est pas à la loi d'écrire l'Histoire» (Nora & Chandernagor, 2008).⁴ Nasjonalistene led nederlag i Frankrike, men det er fortsatt et åpent spørsmål i hvilken grad EU og Europarådets innsats for å kriminalisere historiske ytringer knyttet til rasisme og folkemord vil overvinne motstanden fra enkelte nasjonalstater og deler av historikerstanden (Cajani, 2011).

Historikere og andre intellektuelle har fremmet en rekke prinsipielle og faghistoriske innvendinger mot EU og Europarådets regulering av samfunnets kollektive minner (f.eks. American Historical Association, 2007). Faglig sett kan man godt hevde at det finnes etiske, estetiske og epistemologiske grenser for hvordan folkemord kan og bør fremstilles. Historikerne har selv tatt denne debatten, om enn i en litt ugjennomtrengelig språkdrakt (White, 2003). Et avgjørende prinsippsspørsmål er hvorvidt og i hvilken grad liberale demokratier skal fastlegge rammene for historisk forskning gjennom juridiske beskravninger (Schulze, 2008). Slike bestemmelser kan føre til at forskere og lærere utsettes for angiveri og at domstolene må vurdere hva som er akseptable tolkninger i historiografiens tåkete grenseland. I verste fall vil man ende opp med en situasjon der det ikke lenger kun er rettshistorikeren som i Hans-Georg Gadamers formulering må «kunne tenke historisk, men også juridisk» (Gadamer, 2010).

Å stille spørsmålstejn ved Jean Monnet eller Robert Schumans visdom blir neppe like risikofylt som kritikk av Atatürk, men offentlig regulering av historien er fortsatt problematisk. Slik inngripen har lett for å føre til forenklinger av komplekse historiske prosesser som får dem til å fremstå som unilineære, teleologiske eller som uttrykk for en enkelt gruppes triumf over en annen. Dermed reduseres dermed også toleransen for at ulike fortolkninger av fortiden kan ha den samme gyldighet (MacMillan, 2009). En slik forflatning undergraver de sentrale verdiene og perspektivene som de europeiske institusjonene selv forsøker å fremme gjennom å påvirke historiefagets form og innhold. De europeiske så vel som de nasjonale institusjonene bør derfor være ytterst varsomme med å gå til rettslige skritt for å regulere historieforskning og formidling.

Den oppbyggelige nedrustning

Forsøket på å overvinne den europeiske historien har ikke bare vært et politisk anliggende, men også et historiedidaktisk prosjekt. UNESCO-kommisjonen for høyere utdanning i det 21. århundre, ledet av den tidligere presidenten i EU-kommisjonen, Jacques Delors, har fremhevet historieundervisningens betydning for utviklingen av toleranse mellom ulike folkegrupper (Delors et al., 1996). Dette var ikke nye tanker. De to vinnerne av Nobels fredspris i 1927, pedagogen Ferdinand Buisson og historikeren Ludwig Quidde, var sterkt engasjert i arbeidet med å oppnå fred gjennom utdanning. De hevdet at lærerne var frontsoldater i en fredens hær som kjempet om de unge sinn (Buisson, 1972). Quiddes fagfeller forsøkte samtidig å fri seg fra nasjonalismens tvangstrøye ved å utarbeide nye

tolkningsrammer for egen forskning, men også gjennom å revidere lærebøker (Erdmann, 2005). Fra etterpåklokskapens behagelige losje er det åpenbart at mellomkrigstidens forsøk på å redusere nasjonalismens appell gjennom historieundervisning ikke ble kronet med hell. Det er grenser for den oppbyggelige didaktikkens gjennomslagskraft.

Den andre verdenskrig ga spørsmålet om nasjonalisme i historiebøkene fornyet aktualitet. Allerede i 1946 etablerte UNESCO et eget program for revisjon av lærebøker for å fremme internasjonal forståelse. Historikeren Georg Eckert, senere formann for den tyske UNESCO-kommisjonen, ble den ledende skikkelsen i dette arbeidet. Han hevdet at en dreining fra politisk historie mot kultur- og sosialhistorie ville redusere spenningen mellom ulike land (Bendick, 2001). Forløperen til det som i dag heter *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* ble grunnlagt i 1951 i Braunschweig. Europarådet, stiftet i 1949 for å fremme fred gjennom internasjonalt samarbeid, ble også raskt en pådriver i arbeidet med lærebokrevisjon. En rekke bilaterale kommisjoner arbeidet også for å forbedre de nasjonale lærebøkene i historie, i første rekke i Vest-Tyskland og andre NATO-land. Senere ble dette utvidet gjennom samarbeid med enkelte land bak jernteppet, i hovedsak etter den kalde krigens slutt. Cajani (2004) har karakterisert denne utrenskningen av nasjonalistiske fortolkningsmodeller og negativ omtale av andre europeiske land som en *disarmo*, en nedrustning gjennom revisjon av historiebøkene.

Forsøkene på å revidere europeiske historiebøker var et ambisiøst prosjekt som innebar langt mer enn å fjerne negative beskrivelser av naboland. Allerede i utgangspunktet var etableringen av et europeisk fellesskap knyttet til refleksjon over felles identitet, og integrasjonsprosessen og omkalfatringen av historiedidaktikken har gått hånd i hånd (Bucciarelli, 2004). Så tidlig som i 1953, året etter at traktaten om Det europeiske kull- og stålfellesskapet først trådte i kraft, møttes Europarådets eksperter i Calw i Sør-Tyskland for å diskutere lærebøker i historie. I likhet med Eckert ønsket de å tone ned de patriotiske og nasjonalistiske aspektene i historieundervisningen ved å studere lokale, regionale eller transnasjonale fenomener. Ekspertene hevdet at formålet ikke var å bruke historien som propaganda for europeisk enhet, men snarere å eliminere tradisjonelle feiltolkninger og fordommer. Imidlertid skulle nasjonalismen presenteres som kun en fase i en lengre historisk utvikling, og det ble slått fast at man skulle studere ideen om europeisk enhet (Council of Europe, 1995). Dette skulle danne grunnlaget for en ny tilnærming til europeisk historie, og elevene skulle lære om sine rettigheter og plikter som medlemmer av et europeisk fellesskap.

Lærebokrevisjon som politisk-didaktisk strategi har flere begrensninger. Initiativet ble liggende hos bilaterale kommisjoner heller enn under UNESCO, noe som ifølge Pingel (2010) førte til at de nasjonale tolkningsrammene besto. Det viste seg raskt at det var krevende å vende oppmerksomheten bort fra staten og å finne en fungerende definisjon av de europeiske verdiene. Reformatorenes gjennomslag i ulike europeiske land bestemmes av mange faktorer, deriblant det politiske klimaet, statens forfatningsform og befolkningens selvforståelse. I tyske lærebøker er nasjonens rolle som kontinuitetsbærer tonet ned og mange historiske hendelsers lokale eller regionale karakter fremhevet. Dette har passet godt overens med den tyske statens føderale struktur (Soysal, Bertilotti & Mannitz, 2005).

I Frankrike har tendensen derimot vært at franske verdier universaliseres og fremstilles som europeiske verdier. Historiebøkene speiler dermed bredere trender i de nasjonale identitetsdiskursene, som igjen er tilpasset integrasjonsprosessen på ulike måter (Marcussen, Risse, Engelmann-Martin, Knoph og Roscher, 1999).

På 1980-tallet satte Brussel inn et støt på det kulturelle feltet for å fremme utviklingen av en europeisk identitet, sosial kohesjon og en felles bevissthet (Shore, 2000). Berlinmurens fall og utsiktene til en EU-utvidelse østover ansprengte reformer av historieundervisningen i den tidligere østblokken. Europarådet avholdt en rekke konferanser på 1990-tallet for å reflektere over hvordan europeisk historie skulle undervises og for hvilke formål. Historikerne fra Øst-Europa ønsket å gå kritisk i rette med nasjonens virke i fortiden og støtte opp under sivilisert atferd og positive verdier gjennom å fremheve den felleseuropeiske historien (Council of Europe, 1995). Avslutningen av de væpnede konfliktene på Balkan åpnet også for revisjon av lærebøker i historie som et ledd i fredsskapende arbeid, i takt med at EU-penger og rådgivere erstattet NATOs Tomahawk-missiler. Særlig har Europarådet og EUROCLIO aktivt involvert seg på Balkan for å skape forsoning gjennom «historieundervisningens avvåpning» (Ahonen, 2012).

En grunnleggende utfordring i reformarbeidet både i Øst-Europa og på Balkan var at ideen om en felles europeisk identitet bygget på gresk filosofi og kunst, romersk juss og jødisk-kristen religion, filtrert gjennom renessansen og opplysningstiden ikke lenger passet. Historikerne ble tvunget til å revurdere hva som utgjorde det felleseuropeiske kulturelle arvegods, og kom til at mangfoldighet heller enn fellesskap fremsto som den sentrale attributt (Davies, 1996). Spørsmålet var hvordan denne mangfoldigheten skulle inkorporeres i den europeiske historiedidaktikken. Svaret fant man i begrepet multiperspektivitet, der historiebøkene skulle reflektere at det fantes flere ulike historier som kunne ha samme gyldighet (Stradling, 2003). Dette konseptet fikk gjennomslag fordi det også fulgte bredere trender innen historiedidaktikken. Både i skoler og på universiteter forsøkte historielærere å gå bort fra en undervisningsform som ga inntrykk av at det kun fantes én objektivt sann historie og ett sett med etablerte fakta, og heller skape en forståelse av historie som konkurrerende fremstillinger av hendelsesforløp basert på underliggende hypoteser.

Tankegodset bak multiperspektivitet er ikke nytt. Europarådets historikermøte i Calw i 1953 slo fast at den oppvoksende slekt måtte trenes til å tenke analytisk gjennom å bli presentert for flere sider av samme sak. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i at refleksive tanke sett oppstår i møtet mellom ulike måter å betrakte ett objekt på (Englund, 1997). Multiperspektivitet har fått gjennomslag i skandinavisk didaktikk i senere år og har funnet veien inn i læreplanen i historie for norsk skole (Skram, 2011). Multiperspektivitet løftes også frem på Balkan av Europarådet og OSSE som erstatning for en historieformidling hvor høyst partiske tolkninger av problematiske hendelser er blitt fremstilt som universelle sannheter (Black, 2007). Europarådet ønsker å fremme bruken av multiperspektivitet fordi det anser en mangfoldig og inkluderende historieforståelse som en forutsetning for fredelig samkvem (Council of Europe, 2008).

Nobelprisen som virkemiddel i fagdidaktikken

Tildelingen av Nobels fredspris til EU åpner nye muligheter for problematisering av integrasjonsprosessen i undervisningen på høyere nivå. For historikere som forsker på EU er dette en kjærkommen anledning til å koble diskusjonen av historiske problemstillinger til nåtidige hendelser. Den norske historikerstanden er dessverre lite synlig i det offentlige ordskiftet om EU, og formidler hovedsakelig sine innsikter til forvaltningen gjennom undervisning på høyere nivå (NOU 2012:2, 2012). Historie som fag er godt egnet til å skape innsikt og refleksjon omkring europeisk integrasjon hos studentene, særlig ettersom prosessen fra begynnelsen har vært preget av en uttalt vilje til å ta lærdommer fra historien (Fauri, 2001). Den historiedidaktiske tilnærmingen gir også anledning til å følge opp anbefalingene fra Forskningsrådets evalueringsutvalg om å fokusere mer på kulturelle og idéhistoriske spørsmål, en vending vi nå kan skimte konturene av (Norges Forskningsråd, 2008; Frøland, 2012). Den sentrale innsikten om at det finnes flere gyldige fortellinger kan også benyttes som virkemiddel i undervisningen om Europas historie etter 1945, nettopp ved at man presenterer studentene for konkurrerende perspektiver på historien om EU.

Nobelkomiteens begrunnelse hviler på tre grunnpillarer, der den minst kontroversielle er påstanden om at EU skapte fred mellom erkefiendene Tyskland og Frankrike. I sin tale under overrekkelsesseremonien poengterte Jagland at etableringen av Det europeiske kull- og stålfellesskapet sprang ut av et ønske om å ende spiralen av konflikter og revansjisme og dermed stake ut en ny kurs for europeisk historie (Jagland, 2012). Maurice Faure, den siste gjenlevende av de franske delegatene som undertegnet Romatraktaten i 1957, kalte tildelingen en offentlig anerkjennelse av freden de hadde bygget (New York Times, 12.10.12). Selv hardbarkede EU-motstandere aksepterer motvillig dette argumentet (Olaussen, 2012). Denne fremstillingen er imidlertid overforenklet og tuftet på en kontrafaktisk hypotese om at det ikke ville ha blitt noe EU uten en fredstanke og at det ikke ville blitt virkelig fred i Europa uten EU. Men det lå også sterke økonomiske og politiske interesser til grunn for den europeiske integrasjonen som hadde lite med føderale utopier og fredsidealer å gjøre. En annen mulig tolkning er at samarbeidet var nasjonalstatens forsøk på å løse grenseoverskridende, men like fullt prosaiske problemer, som f.eks. å sikre den nødvendige importen av kull (Milward, 2000). Spørsmålet om hva som driver integrasjonsprosessen kan brukes til å få studentene til å diskutere endringsprosesser så vel som reflektere over bruken av kontrafaktiske hypoteser som analyseredskap.

En sentral komponent i Nobelkomiteens argumentasjon er EUs bidrag til å spre fred og demokrati gjennom utvidelsene mot sør og øst. Gitt alle politiske og økonomiske utfordringer er det naturlig å spørre hvordan man kan forklare denne utvidelsesprosessen. Her finnes det ulike forklaringsmodeller. En statssentrert analyse kan ta utgangspunkt i at flere medlemsstater primært ser for seg EU som et felles marked, og at de forsøkte å hindre tettere integrasjon ved å ta til orde for en utvidelse av unionen i stedet. En alternativ forklaring er at utviklingen av en europeisk offentlig sfære og et sterkt demokratisk ethos har skapt et uimotståelig moralsk imperativ. De vesteuropeiske landene er tvunget til å utvide EU for å spre frihet og demokrati, rett og slett fordi ordet fanger (Schimmelfennig, 2003). Disse ulike tolkningene speiler motsetningen mellom ideen om EU som et mellomstatlig

samarbeid om et felles marked og visjonen om EU som et føderalt fredsprosjekt. Denne konflikten løper gjennom hele integrasjonsprosessens historie, og kan benyttes til å gi studentene de analytiske verktøy de trenger for å drøfte samarbeidets karakter.

Avslutningsvis hevder Nobelkomiteen at EU representerer både folkenes forbrødring og en permanent fredskongress. Drømmen om europeisk samarbeid har en lang historie innenfor fredsbevegelsen. Deriblant var Bertha von Suttner, den første kvinnelige mottageren av Nobels fredspris, en talskvinne for europeisk føderasjon (Simensen, 2012). Et interessant spørsmål er om EUs innsats for folkenes forbrødring innen kultur og utdanning representerer en snik-europeisering av disse sektorene. Dette gjelder f.eks. spørsmålet om hvilke historiske hendelser det skal undervises om eller hvilke kulturminner som skal bevares (Renner & Trauner, 2009; Lixinski, 2009). Denne strategien har sine begrensninger, kanskje især på Balkan, fordi man i europeisk didaktikk har strevd med å frigjøre seg fra en etnisk-kulturell forestillingsmodell om hvem som er europeere (Hansen, 1998). Det reiser spørsmålet om hvorvidt siktemålet for folkenes forbrødring er en postnasjonal felles europeisk identitet? Kan man, som Tsjekkias president Václav Klaus formulerte det, bygge europeisk identitet uten at den nasjonale identiteten «will dissolve in Europeaness like a lump of sugar in a cup of coffee» (Herslund & Samson, 2005).⁵ Dette spørsmålet bør kunne oppta studentene i like stor grad som det opptar dagens politikere og konspirasjonsteoretikere.

Konklusjon: Didaktikk og politikk

EU kjennetegnes ved en oppsiktsvekkende døvhet overfor historien, hevder den tyske poeten Hans Magnus Enzensberger (Enzensberger, 2011). Men snarere er det slik at europeiske statsmenn fra Schuman til Jagland utmerket godt vet at historien kan brukes til å fremme europeisk integrasjon. Herman Van Rompuy påpekte under sin Nobel-forelesning at småsøsknene til barna som overlevde Srebrenica må bli den første virkelige etterkrigsgenerasjonen. Dermed spilte han på den utbredte oppfatningen om at europeisk integrasjon har sikret freden etter 1945, og understreket betydningen av å utvide og styrke EU som fredsgarantist (Van Rompuy & Durão Barroso, 2012). Den vedvarende innsatsen for læreboksrevisjon under Europarådets – og senere også EUs – overoppsyn vitner videre om en utbredt forståelse innad i EU om historiedidaktikkens betydning. Som en tysk byråkrat har uttrykt det: «You cannot preach a European Union and at the same time continue to produce textbooks with all the national prejudices of the nineteenth century. [...] We must lose our national prejudices, we must change our point of view» (Soysal, 1998).⁶

De felleseuropeiske institusjonene har en uttalt ambisjon om å forme det de kaller studentenes «europeiske bevissthet» gjennom å påvirke historieundervisningens målsettinger, tilnærminger, metoder og perspektiver (Council of Europe, 2001). Dette betyr imidlertid ikke at historiefaget kun er et redskap for å fremme en eurokratisk elites teleologiske forestilling om stadig tettere union. De europeiske institusjonenes agenda er i knallhard konkurranse med de ulike nasjonale dannelsesprosjektene. Dette er sterke nasjonale interesser som kan true vår hardt tilkjempede forståelse av historiens grenseoverskridende dimensjoner. Det at mange økonomiske, politiske og juridiske spørsmål avgjøres i spenningsfeltet mellom de nasjonale og europeiske nivåene, gjør det enda viktigere at

studentene lærer å håndtere ulike perspektiver på historiske prosesser. De må forstå hvordan forskjellige premisser legges til grunn for ulike historiske fremstillinger av Europas fortid, noe som igjen informerer dagens politiske debatt. Som Frédéric Delouche uttrykte det i et ambisiøst forsøk på å skrive en felleseuropeisk historie: «Vi bør alle, også selv om det kun er i beskjeden grad, bli historikere for at forstå Europa» (Delouche, 1993).

Det er sterke krefter innad i de europeiske samfunn som ønsker å bruke historiefaget til nasjonal identitetsbygging. Ironisk nok kan også de europeiske instansenes regulering av historien være en trussel mot den toleranse som de selv ønsker å fremme. En juridisk regulert historie innebærer en risiko for en forflatning av historien og overforenkling av komplekse årsakssammenhenger. Det er ikke forenlig med multiperspektivitetens grunnpremiss om at det kan finnes flere komplekse og motstridende historiske fortellinger med samme gyldighet. Kampen mot Holocaust-fornektelse og andre typer krenkende historiefremstillinger på europeisk nivå kan i ytterste konsekvens underminere selve krumtappen i de felleseuropeiske institusjonenes historiedidaktiske satsing. Risikoen ved mer offentlig innngripen er slik sett åpenbar. Den teleologiske diskursen om EUs suksess med stadig tettere integrasjon kan også gjøre historikere og politikere blinde for at historien kunne ha utviklet seg annerledes, og de blir dermed dårligere rustet til å møte politiske og økonomiske kriser som kan føre til stillstand eller oppløsningstendenser (Gilbert, 2008).

Thorbjørn Jagland har lenge forfektet at ønsket om å hindre krig er hovedgrunnen til opprettelsen av det som i dag er EU (Jagland, 1990). Selv om intensjonen er god, blir det ikke nødvendigvis faglig solid historie av det. Som lærere på universitets- og høyskolenivå må vi gjøre studentene bevisste på hvordan generaliserende fremstillinger både representerer en spesifikk historiefremstilling som ekskluderer viktige årsakssammenhenger, men også har som mål å etablere politisk handlingsrom. Integrasjonsprosessen har spilt en nøkkelrolle i å redusere risikoen for krig i Europa, men det er avgjørende at vi diskuterer hvordan dette skjedde, hvilken betydning det har hatt og hva slags motiver som lå til grunn. Nobelkomiteens begrunnelse kan brukes som en inngangsport til flere av disse sentrale problemstillingene, deriblant spørsmålet om økonomiske versus ideologiske drivkrefter, om EU er en overnasjonal eller en mellomstatlig styringsform eller hvorvidt folkenes forbrødring også fordrer fremveksten av en ny europeisk identitet. Et viktig grep kan være å gjøre historieundervisningen mer selvrefleksiv gjennom å lage koblinger til aktuelle hendelser, og dermed vise hvordan historiebruk og historiebevissthet er en sentral del av den politiske diskusjonen. Studentene bør stilles overfor konkurrerende historiefremstillinger knyttet til hendelser de selv kan relatere seg til, hvilket vil gi studentene en bedre forståelse av historiefagets verdi og didaktikkens relevans.

Hvorvidt en historiefremstilling oppfattes som illegitim misbruk av fortiden eller legitim historiebruk, er et spørsmål om politisk perspektiv, men også om en grenseoppgang mellom amnesti og amnesi. Ethvert forsøk på å fremme en åpen og inkluderende historiebevissthet, hvilket er en forutsetning for sosial harmoni, innebærer ukomfortable kompromisser dersom problematiske spørsmål ikke skal forvises til glemselens natt og tåke (Suleiman, 2006). Å påpeke at integrasjonsprosessens historiedidaktikk er knyttet til dens overordnede politiske målsettinger, er derfor ikke det samme som å hevde at Jaglands

hyllest til det europeiske samarbeidet nødvendigvis er uriktig. Men når konkurrerende politiske forestillinger kolliderer, har vi mye å tjene på at historikerne tar til motmæle dersom komplekse historiske prosesser og sammenhenger blir overforenklet. En informert og nyansert debatt er en bedre debatt, enten det gjelder EU som fredsaktør eller andre politiske spørsmål.

Forhenværende utenriksminister Jan Petersen har tidligere hevdet at man gjør Jagland en tjeneste om man ikke tar ham på alvor, noe som også ble et gjennomgangstema i norsk offentlighet etter kunngjøringen av EU som vinneren av fredsprisen. Når Jagland fra talerstolen i Oslo rådhus belærer europeerne om betydningen av deres egen historie, er det imidlertid mer fruktbart å se dette som et utslag av flere tiår med historiedidaktisk arbeid under den europeiske integrasjonens stjerneprydete banner. Som denne artikkelen viser, må Nobelkomiteens argumentasjon sees i sammenheng med et større historiedidaktisk prosjekt som har som formål å påvirke vår kollektive bevissthet. Som generalsekretær i Europarådet legemliggjør Jagland forbindelsen mellom det politiske og det didaktiske Europa-prosjektet – forsøket på å skape samsvar mellom Europas fortid, nåtid og fremtid. Kanskje er det bare derfor man bør fnyse av Jagland når han utbasunerer: «Jeg har ikke for vane å se meg så veldig mye tilbake. Heller ikke framover» (Juritzen, 2009).

Litteratur

- Anonen, S. (2012). Vandringsmyrter om skuld och offerroll i historiekultur och historiemedvetand. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9, Del I: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 125–139). Malmö: Holmbergs.
- American Historical Association (2007). AHA Statement on the Framework Decision of the Council of the European Union on the Fight against Racism and Xenophobia. *Perspectives*, 45(8).
- Bendick, R. (2001). Zweierlei Entlastung des deutschen Volkes. Die Darstellung des Zweiten Weltkriegs in Schulgeschichtsbüchern der DDR und der BRD. I U. Heukenkamp (Red.), *Schuld und Sühne? Kriegserlebnisse und Kriegsdeutung in deutschen Medien der Nachkriegszeit*. Amsterdam: Editions Rodopi.
- Black, L. (2007). *Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: MAG Plus.
- Bottici, C. (2010). European identity and the politics of remembrance. I K. Tilmans, F. van Vree & J. M. Winter (Red.), *Performing the Past: Memory, History, and Identity in modern Europe* (s. 335–359). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bucciarelli, S. (2004). L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza. I G. Bosco & C. Mantovani (Red.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Rubbettino: Soveria Manelli.
- Buisson, F. (1972). Changes in Concepts of War and Peace. Nobel Essay, May 31, 1928. I F. Haberman (Red.), *Nobel Lectures, Peace, vol. 2, 1926–1950*. Amsterdam: Elsevier.
- Bukh, A. (2007). Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization. *Asian Survey*, 47(5), 683–704.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 319–340.
- Cajani, L. (2011). Criminal Laws on History: The Case of the European Union. *Historiein*, 11, 19–48.

- Council Framework Decision 2008/913/JHA, of 28 November 2008 on combating certain forms and expressions of racism and xenophobia by means of criminal law.
- Council of Europe (1995). *Against Bias and Prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, Committee of Ministers (2001). Recommendation Rec (2001) 15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237>. Sist aksessert 19.12.2012.
- Council of Europe (2008). Project Description: The image of the Other in History Teaching, DGIV/EDU/HISDTIM (2006) 07rev2, 09.09.2009 http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects/Image/ImageDescriptionProject_en.asp. Sist aksessert 17.12.2012.
- Dagbladet*, 13.10.2012.
- Dahl, O. (2004). Bruk og misbruk av historie. I O. Dahl (Red.), *Historie og teori. Artikler 1975–2001*. Oslo: Unipub forlag.
- Davies, N. (1996). *Europe: A history*. Oxford: Oxford University Press.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Delouche, F. (1993). *Europeernes historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.
- Englund, T. (1997). Towards a communicative rationality – Beyond (the metaphors of) didactics and curriculum theory. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir & S. Hopman (Red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundem*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Enzensberger, H. M. (2011). *Det myke monsteret Brussel eller umyndiggjøringen av Europa*. Rakkestad: Valdisholm.
- Erdmann, K. D. (2005). *Toward a global community of historians: the International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences, 1898–2000*. New York: Berghahn Books.
- Evans, R. J. (2011). The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History). *London Review of Books*, 33(6), 9–12.
- Fauri, F. (2001). *L'Italia e l'integrazione economica europea*. Bologna: Il Mulino.
- Frøland, H. O. (2012). Euro-sceptics. The Idea of Europe and Policies towards European Integration among the Nordic Countries. I A. Landuyt (Red.), *The European Integration Process between History and New Challenges*. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Gilbert, M. (2008). Narrating the Process: Questioning the Progressive Story of European Integration. *Journal of Common Market Studies*, 46(3), 641–662.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15.
- Hansen, P. (1998). Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension of education". *European Journal of Intercultural studies*, 9(1), 5–23.
- Heffermehl, F. (2008). *Nobels vilje*. Oslo: Vidarforlaget.
- Herslund, M. & Samson, R. (2005). *Unity in Diversity. Europe and the European Union: Enlargement and Constitutional Treaty*. København: Copenhagen Business School Press.

- Jagland, T. (1990). *Min europeiske drøm*. Oslo: Tiden.
- Jagland, T. (2009). Acceptance speech in Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 29.09.2009, http://www.coe.int/en/web/secretary-general/speeches/asset_publisher/gFMvIoSKOUrv/content/parliamentary-assembly-sessi-4? Aksessert 15.12.2012.
- Jagland, T. (2012). Presentation speech, 10.12.2012, http://nobelpeaceprize.org/en_GB/laureates/laureates-2012/presentation-2012/. Aksessert 19.12.2012.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie. I K. Bergmann (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jensen, B. E. (2003). En offensiv historiedidaktikk. I M.-B. Ohman Nielsen, R. Tønnessen & S. M. Wiland (Red.), *Fagdidaktikk på offensiven*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, B. E. (2004). Kampen om det historiedidaktiske historiebegrep. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk forlag.
- Judt, T. (2007). *Postwar: A History of Europe since 1945*. London: Pimlico.
- Juritzen, A. (2009). *Så dumt at bare en politiker kan ha sagt det: 210 ekte sitater av norske politikere*. Oslo: Juritzen forlag.
- Karlegård, C. & Karlsson, K.-G. (1997). *Historiedidaktikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lixinski, L. (2009). The Future of the EU Cultural Policy in the Protection of Intangible Cultural Heritage. I T. Mach (Red.), *The Prague Yearbook of Comparative Law, 2009* (s. 119–139). Praha: The Prague Centre for International and Comparative Law.
- Lund, E. (2004). Historiebevissthet og historisk tenkning som operative begreper. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag.
- MacMillan, M. (2009). *The Uses and Abuses of History*. London: Profile Books.
- Makriayianni, C. (2006). EUROCLIO 2006 European Research: Using Historical skills and concepts to promote an awareness of European citizenship. *Euroclio Bulletin*, 24, 37–42.
- Marcussen, M., Risse, T., Engelmann-Martin, D., Knopf, H. J. & Roscher, K. (1999). Constructing Europe? The evolution of French, British, and German Nation-State Identities. *Journal of European Public Policy*, 6(4), 614–633.
- Milward, A. S. (2000). *The European Rescue of the Nation-State*. London: Routledge.
- New York Times*, 12.10.2012.
- Niethammer, L. (2007). Von der Zwangsarbeit im Dritten Reich zur Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft. I M. Jansen & G. Saathoff (Red.), *Gemeinsame Verantwortung und Moralische Pflicht. Abschlussbericht zu den Auszahlungsprogrammen der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft* (s. 13–84). Göttingen: Wallstein.
- Nobelkomiteen (2012). Kunngjøring av Nobels fredspris for 2012, http://nobelpeaceprize.org/nb_NO/laureates/laureates-2012/announce-2012/. Aksessert 19.12.2012.
- Nora, P. & Chandernagor, F. (2008). *Liberté pour l'histoire*. Paris: CNRS.
- Norges forskningsråd (2008). *Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- NOU 2012:2 (2012). *Utenfor og innenfor. Norges avtaler med EU*. Oslo: Departementenes servicesenter.

- Olaussen, H. (2012). *EU-tanker: Opportunisten Jagland*. Nationen 17.10.2012, http://www.nationen.no/2012/10/17/politikk/fredsprisen/eu/nobels_fredspris/thorbjorn_jagland/7732564/. Sist aksessert 20.12.2012.
- Olick, J. K. (2007). *The Politics of Regret: On Collective Memory and Historical Responsibility*. New York: Routledge.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO.
- Renner, S. & Trauner, F. (2009). Creeping EU Membership in South-east Europe: The Dynamics of EU Rule Transfer to the Western Balkans. *Journal of European Integration*, 31(4), 449–465.
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154–170.
- Schimmelfennig, F. (2003). Strategic Action in a Community Environment. The Decision to Enlarge the European Union to the East. *Comparative Political Studies*, 36(1/2), 156–183.
- Schröder, G. (2005). Deutscher Bundestag, Stenografischer Bericht, 175. Sitzung, den 12. Mai 2005, Plenarprotokoll 15/175. Berlin: Bundestag, 16348.
- Schulze, W. (2008). Erinnerung per Gesetz oder "Freiheit für die Geschichte"? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59(7/8), 364–381.
- Schwartz, B. & Heinrich, H.-A. (2004). Shadings of Regret: America and Germany. I K. Phillips (Red.), *Framing Public Memory* (s. 113–144). Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Shore, C. (2000). *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*. Routledge: London.
- Simensen, A. S. (2012). *Kvinnen bak fredsprisen. Historien om Bertha von Suttner og Alfred Nobel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 5(1), 1–29.
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassel.
- Soysal, Y., Bertilotti, T. & Mannitz, S. (2005). Projections of identity in French and German history and civics textbooks. I H. Schissler & Y. Soysal (Red.), *The nation, Europe, and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.
- Soysal, Y. (1998). Re-thinking Nation-State identities in Postwar Europe: Representations Through Textbooks. *Newsletter of the Sociology of Culture*, 13(1), 1–7.
- St.prp. nr. 82 (1997–98). *Et historisk og moralsk oppgjør med behandlingen i Norge av den økonomiske likvidasjon av den jødiske minoritet under den 2. verdenskrig*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Strømnes, Å. L., Rørvik, H. & Eilertsen, T. V. (1997). Didactical Thinking and Research in Norway during the Four Last Decades. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3/4), 237–258.
- Stråth, B. (2011). Nordic Foundation Myths after 1945. I H. Stenius, M. Österberg & J. Östling (Red.), *Nordic Narratives of the Second World War. National Historiographies Revisited* (s. 149–170). Lund: Nordic Academic Press.
- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.
- Stugu, O. S. (2012). Tilnærmingar til Historiebruk. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9, Del I: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 117–124). Malmö: Holmbergs.
- Suleiman, S. R. (2006). *Crises of Memory and the Second World War*. Cambridge: Harvard University Press.

- Van Rompuy, H., & Durão Barroso, J. M. (2012). Nobel Lecture by the European Union (EU), Oslo, 10.12.12, http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2012/eu-lecture_en.html. Sist aksessert 19.12.2012.
- Whine, M. (2009). Expanding Holocaust Denial and Legislation Against It. I I. Hare & J. Weinstein (Red.), *Extreme speech and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- White, H. (2003). Historisk innplotting og sannhetsproblemet i historiefremstillinger. I H. White (Red.), *Historie og fortelling. Utvalgte Essay* (s. 124–143). Oslo: Pax forlag.
- Östling, J. (2006). Småstatsrealismens sensmoral. Svenska berättelser om andre världskriget. I K.-G. arlsson, E. H. Ulvros & U. Zander (Red.), *Historieforskning på nya vägar* (s. 163–179). Lund: Nordic Academic Press.

Noter

- 1 Jeg vil i denne artikkelen benytte EU som et samlebegrep for de organisasjonene som i dag inngår i den Europeiske Union (EU). Når jeg omtaler EU og Europarådet i fellesskap, vil de omtales som felleseuropeiske institusjonene.
- 2 «splittelse, for å ikke si forvirring.» Side 8, egen oversettelse.
- 3 «Forurensing av fortiden, den stadige oppdagelsen i alle kriker og kroker i minnes landskap, av et nytt overgrep som må beklages, eller en ny feil som må rettes opp.» Side 116, egen oversettelse.
- 4 «Det er ikke loven som skal skrive historien.» Side 12, egen oversettelse.
- 5 «vil oppløses i europeiskhet som en sukkerbit i en kopp kaffe.» Side 55, egen oversettelse.
- 6 «Du kan ikke preke en europeisk union og samtidig holde fast ved de nasjonale fordømmene fra det 19. århundre. [...] Vi må kvitte oss med våre fordømmer, vi må endre våre perspektiver.» Side 5, egen oversettelse.