

Forord

Jeg har vært så heldig å finne et tema for masteroppgaven som jeg hele veien har syntes vært interessant å jobbe med. En av grunnene til at masteroppgaven har vært spennende å jobbe med, er at jeg synes inkludering av flerkulturelle elever er veldig viktig. Gjennom masteroppgaven har jeg fått mer innsikt i identitet og kultur, og synes masteroppgaveprosessen har vært veldig givende. Skriveprosessen har vært utfordrende, jeg har måtte bruke mye tid og energi på rettskriving og setningsoppbygging. Under masteroppgaveskrivingen har jeg derfor lært mye om selvdisiplinering og planlegging.

Jeg ønsker å takke min dyktige veileder Heidun Oldervik for mange gode tilbakemeldinger, engasjement, støtte og veiledning. Takk til Nina Volckmar for gode råd underveis. Videre vil jeg takke min familie Gro-Ellen Høimyr, Jan -Erik Midjo og Pernille Midjo for å ha lest gjennom oppgaven, rettet skrivefeil og kommet med tips. Jeg takker min venninne fra studiet Veronica Lie for gode samtaler og gjennomlesning av masteroppgaven. Takk til Kristin Bårnås som har gitt meg råd innen historisk metode og lest deler av oppgaven min. Jeg vil også takke venner på studiet for verdifulle diskusjoner, samtaler, og oppmuntring. Uten dem hadde masteroppgave prosessen vært en betydelig tyngre prosess. Til slutt vil jeg takke min kjære samboer David Karlsen for all støtte og forståelse.

Trondheim

Juni 2015

Charlotte Sofia Høimyr Midjo

Sammendrag

I denne masteroppgaven analyseres lærebøker i historie med utgangspunkt i inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever. Flerkulturelle elever er en meget sammensatt gruppe der noen klarer seg bedre i skolen enn andre. I følge «Strategiplan- likeverdig opplæring i praksis» (2007-2009) er det et mål at flerkulturelle elever i større grad fullfører videregående skole og tar høyere utdanning. I tillegg til et godt språk, kan identitetsprosessen og inkludering være sentrale faktorer for å hindre følelsen av avmakt og diskriminering minoriteter kan oppleve i møte med majoritetskulturen (Aasen, 2009). Med utgangspunkt i inkluderings- og identitetsteori analyseres historielærebøken *Historie 1 og 2* skrevet av Libæk, Stenersen, Sveen og Aastad (2001). Jeg har også valgt å analysere historielæreboken *Tidslinjer* skrevet av Eliassen, Engelién, Eriksen, Ertesvag, Grimnes, Heellerud, Skovhold, Sparauten, Wiig og Øhren (2012). Ved å analysere to lærebøker fra forskjellige læreplanperioder muliggjør dette drøfting av brudd/kontinuitet, eller likheter og forskjeller, når det gjelder beskrivelser av kulturmøter i historielærebøkene.

En likhet mellom historielærebøkene er at vektleggingen av andre nasjoner er omtrent like stor når det kommer til plassbruken. Andelen av andre nasjoner i lærebøkene trenger derimot ikke å ha alt å si for hvor inkludert flerkulturelle elever er i norske skoler. Hvordan kulturmøtene blir belyst kan være minst like viktig med tanke på inkluderingen og identitetsprosessen til flerkulturelle elever. Her finner vi en forskjell mellom bøkene. *Tidslinjer* har i større grad et mer akademisk språk der det tydelig legges vekt på å få med flere synsvinkler. *Historie 1 og 2* bruker flere narrative virkemidler som bidrar til å gjøre de historiske hendelsene mer levende. Disse forskjellene kan legge ulike premisser for inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | I |
| Sammendrag | II |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Aktualisering og problemstilling | 2 |
| 1.2 Kort om valg av empiri..... | 3 |
| 1.3 En spesialpedagogisk begrunnelse for valg av tema | 4 |
| 1.3.1 Frafall i videregående skole blant flerkulturelle elever | 5 |
| 1.4 Forundersøkelse av to lærere | 6 |
| 2 Teori | 9 |
| 2.1 Kultur og kulturmøter | 9 |
| 2.2 Inkludering..... | 10 |
| 2.3 Identitet | 12 |
| 2.3.1 Identitetsprosesser | 14 |
| 2.3.2 Nasjonal identitet..... | 15 |
| 2.4 Sammenhengen mellom de teoretiske begrepene..... | 16 |
| 3 Metode..... | 18 |
| 3.1 Historisk metode..... | 18 |
| 3.2 Metodisk fremgangsmåte | 21 |
| 3.3 Kontekst..... | 24 |
| 3.3.1 Historiefaget | 26 |
| 4 Empiriske funn | 28 |
| 4.1 Utvandring til Amerika..... | 28 |
| 4.2 Imperialisme og kolonialisering | 29 |
| 4.3 Norge blir et mer flerkulturelt samfunn..... | 33 |
| 4.4 Sammenligning av mengde historie | 35 |
| 4.5 I hvilken grad representerer lærebøkene elevenes nasjonale røtter? | 36 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5 | Analyse..... | 39 |
| 5.1 | Forskjeller og likheter mellom læreverkene | 39 |
| 5.1.1 | Literære virkemidler..... | 39 |
| 5.1.2 | Forskjellige synsvinkler | 40 |
| 5.2 | I hvilken grad bidrar lærebøkene til inkludering i skolen?..... | 41 |
| 5.2.1 | Bilder fra ulike land..... | 41 |
| 5.2.2 | Lærebøkernes oppbygning | 42 |
| 5.2.3 | Hvordan blir kulturmøtene fremstilt?..... | 42 |
| 5.2.4 | Hvilke verdier blir verdsatt?..... | 44 |
| 5.3 | Hvordan kan lærebøkene være av betydning for elevenes identitetsprosesser?..... | 45 |
| 5.3.1 | Kunnskapens betydning for alle elever i en flerkulturell skole..... | 45 |
| 5.3.2 | Hvordan blir historiebakgrunnen til flerkulturelle elever fremstilt? | 46 |
| 5.3.3 | Skaper historielærebøkene engasjement hos elevene?..... | 46 |
| 5.3.4 | Muliggjør historielærebøkene en sammenhengende historie om egen identitet for flerkulturelle elever?..... | 47 |
| 6 | Avslutning | 49 |
| 6.1 | Hvilke muligheter og begrensninger skaper læreverkene for læreren i det flerkulturelle klasserommet? | 51 |
| 6.2 | Videre arbeid | 51 |
| 7 | Litteraturliste | 53 |
| | Vedlegg 1 | 59 |
| | Vedlegg 2 | 62 |
| | Vedlegg 3 | 63 |
| | Vedlegg 4 | 64 |
| | Vedlegg 5 | 69 |

1 Innledning

Masteroppgaven handler om flerkulturelle elevers identitetsprosesser og inkludering, i historiefaget på videregående skole. De historiske hendelsene i lærebøkene som blir analysert har det fellestrekket at de handler om kulturmøter mellom forskjellige land og Norge. Det er flere ulike definisjoner av kulturmøter. I denne teksten handler det om både møter mellom mennesker fra ulike nasjoner, og om den flerkulturelle elevens identitetsprosesser i møte mellom forfedrenes kultur og den norske kulturen. Jeg vil komme nærmere inn på kulturmøter i teoridelen.

Grunnen til at jeg har valgt begrepet flerkulturelle elever er at det i utgangspunktet er en åpen og anerkjennende tilnærming til elever med røtter fra andre land (Kasin, 2008 s. 56). I tillegg vil fokuset i masteroppgaven være på elevers identitetsprosesser med utgangspunkt i nasjonal og kulturell bakgrunn, og ikke på språkopplæring, selv om også dette er en del av elevens identitet. Flerspråklige, minoritetsspråklige eller migrasjonselever er betegnelser som kan bli brukt i litteratur, NOUer og stortingsmeldinger om flerkulturelle elever. En fare å bruke betegnelser som flerkulturelle elever er at det ifølge Wikan (1995, s. 22) er et konstruert begrep, som setter helt ulike elever i samme bås. I Meld. St. 06 (2012-2013) beskrives faren ved å sette merkelapp på elever, det kan blant annet føre til diskriminering. I denne oppgaven er ikke hensikten å sette merkelapper på hvilke elever som er flerkulturelle, men å se på lærebøkene med et flerkulturelt perspektiv. Som en pekepinn på hvilke elever oppgaven min tar for seg har jeg valgt samme definisjon som ofte brukes av SSB (Statistisk sentralbyrå). Dette er fordi jeg har valgt å gjøre noen sammenligninger ut fra deres statistiske. Definisjonen SSB ofte bruker angående flerkulturelle elever lyder som følger: «Innvandrerbefolkningen omfatter personer med to utenlandsfødte foreldre, eller mer presist; personer som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge. Innvandrerbefolkningen omfatter dermed både førstegenerasjonsinnvandrere og deres etterkommere.» (Daugstad & Sandnes, 2008).

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. Først i kapittel 1 blir kulturmøter aktualisert. Kapitlet fortsetter med en spesialpedagogisk begrunnelse for hvorfor makroforskning på flerkulturelle elever er viktig i en spesialpedagogisk sammenheng. Jeg har deretter valgt å ta med en liten forundersøkelse som ble gjort av lærere i historie som underviser flerkulturelle elever. Dette ble gjort for å sjekke hva lærere anså som viktig og utfordrende, når de underviste flerkulturelle klasser i historie. I kapittel 2 kommer en teoridel der jeg redegjør for begrepene kulturmøter, inkludering og identitet som er sentrale for analysen av funnene. Kapittel 3

handler om metoden jeg har brukt. Jeg beskriver her fremgangsmåten og ser på mulige faktorer som kan ha påvirket forskningen. Her blir også historielæreboke og læreplanene satt inn i en kontekst. Kapittel 4 handler om empiriske funn fra deler av lærebøkene og læreplanene som omhandler kulturmøter. I kapittel 5 blir disse funnene analysert og drøftet i forhold til teori om inkludering og identitet. I Kapittel 6 kommer en oppsummering av studiet. Her kommer jeg også litt inn på hvilke muligheter og begrensninger dette kan skape for lærerne. Sluttet av kapittelet handler om videre forskning.

1.1 Aktualisering og problemstilling

Elever med flerkulturell bakgrunn har blitt mer og mer vanlig i den norske skolen (SSB, 2015 A). En av utfordringene i forhold til flerkulturelle elever i dag, er fordommer som kan føre til diskriminering (Schultz, 2012). Rassistisk diskriminering kan føre til at elever mister troen på seg selv, sin identitet og svekker motivasjon for læring (Dalen & Rygvold, 2012). I følge Gullestad (2002) må disse fordommene bekjempes med kunnskapsutvikling angående andre kulturer. Her kan historiefaget i skolen være en sentral bidragsyter. Flerkulturelle elever kan ofte ha utfordringer knyttet til identitetsutvikling, i tillegg til språk som det trengs å jobbes med i alle fag (Nafo, 2015). De kan oppleve et krysspess mellom foreldrenes kultur og skolekulturen (Hoëm, 2010). Wikan (1995, s. 54) skriver at hvis elevene kunne fått velge, ville de ha blitt assimilert inn i den norske kulturen, selv om det var imot foreldrenes ønske. Dette kommer jeg mer inn på senere i oppgaven.

Den skjønnlitterære boken «*Ung mann i nytt land*» av Romio Gill (2011) handler om en gutt som ønsker å være norsk, mens faren vil at sønnen skal holde på den indiske identiteten og stoltheten. Boken gir et innblikk i hvor vanskelig dette krysspesset kan være, og boken ender med at sønnen mister kontakten med familien og prøver å bli helt norsk. I boken nevnes også at på skolen lærer dem om den norske og europeiske kulturen (Gill, 2011). Forfatteren sier selv at han gjenopplevde noe av barndommen gjennom denne boken, ved at han selv kommer fra India og har kjent på noe av det samme som hovedpersonen i boken (Hansen, 2011). Det å ha kunnskap om utfordringer flerkulturelle elever møte i krysspesset mellom hjem og skole, kan gjøre forebyggende arbeid lettere.

I læreplanene står det at et formål med historiefaget er å bidra til identitetsbygging hos elevene (Udir, 2009). Folkenborg (1999, s.14) skriver i sin masteroppgave at historiefaget kan bidra til identitetsutvikling, enten ved å så nye frø, vanne dype røtter eller rive opp røttene.

Dette betyr at lærebøkene i historie kan bidra til identitetsprosesser hos elevene. Elevene lærer enten noe nytt de ikke visste fra før, eller forsterker det elevene vet fra før, eller ved at stoffet står i motsetning til det elevene trodde de visste. Historiefaget bidrar også med identitetsskaping ved at en må vite hvor en kommer fra, for å vite hvem en er (Lund, 2012). Historisk identitet kan på mange måter være viktigst når det ikke er gitt hva som er ens historiske identitet, slik det er for mange som kommer til nye land (Kjeldstadli, 2007, s. 23). Med utgangspunkt i litteratur som jeg har beskrevet tidligere vil min problemstilling være *Hvordan bidrar lærebøker i historie til inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever?*

Jeg har valgt å belyse problemstillingen ut fra et tidsperspektiv for å se etter brudd/kontinuitet mellom lærebøkene. Jeg har derfor valgt sammenlignet historielæreboken *Historie 1 og 2* som ble skrevet før Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 og historielæreboken *Tidslinjer* som ble skrevet etter. En mer detaljert beskrivelse av empirien blir gjort senere. Fokuset vil være på kulturmøter mellom ikke-vestlig kultur og norsk kultur. I tillegg til å finne ut hvordan kulturmøter er beskrevet, vil jeg også se på i hvilken grad historie lærebøkene representerer flerkulturelle elevers bakgrunn. Jeg har derfor valgt å kartlegge hvor bildene i lærebøkene er fra og om dette i noen grad samsvarer med hvor flerkulturelle elevene kommer fra. Lærebøkene har bilder på cirka annenhver eller hver side, derfor vil bildene og teksten samsvare ganske godt.

I analysen har jeg valgt å belyse spørsmålet «Hva er forskjeller og likheter mellom læreverkene?». Mellom læreverkene er det et tidsspenn, noe som muligens kan bety at det er grader av brudd og/eller kontinuitet mellom læreverkene. Her vil jeg derfor sammenligne bøkene i lys av den historiske konteksten. Videre har jeg valgt å belyse underspørsmålene «I hvilken grad bidrar lærebøkene til inkludering i skolen?» og «På hvilke måter kan lærebøkene påvirke elevens identitetsprosesser?». Her drøftes spørsmålene i lys av funnene i empirien og teorien. Fokuset vil hele veien ligge på kulturmøter i et flerkulturelt perspektiv.

1.2 Kort om valg av empiri

I masteroppgaven er empirien historielærebøker i videregående skole. Jeg har tatt utgangspunkt i en lærebok som er i to deler fra læreplan Reform 1994, heretter forkortet R94. Her har jeg valgt å analysere læreboken «Historie 1- Verden og Norge før 1850» og «Historie 2- Verden og Norge etter 1850» begge skrevet av Libæk, Stenersen, Sveen og Aastad (2001).

Læreboken er utgitt av Cappelen Damm, i oppgaven vil jeg bruke forkortelsen *Historie 1 og 2* når jeg skriver om både del en og to av læreboken. Jeg har også valgt en historielærebok fra Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, heretter forkortet LK06. Læreboken jeg har valgt som empirisk grunnlag fra LK06 er «Tidslinjer 1 +2 Verden og Norge» skrevet av Eliassen, Engelién, Eriksen, Ertesvåg, Grimnes, Heellerud, Skovhold, Sparauten, Wiig og Øhren (2012). Læreboken er utgitt av Aschehaug forlag, i oppgaven har jeg valgt forkortelsen *Tidslinjer*.

Det er to grunner til at jeg har valgt nettopp disse to lærebøkene. For det første er disse blant de mest brukte lærebøkene i historiefaget på videregående skole (Justvik, 2012). Den andre grunnen er at disse lærebøkene er omtalt som gode lærebøker, spesielt *Tidslinjer* blir omtalt som veldig god med tanke på inkludering av flerkulturelle elever (Kim, 2013). *Tidslinjer* er en bok som er laget for å utfylle målene i LK06. Bakerst i boken er det en oversikt over kompetansemålene og i hvilket kapittel disse blir belyst. Når jeg analyserer disse lærebøkene vil fokuset ligge på temaer som kan ha spesiell betydning for inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever.

1.3 En spesialpedagogisk begrunnelse for valg av tema

Spesialpedagogikkens målsetninger kan defineres på følgende måte:

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2012A, s. 17).

Dette betyr at spesialpedagogikken har et vidt spekter av oppgaver. Spesialpedagogikken skal både forebygge vansker og redusere vansker. I følge Meld. St. 18 (2010-2011) er flerkulturelle elever overrepresentert når det gjelder å motta spesialundervisning, det samme viser forskningen til Pihl (2010). Hun definerer funksjonshemming som noe som er relativt i forhold til resten av samfunnet, der de sosiale og kulturelle forforståelsene er med på å definere hvilke forutsetninger og prestasjoner som er betydelige og blir sett på som bra (Pihl, 2010, s. 17). For spesialpedagoger kan det være vanskelig å skille mellom vansker som skyldes migrasjonsproblemer og vansker som kan skyldes lærevansker (Morken, 2012). Minoritetselever antas å være i en tredobbelt sårbar situasjon. For det første har flere traumer eller har foreldre med traumer etter vanskelige forhold i hjemlandet. For det andre sliter flere

med det norske språket. For det tredje har flere elever foreldre med lav sosioøkonomisk status (Morken, 2012, s. 531). I min oppgave vil fokuset være på en fjerde sårbar situasjon, lærevansker som muligens har bakgrunn i identitets- og tilhørighetsproblematikken. I St. Meld. 49 (2003-2004) påpekes det at det er viktig å ta hensyn og ha kunnskap om dette når en setter i gang tiltak overfor flerkulturelle elever.

I følge «Strategiplan- likeverdig opplæring i praksis» (2007-2009) er det et problem at minoritets elever sjeldnere fullfører videregående opplæring enn majoritets elever. Videre står det at det er et krav fra Utdanningsdirektoratet at læremidlene ivaretar det flerkulturelle perspektivet. Forskning på læremidler kan være en hjelp til å ivareta det flerkulturelle perspektivet, ved at en ser hva som har vært bra og hva som må forbedres. Forskning på læremidler innebærer ofte en makro analyse, der forskeren ser på noe om gjelder hele samfunnet og ikke kun en liten gruppe eller enkeltindivider. Et annet mål er at en høyere andel av minoritetsspråklige elever skal fullføre videregående skole. I følge Apple og Christian-Smitt (1991, s. 5) har lærebøker mye å si for hvilke kunnskaper elevene erverver, og lærebøkene et sentralt virkemiddel for lærere. Lærebøker kan derfor være til hjelp eller hindring for at elevene klarer å fullføre videregående skole. Et av målene i skolen er ifølge Strategiplan (2007-2009) å rekruttere flere minoritetsspråklige til høyere utdanning. Lærebøker i videregående skole vil derfor være relevant, siden dette er trinnet før elevene starter i høyere utdanning.

1.3.1 Frafall i videregående skole blant flerkulturelle elever

Frafall i videregående skole er ikke kun den enkelte elevs ansvar, skolen har et ansvar for å tilrettelegge utdanningsløpet slik at færre dropper ut (Tangen, 2012B, s. 661). Skolen har ansvar, blant annet fordi et mål for skolen er å utjevne sosiale forskjeller (Meld. St. 16 (2006-2007)). Læremidler er et viktig verktøy for læreren, og kan derfor ha stor innflytelse på undervisningen til elevene (Apple & Christian-Smith, 1991). Forskning på lærebøker og læreplaner kan anses som makroforskning, siden lærebøker brukes på skoler i hele landet. Makroforskning handler om å se temaet/utfordringer på samfunnsnivå, i motsetning til mikronivå som omhandler faktorer i det nærmeste miljøet rundt eleven.

Flerkulturelle elever er en meget sammensatt gruppe og man vil finne store forskjeller i forhold til levekår fra gruppe til gruppe avhengig av hvilket land de kommer fra (NOU 2010: 7). Det går et skille mellom innvandrere med bakgrunn fra land i Afrika, Sør- og Mellom-

Amerika, Asia inkludert Tyrkia og Øst-Europa da disse kommer dårligere ut når det gjelder utdanning og levekår enn resten av innvandrerne (NOU, 2010: 7). Arbeidsledigheten blant innvandrere er tre ganger høyere enn resten av befolkningen, blant mennesker fra noen afrikanske land er det flest uten arbeid (SSB, 2015 B). Hvis elevene tar høyere utdanning er det mye større sannsynlighet for å få jobb i Norge, og elevene har også flere valgmuligheter blant jobber å søke på (NOU, 2010: 7). En betingelse for å kunne ta høyere utdanning er først å lykkes i videregående skole. Statistikken viser at det i antall er flest elever som dropper ut av videregående skole fra Somalia (NOU, 2010: 7). Ut fra dette kan en argumentere for at det er spesielt viktig å bedre den gjensidige inkluderingen for elever med røtter fra enkelte land i Afrika. Det er mye som tyder på at utfordringene ved å fullføre videregående skole gjelder spesielt enkelte grupper av flerkulturelle elever, for eksempel ser at det er mange fra afrikanske land som ikke fullfører (Bjørkeng & Dzamarija, 2011, s. 13). Hvorfor disse elevgruppene ikke fullfører videregående skole kan det være mange grunner til som blant annet mangelfull tidligere skolegang, språklige ferdigheter, lite støtte hjemmefra OSV. Lærebøkene på skolen er muligens bare en liten faktor for den enkelte. På den andre siden blir lærebøkene brukt av mange skoler og er derfor noe som påvirker mange elever (Justvik, 2012).

1.4 Forundersøkelse av to lærere

Før jeg startet opp arbeidet med masteroppgaven, var jeg interessert i å finne ut hva noen lærere mente angående temaet flerkulturelle elever i møte med historiefaget, slik at jeg kunne være sikker på at emnet for masteroppgaven ville være relevant i forhold til de erfaringer lærere har gjort seg på videregående skole.

Jeg stilte følgende spørsmål på e-post til to lærere i videregående skole, som har mange flerkulturelle elever i klassen: «*Hvilke tanker har du rundt historiefaget når det gjelder flerkulturelle elever?*». Nedenfor har jeg nøyaktig kopiert inn svarene jeg mottok fra lærerne på e-post.

Lærer en:

Når man leser læreplanen i historie kan man ikke unngå å se at den fokuserer veldig mye på europeisk historie og selvfølgelig norsk historie, og gjerne store hendelser sett i en norsk kontekst. Jeg jobber på en skole i Oslo hvor det er mange fremmedkulturelle elever, slik at et så ensidig fokus på historiefaget kan bli uheldig og kanskje også lite motiverende for mange.

Læreplanen består av kompetansemål, noe som gjør det mulig å bruke fagstoff som er mer relevant for fremmekulturelle elever. Men dette blir mer opp til hver enkelt lærer. Min personlige mening er kanskje at man burde sett på muligheten til å omstrukturere læreplanen og gjøre den mer relevant for fremmedkulturelle elever. Nå er det jo snart tid for nye reformer i skolen, så kanskje dette kommer da. Jeg tror historiefaget er viktig for å kunne bidra til identitetsutvikling hos fremmedkulturelle elever. Det er mange som er født og oppvokst i Norge og som ikke har så mye kunnskap om deres foreldre eller besteforeldres hjemland historisk sett. Å legge opp historiefaget på en måte som gjør dette mulig tror jeg kan være positivt.

Første lærer legger vekt på at det er utfordrende for lærere å undervise i historie når det er et sterkt fokus på Europa og Norge. Læreren mener også at det kan være lurt å omstrukturere faget, slik at det blir mer relevant for flerkulturelle elever. Videre mener læreren at historiefaget kan oppleves som lite motiverende og lite relevant for flerkulturelle elever, når deres kulturelle bakgrunn kun sees gjennom norske øyne, Dette kan vi finne støtte for i Hoëms teori som handler om at familiens kultur og skolens kulturformidling må samsvare til en viss grad, for at elevene skal synes faget er interessant og nyttig (Aasen, 2009). Hvis ikke kan det oppstå en konflikt mellom hjemmets verdier og skolens verdier, som kan føre til at elever får lavere selvværd og opplever en identitetskonflikt. Denne historielæreren legger vekt på flerkulturelle elevers opplevelse av historiefaget og ønsker at historiefaget blir mer relevant for dem.

Lærer to svarte følgene:

Jeg tenker på to saker når det gjelder elever med bakgrunn fra andre land. 1 De har ofte andre forkunnskaper enn de med bakgrunn fra Norge. Det har ført til at undervisningen bør behandle temaer som tidligere ikke har hørt til den tradisjonelle «kanon». Et eksempel kan være dannelsen av statene India og Pakistan som har betydd mye for mange i Norge. 2 Når det gjelder den løpende teksten i læreboken, så er det viktig at den ikke er vanskelig å lese. Den bør ikke ha så lange avsnitt, og det bør være lett å oppfatte hovedpoengene i avsnittene. Hovedpoengene bør korrespondere med underoverskriftene. Læreplanen åpner for å trekke inn mye ikke-europeisk historie. Den er ganske fleksibel når det gjelder akkurat hvilke eksempler man bruker i undervisningen.

Denne læreren fokuserer annerledes. Læreren trekker frem at læreboken ikke bør være for vanskelig å lese. Dette viser til at flerkulturelle elever generelt har mer utfordring med å lese norsk, enn elever som har norsk opprinnelse. Om man har problemer med å lese teksten kan bilder og store overskrifter i læreboken være viktige. Denne læreren er positiv til den nye

læreplanen, fordi den er så fleksibel. En fleksibel læreplan kan bidra til at reflekterte lærere legger mer vekt på flerkulturelle elevers identitetsutvikling. Om lærere ikke er like bevisst rundt det flerkulturelle og bruker læreboken mye, vil lærebokens perspektiver på flerkulturelle elever bli mest vektlagt.

Disse svarende tyder på lærebøkers ivaretagelse av flerkulturelle elever er et aktuelt tema for lærere i skolen. Svarene bidro til at jeg fortsatte å fokusere på flerkulturelle elever og lærebøker i historiefaget, og økte troen på at jeg hadde valgt et viktig tema. Svarene viser også at inkludering av flerkulturelle elevers identitetsprosesser kan være noe som trengs å fokuseres på i lærebøkene.

2 Teori

I følge problemstillingen vil jeg som tidligere skrevet se på flerkulturelle elevers muligheter for inkludering og identitetsprosesser lærebøker i historie. I dette kapittelet redegjøres det for teori om kulturmøter, inkludering og identitet. Dette danner grunnlaget for drøfting av funnene i lærebøkene senere i oppgaven.

2.1 Kultur og kulturmøter

I følge Store norske leksikon (2015) kan kultur forstås på ulike plan. På et snevert plan kan kultur kan forstås som for eksempel kunst, arkitektur, musikk og idrett. På et mer generelt plan kan kultur forstås som tanker, kommunikasjon og atferdsmønsteret i et samfunn (Store norske leksikon, 2015). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i den generelle forståelsen av kultur. Wikan (1995) skriver at kultur er et konstruert begrep, det er derfor et tankeprodukt laget av mennesker, men som er vanskelig å se for dem som er inne i kulturen. Slik jeg tolker det, er kultur både produsert av mennesker og styrer menneskers tanker. Kulturen avgjør hvilke verdier en ser på som gode. Pahil (2009, s. 25) oppsummerer kultur til å handle om lærte skikker, normer, koder og tankemønstre som bidrar til å skape et felleskap og gjør kommunikasjon mulig. Eksempler på vestlig kultur kan med utgangspunkt i dette omfatte ideologier som dannelse, demokrati, individualisering og refleksjon. Kultur er aldri statisk, og hva som blir sett på som rett og galt forandres over tid (NOU, 2010: 7). Hvis kultur blir sett på som en statisk størrelse kan det utvikle seg til å bli rasisme (Prieur, 2004). På den andre siden vil man ikke kunne snakke om sosialisering uten noen faste kulturelle utgangspunkter (Prieur, 2004).

Tidligere har Media har ofte i innvandringsdebatten fokuset på kulturen til for eksempel muslimer og har prøvd å trekke frem hva som er typisk norsk og hva som er typisk muslimsk. Isteden kunne fokuset vært på kulturmøtene mellom den muslimske og den norske kulturen (Gullestad, 2002). I St. Meld. 30 (2003-2004) står det at kulturmøter innebærer både nye utfordringer og muligheter til å skape nye kulturinntrykk. Kulturmøtene utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap.

Kulturmøter kan foregå ved at folk fra ulike nasjoner møtes og påvirker hverandre. Kulturmøter kan også foregå inni en persons. For eksempel kan skolens kultur og foreldrenes kultur representere et følelsesmessig kulturmøte inni en eleven (Hoëm, 2010). Aasen (2009, s. 21) skriver om avmakten medlemmer av minoritetskulturer kan oppleve i møte med en

majoritetskultur. Dette ved at majoritetskulturen blir ofte sett på som den gyldige og riktige. Det at en beskriver andre kulturer ut fra sin egen kulturelle målestokk, kalles etnosentrisme. En etnosentrisk kultur innebærer at majoriteten av befolkningen ser på andre kulturer som underlegen i forhold til deres kultur, som igjen kan utvikle seg til diskriminering (Dahl & Habert, 1986, s. 88). Om en ser på alle kulturer som like gode, kalles dette kulturrelativisme (Aasen, 2009, s. 24). Om en har et kulturrelativistisk utgangspunkt, kan dette gjøre kulturmøter lettere ved at en har et mer ydmykt utgangspunkt (Dahl & Habert, 1986). En innvendig mot et kulturrelativistisk utgangspunkt er at det blir vanskeligere å argumentere for verdier som menneskerettigheter, likestilling og demokrati.

Under et kulturmøte, er det er en fallgrube at minoritetskulturen må tilpasses majoritetskulturen og bli mest mulig lik. Dette kalles assimilering og kan føre til mindreverdigfølelse hos dem som må tilpasse seg (Aasen, 2009). Det motsatte av assimilering er segregering der minoritetskulturell blir isolert fra majoritetskulturer (Aasen, 2009, s. 95). En fare med dette, er at personene med en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten, ikke får ta del i de goder som finnes i samfunnet og forblir i en avmaktssituasjon. For å unngå dette bør man ifølge Hoëm (2010) ha en skole som oppleves som nyttig og engasjerende for elever med ulik kulturell bakgrunn. Dette samsvarer med forskning gjort i USA der elevene var mer engasjerte og hadde lettere for å følge med, når de lærer om temaer som føles relevant i forhold til deres historiske bakgrunn (Palos & McGinnis, 2011).

2.2 Inkludering

Inkludering er sentralt for alle elever, og er mye brukt i spesialpedagogisk sammenheng. En inkluderende utdanningspolitikk forutsetter at utdanningsløpet skal være tilpasset den enkelte elev (Meld. St. 18 (2010-2011)). Inkludering blir både sett på som et motstykke til ekskludering, og som en erstatning av integreringsbegrepet (St. Meld. 49 (2003-2004)). Inkludering er et forholdsvis nytt begrep innen spesialpedagogikken (Sandbæk & Tronstad, 2011). Tidligere ble fokuset på integrering som blant annet ble brukt i forbindelse med å tilrettelegge slik at elever som møtte ulike funksjonshemmende barrierer skulle kunne være en del av klassen. Inkludering omfatter mer, dette begrepet henviser i tillegg til en gjensidig tilpassing mellom alle elevene i skolen, der man gjensidig har noe å lære av hverandre (Sandbæk & Tronstad, 2011). Inkludering er en prosess som må jobbes med hele tiden. Tangen (2012A, s. 42) har følgende definisjon av inkludering og integrering: «Integrering har som mål å innlemme innvandrere i resten av samfunnet, mens inkludering har en mer

subjektiv dimensjon og handler om personenes opplevelse av å være inkludert og følelsen av å bli behandlet likeverdig». Inkludering handler om at elevene skal ha lik tilgang til felleskapet, kulturen og naturen (Tangen, 2012A, s. 43). En forutsetning for inkluderingen vil derfor være å fjerne fordommer og diskriminering. Inkluderingspolitikkenes mål er å styrke barn og unges selvtillit, og avskaffe nedverdiggende rangeringer (Tangen, 2012A, s. 43).

I opplæringsloven § 9a-3 står det at det er et forbud i norske skoler mot diskriminering og rasisme (Lovdata 2015). NOU 2011: 14 beskriver Norge som et land med et inkluderende utdanningssystem i forhold til mange andre land. Allikevel er det slik at flerkulturelle elever har dårligere resultater både på ungdomsskolen og på videregående skole i forhold til gjennomsnittet i Norge (NOU, 2011: 14). Blant flerkulturelle elever var det også 10,5% som mottok spesialundervisning, mens blant de opprinnelig norske var det 7,4% som mottok spesialundervisning (NOU, 2010: 7). En inkluderende utdanningspolitikk skal hindre resultatforskjeller basert på sosioøkonomisk bakgrunn og bidra til et likeverdig læringstilbud til alle (Meld. St. 18 (2010-2011)). Det er også en høyere andel flerkulturelle som blir diagnostisert med lærevansker enn i resten av befolkningen (Phil, 2010). Dette kan ifølge Phil (2010) skyldes manglende kunnskap om elevens bakgrunn. Kunnskapsformidling angående elevers bakgrunn i skolen kan både bidra til inkludering av flerkulturelle, og på lengre sikt spre mer kunnskap blant majoritetsbefolkningen. Dette kan bidra til å hindre ubevisst diskriminering og fordommer, også blant fremtidige lærere og PP-rådgivere (Phil, 2010).

Inkluderings utfordringer handler om balansegangen ved gjensidig tilpasning. En fare er å usynliggjøre problemet og utfordringer som er tilstede, ved å unngå å konfrontere utfordringene i frykt for å fremstå ekskluderende (Dalen, 2013). Ved å fjerne de ekskluderende begrepene eller å slutte å bruke begreper som synliggjør utfordringene, kan vi ende opp med å ikke ha ord for å beskrive utfordringene (Dalen, 2013). Det å ikke sette ord på utfordringene er ikke det samme som å ha løst dem. Det kan ligge mye forskning og kunnskap bak begreper og definisjoner som kan gå tapt hvis vi uten refleksjon sletter negativt ladde begreper fra språket (Dalen, 2013). Inkludering slik jeg tolker det, handler derfor ikke om å utslette ekskluderende begreper, men på en dynamisk måte ta tak i utfordringer for å hele tiden forbedre den gjensidige tilpasningen.

Kjeldstadli (2008) ser inkludering fra et litt annet perspektiv, og skriver at nasjonal tilhørighet er viktig for samfunnet ved at alle har et kollektivt ansvar for å bidra. For at alle skal føle på ansvar er nasjonalstaten nødt til å inkludere alle uavhengig av kulturell bakgrunn. For å få et inkluderende samfunn må alle kulturer bli sett på som like verdifulle (Kjeldstadli, 2008).

Inkluderingsideologien forutsetter derfor et mer åpent syn på nasjonen. En inkluderende holdning ovenfor mennesker som har flyttet til Norge bør være helt naturlig med tanke på at vestlige land historisk sett har bidratt til problemer i andre land, gjennom blant annet kolonialisering (Kjeldstadli, 2008, 179). Skolen kan gi elevene kunnskap om dette som muligens kan føre til at de får større innsikt og en mer inkluderende holdning.

2.3 Identitet

Identitet er noe de fleste vet mye om, men har en uklar definisjon (Lawler, 2008, s. 2).

Identitet er et konstruert begrep beregnet for å beskrive noe abstrakt som man ikke kan se, for eksempel tanker, ideer og holdninger en person har. Identitet kan tolkes forskjellig ut fra om en har et psykologisk eller et sosiologisk utgangspunkt (Hammaren & Johansson, 2010). I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i både Lawlers og Jørgensens (2008) definisjoner av begrepet. Lawler (2008, s. 11) skriver at identitet handler om fortellinger folk produserer om seg selv og andre for å forstå sine liv. For å kunne produsere disse historiene må man legge vekt på noe og utelate noe annet (Lawler, 2008, s. 14). Jørgensen (2008, s. 11) legger vekt på at identitet refererer til dyptgående, grunnleggende og relativt varige karakteristikk ved individer og grupper. For at det skal kalles identitet må den ha kontinuitet over tid og gå på tvers av kontekster (Jørgensen, 2008, s. 15). Identitetene kan sees fra en objektiv synsvinkel og en subjektiv synsvinkel. Den objektive siden refererer til synlige karaktertrekk som kjønn, utseende, talemåter, talentet og klær, mens den subjektive synsvinkelen handler om hvordan den enkelte opplever seg selv. Ut fra dette kan en si at identitet handler både om hva andre tilskriver personene av karaktertrekk, og hvem personene selv mener at de er (Jørgensen, 2008, s. 30).

I følge Jørgensen (2008, s. 37) kan man snakke om identitet på fire nivåer. Nivå en er Jeg-identiteten, som er den enkelte persons subjektive oppfattelse av hvem personen er. Nivå to er den Personlige-identiteten, den henviser til verdier, valg og egenskaper ved den enkelte person. Nivå tre er den Sosiale-identiteten, som blant annet handler om det bildete individet prøver å skape av seg selv og den sosiale gruppen individet er en del av. Det tredje nivået omfatter også hvilket kjønn man har, hvor man kommer fra og hvem foreldrene til personen er. Den sosiale identiteten inkluderer personene i et sosialt felleskap og representerer en depersonalisering av identiteten. Nivå fire er den Kollektive-identiteten, og henviser til at mennesker identifiserer seg med noe større enn seg selv på et mer abstrakt plan slik som ideer, institusjoner, religioner, målsetninger og/eller nasjonalfølelse (Jørgensen, 2008, s. 39).

Den kollektive identitet handler om at man har en likhetstankegang og har samme mål som gruppen eller nasjonene man identifiserer seg med (Hammaren & Johansson, 2010). Under kollektiv identitet finner vi nasjonal og etnisk identitet (Krange & Øia, 2007, s. 70). Nasjonal identitet skapes og bekreftes gjennom valg av fortid (Østerud, 2007). Identitet er derfor et komplekst begrep som omfatter flere analytiske nivåer og dybdeplan.

Lawler (2008) påpeker at man ofte identifiserer seg med sin familie ved at man deler et felles opphav. I boken til Lawler (2008, s. 52) er det et eksempel med ei jente som er adoptert. Jenta oppfatter seg som hvit, siden familien hennes er det. Når hun av andre får høre at hun er svart begynner hun å identifisere seg som svart. Dette kan si noe om hvor mye andre har å si for identitetsutviklingen. Prieur (2004, s. 114) mener at identitetsutviklingen til flerkulturelle elever er annerledes ved at de i større grad blir stemplet som annerledes og i mindre grad selv kan påvirke hvem de ønsker å bli oppfattet som. En med et utenlandsk utseende, og som snakker gebrokkent vil hele tiden måtte kjempe en kamp for å bli oppfattet som norsk av samfunnet rundt (Prieur, 2004). I møte med rasistiske kommentarer mener Prieur (2004, s. 126) at det vil være ekstra viktig for flerkulturelle elever å vite hvor foreldrene kommer fra, slik at de har mulighet til å reflektere over situasjonen og egen identitetsutvikling.

I følge Lawler (2008) har ingen kun en identitet, mennesker vil hele veien både være for eksempel kvinne, fra Tunisia, student, storesøster og skiløper. Det som er spesielt med kategoriene kjønn og nasjonalitet, er at de er lagt opp slik at det blir forventet at man kun har ett kjønn og én nasjonalitet. Nasjonal identitet er et trekk ved en person som ofte synes utenpå personen, for eksempel kan man se forskjell på en person som kommer fra Kina, India, Somalia og Sverige. Her har derfor de som ser personen både synspunkter og muligheter for definisjonsmakt på hvem personen er og skal være. Flere studier har funnet at innvandrerungdom med sterke bånd til familien og som vektlegger å opprettholde en etnisk identitet, gjør det svært godt på skolen (NOU, 2010: 7). Dette kan tyde på at det er ekstra viktig for skoler å vektlegge kunnskap rundt elevens og foreldres kollektive identitet, slik at ikke andres fordommer skal ha så stor påvirkningskraft på elevene. Eleven bør selv med bakgrunn i de en vet om sine røtter kan velge sin identitet og hvem de vil være. Krange og Øia (2007) argumenterer også for at identitet i større og større grad blir noe en velger. Hvis elevene mangler kunnskap vil det være vanskeligere å gjøre et reflektert valg på hvem elevene vil være.

2.3.1 Identitetsprosesser

Identitetsprosesser handler om at verdier, normer og kunnskaper overføres. Med utgangspunkt i dette erkjenner det enkelte individ sine verdier og identitet (Hoëm, 2010). Identitetsprosesser er derfor en aktiv prosess fra individets side med utgangspunkt i de kunnskapene, verdiene og normene som alt finnes i samfunnet rundt. Krange og Øia (2007, s. 77) skriver at mennesker skaper sin historie, men historiene skapes under forhold mennesket ikke rår over. Videre står det at et karakteristisk trekk ved vår tid er at mennesker i mange situasjoner stilles ovenfor ulike og konkurrerende kunnskapsbaserte valg (Krange & Øia, 2007, s. 77). Hoëm (2010) påpeker at kunnskap er enda viktigere for identitetsprosesser enn de økonomiske forholdene barn og unge lever under. Kunnskap bidrar til forståelse og mestring, og er avgjørende for identitetsprosesser (Hoëm, 2010, s. 168). Jeg tolker Hoëm ditt hen at en god identitetsprosess avhenger at kunnskap elevene lærer hjemme og på skolen til en viss grad samsvarer.

Hammaren og Johansen (2010) nevner fire grunner til at identitetsprosessen er annerledes i dag enn tidligere. Den årsaken første er at identiteten ikke lengre er entydig. Kategorier som kjønn, slekt og nasjonal tilhørighet er blitt mer åpne og komplekse. Individet har derfor større valgfrihet (Hammaren & Johansen, 2010, s. 29). Den andre grunnen er at individet beveger seg i større grad mellom ulike identiteter. Dette fører til det tredje punktet som er at mennesker i dag har tilgang til mye kunnskap og må derfor være refleksivt. Refleksivitet handler om at en må reflektere over egen identitet basert på den kunnskapen en har i større grad enn tidligere. Det siste punktet er at den refleksive forståelsen av identitetsprosessen, også påvirker den kollektive identiteten. På grunn av at man i større grad enn tidligere kan velge den kollektive identiteten og påvirke den (Hammaren & Johansen, 2010, s. 30). Den refleksive forståelsen av identitetsprosesser står derfor i motsetning til stigmatisering, fordommer og rasisme, siden elevene selv aktivt skal utvikle sin identitet, fremfor å la andres meninger påvirke hvem de er. En kan derfor si at tilrettelegging for gode identitetsprosesser hos elevene, kan ruste elevene i møte med diskriminering og fordommer.

Individet må være som skrevet tidligere aktive under identitetsprosesser. Identitetsprosesser passer derfor godt på aldersgruppen 16-18 år, altså elever som går på videregående skole. Dette er en periode i livet elevene ikke lenger er barn, men heller ikke voksne, og elevene er derfor store nok til å reflektere over historisk bakgrunn, i prosessen for finne ut hvem de er.

2.3.2 Nasjonal identitet

Nasjonal identitet skapes og bekreftes ved at individet velger sin fortid ut fra historisk kunnskap om nasjonen (Krange & Øia, 2007, s. 197). Nasjonal identitet handler derfor både om historiske levninger fra fortiden eller fortellinger om nasjonen, og individets refleksive valg av tilhørighet. I historiefaget er de ulike nasjonenes historie sentrale (Folkenborg, 1999). Et syn på nasjon er at det er en forestilling om at verden burde være oppdelt i land, med andre ord at det er et sosialt konstruert felleskap (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 169). I begrepet nasjonalstat ligger det en ide om at nasjonalstaten er en politisk og kulturell enhet.

Nasjonalstaten blir ofte betraktet som et forholdsvis homogent geografisk område der folk har felles språk, kultur, og historie (Østerud, 2007). Dette er i historisk kontekst en forholdsvis ny oppdeling av verden (Østerud, 2007).

Jørgensen og Phillips (1999, s. 170) argumenterer for at overgangene mellom språkene og kulturen var mer overlappende før, tidligere hadde for eksempel overklassen i sterkere grad et felleskap gjennom kirken og latin, enn en nasjonal tilhørighet. I følge Gellner (1983) er nasjonalstaten et resultat av industrialiseringens behov for arbeidere med spesifikke kunnskaper og ferdigheter. Industrialiseringen førte også til større byer og tettere kontakt mellom folk. I etterkant av industrialiseringen oppsto det nasjonale felleskapets idé omkring en felles historie, kultur og språk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 172). Dette viser samtidig til en eksklusjon av mennesker med en annen kultur og inkludering av dem som var innenfor kulturen. Begrepet nasjon er derfor et begrep som inkluderer noen og ekskluderer andre (Jørgensen & Phillips, 1999). Etter andre verdenskrig, har nasjonal identitet og nasjonalisme ofte blitt assosiert med noe farlig. Fra en annen synsvinkel kan en argumentere for at uten nasjonalstaten, hadde vestlige verdier som demokrati og kollektive forpliktelser vært vanskelig å praktisere (Kjeldstadli, 2008).

Nasjonalitet har hatt stor betydning for utviklingen i de europeiske landene de siste 200 årene (Østerud, 2007). Samlingen av nasjonalstatene i Europa kom gjerne fra folk som følte tilhørighet til nasjonen og var ikke noe som ble påtvunget fra land utenfor nasjonen (Baycroft, 2007). I for eksempel Afrika har det vært forskjellige stammer som har dominert frem til imperialismen, hvor oppdelingen av Afrika i nasjonalstater ble bestemt på Berlinerkonferansen uten eneneste afrikaner til stede (Baycroft, 2007). Den nasjonale tilhørigheten har derfor vært mindre sterk enn i Europa. Flere flyktninger og asylsøkere har opplevd å flykte fra en nasjonalstat, men deres tilhørighet kan derfor heller ha vært et område, familie eller stamme.

Nasjonal identitet kommer ifølge Mayer (2008, s. 101) inn med morsmelka, det vil si at den nasjonale kulturen blir kroppsliggjort og er vanskelig for individene selv å bestemme. Som nevnt tidligere handler nasjonal identitet om en vi-følelse. Vi-følelsen kan bli styrket av en felles fiende som truer med å svekke nasjonene (Eriksen, 2008, s. 63). Hvilken nasjon elevene føler tilhørighet med, handler både om hvor forfedrene til elevene kommer fra, altså elevenes røtter, og i hvilken nasjon elevene bor i. Når disse to nasjonale identitetene oppleves som motsetninger, finnes det en mulighet for at identitetsproblematikk oppstår, i mangel på kontinuitet mellom elevens røtter og nåtiden (Eriksen, 2008 s. 150). Eriksen (2008) er uenig med Krange og Øia (2007) teori om at elevene velger sin identitet ut fra kunnskapen de har. Eriksen (2008, s.170) mener at mennesker ikke er frie når det kommer til nasjonal identitetsfølelse, men er avhengig av hva konteksten rundt legger opp til. Oppbygningen av en sterk nasjonalfølelse kan gå ut på å umenneskeliggjøre andre nasjoner, dette er uheldig i et flerkulturelt samfunn (Eriksen, 2008). Ydmykhet og nedbrytning av en endimensjonal nasjonalfølelse, kan være en nøkkel til gode kulturmøter (Eriksen, 2008).

2.4 Sammenhengen mellom de teoretiske begrepene

Både kulturmøter, inkludering og identitetsprosesser er begreper som kan forstås dynamisk. Kulturmøter blir en dynamisk prosess ved at ulike kulturer møtes og tilpasses hverandre. Kulturmøter kan foregå både inni eleven og i historiebøkene (Hoëm, 2010) I dette møtet er det en fare for at minoritetskulturen fremstår som underlegen i forhold til majoritetskulturen (Aasen, 2009). For å unngå rasisme bør verdier i ulike kulturene blir fremstilt som likeverdige (Aasen, 2009). En forutsetning for dette er en inkluderende utdanningspolitikk. Inkludering er heller aldri noe som er gitt en gang for alle, men krever gjensidig tilpasning (Tangen, 2012A). I stedet for å skjule utfordringene, er det viktig å trekke de frem i et konstant forsøk på forbedring (Dalen, 2013). Identitetsprosesser er også dynamisk ved at elevene kan ha en reflektert forståelse for hvilke verdier og ideologier de velger å gjøre til sine (Krangle & Øia, 2007).

Noe som kan hindre en god identitetsprosess, er når andre får definere hvem eleven er med bakgrunn i feilaktige fordommer (Prieur, 2004). For å hindre diskriminering kan også allsidig kunnskap bidra til at elevene selv reflekterer over egen identitet (Hoëm, 2010). Nasjonal identitet er mer statisk enn de andre begrepene. Selv om begrepet er konstruert forutsetter nasjonal tilhørighet visse trekk ved nasjonen som er stabile over tid (Jørgensen & Phillips,

1999). Om begrepet nasjonal identitet blir for statisk, kan det fort oppfattes som et mer negativt ladet begrep sammenlignet med begrepene kulturmøter, inkludering og identitetsprosesser. Både Kjeldstadli (2008) og Eriksen (2008) skriver at nasjonalt felleskap bør være mer åpent og fleksibelt for alle som bor i samfunnet uavhengig kulturelle røtter.

En sammenheng mellom begrepene er at de omhandler verdier, normer og holdninger. I følge Hoëms (2010) syn på identitetsprosesser, handler dette om overføring av kunnskap, verdier og normer, der elevene på en refleksiv måte erkjenner sin identitet. Den generelle definisjonen av kultur handler også om verdier, normer og tankemønstre i et samfunn. Inkludering handler om å fremme noen tankemåter og verdier som bidrar til at alle blir verdsatt. I oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan kulturmøter i historielærebøkene bidrar til inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever. For å finne ut av dette må jeg derfor blant annet finne ut hvilke verdier som representeres i historielærebøkene i den norske skolen.

3 Metode

Metode handler om fremgangsmåten i forskningsprosjektet. Det er viktig å være oppmerksom på faktorer som kan påvirke forskningsprosjektet (Kleven, 2014). I metodekapittelet gjør jeg rede for historisk metode, som er metoden jeg har valgt å bruke i denne oppgaven. For å gjøre forskningen transparent for leseren, vil jeg redegjøre for fremgangsmåtene systematisk og åpen. Jeg vil så se på den historiske konteksten til lærebøkene jeg analyserer.

3.1 Historisk metode

I historisk metode er tidsdimensjonen sentral (Tveit, 2014). Hvordan noe forandrer seg over tid, og identifisere brudd/kontinuitet kan være sentralt når en bruker historisk metode. I masteroppgaven har jeg valgt å analysere lærebøker i historie i videregående skole, under to reformperioder i norsk skole. Her har jeg valgt å fokusere på forskjeller som kan tilsvare brudd, og likheter som kan tilsvare kontinuitet. Et kjennetegn ved historisk metode er at empirien blir funnet frem fra fortiden (Tveit, 2014). I min oppgave har jeg fremskaffet læreplanen R94, LK06 og en lærebok fra hver periode. Jeg har funnet frem *Historie 1 og 2* fra 2001, 2002 og *Tidslinjer* fra 2012. Dette gjør at empirien i dette studiet er forholdsvis ny i historisk kontekst. Ved at jeg sammenligner lærebøker over et tidsspenn vil studie være diakron, dette er ofte brukt i historiske metode. Diakron vil si at man er opptatt av utvikling over tid og forskeren ser ofte etter brudd/ kontinuitet (Tveit, 2014).

Når man jobber med historisk metode, er de fleste forskere enige om at man må gjøre forskningen nyttig for de som lever i dag (Tveit, 2014). I følge McCollough og Watts (2003, s. 132) er det viktig at forskere i historie har et kritisk og reflektert blikk. Historisk metode kan derfor være godt egnet til å forske på lærebøker. Et argument for at forskning på eldre lærebøker er verdifullt, er at refleksjon over tidligere lærerbøker kan gjøre kvaliteten på nye lærerbøker bedre sikres. Uten bevisst refleksjon over det som er skrevet tidligere kan en ikke vite hvilke fallgruver man må passe seg for å havne i neste gang lærebøker blir skrevet. Dersom forskere stiller spørsmål ved det som har vært og det som er i lærebøkene, vil det kunne sikre et mer reflektert forhold til lærebøker som blir utgitt senere.

Med tanke på de utfordringene flerkulturelle elever møter i skolen, som er beskrevet tidligere, argumenterer jeg for at det flerkulturelle perspektivet på lærebøker og læreplaner er viktig. Mye av fokuset angående flerkulturelle går på det språklige (St. Meld. 30 (2003-2004)). Dette studiet vil kunne være et lite bidrag til at fokuset på det flerkulturelle elever dreier seg mer om

inkludering og identitetsprosesser i skolen. Ved å bruke historisk forskning kan man vise mangfoldet og unntakene, og hindre raske bastante slutninger om hvordan det er eller burde være (Kjeldstadli, 2007, s. 115). Historisk metode innebærer ofte at forskeren forsker på folk og fortiden. For at forskningen skal være gyldig, må forskeren derfor være bevisst hva forskningen gir grunnlag for å si noe om og hva forskningen ikke sier noe om (McCulloch & Richardson, 2000).

Lærebøker og læreplaner er offentlige tekster som alle har tilgang til (McCulloch & Richardson, 2000). Mange lærere og elever har lest disse tekstene og gjort seg opp en mening om dem. Gjennom masteroppgaven vil jeg helt sikker også danne meg egne meninger når jeg sammenligner disse tekstene, men her er det viktig at jeg som forsker prøver å være mest mulig objektiv og ser temaet fra ulike synsvinkler. Innen det historiske fagmiljøet har det vært flere debatter angående hvor objektiv en forsker kan være (McCullagh, 2004). I følge Kjeldstadli (2007) vil en forsker ikke kunne være helt objektiv uansett hvor hardt man prøver. Forskeren har med seg sin forforståelse og sin måte å både tolke teksten og teorien på. På tross av dette er det viktig at forskeren i historisk metode har en kritisk og reflektert stemme (McCulloch & Watts, 2003, s. 132). Dette er for å hindre at historisk forskning ender opp med å bli meningsytringer. Forskingen kan bli mer pålitelig ved at den er transparent, som betyr at alt forskeren gjør og hvordan forskeren går frem er tydelig for leseren (Kjeldstadli, 2007). Som forsker må jeg derfor hele veien være tydelig på hva jeg tenker og gjør, slik at leseren selv kan avgjøre om det finnes andre fortolkningsmuligheter som kunne ha gitt andre konklusjoner.

I følge McCulloch og Richardson (2000) er historisk metode hybrid, det vil si at forskeren kan bruke ulike fremgangsmåter og historisk metode kan brukes på mange områder. Det betyr også at historisk metode kan bli inspirert av mange andre metoder, siden den omfatter et så vidt felt. Kjeldstadli (2007, s. 229) skriver at det er flere årsaker til at forskere bruker telling og lage diagrammer, sikt som er gjort i mitt studie. Når datamaterialet er stort, kan kvantifisering hjelpe for å få en sammenheng i materialet. Ved å sammenligne antall kan man få en presis mengde som lett lar seg sammenligne med andre mengder (Kjeldstadli, 2007, s. 230). I vestlig kultur ligger det også en prestisje i å bruke tall og statistikk. Dette kan gjøre at man får mer gjennomslagskraft med forskningen og at forskningen blir lettere tilgjengelig, blant annet ved at leseren må lese mindre tekst. Det tar også kortere tid for leseren å se resultatet vist i et diagram, fremfor å lese mange sider. En fallgrube ved bruk av antall og statistikk, er at forskningsresultatet kan fremstå som sikrere enn det faktisk er. Leseren kan

fortro at tallene er hundre prosent pålitelige, noe de ikke er. Forskeren må vise til feilkilder og mulige mangler ved tallene, for at forskningen skal være mest mulig pålitelig. Kritisk tenkning og refleksjon er et kjennetegn ved den historiske metoden i likhet med mange andre metoder (McCulloch & Richardson, 2000).

I historisk metode er forskeren ofte interessert i å tolke primærtekster (Kjeldstadli, 2007, s. 177). Det vil si tekster som er mest mulig originale. Forskere prøver ofte å unngå å forske på tekst som er en tolkning av originalteksten, altså sekundærlitteratur. For elevene vil lærebøkene være en kilde til historisk kunnskap som alt er tolket på forhånd av flere. I denne masteroppgaven blir lærebøkene derimot brukt som en kilde til hva elevene lærer i historie og hvordan bøkene bidrar til inkludering og identitetsprosesser. Kilden vil derfor være en primærkilde som ikke er tolket på forhånd. McCulloch og Richardson (2000, s. 90) skriver at innen historisk forskning i skolen er lærebøker typiske offentlige primærkilder. I offentlige kilder kan ikke forfatteren skrive akkurat hva de mener, og forskeren må kanskje gå dypere for å forstå hva som egentlig står. Samtidig ligger det en kontroll av offentlige kilder ved at mange leser dem (Kjeldstadli, 2007).

Før en setter i gang med analyse av selve læreverket, er det ifølge McCulloch og Richardson (2000, s. 91) viktig å avklare følgende punkter: 1) Hva er teksten ment for? 2) Hvem er forfatteren bak verket? 3) Hva var de kontekstuelle forholdene når teksten ble produsert? 4) Hvem er produktet skrevet for? 5) Hva ønsker teksten å oppnå? 6) Hvordan var prosessen når produktet ble skrevet? 7) I hvem sin interesse ble teksten produsert? Svarene på disse spørsmålene kan være nyttig bakgrunnsinformasjon når en analyserer tekstene. Jeg vil komme tilbake til disse spørsmålene i delen hvor empirien blir kontekstualisert.

I historisk metode kan teori brukes som utgangspunkt for å forstå og analysere en kilde (Kjeldstadli, 2007). Forskeren opparbeider seg da ofte en kritisk synsvinkel til kilden fremfor å gå inn med åpent sinn (McCulloch & Richardson, 2000). Det å ta utgangspunkt i kjente teorier når en analyserer kilden kalles deduktiv metode (Scott & Usher, 2011). I denne vitenskapelige forankringen ligger det en idé om at forklaringen ikke finnes i kilden selv, men kommer utenfra kilden (Kjeldstadli, 2007, 136). Forskeren bruker derfor en kjent teori til å beskrive det ukjente. En fare ved å bruke en deduktiv metode, er om forskeren kun fokuserer på det teorien sier noe om, og overser mye annet. En annen fare med denne tilnærmingen, er at man kun ser etter bekræftelser på det teorien sier. (Kjeldstadli, 2007, s. 138). En fordel ved å gå ut fra teori, er at forskeren får begrenset fokusområde. Det er da lettere å gå i dybden på

temaene når en vet hva forskeren skal se etter (Kjeldstadli, 2007). Det teoretiske utgangspunktet, kan også gjøre det lettere å distansere seg fra stoffet (Kjeldstadli, 2007).

3.2 Metodisk fremgangsmåte

Kleven (2014) kan forstås slik at en fellesnevner ved forskningsmetoder er at en annen forsker skal kunne se hva forskeren har gjort og hvorfor forskeren har gjort det på den måten. Altså skal veien frem til konklusjonen av forskningen være tydelig og transparent for andre, for at det skal kunne kalles vitenskapelig forskning (Kleven, 2014). Jeg har derfor valgt å bruke en del plass på å redegjøre for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosjektet mitt.

Flerkulturelle elevers skolegang har jeg vært interessert i gjennom hele studiet i spesialpedagogikk. For å bli sikrere på at jeg valgte et tema lærere i skolen synes var viktig, valgte jeg, som nevnt tidligere, å gjøre en forundersøkelse. Jeg sendte derfor ut mail til forskjellige historielærere i forskjellige skoler, men uten å få respons. Deretter fikk jeg anbefalt to historielærere av venninner som selv hadde gått på skoler med flerkulturelle elever. Disse to lærerne svarte, og danner grunnlaget for min forundersøkelse. Personlig har jeg aldri truffet lærerne fra forundersøkelsen.

Under praktisk-pedagogisk utdanning lærte jeg en del om lærebøker, og jeg fikk høre at *Tidslinjer* var den beste læreboken når det gjaldt undervisning av flerkulturelle elever. Jeg leste dermed *Tidslinjer*, og synes den virket god. For å få et mer kritisk perspektiv på læreboken valgte jeg deduktiv fremgangsmåte, der forskeren tar utgangspunkt i teori (Scott & Usher, 2011). Jeg gjorde litteratursøk på nett og gikk på forskjellige bibliotek for å se etter bøker om det flerkulturelle feltet og identitet. Internettsøkene ga mange treff og jeg fant flere hyller med bøker på biblioteket om temaene. Jeg måtte derfor velge ut det som virket mest relevant, og har derfor som forbehold at jeg ikke er i nærheten av å ha lest all litteratur som finnes om det flerkulturelle feltet og identitetsteorier. Teorien jeg har valgt ut om flerkulturelle elever og identitet, vil være avgjørende for hvordan jeg analyserer. Med et annet teoretisk utgangspunkt ville analysene mest sannsynlig vært annerledes. Jeg fant ut at med den komplekse empiri, kunne det være en fordel å ta utgangspunkt i teoretikere som jeg tolker som jordnære. Aasen, Hoëm, Jørgensen og Lawler har gitt meg verdifulle perspektiver for tolkning av empiren. Dette hjalp meg også til å få et systematisk overblikk over det relativt omfattende empiriske materialet.

Som nevnt tidligere har jeg valgt å ha fokus på kulturmøter. Historiefaget legger vekt på nasjoners historie og det ble derfor naturlig å se på nasjoner, fremfor for eksempel religioner eller stammer, siden dette ikke er like mye vektlagt. I samfunnet i dag kan nasjonalfølelse og nasjonalisme være et delvis tabubelagt tema og kan derfor være vanskelig å skrive om. I min masteroppgave må jeg derfor passe på balansegangen mellom å være kritisk, og samtidig se kompleksiteten. Det er flere elementer denne masteroppgaven ikke tar for seg, som forfatteren av lærebøkene må ta høyde for.

Jeg fant etter hvert ut at ved å sammenligne lærebøker fra to ulike perioder fikk jeg et sterkere fokus på tidsdimensjonen, som er et sentralt trekk ved den historiske metode (Kjeldstadli, 2007). I tillegg får jeg med en brudd-kontinuitets-dimensjon som er et kjennetegn ved historisk metoden (Kjeldstadli, 2007). Historielærebøken *Historie 1 og 2* bidro til at jeg kunne se på likheter og forskjeller mellom lærebøkene, noe jeg tenkte kunne bidra til å berike resultatet av forskningsprosjekter. Ved å sammenligne lærebøkene, så jeg også *Tidslinjer* i et nytt lys. Temaer som virket helt selvfølgelige ved førstegangslesing av *Tidslinjer*, fremsto ikke som så selvfølgelige når jeg sammenlignet med det som sto i *Historie 1 og 2*. *Historie 1 og 2* var vanskeligere å få tak i enn *Tidslinjer*, siden den ikke er i til salgs verken på nett eller på bokhandler, jeg fant både *Historie 1* og *Historie 2* på en nettside for brukte bøker. Etter å ha forhørt meg på historisk institutt om hvilken lærebok de anbefalte fra R94.

Historiebøkene er på flere hundre sider, jeg har derfor valgt å fokusere på noen temaer. Det var vanskelig å finne ut hvilke deler av historiebøkene jeg skulle bruke som funn. Jeg valgte derfor å fokusere på kulturmøter. Det vil være relevant for identitetsprosesser hos flerkulturelle elever, siden møtet mellom foreldrenes opprinnelige kultur og den norske kulturen er noe flerkulturelle elever selv har erfaringer med. Som undertemaer har jeg valgt tre fokusområder i lærebøkene. Det første er *Norsk utvandring til Amerika*, for her kan innvandrere muligens finne fellestrekk ved egen situasjon. Det andre er *Imperialisme og kolonialisering*, siden dette er noe som har påvirket mange land over hele verden og kan være noe av årsaken til de utfordringen som finnes der mange av flerkulturelle elevene kommer fra. Som nevnt over er det ifølge NOU (2010: 7) elever som opprinnelig kommer fra noen afrikanske land eller har familie herifra, som strever mest med å gjennomføre videregående opplæring. Kolonialiseringen har hatt spesielt stor innvirkning på afrikanske land ifølge begge lærebøkene. En annen grunn til at jeg valgte dette er at Imperialismen og kolonialiseringen representerer et møte mellom vestlige og ikke-vestlige kulturer. Det siste undertemaet jeg har valgt er *Norge blir et flerkulturelt samfunn*. Grunnen til at jeg har valgt dette er at det også er

relevant i dag, det er noe foreldrene til elever kan ha vært en del av. Disse temaene er også ganske generelle, noe som gjør at en del av flerkulturelle elever kan relatere seg til temaene, selv om de har med seg forskjellige kulturer i bagasjen. I tillegg kan temaene bidra til kunnskap og minske fordommer blant opprinnelig norske elevene, og på den måten bidra til inkludering.

Ved å velge møtet mellom nordmenn og ikke-vestlige land i lærebøkene, vil jeg ha et begrenset tema i forhold til empirimaterialet. For det andre kan temaet være relevant for mange av flerkulturelle elever når det gjelder identitetsutvikling og følelsen av inkludering. For det tredje omfatter temaet inkludering i et historisk perspektiv, som også er relevant for opprinnelig norske med tanke på å minske rasisme. Et mål for skolen er inkludering, så en reflektert forståelse av inkludering i et historisk lys blant opprinnelig norske og flerkulturelle elever kan være en hjelp mot diskriminering (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Med tanke på at flerkulturelle elever ofte sliter med det norske språket, kan bilder være like viktig som teksten for identitetsprosessene (Dalen & Rygvold, 2012). Tønnesson (2002) argumenterer for at bilder er viktig for at elevene skal oppleve historiefaget interessant og engasjerende. Jeg valgte derfor å lage en oversikt over antall bilder i lærebøkene jeg skulle analysere. Her ønsket jeg å få en omtrentlig oversikt over hvor mye plass hvert land fikk i lærebøkene (se vedlegg 1). *Historie 1 og 2* har i gjennomsnitt cirka ett bilde på hver side, mens *Tidslinjer* har ett bilde på cirka annenhver side. Bildene er med på å illustrere det som står på de tilhørende sidene og vil derfor gi et godt innblikk i hvor mye plass hvert land har fått i historien. Da jeg lagde oversikt over bildene i bøkene, talte jeg først alle bildene. Det var et par av bildene som verken hadde tittel eller kunstner oppført i *Historie 1 og 2*. I disse tilfellene har jeg lest teksten på siden og derfra antatt hvilket land bildet er ment å være en illustrasjon fra. I *Historie 2* var det noen bilder som var veldig tvetydige. For eksempel på side 105 viser maleriet britiske embetsmenn som underholdes av indiske danserinner og på side 414 er det et bilde av folk fra Rwanda på flukt i Tanzania. Jeg har i alle disse tilfellene valgt å konsekvent skrive det landet menneskene på bildet oppholder seg i. Dette gjorde jeg for å prøve å være mest mulig objektiv når jeg talte bildene. Jeg har konsekvent ikke tatt med kart. Det var et par bilder i *Historie 1* det ikke var mulig å finne ut hvilket land de kommer fra, her har jeg valgt og ikke ta med bildet i opptellingen. I *Tidslinjer* var det hele veien ganske tydelig hvilket land bildene var fra. Da jeg talte bildene skrev jeg de ned med land og sidetall slik at jeg kunne gå tilbake å sjekke opp at jeg hadde fått det helt riktig.

Jeg har analysert lærebøkene i en flerkulturell kontekst og har derfor ikke hengt meg opp i historiske fakta. Det er også en stor debatt innen historisk metode om forskeren kan komme med historiske fakta eller om dette ikke er mulig å finne, siden man alltid vil se historien ut fra en bestemt kontekst (McCullagh, 2004). Jeg vet også at nasjonalitet og nasjonalfølelse er et komplekst og utfordrende tema, så min intensjon er ikke å komme med noen fasit på hva som er moralsk riktig å ta med når en skriver historiebøker. I oppgaven ønsker jeg isteden å sette lys på hvordan flerkulturelle elevers inkludering og identitetsmuligheter var og er i historiefaget.

3.3 Kontekst

Historiske tekster og historisk forskning vil alltid være et delvis resultat av konteksten rundt (McCullagh, 2004, s. 19). For å kontekstualisere de historiske lærebøkene og læreplanene som utgjør empirien min har jeg valgt å ta utgangspunkt i McCulloch og Richardsons (2000) spørsmål. Jeg har fokusert på forfatternes jobber, hvem lærebøkene er ment for, hva lærebøkene vil, og hva som var de kontekstuelle forholdene da kunnskapsløftet ble laget.

De fleste forfatterne i *Tidslinjer* har ifølge Aschehoug (2015) jobber på videregående skoler i Oslo. Oslo er det mest flerkulturelle fylket i Norge (SSB, 2015 A), så mange av lærerne har mest sannsynlig erfaring med å ha elever fra flere kulturer i klassen. Tre av fire forfattere av *Historie 1 og 2* har ifølge Cappelen Damm (2015) jobber i forbindelse med Nobels Fredssenter. Jeg antar derfor at arbeidet deres på Nobels Fredssenter muligens kan ha påvirket deres perspektiver på historie.

Historielærebøkene er skrevet for elever i videregående skole. Disse elevene er i utgangspunktet i aldersgruppen 16 til 19 år. Disse lærebøkene er et verktøy for å hjelpe lærere og elever til å oppnå målene i læreplanen (Liebich, 2012). Lærebøkene i historiefaget bør ta utgangspunkt i læremålene/kompetansemålene. Ved å ha lærebøker, sikrer

Utdanningsdirektoratet at elever i hele landet lærer noe av det samme, uavhengig av læreren de har eller skolen de går på. Dette var kanskje enda mer gjeldene før år 2000, da alle lærebøker måtte gjennom en offentlig godkjenningssprosess (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003). Da den offentlige godkjenningen ble opphevet, mistet myndighetene noe av kontrollen over om det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt i lærebøkene (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003).

Lærebøkene har egenskaper som kan bidra til at lærerens kunnskaper og begrensinger ikke påvirker elevene like mye. Hvis elevene bare hadde hatt en lærer som formidlet sin synsvinkel

eller forståelse av temaet. Apple og Christian-Smitt (1991, s. 4) skriver i sin bok at lærebøker er dominerende for hva elevene lærer. Her blir det tatt utgangspunkt i det engelske samfunnet, men sannsynligvis vil dette også kunne gjelde for skoler i Norge. I hvilken grad og på hvilken måte læreren bruker læreboken varierer fra skole til skole. Allikevel kan en si at læreplanene og lærebøkene bidrar til å forme undervisningen og i varierende grad legger premisser for læreren (Liebich, 2012).

En av grunnene til at R94 ble anbefalt å byttes ut med ny læreplan, var at skolen har blitt mer mangfoldig (St. Meld. 30 (2003-2004)). Her legges det vekt på at skolen har fått nye utfordringer og nye ressurser, i et mer flerkulturelt samfunn. I St. Meld. 30 (2003-2004) står det at diskriminering, rasisme og mobbing er et problem i den norske skolen, men at utfordringen er mindre enn i andre land. Et annet fokus i St. Meld. 30 (2003-2004) er PISA-testene. Disse viser at elevene trives på skolen, men ikke gjør det så bra faglig. Det påpekes at årsaken til dette er at læreplanen var for detaljert, omfattende og uklar. Et forslag til løsning på dette problemet var en ny læreplan med mer fokus på kompetanse og de grunnleggende ferdigheter som er: lesing, ordlegge seg skriftlig, ordlegge seg muntlig, matematiske og digitale ferdigheter (St. Meld. 30 (2003-2004)). Et kriterium for at læreboken skal bli ansett som god, er at den samsvarer med de målene i den læreplanen som gjaldt når læreboken ble skrevet. Med en ny læreplan kommer ofte nye lærebøker, som samsvarer med Utdanningsdirektoratets anvisninger. Begge læreplanene har samme generelle del, men de spesifikke målene for de forskjellige fagene er forskjellige (Udir, 2011).

I den generelle læreplanen legges det vekt på identitetsutviklingen til elevene (Udir, 2011). Elevene skal lære om Norges bidrag til de kulturelle variasjonene i verden (Udir, 2011, s. 2). Videre står det at skolen har blitt flerkulturell og elevene skal derfor lære mer om andre kulturer (Udir, 2011, s. 2). Flerkulturelle elever kan mest sannsynlig bidra med kunnskap og erfaringer om andre kulturer enn den norske, og på den måten fremme en større forståelse angående temaet kulturmøter. Det står at skolen skal motvirke fordommer og diskriminering gjennom å fremme respekt og toleranse (Udir, 2011, s. 2). Det står også at elevene skal lære om både samarbeid og konflikter som har oppstått i møtet mellom ulike kulturer (Udir, 2011, s. 2). Historiefaget skal derfor med tanke på de generelle målene med opplæringen, belyse både samarbeid og konflikter i kulturmøter opp gjennom historien.

Historie 1 og 2 ble skrevet etter R94, mens *Tidslinjer* ble laget med utgangspunkt i LK06. En forskjell når det gjelder målene i læreplanene er at R94 er mer generelle, mens LK06 er mer spesifikk på hvilken kompetanse elevene skal ha, slik jeg tolker de. Et eksempel er at i R94 er

ikke årstall nevnt, mens i LK06 er hendelsene som elevene skal ha kompetanse, om vist til med årstall og flere detaljer. Utenom at målene i R94 er mer åpne og LK06 mer detaljert, er læreplanmålene ganske like innholdsmessig. Begge læreplanene legger vekt på å se den flerkulturelle historien fra flere synsvinkler, LK06 i noe større grad enn R94. Et annet fellestrekk er at læreplanene har samme generelle del, der det legges mye vekt på identitet (Udir, 2011).

3.3.1 Historiefaget

For å sette historiefaget inn i kontekst, har jeg valgt å ta med noe om det historiske opphavet til historiefaget. I 1860 kom de første norske historiebøkene, disse var preget av den nasjonalromantiske bølgen som fantes på den tiden (Lorentzen, 1998). Historiefaget ble først et selvstendig fag i Norge i 1889, gjennom folkeskoleloven i by og land, der skolen og spesielt historiefaget fikk en nasjonalbyggende rolle. Først i Normalplanen av 1939 ble verdenshistorien trukket inn ved at elevene skulle få kjennskap til den delen av verdenshistorien som hadde mest å si for Norgeshistorien (Lund, 2009, s. 48). Mønsterplanen i 1974 ga mer rom for verdenshistorie ved at det står at fremmede kulturer skal trekkes inn, selv om det ikke har hatt direkte innvirkning på den norske historien (Lund, 2009). I dag er historiens formål rettet mer mot kritisk tenkning, metode og forståelse av mangfoldet i verden (Udir, 2009).

Historiefaget i skolen har som nevnt forandret seg, men kjernen til historiefaget handler fremdeles om menneskers historiske opphav og utvikling (Kjeldstadli, 2007). Historiefaget har derfor alltid vært tilknyttet identitetsbygging. Kjellevold (2011) fant ut i sin masteroppgave at historien til det landet foreldrene kom fra, var spesielt viktig for elever med minoritetsbakgrunn.

Det er en forventning i samfunnet om at historiefaget skal gi elevene en oversikt og sammenheng over hvordan samfunnet rundt dem har utviklet seg til å bli slik det er i dag (Lund, 2009). Historiefaget tar derfor ofte utgangspunkt i den nasjonale historien. De siste årene har det vært mye diskusjon rundt hvor vidt det er mulig lage en global historie. «Ny verdenshistorie» og «Standarder i historisk tenkning» er forskningsbaserte planer utarbeidet i USA og England (Lund, 2009, s. 44). Disse har som mål å gjøre historiefaget globalt (Lund, 2009). I «Ny verdenshistorie» er prinsippet at elevene skal ha et stort spekter av temaer, fokusere på sammenhenger over grenser og være åpen for forskjellige tolkninger av en og samme hendelse. I «Standarder i historisk tenkning» er prinsippet at elevene skal leve seg inn i de valgene menneskene sto overfor i den aktuelle historiske perioden, og deretter drøfte

ulike alternativer (Lund, 2009). Bakgrunnen for disse nye måtene å tenke historie på, har vært at historiefaget, og da spesielt lærebøkene i historie, har blitt kritisert for å bidra til en vi-mot-dem- holdning, ved at den nasjonale kultur har blitt for sterkt vektlagt. Det står både i formålene med historiefaget og i den generelle delen av læreplanen at opplæringen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme respekt mellom ulike kulturer (Udir, 2011). Lærebøkene kan derfor ikke bare fokusere på nasjonal kultur hvis de skal oppfylle skolens målsetning med historiefaget. I tillegg bør lærebøkene fokusere på at diskriminering og undertrykking av minoriteter er et problem som ikke bare eksisterte før, men at det fortsatt et problem i dagens samfunn (Midtbøen, Oruqabo & Røthing, 2014).

For å oppsummere vil jeg legge vekt på at historiefaget har vært og er et identitetsbyggende fag. Historiefaget skal også handle om møter mellom kulturer og bidra til å minske fordommer knyttet til andre kulturer og nasjoner. For at historiefaget skal kunne bidra til dette må faget legge vekt på andre kulturer og gi nye perspektiver på flerkulturelle medlemmer av samfunnet.

4 Empiriske funn

I dette kapittelet blir temaer og hendelser som omhandler kultur møter mellom Norge og forskjellige andre land i lærebøkene beskrevet. Disse kultur møtene kan være relevante for mange flerkulturelle, ved at de selv har opplevd et kultur møte mellom landet de kommer fra eller foreldrene kommer fra og norsk kultur. I denne delen av oppgaven gjengis det som står i lærebøkene *Historie 1 og 2* og *Tidslinjer* i lys av det som står i R94 og LK06. I underkapitlene blir, som beskrevet over, følgende trukket frem: *Utvandring til Amerika, Imperialisme og kolonialisering*, og *Norge blir et flerkulturelt samfunn*. I denne delen vil jeg belyse spørsmålet: «Hvordan blir kultur møter fremstilt i lærebøkene?». Deretter kommer en del hvor jeg sammenligner omfanget av lærebøkene med læreplanene. I det siste delkapittelet av empiriske funn, blir antall bilder i lærebøkene trukket frem. Dette er for å gi et overblikk over i hvilken grad flerkulturelle elevers historiebakgrunn blir vektlagt i lærebøkene.

Tidslinjer og *Historie 1 og 2* har en ganske forskjellig oppbygging. I *Tidslinjer* starter hvert kapittel med et nærbilde fra perioden. Denne delen er på cirka en til to sider, og omfatter alt fra intervju, brev, fortelling av en konkret hendelse eller utdrag fra en saga-bok, til nærbilde og tilhørende illustrasjon. Deretter kommer en tidslinje, resten av kapittelet er på omtrent 20 sider med fagtekst. Kapittelet avsluttes med to sider med perspektiv, hvor temaet blir satt inn i et annet perspektiv. Etter to kapitler med fagtekst, kommer et innslag om historisk metode. For å prøve å gjengi et rettferdig bilde av læreboken, er de empiriske funnene i størst grad hentet fra hoveddelen av kapittelet, siden denne delen er mest omfattende. I *Historie 1 og 2* starter hvert kapittel med et bilde som dekker en side. Deretter kommer fagtekst med varierende lengde. Kapittelet avsluttes med en side sammendrag og en tidslinje. Boken har ikke noe metodekapittel.

4.1 Utvandring til Amerika

Inn- og utvandring er noe flerkulturelle elever ofte har kjent på kroppen. De kan sitte inne med verdifull kunnskap om inn- og utvandring som kan brukes i skolesammenheng. Dette gir muligheter for at eleven føler seg inkludert. I tillegg kan inn- og utvandring være noe som har hatt stor påvirkning på identitet. For å belyse dette står det følgende i R94: «Gjør rede for befolkningsutvikling, innvandring og utvandring» og «Forstå endringer i bosetningsmønsteret [...] og kunne se hvordan historien former egen identitet» (Udir, 1996, s.5). I LK06 står det

følgende mål elevene skal kunne angående dette temaet: «Gjør rede for årsaken til at folkegrupper emigrerer og drøft konsekvensene av deres møte med andre kulturer» (Udir, 2009, s.4).

I *Tidslinjer* på side 270 står det «De første norske utvandrerne dro fordi USA tilbød religionsfrihet», videre på side 271 fortsetter det «Det er ikke til å undres over at folk emigrerte når de ikke hadde muligheter til å drive gårdsbruk i Norge». I tillegg står det om likheter og forskjeller mellom flyttestrømmen på 1800-tallet og flyttestrømmen i dag. På side 272 trekkes det frem at «Mange av utlendingene som kommer til Norge i dag, har lignende motiver for å forlate hjemlandet sitt». På samme side står det om det som er forskjellig fra den gangen til i dag:

Norske innvandrere ble ønsket velkommen ettersom USA trengte arbeidskraft [...] Situasjonene for folk som vil innvandre til Norge fra ikke-europeiske land er helt ulik den de norske emigrantene opplevde. Det er en omstendelig prosess og nåløyet er svært trangt.

På side 273 er det et bilde av en overfylt båt med flyktninger (Se vedlegg 5). Dette illustrerer at inn og utvandring også er relevant i dag.

I *Historie 2* står det på side 13 om de som utvandret til Amerika: «Den første emigrantskuta seilte fra Norge til Amerika i 1825. Om bord var det kvekere som følte seg religiøst undertrykt». Lenger ned på siden står det andre grunner til at flere dro til Amerika: «Det var godt om arbeid, lønningene var høyere enn i Norge, og det var fremfor alt lett å skaffe seg jord».

På side 16 i *Historie 2* står det om at det ikke var alle som hadde råd til å dra til Amerika: «Enkelte kommuner kjøpte amerikabilletter til sine fattige fordi det var billigere enn å fø dem over fattigkassa». Her er utvandringen beskrevet slik at en kan føle undring og kanskje tenke at det er fint det ikke er slik i dag. Beskrivelsen er levende og uten tidshopp.

4.2 Imperialisme og kolonialisering

Under imperialisme og kolonialiseringen foregikk det mange kulturmøter. Andre verdensdeler og deres kultur blir belyst i dette kapittelet i historiebøkene. I historiebøkene kommer det også frem at disse kulturmøtene hadde mye å si for utviklingen til landene som ble kolonialisert. Dette handler også om forfedrene til elever som har røtter fra disse landene. Hvor en opprinnelig kommer fra, kan bidra til å definere hvem man er og ens identitet (Kjeldstadli,

2007). I både LK06 og R94 står det at formålet med historiefaget skal være å utvikle sin identitet og tilhørighet med andre.

I LK06 er det lagt vekt på følgende: «Sentrale trekk ved kolonialismen og situasjoner i et ikke europeisk ikke-europeisk område på 1800 tallet, sett fra ulike perspektiver» (Udir, 2009, s. 5). I R94 står det at elevene skal kunne følgende om denne perioden: «Kunne drøfte årsaker til og konsekvenser av at verdensdelene ble bunnet sammen av handel og kolonialisering» og «Gjøre rede for hvordan andre kulturer påvirket Europa» (Udir, 1996, s. 5). Målene elevene skal kunne er forskjellig beskrevet, allikevel vil jeg argumentere for at innholdet i målene er ganske like. Et annet fellestrekk er at i både R94 og LK06 er imperialismen et sentralt tema med flere mål knyttet til seg. Et annet fellestrekk er at begge legger vekt på å få frem et nyansert bilde. LK06 legger vekt på de ulike perspektivene, mens R94 legger vekt på møtet sett ut fra både europeisk synsvinkel og hvordan andre kulturer påvirket Europa i perioden.

Imperialisme og kolonier er relativt mye vektlagt i de to bøkene, men det er forskjellig i hvilken grad Norges rolle under imperialismen trekkes inn eller ikke. I *Tidslinjer* er ikke Norges rolle beskrevet, mens i *Historie 1* blir nordmennenes gjerninger under imperialismen belyst. Det står beskrevet på side 425 i *Historie 1* om de dansk-norske koloniene i Asia og Vest-India. På siden foran er det et bilde av en hvitkledd person på en hest med parasoll som ser utover mørkhudede mennesker i bar overkropp som arbeider (Se vedlegg 4). På bildeteksten på side 424 står det at «St. Croix var den mest fruktbare av de dansk-norske øyene i Vestindia [...] De to byene heter fremdeles Christiansted og Fredrikssted». På side 426 i *Historie 1* er det bilde av et dansk-norsk slaveskip (Se vedlegg 4). I teksten i teksten under bilde står det følgende:

I embedsmennenes protokoller kan man lese om hvor lenge torturerte slaver levde etter å ha vært utsatt for tortur. Særlig gjenstridige slaver ble sperret inn i bur på torget. Der satt de til de tørstet i hjel. Flere av skipene hadde norsk ledelse og norsk mannskap.

Videre står det et sitat av et brev som lyder slik «Alle er onde av natur (...) deres sorte hud vitner om deres ondskap (...) således at de ingen frihet bør have», hentet fra *Historie 1* side 426. Dette må være ganske brutalt for en mørkhudet elev å lese. Dette gir også et innblikk i hvor lite inkludering og verdsetting av mangfold det var før.

I *Tidslinjer* starter kapittelet om imperialismen på side 328. Første setning på siden er følgende: «Da europeiske stater delte Afrika mellom seg i siste halvdel av 1800-tallet ble den afrikanske befolkningen utsatt for umenneskelig behandling». På neste side er det et abstrakt maleri som

illustrerer teksten (Se vedlegg 5). Det er et maleri av ti mørkhudede menn med bokstaven P på kortbuksene, som ifølge bildeteksten står for «Prisonnier». En av mennene med hvit kortbukse blir pisket av en mørkhudet mann i svart uniform. Det er fem mørkhudede menn som holder vakt på bildet. I midten står to hvite menn i hvit uniform, de er de eneste vi ser ansiktet på. Midt i bildet vises også det belgiske flagget. Bildet ser ut som det kunne vært laget av et barn. På side 313 er det enda et bilde fra Belgisk Kongo, dette bildet viser en europeisk kvinnelig misjonær med et kors rundt halsen (Se vedlegg 5). Hun lærer fem afrikanske barn å sy klær. På samme side står det om imperialismens mange sider. Her står det blant annet om europeiske utvandring, deres investering i land utenfor Europa og europeisk innflytelse på koloniene når det gjaldt religion, kunnskap og ideologi. Her er fokuset på hvordan vesten påvirket koloniene.

På side 334 i *Tidslinjer* er kolonistyret i Afrika beskrevet fra ulike vinklinger:

Ved kysten bygde europeerne havner, de anla jernbaner innover i landet for å frakte ut råvarer til eksport. Stadig flere bønder i Vest-Afrika begynte å dyrke kakao, kaffe eller bomull til eksport. Slik ble de trukket inn i en internasjonal pengeøkonomi og mange kunne sende barna på skole og bedre sine levekår. Men vest-afrikanske bønder ble samtidig berørt av svingninger i den globale økonomien.

En mindre positiv side ved kolonistyret blir belyst på side 335: «Selv om ikke alle europeere for like hardt frem, var systemet med tvangsarbeid utbredt i store deler av Afrika. I områder med mange europeere var den rasistiske undertrykkelsen særlig brutal». Her ser vi at flere sider ved imperialismen blir trukket frem, ved at det bidro til at flere fikk råd til å sende barna på skole, men samtidig utsatte folk for undertrykkelse.

Kapittelet om kolonistyret kan gi et innblikk i hvorfor deler av Afrika har blitt slik det er i dag. Det kan også gi forståelse og kunnskap om hvorfor noen land i Afrika enda sliter økonomisk. *Tidslinjer* trekker hele tiden frem både gode og dårlige sider ved kolonitiden. Det trekkes ofte paralleller mellom fortiden og i dag. Et eksempel på dette er på side 336 der det står følgende om India «Verdens største demokrati i dag er India, der kampen mot britisk styre også ble inspirert av europeiske ideer som nasjonalisme og demokrati som kolonimaktene selv ikke tok på alvor».

Det står følgende om Kina på side 341 «Kina hadde ligget langt fremme når det gjaldt vitenskap og teknologisk utvikling, men ble nå kraftig forbigått av flere vestlige land. Et stadig mer tilstivnet og autoritært statsstyre hadde også bidratt til at Kina var blitt svekket

allerede før landet ble utsatt for utenlandsk imperialismen.» Her legger boka vekt på at det var styreformene til Kina som gjorde at de ble forbigått av Vesten. Videre står det at Kina ble tvunget til å selge britisk opium, som ødela mange menneskeliv i Kina.

Om Latin-Amerika står det blant annet følgende på side 346:

I siste halvdel av 1800-tallet opplevde mange latinamerikanske stater en rask økonomisk vekst. Men det var i første rekke godseiere og et hvitt borgerskap i byene som høstet gevinstene [...] Indianerne og det meste av befolkningen på landsbygda forble fattige. Bønder og indianere forsøkte flere ganger å gjøre opprør.

Her beskrives det hvor vanskelig det var for de undertrykte å gjøre noe selv med situasjonene. På side 348 og 349 i *Tidslinjer* står det om hvorfor imperialismen oppsto. Her står det at det fortsatt er et tema historikere diskuterer og ikke har noe klart svar på.

I *Historie 2* på side 87 starter kapittelet om imperialismen med beskrivelse av grunner til fremveksten av imperialismens: «Vekten på egen nasjons stolthet og sosialdarwinistisk tankegang om de hvites overlegenhet skapte sterke ideologiske forutsetninger for imperialismen». Andre grunner som trekkes frem er industrialiseringen i Europa, bedre transportmidler og nye medisiner. Videre gjorde oppdagelsesferder og misjonsvirksomhet imperialismen mulig. På side 90 i *Historie 2* står det om delingen av Afrika: «På Berlinerkonferansen, der ikke en eneste afrikaner var til stede, diskuterte europeiske stater delingen av Afrika. Sverige deltok også på konferansen, men ble ikke tildelt noe område. Oppdelingen ble foretatt med suveren forakt for etniske og geografiske forhold». Berlinerkonferansen er ikke nevnt i *Tidslinjer*. Her ser vi et eksempel på at *Historie 2* prøver å trekke inn skandinaviske land. I tillegg bruker forfatteren sterke uttrykk som «suveren forakt». På side 94 i *Historie 2* er det et svart-hvitt fotografi fra Kongo (Se vedlegg 4). På fotografiet er det et bilde av en afrikansk dame og to afrikanske menn. Alle har avhuggede hender. Bildeteksten lyder som følgende: «Koloniststyret i Kongo ble en internasjonal skandale. Straffene for afrikanere som ikke oppfylte kvotene var avhuggede hender.»

I *Historie 2* står det i tillegg om Australia og Oseania, dette temaet mangler i *Tidslinjer*. Delen om Australia og Oseania starter med et utdrag fra Charles Darwin på side 96 som beskriver hvordan kolonialiseringen påvirket Australia.

For bare for noen årtier siden var det en overflod av ville dyr i dette landet. I dag finnes det knapt noen emuer eller kenguruer igjen. Den engelske jakthunden er blitt viltets verste fiende. Antall urinnbyggere har også minsket raskt. Også de jages som dyr. Skytes eller forgiftes.

Her skildres hvor umenneskelig urbefolkningen ble behandlet av britene. De ble behandlet som dyr og ikke som mennesker, ifølge Charles Darwin.

Noe lignede står det om erobringen av Amerika på side 100 i *Historie 2* «Den hvite mannen gav oss mange løfter (...) flere enn jeg kan huske, men de holdt bare et. De lovet å ta vårt land og det tok de» Lenger ned på siden står det at en indianerhøvding sier «Jeg elsker å ferdes over prærien. Der føler jeg meg fri. Hvis jeg blir bofast, synker jeg hen og dør». Dette viser oss hvor dramatisk møtet med folk fra europeiske land var for indianeren.

På side 104 står det om et opprør i India.

I begynnelsen ble mange briter drept, også kvinner og barn. Opprøret ble slått usedvanlig hardt ned av britene og verken kvinner eller barn ble spart i landsbyer som ble stemplet som fiendtlige. De fangetatte opprørere ble henrettet ved at de ble bunnet foran kanonmunninger.

Det skrives også om flere detaljer angående henrettelsesprosessen. I *Historie 2* beskrives i større grad blir detaljer når det gjelder tortur og undertrykkelse ofte beskrevet slik at en får innblikk i hvordan det kunne oppleves for de som ble utsatt for overgrepene.

4.3 Norge blir et mer flerkulturelt samfunn

I denne delen blir møter mellom ikke-vestlige kultur og den norske kulturen i nyere historie belyst. Dette kan være et tema som kan være spesielt relevant i identitetsprosessene til flere flerkulturelle elever. I tillegg kan det å reflektere over dette temaet bidra til å få forståelse for inkludering i et historisk perspektiv. En historisk forståelse av møtet mellom ikke-vestlig kultur og den norske kulturen kan muligens bidra til en gjensidig inkludering mellom andre kulturer og den norske kulturen. Dette er et sentralt mål i skolen (Meld. St.18 (2010-2011)).

I *Historie 1* finner vi på side 441 et bilde av en mørkhudet mann sammen med en lyshudet mann (Se vedlegg 4). Den lyshudete mannen ser majestetisk ut og er bildets midtpunkt. Han tar også det meste av plassen i bildet. Bak den lyshudete mannen står den mørkhudede mannen, han er mer skult. Den mørkhudete mannen holder en hjelmen som mest sannsynlig tilhører den lyshudete mannen, han er litt mer trist ut. På bildeteksten står det at den lyshudede mannen er Ulrik Fredrik Gyldenløve og den mørkhudede mannen er Christian Hansen Ernst, som senere ble utnevnt til postmester i Kragerø. Videre står det at «Han var den første fargede som fikk en ledende stilling i Norge, men han ble stukket ned på åpen gate og drept i 1695». Det står ikke grunnen til at han ble drept, men ut fra teksten under bildet, kan

man få inntrykk av at årsaken til at han ble drept var at han var faget. Vi finner ingen beskrivelse angående dette temaet i *Tidslinjer*.

I *Tidslinjer* står det at Norge har blitt et mer flerkulturelt samfunn. På side 523 står følgende om den flerkulturelle utviklingen:

Som oppsummering kan vi si at siden 1970 årene har det foregått to prosesser samtidig når det gjelder befolkningen i Norge: På den ene siden har en rekke nye folkeslag, både fra vestlige og ikke-vestlige land, innvandret landet. På den andre siden har samer og forskjellige nasjonale minoriteter som var her fra før, styrket sin stilling. Alt i alt har dette ført til at Norge i langt større grad enn før har blitt et flerkulturelt samfunn.

Det er et bilde av smilende ungdommer på samme side (Se vedlegg 5). På bildeteksten står det «Venner fra det flerkulturelle Holmlia utenfor Oslo i 2007». Dette skaper et inntrykk hos leseren av at utviklingen er positiv. På side 524 i *Tidslinjer* fortsetter fokuset på innvandring, her står det følgende: «Noen mener at innvandringen gjør Norge til et mer mangfoldig og fargerikt samfunn, mens andre legger vekt på at integreringen ikke kan gå hurtig nok slik at mange blir stående utenfor det norske samfunnet». Lenger ned på siden står det «Det er også dem som mener at det ikke blir stilt store nok krav til innvandrere, og at de får ta del i velferdssamfunnets goder uten å yte nok i gjengjeld». Her legges det vekt på at folk er uenige. Både de som har en positiv holdning og de som er negative blir trukket frem.

På side 386 i *Historie 2* står det om innvandring til Norge på 1970 tallet:

I 1975 vedtok stortinget strengere innvandringsregler for å hindre at ufaglærte arbeidere fra fattige land strømmet inn i landet. Andre europeere gjorde det samme. Likevel steg tallene på utlendinger de påfølgende årene [...] Noen nordmenn så ikke med blide øyne på folk med fremmed kultur og mørk hudfarge. En undersøkelse fra 1980 årene viser at om lag halvparten av innvandrerne hadde vært utsatt for åpen rasediskriminering. Det var særlig folk med lav utdanning og liten kontakt med fremmedarbeidere som møtte innvandrere fra Asia og Afrika med skepsis.

Her sees debatten kun fra en synsvinkel, der folk er kritiske til det flerkulturelle samfunnet.

Lenger ut i boken står det om Norges internasjonale arbeid. På side 378 i *Historie 2* står det følgende: «Men etter hemmelige forhandlinger i Norge mellom Israel og PLO i 1993, klarte israelerne og palestinerne å bli enige om en avtale. Palestinerne skulle gradvis få selvstyre på Vestbredden og i Gaza». Her blir Norge trukket frem som en fredsmekler, der Norge prøvde å skape fred i Midtøsten gjennom Osloavtalen.

Historie 2 avsluttes med en beskrivelse av et kulturmøte mellom Norge og andre kulturer, gjennom u-hjelp. På side 492 er det et bilde av to unge fra Mosambik som klemmer hverandre, ved siden av står en glad kvinne og en mindre gutt og ser på de to som klemmer (Se vedlegg 4). Bildeteksten lyder som følger: «De to guttene på bildet var invitert til Norge i forbindelse med innsamlingsaksjonen aksjon Håp i år 2000». Det står om Norges forhold til U-landene på side 493 i *Historie 2*:

Til tross for at den norske u-hjelpen skulle konsentreres om bestemte regioner, ble det likevel gitt støtte til prosjekter i et mangfold av utviklingsland. Norske utenrikspolitiske mål som vekt på demokrati, menneskerettigheter og bærekraftig utvikling skulle styre prosjektene.

Her ser vi at den norske u-hjelpen var blant annet med på å spre vestlige verdier. På siste side 494, fortsetter beskrivelsen av Norges hjelp til andre land:

Selv om antall vellykkede prosjekter er beskjedne, og norsk u-hjelp neppe løser grunnleggende problemer i u-landene, er likevel hjelpen viktig. Lokalsamfunn har i mange tilfeller fått en ny start og enkeltmennesker et bedre liv gjennom u-hjelpen.

Historie 2 legger her vekt på at norsk u-hjelp er viktig og hjelper mange. Det gir et positivt bilde av Norsk u-hjelp og oppfordrer nesten leseren til å bidra med u-hjelp.

Lærebøkene er skrevet i en kontekst, og de bør blant annet dekke målene i den læreplanen som var gjeldende da de ble produsert. I R94 står følgende mål: «Kunne gjøre rede for internasjonale konflikter og internasjonalt samarbeid i nyere historie» (Udir, 1996, s. 5). I LK06 står dette målet for historiefaget på videregående skole: «Gjør rede for den norske nasjonalstatspolitikken overfor urbefolkningen, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, diskuter noen konsekvenser av denne politikken» (Udir, 2009, s. 5). Her ser vi at lærebøkene har et litt forskjellig utgangspunkt, som også kan bidra til at innholdet i bøkene blir noe forskjellig.

4.4 Sammenligning av mengde historie

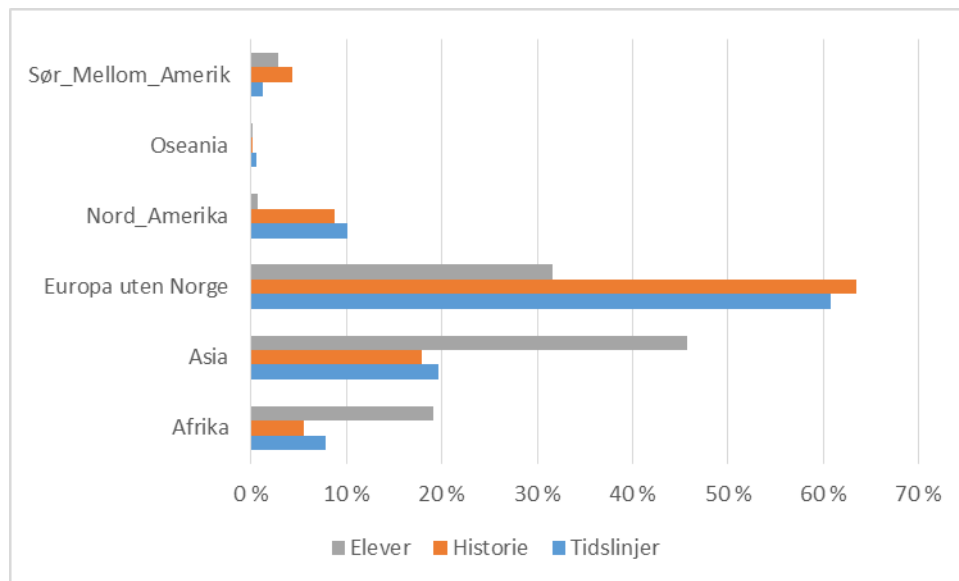
I R94 er historie tildelt 262 timer fordelt på to år (Udir, 1996, s. 9). I LK06 er historie tildelt 169 timer (Udir, 2009, s. 3). Det vil si at timeantallet er 65% av hva det var. I *Historie 1 og 2* er det 970 sider, utenom innholdsfortegnelser, forord og litteraturliste, mens i *Tidslinjer* er det 551 sider, utenom innholdsfortegnelse, læreplanmål og litteraturliste. Læreboken *Tidslinjer* har 57 % av sideantallet til *Historie 1 og 2*. I *Tidslinjer* er det til sammen 249 bilder, mens i *Historie 1 og 2* er det 768 bilder. *Tidslinjer* har derfor 32 % så mange bilder som *Historie 1 og 2*.

Tidslinjer har færre bilder per side sammenlignet med *Historie 1 og 2*. *Historie 1 og 2* har nesten et bilde på hver side, mens *Tidslinjer* har nesten et bilde på annenhver side. Dette kan ha en sammenheng med at LK06 vektlegger basisferdigheten lesing – det er mer å lese og elevene kan dermed få mer lesetrening (Udir, 2009). Samtidig kan færre bilder gjøre det vanskeligere for de som sliter med lesing. Dette kan muligens minske deres mulighet for historisk bevisstgjøring og refleksjoner omkring historisk identitet gjennom bilder, noe *Historie 1 og 2* legger mer til rette for ved hyppigere bildebruk.

Historiefaget har som nevnt hatt en sentral rolle ved oppbyggingen av den nasjonale identitetsfølelsen, men har i de siste tiårene mistet skoletimer, og fått en mer kritisk og metodisk funksjon (Lund, 2009). En tolkning kan være at historiefaget har mistet verdi i skolen i forhold til andre fag som realfagene. En kan også argumentere for at den identitetsutviklingen som historiefaget står for, med dette har blitt nedprioritert i skolen.

4.5 I hvilken grad representerer lærebøkene elevenes nasjonale røtter?

For å gi et overblikk over i hvilken grad de forskjellige verdensdelene er representert i lærebøkene har jeg valgt å lage et diagram over bildene i lærebøkene. I diagrammet under har jeg sammenlignet prosentandel bilder fra de ulike landene i lærebøkene, med prosentandelen elever i Norge med foreldre fra andre verdensdeler. Her sammenligner jeg i hvilken grad elevenes kulturelle røtter er beskrevet i lærebøkene, altså om lærebøkene representerer kulturmangfoldet i skolen. Dette er for å se på i hvilken grad flerkulturelle elever har en mulighet til å få en historisk bevissthet om hvordan det har vært der deres forfedre kommer fra. Dette kan bidra til kunnskap som er avgjørende for å få et refleksivt forhold til egen identitet (Hoëm, 2010).



For å finne antall elever fant jeg en oversikt over antall innvandrere i Norge mellom 16 og 19 år på SSB nettsider, tallene er fra 2015 (SSB, 2015 A). Aldersgruppen er valgt med utgangspunkt i det jeg har beskrevet tidligere i oppgaven, de fleste elevene i videregående skoler i denne aldersgruppen. Her må en være oppmerksom på at det er ikke alle innvandrere mellom 16 og 19 år som går på videregående skole. I videregående skole er det også flerkulturelle elever over 19 år. Tallet er derfor bare et cirka-tall. Jeg antar at når en tar med de over 19 år som går på videregående skole og de mellom 16 og 19 år som ikke går på videregående skole, vil tallet ikke være så langt fra virkeligheten.

Dette diagrammet gir et innblikk i hvor elever kommer fra og hvor bildene i læreboken er fra prosentvis. Her ser vi at det er ganske mange elever fra Asia og Afrika, og at det er forholdsvis få bilder i lærebøkene fra de samme verdensdelene. *Tidslinjer* ligger noe nærmere elevfordelingen når det gjelder bilder fra Afrika, Asia og Europa, mens *Historie 1 og 2* ligger nærmest elevantall når det kommer til Oseania, Nord-Amerika og Sør-Amerika. En ting denne tabellen ikke viser er at både *Tidslinjer* og *Historie 1 og 2* har ett bilde fra Oseania, men fordi *Tidslinjer* har så få bilder vil dette ene bildet utgjøre en større prosentandel enn i *Historie 1 og 2*. *Historie 1 og 2* har i gjennomsnitt tre ganger så mange bilder som *Tidslinjer*, og en kan derfor argumentere for at dette ene bildet fort drukner i andre bilder, mens i *Tidslinjer* kommer det bedre frem, siden det ikke er like mange andre bilder som tar fokus. Begge lærebøkene er ganske like ved at Afrika og Asia er underrepresentert i forhold til elevene med afrikansk og asiatisk historiebakgrunn som bor i Norge. Europa, Nord-Amerika og Oseania er overrepresentert i forhold til elevenes historiebakgrunn. På den andre siden kan en argumentere for at det er bra elevene lærer noe om disse verdensdelene selv om det ikke er

så mange elever med historisk bakgrunn derfra i Norge. Dette er for å få respekt for ukjente kulturer.

Hvis eleven identifiserer seg med landet forfedrene kommer fra, kan det være sannsynlig å tro at eleven vil føle seg mer inkludert om dette landet er belyst. Det er relativt mange elever som kommer fra Somalia, dette er en temmelig annerledes kultur som gjennom historien har gjennomgått andre forandringer/hendelser enn den norske. Dette er bare representert med ett bilde (Vedlegg 1). Vi ser generelt at det i prosent er langt flere elever fra Afrika og Asia, enn prosentandel bilder i bøkene (se vedlegg 2).

På den andre siden kan en påpekte at det er bra det er ett bilde fra Somalia, fordi det er mange land som ikke er avbildet i det hele tatt, slik som for eksempel Marokko. Elever som har røtter i Nord-Afrika vil ikke nødvendigvis identifisere seg med Sør-Afrika eller omvendt, siden man kan argumentere for at det er en relativt annerledes kultur.

5 Analyse

I dette kapittelet analyseres funnene i historielærelærebøkene i lys av kontekst og teori om kulturmøter, inkludering og identitet. I den første delen blir lærebøkene sammenlignet opp mot hverandre. Jeg vil belyse brudd og kontinuitet ut fra de kontekstuelle forholdene bøkene ble skrevet under. I neste del drøftes lærebøkene og læreplanene opp mot en av skolens overordnede målsetninger som er inkludering. I siste del vil jeg drøfte empirien opp mot elevenes identitetsprosesser. Til sammen vil dette kunne sette lys på problemstillingen «Hvordan bidrar lærebøker i historie til inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever?»

5.1 Forskjeller og likheter mellom læreverkene

I denne delen vil jeg sammenligne funnene i lærebøkene for å se om det finnes brudd og kontinuitet i tiden fra R94 til LK06. Ved at det har kommet en ny læreplan, LK06, med fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, er det grunn til å tro at det også har kommet noen forandringer i læreboken. Samtidig er den generelle delen den samme både i R94 og LK06, noe som kan tyde på at det også vil være likhetstrekk mellom bøkene.

5.1.1 Literære virkemidler

Hovedinntrykket lærebøkene gir ved å leses om samme historiske tidsperiode, er at *Tidslinjer* har et mer akademisk og nøytralt språkbruk. Et eksempel fra læreboka på at språket ikke blir brukt for å provosere elevene er der det står at det ikke var til å undres over at nordmennene ville til Amerika. Det fremstilles som om det var en selvsagt handling å gjøre. I resten av boken virker det heller ikke som et mål å få elevene forbauset, stille spørsmål ved det som står eller bli provosert. Hovedinntrykket i *Historie 1 og 2* er at boken har en noe mer skjønnlitterær form. Eksempelvis står det om tortur av fanger, og det at fattigfolk ble sendt ut av landet fordi det var billigere enn å fø dem. Dette er noe som i dag ville blitt ansett som en lite hensynsfull måte å håndtere fattigdomsproblematikk på. Her brukere forfatteren narrative virkemidler som kan få leseren opprømt og engasjert.

Inntrykket av bøkene er også at *Tidslinjer* beskriver hendelsene mindre detaljerte og utgir seg for å være nøytral, mens *Historie 1 og 2* synes å provosere frem engasjement hos elevene. Jeg argumenterer for at *Historie 1 og 2* oftere dramatiserer og gjør hendelsene levende, mens i *Tidslinjer* fremstår beskrivelsene av hendelsene som mer objektive, også fordi flere

synsvinkler er tatt med. Det finnes selvfølgelig unntak fra dette helhetsinntrykket. Hvilke av disse fremstillingene av hendelsene som er mest korrekt kan det være vanskelig å si noe om, siden vi ikke kan gjenoppleve fortiden (Kjeldstadli, 2007). Det er heller ikke noe mål med oppgaven å si noe om hva som er nærmest sannheten. Begge måtene å fremstille historie på kan være like historisk korrekte. På den andre siden vil hvordan historien formidles og hvilke virkemidler som blir brukt, påvirke elevene i forskjellige retninger (Lund, 2011).

5.1.2 Forskjellige synsvinkler

En tydelig forskjell i bøkene er hvordan det Belgisk Kongo blir fremstilt. I *Tidslinjer* er det to bilder hvor det ene viser et abstrakt maleri av en fange som blir pisket, mens det andre er et fotografi av en kvinne som lærer barn å sy klær. I *Historie 2* er det kun ett fotografi som viser tre mennesker med avhuggede hender som stirrer fortvilet på oss. Bildet i *Historie 2* får frem grusomheten som skjedde så en nesten får frysninger på ryggen, mens det i *Tidslinjer* også legges vekt på det positive ved kolonistyre. Dette går igjen i flere eksempler der *Historie 1 og 2* detaljert beskriver grusomheter, mens i *Tidslinjer* legges det vekt på flere perspektiver og de grusomme detaljene er ikke i like stor grad tatt med. Det er også flere temaer som er utelatt i *Tidslinjer* som er med i *Historie 1 og 2*. Et eksempel på dette kan være norske slaveskip og hvordan de første mørkhudede som kom til Norge ble behandlet. Dette kan eventuelt ha en sammenheng med at historiefaget etter innføringen av LK06 har fått færre timer (Udir, 2009). For å beskrive temaet *Norge blir et flerkulturelt samfunn* legger *Historie 2* vekt på u-hjelpen Norge gir til andre land, mens *Tidslinjer* har fokuset mer på at samfunnet blir mer og mer flerkulturelt. I *Historie 2* trekkes det frem en undersøkelse som forteller om rasisme, mens i *Tidslinjer* legges det mer vekt på flere sider ved den flerkulturelle debatten. En kan derfor si at *Tidslinjer* ofte fremstiller hendelser mer komplekst, enn det *Historie 2* gjør.

Når det gjelder bilder ser vi at *Historie 1 og 2* bruker bilder som bidrar til å få fremheve den narrative delen av det som står i teksten. Bildet av den første mørkhudede i Norge som tjener den hvite herren, eller på bildet av afrikanerne med avhuggede hender, eller bildet av slaver som arbeider, ser vi levende mennesker som ikke har det spesielt godt. Bildene i *Tidslinjer* bidrar en annen måte til å illustrere teksten. For eksempel bildene fra Belgisk Kongo som er med på å illustrere at det var to sider av saken. En likhet ved lærebøkene, er at bøkene er ganske like når det gjelder utvalg av historiske hendelser som er belyst, bortsett fra at *Tidslinjer* belyser litt færre historiske hendelser.

5.2 I hvilken grad bidrar lærebøkene til inkludering i skolen?

I denne delen legger jeg mest vekt på lærebøkene som helhet. Inkludering er en kompleks prosess som handler om balanse ganger og er aldri et ferdig produkt (Sandbæk & Tronstad, 2011). I dette underkapittelet vil jeg drøfte i hvilken grad læreverkene inkluderer flerkulturelle elevers historiebakgrunn.

5.2.1 Bilder fra ulike land

Når det gjelder antall bilder ser en at andelen bilder fra de ulike landene er nesten like stor i begge lærebøkene. Dette kan tyde på at elever som opprinnelig kommer fra andre verdensdeler har omtrent like gode muligheter for å lære noe om sin kultur og andres kultur i begge lærebøkene. I både den generelle delen av læreplanen og i de fagspesifikke målene i R94 og LK06 står det at elevene skal lære om andre kulturer. Dette er et tegn på at flerkulturelles historiebakgrunn blir ivaretatt i skolen. På den andre siden er den norske synsvinkelen utgangspunktet når andre land blir fremstilt, dette gjelder spesielt *Historie 1 og 2*. Dette kan tyde på at flerkulturelle elevers historiebakgrunn ikke blir like godt ivaretatt som det først kan se ut når en ser på hvor mange steder andre kulturer er illustrert. Et tydelig skille mellom den norske nasjonen og andre nasjoner kan være uheldig for flerkulturelle elever (Eriksen, 2003). Krysspresset mellom familiekulturen og skolekulturen kan også da oppleves som større (Hoëm, 2010). I tillegg kan det være uheldig med tanke på inkluderingen dersom dette bidrar til at de andre på skolen skiller sterkt mellom ulike nasjoner.

Som nevnt tidligere er det en stor andel elever fra enkelte afrikanske land som ikke fullfører videregående skole. Lærebøkene i historie, både før og etter LK06, legger vekt på at afrikanere under kolonitiden har blitt utsatt for mye diskriminering. Spesielt tydelig kommer dette frem i *Historie 1 og 2*, her ser vi blant annet bilder av torturerte mennesker. Kunnskap om feiltrinn som har skjedd før kan hindre fremtidig gjentakelse av feilene (Kjeldstadli, 2007). Kunnskap om det grusomme som skjedde under kolonitiden kan være en vekker hos alle elevene. Det kan også øke bevisstheten til alle elevene i skolen rundt de negative ringvirkningene ved rasisme og diskriminering. Kunnskap om dette kan bidra til mindre diskriminering og mer inkludering (Phil, 2010).

5.2.2 Lærebøkernes oppbygning

En skulle tro at etter St. Meld. 30 (2003-2004) som konkluderte med at det trengtes en ny læreplan, ville det komme store forandringer med tanke på inkludering av flerkulturelle elever. Vi ser at historielæreplanen ikke har forandret seg like mye som en kunne forvente, bortsett fra at faget har blitt mindre. I lærebøkene er det tydelige forskjeller som er nevnt over. En kan spørre seg om dette skyldes læreplanen eller forfatterens bakgrunn. Språkmessig representerer *Tidslinjer* et brudd ved at språket er mer avansert og nyansert. Dette kan være ekskluderende og gjøre faget mer utilgjengelig for de som sliter med norsk språk (Morken, 2012). På den andre siden kan den avanserte språkbruken bidra til å klargjøre elevene for videre/høyere utdanning som er et mål ifølge Strategiplan (2007-2009). I tillegg til vanskeligere språk har *Tidslinjer* færre bilder, som igjen kan føre til at stoffet blir enda vanskeligere å forstå og relatere seg til for en del flerkulturelle elever. Dette kan igjen bidra til at historiefaget ikke oppleves inkluderende.

På den andre siden er det lett å slå opp i *Tidslinjer*, fordi denne boken har en oversiktlig, det er også luftige sider med tydelige overskrifter. Dette kan gjøre at boken kan oppleves som lettlest, selv om språket er akademisk. I *Historie 1 og 2* er sidene mer tettpakket med bilder og tekst, noe som kan gjøre at boken oppleves mindre oversiktlig. Så når det kommer til inkludering kan *Tidslinjer* virke inkluderende gjennom bokens oppbygning, siden den er lett å slå opp i. I tillegg kan den klargjør elevene for høyere utdanning ved at boken nyanserer historien. *Historie 1 og 2* kan virke inkluderende ved at den har flere bilder og et mer levende språk.

5.2.3 Hvordan blir kulturmøtene fremstilt?

Norges rolle i de historiske hendelsene blir oftere kommentert i *Historie 1 og 2*, mye tyder på at historieboken er skrevet for at nordmenn skal kjenne seg igjen i historien. Det er blant annet hele veien fokus på nordmenns handlinger overfor folk med en annen kultur. I forhold til *Tidslinjer* legger *Historie 1 og 2* størst vekt på det norske perspektivet. Et sterkt skille mellom nasjoner kan føre til at flerkulturelle elever må velge tilhørighet og elevene kan føle på at krysspresset mellom hjem og skole blir større (Hoëm, 2010). Kulturmøtene i læreboken *Historie 1 og 2* kan en argumentere for at i større grad har et etnosentrisk perspektiv (Aasen, 2009). Historieboken kan derfor muligens i større grad bidra til inkludering av «opprinnelig norske» enn inkluderingen av flerkulturelle elever. Boken kan derfor oppfattes som ekskluderende ved at flerkulturelle elevers perspektiver ikke blir like godt ivaretatt. I

Tidslinjer trekkes ikke Norges rolle like ofte inn. Det trekkes oftere paralleller til i dag, som for eksempel hva som er likt med innvandring til Norge i dag og utvandring fra Norge tidligere. Hvordan imperialismen har påvirket India til demokratiet de har i dag, er et annet eksempel. Demokratiens utvikling er situasjoner flere av elevene kjenner igjen fra dagens samfunn og som ikke kun gjelder for norske elever. Ved at *Tidslinjer* relaterer fortiden til nåtiden i større grad enn *Historie 1 og 2*, og legger vekt på ulike sider, kan en argumentere for at *Tidslinjer* har et mer kulturrelativistisk perspektiv på historie. Det kulturrelativistiske perspektivet kan muligens bidra til å gjøre inkluderingsprosessen enklere ved at de forskjellige kulturene blir sett på som like verdifulle (Aasen, 2009).

Når det gjelder kulturmøter argumenterer Aasen (2009) for at et feiltrinn er segregering og et annet feiltrinn er assimilering. *Tidslinjer* utelater en del hendelser som kunne bidratt til å skape et skille mellom nordmenn og andre kulturer, men i *Historie 1 og 2* kommer konfliktene som har oppstått i kulturmøtene tydelig frem. Det er vanskelig å svare på hva som er best og verst. Det kan være fordeler og ulemper i begge måter å belyse historien på med tanke på inkludering. Ved at *Tidslinjer* trekker frem det positive og utelater de fæleste detaljene, kan en argumentere for at flerkulturelle elever kan miste viktige deler av forståelser for forfedrenes kultur. Dette kan igjen kanskje kan bidra til at de blir assimilert mer inn i den norske kulturen (Aasen, 2009). I *Historie 1 og 2* kan elevene få en forståelse for hvordan forfedrene har hatt det på det verste, ved at det negative med kulturmøter blir fremstilt. Ved å legge så stor vekt på det negative ved kulturmøter, kan dette være et lite bidrag til en segregeringsprosess, fordi det kan skape negative tanker om den norske kulturen og det den står for (Aasen, 2009). Begge bøkene har derfor gode og dårlige sider med tanke på inkludering.

Den gylden balansegangen kan være vanskelig å oppnå i praksis. I masteroppgaven har jeg for eksempel ikke tatt høyde for historiske fakta. Når en analyserer to ulike bøker er det fort gjort å gå i den fellen at en ser på de som ytterpunkter (Kjeldstadli, 2007). Om en ser det i lys av historiefagets utvikling, har faget gått fra å vektlegge hendelser som er relevant for Norge, til å legge mer vekt på metode og se ting fra flere synsvinkler. En ser at *Tidslinjer* og LK06 legger mer vekt på metodiske ferdigheter fremfor faktakunnskap. Dette kan bidra til å gjøre historiefaget mer globalt der alle kan relatere seg til faget. Dette er også et kjennetegn ved «Standarder i historisk tenkning» og «Ny verdenshistorie» (Lund, 2009).

5.2.4 Hvilke verdier blir verdsatt?

I *Tidslinjer* at det er hendelser som har hatt betydning for Norge som er mest sentralt, selv om dette ikke kommer like tydelig frem som i *Historie 1 og 2*. Det påpekes at en positiv bieffekt av kolonialiseringen av India var at de fikk inspirasjon til demokrati. Demokrati er en typisk vestlig verdi som i *Tidslinjer* blir sett på som utelukkende positiv, andre styreformers blir implisitt sett på som negative. Dette kan derfor implisitt være med på å degradere andre styreformers som mindre verdifulle. Et typisk trekk for å fremme nasjonal tilhørighet er å skape en felles fiende å kjempe mot (Eriksen, 2008). Ved å fremheve at demokrati er den beste styreformens, kan det fremme Norge som nasjon ved at Norge var en tidlig og velfungerende demokratisk nasjon. Dette er noe som kan være med på å fremme en «vi mot dem» holdning, der den norske nasjonen kjemper mot ikke-demokratiske nasjoner og umenneskeliggjør styreformens (Eriksen, 2008). Alle kulturer blir derfor ikke sett på som like bra, noe som er en avgjørende faktor for inkludering (Kjeldstadli, 2008).

På den andre siden handler inkludering om at mennesker føler tilhørighet med nasjonen og dermed velger å bli en del av nasjonen og bidra i samfunnet (Kjeldstadli, 2008). Demokrati er en verdi som har til hensikt å inkludere alle i samfunnet, ved at alle skal kunne være med å velge de som styrer landet. I tillegg har flere av dem som har kommet til Norge, kommet på grunn av demokratiet og friheten til å si sin mening uten å bli forfulgt. Verdien ved demokrati og at alle er like mye verdt kan derfor kanskje stå enda sterkere hos folk som har flyktet til Norge, enn for de som har bodd i Norge hele livet.

I *Tidslinjer* blir de fleste temaene drøftet, analysert og reflektert rundt, fremfor å bruke narrative virkemidler for å fremstille de historiske hendelsene. Dette fremmer også implisitt evner som verdsettes i den norske nasjonalstaten som refleksjon, selvstendig tenkning og analytisk tenkning. I andre nasjoner kan andre verdier bli mer verdsatt (Jørgensen & Phillips, 1999). Eksempler på verdier som fremstår som mindre fremtredende i norsk kultur kan være tradisjoner, religiøs tro, gruppesamhold og respekt for de eldre. Sett fra denne synsvinkelen kan *Historie 1 og 2* være lettere å forholde seg kritisk til, ved at det hele veien er tydelig hvilket perspektiv historien blir belyst ut fra. Samtidig kan elevene muligens kan oppleve et større gap mellom det de lærer hjemme og på skolen, ved at det er det norske perspektivet på historien som blir belyst (Hoëm, 2010).

Det står i *Historie 1 og 2* under delen at de som var mest skeptiske til innvandring på 1970 tallet var de med lavest utdanning og lite kontakt med innvandrere. Her blir utdanning trukket frem som en verdi ved at de med minst utdanning hadde mest fordommer. Utdanning

og kunnskap om andre kulturer kan derfor være noe som virker inkluderende ved at det fjerner fordommer og skaper bedre holdninger i befolkningen.

5.3 Hvordan kan lærebøkene være av betydning for elevenes identitetsprosesser?

Elevers identitetsprosesser er svært sammensatte og vil variere mye fra elev til elev (Lawler, 2008). I dette underkapittelet drøfter jeg om kulturmøter kan gi ulike næring til ulike identitetsprosesser, sett ut fra det som står i lærebøkene.

5.3.1 Kunnskapens betydning for alle elever i en flerkulturell skole

Ut fra tekstene i de to lærebøkene ser det ut som at *Historie 1 og 2* ofte trekker paralleller til Norge og nordiske land. *Tidslinjer* trekker oftere paralleller mellom den historiske hendelsen og dagens samfunn. Dette kan være et tegn på at *Historie 1 og 2* ble skrevet med utgangspunkt i at norske elever skulle kunne kjenne seg igjen og danne sin identitet i møte med nye kulturer, mens det i *Tidslinjer* tas høyde for at ikke alle i Norge føler en sterk tilhørighet med den norske nasjonen. I stedet trekkes det linjer mellom før og nå, som gjør at elevene kan se relevansen i historien og hvordan historien har påvirket situasjonene i dagens samfunn. Dette kan bidra til at den kollektive identiteten forblir på et mer subjektivt plan, ved at elevene ikke trenger å kun føle at de skal ha tilhørighet til kun en bestemt nasjon (Jørgensen, 2008).

I *Tidslinjer* legges det vekt på at inn- og utvandring også har vært gjeldende for nordmenn før i tiden. Det å ha kunnskap om tidligere menneskers møte med ukjente nasjoner kan bidra til at alle elevene får en dypere innsikt i en slik situasjon og eget møte med en annen nasjon. Denne kunnskapen kan være en komponent i de refleksive identitetsprosessene hos flerkulturelle elever (Krange & Øia, 2007). I følge Hoëm (2010) er kunnskap svært viktig for å danne grunnlag for egen identitet. Med mer kunnskap har elevene et bedre grunnlag for sine identitetsprosesser. Det legges også vekt på hvordan imperialismen har påvirket Afrika og India til å bli slik det er i dag, dette kan representere viktig kunnskap om forfedrenes historiske situasjon, og hvordan kulturen til forfedrenes land har blitt slik det er i dag. Kunnskap om dette kan bidra til at flerkulturelle elever får større innsikt i egen identitetsprosess og muligens styrke dem i møte med rasistiske kommentarer (Prieur, 2004). Kunnskap om andre kulturer kan også fjerne fordommer hos majoriteten og bidra til å skape

gode holdninger blant elevene. Andres fordommer kan være belastning ved at elevene i mindre grad selv får bestemme hvem de skal være (Lawler, 2008)

5.3.2 Hvordan blir historiebakgrunnen til flerkulturelle elever fremstilt?

Å lære mer om andre kulturer er, ifølge Lund (2011) et skritt på vei mot å gjøre skolen mer tilpasset det flerkulturelle samfunnet. Det at historiefaget dekker flerkulturelle elevers historiebakgrunn kan være et bidrag til inkludering, som igjen kan bedre muligheten for gode identitetsprosesser. Ved at flerkulturelle elever vet mer om sin kulturelle bakgrunn, kan de i større grad reflektere over sin identitet (Krange & Øia, 2007). På den andre siden er det ikke kun at de blir fremstilt som har betydning for identitetsprosessene til elevene, men på hvilken måte historien blir fremstilt.

I *Historie 1 og 2* legges det vekt på at nordmenn har bidratt til grusom behandling av mørkhudede. Eksempler på dette er slavehandelen, den første mørkhudede mannen i Norge og at ikke nordmenn så på innvandring med blide øyne på 1970-1980-tallet, der innvandrerne fremstår som hjelpeløse og er priggitt den dårlige behandlingen. Dette viser også hvordan nordmenn så på og behandlet flerkulturelle før. Noen slike hendelser i lærebøkene kan muligens bidra til å skape en forståelse av forfedrenes utfordringer. Sett fra en annen synsvinkel kan det å være med på å representere avmakten minoriteter kan føle i møte med majoritetskulturen (Aasen, 2009). For mye av slike beskrivelser kan oppleves som en bekreftelse på avmaktssposisjonene minoriteten kan føle på, og forsterke den (Aasen, 2009). De siste sidene i *Historie 1 og 2* som omhandler Norges u-hjelp til fattige land, kan muligens forsterke bildet av andre nasjoners hjelpeløshet. Dette kan igjen være uheldig for identitetsprosessen, ved at landet som elevens forfedre kom fra, blir noe eleven ikke vil identifisere seg med.

5.3.3 Skaper historielærebøkene engasjement hos elevene?

Tidligere har historielærebøker blitt kritisert for å fremstå som for kjedelige, og ikke vekke nok engasjement hos elevene (Tønnesson, 2002). Tønnesson (2002) nevner blant annet at et bilde kan si mer enn tusen ord og kan være bilde som sitter igjen hos elevene. I følge Jørgensens (2008) teori om kollektiv identitet vil kulturen og den nasjonale identiteten være viktig for elevene. Dette gjelder særlig dersom foreldrene identifiserer seg sterkt med hjemlandets kultur (Priour, 2004). *Tidslinjer* tar i større grad med flere synsvinkler, noe som

kan bidra til å gjøre den refleksive identitetsprosessen lettere (Krange & Øia, 2007). Elevene får ulike tilganger til å forstå historie på, og flere mulige fortellinger å identifisere seg med (Lawler, 2008).

I *Tidslinjer* er det færre bilder og en mer objektiv språkbruk, der flere sider og perspektiver blir trukket frem, fremfor å fokusere på at det skal være en spennende sammenhengende historie, slik vi ser tendenser til i *Historie 1 og 2*. Med utgangspunkt i dette, kan vi se tendenser i *Tidslinjer* som bidrar til å gjøre at historiefaget oppleves som mer kjedelig? Om elevene ikke ser nytten i historiefaget og faget oppleves som kjedelig, kan det muligens bidra til at historie ikke inngår i elevens refleksive identitetsprosesser (Hammaren & Johansen, 2010). Forståelse av fortiden og egen identitet er et av formålene med historiefaget og som også blir vektlagt i den generelle delen av læreplanen (Udir, 2011). Det er derfor svært uheldig dersom historiefaget fremstår så lite levende at det ikke inngår i elevenes identitetsprosesser. På den andre siden er det svært individuelt hva som engasjerer elevene. For elever som har mye historiekunnskap kan historie sett fra ulike perspektiver være mer engasjerende, enn en sammenhengende historie. Dette kan utfordre elevene mentalt ved å vise til alternative måter å belyse historiske hendelser på.

Historie 1 og 2 gjør historien mer levende, ved at hendelser er mer detaljert beskrevet og teksten har et litt fortellende preg. Når historien er lagt frem på en narrativ måte, kan dette bidra til å skape engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Hoëm (2010) legger blant annet vekt på at skolen skal oppleves som både nyttig og engasjerende. Slik jeg tolker dette vil historiefaget lettere bidra til identitetsprosesser dersom det oppleves nyttige og engasjerende. Et spørsmål her er om historielærebøkene oppleves like nyttig og engasjerende for elever med annen kulturell bagasje enn den norske?

5.3.4 Muliggjør historielærebøkene en sammenhengende historie om egen identitet for flerkulturelle elever?

Den kollektive eller nasjonale identitetsutviklingen avhenger av i hvilken grad elevene identifiserer seg med noe som er større enn dem selv (Jørgensen, 2008). I *Tidslinjer* kommer det tydelig frem hvor alle bildene kommer fra. I *Historie 1 og 2* er det flere bilder som kan plasseres innenfor ulike nasjoner eller som er vanskelig å plassere innen kun en nasjon. En årsak til dette kan være hvordan forskningsmetode og kildegransking i historiefaget vektlegges mer i dag (Udir, 2009). Ved å fremheve nasjonene, blir også nasjonalgrensene

tydeligere for elevene. Nasjonsbegrepet er i utgangspunktet et konstruert begrep og kan virke ekskluderende på folk fra andre nasjoner (Jørgensen & Phillip, 1999). I begrepet «flerkulturelle elever» ligger det en innebygd forståelse av at elevene har tilhørighet til flere kulturer eller nasjoner (Dagstad & Sandnes, 2008). Vekten på å skille nasjoner fra hverandre kan være uheldig for flerkulturelle elevers identitetsprosesser (Eriksen, 2008).

I *Historie 1 og 2* fremheves Norges rolle i historiske kulturmøter i større grad enn i *Tidslinjer*. Kan det å skille ut Norges rolle fra resten av verden til å gjøre identitetsprosessen vanskeligere for flerkulturelle elever? Lawler (2008) påpeker at identitet handler om å skape en sammenhengende historie om sitt liv. Det å danne seg en sammenhengende historie om sitt liv og fortid, kan muligens være vanskeligere hvis Norge som nasjon blir adskilt fra resten av verden. Kan lite sammenheng i egen historie og kaos angående identitet og nasjonal tilhørighet, bidra til å trekke fokuset bort fra den faglige læringen som skjer på skolen? Dette er vanskelig å gi noe klart svar på. Det å skille ut Norges rolle i historien som vi ser antydninger til i *Historie 1 og 2*, kan muligens bidra til å skape en mer statisk nasjonalforståelse. En statisk nasjonal identitet kan være uheldig for den dynamiske prosessen som oppstår når kulturer møtes på flere plan (Hoëm, 2010). Slik jeg tolker Eriksen (2008) og Kjeldstadli (2008) bør historiebøkene i større grad åpne opp for en nasjonal tilhørighet som alle kan delta i på tvers av kulturell bakgrunn.

6 Avslutning

I dette kapittelet gjør jeg en oppsummering ut fra problemstillingen som var: *Hvordan bidrar lærebøker i historie til inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever?*

For å oppsummere litt av konteksten til lærebøkene, tekkes det frem brudd og kontinuitet i tidsspennet mellom R94 og LK06. I læreplanene er det mange av de samme historiske hendelsene elevene skal kunne. Både R94 og LK06 legger vekt på historiefaget som et identitetsutviklende fag og trekker frem viktigheten av å lære om andre kulturer. Begge læreplanene tar utgangspunkt i den samme generelle læreplanen. Et brudd mellom læreplanene er at historiefaget blir tildelt mange flere timer i R94. Målene i R94 omfatter derfor flere temaer, noe som gjør at *Historie 1 og 2* derfor tar med mer om andre kulturer og har flere bilder fra andre land. Når det gjelder prosentvis fordeling er ikke lærebøkene så forskjellige (se vedlegg 3). Et av argumentene for å innføre LK06, var at Norge i større grad måtte ivareta det flerkulturelle samfunnet (St. Meld., 30 (2003-2004)). Et brudd er derfor at Norge i mindre grad står som referanseramme for de historiske hendelsene. Historielæreboken tar mer hensyn til at Norge har blitt mer flerkulturelt som kan tyde på mer inkludering.

På den andre siden er Norge og vestlig kultur fortsatt mange steder utgangspunkt når kulturmøter blir beskrevet. En annen forskjell er at språket i *Tidslinjer* har et mer nøytralt og akademisk preg, mens *Historie 1 og 2* ligger tettere opp mot den narrative sjangeren. I følge Morken (2012) er språket en utfordring mange flerkulturelle sliter med. Ved å bruke et mer avansert språk og langt færre bilder kan *Tidslinjer* oppfattes som mer utilgjengelig for en del flerkulturelle elever enn *Historie 1 og 2*. På den andre siden kan et avansert språk representer et skritt mot høyere utdanning, noe som er et mål ifølge Strategiplan (2007-2009). Det kan derfor konkluderes med at både et nøytralt og et narrativt språkbruk kan virke inkluderende, men på forskjellige måter.

Basert på idealene om en global historie fra «Ny verdenshistorie» og «Standarder i historisk tenkning» ligger på mange måter *Tidslinjer* tettere opp mot disse. Ved at denne legger vekt på historisk metode og trekker linjer mellom fortid og nåtid, kan muligens historiefaget føles mer relevant for flerkulturelle elever. Når vi leser *Tidslinjer* grundig, vil vi finne gjennomgående eksempler på at læreboken i likhet med *Historie 1 og 2* er skrevet med utgangspunkt i de vestlige verdiene. Demokrati, likestilling og likhetstanken, som at alle mennesker er like mye verdt, er eksempler på vestlige verdier som går igjen i *Tidslinjer*. I *Historie 1 og 2* er det tydeligere at Vesten er utgangspunktet for læreboken ved at Norge i større grad blir tatt

utgangspunkt i når kulturmøter blir beskrevet. De vestlige verdiene går også igjen i den generelle delen av læreplanene. Historielærebøkene har ulik oppbygging, men vi finner også noe kontinuitet når det gjelder innholdet. Jeg vil konkludere med at ingen av bøkene har et fremtredende kulturell relativistisk utgangspunkt. Dette kan være et hinder for inkludering og gjensidig tilpasning ved at vestlige verdier blir mest verdsatt. På den andre siden kan det være nødvendig med noen felles verdier for å få tilhørighet til nasjonen (Kjeldstadli, 2008).

I hvilken grad lærebøkene muliggjør og bidrar til flerkulturelle elevers identitetsprosesser er et komplekst spørsmål. I historisk forskning trenger ikke målet å være det å komme frem til sikre svar (McCullagh, 2004). Jeg vil derfor kun påpeke noen tendenser og faktorer som kan spille inn på identitetsprosessen. En faktor som påvirker, er hvorvidt lærebøkene omfatter temaer flerkulturelle elever eller deres foreldre kan ha erfaring med. Det kan en argumentere for at begge bøkene gjør, ved at andre land er viet relativt mye plass i begge lærebøkene. En forskjell er at *Historie 1 og 2* har Norge og Skandinavia som referanseramme, ved at de viser til at Norge også var med på imperialismen, noe som er utelatt i *Tidslinjer*. I læreboken *Tidslinjer* legges det i større grad vekt på å knytte fortiden og nåtiden sammen ved for eksempel at inn- og utvandring sammenlignes før og nå. I *Tidslinjer* legges det vekt på å nyansere fortiden ved for eksempel å belyse flere sider ved den flerkulturelle debatten, der både de som er kritiske og positive til innvandring blir trukket frem. Dette er noe som kan ha betydning for flerkulturelle elevers identitetsprosesser. I *Historie 1 og 2* blir i stedet temaet mer detaljert og levede beskrevet, noe som også kan ha påvirkning på identitetsprosesser ved at historien blir noe som er spennende og engasjerende.

Når det gjelder nasjonal identitet kan det være vanskeligere for flerkulturelle elever å danne seg en helhetlig historie om egen identitet, dersom nasjoner skilles tydelig fra hverandre. Dette er på grunn av at flerkulturelle elever ofte føler tilhørighet med flere nasjoner og kulturer. *Historie 1 og 2* er det mer tvetydig enn *Tidslinjer*, når det gjelder hvilken nasjon bildene er fra. Dette kan tyde på fleksibilitet i forhold til det nasjonale. På den andre siden er den norske nasjonen klart adskilt fra de andre. Ved at det i liten grad legges opp til at elevene både skal kunne identifisere seg med foreldrenes opprinnelseskultur og den norske kulturen, kan det bidra til å gjøre den helhetlige identitetsprosessen til flerkulturelle elever vanskeligere (Eriksen, 2008).

6.1 Hvilke muligheter og begrensninger skaper læreverkene for læreren i det flerkulturelle klasserommet?

De to læreverkene og læreplanene legger delvis forskjellige premisser for læreren når det gjelder inkludering og identitetsprosesser hos flerkulturelle elever. Ifølge lærerne i forundersøkelsen, synes begge det er viktig å fokusere på at historiefaget også skal være relevant for flerkulturelle elever. Begge læreverkene og læreplanene vektlegger andre kulturer i relativt stor grad. Lærer nummer to fremhever at lærebøkene må være lett å forstå så flerkulturelle elever får med seg innholdet. I *Historie 1 og 2* er det flere bilder og et mer narrativt språk sammenlignet med *Tidslinjer*. Det kan derfor være lettere å følge historien i *Historie 1 og 2*. Lærer nummer en legger mer vekt på at fagstoffet skal være relevant for flerkulturelle elever, hvis ikke kan de miste motivasjonen. *Tidslinjer* trekker linjer mellom fortiden og nåtiden, nåtiden er noe både opprinnelig norske og flerkulturelle elever kan kjenne seg igjen i. Dette kan være et bidrag til at stoffet kjennes mer relevant for flerkulturelle elever. Dette kan også læreren bygge videre på og skape diskusjoner om i klasserommet.

I *Tidslinjer* sees hendelser i lys av flere synsvinkler, noe som kan bidra til at diskusjonene kanskje kommer mer av seg selv. *Historie 1 og 2* kan skape diskusjoner ved at den kan provosere elevene, men en kan argumentere for at det kreves at læreren selv forteller om andre tolkninger og perspektiver av den historiske hendelsen. En flink lærer kan muligens få til en mer spennende diskusjon med utgangspunkt i *Historie 1 og 2* ved at boken dramatiserer. Hvis flerkulturelle elever derimot kun får lærebokens perspektiv, kan *Historie 1 og 2* muligens skape en større avmaktfølelse, i forhold til kulturell bakgrunn for noen elever.

6.2 Videre arbeid

Med utgangspunkt i dette studiet kunne det videre vært interessant å gjort intervjuer av flerkulturelle elever. På den måten hadde man fått mer kunnskap om hvordan elevene i skolen opplever det. Mulige spørsmål det kunne vært spennende å vite mer om kan for eksempel være: «Samsvarer lærebokens fremstilling av det landet foreldrene dine kommer fra, med det du har hørt hjemme?», «Føler du at du har fått verdifulle perspektiver for å forstå hva forfedrene dine har opplevd?» og «Hvor viktig er det for deg med en nøytral historisk fremstilling?». Videre kunne det blitt forsket mer på mulige lærevansker grunnet lite tilrettelegging for gode identitetsprosesser og mangelfull inkludering.

Forskning på lærebøker i alle fag fra et spesialpedagogisk perspektiv, åpner opp for muligheter til å jobbe mer med spesialpedagogikk på et makronivå. Dette kan i større grad bidra til å gi spesialpedagogikk et makroperspektiv på konteksten som læreren og elevene befinner seg i. En kontekst som kan være en medvirkende faktor til at noen elevgrupper mestrer skolen i mindre grad enn andre elevgrupper. Mulige faktorer for å redusere disse utfordringene og skape en mer inkluderende skole, mener jeg er viktig å ha mye kunnskap om når man jobber i skolen. Derfor trengs det forskning på flere nivåer med fokus på inkludering av alle elevene i skolen.

7 Litteraturliste

- Aasen, J. (2009). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlaget.
- Apple, W. & Christin-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Aschehoug. (2015). *Forfatterregister*. Hentet 05.03.2015, fra <http://www.aschehoug.no/Forfattere/Vaare-forfattere>
- Baycroft, T. (2007). *Nationalism in Europe 1789-1945*. Cambridge: Cambridge University press.
- Bjørkeng, B. & Dzamarija, M. T. (2011). *Fullføring av videregående opplæring* Hentet 20.01.2015, fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201145/rapp_201145.pdf
- Cappelen Damm. (2015) *Forfattere*. Hentet 05.03.2015, fra <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/forfattere/authors.action>
- Dalen, M & Rygvold, A. R. (2012). Internasjonal adopsjoner i Norge. I Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (S. 505-517). Oslo: Cappelen.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Daugstad, G. & Sandnes, T. (2008) *Kvinner og menn i innvandrerbefolkningen, noe er likt og mye er ulikt*. Hentet 14.02.2015, fra <http://ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/noe-er-lik-mye-er-ulikt>
- Eliassen, J., Engelién, O., Eriksen T. L., Ertesvaag, E., Grimnes, O. K., Hellerud, S. V., Skovhold, L., Sprauten, K., Wiig, H. & Øhren, A. (2012). *Tidslinjer 1 +2 Verden og Norge* Oslo: Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2008). *Røtter og føtter: identitet i en omskiftende tid*. Oslo: Aschehoug.
- Folkenborg, H. (1999) *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker*. (Masteravhandling. Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetsforlaget.
- Gellner, E. (1983). *Nationalism and the two forms of cohesion in complex societies*. London: The British Academy.
- Gill, R. (2011). *Ung mann i nytt land*. Oslo: Oktober forlag.

- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, C. B. (2011). Romeo gjennomlever barndommen i ny roman. *Dagbladet*. Hentet 02.02.2015, fra http://www.dagbladet.no/2011/06/24/kultur/romeo_gill/litteratur/17050464/
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I. Kleven, A. K., Hardemaal, F. og Tveit, K. (Red.) *Innføring i pedagogisk metode*. (S. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering, kunnskap –identitet*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Johansson, T. og Hammaren, N. (2010). *Identitet kort og godt*. Frederiksberg: Samfunnslitteratur.
- Justvik, N. M. (2012). *Utvelgelsesprosesser for læreverker i historie i videregående skole*. Hentet 10.03.2015, fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/92199/Justvik_2012_Tradisjonalisme.pdf
- Jørgensen, C. R. (2008). *Identitet psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell-hva er det og hvem er de? I. Otterstad, A. M. (Red.). (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, T. A. (2013). *Historieundervisningsteorier i lærebøker for videregående*. (Masteravhandling universitetet i Tromsø.) Hentet fra <https://www.ub.uit.no/munin/bitstream/handle/10037/5222/thesis.pdf?sequence=2>
- Kjeldstadli, K. (2007). *Fortiden er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn- innvandring og inkludering*. Valdres: Pax forlag.
- Kjellevold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen*. (Masteravhandling. NTNU i Trondheim. Hentet fra

<http://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/Gisle+Kjellevold.pdf/f050c59e-7fab-4798-ba04-0d274184a1b2>

- Kleven, A. K. (2014). *Forskning og forskningsresultater*. I. Kleven, A. K., Hardemaal, F. og Tveit, K. (Red.) *Innføring i pedagogisk metode*. (S. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krange, O. og Øia, T. (2007) *Den nye moderniteten, ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen.
- Lawler, S. (2008). *Identity- Sociological perspectives*. Cambridge & Malden: Polity press.
- Libæk, I., Stenersen, Ø., Sveen, A. og Aastad, S. A. (2002). *Historie 2: verden og Norge etter 1850*. Oslo: Cappel.
- Libæk, I., Stenersen, Ø., Sveen, A., og Aastad, S. A. (2001). *Historie 1: verden og Norge før 1850*. Oslo: Cappelen.
- Liebich, H. (2012). *Læreboka er under press*. Hentet 29.03.2015, fra <http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>
- Lorentzen, S. (1987). *Det nasjonale i grunnskolens historiebøker: et selvbylde i forandring*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Lovdata (2008) *Formålet med opplæringa* Hentet 02.03.2015, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk en håndbok for lærere og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, F (2008). *Nasjon inn i kropp og sjel*. I. Otterstad, A. M. (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. (S. 96-107) Oslo: Universitetsforlaget.
- McCullagh, C. B. (2004). What do historians argue about? *Historian and theory*. Vol. 43 No. 1 (s. 18-38) Hentet 29.04.2015, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2303.2004.00263.x/epdf>
- McCulloch, G. & Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Buckingham: Open university press.
- McCulloch, G & Watts, R. (2003) Introduction: Theory, methodology, and the history of education. *History of Education*. Vol. 32 No. 2 (s.129-132). Hentet 29.04.2015, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00467600304153>

- Meld. St. 06. (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk- mangfold og felleskap*. Hentet 16.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&ch=1&q>
- Meld. St.18. (2010-2011). (2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer*. Hentet 16.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18>
- Midtbøen, A. H., Oruqabo, J. og Røthing, Å. (2014). *Beskrivelse av etniske og religiøse minoriteter i læremidlene*. Hentet 04.02.2015, fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/Etniske%20og%20religi%C3%B8se%20minoriteter%20i%20l%C3%A6remidler.pdf?epslanguage=no>
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (S. 522-538). Oslo: Cappelen.
- Nafo. (2015). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet 22.05.2015, fra <http://nafo.hioa.no/videregaende/laeringsressurser/andre-fag/>
- NOU. (2010: 7). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 22.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7>
- NOU. (2011: 14). *Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak* 22.02.Hentet 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?docId=NOU201120110014000DDDEPIS&ch=1&q>
- Pahil, N. K. (2009). *Linedansen mellom to kulturer- Hvordan kan en oppvekst i to kulturer påvirke minoritetsungdommers opplevelse av egen identitet* (Masteravhandling. Universitet i Oslo.). Hentet fra http://www.digibiblioteket.no/files/get/Bg2B/Linedansen_mellom_to_kulturer.pdf
- Palos, A. L. & McGinnis, E. I. (2011). *Precious Knowledge*. USA: Dos Vatos Productions.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere, betydning av innvandringsbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.

- Sandbæk, M. L. og Tronstad, K. R. (2011). *Hovedtrekk ved integreringspolitikken i Norge, Sverige, Danmark, Storbritannia, Frankrike og Canada*. (Masteravhandling. Universitet i Oslo.). Hentet fra http://www.faf.no/media/com_netsukii/10139.pdf
- Schultz, J-H. (2012). Kultursensitivitet og marginalisering. I Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (S. 265-278). Oslo: Cappelen.
- Scott, D & Usher, R. (2011). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Hentet fra 23.04.2015, fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- SSB. (2015 A). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* Hentet fra 09.04.2015, fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/saveselections.asp>
- SSB. (2015 B). *Arbeidsledighet blant innvandrere, registerbaser, 4. kvartal 2014* Hentet 17.04.2015, fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvarbl/kvartal/2015-02-12>
- St. meld. 16. (2006-2007). (2007). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring* Hentet 30.05.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>
- St. meld. 30. (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 16.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>
- St. meld. 49. (2003-2004). (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse*. Hentet 16.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/?docId=STM200320040049000DDDEPIS&ch=1&q>
- Steinkellner, A. (2012). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen*. Hentet 10.02.2015, fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/154747?ts=14304fd4dd0>
- Store Norske leksikon (2015). *Kultur*. Hentet 28.05.2015 <https://snl.no/kultur>

- Strategiplan. (2007-2009). *Likeverdig opplæring i praksis*. Hentet 23.02.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Tangen, R. (2012A). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk-en introduksjon. I. Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (S. 17-22). Oslo: Cappelen.
- Tangen, R. (2012B). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdommer i vanskelige læringssituasjoner. I. Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (S. 645-687). Oslo: Cappelen.
- Tveit, K. (2014). Historisk forskningsmetode. I. Kleven, A. K., Hardemaal, F. og Tveit, K. (Red.) *Innføring i pedagogisk metode*. (S. 139-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker. *Historisk tidsskrift*. Vol 2 No. 3 Hentet 09.02.2015, fra https://www.idunn.no/ht/2002/02-03/kritikklose_lereboker
- Udir. (1996). *Læreplan for videregående opplæring- eldre og nyere historie*. Hentet 02.02.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>
- Udir. (2009). *Læreplan i historie- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet 02.02.2015, fra <http://data.udir.no/k106/HIS1-02.pdf?lang=nob>
- Udir. (2011). *Generell del av læreplan*. Hentet 02.02.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen>
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse, innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Østerud, Ø. (2007) *Hva er nasjonalisme?* Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

| Sammenligning | <i>Tidslinjer</i> | <i>Historie 1 og 2</i> |
|---------------------|-------------------|------------------------|
| Antall land/områder | 249 | 768 |
| Afghanistan | 0 | 2 |
| Algerie | 0 | 1 |
| Angola | 0 | 1 |
| Argentina | 0 | 1 |
| Australia | 0 | 1 |
| Belgia | 0 | 1 |
| Benin | 0 | 1 |
| Brasil | 0 | 5 |
| Burundi | 1 | 0 |
| Chile | 1 | 1 |
| Cuba | 1 | 3 |
| Danmark | 7 | 12 |
| Egypt | 3 | 10 |
| Elfenbenskysten | 1 | 0 |
| Etiopia | 2 | 2 |
| Filippinene | 0 | 3 |
| Finland | 0 | 3 |
| Frankrike | 18 | 56 |
| Ghana | 0 | 2 |
| Guatemala | 0 | 1 |
| Haiti | 0 | 1 |
| Hellas | 2 | 18 |
| India | 6 | 10 |
| Indonesia | 0 | 3 |
| Irak | 2 | 2 |

| | | |
|------------------------------|----|-----|
| Iran | 2 | 4 |
| Irland | 1 | 0 |
| Island | 0 | 1 |
| Israel/Palestina | 2 | 16 |
| Italia/Roma | 14 | 36 |
| Japan | 3 | 6 |
| Jugoslavia/Kosovo/Slovenia 1 | | 3 |
| Kambodsja | 0 | 2 |
| Kina | 12 | 21 |
| Kongo | 2 | 1 |
| Korea | 1 | 1 |
| Latvia | 1 | 0 |
| Malaysia | 1 | 0 |
| Mali | 0 | 3 |
| Mexico | 1 | 8 |
| Mongolia | 0 | 1 |
| Mosambik | 0 | 1 |
| Nederland | 1 | 4 |
| Nicaragua | 0 | 2 |
| Nigeria | 0 | 1 |
| Nordpolen | 1 | 0 |
| Norge | 81 | 275 |
| Pakistan | 0 | 1 |
| Peru | 0 | 3 |
| Polen | 0 | 5 |
| Portugal | 1 | 2 |
| Romania | 0 | 1 |
| Russland/Sovjetunionen 9 | | 37 |

| | | |
|------------------|----|----|
| Saudi Arabia | 0 | 6 |
| Sentral Afrika | 0 | 2 |
| Serbia | 0 | 2 |
| Somalia | 1 | 0 |
| Spania | 7 | 7 |
| Storbritannia | 17 | 58 |
| Sudan | 1 | 0 |
| Sveits | 3 | 0 |
| Sverige | 2 | 3 |
| Sør-Afrika | 1 | 0 |
| Tanzania | 0 | 3 |
| Thailand | 1 | 0 |
| Togo/Slavekysten | 1 | 0 |
| Tsjekkia | 1 | 2 |
| Tyrkia/ Bysants | 2 | 2 |
| Tyskland | 15 | 52 |
| Uganda | 0 | 1 |
| Ukraina | 0 | 2 |
| Ungarn | 0 | 1 |
| USA | 16 | 39 |
| Vest-Afrika | 1 | 0 |
| Vietnam | 1 | 5 |
| Zimbabwe | 0 | 1 |

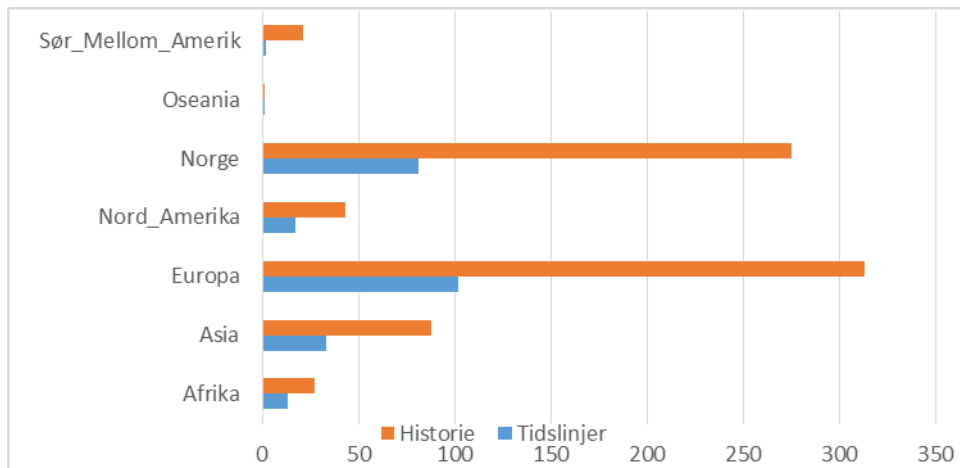
Vedlegg 2

| | Tidslinjer | Historie | Elever | Tidslinjer % | Historie % | Elever % |
|-------------------------|------------|----------|--------|--------------|------------|----------|
| Afrika | 13 | 27 | 6408 | 7,7 % | 5,5 % | 19,1 % |
| Asia | 33 | 88 | 15361 | 19,6 % | 17,8 % | 45,7 % |
| Europa | 102 | 313 | 10596 | 60,7 % | 63,5 % | 31,5 % |
| Nord-Amerika | 17 | 43 | 247 | 10,1 % | 8,7 % | 0,7 % |
| Oseania | 1 | 1 | 21 | 0,6 % | 0,2 % | 0,1 % |
| <u>Sør-Mellom-Ameri</u> | 2 | 21 | 960 | 1,2 % | 4,3 % | 2,9 % |
| Sum | 168 | 493 | 33593 | 100 % | 100 % | 100 % |

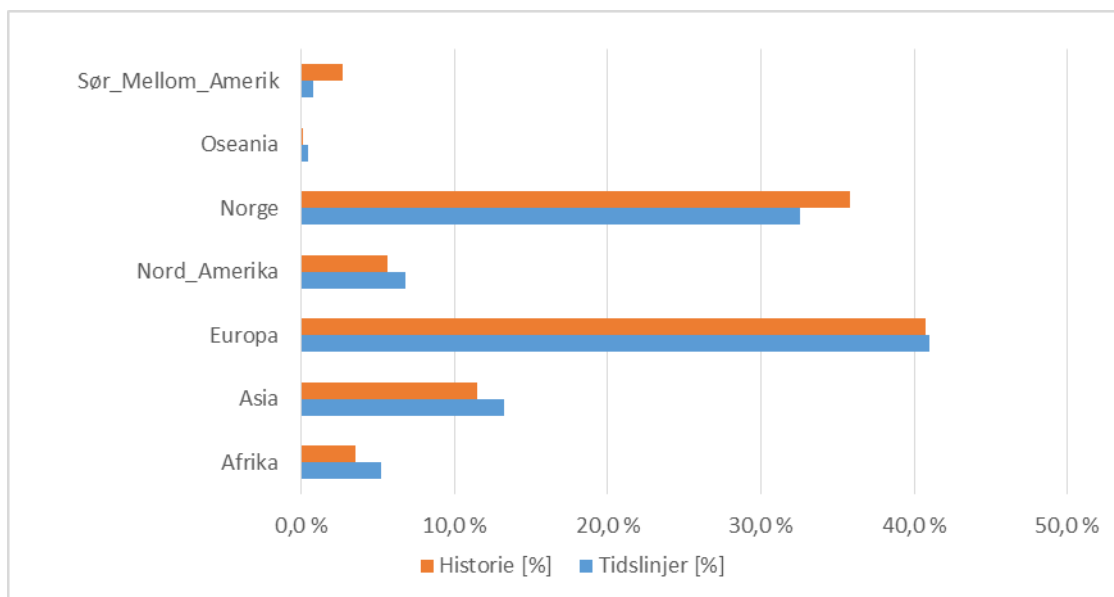
Vedlegg 3

I disse figurene har jeg telt bilder i lærebøkene. I diagram en har jeg sammenlignet antall bilder i de forskjellige lærebøkene. I figur 2 har jeg gjort om antall til prosent.

Figur 1: Antall bilder i *Historie 1 og 2*, og *Tidslinjer*.



Figur 2: Prosentvis antall bilder i *Historie 1 og 2*, og *Tidslinjer*.



Vedlegg 4

Bilder fra *Historie 1*:

uten unntak i København. Resultatet ble at svært mye av importen til Danmark-Norge kom til å gå gjennom hovedstaden, og borgerne der ble de rikeste i helstaten. Hvilke andre konsekvenser fikk denne politikken?

I Danmark var landbruket hovednæringsveien, og regjeringen ville beskytte kornproduksjonen. Alt på 1600-tallet var importtollen på utenlandsk korn til Norge høy, og i 1735 innførte kongen *kornmonopolet*. Da forbød han import av utenlandsk korn til Sør-Norge, slik at danske godseiere fikk monopol på kornhandelen i dette området. Men systemet var ikke alltid en fordel for nordmen-

St. Croix var den mest fruktbare av de dansk-norske øyene i Vestindia. Øyene ble kjøpt fra Frankrike i 1733 og solgt til USA i 1917. De to byene på øya heter fremdeles Christiansted og Frederiksted. Maleriet av Fritz Melbye viser slaver fra Afrika i arbeid på en sukkerplantasje. Til høyre ligger sukkermølla.



Maleri fra side 424



I 1970-årene fant tre sportsdykkere vraket av slaveskipet «Fredensborg» som forliste utenfor Tromøya i 1768. Skipet var blant annet lastet med 20 elefantstøttemer fra Afrika. Legg merke til sylindrene på dekket som skulle sørge for frisk luft til slavene i lasterommet. Dette bildet er malt av Ants Lepson i 1990-årene etter grundige studier.

Maleri fra side 426

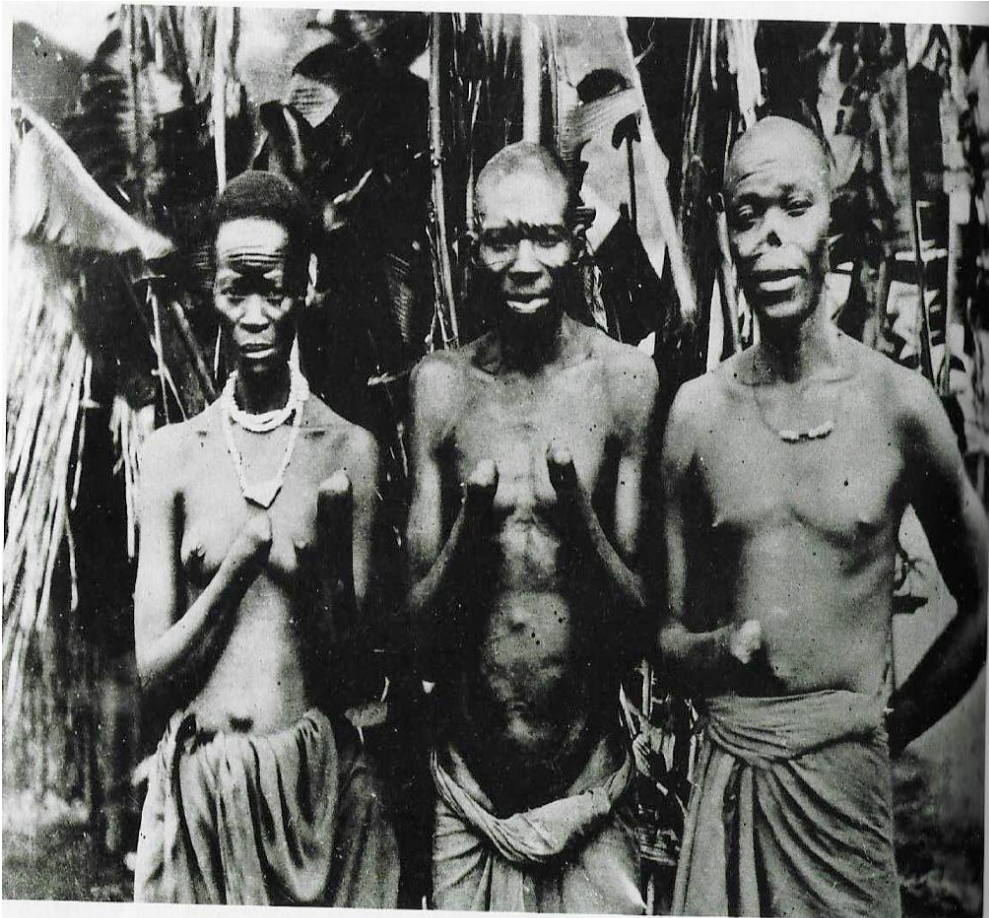
Ulrik Fredrik Gyldenløve sammen med sin tjener, Christian Hansen Ernst, som senere ble utnevnt til postmester i Kragerø. Han var den første fargede som fikk en ledende stilling i Norge, men han ble stukket ned på åpen gate og drept i 1695. Maleri fra 1680-årene.



rike fra Lindesne
nye, og kongen s
nabo i Øresund. I
gen måtte være f
Den svenske s
ste måtte en rev
som den skulle ly
den dansk-norske
sider av Øresund.

Maleri fra side 441

Bilder fra *Historie 2*:



funn levde side om side, opprettet britene høvdingdømmer. Disse høvdingdømmene ble oppfattet som moderlandets forlengede arm.

Det britiske kolonistyre forutsatte klare skiller mellom hvite og afrikanere og åpnet for omfattende rasediskriminering. Ekteskap på tvers av hudfarge ble ansett som utenkelig i de britiske koloniene,

Kolonistyre i Kongo ble en internasjonal skandale. Straffene for afrikanere som ikke oppfylte kvotene, var avhogde hender. Fotografi fra 1907.

Fotografi fra side 94

nasjonale storselskaper investerte. Det ble satt i gang en storstilt satsing på eksportproduksjon. I 1997–98 kom det et tilbakeslag. Problemer i Thailand spredte seg til Indonesia og Sør-Korea og andre land i Øst- og Sørøst-Asia. En overopphetet økonomi var basert på store lån i utlandet, underskudd på statsbudsjettene og en urealistisk verdistigning i eiendoms- og aksjemarkedet. Finanssystemet var

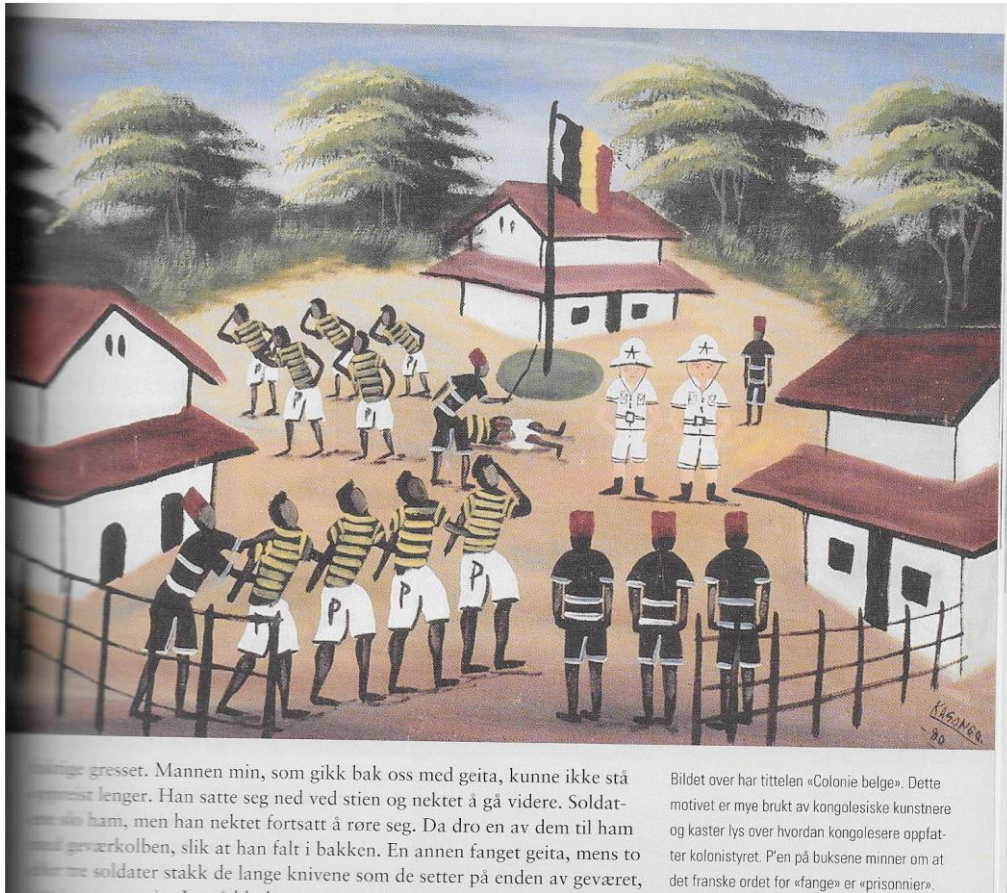
I Maputo i Mosambik driver pinsemenigheten med støtte fra NORAD et senter for gatebarn. De to guttene på bildet var invitert til Norge i forbindelse med innsamlingsaksjonen Aksjon Håp i år 2000.



Fotografi fra side 492

Vedlegg 5

Bilder fra *Tidslinjer*:



Maleri fra side 329.



re eller politisk kontroll uten
ansjonen seg vesentlig om
: former for økonomisk
pansjonen skjedde på forskjel-

Ved europeiske misjonsstasjoner ble det gitt
undervisning av forskjellig slag. Her fra en
stasjon i Kongo, der en nonne lærer afrikanske
barn å sy på den europeiske måten med
symaskin, nål og tråd.

Fotografi fra side 270



Disse nordafrikanske båtflyktningene ble i 2005 møtt av italiensk politi med munnbind og hvite hansker. Sjansen for et liv i Europa kan synes liten. I dag legger statene langt større restriksjoner på innvandring enn på 1800-tallet.

Fotografi fra side 273



Venninner fra det flerkulturelle Holmlia utenfor Oslo i 2007.

Fotografi fra side 523