

HIS1400/1400L/1410INTER – sensorveiledninger våren 2022

Oppgave fra fellesdelen av pensum i HIS1400 og HIS1400L:

1800-tallet blir i europeisk sammenheng ofte kalt nasjonalismens århundre. Drøft om norsk nasjonsforståelse var typisk eller utypisk i Europa i denne perioden.

Oppgave fra fellesdelen av pensum i HIS1410INTER:

1800-tallet blir i europeisk sammenheng ofte kalt nasjonalismens århundre. Drøft utviklingen av ulike former for nasjonalstater i Europa i denne perioden.

Sensorveiledning: Undervisningen tok utgangspunkt i den franske revolusjon som et gjennombrudd for nasjonalisme i Europa. En betydelig vekt ble lagt på hvordan nasjonalisme gjorde seg stadig mer gjeldende utover 1800-tallet og utfordret de gamle aristokratiske og monarkiske regimene gjennom ideen om folkesuverenitet. Hva «folket» nå egentlig var, fantes det imidlertid mange ulike svar på. Teoretisk knyttet undervisningen an til Benedict Andersons begrep om nasjoner som «forestilte fellesskap». Selv om Anderson ikke står på pensum, bør det telle positivt om de forholder seg aktivt til dette bidraget. Studentene bør forventes å kunne redegjøre for hvordan de nasjonale fellesskap ble aktivt bygget og utviklet gjennom 1800-tallet og inn på 1900-tallet i Europa. Fra pensum vil de kunne trekke på rikelige eksempler for å illustrere nasjonalismens «janus-ansikt» både som en integrerende og ekskluderende politisk kraft. Gjennomgående har de historiske variasjonene av nasjonsforståelse og nasjonalisme i Europa blitt dekket både i undervisningen og i pensum. Ytterpunktene som ble drøftet i forelesningen var det alminnelige analytiske skillet mellom statsborgernasjonalisme/sivil nasjonalisme med utgangspunkt i allerede etablerte stater og etnisk nasjonalisme med utgangspunkt i kultur, språk, «rase» og/eller religion (med eller uten tilknytning til allerede etablerte stater). Studentene bør vise refleksjon rundt hvordan nasjonalistiske bevegelser aktivt arbeidet for å fremme og virkeliggjøre sine visjoner om et nasjonalt fellesskap med en uavhengig nasjonalstat. Reflekterte besvarelser vil kunne vise spenninger mellom ulike nasjonssyn innen samme nasjonalbevegelse og at oppfatninger kan ha endret seg over tid.

HIS1400 – særemnet «Sosial ulikhet»

Oppgave: Sosial ulikhet og fattigdom i Norge på 1800-tallet. Sammenlign to eller flere syn på årsaker og tiltak/reformer.

Sensorveiledning: Oppgaven kan løses på mange måter. Pensum gir grunnlag for å diskutere ulike syn på årsaker til og tiltak mot fattigdom i forbindelse med de norske fattiglovene 1845 og 1863, der ett spørsmål var hvor avskrekkende tiltakene burde være. I pensum (Seip, Lie/Roll-Hansen) belyses bl.a. Eilert Sundts moralistiske syn og Torkel Aschehougs liberalistiske syn på fattigdommens årsaker og hvilken hjelp samfunnet burde yte. Inspirasjonen fra engelske fattiglover drøftes. Marcus Thrane og Arbeiderforeningene (pensum Ringvej) satte sosial ulikhet, som husmannskår og dyrtid for arbeidsfolk, på den politiske dagsordenen og reiste krav om allmenn mannlig stemmerett. I debatten om stemmerettens avgrensning i siste halvdel av 1800-tallet (pensum Steine) reises spørsmålet om den som ikke er selvhjulpne kunne ha stemmerett og dermed politisk innflytelse. Et kjønnsperspektiv på politiske rettigheter er også mulig å trekke inn (Pensum Hagemann).

Studentene kan selv velge hvilke syn/tiltak de vil sammenligne. Gode sammenligninger viser historisk forståelse for Norge på 1800-talet. Det kan dreie seg om samfunnsnivåer; at det var kommunene (før 1837:sognet) som ga fattighjelp, ikke staten. Gode oppgaver kan også drøfte interessemotsetninger, byrdefordeling (som skattebyrde og hjemstavnsrett) samt kunnskapsgrunnlag (fattigstatistikk, undersøkelser). Mindre gode besvarelser viser liten innsikt i sosiale og politiske vilkår i Norge på 1800-tallet, og evner ikke å forklare hvordan pensum framstiller de ulike synene og sammenhengen aktørene den gang så mellom årsak og tiltak/reformer.

Pensumdekning:

Hagemann, Gro, Kapitlene «Kvinnesak» «Stemmerett» i Ida Blom og Sølvi Sogner (red) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie*, 2005, Cappelen Oslo. 243-250 (7s)

Lie, Einar og Hege Roll-Hansen, *Faktisk talt Statistikkens historie i Norge*, 2001 Universitetsforlaget, Oslo, 183-201 (18s)

Ringvej, Mona, *Marcus Thrane, Forbrytelse og straff*, 2014 Pax forlag, Oslo. Kapittel 2,3,4, 5: s.19-109 (90s)

Seip, Anne-Lise, *Sosialhjelpstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740-1920*, 1984, Gyldendal, Oslo. 17-33, 52-76 (40s) kap 1 Europeisk utgangspunkt, Kap 3 «Fattigvæsenet bliver som en lavine» Norge får sin første fattiglov i 1845. Kap 4. Jorbruksproletariatet «Fattigvæsenets ulykke» Fattiglovsdebatt 1845 til 863

Steine, Bjørn Arne, ««Den der er ude af Stand til at Sørge for Sig Selv» Argumentene for og mot suspensjon av fattigunderstøttede 1874-1919» i Marthe Hommerstad og Bjørn Arne Steine, *Stemmerettens grenser. Fattigdom og demokratisk utestengelse 1814-1919*, 2019, Scandinavian Academic Press, Oslo, 67-100 (33s)

HIS1400 – særemnet «Propaganda og politikk»

Oppgave: I hvilken grad og hvordan har store moderne kriger bidratt til å revitalisere politisk propaganda?

Sensorveiledning: I særemnet har vi behandlet politisk propaganda fra første verdenskrig til i dag – med vekt på store statlige propagandainitiativer under verdenskrigene og den kalde krigen, samt utvalgte politiske bevegelsers pionerarbeid innen massekommunikasjon i mellomkrigstiden og senere. Vi har også diskutert utviklingen av propaganda og politisk massekommunikasjon etter den kalde krigen, inkludert dagens digitale propaganda og desinformasjonskampanjer. Gjennomgående har utviklingen av strategisk massekommunikasjon blitt behandlet som et kommunikativt «våpenkappløp», hvor propagandistene – stater, politiske bevegelser eller enkeltaktører – har trukket på hverandres nyvinninger og erfaringer i forsøk på å komme på offensiven. I dette har kriger ofte vært brennpunkter for historisk endring, ettersom det har vært perioder med intens koordinert og som oftest sentralisert statlig propagandainnsats. Det vil være en betydelig fordel om studentene avgrenser sin besvarelse til enkelte eller en håndfull kriger og land. I alle tilfeller vil studentene ha mange konkrete eksempler å trekke på fra pensum. Her er noen generelle

elementer det vil være naturlig for studentene å diskutere i forbindelse med betydningen av krig for revitalisering av propaganda.

- Økt statlig koordinasjon av samfunnskrefter innen media, kommunikasjon og underholdning. Etablering av statlige organer for strategisk kontroll av massekommunikasjon. Ulik grad av sentralisering og målretting av propaganda.
- Økt intensitet innen propaganda (som innen andre samfunnsfelter). Ulik grad av monopolisering av propaganda og samspill med sensur.
- Propaganda gjennomsyrrer de fleste samfunnsområder i egne stater og i militæret. Massekommunikasjonens totalitet under total krig.
- Økt aggressivitet i massekommunikasjon mot publikum i utlandet – enten i «fiendeland» eller overfor nøytrale.
- Massekommunikasjon blir i langt høyere grad ansett som et krigsdomene – og propaganda drives etter militære kost/nytte-vurderinger.

Studentene bør avklare sin forståelse av propagandabegrepet. Studentene har i seminaret og i pensum fått presentert definisjoner av David Welch og Jowett & O'Donnell. I seminarene har studentene også forholdt seg til min, Eirik Wig Sundvalls, definisjon, som ikke er publisert: «Propaganda er strategisk massekommunikasjon i politisk hensikt med høy grad av koordinasjon i utforming, målretning og spredning av budskap (verdier eller ideer)». På dette punktet bør det aksepteres at studentene referer til undervisningen. Videre vil det vise styrke om studentene aktivt diskuterer skillet mellom grå, hvit og sort propaganda (jmf. Jowett & O'Donnell).

HIS1400 – særemnet «Opprørsbevegelser i Midtøsten»

Oppgave: Hvilken rolle spilte sosiale og andre medier i opprørsbevegelser i Midtøsten i det 20.-21. århundre? Illustrer med eksempler fra revolusjonene i Egypt i 1919, Iran i 1979 og Den arabiske våren.

Sensorveiledning:

Pensumdekning:

Fahmy, Ziad. *Ordinary Egyptians*. Kap. 6: “The Egyptian Street: Carnival, Popular Culture, and the 1919 Revolution” (Stanford University Press, 2011)

Lim, Merlyna. “Clicks, Cabs, and Coffee Houses: Social Media and Oppositional Movements in Egypt, 2004-2011.” *Journal of Communication* 2 (2012): 231-248.

Sreberny-Mohammadi, Annabelle. “Small Media for a Big Revolution.” *International Journal of Politics, Culture, and Society* 3 (1990): 341-371.

Oppgaven setter mediene i fokus og oppfordrer studentene til å tenke på tvers av forskjellige tidsperioder. Det finnes ikke én tekst alene fra pensumet som gir et direkte svar på spørsmålet, men det er både felles trekk og betydelige forskjeller i hvilke typer medier ble brukt og hvordan de ble brukt i Egypt i 1919, Iran i 1979 og Den arabiske våren i 2011. Hva som menes med «medier» tar utgangspunkt i relevante tekster fra pensumet. Mediene som står sentralt her er sanger, pamfletter og ulovlige aviser (Egypt 1919), kassetter med taler som innhold (Iran 1979) og sosiale medier (Den arabiske våren).

Disse mediene spilte en viktig rolle i informasjonsspredning og mobilisering. Særlig under sensur ble medier alternative måter å spre informasjon på. Dette gjelder både småmedier, som pamfletter og kassetter, men også sosiale medier. Selv under Den arabiske våren hvor sosiale medier ble viktige måter å spre informasjon på i bilder, opptak og tekst, fortsatte aktivistene å ta pamfletter i bruk for å unngå overvåkning og for å kunne nå den delen av befolkningen som ikke hadde tilgang til Internett. Her kan det også nevnes hvordan ikke skriftlige medier og høytlesning av skriftlige medier var særlig viktige for å nå analfabeter i 1919 og 1979. Mobilisering henger sammen med å spre informasjon, men med fokus på hvordan mediene klarte å spre praktisk og taktisk informasjon rettet mot mobilisering.

Gode besvarelser vil kunne ta disse hovedpoengene videre og snakke om hvordan mediene ble brukt for å fremme en alternativ diskurs til autoritetenes, eller drøfte betydelige forskjeller mellom mediene, som så hastighet og geografisk rekkevidde, særlig internasjonalt. Når det gjelder mobilisering, vil en god besvarelse kunne drøfte hvem som blir mobilisert og hvordan. I både Iran 1979 og Den arabiske våren, tok spesifikke medier (kassetter og Facebook) politikken ut av en begrenset sfære av politiske engasjerte mennesker til å mobilisere på en større skala, også mennesker som ikke ellers var politisk aktive. Mediene også bidro til mobilisering ved å skape viktige symboler og en felles identitet, men også stenge ut andre.

I bedømmelsen av oppgaven bør det legges vekt på at kandidaten viser klar og analytisk forståelse av selve teamet og dekker hovedtrekkene som er angitt ovenfor. Det finnes ikke én riktig måte å strukturere oppgaven på, og kandidaten kan velge å gjøre det tematisk, kronologisk eller på en annen måte. Kandidaten kan også velge å trekke inn primærkilder eller andre tekster fra pensumet (Clancy-Smith, Daly, Gelvin, Keddie og Yapp). Sensor bør være åpen for at kandidaten kan ha en mer kritisk tilnærming til pensumet, og velge å bruke andre forståelser av begrepet “medier.” Dette er ikke problematisk, så lenge det er gjort på en akademisk forsvarlig måte (med referanser) og ikke går på bekostning av å besvare oppgaven. Det kan også være forskjeller i hvor kandidaten velger å sette fokus på i drøftingen. Noen pekepinner er nevnt i forrige avsnitt.

HIS1400 – særemnet «Fyll og avhold»

Oppgave: Den eldre avholdsbevegelsen (måteholdsbevegelsen) og totalavholdsbevegelsen. En sammenligning.

Sensorveiledning: Den eldre avholdsbevegelsen i Norge, kalt måteholdsbevegelsen, ble grunnlagt i 1836 og totalavholdsbevegelsen i 1859. Begge var opptatt av å begrense alkoholforbruket; måteholdsbevegelsen ville unngå forbruk av brennevin, mens totalavholdsbevegelsen var motstander av alt alkoholforbruk. Det er flere likhetstrekk mellom de to bevegelsene: Begge ble grunnlagt i Stavanger og sto sterkt på kyststripen fra Stavanger til Arendal, og begge hadde inspirasjon fra utenlandske dissentermenigheter. I begge grupperinger fant man håndverkere og bønder, men måteholdsbevegelsen hadde også et stort innslag av overklasse.

Måteholdsbevegelsen ble i høy grad ledet av dissenterne. Totalavholdsbevegelsen var grunnlagt av kvekeren Asbjørn Kloster, men den religiøse profilen var likevel svakere, og de senere lederne hadde ikke en religiøs bakgrunn. Mens måteholdsbevegelsen stort sett drev med holdningsarbeid, arbeidet totalavholdsbevegelsen også i høy grad politisk, spesielt med

lederen Sven Aarrestad. Hans mål var en tørrlegging av landet nedenfra, det vil si at salget av brennevin skulle organiseres i halvoffentlige utvalg, såkalte samlag, og gjennom lokale folkeavstemninger skulle det vedtas at samlagene skulle stenges. Samlagene ble innført fra 1871, og samlagsavstemninger ble gjennomført fra 1895. Her hadde kvinner stemmerett, noe som var fastslått i Brennevinsloven av 1894. For Aarrestad hadde dette vært et viktig punkt å få igjennom på Stortinget, fordi det var all grunn til å tro at kvinner i høyere grad enn menn ville stemme nei til samlag.

Totalavholdsbevegelsen opplevde en enestående vekst i de politiserte 1880-årene, venstrebøndene var i høy grad avholdsfolk. Medlemstallet vokste fra 10 000 i 1880 til 140 000 på midten av 1890-tallet. Det var fem ganger så mange som måteholdsbevegelsen (som døde ut i 1860-årene) hadde hatt. En betydelig andel av medlemmene var kvinner, og totalavholdsbevegelsen var tidlig ute med å gi kvinner stemmerett og rett til å velges til tillitsverv. Det er interessant at i denne gjennombruddstiden var alkoholforbruket i landet lavere enn noen gang tidligere i århundret.

Gode besvarelser vil sammenligne de to bevegelsene systematisk og prøve å forklare forskjellene. I mindre gode besvarelser kan man finne omfattende redegjørelser for f.eks. samlagsloven av 1871 og andre enkeltheter samt beskrivelser av hvordan alkoholforbruket var innarbeidet i hverdagen på begynnelsen av 1800-tallet, men uten at dette brukes til noe.

HIS1400 – særemnet «Utviklingssamarbeidets historie»

Oppgave: Diskuter Carol Lancasters utsagn: 'Without the Cold War, aid would likely not exist today.' Har Lancaster rett? Bruk historiske eksempler for å vise giver- og mottakerlands motivasjon for å delta i utviklingssamarbeid.

Sensorveiledning:

Denne problemstillingen er ment å gjøre to ting:

- å gi studentene mulighet til å diskutere ulike typer motivasjon som ligger bak utviklingssamarbeid
- å gi studentene mulighet til å benytte historiske eksempler fra utviklingssamarbeidets historie til å vise hvordan ulike typer motivasjon og hensyn har spilt inn i utviklingssamarbeid, og gjennom dette kunne ta stilling til den kalde krigens rolle i forhold til bistand.

I undervisningen har det blitt understreket at oppgaven ikke bør besvares i to separate deler, men at man bør benytte historiske eksempler for å kunne ta stilling til og diskutere Lancasters forståelse av bistand, og den kalde krigens relative viktighet i ulike perioder og for ulike aktører i bistanden.

Carol Lancaster var en amerikansk historiker med lang fartstid fra USAID (USAs bistandsadministrasjon). Sitatet er hentet fra Lancasters bok *Foreign Aid: Diplomacy, Development, Domestic Politics* (2007). I oppstarten av særemnet tok vi utgangspunkt i en lengre versjon av sitatet: 'Foreign aid as we know it began as an instrument of Cold War diplomacy. Without the Cold War, aid would likely not exist today (...) Aid is, in short, a child of hardheaded, diplomatic realism.' Dette ble stilt opp sammen med Jarle Simensen, som i

Norsk utviklingshjelps historie (2004) skriver: '...som et internasjonalt program der alle industriland deltok, var utviklingshjelpen i tiårene etter andre verdenskrig noe radikalt nytt.' Samtidig så vi på utviklingstiltak som fant sted forut for etableringen av multilateral og bilateral bistand, for eksempel gjennom misjon, kolonipolitikk, filantropiske stiftelsers internasjonale arbeid samt Folkeforbundets arbeid, for å diskutere om dette har likhetstrekk med bistand. Hensikten med dette startpunktet har vært å vise mangfoldet i utviklingssamarbeid, både med tanke på motivasjon, hensyn, ståsted, problemforståelse og løsningsforslag samt praktiske innretninger av bistanden.

HIS1400 – særemnet «Jødenes historie»

Oppgave: Drøft hvordan jødisk liv i Norge endret seg etter andre verdenskrig

Sensorveiledning: Oppgaven kan tolkes i ulike retninger. Noen vil ha et (delvis) systematisk komparativt blikk på livet før og etter krigen, andre vil legge hovedvekten på etterkrigstiden. Begge deler er greit, har de fått tilbakemelding på i utkastene.

Pensum er slik at studentene må lete litt over alt for å besvare oppgaven svært godt, men Banik, Høeg, Gjernes og Kopperud/Levin er i hvertfall sentrale. Det de kan si noe om er blant annet at grad av religiøsitet er blitt lavere, selv om forsamlingene fortsatt formelt sett er ortodokse, at kvinners stilling er annerledes og at antisemittisme oppfattes annerledes. Studentene bør ikke legge for stor vekt kun på antisemittisme, da dette jo er et majoritetsproblem i utgangspunktet. Men dersom de sier noe om hvordan jødehat setter rammer for jødisk liv, er det greit. Det er jo også slik, som i eksemplet med ortodoks konfesjon, at på noen områder har ikke det jødiske endret seg formelt, men helt klart i praksis.

Videre vil en sterk student se at det å legge vekt på Grunnlovens §2, andre ledd er relativt irrelevant i denne sammenhengen, mens de svakere nok vil ha en mer oppramsing av tiden før og etter, uten blikk for hva som kan bli sammenliknet. Mer overordnet vil en sterk student videre se at det indre jødiske livet (religiøst, sosialt, kulturelt, arbeidsliv, osv) er hovedfokus, mens svakere studenter ikke vil være så gode på å skille mellom storsamfunnets holdninger vs det indre jødiske livet (jf også det jeg skriver om antisemittisme ovenfor).

De sterke studentene vil også forsøke å forklare endringer, mens de svakere er på oppramsingsnivå. Holocaust er åpenbart en viktig forklaring mht endringer: traumene etter å ha mistet så mange av sine nære, antallet personer som skulle holde et jødisk liv i gang var blitt dramatisk lavere (og minoriteten var jo svært liten i utgangspunktet) osv. Men det vil være en styrke om studentene også søker å forklare endringer med andre faktorer – for eksempel synet på kjønn i storsamfunnet i samme tid.

Studentene har fått følgende oppsummerende råd etter innlevert førsteutkast som det kan være greit å vite om:

1. lær dere hvordan dere refererer, enten dere bruker parenteser løpende i teksten eller fotnoter. Vær helt konsekvent i hvilket system dere bruker.
2. Ikke skriv uten å bruke referanser. Da er det ikke akademisk skriving, men det sparer dere også for tid når dere til slutt må føre på referansene.

3. når kravet er to tusen ord i et førsteutkast, holder det ikke med en kort disposisjon
4. husk litteraturliste
5. bruk pensumlitteratur, ikke oppslagsverk og nettsteder. Selv om SNL er skrevet av dyktige fagfolk, er det fortsatt et leksikon. Ha en tydelig innledning hvor du presiserer akkurat hva du skal gjøre og gir en faglig begrunnelse på dette ut fra problemstillingen. En hoveddel hvor du drøfter hvordan jødisk liv i Norge endret seg etter andre verdenskrig og en kort avslutning hvor du oppsummerer de viktigste momentene du har med.
6. Hva spør problemstillingen etter? Gjør deg opp en mening om dette før du begynner å skrive. For å kunne gjøre det, må du kjenne pensumtekstene – problemstillingen er formulert ut fra dem. Det er ikke et mål i seg selv å bruke hele pensum bare for å ha brukt det. Snarere er det et mål å vise sensor at du evner å plukke ut relevante momenter fra pensumtekstene.
7. mange av dere drøfter ikke – tekstene forblir en oppramsing. Tenk også litt over hvilke årsaker som kan henge sammen, som kan påvirke hverandre den ene eller andre veien. Det viser selvstendighet.
8. bruk fagspråk. Vi har ikke drøftet mye teori i dette kurset, men dere er blitt introdusert for noe fagspråk. Bruk disse som et grunnlag, både for drøfting og for faktisk innhold. Det kan også hjelpe dere å strukturere innholdet bedre.

HIS1400 – særemnet «Slutten på etterkrigsstabiliteten»

Oppgave: Gjør rede for hvordan Tony Judt forklarer overgangen fra de relativt stabile etterkrigstidene, til det mer turbulente syttitallet og videre til den nyliberale og nykonservative vendingen fra slutten av dette tiåret. Hvor godt passer denne forklaringen på den norske utviklingen? Bruk tekstene fra Furre, Sejersted og Olstad for å besvare det siste spørsmålet.

Sensorveiledning: Oppgaven spør om hovedtrekk ved forklaringene som gis av de tekstene som er ført opp på pensum. Judts bok har en bred inngang. Den studerer oppbruddet knyttet til ungdomsopprøret sent på sekstitallet, som den i stor grad identifiserer som et generasjonsoppgjør. Trekk ved etterkrigsstaten og –samfunnet blir utfordret på bred basis. De politiske virkningene kommer særlig til uttrykk på 1970-tallet, som en utfordring av eksisterende styringspartier og etablert autoritet på en rekke samfunnsområder. Syttitallet ble preget av nye reformer som skulle svare på nye krav, samtidig som etterkrigstidens lange vekstperiode tok slutt. Etterkrigstidens industrisamfunn var på hell. Han har en rekke påpekninger av intellektuelle impulser, bredere samfunnsendringer, kulturelle impulser mv som kan trekkes med i en besvarelse. Hans beskrivelse av endringene fra midten av 1970-tallet er preget av at statens finansielle kapasitet strekkes, de større og stadig viktigere utdannede mellomlagene (i stor grad en arv fra utdanningsrevolusjonen) belastes hardt av inflasjon og økende skatter, samtidig som man får en økende bekymring fra velferdsstatens kostnader. Dette blir en viktig faktor bak de innstrammingene og reformene som i mange land preger overgangen fra 1970-årene og veien inn på 1980-tallet. I tillegg peker han på en

rekke intellektuelle impulser som svekket en kollektiv orientering og tilnærming til politikk, og la vekt på individuell frihet og utfoldelse, selvbestemmelse og selvrealisering.

Judt beskriver en bred europeisk utvikling, der mange land har sine særtrekk, men som i stor grad gir variasjoner over samme tema. Et spørsmål som har stått sentralt i særemnet, i hvor stor grad forskjellen mellom Judts tekst og de norske tekstene skyldes at den norske utviklingen er særegen, og i hvor stor grad det skyldes forfatternes perspektiver og fortolkninger. Den politiske utviklingen fra oppbrudd i rødgrønn retning, deretter en «høyrebølge» mot slutten av tiåret, er i grove trekk lik. Samtidig ga utviklingen av oljeindustrien og dens inntekter Norge en delvis særegen utvikling, samtidig som Norge og Skandinavia har noe sterkere tradisjoner for statlig regulering og tjenesteyting. Det siste tematiseres i et eget underkapittel i Judt

De norske tekstene er litt ulike. Sejersteds bok inngår i grunnstammen på pensum, og er også lest i særemnet. Sejersted vektlegger i sin beskrivelse av det sene sekstitallet og syttitallet en «politikkens tilbakekomst» ved sammenbruddet for mer teknokratiske styreformer, større verdippluralisme og en bredere og mer utfordrende politisk debatt. Den økonomiske krisen på syttitallet spiller inn, dels ved at den rokket troen på at økonomien kunne styres i detalj, dels ved faktisk behov for innstramminger og tilpasninger. Hans beskrivelse gir andre vektlegginger, men er neppe uforenelig med Judts overordnede perspektiver

Furres fokus er mest på konvensjonell politikk. Han beskriver styringsproblemer i økonomien, og legger vekt blant annet på hvordan den økende materielle velferd svekket oppslutningen om felles verdier og velferdsordninger. Han går mindre inn på problemer og kritikk rettet mot det etablerte styringssystemet, av den typen som står sentralt hos Judt og til dels Sejersted.

Olstad beskriver overgangen som trinn i en «frihetsrevolusjon» der nye grupper fikk større rom. Den økende materielle velferden gjennom etterkrigstiden sees som et gode, som oppbrudd fra materiell ufrihet. Ungdomsopprøret og kvinnebevegelse vektlegges. Nye grupper fikk økt frihet og innflytelse, gjennom en prosess som «sto på skuldrene» til arbeiderbevegelsens omforming av samfunnet etter 1945. – Der Furre ser overgangen fra 1970-tallet som et «fall» en tilbaketrekning fra viktige kollektive verdier fra etterkrigssamfunnet, tegner både Sejersted og Olstad utviklingen annerledes, i større grad som oppbrudd fra mer kritiske og negative sider ved etterkrigssamfunnet.

Tekstene er alle mer komplekse enn det som oppsummeres her, og mye kan trekkes inn. Et hovedpoeng ved særemnet har vært å trene studentene i å lese og analysere ulike fortolkninger av sammenfattende tekster. Oppgaven legger opp til en drøfting av tekster og fortolkninger. En viktig forskjell på sterke og svake oppgaver er om dette faktisk preger besvarelsen, at studentene har blikk for likheter og forskjelligheter i fortolkninger, og er i stand til å foreta selvstendige drøftelser der pensumtekstene står i sentrum.

HIS1400 – særemnet «Massemigrasjonens tid»

Oppgave: I hvilken grad kan innvandrere i Den nye verden forstås som kolonister?

Sensorveiledning: Dette særemnet introduserer studenter for innvandringsproblematikk på 1800-tallet i den såkalte «nye verden», altså de områdene av kloden som opplevde, og ikke minst oppfordret til innvandring fra «den gamle», altså i hovedsak Europa, men også Asia. Fokuset i særemnet er å utforske sammenhengene som innvandring og innvandrerne inngikk i. Grunnperspektivet er «bosetterkolonialisme» («settler colonialism»), som forsøker å ta høyde for en undertype av imperialism /kolonialisme, der innvandring og befolkningsfordriving er prosesser som driver framveksten av ulike stater, som USA og Australia. Særemnet utforsker ulike kulturmøter og konflikter og bruker i stor grad norske innvandrere i USA og Australia som vindu til denne problematikken.

Oppgaveteksten ber studentene om å reflektere rundt hva slags roller innvandrere til den «nye verden» spilte i disse ulike kontekstene.   spørre om hvorvidt innvandrerne kan forstås som kolonister gir studentene mulighet til å se på hvordan innvandrerne fungerte, som individer og grupper, i de statsbyggende, bosetterkoloniale prosessene som foregikk. Oppgaven er dermed hovedsakelig en øvelse i fortolkning/refortolkning av den tradisjonelle innvandringshistoriografien, som i stor grad har fortalt om enkelte grupper og deres gradvise tilpasning og suksess i de nye samfunnene omkring på kloden.

Oppgaven er formulert fritt og ber studentene om en høy grad av selvstendig argumentasjon på bakgrunn av det de finner i pensum og eventuelt i andre tekster. De har fått beskjed om at mange forskjellige svar kan være gode og tilfredstillende i denne sammenheng, og at det er deres grad av begrunnelse og argumentasjon som vil gi uttelling. Det forventes likefullt at studentene går noe i dybden på det de tar opp som eksempler/case/perspektiv og at de ikke gir et altfor generelt/vagt svar på problemstillingen.

En fremragende besvarelse («A») vil fremsette en sterk påstand og en bærende argumentasjon. Den vil preges av en reflektert holdning til hva det vil si å være innvandrer i den nye verden på 1800-tallet. Besvarelsen bør inkludere en forståelse for at innvandring ikke (bare) var en organisk prosess, men aktivt tilrettelagt og oppfordret til av de nykoloniale statene i Nord- og Sør-Amerika og Australia (og evt. Sør-Afrika). Den bør helst også vise til sosiale hierarkier, mellom ulike innvandrergrupper samt mellom innvandrere og majoritetsbefolkning og peke på handlingsrommet og forståelseshorisonten til den enkelte innvandrer.

En meget god besvarelse («B») bør inkludere det meste av det over, men svikte mer på mestringsen av stoffet og på strukturen i argumentasjonen.

En god besvarelse («C») vil utvise en forståelse av innvandring til «den nye verden» som noe annet enn europeernes eget perspektiv og samtidsfortolkning av fenomenet: refleksjoner rundt kolonialisme og dets ulike uttrykk i migrasjonssammenheng bør være til stede i besvarelsen.

En nokså god besvarelse («D») utviser en viss forståelse av sammenhengen mellom innvandring og kolonialisme, men sliter med å uttrykke disse samt å trekke på gode og relevante eksempler.

En tilstrekkelig besvarelse («E») viser at studenten har lest en del av pensum og fulgt seminarene, men har ikke plukket opp poenget om å se kritisk på innvandringen som prosess og på tradisjonelle narrativer om denne.

En ikke bestått besvarelse («F») mangler et svar på oppgaven, som i siste instans bør ta form som «ja, fordi...», «nei, fordi...» eller varianter av dette, og bærer i tillegg preg av manglende kunnskapstilegnelse omkring innvandringen som historisk fenomen.

HIS1400L

HIS1400L – særemnet «Massemigrasjonens tid»

Oppgave: I hvilken grad kan innvandrere i Den nye verden forstås som kolonister?

Sensorveiledning: Dette særemnet introduserer studenter for innvandringsproblematikk på 1800-tallet i den såkalte «nye verden», altså de områdene av kloden som opplevde, og ikke minst oppfordret til innvandring fra «den gamle», altså i hovedsak Europa, men også Asia. Fokuset i særemnet er å utforske sammenhengene som innvandring og innvandrerne inngikk i. Grunnperspektivet er «bosetterkolonialisme» («settler colonialism»), som forsøker å ta høyde for en undertype av imperialism/kolonialisme, der innvandring og befolkningsfordriving er prosesser som driver framveksten av ulike stater, som USA og Australia. Særemnet utforsker ulike kulturmøter og konflikter og bruker i stor grad norske innvandrere i USA og Australia som vindu til denne problematikken.

Oppgaveteksten ber studentene om å reflektere rundt hva slags roller innvandrere til den «nye verden» spilte i disse ulike kontekstene.   spørre om hvorvidt innvandrerne kan forstås som kolonister gir studentene mulighet til å se på hvordan innvandrerne fungerte, som individer og grupper, i de statsbyggende, bosetterkoloniale prosessene som foregikk. Oppgaven er dermed hovedsakelig en øvelse i fortolkning/refortolkning av den tradisjonelle innvandringshistoriografien, som i stor grad har fortalt om enkelte grupper og deres gradvise tilpasning og suksess i de nye samfunnene omkring på kloden.

Oppgaven er formulert fritt og ber studentene om en høy grad av selvstendig argumentasjon på bakgrunn av det de finner i pensum og eventuelt i andre tekster. De har fått beskjed om at mange forskjellige svar kan være gode og tilfredstillende i denne sammenheng, og at det er deres grad av begrunnelse og argumentasjon som vil gi uttelling. Det forventes likefullt at studentene går noe i dybden på det de tar opp som eksempler/case/perspektiv og at de ikke gir et altfor generelt/vagt svar på problemstillingen.

En fremragende besvarelse («A») vil fremsette en sterk påstand og en bærende argumentasjon. Den vil preges av en reflektert holdning til hva det vil si å være innvandrer i den nye verden på 1800-tallet. Besvarelsen bør inkludere en forståelse for at innvandring ikke (bare) var en organisk prosess, men aktivt tilrettelagt og oppfordret til av de nykoloniale statene i Nord- og Sør-Amerika og Australia (og evt. Sør-Afrika). Den bør helst også vise til sosiale hierarkier, mellom ulike innvandrergrupper samt mellom innvandrere og majoritetsbefolkning og peke på handlingsrommet og forståelseshorisonten til den enkelte innvandrer.

En meget god besvarelse («B») bør inkludere det meste av det over, men svikte mer på mestringsen av stoffet og på strukturen i argumentasjonen.

En god besvarelse («C») vil utvise en forståelse av innvandring til «den nye verden» som noe annet enn europeernes eget perspektiv og samtidsfortolkning av fenomenet: refleksjoner rundt kolonialisme og dets ulike uttrykk i migrasjonssammenheng bør være til stede i besvarelsen.

En nokså god besvarelse («D») utviser en viss forståelse av sammenhengen mellom innvandring og kolonialisme, men sliter med å uttrykke disse samt å trekke på gode og relevante eksempler.

En tilstrekkelig besvarelse («E») viser at studenten har lest en del av pensum og fulgt seminarene, men har ikke plukket opp poenget om å se kritisk på innvandringen som prosess og på tradisjonelle narrativer om denne.

En ikke bestått besvarelse («F») mangler et svar på oppgaven, som i siste instans bør ta form som «ja, fordi...», «nei, fordi...» eller varianter av dette, og bærer i tillegg preg av manglende kunnskapstilegnelse omkring innvandringen som historisk fenomen.

HIS1400L – saremnet «Miljøproblemer etter 1945»

Oppgave: Forklar kort hva som menes med begrepet antropocen. Analyser deretter viktige miljøhistoriske endringer etter 1945 innenfor et av følgende temaer:

- Byer og by(miljø)-politikk.
- Klimaendringer og klimapolitikk.

Drøft til slutt, på grunnlag av analysen, om antropocen-begrepet er fruktbart å bruke innenfor miljøhistoriske studier av det valgte temaet.

Sensorveiledning: Oppgaven har tre deler, men ber tydelig om en kort forklaring og deretter en mer utførlig drøfting og analyse. I de gode oppgavene er alle tre deler med, men sensorer bør være åpne for at delene kan komme i ulik rekkefølge. Det viktige er at strukturen er hensiktsmessig og at oppgaven besvares.

Første del: Når studenten skal forklare hva som menes med begrepet antropocen, bør hen ta utgangspunkt i relevant pensum. Begrepet antropocen ble introdusert av Paul Crutzen i 2000 og er egentlig et begrep hentet fra naturvitenskapen, som går ut på at jorda har gått inn i en ny geologisk epoke. Dette er en epoke der menneskelig aktivitet påvirker selve jordoverflaten og atmosfæren. Flere tekster på pensum forklarer hvordan begrepet kan forstås (Crutzen, 2000; Robin, 2013; McNeill og Engelke, 2016; Finn Arne Jørgensen, 2017). En tilfredsstillende besvarelse av dette oppgavepunktet (til C) bør få fram de sentrale kjennetegnene ved begrepet og bør også si noe om hvordan begrepet kan forstås i en historiefaglig sammenheng. Meget gode besvarelser (A og B) bør vise evne til å problematisere, nyansere og drøfte begrepet og tidfestingen av det. Dette *kan* komme fram i den første korte forklaringen, men kan også bakes inn som en del av drøftingen.

Andre del: Studentene skal så analysere viktige miljøhistoriske endringer innenfor et av de to oppgitte temaene. Gode besvarelser (C eller bedre) bør analysere og reflektere, ikke kun ramse opp faktaopplysninger. Analysen kan vinkles på ulike måter, og sensorene bør være åpne for flere måter å løse oppgaven på. Studentene kan f. eks. legge større vekt på å forklare årsakene til endringer, eller å sette endring opp mot kontinuitet.

Pensum og kilder som kan være relevante for denne delen:

- Byer og by(miljø)-politikk: Kap. 3 i McNeill og Engelke, 2016; Tarr, 2002.
- Klima og klimapolitikk: Kap. 2 i McNeill og Engelke, 2016; Anker, 2016.
- Andre deler av McNeill og Engelkes bok, samt annen pensumlitteratur kan også være relevant å trekke inn, litt avhengig av hva slags inngang studenten velger.

- Studentene kan også bruke primærkilder og andre undervisningsressurser som har blitt gjort tilgjengelig i Canvas.

Tredje del: Her skal studentene drøfte hvilken grad antropocen-begrepet er fruktbart å bruke innenfor miljøhistoriske studier av det valgte temaet. Denne delen av oppgaven kan også løses på ulike måter, og sensorene bør være åpne for det. Studentene kan f. eks. vektlegge hvordan analysen de har gjort, styrker eller svekker tesen en antropocen periode eller de kan diskutere om andre perspektiver er mer relevante for det temaet de har analysert. Antropocen-begrepet tar utgangspunkt i globalhistorisk utvikling / store endringer på makronivå, og historieskriving med dette som perspektiv kan overskygge andre endringsprosesser. Gode besvarelser bør vise forståelse for hvordan perspektivet man velger og stiller spørsmål ut fra, påvirker historieskrivingen.

Se også de generelle kriteriene som studentene har fått oppgitt i oppgaven:

- Blir oppgaven avgrenset på en fornuftig måte?
- I hvilken grad viser den gode evner til kritisk og selvstendig analyse og refleksjon?
- I hvilken grad viser oppgaven gode og dekkende faktiske historiekunnskaper?
- I hvilken grad er kunnskapen plassert i en sammenheng?
- I hvilken grad har oppgaven god struktur. Med andre ord, er det en rimelig balanse mellom innledning, redegjørelse, drøfting og konklusjon?
- Er den klart og korrekt formulert?
- Blir relevante fagbegreper brukt?
- Refererer den til relevant litteratur og kilder, med referanser og litteraturliste?
- Tar den i utgangspunkt i og anvender pensumlitteraturen? For å få godkjent må oppgaven ta utgangspunkt i problemstillinger som reises i pensumlitteraturen og på kurset. Flere deler av pensum bør brukes.

HIS1410INTER

Oppgave: To what extent can fascism be considered 'mainstream'?

Sensorveiledning: This course on fascism, its emergence, and its cultural, intellectual, and political roots, has been taught in three parts. A first part covering the decades before WW1, looking at particular ideas, cultural currents, anxieties, and political attitudes before WW1; WW1 and its immediate violent aftermath of revolution and counter-revolution; and the interwar period and WW2, covering the rise and spread of fascism, and the violence it unleashed in Europe. To help students understand where else 'fascist politics' or the roots of fascism could be found to help understand its potentially mainstream qualities (whether understood as popular, respectable, legitimate, etc.) they have been taught about anxieties around the decline of the West in the Nineteenth Century; the rejection of bourgeois values and attitudes in culture and philosophy; the exercise of extreme and often racist violence by European imperial powers before and during WW1; violent, militaristic, and misogynistic masculinities; the organisation of counter-revolutionary groups; antisemitism; anti-Bolshevism, and the White Terror.

Given the lack of historiographical consensus on the nature of fascism, it is left open to the students to interpret and justify the key terms of the question ('fascism' and 'mainstream') as suits their argument. (They do have one nuanced model of 'mainstream' available on the syllabus in Aristotle Kallis's article 'Counter-Spurt but not de-civilisation'.) A higher mark would typically be awarded to an essay showing a sophisticated understanding of the key terms and the multiple ways in which they can be interpreted, while a lower mark might be awarded to one that more crudely interprets e.g. 'mainstream' as simply meaning high electoral support. Students should be able to make distinctions between fascism and other forms of right-wing politics where appropriate; e.g. they should show awareness that while there are important ideological and practical connections between far-right paramilitary groups like the *Freikorps* in Germany, they predate fascism proper, and cannot be identified with it directly without qualification. Critically, students are not expected to adhere to any one particular definition of either 'fascism' or 'mainstream', but ideally show awareness of the complexities of these terms and the controversies around definitions of fascism in the historiography.

Essays should make the most of the syllabus, so that the answer can at least be contextualised in the *longue durée* that constitutes the scope of the paper. The syllabus effectively covers the three aforementioned periods. A good essay should be able to reference reading covering all of these periods, even if the focus typically will be mainly on the second and especially third. An excellent essay displaying independent thinking will be able to connect these together in the analysis, and be able to link and/or compare trends and developments in earlier periods to interwar fascism. Less accomplished work might only treat them as an introduction to the interwar period.

The syllabus covers social, intellectual, cultural, and political history, and a range of different theories and methodologies for approaching fascism and the broader history that contextualises the European Right. The best analyses will be able to demonstrate an understanding of how these approaches differ and how they affect our understanding of fascism and its mainstreaming. Given the great scope of the course students are encouraged to read beyond the syllabus, and have access to recommendations of other quality academic

literature they can refer to, especially on fascism. This is however not a requirement for a top mark.

A good balance between breadth and depth of analysis is required. The reading allows for the discussion of fascism as a European phenomenon, and students should be able to show how it was rooted in general continental conditions, ideas, and political cultures not specific to any one country. At the same time some countries will need more focus than others (e.g. Italy or Germany) to attain adequate depth of analysis, and the balance of the syllabus naturally tends that way. It is therefore fine to focus on one or two specific case studies, but not to the exclusion of any discussion of the broader European context. Chronologically there is no requirement to treat the entire 1848-1945 period evenly; in fact, the decades of 1848-1918 can be treated as a prelude to the main subject, but students are free to give it more attention if their argument requires it.

It is critical that students demonstrate direct knowledge of the historical events, developments, and agents, involved in the making of and spread of fascism. There is a great deal of historical detail in the syllabus literature that students can use, and knowledge of this history should be demonstrated. A poor essay will write mostly in generalities and vague terms, whereas a good one will use empirical historical data culled from the literature to argue its points. Typically an excellent essay would be able to highlight variety and heterogeneity within fascism(s), and the European far-right more generally, indicating knowledge of differences between various countries, and different ways fascism found expression. A poorer essay would be prone to interpret one prominent example (e.g. the German Nazis) as being representative.