

Ida Østereng Bakken

"Det handler om å ta elevmassen vår på alvor"

En kvalitativ analyse av historiefaget i det flerkulturelle klasserommet

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning

Veileder: Jan Frode Hatlen

Juni 2019

Ida Østereng Bakken

"Det handler om å ta elevmassen vår på alvor"

En kvalitativ analyse av historiefaget i det flerkulturelle klasserommet

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning
Veileder: Jan Frode Hatlen
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for historiske studier

 **NTNU**
Norwegian University of
Science and Technology

Forord

Om ikke lenge er arbeidet med denne masteroppgaven over. Det har vært en lang, spennende og krevende prosess, som jeg har lært veldig mye av.

Det er mange som har hjulpet meg på veien mot målet. Først og fremst ønsker jeg å takke de som har stilt opp som informanter på prosjektet. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele av deres erfaringer.

Jeg vil også takk min veileder, Jan Frode Hatlen. Du har hatt en urokkelig tro på meg og prosjektet helt fra begynnelsen. Det har gitt meg uvurderlig motivasjon gjennom hele prosessen. Tusen takk for konstruktiv kritikk, oppløftende tilbakemeldinger og for at du alltid er tilgjengelig.

Tusen takk til Sofie, Monica og Nora for korrekturlesing, metodiske innspill og grafisk utførelse. Dere er gull verdt. Takk også til min kjære pappa, som dessverre aldri fikk oppleve at jeg fullførte lektorutdanningen. Jeg vet at du hadde vært stolt av meg nå.

Syv utrolige år i Trondheim går mot slutten. I fem av disse har jeg vært lektorstudent. Det er en tid jeg aldri ville vært foruten. Nå venter nye utfordringer som lærer i hovedstaden. Jeg gleder meg til å spre kunnskap og læreglede videre til mine fremtidige elever.

Ida Østereng Bakken
Trondheim, juni 2019

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Relevans for lektorstudiet	3
1.4 Teoretisk bakgrunn	4
1.4.1 Skolefagets utvikling	4
1.5 Begreper	7
1.5.1 Identitet	7
1.5.2 Historiebevissthet, historiekultur og historiebruk	8
1.5.3 Perspektivmangfold og fremmedforståelse	9
1.5.4 Minoritet	9
1.5.5 Multikulturalisme.....	10
1.5.6 Integrering.....	11
1.6 Videre struktur.....	11
2.0 Tidligere forskning	13
2.1 Flerkulturell pedagogikk	13
2.2 Flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen.....	15
2.2.1 Elevperspektivet.....	15
2.2.2 Lærerperspektivet	17
3.0 Metode	21
3.1 Valg av forskningsdesign og metode	21
3.2 Innsamling av data	22
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	22
3.2.2 Utforming av intervjuguide.....	23
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	24
3.3 Metodiske utfordringer	24
3.4 Kvalitet og etikk.....	26
3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering	26
3.4.2 Etikk.....	27
3.4.3 Analyse og hovedfunn	28
4.0 Flerkulturelt fokus	31
4.1 Manglende bevissthet og utydelig oppdrag	31
4.2 Begrensende faktorer i lærerhverdagen	36
4.3 Oppsummering	40
5.0 Identitet i historiefaget	43
5.1 Identitetsdannende effekt	43
5.2 Hvem er egentlig minoritets eleven?	45
5.3 «Fargeblind»	48
6.0 Historiefaget som integrerende fag	53
6.1 Integrerende potensial eller typisk norsk?.....	53

6.2 «Noen er nasjonalister, andre globalister.»	57
6.3 Oppsummering	61
7.0 Konklusjon	63
7.1 Forslag til videre forskning	66
Bibliografi	67
Litteratur	67
Nettsteder.....	70
Vedlegg	72
Vedlegg 1: Invervjuguide.....	72
Vedlegg 2: Meldeskjema.....	75

1.0 Introduksjon

1.1 Tema

Regjeringen legger til grunn at det norske samfunnet har vært og i økende grad vil være flerkulturelt. Kulturelt mangfold er berikende og en styrke for fellesskapet. På alle områder må det legges til rette for åpenhet og dialog, samhandling og nyskaping.¹

Skolen er en svært viktig del av det flerkulturelle samfunnet som skisseres i sitatet ovenfor. Den er med på å påvirke samfunnsutviklingen, samtidig som den selv påvirkes av endringene i samfunnet.² Skolefaget historie er ikke avskåret fra disse endringene, da fagets forutsetning som kunnskaps- og kulturbærende endres ettersom samfunnet forandrer seg. Offentlige styringsdokumenter uttrykker hvilke forventninger som knytter seg til historiefaget, samtidig som det kan formes og endres i møtet med skoleelevene.³

Fremveksten av historieskrivingen og historievitenskapen har tidligere spilt en viktig rolle for utviklingen av nasjonal identitet og for bildet av «den andre».⁴ I norsk sammenheng var det nasjonsbyggende prosjektet det mest sentrale ved faget til langt ut på 1900-tallet.⁵ Med *Normalplanen av 1939* ble det nasjonsbyggende prosjektet noe dempet, og fagets fokus flyttet seg mot fred og samarbeid.⁶ I perioden som strekker seg fra 1970-tallet og frem til i dag ser vi at integrering og likestilling har fått en stadig mer sentral plass i den norske skolen generelt.⁷ Til tross for dette, tatt i betraktning svært sentrale prosesser som globalisering og fremveksten av det flerkulturelle samfunnet, må vi spørre oss selv om vi må etterstrebe en skole og en undervisning som fremmer dette i enda større grad.

I Sverige har historiefaget i skolen delvis endret seg i takt med økt globalisering og migrasjon. Samtidig vises det til at historieskrivingen og historieundervisningen fortsatt bærer preg av monokulturelle og eurosentriske innslag i både innhold, fokus og perspektiv.⁸ I Nederland har

¹ Kommunal- og arbeidsdepartementet, *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, i St.meld. nr. 17 (1996-1997), Oslo 1997: 7.

² Utdannings- og forskningsdepartementet, *Kultur for læring*, i St.meld. nr. 30 (2003-2004), Oslo 2004: 23.

³ Kenneth Nordgren, *Vems är historien?*, Doktorgradsavhandling, Umeå universitet, 2006: 165.

⁴ Laila Nielsen, «Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället», *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, nr. 2 (2013): 48.

⁵ Dagrun Skjelbred et. al., *Norsk lærebokhistorie*, Oslo 2017: 188.

⁶ Skjelbred et. al. 2017: 181.

⁷ Skjelbred et. al. 2017: 300.

⁸ Nielsen 2013: 48.

starten av 2000-tallet vært preget av en debatt knyttet til hvorvidt historiefaget skal ha en fast kanon eller ikke. Forslaget om en kanon ble presentert som «the Canon of the Netherlands», og vekket kraftige reaksjoner blant akademiske historikere og historielærere. Kritikerne mente dette ville forhindre mulighetene for en kritisk tilnærming til historien, samt stenge for tilgangen til deler av historien som det vil være spesielt viktig å trekke frem i et flerkulturelt og globalisert samfunn. Kombinasjonen globalisering og nasjonal identitet gjør historieundervisningen mer krevende enn hva den har vært før. Nettopp derfor ser vi debatter knyttet til hvorvidt historieundervisningen bør gi elever et rammeverk som åpner opp for flere orienteringsmuligheter.⁹

1.2 Problemstilling

Etniske og kulturelle forskjeller som preger det flerkulturelle samfunnet, utfordrer den tradisjonelle historieundervisningen. Dette er gjeldene for historieundervisningen også i Norge, på lik linje med Sverige og Nederland. Undervisningen må gi mening for alle elever, uavhengig av etnisk bakgrunn.¹⁰ Derfor søker denne oppgaven å svare på følgende problemstilling:

Hvordan påvirker kulturelt mangfold historieundervisningen i norske klasserom?

Studiens empiri bygger på intervjuer med seks informanter som alle jobber eller har jobbet som historielærere. For å kunne svare på mitt hovedspørsmål på en tilfredsstillende måte må jeg først undersøke om disse lærerne tenker det er viktig å ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen, og hvordan de begrunner sitt svar på dette. Dette fordi flerkulturelt perspektiv er et undervisningsprinsipp som fremmer mangfold.¹¹ Videre er det nødvendig å undersøke hvorvidt historiefaget har en identitetsdannende effekt og et integrerende potensial. Dette kan ha mye å si for hvorvidt både etnisk norske elever og minoritets elever kjenner en tilknytning til faget slik det undervises i norsk skole, og om de eventuelt bruker det som en del av sin identitetsdannelse. Ettersom dannelsen av identitet anses som en delvis historieorientert prosess, både for den enkelte og for hele stater, blir overføringen av historisk kunnskap betraktet

⁹ Stephan R. E. Klein, «Teaching History in the Netherlands: Teacher's Experiences of a Plurality of Perspectives», *Curriculum Inquiry* 40, nr. 5 (2010): 614-616.

¹⁰ Arja Virta, «Learning to teach history in culturally diverse classrooms», *Intercultural Education* 20, nr. 4 (2009): 285.

¹¹ Cora Alexa Døving, «Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom» i *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, red. Claudia Lenz og Trond R. Nilssen, Oslo 2011: 234.

som et viktig verktøy for å integrere minoriteter.¹² Prosjektet vil også forsøke å kartlegge eventuelle utfordringer med det å skulle ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen. Helt konkret har jeg trukket frem følgende delspørsmål som skal tjene til å belyse problemstillingen:

1. Tenker lærere at det er viktig å ha et flerkulturelt perspektiv på historien i sin undervisning? Hvordan begrunner de sitt svar på dette?
2. Har historiefaget en identitetsdannende effekt?
3. Har skolefaget historie potensial til å fremme integrering av minoritets elever?

Det er rettet lite fokus mot hvordan historieundervisningen i Norge påvirkes, eventuelt ikke påvirkes, av kulturelt mangfold. Derfor er det naturlig å spørre seg om flerkulturelt perspektiv på historie er noe lærere i norske klasserom har et bevisst forhold til. Hvorfor vi ikke har fokusert noe særlig på dette i Norge er vanskelig å si. Kanskje er det utfordringer som løser seg fortløpende uten at de trenger å gjøres til gjenstand for debatt. Kanskje er vi ikke kommet dit ennå at vi er bevisste utfordringene og potensialet historieundervisningen kan stå overfor i et flerkulturelt klasserom. Denne oppgaven har som formål å gi noe mer innsikt i hvordan det jobbes med minoritets elever i historiefaget ute i norske skoler.

1.3 Relevans for lektorstudiet

Idéen til denne studien har sitt utspring i en helt konkret praksiserfaring. Jeg skulle bli kjent med ungdomsskoleklassen jeg skulle følge gjennom åtte uker, og hadde laget et opplegg med diverse «bli kjent»-aktiviteter. Den ene aktiviteten gikk ut på at elevene startet som samlet gruppe i midten av klasserommet, men beveget seg til høyre eller venstre side ut fra hva de likte best i et dilemma jeg presenterte for dem. Det gikk fint ganske lenge, helt til et dilemma lød som følger: «hvem liker dere best, Petter Northug eller Johannes Høsflot Klæbo?». Alle valgte side bortsett fra én gutt som ble stående igjen på midten. Han hadde syrisk opprinnelse og ante ikke hvem noen av de to skiløperne er. I ettertid har jeg tenkt at denne hendelsen mest sannsynlig gjorde at den aktuelle eleven følte seg utenfor fellesskapet, og at han kanskje kjente på en annerledeshet. Ved å presentere et slikt dilemma tok jeg en del referanserammer for gitt,

¹² Maria Grever, Terry Haydn og Kees Ribbens, «Identity and School History: the Perspective of Young People from the Netherlands and England», *British Journal of Educational Studies* 56, nr. 1 (2008): 77.

og jeg bidro i hvert fall ikke til at den kunnskapen han har med seg fra hjemmet og den kunnskapen han møtte i skolen, ble koblet sammen.

Flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen handler om å unngå akkurat det jeg bidro til i det overnevnte eksempelet, nemlig følelsen av å ikke kjenne seg hjemme i skolen. I arbeidet med dette prosjektet har jeg i svært stor grad økt min bevissthet knyttet til hvordan jeg kan bidra til at flere elever kjenner en tilhørighet til historiefaget, og at de på den måten skal kunne bruke det i sin identitetsdannelsesprosess. Jeg har dannet meg et bilde av hvordan jeg ønsker å legge opp historieundervisningen når jeg selv skal tre ut i læreryrket til høsten. Dette er erfaringer og innsikt jeg håper jeg klarer å benytte meg av, til tross for at jeg har blitt oppmerksom på en del utfordringer man som lærer kan møte på i arbeidet med et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen.

1.4 Teoretisk bakgrunn

1.4.1 Skolefagets utvikling

1800-tallet var fedrelandskjærlighetens hundreår.¹³ Historieemnet ble innført som eget fag i allmueskolen i 1860, og sammen med nasjonsbyggingsformålet sto elevenes dannelse i sentrum for fagets formål. Lenge opererte man ikke med læreplaner, derfor var lærebøkene toneangivende for hva og hvordan det skulle undervises i de ulike fagene. I tiårene etter 1814 ser vi av lærebøker i historie at faget skulle bidra til å skape en nasjonal, norsk identitet.¹⁴ Videre skulle historien tjene som eksempler på moralske poeng som barna skulle hente lærdom fra. Dette forutsatte stor grad av enighet om hva som var de klassiske verdiene.¹⁵

Da partienes fellesprogram ble presentert 7. juni 1945, ble det sterkt vektlagt at skolen hadde ansvar for den samfunnsborgerlige oppdragelsen. Et arbeid for å styrke samfunnslære, eller det mer kjente samfunnskunnskap, hadde startet allerede i mellomkrigstiden, og fellesprogrammet signaliserte en tydelig invitasjon til å fortsette arbeidet. Dette var et nytt fagfelt som fremfor alt skulle gi elevene en grundig demokratioppdragelse. Fra tidligere var det historiefaget som hadde vært det viktigste påvirkningsfaget når det gjaldt å oppdra unge samfunnsborgere. I etterkrigstiden ble faget heller kritisert for å være lite aktuelt, da det nasjonsbyggende prosjektet

¹³ Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var*, Oslo 1999: 274.

¹⁴ Svein Lorentzen, *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Oslo 2005: 224.

¹⁵ Kjeldstadli 1999: 274-275.

var i ferd med å slutføres. Samfunnskunnskap tok i stor grad over rollen som samfunnsoppdrager.¹⁶

I 1959 fikk vi en felles folkeskolelov. Læreplanen som denne loven henviser til opererte med paraplybetegnelsen *samfunnsfag* for geografi, samfunnskunnskap og historie. Fagene hadde individuelle fagplaner, men målet var at undervisningen skulle være mest mulig helhetlig. Innenfor samfunnsfaget ble fokuset rettet mot nasjonal demokratioppdragelse, samt toleranse og forståelse.¹⁷ Harmonien som i stor grad preget Norge fra 1945 og utover begynte å slå sprekker på 70-tallet. Det politiske klimaet i Norge ble mer polarisert. *Mønsterplanen* fra 1974, samt senere læreplaner, krevde at samfunnsfagene mer enn tidligere skulle oppdra elevene til å bli samfunnskritiske. Det ble også mer vanlig at lærebøker trakk frem de delene av norsk historie som tidligere hadde blitt plassert i skyggen, eksempelvis dansk-norsk deltakelse i den afrikanske slavehandelen.¹⁸

Ved å ta en titt på formålsbeskrivelsen for historie som fellesfag på studieforberedende utdanningsprogram, ser vi at dagens historiefag er et resultat av en faglig utvikling som har pågått helt siden 1800-tallet. Opplæringen i faget skal blant annet ”gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer. Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning”.¹⁹ Videre blir øvelse i historiebevissthet og identitetsdannelse trukket frem som viktig. Faget *kan* ha potensielt stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter både seg selv og det samfunnet eleven er en del av.²⁰

I dag står vi igjen overfor et veiskille når det gjelder historiefagets formål i tiden fremover. Vi er inne i en prosess hvor det utformes nye læreplaner for fagene i grunnskolen og i videregående opplæring. Dybdelæring og sammenheng mellom fagene er sentrale fokusområder. Likevel skal hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet føres videre. Blant annet kommer den nye læreplanen også til å være utformet som kompetansemål, og de grunnleggende ferdighetene skal fortsette å gjelde for alle fag. I tillegg til dette er det utviklet tre tverrfaglige tema som skal prioriteres i

¹⁶ Lorentzen 2005: 105-106.

¹⁷ Lorentzen 2005: 108-109.

¹⁸ Lorentzen 2005: 227-228.

¹⁹ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål», fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal>, sist aksessert 6. desember 2018.

²⁰ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål».

alle fag der det oppleves relevant. Disse er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I hvert enkelt fag er det også utarbeidet kjerneelementer.²¹ For historiefaget i videregående opplæring er disse som følger:

- Historiebevissthet
- Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
- Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid²²

I den fagspesifikke teksten der verdigrunnlaget for faget synliggjøres, står det blant annet at «I historiefaget belyses framvekst og utvikling av identitet, kulturelt mangfold, demokrati og medvirkning i ulike tidsperioder og epoker. [...] Historisk empati, historiebevissthet og perspektivmangfold vil bidra til å styrke verdier som likeverd og likestilling samt anerkjennelse av ulikhet.»²³ Dette signaliserer et fokus rettet mot å ivareta det flerkulturelle, noe den nye overordnede delen også gjør. Der står det under overskriften *Identitet og kulturelt mangfold* at skolen skal være en arena som formidler et felles verdigrunnlag, samtidig som den skal være en døråpner mot verden. Videre skal skolen være med å danne en felles referanseramme for alle elever, samtidig som denne rammen skal gi rom for mangfold.²⁴

Kompetansemålene som foreløpig er utformet for historiefaget i den kommende læreplanen er svært åpne når det gjelder hvilke fagspesifikke tema elevene skal igjennom. Det er mer fokus på hvilke metoder elevene skal kunne enn akkurat hvilken type fagkunnskap de skal sitte igjen med. Dette gir læreren store muligheter til å tilpasse fagstoffet til sin elevgruppe. Men til tross for at dybdelæring skal prioriteres til fordel for stofftrengsel, ser vi at det fortsatt er svært mange kompetansemål i historiefaget, og flere av dem er omfattende. Det er også verdt å trekke frem at det i utkast til ny læreplan ikke står noe konkret om historiefaget skal kunne ha en integrerende funksjon, noe det heller ikke gjør i formålsbeskrivelsen som er i bruk i dag.²⁵

²¹ Utdanningsdirektoratet, «Hva er fagfornyelsen?», hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>, sist aksessert 6. desember 2018.

²² Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram», hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>, sist aksessert 20. mai 2019.

²³ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram».

²⁴ Utdanningsdirektoratet, «Overordnet del av læreplanverket», hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>, sist aksessert 19. juni 2019.

²⁵ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram» og «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål».

Vi ser altså at faget har gjennomgått en utvikling fra det nasjonsbyggende til det mer kritiske, fra et tydelig skille mellom «oss» og «dem» til et fokus på mangfold. Men det er fortsatt slik at det nasjonale fokuset og utgangspunktet spiller en svært sentral rolle, både nasjonalt og internasjonalt. Den nasjonale historieskrivingen var, som vi har sett, den mest dominante måten å skrive historie på svært lenge, både i Norge og ellers i Europa. Den dag i dag kan vi ikke undervurdere den rollen det nasjonale vil kunne fortsette å spille i historieskrivingen i lang tid fremover.²⁶

1.5 Begreper

I dette delkapitlet skal jeg gjøre rede for noen begreper som er svært gjennomgående for resten av oppgaven. Flere av disse kan forstås på forskjellige måter, da de kan ha ulike betydninger avhengig av hvilket fagfelt man hører til. I denne oppgaven benytter jeg meg i stor grad av litteratur tilhørende pedagogikken og historiedidaktikken, og selve oppgaven har en tydelig historiedidaktisk vinkling. Det er derfor essensielt at jeg klargjør hvilken betydning begrepene blir tillagt i akkurat denne konteksten.

1.5.1 Identitet

Identitet betyr individets selvforståelse innenfor en sosial kontekst.²⁷ Den enkeltes identitet er unik, da den består av en blanding av blant annet personlige karakteristikker, sosiale roller og preferanser. Selv om deler av identiteten vår er en konsekvens av personlige valg, har vi ikke fullt og helt kontroll over hvordan den utvikler seg. Det er fordi den også avhenger av andres oppfattelse av oss. Derfor er den delvis gitt til oss av andre, og i så måte gruppeprosjekter.²⁸

Vi mennesker er ikke singulære i vår identitetsdannelse. Vi inngår i mange ulike relasjoner og sammenhenger og har derfor også en *multippel identitet*. Det vil si at vi tar utgangspunkt i mye forskjellig når vi danner vår identitet, eksempelvis familie, sosial klasse, etnisitet, religion,

²⁶ Stefan Berger, «History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies» i *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger og Maria Grever, 2017: 52.

²⁷ Halvdan Eikeland, *Historieundervisning og interkulturell læring – En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole* (Rapport 8/2004), Høgskolen i Vestfold, Tønsberg 2004: 5.

²⁸ Hazel Rose Markus, «Who am I? – Race, Ethnicity and Identity» i *Race, Gender, Sexuality, Social Class – Dimensions of Inequality*, red. Susan J. Ferguson, California 2013: 180-181.

kjønn og så videre. Dette er en evigvarende prosess og på den måten kan vi heller ikke si at identiteten vår er endelig.²⁹

I dag lever vi i et flerkulturelt, globalt samfunn. Faktorene som er med på å forme vår identitet er mer sammensatte og komplekse i dag enn hva de var for bare noen tiår siden. Det er stor variasjon i hvilken kulturell tilknytning den enkelte har, og det er ingen forhåndsbestemt gruppetilhørighet. Denne velges og byttes, kanskje mange ganger i løpet av en dag. I et klasserom hvor mange ulike etnisiteter og kulturer er representert, er det ikke sikkert elevene har annet til felles enn bosted.³⁰

1.5.2 Historiebevissthet, historiekultur og historiebruk

Innenfor historisk kunnskap er historiebevissthet et helt sentralt begrep. Begrepet innebærer at historisk kunnskap ikke bare handler om fortiden, men om sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid.³¹ Det er altså en bevissthet knyttet til at mennesker, institusjoner og samfunn alltid har et opphav og en fremtid.³²

Historiefaget i skolen har potensial til å belyse hvordan mennesker kan bruke historien for å skape mening av eget liv. Det skal lære elevene å ta utgangspunkt i et historiebegrep som inkluderer nåtid og fremtid. På den måten kan historiebevisstheten være en del av vår identitetsdannelsesprosess – både individuelt og for hele samfunn.³³ Ved at man på et eller annet nivå lærer å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid vil man også bli i stand til å historisere seg selv. Slik kan man få en større forståelse av hvem man er, hvor man kommer fra og hvor man skal.³⁴ Hva den enkelte vektlegger for å kunne sette seg selv inn i en slik sammenheng vil variere, og historiebevisstheten vil derfor te seg ulikt hos ulike mennesker.³⁵ Våre generelle livserfaringer bidrar til å forme historiebevisstheten vår, noe som gjør at den også blir kulturelt preget.³⁶

²⁹ Nielsen 2013: 43.

³⁰ Eikeland 2004: 6.

³¹ Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo 2016: 17.

³² Lise Kvande og Nils Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo 2013: 46.

³³ Maria Johansson, *Historieundervisning och interkulturell kompetens*, pedagogisk arbeid, Karlstads universitet 2012: 40-42.

³⁴ Kvande og Naastad 2013: 46.

³⁵ Kvande og Naastad 2013: 51.

³⁶ Eikeland 2004: 11.

Historiekultur refererer til kilder, artefakter, ritualer og fremstillinger, og hvordan disse er med på å prege ulike samfunn. Historiebruk betegner hvordan denne kulturen blir brukt, og i enkelte tilfeller misbrukt, for å oppnå ulike formål.³⁷ Klas-Göran Karlsson har utarbeidet syv typologier for historiebruk som han knytter opp mot forskjellige behov, brukere og funksjoner. De syv historiebrukstypologiene er vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, ikke-bruk, politisk-pedagogisk og kommersiell bruk av historie.³⁸

1.5.3 Perspektivmangfold og fremmedforståelse

Ifølge Klaus Bergmann, sitert i Halvdan Eikelands analyse av læreplaner, lærebøker og klasseromserfaringer, er perspektivmangfold en måte å fremstille historien på der det historiske saksforholdet blir presentert gjennom minimum to forskjellige perspektiver. De ulike perspektivene kan eksempelvis ha en sammenheng med at aktørene i den aktuelle historiske hendelsen hadde ulike interesser eller sosiale posisjoner. Et annet ord for perspektivmangfold er multiperspektivitet.³⁹

Begrepet *fremmedforståelse* betegnes som en forståelsesprosess der det som er nytt og ukjent så langt det lar seg gjøre settes inn i en sammenheng med det som er kjent. På den måten blir forståelsen gradvis utvidet. Dersom man knytter det fremmede til seg selv og egne erfaringer, vil fellestrekk og ulikheter erkjennes.⁴⁰ Ved at historiske hendelser fremstilles fra ulike perspektiver kan vår forståelseshorisont bli utvidet. På den måten er det en klar sammenheng mellom perspektivmangfold og fremmedforståelse.

1.5.4 Minoritet

Begrepet *minoritet* defineres i all hovedsak ut fra relasjonen til makt og antall. Som oftest utgjør minoriteten et tallmessig mindretall og de er gjerne underlegne ut fra et maktperspektiv. Ofte har gruppen etniske, språklige eller religiøse trekk som skiller seg fra *majoritetsbefolkningen*, altså flertallet.⁴¹

³⁷ Kvande og Naastad 2013: 45.

³⁸ Klas-Göran Karlsson, «Historiedidaktik: begrepp, teori och analys», i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson og Ulf Zander, Lund 2009: 59.

³⁹ Eikeland 2004: 17-18.

⁴⁰ Eikeland 2004: 16.

⁴¹ Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad, *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, Oslo 2008: 18-20.

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen *minoritetselev* for å henvise til de i elevgruppen som har flerkulturell bakgrunn. Det er da snakk om elever som enten er født i et annet land med én eller to utenlandskfødte foreldre, eller elever som er født i Norge, men hvor én eller to av foreldrene kommer fra et annet land. Begrepet henviser altså til elever med bakgrunn fra flere nasjoner.

Det er ikke uproblematisk å betegne elever på denne måten, da det medfører en gruppering av elevmassen som enkeltindivider ikke nødvendigvis kjenner seg hjemme i. For oppgaven er det likevel hensiktsmessig med denne typen begrepsbruk, da det er avgjørende for å trekke ut sentrale analytiske funn.

1.5.5 Multikulturalisme

For at et flerkulturelt samfunn skal kunne karakteriseres som multikulturalistisk, må det preges av en politikk som ivaretar kulturforskjeller. Begrepet *multikulturalisme* kan dermed betegne svært ulike samfunn, både den tidligere apartheid-politikken i Sør-Afrika, og dagens Canada. I sistnevnte land tilrettelegger myndighetene for kulturelt mangfold, samtidig som juridiske og økonomiske regler er like for både majoriteten og minoriteter. I denne oppgaven brukes begrepet om politiske idéer og strategier som tar utgangspunkt i at det er viktig å bevare kulturelle forskjeller, eksempelvis pensumrevidering med mål om å reflektere mangfold og tospråklig utdanningstilbud for barn av migranter.⁴²

Til tross for at man innenfor multikulturalismen ønsker å bevare visse kulturelle forskjeller, er det det integrerte fellesskapet som er målet. For å oppnå et slikt fellesskap søker ikke multikulturalismen å etablere et allment akseptert verdisyn, men heller å skape solidaritet og samhold uten at man deler enkelte konsepter og verdier. De sentrale spørsmålene blir da hvor enige vi må være for å akseptere at vi er innenfor samme fellesskap, samt hvor liberalt et samfunn kan og bør være.⁴³

⁴² Cora Alexa Døving, *Integrering – teori og empiri*, Oslo 2009: 43-45.

⁴³ Døving 2009: 44, 60.

1.5.6 Integrering

Ordet integrering betyr «å gjøre hel».⁴⁴ Betydningen illustrerer målet med prosessen - å skape et fellesskap. I tillegg til arbeidslivet regnes utdanningssystemet som en svært viktig arena for integrering.⁴⁵ Dette understrekes også i Joar Aasens definisjon. Her forstås begrepet som integrerende sosialisering, der skolen har et særskilt ansvar. Aasen lister opp følgende hovedtrekk:

- Utdanningssystemets hovedoppgave er å kvalifisere alle barn for en felles tilværelse i et flerkulturelt samfunn.
- Målet for opplæringen av minoriteter er at de skal bli tospråklige og tokulturelle.
- Også majoritetsbarn skal lære om de etniske minoritetenes kultur og overskride enkulturell kompetanse.
- Utdanningssystemet gjennomfører grunnleggende og varige endringer av innhold og organisering – endringer som tar sikte på å fremme både majoritets- og minoritetsbarnas flerkulturelle kompetanse.
- Flerkulturell undervisning innarbeides for både majoritets- og minoritetslever.⁴⁶

Her vektlegges det i stor grad at minoritetsbarna både skal lære om og ta del i den norske kulturen og tradisjonen, men også at de skal fortsette å utøve og lære om den kulturen de selv eller foreldrene har en opprinnelig tilhørighet til – de skal bli tospråklige og tokulturelle. Majoritetsbarna skal også lære om andre kulturer for å overskride enkulturell kompetanse.

1.6 Videre struktur

Det følgende kapittelet vil ta for seg tidligere forskning. Dette er et todelt kapittel, der delkapittel 2.1 vil se nærmere på den flerkulturelle pedagogikken. Innunder dette vil jeg gjøre nøye rede for flerkulturelt perspektiv, interkulturell undervisning og interkulturell kompetanse, som alle er svært sentrale konsepter i tilknytning til denne studien. Delkapittel 2.2 tar for seg tidligere forskning spesifikt tilknyttet historiefaget og kulturelt mangfold.

⁴⁴ Døving 2009: 8.

⁴⁵ Gunn Elisabeth Birkeland og Arne Mastekaasa, «Innledning» i *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*, red. Gunn Elisabeth Birkeland og Arne Mastekaasa, Oslo 2009: 12.

⁴⁶ Joar Aasen, *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, Vallset 2003: 102.

Etter at den tidligere forskningen er redegjort for vil oppgaven ta for seg valg av forskningsdesign og metode. I metodedelen, merket kapittel 3, vil jeg også kommentere valg av informanter, utforming av intervjuguide og en stegvis gjennomgang av analysearbeidet. Jeg vil også komme inn på sentrale metodiske begreper som reliabilitet, validitet og generalitet, samt drøfte rundt etiske problemstillinger og metodiske utfordringer. I kapittel 4, 5 og 6 kommer jeg til å presentere og drøfte rundt det jeg anser som studiens hovedfunn. Kapittel fire tar for seg hvorvidt lærere mener det er viktig med et flerkulturelt perspektiv og eventuelt hvorfor. Der skisseres også sentrale utfordringer ved historiefaget generelt og et flerkulturelt perspektiv spesielt. Kapittel 5 ser på historiefagets identitetsdannende effekt, da på individuelt nivå. Her vil det også bli presentert flere utfordringer lærere står overfor i møtet mellom elevenes identitet og undervisningsarbeidet. Kapittel 6 ser på fagets integrerende potensial og mulighetene for å kunne bruke historiefaget til å bygge en nasjonal identitet, tatt i betraktning det flerkulturelle samfunnet vi alle er en del av. Til slutt vil jeg trekke sammen trådene i kapittel 7, før jeg legger frem noen forslag for forskningen videre.

2.0 Tidligere forskning

2.1 Flerkulturell pedagogikk

Dessverre er det slik at elever med ulik sosial, økonomisk og etnisk bakgrunn har forskjellig utbytte av skolegangen sin. Skolen kan bidra til at disse forskjellene *ikke* videreføres, ved å skape mer bevissthet blant lærere om valg av innhold og undervisningsmetoder. På den måten vil skolen være bidragsytende i å forhindre at ubalanse i maktforholdet mellom ulike grupper i samfunnet forsterkes.⁴⁷

Lærere trenger verktøy, eksempelvis i form av kunnskap om ulike tilnærminger til læring, for å kunne danne seg et grunnlag som valg av innhold og metoder kan baseres på. Et slikt verktøy er flerkulturell pedagogikk. Et sentralt tema innenfor dette feltet er at elever kommer til skolen med ulike «hjemmekunnskaper», altså det elevene har med seg hjemmefra når det gjelder eksempelvis historiekultur, verdisyn og tradisjoner. For noen vil skolekunnskapen i stor grad sammenfalle med hjemmekunnskapen, for andre er ikke dette tilfellet. Manglende bevissthet rundt dette kan fort føre til at en del referanserammer blir tatt for gitt, til tross for at en del av elevgruppen ikke kjenner seg igjen i innholdet.⁴⁸ Slik taus kunnskap gjør at de elevene som ikke kjenner denne koden fra hjemmet, ikke har det samme utgangspunktet som de andre elevene.⁴⁹ Konsekvensen kan da være at man som lærer eller lærebokforfatter ubevisst bidrar til at noen elever får en fordel i forhold til andre.⁵⁰

Den flerkulturelle pedagogikken er en del av en kritisk tradisjon med røtter blant annet i borgerrettighetskampene i USA. Feltet har som overordnet målsetting å endre på udemokratiske undervisningspraksiser og bidra til å utvikle en kultur innenfor utdanningsfeltet som støtter myndiggjøring av kulturelt og økonomisk marginaliserte elever.⁵¹ Som et viktig bidrag for å oppnå dette har vi at det mangfoldet og den diversiteten som faktisk finnes i fagstoffet, bør være synlig for elevene gjennom formidlingsformen. Det er dette som er å ha et flerkulturelt perspektiv på undervisningen.⁵² Innenfor historiefaget innebærer det at dagens bevissthet knyttet til mangfold kan være med på å gi ny innsikt i historiske hendelser. På den måten kan

⁴⁷ Kristin Skinstad van der Kooij, «Flerkulturell pedagogikk» i *Pedagogikk – en grunnbok*, red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek, Oslo 2014: 584.

⁴⁸ Skinstad van der Kooij 2014: 584-586.

⁴⁹ Atle Skaftun, Leseopplæring og fagenes literacy» i *Nordic Journal of Literacy Research* 1, (2015): 6.

⁵⁰ Skinstad van der Kooij 2014: 584-586.

⁵¹ Skinstad van der Kooij 2014: 587.

⁵² Døving 2011: 234.

vi se historien i et bredere lys, og den vil fremstå som mer inkluderende.⁵³ Et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen vil kunne bidra til at elevene lærer å respektere mangfold, at de blir bevisste de ulike fortellerstemmene som finnes i historien og de vil kunne lære refleksjon og kritisk tenkning.⁵⁴

Joar Asen, som i 2003 ga oss en innføring i flerkulturell pedagogikk, trekker frem interkulturell undervisning som en sentral komponent innenfor det flerkulturelle pedagogiske feltet. Han veksler mellom å bruke betegnelsen interkulturell og flerkulturell om denne undervisningsformen, men hovedtanken er uansett at denne skal bidra til at integrerende sosialisering praktiseres i skolen. Elevene skal få møte sine egne perspektiver på tilværelsen, men også andres. Det sentrale ved undervisningsformen er at elevene skal stilles overfor et faginnhold som er allsidig og mangfoldig. På den måten kan alle få mulighet til å kjenne på et tilnærmet likt verdifelleskap med utdanningsinstitusjonen.⁵⁵

Interkulturell undervisning tar utgangspunkt i tanken om at barn og unge ikke bør skjermes for det stadig økende mangfoldet vi ser både internasjonalt og nasjonalt. Ved å bli eksponert for mennesker, tradisjoner og kulturer som er preget av andre meninger og tanker enn hva man har selv, vil eleven kunne utvikle toleranse og respekt overfor andre.⁵⁶ Skolefaget historie har potensial til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante i det flerkulturelle og globaliserte samfunnet vi lever i, så kalt interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse vil si at elevene lærer seg å effektivt kommunisere i interkulturelle situasjoner. På den måten vil de evne å forholde seg til et mangfold av kulturelle kontekster.⁵⁷

Hvordan dette skal gjennomføres i praksis kan for lærere oppleves uhåndgripelig. Maria Johansson har forsøkt å gjøre det interkulturelle oppdraget noe mer tydelig for historielærere. Hun betrakter interkulturell kompetanse som et aspekt av historiebevisstheten.⁵⁸ Halvdan Eikeland har også forsket på hvordan den interkulturelle undervisningen kan styrkes, her med utgangspunkt i norsk skole. Målet for den historiske læringsprosessen innenfor rammene av interkulturell undervisning, er ifølge Eikeland å utvikle interkulturell kompetanse. Han

⁵³ Døving 2011: 245.

⁵⁴ Døving 2011: 234.

⁵⁵ Aasen 2003: 103-104.

⁵⁶ Aasen 2003: 104-105.

⁵⁷ Johansson 2012: 53.

⁵⁸ Johansson 2012: 39.

operasjonaliserer arbeidet med å utvikle denne kompetansen ved å knytte det til fire historiedidaktiske kategorier: identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold.⁵⁹ Disse kategoriene står i nær sammenheng med hverandre og vil derfor delvis overlappe hverandre.⁶⁰

Flerkulturelt perspektiv og interkulturell undervisning er delvis sammenfallende fordi begge konseptene handler om at elevene skal få en mangfoldig undervisning, slik at alle elever kan få likt utbytte av utdannelsen sin. Her kommer jeg likevel til å skille mellom flerkulturelt perspektiv på undervisningen og interkulturell undervisning, da et dypdykk i faglitteraturen har gjort at disse, til tross for likhetene, også fremstår som noe forskjellig. I litteraturen har interkulturell undervisning blitt dekomponert i fire historiedidaktiske kategorier gjennom arbeidet med å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. Derfor fremstår interkulturell undervisning som noe mer konkret og håndfast enn det å ha et flerkulturelt perspektiv. I denne oppgaven betraktes flerkulturelt perspektiv som et mer overordnet undervisningsprinsipp. Sammenhengen mellom flerkulturelt perspektiv, interkulturell undervisning og interkulturell kompetanse vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.1.

2.2 Flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen

Denne oppgaven skal se på hvorvidt det flerkulturelle perspektivet kommer til uttrykk i historieundervisningen i norske klasserom. Fra før er forskningen på dette området preget av analyser av lærebøker og læreplaner, eller av studier av elevenes historiebevissthet. Det har også blitt foretatt intervjuer av lærere. I sammenheng med akkurat dette prosjektet er det forskningen knyttet til elevenes historiebevissthet og lærernes opplevelser og erfaringer som vil danne oppgavens bakteppe. Grunnen til det er at dette arbeidet betraktes som mest relevant sett i sammenheng med de aktuelle forskningsspørsmålene, samt at oppgavens omfang ikke gir rom for at jeg går grundigere inn i arbeidet tilknyttet analyse av lærebøker. Derfor skal resten av dette kapittelet ta for seg henholdsvis *elevperspektivet* og *lærerperspektivet*.

2.2.1 Elevperspektivet

På dette området har den amerikanske professoren Terrie Epstein vært bidragsytende. I 2000 intervjuet hun 10 amerikanske ungdommer om hvordan de konstruerer sitt historiske narrativ.

⁵⁹ Eikeland 2004: 4-5.

⁶⁰ Eikeland 2004: 24.

Det er tydelig at det de velger som startpunkt for amerikansk historie, samt hva de velger å trekke frem som viktige tema, er sterkt påvirket av deres etniske identitet. Dette henger sammen med hvordan historie har blitt fortalt hjemme hos de respektive ungdommene. Eksistensen av, eller rettere sagt mangelen på, en felles nasjonal historie og identitet kobles også sammen med dette. Her trekker Epstein eksplisitt frem de ulike oppfatningene amerikansk ungdom med henholdsvis europeisk og afroamerikansk bakgrunn har av den amerikanske historien.⁶¹ Epstein mener at historielærere må forstå at ungdommers historiske perspektiv kan skille seg fra deres eget. Spesielt gjelder dette overfor de elevene som ikke er en del av den dominante historiekulturen.⁶²

Kenneth Nordgren kom i 2006 med doktorgradsavhandlingen *Vems är historien*. Prosjektet søker å finne svar på hvordan historien forstås og brukes i et flerkulturelt samfunn, og konkluderer med at vår forståelse av samtiden påvirkes av den historiekulturen vi tilhører.⁶³ Avhandlingen tar blant annet for seg to gruppeintervjuer Nordgren gjennomførte med 9 svenske ungdommer i 2001. Intervjuene var knyttet til terrorhandlingene 11. september og hvordan ungdommene tolket det som hendte denne dagen og i tiden etterpå. Nordgren mener det kan virke som om den svenske skolen hadde vanskeligheter med å ta inn over seg og håndtere alle de ulike historiekulturene som kom til uttrykk etter terrorhandlingene. I sammenheng med dette refererer han til Klas-Göran Karlsson, som peker på at en type historiebruk er ikke-bruk, altså å *ikke* slippe frem de historiske fortellingene som finnes i mangfoldet.⁶⁴ Videre understreker Nordgren at historiebevissthet er helt sentralt om vi vil forstå hvordan vi tolker virkeligheten, og at eksistensiell bruk av historie er en viktig del av ungdommenes identitetsdannelsesprosess. Intervjuene viser at ungdommene har en mangefasettert identitet, og Nordgren konkluderer dermed med at det ikke er mulig å definere én bestemt etnisk eller kulturell historisk identitet hos den enkelte elev.⁶⁵

I Nederland og England ble det i 2010 gjennomført en undersøkelse blant 400 ungdommer knyttet til deres syn på historie og identitet i skolen. Undersøkelsen må sees i sammenheng med debatten nevnt innledningsvis knyttet til hvorvidt det skal opereres med en felles kanon i den

⁶¹ Terrie Epstein, «Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in U. S. History: Case Studies From an Urban Classroom», *American Educational Research Journal* 37, nr. 1 (2000): 185.

⁶² Epstein 2000: 205.

⁶³ Nordgren 2006: 222.

⁶⁴ Nordgren 2006: 162.

⁶⁵ Nordgren 2006: 131, 161-162.

nederlandske skolen.⁶⁶ Et flertall av respondentene var skeptiske til tanken om at en felles historie bidrar til økt samhold i samfunnet for øvrig. Det kommer frem at antakelsen om at en felles fortid styrker den nasjonale identiteten, og at dette igjen genererer økt samhold i samfunnet, baserer seg på forestillinger vi ikke finner grunnlag for i forskning.⁶⁷ Dersom staten ønsker å bruke historiefaget i skolen til å påvirke ungdoms tanker og idéer knyttet til identitet og nasjonal tilhørighet, slik de har vært inne på i Nederland ved å innføre en fast kanon, må de også anerkjenne at elevene allerede har meninger om disse konseptene. Eksempelvis er det slik at elever med minoritetsbakgrunn identifiserer seg både ut fra det landet de bor i og eventuelt har vokst opp i, samt opphavlandet til sine foreldre. Religiøs identitet er også svært viktig.⁶⁸ Nettopp derfor er det helt avgjørende at historieundervisningen tilpasses det kulturelle mangfoldet i klasserommet.

Peter Seixas, som har drevet forskning på historisk tenkning i mange år, argumenterer imot at det bør innføres en mer standardisert historieundervisning for å i større grad skape et felles historisk narrativ for en hel nasjon. Poenget med undervisningen bør være at unge mennesker får hjelp til å skape mening av sine liv.⁶⁹ Derfor mener Seixas at det må åpnes for flere perspektiver i dagens historieundervisning. Spørsmålet vi må stille oss er hva unge mennesker trenger for at deres multinasjonale, multikulturelle og globaliserte verden skal gi mening. Ifølge Seixas er det for mange helter, for mange opphav og for mange historier til at vi kan gjøre historieundervisningen mer standardisert.⁷⁰ Nordgren er også klar på at man i større grad må åpne opp for flere historiekulturer i skolen, men han sier også at skolen må våge å ha en egen stemme. En felles historisk kanon kan føre til at oppfatningen av verden som monokulturell og eurosentrisk forsterkes, men en slik kanon kan også danne en fortelling som kan gi perspektiv og som kan brukes som en type verktøy for å tolke en svært kompleks samtid.⁷¹

2.2.2 Lærerperspektivet

David Mellberg, som har studert historieundervisning i et flerkulturelt samfunn med utgangspunkt i Sverige, uttrykker sin bekymring knyttet til at elever i flerkulturelle klasserom ikke får ta del i sin historie i en profesjonell setting. Han understreker viktigheten av at

⁶⁶ Klein 2010: 616.

⁶⁷ Grever, Haydn og Ribbens 2008: 90-91.

⁶⁸ Grever, Haydn og Ribbens 2008: 87-89.

⁶⁹ Peter Seixas, «What is historical consciousness?» i *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, red. Ruth W. Sandwell, Toronto 2006: 14.

⁷⁰ Seixas 2006: 21.

⁷¹ Nordgren 2006: 221.

historieundervisningen planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i relevanskriterier, der elevenes historiebevissthet og livssituasjon er av stor betydning. Elevenes allerede eksisterende identitet må ha betydning for innholdet i undervisningen.⁷² Studien til Mellberg tar utgangspunkt i en rekke intervjuer med historielærere i Rosengård i Sverige, og disse viser at lærerne ikke gjorde noe annet stoffutvalg enn «det vanlige», til tross for at mange forskjellige historiekulturer var representert i klasserommet.⁷³

Mellberg konkluderer med at undervisningen ikke endres i nevneverdig grad når lærere møter elever med andre historiefortellinger og en annen historiebevissthet enn majoriteten. Et gjennomgående perspektiv blant lærerne i den overnevnte undersøkelsen er at de måtte velge et svensk perspektiv på historien, ettersom de befant seg i Sverige.⁷⁴ Flere viste til at de forsøkte å finne møtepunkter mellom svensk historie og historien til elevenes hjemland, men der dette ikke gikk ble elevenes historie utelatt, mye på grunn av tidspresset i undervisningen.⁷⁵ Finsk forskning viser til samme resultater som Mellberg; de fleste lærere endrer ikke sin undervisningspraksis på bakgrunn av det etniske elevmangfoldet i klassen.⁷⁶ Den finske historiedidaktikkprofessoren Arja Virta publiserte i 2009 en oppfølgingsstudie av 22 historielærere, som første gang ble med i studien mens de ennå studerte. Før de begynte å jobbe var de fleste ganske idealistiske når det gjaldt å tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i det etniske mangfoldet i klassen, og å åpne opp for flere perspektiver på historien. Etter nærmere ett år i jobb viser studien at denne idealismen går over til å bli en konservatisme. Virta opererer med betegnelsen ”fargeblind”, og viser til at de ferske lærerne nærmest ikke legger merke til mangfoldet etter kun kort tid i jobb.⁷⁷

«Fargeblind» fremstår som et tvetydig begrep. I artikkelen til Virta virker dette å være en negativ betegnelse, da det brukes i sammenheng med at lærerne ikke så mangfoldet i klasserommet, og at de brukte det som en unnskyldning til å undervise historie så tradisjonelt som mulig.⁷⁸ På den andre siden, ved å utelukkende se på begrepet uten å sette det inn i den overnevnte konteksten, fremstår ikke det å være fargeblind som noe negativt. Det skaper heller

⁷² David Mellberg, «Det är inte min historia!» i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, Lund 2009: 358-359.

⁷³ Mellberg 2009: 348-351.

⁷⁴ Mellberg 2009: 351.

⁷⁵ Mellberg 2009: 356-357.

⁷⁶ Virta 2009: 285.

⁷⁷ Virta 2009: 294-295.

⁷⁸ Virta 2009: 294-295.

et inntrykk av at vedkommende ikke forskjellsbehandler andre på en negativ måte, ut fra etnisk og kulturell bakgrunn. Derfor vekker denne betegnelsen nysgjerrighet. Senere i oppgaven skal vi se at denne tvetydigheten vil fortsette å gjelde også i møtet med min egen empiri.

S. R. E. Klein kan vise til andre resultater enn Mellberg og Virta. I 2010 intervjuet han fem historielærere i forbindelse med debatten knyttet til perspektivmangfold og fast historiekanon. Han konkluderte med at de involverte lærerne hadde en kritisk tilnærming til den nasjonale historien, og at de hadde en forståelse for at elevene hadde multiple identiteter.⁷⁹ Alle disse fem lærerne underviste i multikulturelle klasserom.⁸⁰ Laila Nielsen har liknede funn som Klein i Nederland. I 2013 presenterte hun fire strategier for hvordan man kan undervise i et multikulturelt samfunn. Disse ble sammenliknet med erfaringene til syv historielærere. En av hennes informanter uttaler at hun bevisst jobber ut fra et mangfoldsbegrep. Det er viktig for denne læreren å ikke begrense innholdet i undervisningen til det som ofte er normen i tradisjonell historieskriving. En annen sier at han ofte diskuterer med sine elever historieskrivingens eurosentrisk utgangspunkt. Det er tydelig at disse lærerne er opptatt av å få frem at det ikke bare finnes én historie.⁸¹

Det er altså litt forskjellige resultater som danner fundamentet for denne studien. Klein og Nielsen har begge funn som viser at lærere jobber aktivt med kritisk tenkning rundt det tradisjonelle eurosentrisk perspektivet i historiefaget. Flere lærere i deres studier uttaler at de jobber ut fra et mangfoldsbegrep og en oppfatning om at elevene har multiple identiteter. Mellberg og Virta har funn som tyder på at tendensen er en annen. Begge har forskningsresultater som viser at det ikke skjer nevneverdige endringer i læreres undervisningspraksis på bakgrunn av etnisk mangfold i klassen. Virta viser at det gjerne er en tanke om perspektivmangfold i starten av en lærerkarriere, men at dette går over etter relativt kort tid.

⁷⁹ Klein 2010: 614.

⁸⁰ Klein 2010: 628.

⁸¹ Nielsen 2013: 50-52.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, samt innsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Videre vil jeg redegjøre for reliabilitet, validitet, generalisering og etikk med utgangspunkt i kvalitativ forskning. Til slutt i kapittelet vil jeg komme inn på selve analysen og skissere studiets hovedfunn.

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med forankring i fenomenologien, hvor menneskers subjektive erfaringer står i fokus.⁸² Forskningsdesignet samsvarer med oppgavens hensikt – å få innblikk i læreres egne erfaringer, holdninger og refleksjoner knyttet til et flerkulturelt perspektiv på historieundervisning. For at forskeren skal få mulighet til å sette seg inn i menneskets situasjon eller «livsverden», er kvalitativt dybdeintervju den mest hensiktsmessige metoden, ettersom det åpner opp for unik innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.⁸³ Kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekst, lyd eller bilde, og det er fortolkningen av denne dataen som blir vektlagt. I motsetning til kvantitativ forskning hvor kategoriserte fenomener og kvantifisering står sentralt, er bruken av kvalitativ metode bedre egnet for å gå i dybden på fenomener.⁸⁴

Det er flere gode grunner for å velge kvalitativt intervju, her dybdeintervju, som metode for å samle inn data. Her får informantene større frihet til å uttrykke både tanker og erfaringer, sammenliknet med eksempelvis et spørreskjema. Videre vil kompleksiteten og nyansene ved ulike sosiale fenomener komme bedre til uttrykk. Forskeren har også mulighet til å ta tak i og avdekke ting som eventuelt skulle oppstå underveis – altså stille oppfølgingsspørsmål. I Johannessen, Tufte og Christoffersen blir det kvalitative forskningsintervjuet karakterisert som en samtale med en struktur og et formål, hvor hensikten er å få frem beskrivelser av fenomener fra informantens hverdag, for så å tolke de fenomenene som kommer til uttrykk.⁸⁵

⁸² Monica Dalen, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo 2011: 18.

⁸³ Aksel Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo 2017: 114, Dalen 2011:13.

⁸⁴ Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo 2010: 99.

⁸⁵ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 135-137.

3.2 Innsamling av data

3.2.1 Utvalg og rekruttering

I teorien er det ingen øvre eller nedre grense for hva som anses som nok antall intervjuer, da mange forskere mener at man bør gjennomføre intervjuer helt til man når metning og ikke lenger får ny informasjon.⁸⁶ Jeg kunne ikke operere ut fra et utgangspunkt med et ubegrenset antall intervjuer, da tidsaspektet for dette prosjektet setter begrensninger for hvor mange informanter det var mulig å ha. Utvalget er derfor begrenset til totalt seks informanter. Disse har gjort at målet med studien ble nådd – å innhente unik kunnskap om den gitte tematikken. Av hensyn til deres anonymitet har alle fått nye navn: Sofie, Trude, Marianne, Mikkel, Petter og Gunnar.

Informantene har litt ulik stillingstittel og forskjellige undervisningsfag, men felles for dem alle er at de underviser eller har undervist i historie på enten en ungdomsskole eller videregående skole i Trøndelag. Jeg ønsket at utvalget skulle bestå av både kvinner og menn med litt ulik fartstid i yrket, samt en viss spredning i hvilke skoler i området de jobber eller har jobbet på. Dette fordi det er ønskelig med synspunkter fra lærere med erfaring fra skoler hvor andelen minoritets elever er typisk lav og motsatt. Grunnen til at dette ble betraktet som viktig var for å se om lærere som jobber eller har jobbet på skoler med høy andel minoritets elever betrakter det som viktigere med et flerkulturelt perspektiv på historien, enn de som jobber på skoler der andelen er lav. Denne studien har ikke identifisert en slik forskjell.

Aldersspennet strekker seg fra sent i 20-årene til sent i 60-årene. Mikkel er relativt nyutdannet og har jobbet som lærer i litt under ett år. Sofie, Trude, Marianne og Petter har undervist i 8-20 år. Gunnar er den med lengst fartstid i yrket og har undervist i rundt 40 år. De ble rekruttert som informanter til prosjektet enten fordi de er en del av mitt eget nettverk, eller fordi enkelte av de som allerede var informanter tipset om at hvem jeg burde ta kontakt med. Sistnevnte fremgangsmåte kalles «snøballmetoden».⁸⁷ Jeg har tatt direkte kontakt med alle informantene per e-post.

Sofie og Trude, som begge jobber på videregående skoler, sier at de ikke har veldig mye erfaring med å jobbe med minoritets elever, men at de stadig får mer. Skolene de jobber på har

⁸⁶ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 104.

⁸⁷ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 109.

hatt en lav andel elever med minoritetsbakgrunn, men de sier at antallet er økende. Marianne har jobbet med minoritets elever i hele sin yrkeskarriere, og på den videregående skolen hvor hun jobber er det et sted mellom 30- og 40 % av elevmassen som har flerkulturell bakgrunn. Mikkel hadde ingen erfaring med å jobbe med minoritets elever før han kom ut i læreryrket. Etter oppstarten har han hatt en svært bratt erfaringskurve, da ett sted mellom 30- og 40 % av elevene på skolen der han jobber har minoritetsbakgrunn.

Både Petter og Gunnar har mye erfaring med å jobbe med minoritets elever. Som nyutdannet startet Petter å jobbe på en ungdomsskole der nærmere 50 % av elevmassen hadde minoritetsbakgrunn. Gunnar har jobbet på skoler hvor andelen minoritets elever har vært opp mot 30 %, men han avsluttet sin yrkesaktive karriere på en ungdomsskole der andelen var betraktelig lavere.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

I god tid før intervjuene ble gjennomført utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden plasserer seg mellom det strukturerte og det åpne intervjuet, da temaene er fastsatt, men spørsmålene er åpne med gode muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål. Det er også mulig for forskeren å i stor grad bevege seg mellom de ulike delene og spørsmålene i intervjuguiden. Slike delvis strukturerte intervjuer gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.⁸⁸ Det ga meg mulighet til å utforske interessante temaer som dukket opp underveis, samtidig som jeg sørget for at alle hovedtemaene ble dekt.

Spørsmålene og tematikken som kommer til uttrykk i intervjuguiden skal altså dekke hovedområdene for studien, som her var «generelt om skolefaget historie», «om et flerkulturelt perspektiv på historien» og «om historien som integrerende fag/nasjonsbyggende fag». Det kan være hensiktsmessig å ikke starte med de mest krevende spørsmålene, men gi intervjuet en dramaturgisk oppbygging med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avsluttende spørsmål. Derfor er intervjuguiden for dette prosjektet konstruert etter «traktprinsippet». Prinsippet går ut på at forskeren starter med spørsmål i randsonen for tematikken, før de som krever mest refleksjon blir stilt. Mot slutten åpner man opp trakten, slik at spørsmålene igjen blir mer generelle og/eller avsluttende.⁸⁹

⁸⁸ Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010: 137-139.

⁸⁹ Dalen 2011: 26-27.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Før jeg gikk i gang med de faktiske intervjuene av informantene gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette var for å teste intervjuguiden, det tekniske utstyret og ikke minst meg selv som intervjuer. I etterkant av dette endret jeg noe på formuleringene i enkelte av spørsmålene, da de enten var for ledende eller fremsto uklare. Jeg tok også vekk et par spørsmål. Eksempelvis hadde jeg skrevet opp en del forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Flere av disse er tatt bort i endelig intervjuguide, da jeg opplevde at jeg som intervjuer ble for styrt av spørsmålene.

De faktiske intervjuene ble gjennomført i perioden oktober-desember 2018. Informantene valgte selv hvor de ville at intervjuet skulle foregå, dette for å gjøre det mest mulig praktisk og avslappet.⁹⁰ 5 av 6 møtte jeg på deres respektive arbeidsplass, den siste møtte jeg hjemme hos vedkommende. Intervjuene hadde en varighet på et sted mellom 35 og 60 minutter. Samtalene ble tatt opp på båndopptaker, noe informantene ga skriftlig godkjenning til i forkant. Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg et kort notat hvor jeg sammenfattet essensen i det informantene hadde sagt. Dette hjalp meg med å huske ulike tanker jeg gjorde meg mens intervjuet pågikk, noe som har vært svært nyttig i tolkningsarbeidet.

3.3 Metodiske utfordringer

Et kvalitativt intervju vil kunne stille forskeren overfor flere etiske problemstillinger. Disse må ses i sammenheng med valg av informanter, intervjusituasjonen og formidling av forskningsresultater. Forskeren har et ansvar for å ivareta informanten gjennom hele forskningsprosessen.⁹¹ Men det er også slik at hensynet til den enkeltes integritet kan medføre at verdifull og viktig informasjon ikke blir formidlet i forskningen. Denne typen fortielse kan føre til at de aktuelle utfordringene eller problemene den enkelte kjenner på, *ikke* blir anerkjent som felles for flere. Ansvaret blir da flyttet fra et overordnet til et individuelt plan.⁹² Hva som skal komme til uttrykk i forskningen kan derfor komme i konflikt med beskyttelsen av den enkeltes integritet. Dette kan oppleves som et dilemma for forskeren. I arbeidet med denne studien har jeg ikke opplevd å komme i dilemmaer tilknyttet hvorvidt informasjon skal formidles eller ikke, men *hvordan* informasjonen skal formidles har jeg tidvis opplevd som utfordrende. Dette kommer jeg tilbake til under reliabilitet og refleksiv lesing.

⁹⁰ Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010: 143.

⁹¹ Dalen 2011: 13.

⁹² Dalen 2011: 22.

I akkurat dette tilfellet er det informanter med lærerbakgrunn som er intervjuobjektene. I intervjuene svarer disse på spørsmål blant annet knyttet til egen undervisningspraksis. Det er viktig å være klar over at informantene *kan* ta utgangspunkt i idealiserte versjoner av egen praksis, heller enn hva som faktisk skjer i klasserommene.⁹³ Derfor kan det være lurt å stille spørsmål som ikke utelukkende går på undervisningspraksis, men også benytte en mer åpen spørsmålsstilling som knytter seg til den faglige tematikken. Dette for å få frem de faktiske holdningene og tankene til informanten. Til tross for at det er spørsmål knyttet til undervisningspraksis i denne studien, har jeg forsøkt å unngå nettopp denne problematikken ved å åpne opp spørsmålene. Eksempelvis har jeg spurt om de tenker det er viktig å fremme inkludering i faget og eventuelt hvorfor, heller enn å spørre hva de konkret gjør for å få dette til.

Ved å velge en kvalitativ tilnærming søker man å forstå snarere enn å forklare, noe som gjør at forskeren får en større nærhet til den eller de det forskes på, og det oppstår gjerne en tett kobling mellom forsker og forskning. Forskerens forståelse, formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påvirke hvordan selve prosjektet utformes. Derfor er det helt sentralt at forskeren evner å bruke denne forforståelsen til å åpne opp for informantenes opplevelser og uttalelser. Denne typen forskning vil altså kunne bære større preg av forskersubjektivitet sammenliknet med den rent matematiske analysen med et kvantitativt design.⁹⁴ Dette er det viktig å være bevisst på. Eksempelvis reviderte jeg intervjuguiden i flere omganger før prosjektet ble sendt inn for godkjenning av NSD. Grunnen til det var at den teoretiske kunnskapen jeg hadde tilegnet meg ved å lese mye om flerkulturelt perspektiv på historieundervisning, farget spørsmålsstillingen i for stor grad. Spørsmålene fremsto som for ledende, og det var svært tydelig hva jeg som forsker var ute etter og betraktet som viktig. Dette opplevde jeg som en utfordring også i selve intervjusituasjonen. Det er tilfeller i løpet av denne prosessen hvor jeg føler at oppfølgingsspørsmålene jeg har stilt var for ledende. Til tross for dette har min bevissthet knyttet til denne problemstillingen gjort at jeg unngikk mange tilfeller av for ledende oppfølgingsspørsmål.

Enkelte av spørsmålene viser også at jeg tar det som selvsagt at informantene vet hva jeg snakker om. Eksempelvis var et av spørsmålene «Tenker du at det er viktig å ha et flerkulturelt

⁹³ Klein 2010: 617.

⁹⁴ Dalen 2011: 16-17.

perspektiv på historien?». Det er ikke gitt at alle vet hva dette faktisk innebærer. Her har personlig fordypning i tematikken gjort at jeg som forsker tenker at dette er såpass viktig for undervisningen, at informantene også helt sikkert har fokusert på det samme. Det viste seg å ikke være tilfellet, da én av informantene trengte en grunnleggende forklaring på hva jeg la i begrepet før vedkommende kunne svare på spørsmålet. Dette var altså et tilfelle hvor min personlige faglige fordypning var med på å påvirke utformingen av prosjektet. Likevel opplevde jeg at jeg fikk gode svar på spørsmålet, da det var tydelig at den informanten det gjaldt hadde tanker om meninger om konseptet, til tross for manglende kjennskap til selve begrepet flerkulturell undervisning.

3.4 Kvalitet og etikk

3.4.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet er det samme som forskningens pålitelighet og knytter seg til forskningens data gjennom hele prosessen, fra utvelgelse til innsamling og analyse. Innenfor kvalitativ forskning er det ikke vanlig å teste reliabiliteten til den innsamlede dataen, slik man gjerne gjør innenfor kvantitativ forskning. Dette fordi man ikke benytter strukturerte datainnsamlingsteknikker og fordi forskeren bruker seg selv som instrument. Derfor er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til egen forforståelse. Dette vil være med på å avgjøre forskningens reliabilitet.⁹⁵ Spesielt er det viktig å ikke stille ledende spørsmål, samt være bevisst egen erfaringsbakgrunn i arbeidet med å tolke den innsamlede dataen. Det er derfor ønskelig at forskeren leser eget materiale så *refleksivt* som mulig.⁹⁶ Det vil si at forskeren plasserer seg selv i forhold til datamaterialet gjennom å utforske egen rolle og egne perspektiver. Han eller hun må med andre ord ta hensyn til at man som forsker påvirker både datainnsamlingen og tolkningsprosessen og forsøke å lese dataen på en slik måte at den også omfatter relasjonen mellom forsker og informant.⁹⁷

I både datainnsamlingsprosessen og i selve fortolkningen opplevde jeg at jeg som forsker ble noe påvirket av at mine informanter var både eldre enn meg og har mye mer erfaring enn meg når det kommer til å undervise i historiefaget. Dette har medført at jeg var noe tilbakeholden hva gjaldt å stille kritiske spørsmål til de uttalelsene de kom med. Denne følelsen av en faglig underlegenhet preger også tolkningen og fremstillingen av empirien. Dette skinner igjennom

⁹⁵ Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010: 229.

⁹⁶ Tjora 2017: 250-251.

⁹⁷ Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010: 168.

ved at jeg har brukt dempende formuleringer som «*noe manglende bevissthet*», heller enn å eksplisitt omtale informantene som *ubevisste*. Dette kan betraktes som en svakhet ved forskningen, men det har også bidratt til at tolkningen er svært nyansert. Som forsker i dette prosjektet har jeg drøftet mye rundt de ulike uttalelsene og forsøkt å se utspillene fra flere forskjellige hold.

Validitet vil her dreie seg om i hvilken grad det er en sammenheng mellom forskerens framgangsmåter og funn, og de spørsmålene hun prøver å finne svar på.⁹⁸ Validiteten sier også noe om hvorvidt studien representerer virkeligheten, altså om den er gyldig. Funnene i dette prosjektet bygger på intervjuer med informanter som har eller har hatt sin arbeidsplass på ulike skoler. En av faktorene som skiller disse skolene er at de har en ulik andel minoritets elever. På den måten er ulike erfaringsgrunnlag representert i studien. Dette var et ønske jeg hadde i tankene helt fra prosjektets start, og som lot seg oppfylle mye fordi «snøballmetoden» førte til informanter fra ganske forskjellige skoler. Jeg har også forsøkt å sammenfatte svarene til informantene i løpet av intervjuet, slik at de selv kan bekrefte, avkrefte eller utdype det de nettopp har sagt. Dette er også med på å styrke validiteten.⁹⁹

Hvorvidt forskningen er generaliserbar vil si om den er relevant utover det som faktisk blir undersøkt.¹⁰⁰ I dette tilfellet kan en del av de problemstillingene lærerne møter i historieundervisningen ha overføringsverdi til andre fag. Eksempelvis kommer empirien til å vise at historielærere opplever det som utfordrende å trekke inn alle kulturer representert i klasserommet i undervisningen på grunn av mangel på tid. Også lærere i andre fag kan oppleve at tid er en begrensning når det kommer til det å vise frem mangfoldet i fagstoffet. Det informantene i denne studien sier kan altså ha en overføringsverdi til andre populasjoner, for eksempel lærere i norsk eller religion. I så måte er denne forskningen generaliserbar.

3.4.2 Etikk

Etiske hensyn spiller en stor rolle både i forkant, underveis og etter innsamlingen av data. Før intervjuene ble gjennomført ble prosjektet godkjent av NSD.¹⁰¹ Hver enkelt informant har også på forhånd gitt skriftlig samtykke til at de opplysningene de har oppgitt i intervjuet, kan

⁹⁸ Tjora 2017: 231.

⁹⁹ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 230.

¹⁰⁰ Tjora 2017: 231.

¹⁰¹ Prosjektet har referansenummer 313356. Se vedlagt meldeskjema for behandling av personopplysninger (vedlegg 2).

behandles frem til prosjektets slutt. De fikk tydelig informasjon om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet, eller be om at deler av intervjuet ikke skulle brukes.

I forbindelse med intervjuer er mye av etikken knyttet til presentasjonen av data, eksempelvis anonymisering.¹⁰² Ifølge forvaltningsloven §13e skal informasjon som kan føre til identifikasjon av informantene, være underlagt taushetsplikten.¹⁰³ Mine informanter har derfor fått tildelt pseudonymer. I tillegg har alle personidentifiserende opplysninger blitt anonymisert, bortsett fra kjønn, hvor lenge de har undervist, hvor mye erfaring de har med å jobbe med minoritets elever og det faktum at de enten underviser eller har undervist i historie på en skole i Trøndelag.

I kapitlene tilknyttet selve analysen har jeg brukt sitater fra informantene. De har samtykket til å bli sitert, men det har ikke blitt foretatt sitatsjekk. Normen innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er at sitatsjekk bare brukes unntaksvis. Dette bunner i at det er gjort lydopptak som sikrer at informanten gjengis helt ordrett.¹⁰⁴

3.4.3 Analyse og hovedfunn

Første steg i analysearbeidet var å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet ved å gi en kort sammenfatning av meningsinnholdet i informantenes svar.¹⁰⁵ Her var notatene jeg skrev umiddelbart etter intervjuene til god hjelp. Informantene mener at et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen utelukkende virker berikende, og de mener det er viktig. Inntrykket er likevel at de har en begrenset bevissthet knyttet til hva det faktisk innebærer. De identifiserer også en del utfordringer som begrenser og/eller utfordrer dem i arbeidet med å skulle ha et mer flerkulturelt perspektiv, eksempelvis tid, kildetilfang og det å forholde seg til elevenes egen identitet.

Informantene mener at faget kan ha en identitetsdannende effekt, men det er veldig forskjellig hvor mye den enkelte fokuserer på dette i sin undervisning. Det kommer frem at det ikke er opplagt hvem av elevene som identifiserer seg som en minoritet og ikke, og betegnelsen «fargeblind» passer på flere av informantene. Til tross for at informantene opplever at vi har et

¹⁰² Tjora 2017: 175.

¹⁰³ Forvaltningsloven §13e, hentet 17. juni 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_3

¹⁰⁴ Tjora 2017: 177-179.

¹⁰⁵ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 173.

mindre eurosentrisk fag enn hva vi hadde tidligere, er det fortsatt mye som gjenstår før faget er tilstrekkelig inkluderende og integrerende.

I det videre analysearbeidet benyttet jeg meg av en induktiv fremgangsmåte i kodingsprosessen, det vil si en empiridrevet tilnærming. De aktuelle kodene jeg kom frem til er ikke mulig å sette opp annet enn fra nærlesing av transkripsjonene, da de gjengir hva informantene faktisk sier. Eksempler på koder jeg kom frem til er «norsk historie, det blir jo en slags allmenndannelse» og «noen er nasjonalister, andre globalister». Slike empirinære koder kan alene være bidragsytende i å peke ut sentrale aspekter for den videre analysen, uten at forskeren må tilbake i det opprinnelige materialet.¹⁰⁶ Deretter gikk jeg gjennom kodingene mine på nytt, og så på dem med utgangspunkt i intervjuguiden og teori jeg har lest knyttet til flerkulturell pedagogikk generelt, og flerkulturell historieundervisning spesielt. Dette er en teoridrevet, altså deduktiv, tilnærming.¹⁰⁷ Kombinasjonen av det induktive og deduktive analysearbeidet gjorde at jeg satt igjen med 15 forskjellige koder. Etter et sorteringsarbeid der enkelte koder ble vurdert lite relevante for oppgaven eller ble slått sammen med andre, satt jeg igjen med følgende kategorier:

- 1) Lærernes utfordringer
- 2) Elevreaksjoner
- 3) Eurosentrisk fag
- 4) «Fargeblind»
- 5) Integrerende
- 6) Flerkulturelt perspektiv – i fokus eller ikke?
- 7) Erfaring med minoritets elever
- 8) Dette er viktig med faget
- 9) Typisk norsk?
- 10) Fagfornyelse

Innholdet i de ulike kategoriene ble så tolket og analysert ytterligere for å finne mønstre, likheter og forskjeller.¹⁰⁸ Det totale analysearbeidet har ledet meg til følgende hovedfunn: historieundervisningen i norske klasserom påvirkes bare delvis av kulturelt mangfold. Dette mener jeg bunner i at lærerne ikke jobber helhetlig med interkulturell undervisning. Mangelen

¹⁰⁶ Tjora 2017: 197-201.

¹⁰⁷ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 174.

¹⁰⁸ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 177.

på helhetlig fokus mener jeg henger sammen med noe manglende bevissthet fra lærernes side, utfordringer lærerne møter i arbeidet med historiefaget i skolen, samt manglende fokus og prioritering fra institusjonelt hold.

4.0 Flerkulturelt fokus

Dette kapitlet vil undersøke hvorvidt informantene tenker det er viktig med et flerkulturelt perspektiv på historien og eventuelt hvorfor/hvorfor ikke. Det vil også definere faktorer i informantenes hverdag som gjør det vanskelig å legge opp undervisningen ut fra prinsippene knyttet til interkulturell undervisning.

Det er svært varierende hvor mye den enkelte informant har fokusert på å ha et flerkulturelt perspektiv på historien. Likevel mener samtlige at en slik innfallsvinkel vil kunne virke berikende i undervisningssammenheng. Til tross for at det interkulturelle oppdraget oppfattes som viktig, vil jeg argumentere for at det svekkes som en konsekvens av følgende:

- 1) Manglende bevissthet blant lærerne
- 2) Oppdragets *hva* og *hvordan* fremstår som utydelig
- 3) Tidsbegrensning, måten lærebøkene er lagt opp på, snevert kildetilfang og manglende lærersamarbeid

4.1 Manglende bevissthet og utydelig oppdrag

På spørsmål om informantene synes det er viktig med et flerkulturelt perspektiv på historien, ga Gunnar, Marianne og Mikkel uttrykk for hvor mye de har fokusert på dette i sitt lærervirke. Gunnar er tydelig på at han ikke har fokusert noe på det, og Marianne har heller ikke tenkt så mye over tematikken. Mikkel er litt usikker på om det han gjør i sin undervisning egentlig er å betrakte som å ha et flerkulturelt perspektiv, og han er inne på andre begreper som «nøytralt perspektiv» og «utenfra-perspektiv». Sofie, Trude og Petter er klare på at de mener det er viktig, men gir ikke noe konkret uttrykk for hvor mye de har jobbet med det selv.

Til tross for at det virker å variere hvor mye fokus de ulike informantene har rettet mot tematikken, mener samtlige at et flerkulturelt perspektiv vil virke berikende for elevene. Dette begrunner Sofie blant annet i at mange av de elevene som er født og oppvokst i Norge har en kulturell identitet med tilhørighet i et annet land, og at de må få muligheten til å lære om den historien. Her peker Sofie på selve kjernen i interkulturell undervisning, nemlig et faginnhold som er både mangfoldig og allsidig.¹⁰⁹ Trude mener at et flerkulturelt perspektiv vil kunne gi elevene et høyere refleksjonsnivå, og at det er viktigere å kunne se verden som helhet enn å

¹⁰⁹ Aasen 2003: 104.

sitte på masse faktakunnskap. Trude peker med andre ord på de tre ferdighetene Døving eksplisitt mener et flerkulturelt perspektiv på historien kan være med å trene opp: refleksjon, toleranse og kritisk tenkning.¹¹⁰

Det som er verdt å merke seg er at flere av informantene virker å sette likhetstegn mellom flerkulturelt perspektiv og perspektivmangfold:

Intervjuer: Tenker du det er viktig å ha et flerkulturelt perspektiv på historien?

Sofie: Ja. [...] Eh, fordi at eh, det er viktig at de her flerkulturelle, fremmedkulturelle, faktisk skal få innsikt i sin egen historie også, men også fordi at vi trenger at såkalte etnisk norske får se fra ulike perspektiver.

Trude: Ja. Det tenker jeg. Hvordan skal man ellers forstå og undervise om trekanthandel, de store verdenskrigene, hvis man ikke har et flerkulturelt perspektiv fordi at (...) det er viktig å lære elevene å tenke at forskjellige hendelser har forskjellige oppfatninger rundt om i verden. Og at vi må se på ting i noe annet enn i et europeisk perspektiv for å forstå verden.

Intervjuer: Tenker du at lærere i større grad bør etterstrebe å ha et flerkulturelt perspektiv på historien?

Mikkel: Ja. [...] Det er så viktig å forstå at de ulike perspektivene, at to personer kan se samme hendelse, men deres ulike perspektiv på ting gjør at de produserer to forskjellige historier om samme hendelse. Og sånn er det også med flerkulturelt perspektiv.

Både Sofie og Trude mener det er viktig med et flerkulturelt perspektiv på historien fordi det gjør at elevene får se historiske hendelser fra ulike perspektiver. På spørsmål om lærere i større grad bør etterstrebe å ha en slik innfallsvinkel, trekker Mikkel frem det samme – det er viktig at elevene forstår de ulike sidene ved historiske hendelser. Og perspektivmangfold er absolutt en sentral del av det å skulle ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen. Men jeg vil videre argumentere for at dette kun er et aspekt ved det flerkulturelle perspektivet.

For å finne sammenhengen mellom flerkulturelt perspektiv og perspektivmangfold, er det nødvendig å gjenta sammenhengen mellom flerkulturelt perspektiv og interkulturell undervisning. I delkapittel 2.1 etablerte jeg en sammenheng mellom de to sistnevnte konseptene som viser at disse er delvis sammenfallende, men også forskjellige. Et flerkulturelt perspektiv fremstår som et overordnet undervisningsprinsipp, mens interkulturell undervisning er

¹¹⁰ Døving 2011: 234.

dekomponert til noe mer konkret gjennom interkulturell kompetanse.¹¹¹ Derfor er flerkulturelt perspektiv betraktet som overordnet interkulturell undervisning i denne oppgaven. Det er likevel en tydelig sammenheng mellom de to. Et flerkulturelt perspektiv betyr helt enkelt at det mangfoldet som ligger i fagstoffet bør skinne igjennom i undervisningen.¹¹² Ved at mangfoldet i fagstoffet blir tydelig gjennom bevisste valg av innhold og metode, er det grunn til å tro at flere elever vil kunne finne elementer av sin historiekultur, sitt verdisyn og sine tradisjoner i historiefaget – «hjemmekunnskapen» vil kunne sammenfalle med «skolekunnskapen» for en større andel av elevene.¹¹³ Innenfor interkulturell undervisning er det et sentralt poeng at alle elever skal få møte sin egen og andre kulturers perspektiver i undervisningen.¹¹⁴ Derfor mener jeg det er en klar sammenheng mellom et flerkulturelt perspektiv og interkulturell undervisning, da førstnevnte vil fremme det sistnevnte og omvendt.

En historieundervisning som sørger for at elevene blir eksponert for andre oppfatninger enn sin egen, både når det gjelder menneskesyn, tradisjoner og verdier, vil kunne medføre at elevene utvikler toleranse og respekt overfor andre mennesker. På den måten lærer de å forholde seg til et mangfold av kulturelle kontekster, såkalt interkulturell kompetanse.¹¹⁵ Og her kommer vi frem til sammenhengen mellom et flerkulturelt perspektiv og perspektivmangfold: Eikeland argumenterer for at perspektivmangfold er én av fire historiedidaktiske kategorier man som lærer må jobbe med for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse i historiefaget.¹¹⁶ Ut fra sammenhengen mellom flerkulturelt perspektiv og interkulturell undervisning vil perspektivmangfold også være én av fire kategorier som er sentrale innenfor et flerkulturelt perspektiv. Sammenhengen er illustrert i følgende figur:

¹¹¹ Eikeland 2004: 4-5.

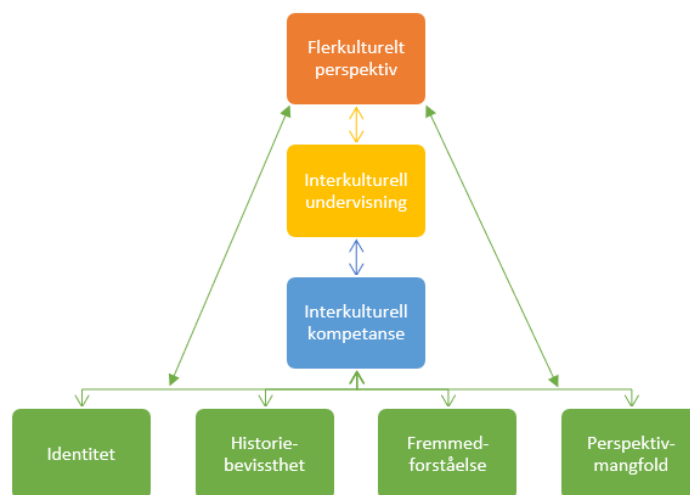
¹¹² Døving 2011: 234.

¹¹³ Skinstad van der Kooij 2014: 584-586.

¹¹⁴ Aasen 2003: 104.

¹¹⁵ Johansson 2012: 53.

¹¹⁶ Eikeland 2004: 5.



Figuren er en hierarkisk fremstilling med flerkulturelt perspektiv på toppen. Dette er for å illustrere at dette er det overordnede prinsippet. Likevel indikerer pilene at det vil være en gjensidig påvirkning mellom de ulike konseptene og historiedidaktiske kategoriene.

De nevnte informantene er altså tydelige på at et flerkulturelt perspektiv er viktig fordi det gjør elevene oppmerksomme på alle de ulike perspektivene som finnes i historien, men det er fortsatt tre kategorier informantene ikke nevner. De har altså en viss oppfatning av hva det vil si å ha et flerkulturelt perspektiv på historien, men det virker som om de har en manglende bevissthet knyttet til totaliteten av hva det faktisk innebærer.

Til tross for at flere av informantene trekker frem perspektivmangfold som hovedgrunnen for at det er viktig med et flerkulturelt perspektiv, er det ikke slik at de andre overnevnte historiedidaktiske kategoriene ikke betraktes som viktig i historieundervisningen generelt. På spørsmål om hva Sofie mener er den viktigste funksjonen historie har som undervisningsfag i skolen, svarer hun «Nei sånn utopisk sett så er det vel det med å skulle få empati, eh, bli mer bevisst seg selv, sin egen identitet, litt sånne ting.» Petter svarer at «Den viktigste funksjonen tenker jeg er at elevene skal få en forståelse av at de har en historie, at de er en del av historien og at de skal være med å skape historie.» Her trekker Sofie og Petter frem to av de andre kategoriene som er viktige innenfor arbeidet med å utvikle interkulturell kompetanse, identitet og historiebevissthet. Det er altså ikke slik at informantene ikke jobber med de andre kategoriene i faget generelt. Det er også viktig å påpeke at de historiedidaktiske kategoriene til Eikeland er overlappende og delvis sammenfallende. Det er eksempelvis naturlig at arbeid med perspektivmangfold sklir over i å handle om kategorien fremmedforståelse. Likevel, på

spørsmål knyttet til flerkulturelt perspektiv virker det som at flere setter likhetstegn mellom dette og perspektivmangfold.

At flere informanter setter likhetstegn mellom perspektivmangfold og flerkulturelt perspektiv kan altså skyldes manglende bevissthet, men det kan også skyldes at det interkulturelle oppdraget fremstår som ullent for lærerne. Maria Johansson har pekt på at lærere tenker det er viktig med interkulturell undervisning, men at det er utydelig formulert hvordan de skal gjøre det i praksis.¹¹⁷ Dette stemmer overens med det Gunnar sier. I sitt intervju uttaler han at dersom han hadde hatt et ønske om å ha et flerkulturelt perspektiv på historien, hadde han ikke visst hvordan han skulle gjennomføre det.

Det er begrenset hvor mye vi vet om hvordan en slik type undervisning kan planlegges og se ut i gjennomføringsfasen.¹¹⁸ Spesielt virker det å være mangel på gode metoder lærerne kan benytte seg av. Informantene Mikkel og Marianne kom begge med undervisningseksempler der de har jobbet med perspektivmangfold. De fortalte om oppgaver hvor elevene har hatt mulighet til å velge mellom ulike perspektiver å fordype seg i, gjerne med utgangspunkt i eget eller foreldrenes opprinnelsesland. Denne typen oppgaver virker å være en naturlig metode for lærere å velge når det gjelder å åpne opp for ulike innfallsvinkler, da det samsvarer med funnene Vanja Lozic gjorde i Sverige i 2010. Forskningen til Lozic viser at spesielt oppgaver knyttet til slektsforskning og mer inngående arbeid om foreldres eventuelle andre opprinnelsesland er mye brukt, da de oppleves som relevante for elever med minoritetsbakgrunn.¹¹⁹ Men i tillegg til oppgavetyper der elevene kan velge mellom ulike perspektiver, må lærere få innblikk i andre metoder og annet innhold de kan ta i bruk for å jobbe med *alle* de fire historiedidaktiske kategoriene innenfor interkulturell kompetanse. Det må bli tydeligere for lærerne *hva* som er målet med interkulturell undervisning og *hvordan* de skal gjøre det i praksis. Det interkulturelle oppdraget må bli tydeliggjort. Eksempelvis bør det stå eksplisitt formulert under «Fagets relevans» i den kommende læreplanen at historiefaget skal sørge for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. Aller helst bør det interkulturelle oppdraget stå formulert som et eget kjerneelement. På den måten hadde vi virkelig fått rettet fokuset mot et område der historiefaget har et enormt potensial og et stort ansvar.

¹¹⁷ Johansson 2012: 15.

¹¹⁸ Johansson 2012: 15, 26.

¹¹⁹ Vanja Lozic, «I historiekansons skugga - Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle» Avhandling, Högskolan i Malmö – Lund Unisveristet, 2010: 208-215.

Ved å spissformulere dette oppdraget gjennom nasjonale læreplaner ville ansvaret ikke bare ligget hos den enkelte historielærer, men det hadde blitt flyttet til et institusjonelt nivå. På den måten ville det blitt et utdanningspolitisk anliggende, og et utdanningspolitisk anliggende bør få ringvirkninger både hos den enkelte skole og ikke minst i lærerutdanningene. Fremtidens lærere må få opplæring i hvordan de skal jobbe for å kunne ha et flerkulturelt perspektiv på historien. Et stadig mer flerkulturelt samfunn fører med seg en elevpopulasjon som i økende grad er heterogen hva gjelder etnisitet, kultur og religion. Derfor øker også kompleksiteten i læreryrket, og behovet for å rette fokuset mot det interkulturelle oppdraget er stort.¹²⁰ Det eksisterer en spenning mellom faglige tradisjoner og et behov for endring som lærerutdanningen er nødt til å ta inn over seg.¹²¹

4.2 Begrensende faktorer i lærerhverdagen

Fra lærernes ståsted er det ikke uproblematisk å skulle ha et fokus på flerkulturell historieundervisning. Det krever at man tenker annerledes når man planlegger og gjennomfører undervisningstimene. Gjerne er det snakk om krevende tematikker som kan vekke ulike følelser hos elevene, avhengig av hva slags forhold de har til historien. En slik undervisning forutsetter at man tar seg tid til å gå inn i debatten for å få frem alle nyansene.¹²² Informantene peker på at dette er en omstilling som er svært tidkrevende.

Intervjuer: Er det noe i din hverdag som lærer som begrenser deg i å kunne ha et flerkulturelt perspektiv på historien?

Trude: [...] Tid er kanskje den aller største. Skal du ha et veldig flerkulturelt perspektiv må du grave litt dypere. Det er ikke tvil om at historie, spesielt på vg3, er et rotteres. Og da må du ta noen brutale valg hvis du velger å gå dypt ned i noe. Og det kan du gjøre, men ikke veldig mange ganger. For det er tross alt kompetansemål de skal vurderes ut fra, og hvis du tar veldig lite på ett, så vil ikke det bli helt riktig heller. Historie på vg2 er et fag med et enormt tidsspenn der man ikke går så dypt i så mye egentlig. Så der vil tid også være en greie.

¹²⁰ Ingvill Rasmussen og Andreas Lund, «Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?», *Acta Didactica*, nr. 1(2015). Hentet 27.05.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>

¹²¹ Per Eliasson og Kenneth Nordgren, «Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?», *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nr. 2 (2016): 47.

¹²² Dr. Dean Smart, Vikki Askew, Dr. Ann Low-Beer og Christopher Rowe. «Should migration be given more prominence in British classrooms?», i *Connection Europe through History. Experiences and perceptions of migrations in Europe*, rapport fra EUROCLIO-konferanse, red. Paul Flather, 2010: 17.

Trude opplever tidsbegrensningen i faget som en stor utfordring både på vg2 og vg3. Hun opplever at et lite timeantall kombinert med stor stofftrenghet vanskelig lar seg kombinere med et flerkulturelt perspektiv, da en slik tilnærming krever at man dykker dypere inn i fagstoffet. Ettersom læreren må sørge for at alle kompetansemål blir dekket, tegner Trude opp et scenario der læreren i verste fall må velge bort enkelte tema for å kunne se nærmere på andre. Slik læreplanen i historie som fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram er lagt opp på nåværende tidspunkt, med 15 store kompetansemål etter vg2 og 24 kompetansemål etter vg3,¹²³ er det ikke lagt til rette for at læreren skal kunne fordype seg i særlig grad. Akkurat som informantene til Mellberg uttaler Mikkell at man som lærer rett og slett ikke har tid til å gå igjennom historien til alle landene som er representert i et klasserom.¹²⁴ Dette begrunner han også ut fra at man har visse kompetansemål man må forholde seg til, og dette forsterker tidsbegrensning hva gjelder muligheten til fordypning.

En annen faktor lærerne peker på som en utfordring er måten lærebøkene er organisert på. Trude sier at det fort blir til at man følger læreboka, ettersom det er noe håndfast å ta utgangspunkt i. Som historieundervisningen generelt, deles denne ofte opp i norsk og internasjonal historie. Dersom man skal gå over til å ha et mer flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen, ser Trude for seg at det er hensiktsmessig å dele inn historien mer tematisk, hvor fokuset er rettet inn mot drivkrefter:

Trude: Altså man har jo lærebøker. Og det blir ofte til at man følger de. For det er jo noe håndfast. Og der deles det ofte i norsk og internasjonal historie. Det er klart at skal man se på drivkrefter så må det kanskje gjøres noe med læremidler også. For hvis elevene da skal lese de to sidene der og de tre sidene der – det blir rot for ganske mange. Men ja, hvis det systematisk kan lages en tematisk undervisning tror jeg det kan være fruktbart. Så har vi da sikkert noen elever som da igjen vil bli frustrerte fordi kronologien forsvinner.

Her sier Trude at dersom undervisningen systematisk legges opp ut fra tema, både i måten det undervises og måten lærebøkene er organisert, mener hun vi vil få en fruktbar undervisning. En slik måte å organisere undervisningen på har mange likhetstrekk med det Eikeland omtaler som regional og global parallellitet, en viktig faktor innenfor arbeidet med den historiedidaktiske kategorien perspektivmangfold. Regional og global parallellitet går ut på at man innenfor

¹²³ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)», hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforbereende-utdanningsprogram>, sist aksessert 27. mai 2019 og <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforbereende-utdanningsprogram>, sist aksessert 27. mai 2019.

¹²⁴ Mellberg 2009: 356-357.

arbeidet med en region eller verdensdel, tar opp samtidige hendelser og utviklingslinjer i *andre* regioner og verdensdeler. Ved å få et globalt, komparativt perspektiv mener Eikeland at man vil kunne forhindre at historieundervisningen blir for ensidig.¹²⁵

Den tematiske undervisningen Trude foreslår, der man eksempelvis tar for seg tematikken *demokratiseringsprosesser* i flere ulike land, vil medføre det samme som regional og global parallellitet, at historiefaget blir mindre ensidig. Men det vil også kunne bringe med seg utfordringer i form av at kronologien forsvinner, tenker Trude. Dersom elevene i tillegg må bla seg frem og tilbake i lærebøker kan det oppleves som svært uoversiktlig for elevene. Slik det ser ut i dag oppleves altså lærebøkens struktur som et hinder for å legge opp undervisningen mer tematisk – en måte å organisere undervisningen på som i stor grad kunne vært med på å fremme et flerkulturelt perspektiv på historien.

Det at lærebøkene oppleves som en avgjørende hindring for lærerne i deres arbeid med flerkulturelt perspektiv på historien, vitner om at flere er delvis lærebokstyrt. Ved å legge opp undervisningen mer tematisk ser Trude for seg at det vil bli et konkret problem at elevene må bla seg frem og tilbake i lærebøkene. Ut fra dette kan vi lese at Trude tar det for gitt at det er læreboka som skal brukes som kilde. Nyere forskning viser at læreboka har mistet sin posisjon som eneste kunnskapskilde, mye takket være internett og det enorme kildetilfanget som finnes der. Likevel er det fortsatt slik at undervisning innenfor historiefaget svært ofte er knyttet til eller regelrett styrt av læreboka. Dette kan føre til et dominerende fokus rettet mot innholdshistorie og fakta.¹²⁶ En slik historieundervisning er ikke forenelig med interkulturell undervisning, da de sentrale kategoriene innenfor dette området (identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold) krever en kompleks undervisning, både innenfor metode og kildetilfang.

Fra en norske studie med utgangspunkt i engelsk- og historieundervisningen har vi at lærere er av den oppfatningen at elevene *trenger* læreboka. De mener eleven i stor grad ikke evner å sortere all informasjonen de eksempelvis finner på nett, for så å trekke ut det viktigste.¹²⁷ Eikeland har også pekt på at en undervisning som legges opp med utgangspunkt i et globalt, komparativt perspektiv er krevende for elevene, og at et sentralt problem med denne

¹²⁵ Eikeland 2004: 22.

¹²⁶ Rasmussen og Lund 2015.

¹²⁷ Rasmussen og Lund 2015.

undervisningsformen er elevenes behov for entydighet.¹²⁸ Elevene som er intervjuet i forbindelse med samme studie uttrykker derimot et bevisst forhold til det å orientere seg på internett og vurdere ulike informasjonskilder. De betrakter dette som en krevende oppgave, men også en viktig kompetanse.¹²⁹ Kan det være slik at lærere undervurderer elevenes kompetanse når det gjelder å finne frem til og vurdere informasjon, og at de derfor oppleves som mer avhengige av læreboka enn de egentlig er? Eller er det slik at elevene ikke har tilegnet seg denne kompetansen, rett og slett fordi det ikke er tid nok i faget til å jobbe mer metodisk? Mine informanter er som nevnt tydelige på at stofftrengselen i faget er en stor utfordring. Det samme er lærerne som ble intervjuet i forbindelse med den overnevnte studien, og dette er med på å svekke det metodiske arbeidet.

Det er ikke slik at læreboka er utdatert som kilde, men som med alle andre verktøy vil lærebokas nytteverdi avgjøres av hvordan den brukes. Dersom den benyttes som en del av et mer helhetlig undervisningsopplegg, der andre kilder og ressurser også brukes, vil den fortsatt ha en fruktbar funksjon. I møte med det enorme kildetilfanget på internett kan læreboka fungere som et strukturerende element med en viss kanonisk funksjon. Det er likevel helt essensielt at den ikke blir oppfattet som «de facto curriculum», altså det egentlige pensum.¹³⁰ Grunnen til at dette bør unngås er at det fortsatt finnes svakheter ved hvordan mange lærebøker er strukturert. Eksempelvis uttrykker Mikkel at han føler lærebøkene i stor grad fortsatt er utpreget eurosentrisk, og at andre perspektiver føles veldig «påsmurt» i etterkant. Han nevner blant annet at de gangene det afrikanske perspektivet tas med, virker det som om lærebokforfatterne har tenkt at «her er vi litt ensformige, vi må smøre på noe ekstra». Dette *tilleggsperspektivet* er noe både Nordgren og Johansson omtaler i sine avhandlinger. Historien til ulike grupper får altså et visst spillerom, men ved siden av det som fremstår som «hovedfortellingen». Gjerne løftes denne «tilleggshistorien» frem som enten en idyllskildring eller som det totalt motsatte, den er altså lite nyansert. Det mest problematiske er likevel at «hovedfortellingen», eller grunnhistorien om man vil, ikke endres ved at dette perspektivet kommer i tillegg. Det blir to historier som eksisterer parallelt uten en klar tilknytning til hverandre. Johansson foreslår at man heller bør finne en tredje fremstillingsmåte, en *interkulturell historie*, der disse to flettes sammen.¹³¹

¹²⁸ Eikeland 2004: 24.

¹²⁹ Rasmussen og Lund 2015.

¹³⁰ Rasmussen og Lund 2015.

¹³¹ Johansson 2012: 62.

Generelt er tilrettelagt kildemateriell en mangelvare i undervisningen.¹³² Marianne har erfart at det er vanskelig å finne gode kilder fra andre deler av verden enn den engelskspråklige. I dagens læreplan er det et kompetansemål hvor elevene skal presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger.¹³³ I arbeidet med dette kompetansemålet har Marianne god erfaring med å oppmuntre elever med minoritetsbakgrunn til å ta for seg en person som kommer fra elevens opprinnelsesland eller område. Utfordringene oppstår i arbeidet med å finne brukbare kilder. Det står veldig lite om de aktuelle personene på norske nettsider, og alternativet blir da å finne kilder på elevenes morsmål. Dersom læreren selv ikke kan det språket kildene er skrevet på, eksempelvis arabisk, kan det bli utfordrende å følge opp elevens arbeid. Det er også et problem at skriftlige kilder mangler i mange kulturer. Derfor kan det være en idé at fremtidige kildesamlinger i større grad bygger på ikke-skriftlige kilder.¹³⁴

Det å tenke annerledes rundt historieundervisningen er noe Sofie opplever at er vanskelig å få til alene. Sammen med tidsbegrensningen og manglende kildegrunnlag oppleves dette som en sentral utfordring med et flerkulturelt perspektiv. Sofie ønsker seg et lærerfellesskap som i større grad diskuterer seg imellom, og som sammen kommer frem til nye måter å gjøre ting på. Hun sier at de ikke drøfter noen ting i historie ved hennes skole. Trude kan heller ikke komme på at de har diskutert problemstillinger knyttet til et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen der hun jobber. Det å endre undervisningspraksis er en prosess som for mange krever ny og uprøvd input både faglig og pedagogisk. Bare å skulle åpne for perspektivmangfold sier Eikeland er en svært faglig, psykologisk og pedagogisk krevende prosess.¹³⁵ Dette understreker igjen viktigheten av at det interkulturelle oppdraget nedfelles i nasjonale læreplaner, og at man retter fokus mot tematikken innenfor landets lærerutdanninger.

4.3 Oppsummering

Til tross for at informantene mener et flerkulturelt perspektiv på historien utelukkende vil virke berikende på undervisningen, virker de ikke å ha full innsikt i hva et slikt perspektiv faktisk innebærer. Informantene setter i stor grad likhetstegn mellom et flerkulturelt perspektiv og

¹³² Eikeland 2004: 24.

¹³³ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

¹³⁴ Eikeland 2004: 24.

¹³⁵ Eikeland 2004: 23.

perspektivmangfold, til tross for at det er ytterligere tre didaktiske kategorier som inngår i det flerkulturelle perspektivet. Dette kan vitne om manglende kunnskap knyttet til tematikken. Jeg mener dette kunnskapshullet i stor grad skyldes at det interkulturelle oppdraget ikke er tydelig for lærerne, blant annet ved at det ikke står eksplisitt formulert i nasjonale læreplaner. Ut fra egne erfaringer er det heller ikke noe det fokuseres på innenfor lærerutdanningen. Dersom det interkulturelle oppdraget eksplisitt kommer til uttrykk i den nye læreplanen, tror jeg at ansvaret i større grad ville blitt løftet til institusjonelt hold. Dermed vil tematikken også få mer oppmerksomhet, og kanskje ville man som lærer kjent seg mindre alene i forsøk på å endre undervisningspraksis.

På grunn av tidsbegrensningen og antall kompetansemål virker flere av informantene å oppleve at de tvinges inn i en instrumentell tilnærming til faget. Det handler om å nå fastsatte mål på kortest mulig tid.¹³⁶ En slik instrumentell forståelse legger ikke til rette for at eleven skal få mulighet til å fostre sin egen læring ut fra egen forstand og egne individuelle forutsetninger. Den instrumentelle forståelsen legger heller ikke til rette for utviklingen av interkulturell kompetanse.

I tillegg til tidsbegrensningen og antall kompetansemål har vi sett at lærebøkene oppleves som en hindring for å legge opp undervisningen mer tematisk, og dermed også som et hinder for flerkulturell undervisning. Det at lærebøkene tilskrives en så avgjørende rolle kan indikere at enkelte av informantene er styrt av læreboken. Til tross for at læreboka ikke er eneste kunnskapskilde, dominerer den altså fortsatt undervisningen innenfor historiefaget. Det oppleves også som begrensende at det generelt er et mangelfullt kildetilfang, til tross for at man tenker det finnes uante kilder på internett. Det at mange av de aktuelle kildene ikke har et tilgjengelig kildepråk, eksempelvis engelske oversettelser, oppleves som begrensende.

¹³⁶ Simon Malkenes, *Bak fasaden i Osloskolen*, Oslo 2014: 169-170.

5.0 Identitet i historiefaget

I dette kapittelet skal vi se at historiefagets identitetsdannende effekt blir sett på som en sentral del av faget. Det kan potensielt bidra til at elevene møter mange ulike identitetstilbud, og det kan også bidra til at elevenes skoleidentitet og hjemmeidentitet i større grad flettes sammen. Til tross for dette potensialet vil jeg argumentere for at en majoritet av informantene ikke planlegger og gjennomfører undervisningen med fokus på elevenes identitetsdannelsesprosess, da spesielt med tanke på minoritets elevene.

I delkapittel 5.2 kommer det frem at hvem minoritets eleven er ikke nødvendigvis er et enkelt spørsmål å svare på. Det er fordi minoritet både er et definisjonsspørsmål og et identitetsspørsmål. Kapittel 5.3 vil vise at det er stor grad av «fargeblindhet» blant flere av informantene. Avslutningsvis argumenterer jeg for at et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen ikke skal være et verktøy innenfor tilpasset opplæring, men et grunnleggende undervisningsprinsipp.

5.1 Identitetsdannende effekt

Ifølge formålsbeskrivelsen har vi sett at skolefaget historie *kan* ha en identitetsdannende effekt.¹³⁷ Framveksten og utvikling av identitet skal, ifølge fagets relevans i foreløpig utkast til ny læreplan, belyses gjennom historiefaget.¹³⁸ Kapittel 4.1 viste at *identitet* er en av de fire didaktiske kategoriene lærere må fokusere på i arbeidet med å fremme en interkulturell undervisning. Mine informanter mener at historiefaget i skolen kan ha en identitetsdannende effekt, men flere gir også uttrykk for at de synes det er krevende å få til.

Elevene har gjerne ulike identiteter knyttet til hvorvidt de er på skolen, hjemme eller på andre sosiale arenaer. Informanten Marianne snakket om dette med utgangspunkt i minoritets elevene, og mener historiefaget kan spille en rolle i å motvirke at denne elevgruppen legger «hjemmeidentiteten» sin vekk når de kommer på skolen:

Intervjuer: Tenker du at historie kan være et identitetsdannende fag? Og i så fall på hvilken måte?

¹³⁷ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål».

¹³⁸ Utdanningsdirektoratet «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram».

Marianne: Ja. Mm (...). Jeg tenker at for dem som kanskje er her og som kanskje shopper litt forskjellige identiteter, eller ikke shopper, men de må balansere kanskje ulike identiteter på hjemmebane og på skolen, eh, at kanskje de synes det er vanskelig hvis en bare hører at det bare er Europa og europeere som har hatt framgang, og at det bare er nederlag andre steder, så kan det jo da hende at hvis man også ser på hva er det som har skjedd andre steder som har vært positive, så er det kanskje med på å skape en identitet som gjør at de ikke trenger å legge den hjemmeidentiteten helt bort på skolen.

Intervjuer: At man får litt stolthet på en måte?

Marianne: Ja, at man kan være litt stolt av den identiteten du har eller den bakgrunnen foreldrene har. Og det er jo for flere deler av verden, og at de kanskje føler at hvis man snakker om det på skolen vil det kanskje være en større aksept for den identiteten på skolen blant de andre. Kanskje det er enklere, jeg vet ikke.

Her snakker Marianne om å gi rom for at elevene kan forholde seg til ulike sider ved sin identitet i skolesammenheng. Hun mener at man gjennom historieundervisningen kan bidra til at minoritetselvenes hjemmeidentitet og skoleidentitet i noe større grad flettes sammen. Et sentralt tema innenfor den flerkulturelle pedagogikken er som nevnt at elevene kommer til skolen med ulike hjemmekunnskaper, og at man som lærer må være bevisst at denne kunnskapen for mange ikke sammenfaller med den typiske kunnskapskoden de møter på skolen. Dersom læreren ikke er bevisst på dette kan det medføre at de elevene det gjelder, ikke kjenner seg igjen i innholdet.¹³⁹ Marianne mener derfor det er viktig å foreta et stoffutvalg som gjør at elevene får se hvordan land utenfor Europa også har hatt fremgang. Eikeland understreker at det i et samfunn bestående av mange forskjellige kulturer og etnisiteter, er viktig at lærere gir plass til ulike former for påvirkning, og elevene må få mulighet til å forholde seg til de ulike sidene ved sin identitet. Ved å foreta et stoffutvalg på den måten Marianne beskriver ovenfor, åpner hun opp for nettopp dette, i og med at elevene potensielt kjenner igjen flere sider ved sin identitet i undervisningen.¹⁴⁰

Skolefaget historie skal ikke «servere» elevene en ferdig identitet, men kan bidra til at den enkelte får en dypere innsikt i egen identitetsdannelsesprosess. Dette kan blant annet skje ved at eleven lærer seg å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, samt at de evner å plassere seg selv inn i denne sammenhengen.¹⁴¹ Ved å lære og bli historiebevisst vil elevene altså potensielt få en dypere innsikt i hvem de er og hvordan de skal forstå seg selv.¹⁴² Men

¹³⁹ Skinstad van der Kooij 2014: 584-586.

¹⁴⁰ Eikeland 2004: 7.

¹⁴¹ Kenneth Nordgren og Maria Johansson, «Intercultural historical learning: a conceptual framework», *Journal of Curriculum Studies* 47, nr. 1 (2015): 19.

¹⁴² Johansson 2012: 40-42.

historiefaget vil ikke kunne bidra i elevenes identitetsdannelsesprosess dersom undervisningen ikke tar hensyn til de eksisterende oppfatningene elevene allerede har av sammenhengen mellom egen identitet og historie.¹⁴³ Dette poenget er svært viktig for Petter. Han mener identitetsdannelse er en sentral del av faget, men det forutsetter at læreren tar hensyn til de elevene som sitter i klasserommet og den historien de bringer med seg.

Vi har alle en multippel identitet som avhenger og formes av en rekke ulike relasjoner og sammenhenger.¹⁴⁴ Dersom sentrale faktorer som utgjør identiteten vår, eksempelvis etnisk bakgrunn, ikke blir tatt med inn i planleggingen og gjennomføringen av historieundervisningen, vil heller ikke faget kunne bidra i elevenes identitetsdannelsesprosess. Det er et fag med et enormt potensial når det gjelder elevenes mulighet til å utvikle og forme egen identitet. Dette kommer også til uttrykk i den nye læreplanen, der historiebevissthet står oppført som et eget kjerneelement.¹⁴⁵ Men som Petter sier krever det altså en bevissthet og vilje fra lærerens side knyttet til det å inkludere elevenes bakgrunn og eksisterende identitet i undervisningen.

5.2 Hvem er egentlig minoritets eleven?

I løpet av rundene med intervjuer kom det frem at begrepet «minoritets elev» ikke nødvendigvis er så lett å forholde seg til for lærere. For hvem er egentlig minoritets eleven? Per definisjon har elever med minoritetsbakgrunn tilhørighet til en gruppe som har etniske, språklige eller religiøse trekk som skiller seg fra majoriteten av befolkningen.¹⁴⁶ Det handler altså om et størrelsesforhold samtidig som det handler om kultur. Med utgangspunkt i informantenes refleksjoner rundt tilrettelegging for minoritets elever i klasserommet, har det blitt tydelig at hvem minoritets eleven er, ikke først og fremst er et definisjonsspørsmål. Det er et identitetsspørsmål.

Marianne er en av de informantene som konkret peker på utfordringen knyttet til hvem som kan betraktes som minoritets elever og ikke:

Intervjuer: Tok du hensyn til elevsammensetningen i klassen da du planla, og da tenker jeg spesielt på det her med minoritets elever, om det var noe du aktivt tenkte over, måtte ta hensyn til?

¹⁴³ Grever, Haydn og Ribbens 2008: 79.

¹⁴⁴ Nielsen 2013: 43.

¹⁴⁵ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram».

¹⁴⁶ Engen og Kulbrandstad 2008: 20.

Marianne: De første årene gjorde jeg ikke det i det hele tatt. De siste året jeg hadde historie, i hvert fall... det er litt vanskelig det her med minoritets elever fordi noen av dem ser ikke på seg selv som minoritets elever, så det er så vanskelig å, og jeg tenker ikke på dem heller som minoritets elever. I andre elevgrupper er det mer tydelig at de er en minoritet, så det er først siste gangen jeg hadde historie at jeg hadde elever som kanskje definerte seg selv litt mer som minoritets elever. Og da ble jeg mer oppmerksom på det og prøvde å trekke inn og ha mer fokus på deres del av historien, og brukte også mer tid på begreper og begrepsforståelse.

Her sier Marianne at enkelte av elevene med minoritetsbakgrunn ikke betrakter seg selv som en minoritet. Hun har heller ikke tenkt spesielt mye over at enkelte av hennes elever er minoritets elever, noe jeg skal komme grundig tilbake til i neste delkapittel.

Da Marianne ble bevisst at hun hadde elever i klassen som identifiserte seg som en minoritet, forsøkte hun å ha mer fokus på historie fra den delen av verden som disse elevene var opptatt av, og hun brukte mer tid på begreper og begrepsforståelse. Det interessante ved Marianne sin uttalelse er at hun begynte å åpne opp fagstoffet og ha mer fokus på «deres del av historien» først når en andel av elevgruppen tydelig identifiserte seg med sin minoritetsbakgrunn. Med utgangspunkt i forrige delkapittel, der det kommer frem at historiefaget har potensial til å åpne for flere identitetstilbud og knytte hjemmeidentitet og skoleidentitet sammen, vitner uttalelsen til Marianne om en arbeidsmetode som er lagt opp helt motsatt. Ut fra det Marianne sier ble hun først oppmerksom på behovet for å åpne opp faget, og dermed gjorde hun tilpasninger. Dette vitner om at mangfoldet og diversiteten i fagstoffet ikke var synlig i utgangspunktet.

Ettersom identitet er svært komplekst og gjerne uuttalt, spurte jeg Marianne om hvordan hun fikk innsikt i hvorvidt en elev identifiserte seg som en minoritet eller ikke. Hun hadde følgende svar på dette:

Intervjuer: Hvordan oppdager du det, hvorvidt elevene definerer seg selv mer som en minoritet eller ikke, henger det sammen med botid eller sånne ting?

Marianne: Ikke nødvendigvis, fordi noen av dem som definerer seg selv som en egen gruppe på et vis, dem er jo født og oppvokst i Norge. Det er mer... jeg ser det blant annet på hva de spør om og kanskje mer sånn at de har stilt mer spørsmål rundt historien fra foreldrenes opprinnelsesland og det som skjer i den delen av verden. De følger mer med på hva som skjer der enn enkelte andre grupper.

Det kommer frem av Marianne sin uttalelse at hvorvidt en elev definerer seg som en minoritet eller ei, ikke nødvendigvis henger sammen med botid. En elev som er født og oppvokst i Norge kan, ifølge Marianne, fortsatt i stor grad definere seg som en del av en etnisk og kulturell

minoritetsgruppe. Men dette er ikke alltid tilfellet. I femte episode av dokumentarserien *Migrapolis* fra 2016 blir problemstillingen «hvor er du fra, egentlig?», tatt opp. I episoden møter vi flere ungdommer som er født og oppvokst i Norge, men hvor foreldrene kommer fra et annet land. Disse ungdommene uttrykker frustrasjon over at de får spørsmål om hvor de *egentlig* kommer fra, og om når de kom til Norge. De sier at de føler seg som norske, men at det stadige spørsmålene om opphav gjør at de føler seg lite inkludert.¹⁴⁷ Dersom elever som per definisjon har minoritetsbakgrunn ikke selv oppfatter seg som en minoritet, kan det at de gjennom undervisningen betraktes som det, oppfattes som mer ekskluderende enn inkluderende.

Sofie refererer til en hendelse hun hadde i en tidligere historieklasser, som illustrerer akkurat denne problemstillingen. Hun hadde en gutt fra Somalia i klassen, og i forbindelse med et prosjekt ble den gruppen han var på oppfordret til å se på problemstillingene de jobbet med ut fra et somalisk perspektiv. Sofie forteller at hun etter dette prosjektet satt igjen med en følelse av at denne gutten ikke var så interessert i å se på fagstoffet på den måten. Kanskje gjorde det at læreren vektla at han var fra Somalia at han heller følte seg lite inkludert heller enn inkludert? Opplevde han at det ble tatt som en selvfølge at han hadde behov for å se på oppgaven med «somaliske øyne»? Men hvorfor skulle bare han gjøre det? Hvorfor skulle ikke like gjerne de etnisk norske elevene gjøre det samme? Kanskje identifiserte ikke denne eleven seg med den somaliske kulturen i særlig grad?

I akkurat dette tilfellet kan det å ha et flerkulturelt perspektiv på historien ha blitt oppfattet mer eller mindre som spesialtilpasning av lærestoffet rettet inn mot en enkeltelev. Det er forståelig at enkeltelevers identitetsoppfattelse vanskeliggjør arbeidet læreren står overfor med å tilpasse fagstoffet og gjøre det relevant, men krever egentlig interkulturell undervisning en *eksplisitt* tilpasning med utgangspunkt i elevene med minoritetsbakgrunn? For hva da når fokus på etnisk bakgrunn gjør at noen føler seg ekskludert fra majoritetskulturen fordi de egentlig ikke identifiserer seg som en minoritet?

Et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen skal sørge for at mangfoldet i fagstoffet kommer til uttrykk i undervisningen slik at *alle* elever, uavhengig av bakgrunn og erfaringer, får mulighet til å prøve ut ulike roller og tenke gjennom ulike identitetstilbud.¹⁴⁸ De skal utvikle

¹⁴⁷ Hung Ba Mai og Rajan Chelliah, Hvor kommer du fra, egentlig?, *Migrapolis*, 2016. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/migrapolis/2016/DKOA20000315/avspiller>

¹⁴⁸ Eikeland 2004: 7.

evne til å oppleve, tolke og orientere seg i historien, samt få innsikt i ulike sosiale og kulturelle prosesser, møte representasjoner fra ulike kulturer og arbeide med desentrerte perspektiver. Med utgangspunkt i prinsippene for interkulturell undervisning skal de altså utvikle generelle historiske ferdigheter, samtidig som man tillegger det hele en interkulturell dimensjon.¹⁴⁹ Derfor er ikke et flerkulturelt perspektiv på historien et konkret verktøy innenfor tilpasset opplæring, der elever med minoritetsbakgrunn skal bli tatt eksplisitt hensyn til. Det er heller et overordnet undervisningsprinsipp som gjennomsyrer historieundervisningen ved at man beveger seg vekk fra en likhetsideologi og over i et mangfoldsperspektiv. På den måten kan vi unngå kategorisering av elever i grupper, og heller anerkjenne ulike individer med ulike behov.¹⁵⁰

Ungdommer har en mangefasettert identitet, og det er dermed ikke mulig å definere én bestemt etnisk eller kulturell historisk identitet hos hver enkelt elev.¹⁵¹ Derfor er det heller ikke slik at vi kan dele inn elevgruppen i etnisk norske eller minoritets elever. Ved å ha et flerkulturelt perspektiv på historien som et grunnleggende undervisningsprinsipp tilknyttet *alle* elever, kan vi unngå at enkelte kommer i situasjoner som gjør at de føler seg ekskludert.

5.3 «Fargeblind»

Ifølge forskningen til Maria Grever, Terry Haydn og Kees Ribbens fra 2008 har vi at elever med minoritetsbakgrunn identifiserer seg både ut fra det landet de bor i, samt foreldrenes opprinnelige hjemland. Det er også slik at religion er viktig i identitetsdannelsen.¹⁵² Videre er etnisitet en sentral faktor når unge mennesker konstruerer egne historiske narrativ.¹⁵³ Når David Mellberg understreker viktigheten av at historieundervisningen planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i relevanskriterier, er det essensielt at elevenes etniske bakgrunn blir tatt hensyn til.¹⁵⁴ I hvilken grad vektlegger mine informanter hensynet til minoritets elevenes bakgrunn når de planlegger og gjennomfører historieundervisningen?

¹⁴⁹ Nordgren og Johansson 2015: 7.

¹⁵⁰ Hilde Hofslundsengen, «Minoritetsspråklige elever i skolen», hentet 15. april 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>

¹⁵¹ Nordgren 2006: 162.

¹⁵² Grever, Haydn og Ribbens 2008: 87-89.

¹⁵³ Epstein 2000: 205.

¹⁵⁴ Mellberg 2009: 358-359.

Det er svært varierende i hvor stor grad informantene tar hensyn til elevenes etniske bakgrunn. Flere oppgir at de ikke tenkte over dette i det hele tatt tidligere, men at det er noe de ble mer bevisst på utover i sin lærerkarriere. Både Sofie og Marianne sier dette hensynet har kommet mer på banen de siste årene. Mikkel sier han tenker over dette i den forstand at han forklarer begreper og sammenhenger knyttet til norsk historie på et mer grunnleggende nivå. Bare Gunnar sier at han ikke har tatt ekstra hensyn med tanke på minoritets elevene i hverken planleggingen eller gjennomføringen. Petter sier at hensynet til minoritets elevene ble en naturlig del av både planleggingen og gjennomføringen, noe han mener kom av at han hadde svært mange minoritets elever i klassen. Dette hensynet kom til uttrykk ved at han forsøkte å gjøre elevenes historie til en del av undervisningen.

For mange av informantene har altså hensynet til elevenes etniske bakgrunn presset seg mer frem de siste årene. Hva som er grunnen til det er vanskelig å si. Det kan ha noe å gjøre med at migrasjon og kulturelt mangfold har fått en mer dominerende plass i nyhetsbildet de senere årene, spesielt etter migrasjonsbølgen til Europa i 2015.¹⁵⁵ Både Trude og Sofie oppgir også at de har flere elever med minoritetsbakgrunn i klassen nå enn hva de har hatt tidligere. For dem kan dette ha vært med på å gjøre dem mer bevisst på at de må ta hensyn til elevenes bakgrunn. Begge jobber på skoler der andelen minoritets elever i utgangspunktet er lav. For Marianne, som jobber på en skole der andelen minoritets elever har vært høy over svært lang tid, er ikke dette en forklaringsfaktor. Gunnar, som også har jobbet mye med minoritets elever, har heller ikke dette som tilfredsstillende forklaringsfaktor. Når Mikkel, som er den med kortest fartstid i yrket og den av informantene som har vært gjennom lærerutdanningen relativt nylig, ikke peker på annet enn grunnleggende forklaring når det gjelder å ta hensyn til kulturelt mangfold, vitner dette om at utviklingen innenfor interkulturell undervisning har stått stille over lang tid. Dette er med på å forsterke det som kom frem i kapittel 4.1, at det å ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen er noe som ikke prioriteres i lærerutdanningen.

Sofie sier at de minoritets elevene hun har hatt, har hun stort sett betraktet som norske. Det er som nevnt i senere tid hun har reflektert rundt minoritets elevenes hjemmekunnskap. Til tross for at Mikkel har sagt at han er bevisst at minoritets elevene bringer med seg en annen

¹⁵⁵ Jakub M. Godzimirski, «Flyktningkrise i Europa – hva står på spill?», hentet fra <https://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2015/Flyktningkrise-i-Europa-hva-staar-paa-spill>, sist aksessert 18. juni 2019

hjemmekunnskap enn de etnisk norske, uttaler han at han ikke har fokusert så mye på forskjellen mellom etnisk norske og elever med minoritetsbakgrunn. Det samme gjelder for Marianne: hun tenker ikke over minoritetslevene som minoritets elever, til tross for at hun har reflektert over at de kanskje ikke har den samme hjemmekunnskapen som etnisk norske. Hva forteller dette oss? Flere av informantene er altså bevisst utfordringene til minoritetslevene, og de jobber også aktivt med disse, spesielt med tanke på språk. Men de betrakter ikke elevene som minoritets elever.

Det virker som om informantene etter en viss tid i jobb blir «fargeblinde». Betegnelsen kommer fra oppfølgingsstudien til Virta, der hun som nevnt følger lærerstudenter i overgangen til jobbtilværelsen. Virta kom frem til at de nyutdannede lærerne ikke la merke til det kulturelle mangfoldet etter kun kort tid i jobb, til tross for at de på forhånd hadde uttalt at de ønsket å tilrettelegge historieundervisningen med utgangspunkt i det kulturelle mangfoldet.¹⁵⁶ Dette er veldig sammenfallende med det at flere av mine informanter uttaler at de ikke tenker over at enkelte elever har minoritetsbakgrunn.

Hva har så dette å si for elevenes identitetsdannelsesprosess? Svaret på spørsmålet avhenger av hvordan historieundervisningen påvirkes av «fargeblindheten». Dersom mangfoldet i faget skinner igjennom til tross for lærernes «fargeblindhet», kan det være positivt at det ikke blir gjort et nummer ut av elevenes ulike bakgrunner. Identiteten vår avhenger tross alt ikke bare av hvordan vi ser på oss selv, men også av hvordan andre ser på oss.¹⁵⁷ Som jeg påpekte i forrige delkapittel kan det at elever behandles som «annerledes» i kraft av at han/hun har minoritetsbakgrunn, gjøre at vedkommende føler seg på utsiden av fellesskapet. Men dersom «fargeblindheten» til lærerne gjør at historiefaget ikke åpner opp for mangfold, og at lærerne ikke i særlig grad jobber med de fire historiedidaktiske kategoriene til Eikeland, er sjansen stor for at mange elever ikke kan bruke historiefaget i egen identitetsdannelsesprosess, rett og slett fordi de ikke klarer å plassere seg selv inn i det. Det er viktig at historieundervisningen planlegges ut fra relevanskriterier, der den enkeltes historiebevissthet og livssituasjon danner deler av utgangspunktet for hva som skal med i undervisningen.¹⁵⁸ Dersom dette ikke blir gjort er sjansen stor for at elevene mister muligheten til å se sammenhengene mellom seg selv, historien og fremtiden.

¹⁵⁶ Virta 2009: 294-295.

¹⁵⁷ Markus 2013: 180-181.

¹⁵⁸ Mellberg 2009: 358-359.

5.4 Oppsummering

Historiefaget har utvilsomt mulighet til å virke som en del av elevenes identitetsdannelsesprosess, blant annet ved at det kan åpne opp for ulike identitetstilbud og bidra til å koble minoritetselevenenes hjemmekunnskap til den kunnskapskoden de møter i skolen. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje er at læreren tar hensyn til de elevene som sitter i klasserommet og den historien de bringer med seg.

Det å ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen vil ikke være det samme som å tilpasse undervisningen ut fra enkeltelevers behov. Tilpasset opplæring er et grunnleggende undervisningsprinsipp som er nedfelt i opplæringsloven – dette skal vi ikke vike fra. Eksempelvis er det slik at elever som opplever språkbarrierer må få hjelp med tanke på dette, og det kan være aktuelt å forklare begreper og bakgrunnsfakta nøye. Men det flerkulturelle perspektivet er ikke et verktøy i så måte – det er heller et underliggende prinsipp som skal gjennomsyre hele undervisningen. På den måten vil historieundervisningen bevege seg vekk fra en likhetsideologi og mot et mangfoldsperspektiv, slik at elever heller betraktes som ulike individer med individuelle behov, heller enn en del av en gruppe som trenger ekstra tilpasning i kraft av gruppetilhørighet.

Flertallet av mine informanter faller inn under «fargeblind»-betegnelsen til Arja Virta. Det er vanskelig å si med sikkerhet hvordan dette eventuelt påvirker historieundervisningen. Vi har sett at det kan ha både positive og negative konsekvenser. Konsekvensen er mest sannsynlig enten at undervisningen blir mer standardisert og lukket, eller at elever med minoritetsbakgrunn føler seg mer inkludert fordi de ikke blir behandlet annerledes.

6.0 Historiefaget som integrerende fag

Der forrige kapittel tok for seg historiefagets identitetsdannende effekt på et individuelt nivå, skal dette kapitlet blant annet se på sammenhenger og problemstillinger knyttet til historiefaget og *nasjonal* identitet. Jeg ser på hvorvidt dagens historiefag er et fag som inkluderer alle elever, og på den måten eventuelt virker integrerende på elever med minoritetsbakgrunn.

Av delkapitlene som følger vil det komme frem at det integrerende potensialet som ligger i faget ikke utnyttes til det fulle. Med utgangspunkt i uttalelsene fra mine informanter mener jeg dette bunner i tre forhold:

- 1) En ensidig oppfattelse av hva som ligger i integreringsbegrepet
- 2) En endret oppfattelse blant elever knyttet til hva som utgjør et fellesskap
- 3) Et historiefag som foreløpig ikke lykkes i å inkludere alle i den nasjonale historien

Videre vil refleksjoner knyttet til de tre overnevnte forholdene vise at historiefagets utfordring er å holde liv i en felles nasjonalhistorie som både sier noe om hva som gjør Norge til Norge, samtidig som denne historien oppleves som inkluderende for alle.

6.1 Integrerende potensial eller typisk norsk?

Som nevnt tidligere kommer det ikke frem av historiefagets formålsbeskrivelse, hverken den som er i bruk i dag eller den som er utformet med tanke på den nye læreplanen, at historiefaget skal ha en integrerende funksjon.¹⁵⁹ Likevel mener samtlige av mine informanter at faget har et integrerende potensial, og enkelte mener også at dette potensialet er større enn i mange andre fag. Dette begrunner de blant annet på følgende måte:

Intervjuer: Har historie et potensial til å være integrerende?

Marianne: Ja. For hvis du skal fungere i samfunnet, så må du jo forstå... Hvis du forstår hvorfor ting fungerer som de gjør, så er det kanskje lettere å bli en del av det. For da er det jo ikke så fremmed. Og hvis du vet... og da er det lettere å på en måte ikke trå feil også.

¹⁵⁹ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram» og «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål».

Petter: Altså det er jo integrerende fordi det er et fag som vil fortelle dem hvorfor Norge har blitt som det har blitt. Jeg tenker det er viktig med en forståelse for hvorfor Norge er i den situasjonen vi er i i dag. Til tross for at vi har en historie som ikke tilser at vi skulle vært et av verdens rikeste land. For eksempel. Det er integrerende det, å forstå samfunnet man lever i. Forså styresettet, kvinnesynet og religionsfriheten. Det er viktig for å bli integrert.

Både Marianne og Petter fokuserer på at historiefaget er integrerende fordi det gir innblikk i hvordan det norske samfunnet fungerer, og det forklarer hvorfor Norge har blitt som det har blitt. Petter sier at det er integrerende å forstå det samfunnet man lever i, og Marianne mener at økt forståelse for kulturen og historien tilknyttet det landet man bor i, vil kunne føre til at det kjennes mindre fremmed. Videre sier Gunnar at historiefaget er integrerende ettersom det gir referanser til det å leve i det norske samfunnet. Mikkel trekker også frem felles referanserammer som en viktig del av fagets integrerende potensial.

Det som er interessant å merke seg er at det virker som de overnevnte informantene har en ensidig oppfattelse av integreringsbegrepet. Hvis vi tar utgangspunkt i Joar Aasens utgreiende definisjon av integrering har vi at barn med minoritetsbakgrunn både skal lære om og ta del i den norske kulturen og tradisjonen, men også at de skal fortsette å utøve og lære om den kulturen de selv eller foreldrene har en opprinnelig tilhørighet til – de skal bli tospråklige og tokulturelle.¹⁶⁰ Denne dimensjonen av integreringsbegrepet forsvinner hos en del av informantene, da de fokuserer på å forstå hvorfor Norge har blitt som det har blitt, muligheten til å ta del i det norske samfunnet og felles referanserammer – som selvfølgelig er svært viktig. Informantene Sofie og Trude derimot, virker å ha en mer tosidig oppfattelse av integreringsbegrepet:

Intervjuer: Har historie et potensial til å være integrerende?

Sofie: Du kan få muligheten til å knytte fremmedkulturelle elever sin historie til den norske da, sånn at det blir en del av en sånn globalisert verdensforståelse da, og kanskje se at (...), jeg vet ikke, at historie som identitet er like relevant for dem som for etnisk norske. (...) men ja, det har kanskje et potensial som er større enn mange andre fag, vil jeg si, det har det. Men det kommer jo an på hva du vektlegger da.

Trude: Det har det fordi faget inneholder en del tema som er felles for hele verden – demokratiutvikling for eksempel, og store konflikter som har angått de fleste. Men også fremveksten av ismene og hva det fører til, hva har man gjort for rettigheter.

¹⁶⁰ Aasen 2003: 102.

Trude mener faget er integrerende fordi det inneholder en del tema som er felles for hele verden, eksempelvis enkelte store konflikter, fremveksten av «ismene» og kampen for like rettigheter. Sofie virker å ha en oppfatning av at historiefagets integrerende potensial ligger i det å finne møtepunkter mellom norsk historie og historien til minoritetskulturen, slik at læreren åpner opp mulighetene for en global verdensforståelse.

Det er fortsatt slik at integreringen av norsk historie i verdenshistorien varierer fra lærebok til lærebok, samt fra klasserom til klasserom.¹⁶¹ Jeg spurte derfor informantene mine om de tenker det er fruktbart at norsk historie åpnes opp for møtepunkter med andre historier og kulturer. Jeg spurte også om norsk historie *alltid* må ha et aktivt inkluderende perspektiv, eller om det noen ganger rett og slett er mest fruktbart å ikke ha det. Sofie mener at undervisning innenfor norsk historie er aktuell for elever med minoritetsbakgrunn uten et aktivt inkluderende perspektiv. Hun begrunner dette med at selv om disse elevene ikke er etnisk norske, så er de fortsatt norske. Petter mener det er viktig å lære norsk historie når man skal bo i Norge og være en del av det norske samfunnet. Samtidig uttaler både Trude og Petter at det kan være hensiktsmessig å mykne opp i skillet mellom norsk og internasjonal historie i enda større grad enn det vi ser i dag:

Trude: [...] Jeg tror ikke historiefaget har et så norsk perspektiv at mange føler seg ekskludert på grunn av det, nei. Historie har mye mer av tema der Norge er en del av det store bildet. [...] Det er ikke farlig hvis historie får et mer internasjonalt perspektiv. Og i en globalisert verden er det viktig å løfte blikket.

Petter: [...] Men så har vi en tradisjon i Norge for å skille skarpt mellom norsk historie og verdenshistorie. Det kan man jo stille seg et spørsmål ved om alltid er like fruktbart med tanke på det du snakker om med globalisering, vi blir jo mer og mer knyttet sammen. Og vi er jo bare en liten bit av det hele.

Trude tror ikke at historiefaget egentlig har et så norsk utgangspunkt at elever med en annen bakgrunn enn den etnisk norske vil føle seg ekskludert av det, da faget har mange tema der Norge er en del av det store bildet. Fremveksten av komparativ og transnasjonal historieskriving fra 1980-tallet og fremover har gjort at det nasjonale «tunnelsynet» har blitt stadig mer forkastet.¹⁶² Trude mener likevel at historiefaget generelt gjerne kan få et enda mer internasjonalt perspektiv enn det det allerede har. Dette setter hun i sammenheng med at det er viktig å løfte blikket i en globalisert verden. Petter mener tradisjonen med å skille mellom norsk

¹⁶¹ Kvande og Naastad 2013: 93-94.

¹⁶² Berger 2017: 51.

og internasjonal historie fortsatt står ganske sterkt, men at det er på tide å vurdere om dette fortsatt er like fruktbart. Vi ser altså at de to informantene har ulik opplevelse av i hvor stor grad den norske historien integreres i verdenshistorien. Akkurat slik Kvande og Naastad påpeker, vil dette variere fra klasserom til klasserom.¹⁶³

Elever med minoritetsbakgrunn gir uttrykk for at de savner innfallsvinkler og perspektiver knyttet opp mot historien til landet der de eller foreldrene kommer fra. Både Sofie, Trude, Marianne og Mikkel henviser til eksempler hvor elever direkte har etterlyst andre perspektiver enn det som i utgangspunktet ble lagt frem i undervisningen. Dette kom frem gjennom samtale om hvorvidt de hadde erfart forskjeller mellom minoritets elever og etnisk norske når det gjelder tilknytning til historiefaget. Trude kom med følgende eksempler:

Intervjuer: men har du tenkt noe over om det er forskjell på etnisk norske, la oss si det sånn, og elever med minoritetsbakgrunn når det gjelder det her å få en tilhørighet til historiefaget, og da kanskje spesielt den norske historien. Er det vanskeligere å åpne den døra for minoritets elever?

Trude: ja litt. Altså, minoritets elever spør ofte etter historie fra det stedet der de eller foreldrene er fra. For eksempel elever fra Iran som etterlyser persisk historie, som er et stort og viktig tema, men som da er valgt bort, ikke sant. Noen spør for eksempel etter, vi hadde om første verdenskrig, og noen elever var fra tidligere Jugoslavia og synes det burde vært sagt mer om hva som skjer i området der, så det er mer det at de synes det blir for mye Norge og for lite av det fra der de er fra. Perspektivet har flyttet seg til et sted der de ikke har røttene sine. Så ja, for dem tror jeg det kan bli litt mye Norge og litt mye ting de ikke synes er spesielt interessant.

Av sitatet ser vi at elever direkte etterspør historie fra eget opprinnelsesland, eller fra der foreldrene er fra. Trude har opplevd at elever har etterspurt både persisk historie og historie fra tidligere Jugoslavia. Hun tror det kan bli litt mye Norge for enkelte. Selvfølgelig er det viktig at alle elever får innsikt i norsk historie. Som Petter sier, det å få innblikk i den norske historien er å betrakte som allmenndannende. Men det kan virke som om kombinasjonen mye norsk historie og det at elever med minoritetsbakgrunn ikke får møte sin egen historie i undervisningen, gjør at det kjennes lite relevant.

En mulig løsning på denne utfordringen er å i større grad integrere andre kulturer i historien om Norge. Spørsmålet vi må stille oss er derfor *hva* den norske historien skal inneholde. I hvor stor grad trenger en nasjonal historiefortelling å være ekskluderende? Hvor mange «dem» må vi

¹⁶³ Kvande og Naastad 2013: 94.

skille ut for å kunne definere et «vi»? Og ikke minst, hvordan kan historieformidling skape fellesskap mellom grupper som ikke har en felles fortid?

6.2 «Noen er nasjonalister, andre globalister.»

Flere av mine informanter mener en felles nasjonalhistorisk bakgrunn har en overføringsverdi til samfunnet generelt, slik at det i større grad kan bli preget av fellesskap og samhold. Petter mener en felles nasjonalhistorie vil kunne ha en samlende effekt fordi den kan gjøre det lettere å stille seg bak en del ting som foregår i samfunnet vårt. Marianne er av samme oppfatning som Petter, da hun uttaler at en felles historisk plattform kan gjøre det lettere å delta som en samfunnsaktør.

Ola Svein Stugu understreker at oppfatninger knyttet til felles fortid og opphav har en samlende effekt når det gjelder nasjonal selvforståelse.¹⁶⁴ De fleste fellesskap, både store imperium og små bygder, finner gjerne legitimitet og stolthet i opphav og fortid. Stugu argumenterer for at det i identitetsdannelsesprosessen for fellesskap er nødvendig med en form for utskilling – det finnes noe som er «oss» og noe som er «dem».¹⁶⁵

Kvande og Naastad stiller spørsmålsteget ved om vi faktisk trenger et «dem» for å kunne definere oss selv. Til tross for at historien om Norge fortsatt har et nasjonalt utgangspunkt, er norgeshistorien stadig dypere integrert i omverdenens historie. Nasjonen svekkes som historisk grunnlag for felles identitet.¹⁶⁶ Flere av mine informanter oppgir at det har skjedd en endring blant elevene når det kommer til tanker om hva som utgjør et fellesskap. Sofie mener at en andel av elevgruppen har en mer global orientering. Hun stiller spørsmålet: «Hvis en tar en tilfeldig klasse, hvor stor tilhørighet føler de til Norge? Noen er jo nasjonalister, andre er globalister i større grad.»

Også Trude uttaler at hun tror elevene har et helt annet syn på fellesskapsverdier i dag enn hva hun hadde da hun gikk på skolen, rett og slett fordi de vokser opp i en annen verden som endrer seg raskt. I tillegg viser tidligere forskning fra England og Nederland at elever uttrykker skepsis til at en felles historie fører til et sterkere samhold i samfunnet.¹⁶⁷ Er det på tide at vi tar inn

¹⁶⁴ Ola Svein Stugu, *Historie i bruk*, Oslo 2008: 46.

¹⁶⁵ Stugu 2008: 35-39.

¹⁶⁶ Kvande og Naastad 2013: 91-96.

¹⁶⁷ Grever, Haydn og Ribbens 2008: 90-91.

over oss at deler av elevgruppen, uavhengig av om de er etnisk norske eller har minoritetsbakgrunn, ikke nødvendigvis kjenner på en sterk tilknytning til det å være norsk? Kanskje er det viktigere for disse elevene å se seg selv i sammenheng med resten av verden?

Mange mener at slike endrede fellesskapsverdier vitner om behovet for at den nasjonale identiteten blir styrket. Dette er tilfellet i Nederland og Danmark, der en nasjonal kanon for historiefaget i skolen har blitt innført. På den andre siden har vi den mer progressive flanken, som argumenterer for at historiefaget er foranderlig og bestående av mange ulike perspektiver.¹⁶⁸ Her finner vi Peter Seixas, som argumenterer for at det er for mange helter, for mange opphav og for mange historier til at vi kan gjøre undervisningen i historie mer standardisert.¹⁶⁹ Men i bunn og grunn er ikke dette en debatt for eller mot kanon i historiefaget. Det er ikke nødvendigvis slik at vi må sette den nasjonale tilknytningen i et motsetningsforhold til den globale. Det flerkulturelle samfunnet og økende globalisering krever en historie som kan berøre mennesker både i kraft av at de er borgere med tilknytning til en nasjon, men også med tilknytning til verden, som kosmopoliter.¹⁷⁰

Det at vi lever i et flerkulturelt samfunn, samt endringene knyttet til hva som utgjør et fellesskap, gjør at vi må tenke nytt rundt den norske nasjonshistorien. Petter mener dette er helt essensielt dersom vi skal klare å ta elevmassen vår på alvor. Som et resultat av globalisering og migrasjon har vi i dag et mindre homogent klasserom enn hva vi har vært vant med, og Petter mener det bør gjenspeile seg i faget:

Intervjuer: Det her nasjonsbyggende aspektet med historien som var så sentralt så lenge, tenker du at det har blitt mer relevant igjen med tanke på migrasjonsstrøm og disse tingene, at det er og burde være mer i vinden?

Petter: Ja, men det er aktuelt på en annen måte. Vi må la minoritetene og de som har kommet hit bli en del av historien, bli en del av nasjonalhistorien, for det er en del av vår nasjonalhistorie nå. Så den har på en måte blitt omdefinert. Det er i mindre grad «oss og dem», at den kanskje blir mer vid, at den handler om «oss». Og skal vi lykkes med å bygge en nasjonal tilhørighet så må vi ta inn alle, både etnisk norske og våre minoriteter, urfolk, og de som har kommet flyttende til landet her. Gjør vi ikke det så lykkes vi ikke som et nasjonsbyggeprosjekt. Det tror jeg ikke.

¹⁶⁸ Johansson 2012: 10.

¹⁶⁹ Seixas 2006: 21.

¹⁷⁰ Johansson 2012: 11.

Her sier Petter at det nasjonsbyggende aspektet ved historien fortsatt er aktuelt, men på en annen måte enn hva det har vært tidligere. Han mener vi i større grad må åpne opp for at minoritetsbefolkningen i Norge blir en del av den norske historien, slik at det i mindre grad handler om «oss» og «dem». Dette er helt essensielt for å kunne bygge opp en nasjonal tilhørighet slik historien har hatt tradisjon for. Døving omtaler det samme som å «fete opp» den nasjonale minnekulturen. Ved å ha et kritisk blikk på egen historie, samt flette inn nye perspektiver og ukjente stemmer, mener Døving at historien kan fremme inkludering og tilhørighet.¹⁷¹

Dette tar oss tilbake til spørsmålene som avsluttet kapittel 6.2: I hvor stor grad trenger en nasjonal historiefortelling å være ekskluderende? Hvor mange «dem» må vi skille ut for å kunne definere et «vi»? Hvordan kan historiefremføring skape fellesskap mellom grupper som ikke har en felles fortid? Det er ikke til å se bort i fra at jo flere historier som innlemmes i den nasjonale fortellingen, jo vanskeligere kan det være å holde liv i en felles nasjonshistorie.¹⁷² Mine informanter gir uttrykk for at de mener en nasjonshistorie er viktig fordi de tenker en felles plattform kan føre til økt samhold i samfunnet generelt. Som informanten Marianne sa i sitt intervju: «Hva er det som gjør Norge til Norge? Hvis man ikke har en idé om hva Norge er, hvordan skal man holde det sammen?»

Utfordringen ligger i å erkjenne at samfunnet, både sett fra majoritetens og minoritetens side, aldri har vært homogent. Klarer vi dette kan vi flette den nasjonale historien og kulturmøter sammen, og på den måten i større grad skape et samfunn der minoritetsgrupper deltar med like rettigheter og plikter, men hvor de også kan beholde sine nasjonale, kulturelle og religiøse særtrekk. Her kommer vi inn på en generell antakelse innenfor multikulturalismen, nemlig at det å vokse opp i et samfunn der eget språk, historie, tradisjoner og livssyn er tydelig til stede og akseptert av allmennheten, er helt essensielt for at et individ skal utvikle en faktisk tilhørighet til storsamfunnet. Faren ved å anerkjenne ulikhet er riktignok at det skapes varige strukturer av minoritetsdannelse, og som dermed gjør at kulturelle grenser forsterkes. Motargumentet er at tiltak for å fremme multikulturalisme, som eksempelvis pensumrevidering med mål om å reflektere mangfoldet i historiefaget, vil virke integrerende heller enn ekskluderende. Så er debatten om hvilke tiltak som skal innføres og på hvilke måter dette skal gjøres, knyttet til en

¹⁷¹ Døving 2011: 232.

¹⁷² Kvande og Naastad 2013: 96.

mye større politisk integreringsdebatt som munner ut i spørsmålet om hvor liberalt et samfunn kan og bør være. Den debatten er det dessverre ikke rom for i denne oppgaven.

Historiefagets utfordring er altså å holde liv i en felles nasjonshistorie som både sier noe om hva som gjør Norge til Norge, samtidig som denne historien oppleves som inkluderende for alle. Faget må finne en balansegang mellom å fostre en nasjonal identitet og en kosmopolitisk identitet – en mer oppdatert utgave av den nasjonale identiteten, som tar inn over seg det flerkulturelle aspektet ved det norske samfunnet.¹⁷³ Dette er ikke en unik utfordring for historieundervisningen i Norge. I Finland har de også diskutert behovet for at det historiske DNA-et gjennomgår en endring. Der har de kommet frem til at mer dyptgående undervisning innenfor migrasjonshistorie kan være en nøkkel til interkulturell forståelse. For elever der enten de selv eller foreldrene har en fortid som migranter, kan undervisning om «folk på flyttefot» gjennom den nasjonale historien gjøre at de relaterer seg mer til nasjonalhistorien, samtidig som elever som alltid har bodd i landet kan få en tilknytning til den sentrale rollen migrasjon har spilt gjennom historien.¹⁷⁴

Fra debatten i Finland kan vi lære at det norske, historiske DNA-et må endres. Det vil si at vi fortsatt skal ha en norsk nasjonalhistorie som forteller om Norge, men det flerkulturelle aspektet ved samfunnet må bli en integrert del av den norske historiefortellingen. Elevene trenger en mer helhetlig undervisning der mennesker med ulik kulturell bakgrunn og fra ulike deler av verden har en naturlig plass i den norske historien. På den måten vil historieundervisningen gjenspeile at oppfatningene knyttet til hva som utgjør et fellesskap har endret seg, samtidig som det fortsatt vil være en nasjonshistorie som kan brukes til å bygge en felles plattform i samfunnet forøvrig. Ifølge Eikeland må elevene også få mulighet til å tenke kritisk rund nasjonal identitet, for på den måten å vurdere både positive og negative sider ved det å knytte seg selv til en nasjon.¹⁷⁵ Gjennom kritisk refleksjon og diskusjon knyttet til nasjonal identitet vil man også kunne unngå at elevene føler at de *må* knytte seg selv og sin identitet til den norske historien.¹⁷⁶ Dersom vi klarer å bygge opp historieundervisningen rundt disse prinsippene vil vi kunne få et historiefag som rommer mange forskjellige identiteter, samtidig som det gir elevene kunnskap om samfunnet de lever i.¹⁷⁷

¹⁷³ Nordgren og Johansson 2015: 10.

¹⁷⁴ Smart et. al. 2010: 12.

¹⁷⁵ Eikeland 2004: 8.

¹⁷⁶ Eikeland 2004: 15.

¹⁷⁷ Klein 2010: 621.

6.3 Oppsummering

Informantene mener at det integrerende potensialet er større enn i mange andre fag, men det er fortsatt tegn som tyder på at historiefaget og historieundervisningen står overfor mange utfordringer. Det er litt ulike meninger blant informantene knyttet til hvor integrert den norske historien er i verdenshistorien, men det er enighet om at skillet mellom Norge og verden med fordel kan myknes opp enda mer. Det virker også å være ulike oppfatninger knyttet til hva som ligger i begrepet integrering, da enkelte informanter i stor grad vektlegger det å bli en del av det norske, mens andre igjen fokuserer på at elevene skal få mulighet til å fortsette å lære om sin egen eller foreldrenes kultur.

Nasjonshistorien er fortsatt viktig, men den må bygges ut og settes inn i en bredere kontekst. Dette kommer av at klassene i norske klasserom blir stadig mer kulturelt sammensatt, og dette må til for at dagens elever skal bli tatt på alvor. Det henger også sammen med et inntrykk om at elevenes oppfatning knyttet til hva som utgjør et fellesskap, har endret seg. Enkelte har en stadig mer global orientering. Faget må finne en balanse mellom det nasjonale og det globale, da disse ikke nødvendigvis står i et motsetningsforhold til hverandre.

7.0 Konklusjon

Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål:

1. Tenker lærere at det er viktig å ha et flerkulturelt perspektiv på historien i sin undervisning? Hvordan begrunner de sitt svar på dette?
2. Har historiefaget en identitetsdannende effekt?
3. Har skolefaget historie potensial til å fremme integrering av minoritets elever?

Med forbehold om at jeg har gjennomført en kvalitativ studie med få intervjuobjekter, er det likevel en del trekk som går igjen blant de ulike informantene. Disse fremstår også som sentrale innenfor tidligere forskning. Samtlige tenker at et flerkulturelt perspektiv vil virke berikende på undervisningen. Dette begrunnes blant annet i at elever med en annen kulturell bakgrunn må få innsikt i sin historie, at det kan trene elevenes refleksjonsevne, samt at det vil gi elevene mulighet til å se verden som en helhet. Til tross for at alle mener et slikt perspektiv er utelukkende berikende, er det varierende hvor mye den enkelte informant har hatt fokus på dette i egen undervisning.

Informantene setter i stor grad likhetstegn mellom flerkulturelt perspektiv og den historiedidaktiske kategorien *perspektivmangfold*. Dette kan vitne om manglende bevissthet knyttet til hva konseptet innebærer. Det som fremstår som manglende innsikt kan skyldes at det interkulturelle oppdraget ikke står eksplisitt formulert i nasjonale styringsdokumenter og at det ikke er fokus på det i lærerutdanningene. Videre opplever de både antall kompetansemål, tidsbegrensningen i faget, kildetilfang, samt måten lærebøkene er lagt opp på, som begrensende. Disse faktorene svekker muligheten for dybdelæring, og dermed også mulighetene for å styrke elevenes interkulturelle kompetanse.

Det er tydelig at historiefagets identitetsdannende effekt betraktes som en sentral del ved faget. Likevel er *identitet* en kategori flere informanter opplever det som vanskelig å jobbe med, spesielt i tilknytning til elever med minoritetsbakgrunn. Det skyldes at det ikke er gitt at elever med minoritetsbakgrunn faktisk identifiserer seg med det å være en minoritet. Her uttrykker spesielt en av informantene at tilrettelegging av undervisningen rettet konkret inn mot elever med minoritetsbakgrunn, i så måte at læreren legger opp til at vedkommende skal jobbe med andre perspektiver, ikke nødvendigvis faller i god jord. Derfor må ikke flerkulturelt perspektiv

forveksles med et konkret verktøy innenfor tilpasset opplæring. Det er heller et underliggende undervisningsprinsipp som bør gjennomsyre all undervisning, slik at mangfoldet og kompleksiteten i faginnholdet blir synlig for *alle* elever.

Flere av informantene faller inn under betegnelsen «fargeblind», men det er ikke mulig å si med sikkerhet hva slags konsekvenser dette har for undervisningen. Det kan ha både positive og negative konsekvenser, men det kan altså føre med seg en undervisning som er mer standardisert og lukket. Dersom man kombinerer dette med det som kom frem i kapittel fire, at informantene virker å ha begrenset innsikt i hva det faktisk vil si å ha et flerkulturelt perspektiv på undervisningen, kan det tyde på at historieundervisningen kun i begrenset grad blir påvirket av tiden vi lever i, da den tross alt er preget av kulturelt mangfold, globalisering og migrasjon.

Historiefaget har et integrerende potensial, både fordi det lærer elevene om det norske samfunnet, samtidig som det kan åpne opp for store muligheter til å flette den norske kulturen sammen med andre. Spesielt når det gjelder det sistnevnte har faget et stort potensial som ikke utnyttes til det fulle. Det skyldes en ensidig oppfattelse av hva som ligger i integreringsbegrepet, at oppfattelsen blant elevene om hva som faktisk utgjør et fellesskap har endret seg, samt at faget, til tross for et stadig mindre nasjonalt utgangspunkt, fortsatt ikke lykkes i å inkludere alle deler av befolkningen i den norske historien. Den norske nasjonshistorien er fortsatt viktig, men den må settes inn i en bredere kontekst. Det globale og nasjonale står ikke nødvendigvis i et motsetningsforhold til hverandre, men det norske historiske DNA-et må «fetes opp» slik at flere ulike historier blir inkludert på en helhetlig måte, ikke bare som et tilleggsperspektiv.

Historieundervisningen i skolen påvirkes kun *delvis* av kulturelt mangfold. Sånn sett plasserer resultatene fra denne studien seg et sted *mellom* ytterpunktene i den tidligere forskningen. Det har skjedd endringer i hvordan et flertall av informantene tenker rundt historie og hvordan de legger opp sin undervisning, som en konsekvens av økende kulturelt mangfold. Men dette virker ikke å ha resultert i en helhetlig praksisendring hvor flerkulturelt perspektiv på historieundervisning fungerer som et grunnleggende undervisningsprinsipp. Derfor kan resultatene heller ikke slå fast at informantene jobber aktivt ut fra et mangfoldsbegrep. Jeg har argumentert for at dette bunner i det foreløpige ubrukte potensialet hva gjelder både identitetsdannelse og muligheter for integrering, manglende bevissthet fra lærernes side knyttet til flerkulturelt perspektiv, samt sentrale begrensninger ved måten faget og undervisningen er lagt opp på. Oppgavens teoretiske bakteppe viser at det har skjedd mye innenfor den faglige

utviklingen, spesielt siden andre verdenskrig, men det er fortsatt en vei igjen å gå. Kanskje kan den pågående fagfornyelsen bidra til å løse sentrale utfordringer i faget.

Av forslaget til ny læreplan i historie som fellesfag i videregående opplæring, ser vi at det er lagt opp til at elevene skal ha en utforskende og kritisk tilnærming til historien. Det er også lagt vekt på at elevene skal lære om ulike perspektiver knyttet til historiske hendelser. Heller enn *hva* elevene skal lære, signaliserer Fagfornyelsen et økt fokus på *hvordan* de skal lære.¹⁷⁸ Disse faktorene legger til rette for at læreren selv kan velge konkrete tema for undervisningen, den fremmer dybdelæring og en mer helhetlig undervisning.

Ved at vi får en så åpen læreplan følger det også noen utfordringer. Som leder i Norsk Lektorlag, Rita Helgesen, påpeker, kan så stor faglig autonomi som det her legges opp til, også føre med seg store forskjeller mellom klasser og skoler. Det vil bli et stort behov for læreplanarbeid på lokalt nivå.¹⁷⁹ Derfor har vi ingen garantier for at det faglige innholdet og fremstillingsmåten knyttet spesielt til norsk historie og europeisk historie, faktisk vil endre seg. Når dette er sagt sender dagens høringsdokument ut tydelige signaler på hva fagutvalget i historie ønsker. Dette ser vi eksempelvis ved den hyppige bruken av ordet *perspektiver* i både kompetansemål, retningslinjene for vurdering og kjerneelementer. Under fagets relevans står det at faget skal fremme kultur- og samfunnsforståelse og identitetsdannelse, og som nevnt står historiebevissthet oppført som kjerneelement.¹⁸⁰ Sann sett ser det ut til at det interkulturelle oppdraget er godt ivaretatt. Det virker likevel å være et stort behov for at det står eksplisitt formulert under «Fagets relevans», og gjerne også som et eget kjerneelement, at historiefaget skal øve elevenes interkulturelle kompetanse. På den måten tror jeg vi i større grad ville fått et historiefag som virker integrerende, og dermed inkluderende, for *alle* våre elever.

Diskusjonen om historiefaget er en del av debatten knyttet til hvordan vi vil at samfunnet vårt skal være.¹⁸¹ Det multikulturalistiske samfunnet der kulturelle forskjeller i stor grad blir ivaretatt kan virke skremmende på mange, da enkelte mener veien er kort fra dette samfunnet til et stammesamfunn. Derfor er det viktig at vi bevarer en aksept for forskjellighet, men at vi ikke *dyrker* forskjellene. Målet må være et åpent samfunn hvor kulturelle forskjeller bevares

¹⁷⁸ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram».

¹⁷⁹ Rita Helgesen, «Fagfornektelsen», *Lektorbladet – tidsskrift for fag, kultur og utdanning*, nr. 6 (2018): 4.

¹⁸⁰ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbredende utdanningsprogram».

¹⁸¹ Johansson 2012: 10.

uten at dette går på bekostning av sameksistens og interkulturell praksis.¹⁸² Her har historiefaget mulighet til å være med å virke inn på en positiv måte ved å åpne opp for flere historier, for dermed å utnytte sitt integrerende potensial på en bedre måte. Faget kan bidra til at skillet mellom «oss» og «de andre» blir forsterket, men det kan også bidra til at slike inndelinger blir problematisert. Gjennom historiske eksempler kan elevene få se at disse skillene ikke er naturskapte, men et resultat av blant annet kulturtolkninger og politikk.¹⁸³

7.1 Forslag til videre forskning

Denne oppgaven har gitt et innblikk i hvordan et fåtall lærere tenker rundt historieundervisning og kulturelt mangfold, da spesielt det å ha et flerkulturelt perspektiv på historien. En større studie av samme tema, gjerne landsdekkende, vil i større grad gi noen indikatorer på hvilke utfordringer som må løses i møtet mellom historiefaget og stadig mer heterogene klasserom. Det hadde også vært interessant å se på ungdomsskoler og videregående skoler hver for seg, for å kartlegge om det er ulike utfordringer tilknyttet forskjellige alderstrinn.

Videre forskning kan også bidra til å tydeliggjøre hvordan lærere kan jobbe med å utvikle interkulturell kompetanse hos sine elever. Jeg foreslår derfor at det utformes en omfattende aksjonsstudie, der man går inn i mange og varierte klasserom for å utvikle og teste konkrete tips til undervisningsmetoder, kilder og opplegg, med forankring i prinsippene tilknyttet interkulturell undervisning.¹⁸⁴ Studien bør også ta for seg hva slags læringseffekt elevene har av oppleggene som testes ut i klasserommene. Ut fra dette kan man utforme en idébank lærere kan hente inspirasjon fra.

Det ligger store muligheter i å vende blikket utover og se på historiefagets utvikling i andre land enn Norge. Det kan være hensiktsmessig å se hva slags funksjon historiefaget har og skal ha i en tid der det nasjonale og globale enda ikke fungerer i et optimalt samspill. Ved å sammenlikne Norge med andre land kan vi hente eventuell lærdom og inspirasjon, samt få en pekepinn på om utviklingen i Norge er i takt med det som skjer ellers i verden.

¹⁸² Døving 2009: 46.

¹⁸³ Kvande og Naastad 2013: 143.

¹⁸⁴ Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 58.

Bibliografi

Litteratur

Aasen, Joar. *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, Vallset 2003

Berger, Stefan. «History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies» i *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, red. Mario Carretero, Stefan Berger og Maria Grever, 2017: 39-57

Birkelund, Gunn Elisabeth og Arne Mastekaasa, «Innledning» i *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*, red. Gunn Elisabeth Birkeland og Arne Mastekaasa, Oslo 2009: 1-42

Dalen, Monica. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo 2011

Døving, Cora Alexa. «Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom» i *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, red. Claudia Lenz og Trond R. Nilssen, Oslo 2011: 229-245

Døving, Cora Alexa. *Integrering – teori og empiri*, Oslo 2009

Eikeland, Halvdan. *Historieundervisning og interkulturell læring – En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole* (Rapport 8/2004), Høgskolen i Vestfold, Tønsberg 2004

Eliasson, Per og Kenneth Nordgren. «Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?», *Norddidactica – Journal og Humanities and Social Science Education*, nr. 2 (2016): 47-68

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, Oslo 2008

Epstein, Terrie. «Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in U. S. History:

- Case Studies From an Urban Classroom», *American Educational Research Journal* 37, nr. 1 (2000): 185-214
- Grever, Maria, Terry Haydn og Kees Ribbens, «Identity and School History: the Perspective of Young People from the Netherlands and England», *British Journal of Educational Studies* 56, nr. 1 (2008): 76-94
- Helgesen, Rita. «Fagfornektelsen», *Lektorbladet – tidsskrift for fag, kultur og utdanning*, nr. 6 (2018): 4-5
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo 2010
- Johansson, Maria. *Historieundervisning og interkulturell kompetens*, pedagogisk arbeid, Karlstads universitet 2012
- Karlsson, Klas-Göran. «Historiedidaktik: begrepp, teori och analys», i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson og Ulf Zander, Lund 2009: 25-69
- Kjeldstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo 1999
- Klein, Stephan R. E. «Teaching History in the Netherlands: Teacher's Experiences of a Plurality of Perspectives», *Curriculum Inquiry* 40, nr. 5 (2010): 614-634
- Kommunal- og arbeidsdepartementet, *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, i St.meld. nr. 17 (1996-1997), Oslo: 1997
- Kvande, Lise og Nils Naastad. *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo 2013
- Lorentzen, Svein. *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo 2005

- Lozic, Vanja. «I historiekansons skugga - Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle» Avhandling, Høgskolen i Malmö – Lund Unisveristet 2010
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Oslo 2016
- Malkenes, Simon. *Bak fasaden i Osloskolen*, Oslo: 2014
- Markus, Hazel Rose. «Who an I? – Race, Ethnicity and Identity» i *Race, Gender, Sexuality, Social Class – Dimensions of Inequality*, red. Susan J. Ferguson, California 2013: 179-188
- Mellberg, David. «Det är inte min historia!» i *Historien är nu – en introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, Lund 2009: 343-359
- Nielsen, Laila. «Historieundervisning och identitet i det mångkulturella samhället», *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, nr. 2(2013): 38-64
- Nordgren, Kenneth og Maria Johansson. «Intercultural historical learning: a conceptual framework», *Journal of Curriculum Studies* 47, nr. 1 (2015): 1-25
- Nordgren, Kenneth. *Vems är historien?*, Doktorgradsavhandling, Umeå universitet 2006
- Seixas, Peter. «What is historical consciousness?» i *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, red. Ruth W. Sandwell, Toronto 2006: 11-22
- Skaftun, Atle. «Leseopplæring og fagenes literacy» i *Nordic Journal of Literacy Research* 1, (2015): 1-15
- Skinstad van der Kooij, Kristin. «Flerkulturell pedagogikk» i *Pedagogikk – en grunnbok*, red. Janicke Heldal Stray og Line Wittek, Oslo 2014: 584-598

Skjelbred, Dagrun, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aasmotsbakken.

Norsk lærebokhistorie, Oslo 2017

Smart, Dr. Dean, Vikki Askew, Dr. Ann Low-Beer, og Christopher Rowe. «Should migration be given more prominence in British classrooms?», i *Connection Europe through History. Experiences and perceptions of migrations in Europe*, rapport fra EUROCLIO-konferanse, red. Paul Flather, 15-18. 2010

Stugu, Ola Svein, *Historie i bruk*, Oslo 2008

Tjora, Aksel. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo 2017

Utdannings- og forskningsdepartementet, *Kultur for læring*, i St.meld. nr. 30 (2003-2004), Oslo 2004

Virta, Arja «Learning to teach history in culturally diverse classrooms», *Intercultural Education* 20, nr. 4 (2009): 285-297

Nettsteder

Forvaltningsloven §13e, hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-0210#KAPITTEL_3 , sist aksessert 17. juni 2019

Godzimirski, Jakub M. «Flyktningkrise i Europa – hva står på spill?», hentet fra

fra <https://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2015/Flyktningkrise-i-Europa-hva-staar-paa-spill> , sist aksessert 18. juni 2019

Hofslundsengen, Hilde. «Minoritetsspråklige elever i skolen», hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/> , sist aksessert 15. april 2019

Mai, Hung Ba og Rajan Chelliah. «Hvor kommer du fra, egentlig?», *Migrapolis*, 2016.

Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/migrapolis/2016/DKOA20000315/avspiller>

Rasmussen, Ingvill og Andreas Lund. «Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?», *Acta Didactica*, nr. 1 (2015). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/> , sist aksessert 15. april 2019

Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02), Formål», hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal> , sist aksessert 6. desember 2018

Utdanningsdirektoratet, «Hva er fagfornyelsen?», hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> , sist aksessert 6. desember 2018

Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram», hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>, sist aksessert 20. mai 2019

Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)», hentet 27.05.19 fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforbereende-utdanningsprogram> , sist aksessert 27. mai 2019

Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)», hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforbereende-utdanningsprogram> , sist aksessert 27. mai 2019

Utdanningsdirektoratet, «Overordnet del av læreplanverket», hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>, sist aksessert 19. juni 2019

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

Kort presentasjon av arbeidet og mitt fokusområde.

Fortelle om gangen i intervjuet, tidsbruk.

Informere om bruk av opptaksutstyr og rettigheter.

Eventuelle spørsmål.

Informasjon om læreren/innledende spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. I hvor mange år har du jobbet som lærer?
3. Hva er din stillingstittel?
 - a. Fag?
4. Hvor mye erfaring vil du si at du har i å undervise elever med minoritetsbakgrunn?
 - a. Elevsammensetning på skole?

Generelt om skolefaget historie

1. Bruker du kompetansemålene i læreplanen aktivt når du planlegger undervisningen?
2. Forholder du deg til formålsbeskrivelsen av faget samfunnsfag/historie i planleggingsfasen?
3. Tar du hensyn til elevsammensetningen i klassen når du planlegger undervisningen?
 - a. Her tenker jeg spesielt på eventuelle elever med minoritetsbakgrunn.
4. Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg mest av?
5. Hva mener du er de viktigste funksjonene historie har som undervisningsfag i skolen?
6. Hva er din intensjon med din undervisning/hva mener du det er viktigst at elevene lærer?

Om et flerkulturelt perspektiv på historien

1. Tenker du at prosesser som globalisering og migrasjon påvirker faget, i så fall på hvilken måte?
2. På hvilken måte tenker du at historie kan være et identitetsdannende fag?
3. Er det viktig for deg at din undervisning skal ha en identitetsdannende effekt?

4. Opplever du at det er forskjell på etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn når det gjelder å føle en tilhørighet til faget?
 - a. Hvis ja, hva tror du er grunnen til dette?
 - b. Opplever du at det er temaavhengig?
5. Tenker du at det er viktig å ha et flerkulturelt perspektiv på historien?
 - a. Avhenger dette av om det er elever med minoritetsbakgrunn i klassen?
6. Tenker du at lærere i større grad bør etterstrebe å ha et flerkulturelt perspektiv på historieundervisningen?
7. Er det noe ved et flerkulturelt perspektiv på undervisningen som gjør at andre sentrale elementer ved historiefaget svekkes?

Om historie som integrerende fag/nasjonsbyggende fag

1. Tenker du det er viktig å fremme en inkluderende undervisning på tvers av opphav og kulturelle forskjeller?
2. Opplever du/har du opplevd at undervisning i historie har virket fremmedgjørende på minoritetsspråklige elever?
 - a. Hvis ja, anser du dette som et problem?
 - b. Hvis ja, hvordan merket du dette?
 - c. Er det spesielle tema som er vanskeligere å legge frem på en inkluderende måte enn andre?
3. Opplever du det som utfordrende å gjøre emner innenfor norsk historie tilgjengelig for elever med minoritetsbakgrunn?
4. Skal undervisning innenfor spesielt emner knyttet til norsk historie alltid ha en inkluderende innfallsvinkel?
 - a. (Må det noen ganger være historien om de som har røtter i landet?)
5. Har skolefaget historie et integrerende potensial?
6. På hvilken måte har skolefaget historie potensiale til å fremme integrering av minoritetsspråklige elever?
 - a. Avhenger dette av om det undervises i norsk historie eller verdenshistorie?
7. På hvilke måte kan skolefaget historie virke ekskluderende for minoritetsspråklige elever?
 - a. Avhenger dette av om det undervises i norsk historie eller verdenshistorie?
8. Er det noe som begrenser deg i arbeidet med dette i hverdagen?

9. Tenker du at det nasjonsbyggende aspektet som tidligere var så sentralt ved historiefaget, fortsatt er viktig?
 - a. Er dette viktigere nå da norske klasserom blir stadig mer sammensatt?
 - b. Er det viktig for å videreutvikle en norsk identitet?
10. Bør vi ha en fast kanon innenfor historiefaget (ref Nederland) eller bør det historiske narrativet være åpent (mer slik vi har det i dag)?
11. Ved å ta elevene med inn i en nasjonal historie, tenker du at dette vil styrke sosialt samhold i samfunnet?

Om fagfornyelsen

1. Er du kjent med utkastet for ny læreplan i historie?
2. Hva er dine umiddelbare tanker?
3. Tenker du at denne fremmer et flerkulturelt perspektiv på historien?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

1. Hva interesserer deg med historie?
2. Hvorfor valgte du å bli lærer?
3. *Oppsummerer kort det som er blitt sagt* – er det noe du ønsker å endre/legge til?

Vedlegg 2: Meldeskjema

11.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerkulturelt perspektiv på historieundervisning

Referansenummer

313356

Registrert

17.08.2018 av Ida Østereng Bakken - idaob@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for filosofi og religionsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Frode Hatlen , jan.frode.hatlen@ntnu.no, tlf: 73596397

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Østereng Bakkem , idaob@stud.ntnu.no , tlf: 97084802

Prosjektperiode

01.08.2018 - 31.05.2019

Status

01.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

01.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 01.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b754e67-3c86-4c0b-89f8-12c7af0f994c>

1/2

oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

