

Sensorveiledning, HIS1400/HIS1400L/HIS1410INTER, vår 2025

Mappens innhold

Eksamensmappen i HIS1400 og HIS1400L skal bestå av:

- Individuell skriftlig oppgave fra det særernnet som går i første halvdel av semesteret.
- Individuell skriftlig oppgave fra det særernnet som går i andre halvdel av semesteret.
- Individuell skriftlig oppgave fra fellesdelen av pensum som gis mot slutten av semesteret.

I mappen skal særernneoppgavene ha et omfang på maksimalt 2400 ord hver, inklusivt fotnoter. Oppgaven fra fellespensum skal ha et omfang på maksimalt 2800 ord, inklusivt fotnoter. Bibliografi og eventuelle tabeller teller ikke med i ordtellingen. Mappen skal ha et maksimalt ordomfang på 7600 ord, inklusivt fotnoter. Bibliografi og eventuelle tabeller teller ikke med i ordtellingen.

Eksamensmappen i HIS1410INTER skal bestå av:

- Individuell skriftlig oppgave knyttet til særernnet.
- Individuell skriftlig oppgave fra fellesdelen av pensum som gis mot slutten av semesteret.

I mappen skal særernneoppgaven ha et omfang på maksimalt 2400 ord, inklusivt fotnoter. Oppgaven fra fellespensum skal ha et omfang på maksimalt 2800 ord, inklusivt fotnoter. Bibliografi og tabeller teller ikke med i ordtellingen. Mappen skal ikke overskride maksimalt 5200 ord, inklusivt fotnoter. Referanser og tabeller teller ikke med i ordtellingen.

Viser også til de [generelle karakterbeskrivelsene for historie på bachelornivå](#).

Ufullstendig mappe fører til stryk. Hvis mappen ikke kan åpnes i Inspira, ta kontakt med [Marlene Holm](#).

Oppgave fra fellespensum i HIS1400/HIS1400L/HIS1410INTER

Oppgavetekst:

Fra midten av 1970-tallet og fremover opphørte gradvis det man kjente som "the third world order". Den kommunistiske "Second World" forvitret og den kapitalistiske "First World" oppga sine siste kolonier. Rundt 1990 tok den kalde krigen slutt og en ny verdensorden tegnet seg. Adelman et al (6. Utg, s 878 / 7. utg kap. 21 "Globalization, 1970-2000" Avsnitt "Global integration") skriver: "Now a new architecture of power organized the world into a unified marketplace with unhindered flows of capital, commerce, culture, and labor."

Ta utgangspunkt i dette sitatet og redegjør for hvordan sentrale utviklinger i global økonomi påvirket nasjonalstatens rolle i perioden fra midten av 1970-tallet og frem til 2020-tallet. Diskuter så på bakgrunn av redegjørelsen hvordan disse utviklingene etter hvert fikk betydning for den politiske utviklingen i flere industriland. Legg i denne delen av spørsmålet særlig vekt på perioden fra 2009 og fremover.

I denne oppgaven skal studenten analysere hvordan utviklingen i den globale økonomien fra midten av 1970-tallet frem mot 2020-tallet har påvirket nasjonalstatens rolle, samt diskutere de politiske konsekvensene av disse økonomiske endringene i flere industriland, med særlig vekt på perioden fra 2009. Studenten står fritt til selv å velge hvilke industriland hen ønsker å trekke frem, men USA bør fortrinnsvis være et av dem.

Vurderingskriterier:

Denne oppgaven er tenkt todelt. I første del bør studenten tegne opp et kontekstuell rammeverk hvor hen viser forståelse for betydningen av overgangen fra den kalde krigen til en ny verdensorden. Vi er særlig ute etter en presentasjon som diskuterer endringer i økonomiske forhold som tegnet seg fra 1970-tallet og fremover. Dette skal danne utgangspunkt for oppgavens del II hvor studenten skal diskutere politisk utvikling i noen utvalgte industriland, med vekt på perioden etter 2009.

I del I av oppgaven bør følgende sentrale elementer ideelt sett inngå:

- Globalt BNP og global eksport har økt kraftig fra ca. 1950 og fremover. Varer og ideer blir flyttet på tvers av grenser som før separerte dem. Multinasjonale selskaper transformerer lokale markeder til internasjonale markeder. Konsumenter kjøper i økende grad utenlandske varer og tjenester. Og den totale verdien på internasjonal handel tidobler seg i perioden mellom 1973 og 1998. Ser vi på verdens handel som andel av global BNP ser vi at mens handelen utgjorde 24% av global BNP i 1960, så var man oppe i nesten 50% i 1995.
- Introduksjon av nye teknologier. Fra standardiserte fraktcontainere som kommer på 1960-tallet til internett som skyter fart utover 1990-tallet. Dette gjør markedene globale, men skaper også dype ulikheter mellom og innad i samfunn.
- Vareproduksjon flyttes gradvis fra industriland til utviklingsland.
- Nasjonalstatens makt forandres på grunn av overnasjonale organisasjoners økte innflytelse og multinasjonale selskapers maktkonsolidering
- Det kan også gjerne nevnes at Nixon løser dollaren fra gull i 1971, at Bretton Woods bryter sammen og at verden opplever to oljekriser ('73 og '79). På 1970-tallet inntreffer en global økonomisk nedtur. På 1980-tallet ser vi flere gjeldskriser, med Mexico ('82 som den største). IMF blir en sentral aktør i å håndtere disse.

I del II av oppgaven er fokus på de overnevnte punktenes betydning for politisk utvikling i industriland. Studentene står som nevnt fritt til å velge land, men USA bør inngå. Følgende elementer er sentrale i diskusjonen:

- Finanskrisen i 2008 og dens etterdønninger: I 2007-2008 entret verdensøkonomien den største økonomiske krisen siden 1930-tallet. Denne var utløst av dårlig regulerte finansmarkeder, særlig i USA og fikk store ringvirkninger over hele verden. Det ble tydelig at fordelene som kommer med og av den globalt integrerte økonomien er ujevnt fordelt. Dette har skapt og skaper spenninger innad i og mellom samfunn.
- Disse spenningene har i sin tur ledet til en økende oppslutning rundt ulike former for populistisk politikk og innvandringsskepsis. I flere andre land langet høyrepopulister ut mot det de kalte «globalistene» og de som tjente på globalisering. Dette ble tydelig i flere europeiske land som for eksempel Ungarn, England, Italia, samt i USA, Brasil, India og Tyrkia for å nevne noen.
- Disse politikerne er ulike, men har følgende grunnleggende synspunkter til felles:
 - Folket mot eliten (globalistene)

- Nasjonalisme og suverenitet er viktig
 - Skepsis til det liberale demokratiets spilleregler
 - Nasjonalt orientert økonomisk politikk
 - Anti-woke, klimaskepsis
- Årsakene til denne vendingen er sammensatte, men vi kan særlig peke på:
- Økonomisk usikkerhet og ulikhet (drevet frem av globalisering.
 - Migrasjon og demografisk endring (også et resultat av at industri og arbeidsplasser flyttes)
 - Velgere føler seg ikke representert (elite, etablissement, «globalistene»)
- En god besvarelse bør også diskutere en sakteregående trend som har manifestert seg fra 1970-t og fremover, nemlig økonomisk stagnasjon. Verden har siden da erfart en langvarig og saktegående nedgangstid som ble verre etter finanskrisen i 2008. Dette innebærer lav vekst, svekket produktivitet og en aldrende arbeidsstokk. G-20 økonomiene er et godt eksempel. De vokser saktere enn før. En viktig årsak til denne trenden er det globale skiftet fra vareproduksjon til servicenæringer. Dette har bremsset opp den viktigste motoren i økonomisk ekspansjon – nemlig produktivitetsvekst. I industriland har økonomiene gått fra å være vareproduksjonsøkonomier til å bli servicenæringsøkonomier, med tilsvarende flytting av arbeidsplasser. I dag er ca 50% av den globale arbeidsstokken ansatt i servicesektoren. Koblet sammen med lav befolkningsvekst globalt setter dette økonomier under press.
- Økonomiene i industriland vokser for sakte til at folk merker økonomisk framgang/levestandardforbedring i løpet av sine livsløp. Når folk ikke lenger forventer at de eller barna deres skal få bedre levestandard faller tilliten til de politiske institusjonene. Misnøyen øker og (høyre-) populisme får vind i seilene.

En god oppgave vil altså ha en tydelig todelt struktur der den første delen primært redegjør, mens den andre delen diskuterer og analyserer mer. Gode oppgaver bør ha en klar innledning, to hoveddeler og en tydelig konklusjon. Argumentene bør fortrinnsvis inneholde en god del av poengene listet opp over (det er ikke nødvendig å ha med absolutt alle), og gjøre bruk av pensumlitteratur fra *Worlds Together, Worlds Apart* (femte utgave): 788-825 og 828-859/ (sjette utgave): 878-910 og 923-963 (syvende utgave) kap. 21 og kap 22, Nayyar, "[Globalisation, history and development: a tale of two centuries](#)" og evt Sejersted kap 11 og kap 12, 13 og 14 (denne er noe mindre viktig). En mindre god oppgave vil typisk ikke klare å redegjøre for og diskutere sammenhenger mellom sentrale utviklingstrekk i global økonomi og nasjonalstatens rolle/plass i en globalisert verden. Den vil heller ikke forklare på en overbevisende måte hvordan større utviklingstrekk har manifestert seg i politiske endringer og velgerpreferanser fra finanskrisen i 2008-9 og fremover.

Jødernes historie i Norge

Oppgavetekst: «Gjør rede for og drøft betydning Holocaust har hatt for jødisk liv i Norge etter andre verdenskrig»

Forklaring til oppgaveteksten: Under Holocaust ble ca 1/3 del av den jødiske minoriteten i Norge myrdet. Praktisk talt alle norsk jødiske familier ble rammet av nazistenes forsøk på å tilintetgjøre Europas jødiske befolkning. De som overlevde fikk livene sine radikalt endret på ulik vis som følge av

dette. Holocaust preget alle jødiske familier. Hvordan livene endret seg på ulikt vis er essensen i denne oppgaven.

Det aller viktigste er at studenten har lest oppgaveteksten som etterspør redegjørelse og drøftelse av *betydningen* Holocaust hadde for jødisk liv i Norge *etter* 2 verdenskrig.

Her er ordene «betydningen Holocaust» hadde og ordet «etter» en nøkkel.

Sensorveiledning:

En av utfordringen til studentene er her – hvor det ikke er en primærartikkel som tar for seg temaet – at de selv må velge ut det essensielle fra ulike artikler på pensum som går inn på det oppgaven spør om. Hvilke artikler de trekker inn og hvordan de bruker artiklene er på mange måter svenneprøven i denne oppgaven.

For å drøfte og redegjøre betydningen Holocaust har hatt på jødisk liv etter krigen må studenten også vise kunnskaper om hva som skjedde med den jødiske befolkningen i Norge under Holocaust.

Et problem som gikk igjen i de ulike oppgavene som studentene fikk tilbakemelding på var at det tok lang tid før studenten kom frem til hva oppgaven spurte om og man brukte langt tid på feks grunnlovsforbudet i 1814 (viktig , men ikke så viktig for jødisk liv etter krigen). En annen utfordring som gikk igjen var at mange skrev veldig mye om Holocaust , men lite om betydningen dette hadde for jødisk liv etter krigen (som er det oppgaven spør om).

Penumsartikler som kan brukes er blant annet «Da norske jøder ikke fantes» av Irene Levin og Øivind Kopperud som blant annet tar for seg om de norske jødene var en del av det norske fellesskapet etter krigen, Alexa Døvings artikkel «Fra vuggen til graven: Det mosaiske trossamfunn i norsk jødisk liv» og de delene av boken «Likvidasjonen» av Synne Corell som er pensum (s.295 til 307) for å nevne noe. Men her har man muligheten til å trekke inn mange flere artikler på pensum også og henviser derfor til pensumlisten.

Vi har også brukt en dobbeltime på dette i forelesningsrekken.

En meget god oppgave vil bruke ulike deler av pensumslitteraturen på en god og selvstendig måte, men vil også trekke inn annen litteratur og det vi har diskutert i timene. Egne analyser og vurderinger av argumentene vektlegges i stor grad. En slik oppgave vil også ha største delen av sitt fokus på *betydningen Holocaust hadde på jødisk liv etter krigen* selv om det selvsagt også må være en del kunnskap om Holocaust i seg selv.

En middels oppgave bruker noen av artiklene, men trekker inn lite ellers fra timene eller har ikke /eller i liten grad søkt annen litteratur som kan besvare problemstillingen. En middels besvarelse må uansett adressere oppgaveteksten som spør om *betydningen* Holocaust hadde på jødisk liv *etter*

krigen selv om vektingen opp mot hva som skjedde under Holocaust ikke behøver å være like streng som en meget god oppgave.

En svak oppgave bruker lite pensum og trekker inn lite grad timene (men noe pensum må det være), redegjør for hovedtrekkene under Holocaust, men svarer i liten grad på selve oppgavens problemstilling og svarer dermed ikke fyllestgjørende det oppgaven spør om.

Studentene er informert om at wikipedia ikke kan brukes som kilde, men hvis de bruker SNL så kan de bare bruke det noen få ganger og der det de henviser til ikke er dekket av pensum.

Nuclear Weapons in International History

Essay question: *“Did the invention of nuclear weapons fundamentally change international politics, or not? Answer with reference to any two class topics from the special subject.”*

This is a deliberately open-ended task that asks students to address one of the fundamental questions animating the history of nuclear weapons. Scholars are divided on this issue, which revolves around the extent to which the enormous destructive power of nuclear weapons fundamentally changed states' behavior, for example their propensity to go to war with each other, engage in competitive arms racing or crisis bargaining, pursue cooperative arms control agreements to prevent the outbreak of nuclear war, etc. As such, a positive, negative, or nuanced answer are all acceptable.

The main test, therefore, is how the students marshal the material that they have read and discussed in two of the six classes in addressing this basic question. It is also important that they pay attention to the wording of the question, in particular the key phrase *“fundamentally change international politics.”* Answers that define, analyze, and/or problematize the issue of fundamental change should be given extra credit (see grade boundaries below).

Students have been instructed that they do not need to go beyond the pensum and class material to complete this task and can reference the lecture PowerPoints as a source. Students have been told that they can use course material, including pensum, from topics other than their two selected topics to support their answer.

The class topics are the following (for pensum, see below):

1. The Bomb: conception and use (Pre-WWII atomic science, Manhattan Project, Hiroshima and Nagasaki, failure of US Baruch Plan disarmament proposal).
2. Arms racing (U.S.-Soviet arms race, 1945-late 1960s).

3. Nuclear crises (focus on Cuban Missile Crisis, but also including the Berlin Crisis).
4. Arms control and disarmament (focus on Strategic Arms Limitation Talks, late 1960s-1970s).
5. Nuclear weapons and the end of the Cold War (Reagan, Gorbachev, role of late Cold War arms control in ending the Cold War).
6. Legacies and “lessons” (post-Cold War changes in the global nuclear order, relevance of the Cold War to the new era of nuclear competition).

Students should answer with reference to any two of these six topics. Whether they answer positively or negatively depends in part on which topics they select to support their argument, but also on their interpretation of the topics themselves. None of the topics provide unequivocal evidence in favor of one side of the debate or the other.

Grade range:

A: The student has provided some definition and/or analysis of how we can judge fundamental change in international politics. They may also have problematized other parts of the question, such as the extent to which we can make broad inferences about “international politics” from study of only US-Soviet relations. They have developed a clear, coherent, and independent argument in support of their answer, employing evidence from the two topics, including the pensum, in well-structured paragraphs. They may have engaged with alternative viewpoints to some extent. They conclude with an accurate and concise summary of their position.

B: The student may not have provided a such a clear definition of fundamental change. However, they have developed a clear, coherent, and independent argument in support of their answer, employing evidence from the two topics, including the pensum, in well-structured paragraphs. They do not engage with alternative viewpoints, but instead stick to their side of the argument. They conclude with an accurate summary of their position.

C: The student provides an answer to the question, employing two topics from the course, including reference to the pensum. The answer is less clear than a B grade and the structure of the argument and supporting paragraphs is less coherent, perhaps lapsing into narrative at the expense of analysis. They conclude with a clear answer to the question of nuclear weapons’ impact on international politics.

D: The student provides an answer to the question, employing material from two topics. However, their references to the two topics may be uneven, their use of pensum materials is patchy, the structure of their argument is less than fully coherent and sections may be largely narrative rather than analytical. The conclusion they reach is not clearly supported by what they have outlined in the body of the essay.

E/F: The student does not answer the question. They have not referenced two different topics from class. Their answer is incoherent and they have not used readings from the pensum to support their position. Their essay does not follow a clear structure. An E grade will display some of these characteristics in combination with some from higher grades. An F grade will display all of the characteristics outlined in this paragraph.

Pensum:

Class 1: The Bomb: Conception and Use (Pre-WWII atomic science, Manhattan Project, Hiroshima and Nagasaki, failure of US Baruch Plan disarmament proposal)

William Walker, *A Perpetual Menace: Nuclear Weapons and International Order* (Routledge, 2012), 27-37.

J. Samuel Walker, "Recent Literature on Truman's Atomic Bomb Decision: A Search for a Middle Ground," *Diplomatic History* Vol. 29, No. 2 (April 2005), 311-334.

David Kearn, "The Baruch Plan and the Quest for Atomic Disarmament," *Diplomacy & Statecraft* Vol. 21, No. 1, 41-67.

Primary source: Albert Einstein (with Leo Szilard) letter to President Franklin D. Roosevelt, 2 August 1939, https://www.osti.gov/opennet/manhattan-project-history/Resources/einstein_letter_photograph.htm#1

Class 2: Arms racing (U.S.-Soviet arms race, 1945-late 1960s)

David Allen Rosenberg, "The Origins of Overkill: Nuclear Weapons and American Strategy, 1945-1960," *International Security* Vol. 7, No.4, 3-71.

David Holloway, "Racing toward Armageddon? Soviet Views of Strategic Nuclear War, 1955-1972," in Michael D. Gordin and G. John Ikenberry (eds.), *The Age of Hiroshima* (Princeton University Press, 2020), 71-88.

Primary source: U.S. Joint Chiefs of Staff, "Memorandum to the Secretary of Defense: Berlin Contingency Planning," 26 June 1961: <https://nsarchive.gwu.edu/document/28617-document-9-joint-chiefs-staff-berlin-contingency-planning-jcsm-431-61-26-june-1961>

Class 3: Nuclear Crises (focus on Cuban Missile Crisis, but also including the Berlin Crisis)

Richard Ned Lebow and Janice Gross Stein, *We All Lost the Cold War* (Princeton, 1994), pp. 110-145.

Marc Trachtenberg, "The Influence of Nuclear Weapons in the Cuban Missile Crisis," *International Security*, Vol. 10, No. 1, (Summer 1985), 137-163

"Telegram from Soviet Ambassador Dobrynin to the USSR Foreign Ministry, evening 27 October 1962"

"Telegram from Soviet Ambassador Dobrynin to the USSR Foreign Ministry, 30 October 1962"

Class 4: Arms Control and Disarmament (Strategic Arms Limitation Talks, 1970s)

Raymond L. Garthoff, "SALT I: An Evaluation," *World Politics* Vol. 31, No. 1 (Oct. 1978), 1-25

John D. Maurer, "The Forgotten Side of Arms Control: Enhancing U.S. Competitive Advantage, Offsetting Enemy Strengths," *War on the Rocks*, 27 June 2018:

<https://warontherocks.com/2018/06/the-forgotten-side-of-arms-control-enhancing-u-s-competitive-advantage-offsetting-enemy-strengths/>

Richard M. Nixon, "Address to a Joint Session of Congress on Return from Austria, The Soviet Union, Iran, and Poland," 1 June 1972, <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-joint-session-the-congress-return-from-austria-the-soviet-union-iran-and-poland>

"Conversation Among President Nixon, the Joint Chiefs of Staff, Secretary of Defense Laird, and Others," *Foreign Relations of the United States, 1969-1972, Vol. XXXIII, SALT, 1969-1972*, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76v32/d190>

Class 5: Nuclear Weapons and the End of the Cold War

Stephanie Freeman, "Ronald Reagan and the Nuclear Freeze Movement," in Jonathan R. Hunt and Simon Miles (eds.), *The Reagan Moment: America and the World in the 1980s* (Cornell University Press, 2021), 144-161.

Simon Miles, "Peace Through Strength and Quiet Diplomacy: Grand Strategy Lessons from the Reagan Administration," *Before and After the Fall: World Politics and the End of the Cold War* (Cambridge, 2021), 62-77.

"Remarks on Signing the Intermediate-Range Nuclear Forces Treaty," 8 December 1987, <https://www.reaganlibrary.gov/archives/speech/remarks-signing-intermediate-range-nuclear-forces-treaty>

“Record of Conversation between [Soviet General Secretary] Gorbachev and [U.S. Secretary of State] Baker (with Delegations), Moscow,” 18 May 1990, p.167

Class 6: Legacies and “lessons” (post-Cold War developments, relevance of Cold War to the new era of nuclear competition)

Steven E. Miller, “A Nuclear World Transformed: The Rise of Multilateral Disorder,” *Daedalus: The Journal of the American Academy of Arts and Sciences* Vol. 149, No.2, 17-36.

Robert Jervis, “The Nuclear Age: During the Cold War and After,” in Nuno Monteiro and Fritz Bartel (eds.), *Before and After the Fall: World Politics and the End of the Cold War* (Cambridge, 2021), pp. 115-131.

Den industrielle revolusjonen

Oppgavetekst:

- A. Hva var det ved det kapitalistiske systemet som førte til industriell endring?
- B. Finner du svakheter ved «tekstil-damp-fabrikk» modellen for industrialisering?

Det må fremgå av besvarelsen at den historiske litteraturen generelt og pensum spesielt rommer to svært ulike forståelser av «den industrielle revolusjon» - hva overgangen til industrialisering inneholdt, og hvorfor overgangen kom. Seminarserien har i så måte skilt mellom (A) den tradisjonelle forståelsen og (B) den alternative forståelsen Bruland har lansert. Seminarserien har plassert Storbritannia og teknologisk endring i sentrum.

(A) viser til en RASK, meget kortvarig overgang, en Industriell Revolusjon (1760-1830), som var BRITISK , og basert på et SMAL teknologisk endring, begrenset antall nye teknologier (innovasjoner i bomullsproduksjon - spinning jenny, vannspinnemaskinen, automatiske spinnemaskinen, fabrikken, jern og stålindustri og James Watts dampmaskin)

(B) viser til en SAKTE, langvarig overgang (fra rundt 1400), som var GLOBAL og basert på et BRED teknologisk endring, innovasjoner i alle sektorer og bransjer.

Disse to ulike forståelsene fører til søken etter svært forskjellige forklaringer.

(A) skal forklare fremvekst av et lite antall nye teknologier og har feks pekt på at Storbritannia hadde et lite antall uvanlig kompetente mekanikere og oppfinnere som ikke fantes andre steder. Mange knytter dette til en kulturell endring, en ‘industriell opplysningstid’ på 1700-tallt, som fremmet teknisk og vitenskapelig kompetanse. Dette skjedde bare i Europa, og sterkest i Storbritannia. (B) skal forklare et mye bredere fenomen - hvorfor de teknologiske endringene kom på alle felt. Innovasjon var ikke forbeholdt en liten del av befolkningen men det brede lag. Bruland argumenterer for det var overgangen til kapitalismen som forklarer overgangen til industrialiseringen. Tre kapitalistiske drivkrefter ledet til innovasjon: omfattende konkurranse (for å vinne eller overleve), kapitalisters kontroll over arbeid (for å innføre ny teknologi, disiplin, arbeidstid) og en ny maskin industri som produserte og solgte maskiner til alle som ville ha (derved industrialisere andre bedrifter).

To globale dimensjoner ble knyttet til dette: asiatisk handel (kinesisk tekanne, porselen og silke m.m., indiske bomullsvarer, lakkerte japanske småsaker). Og, kolonier og slavesystemet ((spesielt sukkerplantasjer)

Når det gjelder damp-tekstil-fabrikk: den tradisjonelle forståelsen gir dette avgjørende betydning for overgangen til industrialiseringen (den Industrielle Revolusjon). Bruland går sterkt i mot. Det begynte med Toynbee sent på 1800-tallet og har vedvart selv etter stor kritikk fra mange. Empirisk innvendes at en Industriell Revolusjon, ei heller overgangen til industrialisering, kan ha skjedd gjennom disse tre: James Watts dampmaskin, en ny bomullsindustri, overgang til fabrikk produksjon. Kritikken inkluderer: bomulls industrien utgjorde bare en liten del av økonomien (veksten kom fra mange hold); fabrikkene tok lang tid på å bli utbredt: det fantes noen store fabrikker på 1700-tallet, men de var et særsyn (produksjonen foregikk på mange forskjellige arbeidssteder, hjemme, verksteder, små bedrifter/fabrikker - de fleste med rundt 10 ansatte). Etter 1850 kom det flere store fabrikker; dampmaskinen var lite brukt, frem til 1850. Ulike kraftkilder ble brukt, mennesker, dyr, vind og vann. Disse tre utgjorde ikke en sentral plass i industriutviklingen i perioden 1760-1850, så hverken damp eller fabrikk kan ha forårsaket en Industriell Revolusjon (eller den langvarige industrielle overgangen Bruland diskuterer).

Oppgave A: Hva var det ved det kapitalistiske systemet som førte til industriell endring?	
GOD En eller flere av de tre drivkreftene Bruland har lansert diskuteres. (Se over.) Klarer til dels å forbinde disse drivkreftene med konkrete innovasjoner. For eksempel kapitalistiske arbeidsgiveres med oppfinnelsen av den automatiske spinnemaskinen, asiatisk handel med tekstilindustriens utvikling i Storbritannia. For eksempel at britiske tekstilers konkurransen med indiske tekstiler på det vest afrikanske markedet (som ble brukt som betaling for slavebundne) ledet Arkwright til å finne opp vannspinnemaskinen, m.m. Meget god hvis det gis godt empirisk belegg. Meget god hvis den har med mange og tydelige forbindelser mellom drivkrefter, handel, slavesystemet. Meget meget god hvis de to forståelsene (den tradisjonelle vs Bruland, se over) kontrasteres på noen punkter. Særs god hvis argumentasjon er til stede og overbevisende. Særs god hvis sterk analytisk.	MIDDELS En eller flere av drivkreftene beskrives. Kan gi en sammenhengende fremstilling. Viser rimelig god kjennskap til seminarseriens litteratur. Er fornuftig. Har rimelig empirisk substans. Bør helst gjøre klart hvilken forståelse (nevnt over) det skrives om.

DÅRLIG En eller flere av drivkreftene nevnt over er med. Lite bruk av pensum. Forbindelsene mellom drivkrefter og innovasjon mangler eller er svært tynne. At vi har to ulike forståelser er fraværende.	STRYK Der pensum ikke er brukt. Drivkreftene (nevnt over) ikke nevnes.
---	---

Oppgave B: Finner du svakheter ved «tekstil-damp-fabrikk» modellen for industrialisering?	
GOD Skriver om alle tre (damp-testil-fabrikk). Bruker pensum. Går i dybden. Viser god bruk av empiri. Gir et tydelig svar på oppgaven. Meget god hvis argumenter både for og mot trekkes inn. Meget god hvis viser kjennskap til relevante forfattere Særs god hvis kritisk bruk av kilder.	MIDDELS Skriver mer eller mindre om alle tre. Bruker pensum. Viser til data eller annen empiri som understøtter det som skrives i besvarelsen. Er fornuftig. Er tydelig.
DÅRLIG Skriver lite eller ingenting om en eller to av de tre (med mindre det gis en overbevisende grunn). Vanskelig å finne bruk av pensum.	STRYK Hvis pensum ikke er brukt.

Global arbeiderinternasjonalisme

Oppgavetekst:

Hvordan har arbeidere organisert seg på tvers av grenser i fortiden og hvilke utfordringer har de støttet på? Begrens oppgaven og vis til konkrete eksempler og fortolkninger fra pensum. Argumenter for hva du mener har vært de viktigste utfordringene for organisering på tvers av grenser.

Sensorveiledning:

Emnet har gitt en innføring i arbeiderinternasjonalismens framvekst på 1800-tallet og utvikling i løpet av 1900-tallet. Vi har diskutere hvordan arbeiderbevegelsen forsøkte å globalisere på egne premisser; hvordan arbeidere organiserte mot krig og imperialism og hvordan de lyktes med å fremme sine krav gjennom å samarbeide. I emnet har vi også diskutert de gangene da slike samarbeid ikke lyktes og arbeidere gikk til krig med hverandre, ekskluderte hverandre basert på rase, nasjonalitet eller religion eller prioriterte sine egne kortsiktige interesser foran å samarbeide. Vi har særlig vært interessert i spenninger mellom internasjonalisme og nasjonalisme, forholdet mellom individer og kollektiver, og den historiske framveksten og nedgangen av klassebevissthet og klassesolidaritet.

Oppgaven tester studentenes evne til å syntetisere tekster og argumentere fritt. Studentene kan forventes å referere til Marcel van der Lindens, Bonner et al., eller Einar Terjesens periodiseringer av arbeiderinternasjonalismens historie. Det er også relevant å bruke Knut Kjeldstadli eller E.P. Thompsons tekster om klassesolidaritet og klassebevissthet. Marcelo Musto, Patrick Pasture og Talbot Imlays tekster omhandler forskjellige internasjonale organisasjoner, og studentene vil kunne bruke disse forfatterne for å vise både hvordan ulike organisasjonsformer har vokst fram, samt hvordan konflikter innad i og mellom organisasjoner har skapt utfordringer for internasjonalistiske prosjekter. Tekstene til Eric Hobsbawm diskuterer spenningene mellom nasjonalisme og internasjonalisme. Prezioso, Moen og Walsh gir ulike eksempler på hvordan arbeiderbevegelsen ble utfordret av krig og nasjonalisme. Mohandesi, Godbolt, Haugbolle og Olsen, gir innsikter i 1970-tallet og tredjeverden-bevegelsens inntog. Her kan studentene gjerne spørre seg hvorvidt det er kontinuitet mellom denne formen for solidaritet og den klassesolidariteten som eksisterte tidligere. Studentene vil også kunne komme til å bruke Tvedt og Terjesens forskjellige synspunkt på denne formen for internasjonalisme, hvor førstnevnte ser på den som en slags projisering av håp på fjerne samfunn og utvasking av kulturelle forskjeller, mens Terjesen ser på tredjeverden-solidaritet som en overgang fra klassesolidaritet til solidaritet mellom land. Studentene kan også bruke Prashad og hans forståelse av den tredje verden som et internasjonalistisk prosjekt.

Hahamovitch og Tilly gir innsikter i arbeiderinternasjonalismens svekkelse utover slutten av 1970-tallet. Hahamovitch viser dette ved å studere såkalte «gjestearbeidere». Tilly peker på sin side til at arbeiderbevegelsen ikke har blitt tilstrekkelig global i respons til kapitalens globalisering. Til slutt har studentene fått et utdrag fra Michael Hardts tekst hvor han argumenterer for at industriarbeiderens sentralitet i revolusjonære og progressive bevegelser ble borte og at de gamle ideene om arbeiderklassen braste sammen på slutten av 1900-tallet.

Studentene skal i hovedsak bruke pensum, men det er ingen krav om at de skal referere til alle eller et visst antall av disse pensumtekstene og det er tillatt å bruke annen litteratur i mindre grad. Oppgaven er fritt formulert og studentene skal i høy grad vise selvstendig argumentasjon på bakgrunn av pensum.

A- og B-oppgaver bør ha et tydelig selvstendig resonnement som svarer presist på det oppgaven spør om, der studenten underbygger med relevant fagkunnskap og bruker pensum selvstendig (eventuelt i kombinasjon med annen litteratur og andre kilder).

C-oppgaver bør vise gode kunnskaper og må kunne bruke pensum på en relevant måte. Oppgaven må ha en tydelig avgrensning og svare relevant på oppgaven. C-oppgaver bør vise forståelse for sentrale årsaker, men drøftingen kan være mindre selvstendig.

D- og E-oppgaver vil gjerne være preget av misforståelser og mangler eller at kunnskapen i liten grad blir plassert i sammenheng, samt manglende, smal eller lite hensiktsmessig bruk av pensumlitteraturen.

The Ecological Revolution

Essay question: What role did science have in the development of environmental politics in Europe? Select two or three examples from the course to explore and compare in depth.

In this course, we discussed the “ecological revolution” in European and international politics from 1945. We examined the way that the environment came to figure in post-World War II politics, from the 1950s-1960s era of “command and control” environmental politics, with heavy state regulation of industry, to the 1970s as a period dominated by the energy crisis, which set many environmental projects into retreat while, at the same time, spurring a lively environmentalist movement, to the 1980s and 1990s, which saw deregulation and market-based environmental politics and the rise of sustainability as a framework. We discussed the impact of the 1972 Limits to Growth report in environmental politics in the 1970s, which took an anti-capitalist turn and shaped early “green” politics, focusing on the German green party and the thinking of Petra Kelly. And we discussed the shift that occurred in environmental politics from anti-growth to pro-growth politics, marked by the 1987 publication of Our Common Future, also known as the Brundtland Report, which proposed a balance between economic growth and poverty alleviation in the present with environmental stewardship for the future. We discussed what priority economic growth had in environmental politics and how that changed over time.

A second theme of the course was the role of municipal, local, regional, transnational, and international scales, as well as national scales, in environmental politics. We discussed the question of jurisdiction as an ongoing problem in environmental problems: who is to be held responsible for pollution and environmental degradation, and who should pay for remediation? What role does prevention and technology have in these projects? We discussed the special role of scientific study in defining environmental problems. It was in scientific study that international and intergovernmental organizations particularly contributed to developing understanding of environmental problems and made policy suggestions. We also discussed the question of rural and urban populations in environmental politics, showing in particular the active role that rural populations had in the anti-atomic energy movement in Germany and France, and the transnational, rural movement that atomic developments spurred along the German-French border.

We discussed when environmental politics emerge in their contemporary, political form. We discussed some of the historical processes that contributed to their development, such as the rise of the welfare state, which saw states take new responsibility for public health (particularly in Britain) and the contested “new social movements” in the 1960s and 1970s, which allegedly allowed a now-well-provisioned society to engage in politics beyond the traditional concerns of the labor movement, such as environmentalism. And we discussed the very same welfare state as also relying

on economic growth to develop, which also challenged environmental politics. We discussed the productive role of the Cold War in environmental politics, as the Eastern and Western blocs entered into a competition over environmental stewardship, with an emphasis on environmental laws and regulations that were not necessarily well enforced.

The assignment asked students to study two or three examples of environmental politics. These examples are the themes of readings in each week: the forest, air pollution and acid rain, hazardous waste, nuclear energy, and sustainability. In the first week, we discussed entries from an encyclopedia of environmental history on environmental politics and environmentalism. These readings do not count toward the 2-3 examples for the assignment. However, I encouraged all students to use them.

Essays in the A range should engage closely with the question set and show a critical understanding of its wider implications. An argument about science in environmental politics should be made. The answer should paraphrase other scholars' ideas, but also demonstrate a conceptual understanding of the historical processes and issues at stake. Relevant knowledge is both broad and deep. The range of reading implied by the answer is extensive. It need not go beyond the pensum, however. It demonstrates a deep engagement with the pensum.

Essays in the B range should display an understanding of the question and makes a serious attempt to engage with it. The essays may not sustain an analytical approach throughout. Descriptive material and factual evidence are deployed relevantly. The writing is clear and generally accurate, and demonstrates an understanding of the concepts used by scholars. Knowledge includes reference to appropriate range of the pensum, at least 3 readings cited.

Essays in the C range should show some understanding of the question set, but may lack a sustained focus and may show only a modest understanding of the question's wider implications. The structure of the answer may be heavily influenced by the material at the writer's disposal rather than by the requirements of the question set. Ideas may be stated rather than developed. The writing is sufficiently accurate to convey the writer's meaning clearly, but it may lack fluency and qualities of critical analysis. In places expression may be clumsy. Knowledge is significant, but may be limited and patchy. There may be some inaccuracy. The range of reading implied by the answer is limited. However, the answer shows some awareness of the relevant issues. The answer demonstrates some appreciation of the nature of the historical period under discussion.

Essays in the D and E range display little understanding of the question, and the student may tend to write indiscriminately around the question. The answer has a structure but this may be underdeveloped, and the argument may be incomplete and unfold in a haphazard or undisciplined manner. Some descriptive material and factual evidence is deployed. At least one source from the pensum is cited and described meaningfully. There is sufficient knowledge to frame a basic answer to the question, but it is limited and patchy. There is some inaccuracy, but adequate material is present to frame a rudimentary answer to the question.

Fail The answer displays a lack of understanding of the question. The answer is very poorly structured and lacks a clear narrative. Some factual evidence is presented, but it is inaccurate and/or irrelevant. There is insufficient knowledge to frame an answer to the question.

Mobility and Migration

Essay question:

For people in the nineteenth and early twentieth centuries, in what ways had migrating become easier than before? At the same time, what new constraints had arisen? Were people choosing to migrate or were they forced to do so? Please refer to the relevant class readings and historical examples that have been discussed in the semester so far.

The contents of these class meetings were organized with an eye to the plenary sessions, so that the thematic and chronological focus would more or less align. I also tried to ensure that I would cover topics chronologically up to the initial benchmark of my successor in the second half of class. Therefore, this is how I organized our class meetings that covered a period starting in the eighteenth century and ending with the 1920s: Europe's internal migrations in the 19th century (connected to discussions of the industrial revolution in the plenary); nation, empire, diasporas (Nasjoner og nasjonalisme på 1800-tallet in the plenary); the Asian contract labor system (Nyimperialisme in the plenary); the un-mixing of people (Reaksjon, opprør og motbevegelser på 1800-tallet in the plenary); the proletarian mass migrations (The Infrastruktur, transport og migrasjon in the plenary); refugees, passports, and constraints (Den første verdenskrig og den russiske revolusjon in the plenary).

The first question was meant to encourage students to reflect on change in time (e.g. improved trans-Atlantic transportation). But the second question was meant to counter the emphasis on freer and easier movements by making them realize that the nineteenth century was not exclusively a homogeneously golden age for everyone's increased mobility (e.g. nationalism and forced displacement of minorities; indentured "non-Western" laborers).

The third question is about a recurring discussion we have had in every class meeting. We regularly debated issues of migrants "agency" and constraints. I illustrated how we cannot easily classify mobile individuals and that migratory decisions are often dictated by a mix of individual, collective, and circumstantial elements.

Finally, the request to include (specific references to) class readings and class discussions was meant to offset students' overreliance on generic and platitudes-rich texts produced by AI. The request to include specific historical examples was grounded in the several primary sources we analyzed together in class, which they could bring up to substantiate their answers. Please note that we analyzed and discussed all secondary readings (included some in Norwegian) together.

Fyll og avhold

Oppgavetekst: Hvordan kan avholdsfolket i Norge plasseres geografisk, religiøst, sosialt, kjønnsmessig og politisk i perioden 1836-1919, og hvordan kan dette forklares?

Oppgaven er avgrenset til perioden fra 1836 da Norges første avholdsforening, en måteholdsforening, ble stiftet i Stavanger, og til 1919 da det ble holdt en folkeavstemning om alkoholforbud i Norge. I denne perioden vokste avholdsbevegelsen til en av landets aller største folkebevegelser. Mens avholdsbevegelsen til å begynne med gikk inn for måtehold, dvs. å unngå

brennevin, ble den første totalavholdsforening grunnlagt i 1859, og totalavhold ble snart den dominerende retning i avholdsbevegelsen.

Et spørsmål som det hadde vært fint om studentene hadde reflektert over, er hva man forstår med avholdsfolket. Det kan være det organiserte avholdsfolket som vi har beskjeftiget oss mest med i særernnet, men det kan også omfatte alle som holdt seg unna alkohol. Så er det et spørsmål om det omfatter både måteholdsfolk og totalavholdsfolk. Avgrensningen peker i retning av begge deler, men hvis noen vil avgrense det til bare totalavholdsfolk, bør det aksepteres.

Geografisk sto avholdsfolket sterkest på sør-vestlandet noe som har vært forklart med impulser over havet fra England og USA og med beskjedne gårder og en jevn sosial struktur som innbød til et nøkternt levesett. Avholdsfolket var ellers å finne over hele landet, men bredbygdene på Østlandet var den store motsetningen til sør-vestlandet.

Dissentere som herrnhutere (brødre menigheten) og kvekere spilte en viktig rolle, særlig i den tidlige avholdsbevegelsen, noe som har vært forklart med at de, og da særlig herrnhutere, var misjonsorientert og at de hadde utviklet sosial omsorg og hadde trening med organisasjonsbygging. Haugianerne var ambivalente, Hauge selv brente brennevin som en helt naturlig sak, men haugianerne sluttet seg etter hvert i økende grad til avholdsbevegelsen. Innenfor statskirken var det en del skepsis til avholdssaken, både fordi vin var positivt fremstilt i Bibelen og ble brukt i nattverden, og fordi religiøse konkurrenter var førende i avholdsbevegelsen.

I måteholdsbevegelsen fantes både lavere og høyere sosiale lag, mens de høyere var temmelig fraværende i totalavholdsbevegelsen, noe som har vært forklart med at alkohol var en selvsagt del av overklassens kultur.

Kvinner spilte en viktig rolle i avholdsbevegelsen, de utgjorde en betydelig del av medlemsmassen, fikk tidlig stemmerett i organisasjonene og kunne velges til tillitsverv. Ved lokale folkeavstemninger om opprettelsen eller nedleggelse av brennevinsutsalg, samlag, fikk kvinnene faktisk stemmerett i 1894. Blant de uorganiserte avholdsfolk er det grunn til å tro at kvinnene var dominerende. Kvinnenes store deltakelse kan forklares med tradisjonelle normer for menn og kvinners forbruk, men kanskje først og fremst med at et stort antall kvinner opplevde store problemer forårsaket av menn som drakk og brukte opp familiens inntekter.

Politisk sognet svært mange av de sør-vestlige avholdsfolkene til Venstre slik som målfolk og kristenfolk fra de samme områdene. Partiet arbeidet da også for avholdssaken. Innen Arbeiderpartiet var det til å begynne med skepsis til avholdssaken, den ble sett på som et eksempel på nytteløs reformisme. Men dette endret seg, trolig både på grunn av nye ledere som Oscar Nissen og Martin Tranmæl som var avholdsfolk, og fordi alkoholproblemer var store innenfor arbeiderklassen. Arbeiderpartiet ble derfor også et parti som gikk inn for avholdssaken. Dette betyr følgelig at mange avholdsfolk kom til å sogne til Arbeiderpartiet.

Som alltid bør studentene holde seg til saken, altså det det er spurt etter i oppgaven, og ikke skrive løst og fast om avholdsbevegelsen.

Sosial ulikhet på 1800-tallet

Oppgavetekst:

Gjør kort rede for syn på fattiges politiske rettigheter i perioden 1848 - 1919 og diskuter endring og kontinuitet.

Sensorveiledning.

Oppgaven ber om en kort redegjørelse og fokuset bør være på drøfting / analyse av endring og kontinuitet. Det er flere måter å strukturere oppgaven på for å lykkes med dette, og sensor må være åpen for mange ulike løsninger her. Studentene kan redegjøre kort for hovedtrekk ved utviklingen og så drøfte ulike temaer (hovedsakelig tematisk disposisjon) eller de kan strukturere oppgaven kronologisk med redegjørelse og drøfting innenfor hver periode, eventuelt også med en overordnet drøfting til slutt.

Pensumdekning:

De mest relevante delene av pensum her er de delene som fokuserer på Thranebevegelsen (Ringvej, Pryser), og de som fokuserer på debatten om suspensjon av stemmerett for fattige (Steine og Bergkvist/Hovdhaugen). Sandvik (2014 og 2015) og Hageman fokuserer på kampen for like rettigheter for kvinner, og inneholder også perspektiver som kan brukes til å belyse spørsmålet om fattiges politiske rettigheter, selv om disse ikke tar fattige opp spesifikt. Studentene er oppfordret til å bruke fellespensum (Myhre) til å sette temaet i sammenheng, men oppgaven bør hovedsakelig bruke stoff fra særernepensum for å få en god karakter, da særernepensum går mer i dybden på problemstillingene som er aktuelle her.

Veiledning til vurdering:

Oppgaven ber om diskusjon av endringer og kontinuitet. Pensum gir godt grunnlag for å redegjøre for hva som er de sentrale endringene, men det inneholder mindre om årsaker til endringene. Det bør derfor ikke kreves en grundig diskusjon om årsaker, men i meget gode oppgaver (B eller A) evner kandidaten å sette endringene inn i en sammenheng og peke på årsakssammenhenger.

En viktig kontinuitetsfaktor i perioden er den vedvarende skepsisen til å gi fattige stemmerett. Forklaringer på dette er blant annet det rådende synet på fattige, som et individuelt ansvar, samt at man så på politiske rettigheter som noe man ble kvalifisert for gjennom økonomisk uavhengighet. (jf. Seip, Steine, Lie og Roll-Hansen). I 1848 var allmenn stemmerett et radikalt krav som ikke ble innfridd før i 1898 (for menn) og 1913 (for kvinner), da med suspensjonsordning for fattige som først ble fjernet i 1919. De sentrale endringene som studentene bør få fram knytter seg til at dette kravet gradvis vant fram.

Når det gjelder årsakene til denne gradvise endringen, vil det ut fra undervisningen og pensum være aktuelt å diskutere (1) Politisk organisering: Arbeiderforeningene, senere DNA, Venstre m.fl., jf. særlig Ringvej og Steine. (2) Holdningsendringer grunnet mer kunnskap, bl.a. fattigstatistikken som ga ny forståelse av fattigdommens strukturelle årsaker som på sikt bidro til nytt syn på fattige, jf. særlig Lie og Roll-Hansen. (3) Enkeltindividers kamp, som Bergkvist og Hovdhaugen fokuserer på. (4) Sammenheng med andre demokratiserende reformer på 1800-tallet som gradvis endret samfunnet. Sensor må imidlertid være åpen for at studenter velger andre løsninger for å svare på denne delen av oppgaven, så lenge studenten viser god kunnskap om perioden og har argumenter som hviler på relevant pensumlitteratur.

Sensor bør også ta utgangspunkt i de generelle karakterbeskrivelsene for historie, bachelor, når oppgaven vurderes.

Revolusjon i Norge

Oppgavetekst: Redegjør kort for DNAs revolusjonære målsettinger i mellomkrigstiden og drøft hvorfor det ikke ble noen revolusjon fra venstre i denne perioden.

Oppgaven er todelt, og det forventes at studenten svarer på begge delene. Hoveddelen bør brukes til å drøfte hvorfor det ikke ble noen revolusjon. I den redegjørende delen bør studenten få frem at det revolusjonære DNA hadde mål om et kommunistisk klasseløst samfunn som skulle gjennomføres gjennom en revolusjon. Studenten kan komme inn på ulike retninger innenfor det revolusjonære DNA. Her kan studentene bruke Furre, Sørensen og Brandal, samt primærkilder vi har brukt i undervisningen (Bull – Proletariatets diktatur). I undervisningen har vi også vist til Bjørnson (På klassekampens grunn) og Maurseth (Gjennom kriser til makt) og studentene kan gjerne bruke bøkene i oppgaven, men det ikke er noe krav.

I diskusjonen om hvorfor det ikke ble noen revolusjon fra venstre er Sørensen og Brandals forklaringer om *den åpne hånd og den pansrede neve* sentralt. Men det er også mulig å diskutere de internasjonale forholdene (Sundvall) og enkeltindividers betydning (Olstad). Det vil også være relevant å trekke inn den generelle politiske situasjonen i Norge (DNA samarbeidet både lokalt og nasjonalt med andre partier) og den spesielle situasjonen innad i arbeiderbevegelsen (partisplittelser, moskvateser og NKP). Pensum gir en del tydelige svar, men dyktige studenter bør klare å bruke argumentene i pensum til en selvstendig drøfting av hvorfor det ikke ble noen revolusjon fra venstre.

Sensor bør også ta utgangspunkt i de generelle karakterbeskrivelsene for historie, bachelor, når oppgaven vurderes.

Relevant pensumlitteratur for oppgaven er:

Sørensen/Brandal, 2018, s. 19-94, 127-130.

Olstad, Finn, 2018, s. 127 –141.

Sundvall, Eirik Wig, 2017, s. 65-83.

Furre, Berge (1992), s. 62-77, 122-129.

Norland, 1973, s. 9-14, s. 20-50

Primærkilder:

[DNA-landsmøte 1920](#) s. 4-6, s. 62-63, s. 108-112

[Bull, «Proletariatets diktatur» \(1919\)](#)

Andre avisartikler som dekker konfliktene i DNA (1919-1923)

Sørensen/Brandal, 2018, s. 24-51, s. 54-65, s. 75-94, s. 127-130

Strategisk massekommunikasjon fra første verdenskrig til i dag

Oppgavetekst: Hvordan påvirket propagandakampen under første verdenskrig synet på strategisk massekommunikasjon i ettertid?

Særemnet har bestått av seks seminarer hvor studentene har fått en kronologisk gjennomgang av strategisk massekommunikasjon fra første verdenskrig og frem til i dag. Pensum har bestått av vitenskapelige artikler og kapitler som på ulikt vis undersøker og belyser særemnets tematikk. Dette

har i stort monn vært statlige propagandainitiativer under første verdenskrig, mellomkrigstiden, andre verdenskrig, den kalde krigen og i nyere tid. Med dette har vi også fokusert på utviklingen av strategisk massekommunikasjon, og vi har behandlet det som et kommunikativt «våpenkappløp», hvor propagandistene (stater, politiske bevegelser eller enkeltaktører) har trukket på hverandres utvikling og erfaringer. I seminarene har pensumlitteraturen fått stor oppmerksomhet og studentene har blitt utfordret til å reflektere og diskutere hva forfatterne ønsker å undersøke og hva som er tekstens argument(er). I tillegg har de ved hvert seminar blitt utfordret til å tenke igjennom om det er noe i teksten (argumentasjon, form, skrivemåte, valg av kilder eller noe annet) som de stiller seg kritisk til. Videre har studentene blitt vist diverse primærkilder i undervisningen som er knyttet opp til den aktuelle perioden, kildene har variert fra å være tekst, taler, bilder, fotografier, reklamesnutter og filmer.

I dette særement har vi brukt begrepene «propaganda» og «strategisk massekommunikasjon» om hverandre. Studentene har fått gjentagende gjennomganger av hvordan propagandabegrepet forstås og behandles innenfor fagfeltet. Hvilken definisjon de velger å forholde seg til, eller hvordan de forstår begrepet, bør komme tydelig frem i besvarelsen. Studentene kan gjerne vise til Eirik W. Sundvall sin definisjon som er blitt benyttet gjentatte ganger i seminarene: *Propaganda er strategisk massekommunikasjon i politisk hensikt med høy grad av koordinasjon i utforming, målretning og spredning av budskap*. Her kan studentene vise til seminarene/powerpoint eller Canvas, utenom dette er de blitt informert om at de må vise til publisert, fagfellevurdert forskning.

Opgavetekstens åpne formulering gjør at studentene kan vise selvstendighet og gir store muligheter for refleksjon og argumentasjon. Oppgaveteksten krever at studentene snevrer inn geografisk og periodisk, og besvarelsenes struktur vil dermed variere. Det forventes at studentene velger en struktur som passer analysen de skal forta.

Som det kommer frem av oppgaveteksten, skal besvarelsene fokusere på *synet* på propaganda i tiden etter første verdenskrig. Besvarelsene må dermed vise kjennskap til propagandakampen og utviklingen under første verdenskrig og en valgt periode etter. Det er nærliggende å forvente at studentene ser på synet på propaganda i mellomkrigstiden eller andre verdenskrig, da det kan være vanskelig å argumentere for en korrelasjon mellom periodene om de er for langt unna hverandre. Denne tematikken ble dekket i seminar to og tre. Vi har også diskutert og hatt pensumtekster som dekker de første årene av den kalde krigen, en periode som også kan undersøkes.

Det vil være en fordel om studentene redegjør for sin tolkning av spørsmålet og gjør en bevisst avgrensning av analysen til spesifikke aktører, organisasjoner eller kontekster, for slik å kunne vise konkrete kausale sammenhenger. Pensumboken skrevet av Eberhardt Demm gir en inngående og detaljert beskrivelse av ulike staters propagandakampen under første verdenskrig, og den vil være et naturlig utgangspunkt for studentenes analyse. Det forventes også at studentene benytter annen relevant og solid faglitteratur som de selv henter frem.