

Historie og identitet i den flerkulturelle skolen

En undersøkelse av historiens betydning for ungdomskoleelevers
identitetsdanning

Gisle Kjellevold

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim, mai 2011

Forord

Masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk har i større grad gjort meg oppmerksom på hvilke utfordringer og muligheter jeg vil kunne møte som lærer i den flerkulturelle skolen. Vi har hatt emner der vi har fått mulighet til å diskutere temaer som integrering, segregering, møte mellom ulike kulturer og fremmedfrykt i en vid samfunnskontekst – ned til hvordan vi kan arbeide med disse spørsmålene i skolen. Dette gjorde meg interessert i å finne ut mer om tematikken og la grunnlaget for en oppgave jeg skrev på vårhalvåret 2010. I denne oppgaven intervjuet jeg lærere som arbeidet på ungdomsskoler med høy minoritetsandel, og spurte dem om hvilke metoder de brukte i samfunnsfagundervisningen for å tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte. Det ble en interessant og lærerik prosess som jeg tok med meg inn i arbeidet med masteroppgaven.

Utgangspunktet for oppgaven var derfor rent pragmatisk. Jeg ville undersøke elevers syn på forskjellige forhold ved historie, for ved dette å øke min egen kompetanse som historielærer. Nå da undersøkelsen er gjennomført og oppgaven skrevet, håper jeg også at mitt arbeid vil komme andre lærere og personer innenfor undervisningssektoren til gode. Det har vært mange personer som underveis i arbeidet har hjulpet meg og som fortjener en takk.

Først vil jeg takke min veileder, Nils Naastad, for gode råd og inspirasjon.

Dernest vil jeg takke de elever og lærere som var villige til å delta i undersøkelsen og som gjorde det mulig å skrive denne oppgaven.

Takk også til Kyrre Svarva på SVT-IT avdelingen, for kyndig hjelp til utforming og innskanning av spørreskjema, Kristoffer Vestnes på SPSS-Orakelet og Britt Karin Støen Utvær for statistisk veiledning.

Til slutt vil jeg takke min søster, Silje Kjellevold, for konstruktive tilbakemeldinger.

Gisle Kjellevold

Trondheim, 31. mai 2011

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse gjennomført ved sju ungdomsskoler i Norge. Temaet for oppgaven har vært historie og identitet i den flerkulturelle skolen og har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: **Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning?** For å belyse dette, har det blitt formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning, og hvilken innvirkning har kulturbakgrunn på dette forholdet?
2. Hvilke likheter og forskjeller er det mellom ungdommer i Norge, Nederland og England i forhold til betydningen av historie knyttet til identitet og kulturbakgrunn?
3. I hvilken grad tar samfunnsfaglærere i flerkulturelle klasserom hensyn til elevenes ulike kulturbakgrunn i undervisningen?

Forskningsspørsmål 1 har blitt besvart ved bruk av en kvantitativ spørreundersøkelse, som inkluderte i overkant av 400 ungdomsskoleelever, jevnt fordelt på etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn. I tillegg ble det benyttet et mindre spørreskjema med åpne spørsmål. På det andre forskningsspørsmålet ble det utført en sammenlignende analyse med et tilsvarende forskningsprosjekt utført i England og Nederland av Maria Grever m.fl. i 2006. Det siste forskningsspørsmålet ble besvart ved å intervju fire samfunnsfaglærere med undervisningserfaring i flerkulturelle klasserom.

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevenes ulike kulturbakgrunn har en sterk innvirkning på hvilke former for historie de vektlegger i sin identitetsdanning, særlig er religionshistorie, familiehistorie og historien til foreldrenes hjemland viktig for elevene med minoritetsbakgrunn. Resultatene viser også tydelige tendenser til at ungdommer med minoritetsbakgrunn på tvers av landegrenser, vektlegger de samme formene for historie i sin identitetsdanning. Disse funnene kan gi lærere økt forståelse når de planlegger og gjennomfører sin undervisning i klasserommene.

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.2 EN DIDAKTISK BEGRUNNELSE FOR TEMAVALG.....	3
1.3 EKSISTERENDE FORSKNING.....	4
1.4 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	6
1.4.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	6
1.5 DISPONERING AV OPPGAVEN.....	7
2. TEORI	11
2.1 HVA ER HISTORIE OG HVORDAN BRUKER VI HISTORIEN?	11
2.3 HISTORIEBEVISSTHET	15
2.3.1 <i>Hva utgjør vår historiebevissthet?</i>	15
2.3.2 <i>Narrativ kompetanse</i>	16
2.3.3 <i>Hva aktiverer vår historiebevissthet?</i>	17
2.3.4 <i>Historiebevissthetens funksjoner</i>	18
2.3.5 <i>Historiebevissthetens dannelses- og bruksområder</i>	19
2.4 HISTORIENS IDENTITETSDANNENDE FUNKSJON.....	19
2.4.1 <i>Flere identiteter</i>	20
2.4.2 <i>Diasporaidentitet</i>	20
3. METODE	21
3.2 VALG AV METODER	21
3.3 EPISTEMOLOGISK UTGANGSPUNKT	22
3.3.1 <i>Faglig og personlig bakgrunn</i>	22
3.3.2 <i>Styrker og svakheter ved kvantitativ og kvalitativ metode</i>	23
3.3 VALG AV STUDIEOBJEKTER	24
3.3.1 <i>Valg av respondenter til spørreskjema</i>	24
3.3.2 <i>Definering av utvalg</i>	25

3.3.3	<i>Utvalgets representativitet</i>	27
3.3.4	<i>Valg av respondenter til spørreskjema med åpne spørsmål</i>	28
3.3.5	<i>Valg av informanter til intervju</i>	29
3.4	UTARBEIDELSE AV SPØRRESKJEMA	29
3.4.1	<i>Avveininger ved bruk av spørreskjemaet</i>	31
3.4.2	<i>Gjennomføringen av spørreundersøkelsen</i>	31
3.4.3	<i>Utarbeidelse og gjennomføring av spørreskjema med åpne spørsmål</i>	32
3.5	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	32
3.5.1	<i>Pilotundersøkelse</i>	33
3.5.2	<i>Gjennomføringen av intervjuene</i>	33
3.6	ANALYSE	33
3.6.1	<i>Kvantitativ analyse</i>	33
3.6.2	<i>Analyse av elevskjemaene</i>	34
3.6.3	<i>Kvalitativ analyse</i>	34
3.7	VALIDITET	35
3.7.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	35
3.8	RELIABILITET	36
4.	EMPIRI	37
4.1	KUNNSKAP OM HISTORIE	38
4.1.1	<i>Presentasjon og tolkning av kvantitative funn</i>	38
4.1.2	<i>Komparativ tolkning og presentasjon</i>	39
4.1.3	<i>Oppsummering og drøfting</i>	40
4.2	NORSK HISTORIE KNYTTET TIL IDENTITET OG TILHØRIGHET	42
4.2.1	<i>Presentasjon og tolkning av kvantitative funn</i>	42
4.2.2	<i>Komparativ tolkning og presentasjon</i>	44
4.2.3	<i>Oppsummering og drøfting</i>	45
4.3	HISTORIE SOM ORIENTERINGSFUNKSJON OG IDENTITETSDANNING	47

4.3.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn.....	47
4.3.2 Komparativ tolkning og presentasjon.....	49
4.3.3 Oppsummering og drøfting.....	49
4.4 FAMILIEHISTORIE.....	50
4.4.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn.....	50
4.4.2 Komparativ tolkning og presentasjon.....	52
4.4.3 Oppsummering og drøfting.....	52
4.5 HVILKEN HISTORIE ER VIKTIG FOR DEG?.....	53
4.5.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn.....	53
4.5.2 Oppsummering og drøfting.....	59
4.6 OPPSUMMERING AV RESULTATENE.....	60
5. DRØFTING.....	63
5.1 HISTORIEUNDERVISNING I FLERKULTURELLE KLASSEROM.....	63
5.1.1 Møte mellom lærer og elev.....	63
5.1.2 Elevsentrert undervisning.....	64
5.1.3 Hvordan utvikle og bruke historiebevissthet i flerkulturelle klasserom?	66
5.1.4 Hvordan kan vi kompensere for elevenes ulike forutsetninger?	69
5.5 OPPSUMMERING.....	71
6. KONKLUSJON.....	73
7. AVSLUTNING.....	77
7.1 INNSPILL TIL VIDERE FORSKNING.....	77
7.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER FOR HISTORIEUNDERVISNING I UNGDOMSSKOLEN.....	77
8. KILDELISTE.....	80
TABELL-LISTE.....	84
VEDLEGG-LISTE.....	86
VEDLEGG A: SPØRRESKJEMA.....	87

VEDLEGG B: INTERVJUGUIDE	89
VEDLEGG C: SPØRRESKJEMA MED ÅPNE SPØRSMÅL	91
VEDLEGG D: INFORMASJONSSKRIV	93

1. Innledning

I løpet av de siste 25 årene har den norske skolen blitt stadig mer flerkulturell. I skoleåret 2009-2010 var det registrert ca. 22 000 elever i grunnskolen med morsmåls- eller tospråklig opplæring. Hvis vi utvider kategorien til å gjelde elever som får særskilt norskopplæring for språklige minoriteter, utgjør det rundt 42 000 elever (SSB, 2010). I tillegg har vi elever som er født og oppvokst i Norge, men med foreldre som opprinnelig kommer fra et annet land. Alle disse elevene tilfører skolen et mangfold av språk, kultur og religion.

I Kunnskapsdepartementet strategiplan “Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 – 2009” karakteriseres flerkulturelle skoler som skoler hvor personalet ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden, og hvor elevmangfoldet vurderes som en ressurs. Det stadfestes i Kunnskapsløftet at et overordnet mål for hele opplæringen i skolen er at: ”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett”.(Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen har som oppgave å formidle verdier som likeverd, demokrati, frihet og felleskap, i tillegg til å gi faglig, kulturell og sosial kompetanse. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan by på utfordringer i dette arbeidet, men samtidig også bidra til kunnskap og forståelse som kan øke mulighetene for anerkjennelse, mestring og utvikling for alle (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I denne konteksten innehar historiefaget en viktig plass. Et mål for opplæringen i historie etter 7.årstrinn er at elevene skal “skape forteljingar om menneske i fortida og bruke det til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut frå samfunnet dei lever i”.(Kunnskapsdepartementet, 2006). Etter 10.årstrinn skal elevene kunne “skape forteljigar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammar og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar” (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av funksjonene til historiefaget er altså nettopp å bygge opp under en forståelse for ulike identiteter.

Enkelte forskere mener at for å få til dette må vi tydeligere vise fram minoritetene i samfunnet og fortelle om det de har tilført oss (Ribbens 2005, s.9). Andre forskere har argumentert for å utvikle en kritisk skolehistorie som primært skal utvikle elevenes intellektuelle autonomi, i stedet for å påtvinge enkelte verdier og holdninger (Hawkey).

I de nyere historiedidaktiske strømningene, spesielt fra Danmark, har man utvidet historiebegrepet i skolen til også å gjelde historie utenfor skoleveggene. Med denne endringen, som Bernard Erik Jensen (1994, s. 59-60) omtaler som et “mulig historiedidaktisk paradigmeskifte”, ble det historiedidaktiske feltet utvidet fra å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsfaget ned til historiefaget, til å undersøke hvordan” (...) historie ble brukt av alle mennesker i deres egen livsverden, og hvilken betydning dette hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet” (Lund, 2006, s. 33). Innenfor denne nye historiedidaktikken fikk begrepet “historiebevissthet” en sentral plass, som blir definert av Peter Aronsson (2004, s. 68) som “oppfatninger om hvordan fortid – nåtid – framtid er relaterte til hverandre”.

Til tross for at elevenes historier og bakgrunn i større grad har fått en plass i undervisningen, har vi liten kunnskap om hvilke deler av historien elever er interessert i, og hvordan lærere kan respondere til deres synspunkter og interesser i fortiden, i forhold til å øke læringsutbyttet (Maria Grever, Pelzer, & Haydn, 2011, s. 208).

I denne oppgaven vil jeg undersøke nærmere hvilke former for historier som elever er interessert i, samt undersøke hvilken betydning historie har for deres identitetsdanning. Tatt i betraktning den økende minoritetsandelen i skolen, vil jeg også undersøke hvilke likheter og forskjeller det er mellom elever fra forskjellige kulturbakgrunner. For dermed å kunne bidra med kunnskap som kan øke forståelsen for elevers forskjellige historiebevissthet.

1.2 En didaktisk begrunnelse for temavalg

Denne oppgaven plasserer seg innenfor det historiedidaktiske forskningsfeltet. May-Brith Ohman Nielsen (2004) har utarbeidet en definisjon av historiedidaktikk som jeg synes sammenfatter fagfeltet godt:

Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger i forhold til hva det kunne eller burde være.

Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er:

- kvalifisert og faglig profesjonell
- til stede i våre faglige praksiser
- i stand til å utvikle fagene

Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.

Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element, og sikter gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.

(Ohman Nielsen, 2004, s. 213)

Et av hovedmålene med denne oppgaven er å tilføre kunnskap som kan bidra til å utvikle historiefaget i ungdomsskolen, og som også kan være til nytte for historieundervisning på alle klassetrinn i skolen. Flere som forsker på historie i skolen (Grever 2008; Hawkey 2010), påpeker at vi vet for lite om hva elevene selv mener om historie og hvilken vekt de tillegger historie i livene sine. Når et av målene til historieundervisningen er å påvirke elevenes tanker om historie og identitet, er det viktig at vi har en forståelse for hvilken betydning elever tillegger disse temaene. Mer kunnskap på dette feltet vil kunne gjøre historiefaget mer engasjerende for elevene ved at man i større grad kan inkludere dem i undervisningen og øke læringsutbyttet. Dette har blitt påvist gjennom forskning på læring. Effektiv læring blir best dersom læreren tar hensyn til den forforståelsen elevene bringer med seg til undervisningen (Imsen, 2005; Piaget, 2000). Utfordringen til læreren blir å gi eleven mulighet til å koble sin individuelle historie til den kollektive historien, og bidra til utvikling av historiebevissthet ved

at nåtidsforståelse, fortidsforståelse og framtid forventninger videreutvikles og at sammenhengene mellom disse styrkes.

Historieundervisningen har alle muligheter til å blomstre hvis møtet utnyttes, og det blir gitt mulighet for aktivisering og intersubjektiv bearbeidelse av den historieforståelse elevene bringer med seg fra sin livsverden.(Poulsen, 1999, s. 19).

I lys av den stadig økende minoritetsandelen i skolene, mener jeg det er essensielt at man reflekterer over og drøfter hvilken rolle historiefaget bør ha i tiden framover. De resultatene som undersøkelsen bidrar med, vil derfor bli drøftet opp mot den funksjonen historiefaget skal ha i skolen og samfunnet.

1.3 Eksisterende forskning

Det har blitt utført flere undersøkelser for å kartlegge elevers forhold til historie og historiebevissthet. I 1995 ble det utført en europeisk spørreundersøkelse, *Youth & History*, om 14-15 åringers historiebevissthet og politiske dannelse, ledet av Magne Angvik fra Høyskolen i Bergen og den tyske forskeren Bodo Von Borries ved Universitetet i Hamburg. (Angvik & Borries, 1997) Undersøkelsen omfattet mer enn 30 000 elever fra 27 land. Resultatene viste en del sammenfallende tendenser for de nordiske landene. Blant annet ble det hos de nordiske elevene påvist en generell usikkerhet til hvilken betydning historien hadde for deres framtid, og om historien kunne brukes til noe i deres egne liv. Vagn Oluf Nielsen (1999) organiserte den danske delen av undersøkelsen. Han mener at man ut fra disse resultatene i større grad må knytte innholdet i undervisningen til elevenes virkelighetsoppfattelse og livsforståelse i nåtiden for å utvikle deres historiebevissthet.

I det øvrige Norden utførte Marianne Poulsen (1999) en studie i 1996-1997 der hun undersøkte hvordan historiebevissthet manifesterer seg hos barn og unge og hvilke tanker de har om historiefaget. Hun fant ut at barn utvikler sin historiebevissthet ikke bare i skolen, men i mange andre sammenhenger, som når foreldre eller besteforeldre forteller, og gjennom skjønnlitteratur, fjernsyn, museum eller tegneserier. Poulsen understreker at hvis man mener at historiebevissthet er et viktig mål for undervisningen, må skolen også ta hensyn til historie utenfor skolen.

I Sverige har historiedidaktikeren Kenneth Nordgren (2006), undersøkt flere aspekter ved historieforståelsen med et flerkulturelt perspektiv i doktorgradsavhandlingen, *Vems är historien?*. Han har blant annet sett på hvordan et utvalg ungdommer med minoritetsbakgrunn tolker historien med bakgrunn i sin historiebevissthet og historiekultur. Han har også undersøkt hvilke mål og muligheter skolefaget historie har i et flerkulturelt samfunn. Nordgren fant blant annet ut at den eksistensielle bruken av historie framstod som viktig for ungdommene når det gjaldt å orientere seg i samtiden. Ungdommene relaterte til kollektiv identitet, men også til egen identitet eller nærstående opplevelser og fortellinger.

I England har det blitt forsket en del de siste årene på historie og identitet knyttet til minoritets elever og majoritets elever i samfunnet. (Hawkey & Prior, 2010; Andrews, 2010; Grever, 2008). Den nederlandske historiedidaktikeren Maria Grever utførte sammen med Terry Haydn og Kees Ribbens i 2006 en komparativ undersøkelse mellom Nederland og England, der et av formålene var å utforske historieforståelsen til elever som bodde i byer med høy grad av innvandring. Denne studien er del av et større forskningsprosjekt som undersøker sosiale identiteter blant unge folk i multikulturelle settinger. (M. Grever, Haydn, & Ribbens, 2008) Undersøkelsen omfattet over 400 elever i alderen 14 til 18 år fra storbyområder i de to landene. Resultatene fra undersøkelsen viste blant annet at flertallet av elevene i begge landene synes det er viktig å ha kunnskap om historie. Dette var det konsensus om i begge gruppene med liten statistisk forskjell. Når elevene ble spurt om hvilke områder av historien det burde bli undervist i, var det en sterk interesse for å utforske familiehistorie, kulturhistorie og et bredt spekter av ikke-politiske deler av historien. På bakgrunn av disse resultatene påpeker Maria Grever at det å la elevene i større grad få utforske sin egen familiehistorie opp mot historiske hendelser, kan bidra til å gjøre historieundervisningen mer relevant og meningsfull for elevene.

Jeg henviser til denne undersøkelsen flere steder i oppgaven, og omtaler den da bare med Grevers navn.

1.4 Tema og problemstilling

Mitt formål med denne oppgaven kan i hovedsak deles i to: Det ene formålet er å undersøke hvilken betydning ungdomsskoleelever tillegger historie i sin identitetsdanning, samt finne ut om det er forskjeller mellom etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn på dette punktet. Jeg vil også sammenligne mine egne resultater med en tilsvarende undersøkelse utført av Maria Grever m.fl. i Nederland og England for å se om det kan være sammenfallende tendenser på tvers av landene.

Det andre formålet er å få høre læreres refleksjoner og erfaringer rundt historieundervisning i flerkulturelle klasserom; hvilke utfordringer de møter, og hvilke tilpasninger de tar for å ivareta elevenes læringsutbytte best mulig. Jeg er også interessert i hvilke tanker lærerne har om elevenes betydning av historie knyttet til identitet og kulturbakgrunn.

Min hovedproblemstilling er følgende:

Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning?

1.4.1 Forskningsspørsmål

Ut fra problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som jeg søker å besvare i oppgaven:

- 1. Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning, og hvilken innvirkning har kulturbakgrunn på dette forholdet?**

Dette forskningsspørsmålet vil bli besvart ved bruk av en kvantitativ spørreundersøkelse (vedlegg A), der flesteparten av variablene er hentet fra en undersøkelse gjort i England og Nederland av Maria Grever m.fl. (2008). I tillegg vil jeg benytte et mer kvalitativt utformet spørreskjema (vedlegg C) med åpne spørsmål til et mindre utvalg. Det jeg vil undersøke, er hvorvidt elevenes ulike kulturbakgrunn har en innvirkning på hvilken betydning de tillegger historie i sin identitetsdanning. Forskjellig kulturbakgrunn vil her bli definert ut fra om elevene er etnisk norske eller om de er første- eller andregenerasjonsinnvandrere.

2. Hvilke likheter/forskjeller er det mellom ungdommer i Norge, Nederland og England i forhold til betydningen av historie knyttet til identitet og kulturbakgrunn?

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg gjøre en komparativ analyse av mine egne resultater og resultater på tilsvarende variabler fra Maria Grevers undersøkelse. Det jeg vil undersøke, er hvilke likheter og forskjeller det er mellom elever fra Norge, Nederland og England på variablene brukt i det kvantitative spørreskjemaet, og ut fra det se om jeg kan komme med noen konklusjoner om tendenser i datamaterialet..

3. I hvilken grad tar samfunnsfaglærere i flerkulturelle klasserom hensyn til elevenes ulike kulturbakgrunn i undervisningen?

For å besvare forskningsspørsmålet vil jeg intervjuere lærere som underviser i historiefaget i ungdomsskoler med en betydelig minoritetsandel. Jeg er her interessert i å få fram hvilke synspunkter og meninger lærerne selv sitter inne med etter at de over lang tid har erfart hvordan deres egen undervisning fungerer. Hvilke metoder bruker lærerne for å legge til rette for et best mulig læringsutbytte i en sammensatt elevgruppe? Og hvilke didaktiske utfordringer møter de i flerkulturelle klasserom? Dette er eksempel på underspørsmål jeg vil belyse nærmere når jeg presenterer materialet fra intervjuet.

1.5 Disponering av oppgaven

Det teoretiske rammeverket for oppgaven vil bli presentert i kapittel 2. Her vil jeg redegjøre for historiebegrepet med et spesielt fokus på historiebevissthet. Jeg vil også redegjøre for teori og begreper knyttet til historiens identitetsskapende funksjon. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har valgt å benytte i oppgaven og mitt epistemologiske utgangspunkt. Jeg vil også drøfte valg av studieobjekter, analysemetoder og spørsmål knyttet til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelsen vil bli presentert, tolket og drøftet i kapittel 4. Dette vil utgjøre mesteparten av empirien i oppgaven. I dette kapittelet vil jeg også gjøre en sammenlignende analyse mellom mine egne resultater og resultatene fra Grevers undersøkelse. I kapittel 5 vil jeg presentere og tolke materialet fra intervjuet av lærerne og drøfte dette opp mot resultatene fra det kvantitative materialet. I

kapittel 6 trekker jeg sammen trådene og konkluderer det jeg har funnet ut, i forhold til den overordnede problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Til slutt, i kapittel 7, drøfter jeg muligheter for videre forskning på temaet. Jeg utleder også noen didaktiske implikasjoner undersøkelsen kan ha for historieundervisningen i ungdomsskolen.

Svarene fra spørreskjemaet med åpne spørsmål vil bli trukket inn i de deler av oppgaven der de kan belyse og konkretisere enkelte deler av teorien og funn i det kvantitative og kvalitative datamaterialet.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg skissere opp et teoretisk rammeverk som skal benyttes i tolkningen og drøftingen av forskningsspørsmålene. Jeg har valgt en bred teoretisk inngang til historiebegrepet for å kunne være åpen for begrepets kompleksitet og personers ulike og individuelle forståelse og bruk av historie. Jeg vil starte med å redegjøre for hvordan faghistorikere og vanlige mennesker tolker og bruker historiebegrepet. Dette har jeg tatt med for å vise hvilke ulike interesser man vil finne i skolen og læreplanen som inntar et mer faghistorisk syn og elevene som representerer et mer allment og pragmatisk syn på historie.

Slik jeg skrev innledningsvis, har historiebevissthetsbegrepet blitt det nye omdreiningspunktet i historiedidaktikken i Norden. Da dette begrepet er viktig for å forklare hvordan mennesker bruker historien til å forme sin identitet og til å orientere seg i samfunnet og egne liv, har jeg valgt å behandle dette begrepet relativt grundig.

Til slutt i kapittelet vil jeg vise til teorier rundt forskjellige former for identitet som vi finner i et flerkulturelt samfunn.

2.1 Hva er historie og hvordan bruker vi historien?

Ludvig Holberg definerte i sin *Synopsis historiae universalis* (universalhistorisk sammenfatning) historie slik: ”Historie er en fortelling om de fortidige forhold med det siktemål å bevare erindringen om de forhold som kan lære oss å leve godt og lykkelig” (Ludvig Holberg i Jensen, 2010). Med en slik definisjon kan man si at noe er historie når en person eller gruppe personer interesserer seg for noe i fortiden og bruker denne kunnskapen til et formål, ut ifra Holbergs forståelse; til å leve et godt og lykkelig liv. Denne forståelsen av historie er en tradisjon vi kan spore tilbake til oldtiden, der historie ble oppfattet som livets læremester – som på latin går under betegnelsen *historia magistra vitae*. Menneskene studerte og leste historie for å bli klokere på hvordan de kunne leve sine nåværende liv.

Holbergs definisjon er pragmatisk i sin form, men det kan vanskelig argumenteres for at alle bruker historien ut fra den tanke at det kan lære oss å leve et godt og lykkelig liv. Bernard Eric Jensen (2010, s. 8) definerer historie slik: “Historie er det historie brukes til.” Med en slik forståelse blir historie et komplekst begrep, som kan tillegges en rekke forskjellige betydninger.

Jensen understreker at utfordringen med et komplekst historiebegrep ikke består i å oppheve denne kompleksiteten, ved å si at det bare er en bestemt forståelse av historie som er riktig. Utfordringen består i å avdekke likheter og forskjeller mellom hvordan historie blir forstått og brukt i vår kulturkrets (Jensen, 2010).

Fire begrepspar

For å få en større forståelse for menneskers bruk av historie, presenterer Jensen (2010, s. 40) fire begrepspar. Disse begrepsparene fungerer som orienteringspunkter og peilemerker når vi undersøker menneskers bruk av fortiden. Det første begrepsparet er: *aktørhistorie* og *observatørhistorie*. Når mennesker interesserer seg for fortiden, kan det skje i en sammenheng der de skuer fremover, eller i en sammenheng der de skuer bakover. Jensen bruker et eksempel fra terroristangrepet 9/11 for å illustrere en form for aktørhistorie. Da amerikanske myndigheter fikk beskjed om at noe var galt i luftrommet rundt New York, og deretter fant ut at et fly hadde fløyet inn i World Trade Center, skjedde dette under en framtidskuende synsvinkel. De måtte begynne å se for seg ulike framtidsscenarioer, og undersøke hva som i deres oppsamlede erfaringslager kunne brukes til å håndtere de videre følgene av angrepet. Dette er eksempel på bruk av fortiden i et aktørperspektiv – aktørhistorie.¹ Observatørhistorie vil si at man bruker fortiden i et observatørperspektiv. Jensen viser til forfatterne Jim Dwyer og Kevin Flynn som skulle rekonstruere og fortelle om hva som skjedde 9/11 i boken *102 minutter*. De betrakter det som skjedde under en tilbakeskuende synsvinkel.

Terroristangrepene 11. september 2001 fikk et enormt gjennomslag i media. Kenneth Nordgren (2006, s. 216-217) gjorde like i etterkant av 11.september en intervjuundersøkelse av elever i videregående skole, som hadde bakgrunn i den assyriske/syriske kristne minoritetskulturen i Sverige. Gjennom intervjuene kom det fram hvordan ungdommenes historiebevissthet påvirkede deres vurdering av hva som hadde skjedd. Da det ikke fantes en ferdig tolkningsramme som de kunne plassere angrepene inn i, søkte ungdommene mening i et bredt repertoar av historier som de hadde tilgang til og prøvde å se handlingen ut fra flere perspektiv. Elevene benyttet både et aktør- og observatørperspektiv. Nordgren oppdaget at da elevene dro sine egne historier inn i handlingen, ble deres fortellinger like emosjonelle som kognitive, og det kom fram tydelige polariseringer i deres verdensbilde. Flere av de assyriske/syriske

¹ På engelsk betegnes dette som “history in the making”.

ungdommene assosierte terroristangrepene 2001 med Seyfo, et folkemord som flere kristne grupper ble utsatt for innenfor det osmanske riket under første verdenskrig. Elevene trakk linjer fra fortiden om en hendelse som stod sentralt i deres kultur og brukte denne til å tolke en nåtidig situasjon, og plasserte seg dermed i et aktørperspektiv.

Jensen skiller også mellom det han betegner som *legghistorie* og *faghistorie*. Legghistorie vil si det alminnelige menneskets historie, mens faghistorie er fagfolkets, historikernes historie. Den tyske historiedidaktikeren Rolf Shörken har undersøkt dette forholdet. I følge han har faghistorie og legghistorie fjernet seg mer og mer fra hverandre. Fra en faghistorikers ståsted er legghistorie uinteressant, da den ikke kan etterprøves objektivt. I motsetning vil den vanlige mannen i gata kunne oppfatte historievitenskapen som livs- og verdensfjern (Schörken 1981, s.18).

De amerikanske historikerne Roy Rosenzweig og David Thelen (1998) fant flere resultater som samsvarte med Shörkens antagelser, når de undersøkte alminnelige amerikaneres forhold til historie. Når Rosenzweig og Thelen spurte alminnelige amerikanere om de interesserte seg for historie, svarte de aller fleste at det gjorde de ikke. Historie framsto for mange som noe dødt og uinteressant og uten verdi i nåtiden. Spurte man de samme personene om de interesserte seg for fortiden, ville derimot de aller fleste svare ja, og de ville redegjøre for hvordan de brukte fortiden hele tiden i sitt daglige liv. Undersøkelsen dokumenterte også en bred allmenn historieinteresse hos folk flest, der den historien som fattet størst interesse, var familie- og slektshistorie.

May Brith Ohman Nielsen (2004) utdyper dette skillet mellom legghistorie og faghistorie med en inndeling av historien som tosidig med to ytterpunkter: *historie som vitenskap* og *historie som gåte*. Historie som vitenskap handler om å oppdage problemer og stille gode spørsmål, evne til å utvikle og begrunne svar, evne til å formulere historiske framstillinger og vitenskapelig funderte teorier.” Det handler også om kriterier for analyse og vurdering av historiske framstillinger, og kritiske studier av hvordan historie blir brukt og fungerer i samfunnet, både av grupper, institusjoner og enkeltpersoner” (Ohman Nielsen, 2004, s. 214). Faglige grunnbegreper som årsak-virkning, stabilitet-forandring, kildekritikk og historieteori hører til under denne forståelsen av historien. I den andre forståelsen av historie ser vi andre sider av hvordan historien blir brukt til å forme ens egen identitet. Historien blir gåtefull og poetisk ved at historien handler om alt vi ikke kan forstå, det vi ikke kan gripe an med vitenskapelige

tilnærminger. “(...) det handler også om den meningen vi ser i den historiske dimensjonen på det ikke-analytiske planet, det planet som angår følelser, identitet, mening, tilhørighet og mystikk.” (Ohman Nielsen, 2004, s. 215).

Det tredje begrepsparet Jensen skisserer opp er en *pragmatisk og lærd* historie. Dette begrepsparet overlapper til dels det andre begrepsparet mellom legfolks historieforståelse og faghistorikerens historieforståelse. Legfolk vil som regel hevde at den historien de interesserer seg for, skal ha en bruksverdi. Omvendt vil mange faghistorikere distansere seg fra en slik pragmatisk fortidsbruk, fordi de mener den hemmer og blokkerer rent erkjennelsesmessig.

Det fjerde og siste begrepsparet Jensen redegjør for er en *identitetsnær* og en *identitetsnøytral* historie. Historie er en viktig del av vår identitet, og som Jensen vektlegger, vil det være vanskelig å skrive eller formidle en identitetsnær historie uten samtidig å bevege seg inn i det som kan være et identitetspolitisk konfliktfelt. Dette illustrerer de forskjellige synsvinklene man vil finne når man undersøker hvordan mennesker vektlegger og bruker historie.

Kenneth Nordgren (2006, s. 131) viser til en situasjon i Sverige, der det like etter 11. september ble holdt en minnestund på en skole for ofrene etter terroristangrepet. Noen elever fra Irak, Iran og Libanon valgte å holde seg unna eller ødelegge minnestunden. De oppfattet seremonien som et symbol på at vestlige menneskeliv ble vurdert høyere enn andres liv. De framhevet at når muslimer ble drept av amerikanske “terrorister” ble det ikke holdt minnestund. Disse ungdommenes handling under seremonien utløste konflikter med både skolepersonalet og andre elever. Dette er et eksempel på hvordan identitetsnær historie kan skape konflikter mellom grupper med forskjellig kulturbakgrunn, og illustrerer de forskjellige synsvinklene man vil finne når man undersøker hvordan mennesker knytter historiske hendelser til sin identitet. Det viser også hvor viktig det er at lærere og skolen har forståelse og innsikt i de forskjellige historiekulturene som vil være til stede i en flerkulturell skole.

2.3 Historiebevissthet

Det var den tyske historiedidaktikeren Karl Ernst Jeismann som introduserte historiebevissthetsbegrepet i 1979 i sin *Handbuck der Geschichtsdidaktikk*.

Han definerer historiebevissthet som:

(...) den stadig nærværende visshet om at alle mennesker og alle innretninger og former for samliv som de har skapt eksisterer i tid, det vil si at de har en opprinnelse og en fremtid og utgjør ikke noe som er stabilt, uforanderlig eller uten forutsetninger. (Karl Ernst Jeismann i Lund, 2006, s. 32).

I denne definisjonen ser vi hvordan historie blir brukt til å trekke linjer fra fortiden til nåtiden, og videre til framtiden. I dette ligger det en aktiv forståelse av historie, som en dynamisk prosess vi alle er en del av og er med på å forme.

Hvis man ser tilbake i tid, har historie lenge vært et nedsilingsfag for vitenskapsfaget historie. Det vil si at historieformidlingen bestod av den vitenskapen historikerne produserte. Den tok lite utgangspunkt i elevenes verden og forforståelse. Historieformidlingen var preget av en mest mulig korrekt gjengivelse av fortiden uten at dette ble satt i kontekst med nåtiden og framtiden. Med innføringen av historiebevissthetsbegrepet i tysk historiedidaktikk, ble man mer opptatt av å trekke linjer mellom årsak og virkning fra fortidens historie til nåtida, og med det danne seg et bilde over hvordan framtiden vil se ut. Strømningene fra Tyskland fikk etter hvert innpass i nordisk historiedidaktikk også, og har siden blitt stående sentralt innenfor den tyske og nordiske historiedidaktikken. Begrepets etablering i Norden har skjedd parallelt med utvidelsen av det historiedidaktiske interesseområdet fra skole til samfunn, der det har spilt en nøkkelrolle i nye målformuleringer for historiefaget i store deler Europa (Karlsson & Zander, 2009, s. 47).

2.3.1 Hva utgjør vår historiebevissthet?

Alle mennesker har en historiebevissthet som man vender seg til, reflekterer over og integrerer i sin egen identitet og sine handlinger. May-Brith Ohman Nielsen (2004) har definert tre begreper som vår historiebevissthet består av: *erindringsmasse*, *strukturer* og *erindringsspor*. Vi bruker historien til å skape mening og forankring i vår egen tilværelse, og de elementene vi vektlegger i fortiden, utgjør erindringsmassen. Men fortidens begivenheter danner ikke selv en struktur. Disse strukturene skapes av forskjellige tankefigurer, begreper, fortellinger, erindrede begivenheter, trosforestillinger også videre. Fortellingen, den narrative framstillingen av

fortiden, er en sentral form vi bruker for å tolke og strukturere fortiden. Der fortellingen eller andre former for erindringsstrukturer inngår i relativt tydelige og sammenhengende ”linker” mellom fortid og nåtid som har personlig betydning for oss, kalles det erindringsspor. Historiebevisstheten vår videreutvikles gjennom endring av erindringsspor og gjennom refleksjon over vår egen forståelse av historie. Ohman Nielsen mener at erindringssporene i skolen utvikles som “koblinger mellom historie som vitenskap og historie som gåte, identitet og opplevelse slik at det har relevans og mening for den enkelte elev” (Ohman Nielsen, 2004, s. 217). Hun mener videre at det er viktig å ha slike begrep for å kunne få innsikt i historiebevissthetsformende prosesser, og bruke dette som et grunnlag for å bygge opp en historieundervisning som systematisk og målrettet sikter mot å utvikle elevenes historiebevissthet.

2.3.2 Narrativ kompetanse

Den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen (2004a) trekker spesielt fram *narrativ kompetanse* som et nøkkelbegrep nært knyttet til historiebevissthet. Han tolker en slik kompetanse som en evne til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis. Han mener at alle mennesker lager mening av hva som skjer i samfunnet og med dem selv, gjennom å assimilere og integrere disse handlingene innenfor en eller flere fortellinger. Mennesker handler så på bakgrunn av de forventningene og minnene som utledes fra et mangfoldig, men likevel avgrenset repertoar av sosiale, offentlige og kulturelle fortellinger.

Paul Ricoeur (1984) påpeker at hendelser først blir meningsfulle for oss når de har blitt fortalt. Det er gjennom å fortelle at vi både oppdager og skaper vår identitet. Ut fra dette utgangspunktet blir fortellinger veier man kan bruke for å forstå identiteter og sosiale relasjoner.

Poulsens (1999) undersøkelse av elevers historieforståelse underbygger Rüsens og Ricoeurs teorier. Poulsen undersøkte blant annet hvordan elever brukte historie på måter som var spesielt knyttet til deres identitetsdanning. Disse elevene fant og knyttet kontakter mellom historiske hendelser de viste om i fortiden, hendelser som hadde skjedd i deres egen familie og sosiale samlinger der historier ble fortalt. Slike sosiale sammenkomster involverer ofte at det blir fortalt om historie og samfunn i et vidt perspektiv. Dette blir av Poulsen bekreftet å være et

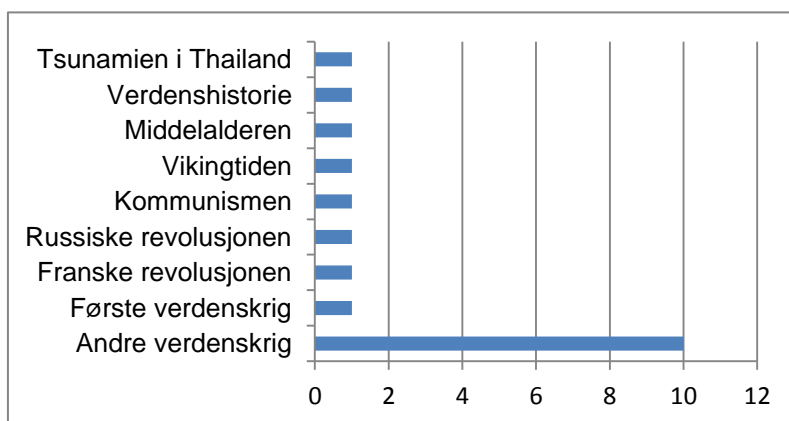
svært viktig grunnlag for barn og ungdommer i deres identitetsdanning. De reflekterer mellom de små historiene i hverdagen som de får presentert over middagsbordet hjemme med familien eller i samhandlingen med venner på fritiden, og de store fortellingene som blir formidlet i skolen. I enkelte tilfeller kan disse perspektivene bli flettet sammen. Det ser ut til at slike sammenflettede perspektiver av hendelser etterlater erindringsspor som vektlegger flere aspekter ved vår identitetsdanning.

2.3.3 Hva aktiverer vår historiebevissthet?

Jörn Rüsen (2004b) har gjennom forskning på blant annet holocaust, konstatert at vår historiebevissthet tenderer til å bli aktivert av traumatiske opplevelser, kriser, store forandringer og usikkerhet.

Et av spørsmålene jeg stilte til et utvalg ungdomsskoleelever, var: Hva slags historie har gjort mest inntrykk på deg *i skolen*, og *utenfor skolen*? Et tema som gikk igjen i svarene, var i hovedsak historiske hendelser som bar preg av det Rüsen referer til, som kriser og store forandringer. Enkelte elever med minoritetsbakgrunn som hadde flyktet fra krig i eget hjemland, trakk fram disse hendelsene. En 14 år gammel palestinsk gutt skrev: ”I skolen lærte jeg mest om verdenskriger og utenfor skolen har jeg lært om palestinsk krig”. En 14 år gammel gutt fra Somalia ville ikke svare på dette spørsmålet da det skapte mye uro for han. Det er et annet perspektiv ved historiebevisstheten. Enkelte elever har opplevd ting i livet som har skapt varige arr, og som de av den grunn ikke vil rippe opp i.

Figur 2.1 Søylediagram som viser respondentenes svar på spm. 4 (Vedlegg C.)



Figur 2.1 viser hvilke temaer elevene oppgav da de skulle skrive hvilken historie som hadde gjort mest inntrykk på dem i skolen og utenfor skolen. Andre verdenskrig er det temaet som har gjort mest inntrykk på elevene. Felles for alle temaene i søylediagrammet er at de inneholder elementer som skaper fascinasjon hos elevene; dramatiske hendelser, enkeltskjebner og “kriser” i form av store samfunnsomveltninger.

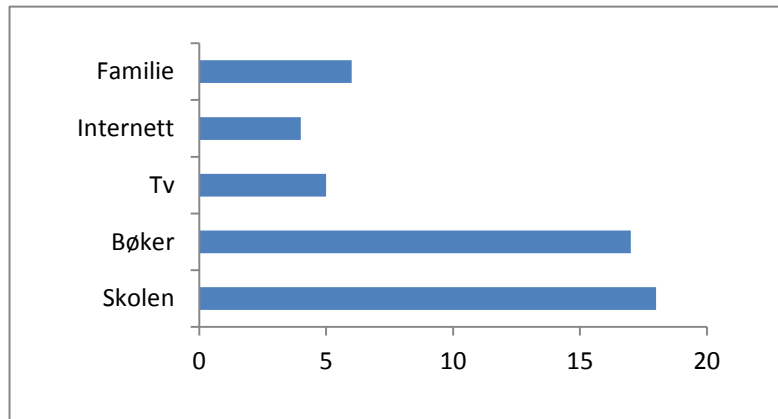
2.3.4 Historiebevissthetens funksjoner

Karl Ernst Jeismann (1997) viser til tre grunnleggende funksjoner historiebevissthet har: *et middel til identitetsdannelse, et legitimeringsgrunnlag for avgjørelser i nåtid og framtid, og en orienteringsfunksjon*, som går på ulike måter historisk kunnskap og innsikt kan anvendes for å orientere seg som samfunnsmedlem.

For Jeismann er det viktig at elevene skal ha bestemte kunnskaper om fortiden. Dette skal være en felles referanseramme mellom generasjonene og være med på å skape samhørighet og en felles identitet. Dette innebærer imidlertid ikke at fortellinger om hendelser i fortiden, automatisk blir identitetsskapende. De må først integreres i et verdifelleskap. Her ser vi historiebevissthetens identitetsdannende funksjon. Et annet viktig punkt for Jeismann, er at man skal lære om hvilke historiske prosesser som ligger til grunn for at verden er slik den er i dag, og bruke den erfaringen og lærdommen som ligger i historien, til å utøve handlinger i framtiden. Denne rasjonelle bevissthetsdannelsen blir spesielt sentral i historieundervisningen, der det i likhet med all undervisning er et viktig punkt å utvikle elevenes evne til å ta selvstendige slutninger. Dette mener Jeismann bør være det primære målet når man skal utvikle historiebevissthet. Det tredje og siste punktet Jeismann tar opp, er hvordan man kan bruke historiebevisstheten til å orientere seg som samfunnsmedlem. Ved å få innblikk i fortiden og se ting fra flere vinkler, kan man unngå at identitetsdannelsen blir styrt av propaganda og ensidige forestillinger. Enkeltindividet vil dermed bli nødt til å bearbeide sine historiske forestillinger rasjonelt, og ut i fra det utøve sin rolle som samfunnsmedlem.

2.3.5 Historiebevissthetens dannelses- og bruksområder

Figur 2.2 Søylediagram som viser respondentenes svar på spm. 2 (Vedlegg C)



Figur 2.2 viser hva et utvalg ungdomsskoleelever svarte da de ble spurt om *hvor* de møtte historie. På skolen og i bøker var de stedene der flesteparten mente de møtte historie. Familie, da ofte karakterisert som besteforeldre, TV og internett var også gjengangere i svarene til elevene. Dette viser et utvalg av alle de stedene og områdene man som elev møter historie, og der historiebevisstheten blir dannet og brukt.

2.4 Historiens identitetsdannende funksjon

“Identitet er et menneskes indre følelse av hvem det er, hva det kan og hvor det hører til”(Sand, 2008, s. 27).

Historie spiller en avgjørende rolle i menneskers identitetsdanning. Livshistorien vår består av fragmenter av historiske hendelser som vi knytter sammen i tid ved å knytte dem opp mot andre historiske hendelser. Historien blir på denne måten inngripende ved at vi bruker noe i fortiden til å forme vår identitet. Bernard Eric Jensen (2010) mener at det er gjennom dannelsen av identiteten vår, at mennesker blir handlingsdyktige individer og grupped medlemmer, og at denne dannelsen skjer gjennom et komplekst samspill av biologiske, psykologiske og sosiale prosesser. I slike prosesser inngår aktiviteter som å etterligne, speile seg i og identifisere seg med andre mennesker med historien som en viktig referanseramme.

2.4.1 Flere identiteter

Et menneske innehar flere identiteter. Det kan være kjønnsidentitet, familie- og slektsidentitet, etnisk, religiøs, sosial og politisk identitet. I et flerkulturelt samfunn vil det også være mennesker som føler tilhørighet til flere forskjellige grupper. I ungdomsskolen finnes det mange elever med minoritetsbakgrunn som føler tilhørighet både til Norge og det landet de selv er født i, eller det landet begge foreldrene kommer fra. De opplever å snakke et annet språk hjemme med familien og med venner av familien enn det de snakker på skolen. De kan også oppleve å møte en annen kultur og andre verdier enn det de møter på skolen og i den sosiale samhandlingen med venner. Disse elevene vil kunne føle tilhørighet til en norsk kultur og språk på den ene siden, og familiens innvandrerkultur og språk på den andre siden. Dette resulterer i at vi får betegnelser som “norsk-pakistaner”. Disse elevene er opptatt av at de er “norske”, samtidig som de er opptatt av å vise til sin minoritetsbakgrunn. Dette blir omtalt som en “bindestrekidentitet”. (Sand, 2008)

2.4.2 Diasporaidentitet

Kenneth Nordgren (2006) skisserer opp et bilde av hvordan identitet blir opprettholdt eller nedvurdert framfor en annen identitet i innvandremiljøer. For noen vil historien og minnene fra det gamle landet de kom fra blekne, og man blir en del av hverdagen i det nye landet man har kommet til. For andre vil den etniske identiteten være viktig å beholde, og man vil kunne finne *diasporakulturer*. I innvandrertette områder vil man også kunne se blandingsformer og at synkretistiske kulturer kan vokse fram.

Sosiologen Aleksandra Ålund (1997) har studert slike diasporakulturer nærmere. Hun viser til hvordan innvandrerungdom henter inspirasjon og uttrykk fra hverandre og fra andre deler av verden. Dette gjør at man vil kunne få en gruppe individer som i større grad vil opprettholde sin identitet uavhengig av påvirkning fra majoritetssamfunnet. Resultatene fra Grevers undersøkelse viser indikasjoner på at ungdommene med minoritetsbakgrunn i England og Nederland deler mange av de samme oppfatningene om historie. Dette underbygger det Nordgren og Ålund viser til (M. Grever, et al., 2008).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre mer inngående for hvilke metoder jeg har valgt å bruke for å besvare problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Jeg vil også drøfte epistemologiske spørsmål i forhold til min rolle som forsker og metodene i oppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for alle trinnene i forskningsprosessen fra utformingen av de to spørreskjemaene og intervjuguiden til hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen. Jeg vil også redegjøre for hvordan jeg har utført analysen og spørsmål knyttet til undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.2 Valg av metoder

For å besvare det første forskningsspørsmålet: “Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning, og hvilken innvirkning har kulturbakgrunn på dette forholdet?” mener jeg en metodisk tilnærming med bruk av både kvantitativ og kvalitativ metode vil være det mest hensiktsmessige. Da vil jeg få mulighet til å belyse og drøfte forskningsspørsmålet fra flere sider, og å se om de ulike tilnærmingene fører til de samme tolkningene. For å kunne utføre en sammenlignende analyse mellom to selvstendige utvalg, utformet jeg et kvantitativt spørreskjema med komparativ design. Kjernen i komparative design er å finne teoretisk interessante sammenlikninger av to eller flere case. (Ringdal, 2007, s. 177). I denne delen av undersøkelsen vil casen involvere to grupper: etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn. I tillegg utformet jeg et skjema med åpne spørsmål, der elevene kunne få utrede sine tanker om historie uten å være avhengig av fastlagte svaralternativer. Dette skjemaet hadde en mer kvalitativ utforming.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet: “Hvilke likheter og forskjeller er det mellom ungdommer i Norge, Nederland og England i forhold til betydningen av historie knyttet til identitet og kulturbakgrunn?”, sammenlignet jeg resultatene fra den tilsvarende undersøkelsen gjort i Nederland og England av Maria Grever, Terry Haydn og Kees Ribbens (M. Grever, et al., 2008). Dette kalles i metodelitteraturen for et *implisitt komparativ design*. (Ringdal, 2007, s. 178). Casen vil utgjøre tre grupper: respondenter i England, Nederland og Norge. Ved å utføre slike undersøkelser fikk jeg mulighet til å vurdere om bestemte funn var avgrenset til et samfunn, eller om de var mer generelle. Det ville også kunne styrke validiteten til mine egne resultater hvis jeg fant tilsvarende resultater i andre undersøkelser. (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, s. 357).

På det tredje forskningsspørsmålet var jeg interessert i å undersøke i hvilken grad samfunnsfaglærere tok hensyn til elevenes ulike kulturbakgrunn i undervisningen. Intervju virket som en egnet metode å bruke i så henseende. Thagaard (2009, s. 61) trekker fram intervjuundersøkelser som en “særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser”. Jeg valgte en *fenomenologisk* retning der det er den fortolkende forståelsen av enkeltpersoners erfaringer som står sentralt. Innenfor denne retningen er det en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale, 1997).

Ved å kombinere metoder får man forskjellige synsvinkler som kan belyse hverandre og dermed gi økt sikkerhet for at resultatene man oppnår faktisk sier noe om de fenomener man har som mål å undersøke. En slik kombinasjon av metoder kalles i metodelitteraturen for *metodetriangulering* (Johannessen, et al., 2010).

3.3 Epistemologisk utgangspunkt

Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur, det vil si hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker.(Johannessen, et al., 2010, s. 55)

Et sentralt *epistemologisk* spørsmål tar for seg forholdet mellom sannhet og objektivitet, og i hvilken grad vår personlige og faglige bakgrunn spiller inn på forskningsprosessen. En del av dette kan vi redegjøre for språklig, men mye er intuitiv kunnskap som virker styrende på forskningsprosessen uten at vi selv er klar over det. Det er derfor viktig å reflektere og klargjøre om det er forhold ved ens egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen. Dette vil være særlig påkrevd ved kvalitative undersøkelser, der forskeren gjennomfører både datainnsamlingen, analysene og fortolkningen av resultatene og ofte vil ha en større nærhet til det som undersøkes (Johannessen, et al., 2010, s. 55,369).

3.3.1 Faglig og personlig bakgrunn

I denne undersøkelsen har mine egne erfaringer som allmennlærer i grunnskolen og kunnskap jeg har ervervet meg gjennom fag og emner jeg har tatt på høyskole og universitet, vært

avgjørende for hvilke faglige perspektiv jeg har valgt å ta i oppgaven. En slik forforståelse er ikke uproblematisk, da forståelseshorisonter lett kan “farge” brillene vi ser feltet gjennom. Det er derfor viktig å klargjøre hvor man plasserer seg i forskningen og redegjøre godt for formålet med undersøkelsen, slik det har blitt gjort i innledningskapittelet.

3.3.2 Styrker og svakheter ved kvantitativ og kvalitativ metode

Kunnskapsproduksjonen blir også påvirket av de metodene man velger å benytte. I denne oppgaven skjer datainnsamlingen ved bruk av spørreundersøkelse og intervju. Jeg benytter både en spørreundersøkelse med lukkede spørsmål og en mindre spørreundersøkelse med åpne spørsmål. Foddy (1993) påpeker at meninger og holdninger er ustabile, og at svarene lett blir påvirket av konteksten. Med dette mener han at respondentene ikke nødvendigvis ville svart det samme om undersøkelsen hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt eller i en annen setting. Dessuten er det ikke sikkert at respondenten sier sannheten, husker riktig eller er klar over alle forhold som påvirker handlingene deres. (Foddy, 1993, s. 2,100,107) I min undersøkelse har jeg et forholdsvis stort utvalg til spørreundersøkelsen med lukkede spørsmål. Dette bidrar til at risikoen for at slike forhold får avgjørende innvirkning på resultatene er mindre, enn ved spørreundersøkelsen med åpne spørsmål, der utvalget er betydelig færre. Dette er som regel ikke et problem for mer kvalitativt utformede metoder da målet ikke er å generalisere, men gi et bilde av tendenser innenfor et utvalg.

Foddy påpeker også styrker og svakheter ved bruk av åpne og lukkede spørsmål i spørreundersøkelse. Lukkede spørsmål er lettere å besvare og hjelper respondenten med å huske, men det kan samtidig være et problem at respondentene ikke alltid finner et passende svaralternativ (Foddy, 1993, s. 140). Åpne spørsmål gir i motsetning respondentene en sjanse til å uttrykke seg med egne ord uten å være påvirket av svaralternativer. En generell anbefaling er å kombinere de to spørsmålstypene, hvilket jeg har gjort her. Til tross for de nevnte forbeholdene, blir spørreundersøkelser sett på som en anerkjent måte å samle inn datamateriale på (Foddy, 1993, s. 1,152).

Kvalitativ intervju som jeg har valgt som en av metodene i oppgaven, har møtt flere

innvendinger. Dette går spesielt på dataenes manglende objektivitet og avhengigheten av den som intervjues. Steinar Kvale (1997) argumenterer derimot for at det er nettopp intervjuets evne til å fange opp variasjoner i intervjupersoners erfaringer og oppfatninger, og intervjuets evne til å kunne gi et mangfoldig bilde av en kompleks sosial og menneskelig verden, som er dets styrke.

3.3 Valg av studieobjekter

3.3.1 Valg av respondenter til spørreskjema

Det var flere faktorer som var avgjørende når jeg valgte ut respondenter til spørreskjemaet. For å øke sannsynligheten for å finne tydelige mønstre og minske risikoen for feilkilder, valgte jeg å benytte meg av et forholdsvis høyt antall respondenter. Jeg hadde også, som beskrevet tidligere i kapittelet, tenkt å sammenligne mine egne resultater mot et tilsvarende forskningsprosjekt utført i Nederland og England (M. Grever, et al., 2008). For at dette skulle være mest mulig gjennomførbart, var jeg avhengig av at utvalgene ikke sprikte for mye i antall og sammensetning. Grever hadde i sin undersøkelse brukt til sammen 442 respondenter i alderen 14 til 18 år. Det betydde for min del at respondentene måtte være i ungdomsskolen eller videregående skole, eventuelt begge deler. Da jeg kjente til flere lærere som jobbet i ungdomsskolen og som kunne videreformidle kontakt til andre ungdomsskoler, valgte jeg å konsentrere datainnsamlingen dit. Ved å bruke egne kontakter i starten, håpet jeg at det ville være lettere å komme inn i skolene. Jeg benyttet meg derfor av en strategisk utvelgelsesmetode der jeg hadde klare kriterier for det utvalget jeg ville ende opp med (Johannessen, et al., 2010, s. 244).

I utvalget til Grever hadde respondentene blitt valgt fra skoler i storbyområder i Nederland og England der det var mye innvandring. I mitt utvalg kommer respondentene fra byer på Østlandet og Midt-Norge. Flertallet av respondentene kommer fra ungdomsskoler sentralt i Oslo, i områder som er preget av mye innvandring. Slik sett responderer store deler av utvalget relativt godt med utvalget til Grever. Det skal samtidig tilføyes her at England og Nederland har en betydelig større innvandring enn Norge, større byer og en annen historikk i forhold til hvordan innvandringstiljøene har blitt integrert i samfunnet, og at dette kan ha innvirkning på resultatene.

3.3.2 Definerings av utvalg

Jeg har valgt å kategorisere respondentene i utvalget som er førstegenerasjonsinnvandrere og andregenerasjonsinnvandrere, som elever med minoritetsbakgrunn. En stor del av respondentene i denne gruppen vil kunne betegnes som minoritets elever. I Norge bruker vi to betegnelser med ulikt innhold på denne elevgruppen *språklig minoritets elev* og *etnisk minoritets elev*. For å klargjøre mer hva som legges i disse begrepene, bruker jeg Jorun Pihls definisjoner. Den første betegnelsen språklig minoritets elev “brukes om en elev som ikke har norsk eller samisk som morsmål” (Pihl, 2005, s. 17). Ut fra en pedagogisk tilnærming kan man si at morsmålet er det/de språk som barnet har lært av dem som har stått det fysiske og følelsesmessige nær fra fødselen av, og som ikke er blitt glemt (Sand, 2008). Dette vil gjelde for alle de elevene som er født og oppvokst utenfor Norge og som har kommet til landet sammen med foreldrene i ung alder. Det vil også gjelde for de elevene som er født i Norge med utenlandskfødte foreldre, der foreldrene bruker hjemlandets språk i samhandlingen med familien. Inntar man en sosiolingvistisk tilnærming kan man si at morsmålet er det språket som er mest virksomt for individet i det daglige liv (Sand, 2008, s. 118). Det finnes imidlertid mange elever som bruker norsk i dagligtalen på skolen og sammen med venner, og som bytter om til foreldrenes språk når de kommuniserer med familien. En slik forståelse av begrepet gjør det derfor vanskelig å komme med klare skillelinjer.

Den andre betegnelsen på minoritets elever er knyttet opp til flere faktorer enn kun det språklige. Pihl definerer begrepet slik: “Begrepet etnisk minoritets elev brukes om en elev som identifiseres som forskjellig fra den norske majoriteten med hensyn til språklige, kulturelle, historiske, religiøse eller fysiske kjennetegn, (for eksempel hudfarge) eller innvandringsbakgrunn” (Pihl, 2005, s. 17). I undersøkelsen og presentasjonen av resultatene er det denne forståelsen jeg legger til grunn når jeg refererer til gruppen elever med minoritetsbakgrunn. Det er denne forståelsen Grever mfl. også bruker i kategoriseringen av utvalget sitt. (2008, s. 76) De gjenværende respondentene i utvalget som er født i Norge og der minst en av foreldrene er født i Norge, blir betegnet som *etnisk norske elever*. Inndelingskriteriet vil derfor være basert på etnisitet. Dette begrepet kommer fra “ethnos” som betyr folk, og blir definert som: “Mennesker som har den samme geografiske opprinnelsen, som deler en felles historie og en felles kultur” (Sand, 2008, s. 32).

Det er sannsynlig at enkelte av respondentene som blir betegnet som “elever med

minoritetsbakgrunn” vil kalle seg norske og ikke eksempelvis indiske til tross for at begge foreldrene kommer fra India. Det kan også være sannsynlig at enkelte respondenter vil ha en bindestrekidentitet, der man velger å definere seg både som eksempelvis norsk og indisk og uttrykker med det tilknytning til to folkegrupper. Uavhengig av dette vil alle respondentene i denne gruppen ha blitt påvirket av foreldrenes kulturelle bakgrunn som vil være forskjellig fra majoritetssamfunnet. Derfor er det i større grad påvirkningen i hjemmet og miljøet rundt respondenten som er den viktigste forskjellen mellom de to utvalgene.

Jeg har valgt å bruke disse betegnelse for å tydeliggjøre et skille mellom utvalgene med tanke på analysen og tolkningen av resultatene. Med en slik inndeling får jeg et jevnt forhold mellom etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn slik tabell 3.1 viser:

Tabell 3.1 Oversikt over utvalg i antall og prosent.

Etnisitet	Antall	Prosent
Etnisk norsk	230	51,8
Minoritetsbakgrunn	214	48,2
Totalt	444	100

Tabell 3.2 Oversikt over utvalg inndelt etter kjønn og bakgrunn

Etnisitet	Kjønn	Antall	Prosent
Etnisk norsk	Jenter	113	25,5
	Gutter	117	26,4
Minoritetsbakgrunn	Jenter	104	23,3
	Gutter	110	24,8
Hele utvalget	Totalt	444	100,0

Tabell 3.2 viser at det også er en jevn fordeling i forhold til kjønn innenfor begge utvalgene. En slik fordeling muliggjør en komparativ analyse for å se hvilken påvirkning kjønn har på variablene. Jeg har hovedsakelig valgt å fokusere på respondentenes kulturelle bakgrunn i undersøkelsen, men vil vise til forskjeller mellom kjønn innenfor de to utvalgene, der det er tydelige forskjeller.

Undersøkelsen ble utført i sju ungdomsskoler på Østlandet og Midt-Norge. Klassetrinn varierer

fra åttende til tiende klasse. I alder er respondentene fra 13 til 16 år. Av de 214 elevene med minoritetsbakgrunn er 90 førstegenerasjonsinnvandrere og 124 andregenerasjonsinnvandrere. Av førstegenerasjonsinnvandrerne er 52 prosent født i Afrika, 22 prosent i andre deler av Europa og 20 prosent i Asia. De resterende 6 prosentene er fordelt på de gjenværende verdenskontinentene. Flertallet av foreldrene til andregenerasjonsinnvandrerne er født i Afrika eller Asia, med noen enkelttilfeller fra USA, Latin-Amerika og andre deler av Europa. Spørreskjemaet er i likhet med de andre metodene jeg har brukt, helt anonymt. Det var derfor ikke nødvendig å rapportere prosjektet til NSD².

3.3.3 Utvalgets representativitet

For at resultater skal kunne generaliseres, er man avhengig av at utvalget er representativt. Det vil si at sammensetningen i utvalget innehar alle de viktige egenskapene i populasjonen (Johannessen, et al., 2010, s. 241). I min undersøkelse er utvalget forholdsvis stort, og det er en jevn fordeling mellom de to selvstendige utvalgene som skal undersøkes. Dette er en viktig forutsetning for å kunne utføre adekvate sammenligninger mellom gruppene (Johannessen, et al., 2010). For å få tilnærmet lik fordeling i begge utvalgene fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte en strategisk utvalgsmetode. Johannessen mfl. redegjør for at en mer tilfeldig trekking av utvalg øker sannsynligheten for å få et representativt utvalg (Johannessen, et al., 2010, s. 241). En slik utvalgsmetode ville for denne undersøkelsen vært vanskelig å gjennomføre, da jeg har vært avhengig av kontakter for å komme inn i skoler. Det ville også gjort det vanskeligere å få en jevn fordeling mellom utvalgene.

Populasjonen som de to utvalgene representerer, er en stor og sammensatt populasjon som er lokalisert over hele Norge. Per 1.oktober 2010 var det registrert til sammen 191 526 elever i ungdomsskolene i landet. I Oslo er det inneværende skoleår 15 993 elever på ungdomstrinnet. I hele grunnskolen er det registrert inneværende skoleår 43 898 elever som får særskilt norskopplæring³ Med en slik populasjon vil det være mange forhold som kan ha en påvirkningskraft. På Østlandet er det flere skoler med høyere minoritetsandel enn man finner på skoler andre steder i landet. Som Ålund viser til i teorikapittelet, vil det på steder der det er mange minoriteter ofte skapes en diasporakultur, der hjemlandets kultur, historie og språk i

² Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

³ Særskilt norskopplæring er tilleggsopplæring i norsk eller opplæring i faget norsk som 2. språk for elever fra språklige minoriteter.

sterkere grad blir vektlagt enn på steder der minoriteter er mer i undertall. Dette er faktorer som igjen vil kunne avspeiles i elevenes sitt forhold til historie og identitet. En naturlig konklusjon å trekke ut av dette, er at elevenes minoritetsbakgrunn i sterkere grad påvirker dem på steder der det allerede er mange minoriteter. I Oslo-skolen som en betydelig del av utvalget er blitt hentet ut fra, var de etnisk norske elevene i mindretall på 48 grunnskoler i Oslo i 2008.(Lundgaard, 2008) Flere skoler har en minoritetsandel på over 90 prosent.

Dette kan igjen få en innvirkning på de etnisk norske elevene. Et interessant spørsmål er om de samme mekanismene som vi finner i diasporakulturene med et vern om egen kultur og sterkere bevissthet om egen historie, også blir mer synlig hos de etnisk norske elevene når de er i mindretall på skoler. Det vil utvilsomt ha en påvirkning, men i hvilken grad og på hvilken måte trengs det mer omfattende undersøkelser før man konkluderer. Forskjellig skolekultur, nærmiljøet og foreldrenes holdninger til integrering i samfunnet er også sentrale påvirkningsfaktorer.

Det vil av den grunn være nødvendig med en betydelig større kartlegging, med flere kontrollvariabler, for å kunne generalisere resultater til hele populasjonen. Jeg velger likevel å se på signifikansnivået, fordi det er en god metode for å få fram styrken på sammenheng innenfor utvalget, og gir et bilde av hvor sannsynlig det er at observerte variasjoner er et utslag av tilfeldig varians. Selv om resultatene ikke kan generaliseres, vil de kunne gi gode indikasjoner på tendenser innenfor populasjonen, og vil kunne være et viktig grunnlag og utgangspunkt for videre utforsking av temaet.

3.3.4 Valg av respondenter til spørreskjema med åpne spørsmål

For å få en dypere og bredere tilnærming til elevenes forståelse av historie knyttet opp mot deres identitet, utformet jeg et spørreskjema med åpne spørsmål. Dette skjemaet ble utdelt av en samfunnsfaglærer til en utvalgt elevgruppe ved en av skolene jeg brukte under datainnsamlingen. Utvalget består av et samlet antall på 23 elever. 13 av disse elevene er etnisk norske, mens 10 stykker har minoritetsbakgrunn.

3.3.5 Valg av informanter til intervju

Rekruttering av informanter til kvalitative undersøkelser har et klart mål, og vil derfor ofte inngå i det som kalles *strategisk utvelgelse*. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er med andre ord ikke representativitet, men hensiktsmessighet. I min undersøkelse har jeg ved siden av å bruke en strategisk utvelgelse, også benyttet en *kriteriebasert utvelgelse*. I mitt tilfelle var målgruppen for intervjuet ungdomsskolelærere som hadde erfaring med å undervise historie i flerkulturelle klasserom. Et annet viktig kriterium var at de skulle ha samfunnsfaglig utdanning fra høyskole eller universitet. Jeg begynte med å opprette kontakt med en lærer jeg visste ville være relevant for intervjuet. Denne læreren videreformidlet informasjon om undersøkelsen til flere lærere som jeg deretter kontaktet. Dette karakteriseres i metodelitteraturen som *snøballmetoden* (Thagaard, 2009, s. 56). For å få kontakt med informantene ble det benyttet e-post. Når det var blitt bekreftet at informanten ville stille opp til intervju, ble det avtalt tidspunkt for møte. Intervjuguiden ble deretter sendt til informanten en uke før intervjuet skulle gjennomføres.

Utvalget består av fire ungdomsskolelærere. Det relativt lave antallet skyldes i hovedsak at den kvantitative spørreundersøkelsen skulle utgjøre hoveddelen i oppgaven. Det ble også lavere enn først antatt grunnet fordi enkelte informanter måtte trekke seg av forståelige grunner. De fire lærerne i undersøkelsen jobber alle i ungdomsskoler på Østlandet. Den ene læreren jobber på en skole som fungerer som mottaksskole for minoritets elever i kommunen. De tre andre jobber på en ungdomsskole i Oslo med en betydelig andel minoritets elever. En av lærerne har i tillegg til samfunnsfaglig utdanning, tatt 30 studiepoeng i flerkulturell pedagogikk. Lærerne varierer en del i alder og erfaring, men har alle jobbet flere år i ungdomsskolen. Lærerne er blitt anonymisert i presentasjonen og vil bli gjengitt som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4. På grunn av anonymiseringen var det ikke nødvendig å rapportere intervjuundersøkelsen til NSD.

3.4 Utarbeidelse av spørreskjema

Da jeg utformet spørreskjemaet, tok jeg utgangspunkt i et utvalg variabler fra forskningsprosjektet til Maria Grever m.fl. i 2006 (M. Grever, et al., 2008). Da en del av de samme problemstillingene denne undersøkelsen søkte å besvare, samsvarte med mine egne mål for oppgaven, valgte jeg å overføre de variablene og spørsmålsstillingene jeg fant hensiktsmessige og tilpasset dem til en norsk kontekst der det var nødvendig. En fordel ved å

benytte allerede brukte skjemaer som Johannessen m.fl. (2010) understreker, er at skjemaet da allerede er blitt utprøvd og utsatt for grundige validitets- og reliabilitetstester. Jeg utformet også to variabler selv. De er ment å kunne måle elevenes oppfatning av en felles referanseramme i historien, også kalt kollektiv identitet, og historie som orienteringsfunksjon i egne liv.⁴

For å undersøke hvorvidt det var samsvar eller ikke mellom respondenter i Nederland, England og Norge på variabler knyttet til historie og identitet, ville jeg sammenligne mine egne resultater fra spørreundersøkelsen med Grevers resultater. En slik komparativ analyse krever at spørsmål og svaralternativer formuleres på nøyaktig samme måte som i det opprinnelige spørreskjemaet (Johannessen, et al., 2010, s. 260). Jeg oversatte variablene så direkte jeg kunne fra engelsk til norsk, og benyttet meg av tilnærmet identiske holdningsskalaer som Grever hadde brukt. Spørreskjemaet var utformet som et prekodet skjema der de avhengige variablene hadde forhåndsoppgitte svaralternativer som respondenten skulle markere med et kryss. En slik standardisering innebærer at man kan se på likheter og variasjoner i måten respondenter svarer på (Johannessen, et al., 2010, s. 259). Svaralternativene var utformet som holdningsskalaer med fem verdier, også kalt Likert-skalaer. Ved å bruke ordinalvariabler med holdningsskalaer får elevene mulighet til å nyansere svaret ved å markere det området på skalaen som gjenspeiler deres oppfatning (Johannessen, et al., 2010, s. 271). Da respondenter har en tendens til å si seg enig, er det viktig å ha svaralternativer som uttrykker mer enighet, så vel som utsagn som uttrykker mindre (Foddy, 1993, s. 167).

De uavhengige bakgrunnsvariablene i spørreskjemaet utgjorde kjønn og fødested til respondenten og foreldrenes fødested. Dette gjorde det mulig for meg å skille mellom elever som var født i Norge med norske foreldre og elever som var førstegenerasjonsinnvandrere og andregenerasjonsinnvandrere. De avhengige variablene er ordinalvariabler utformet som påstander og former for historie. Spørreskjemaet er inndelt i to deler, der den første delen utgjør tolv påstander om ulike forhold og temaer ved historie knyttet til identitet. Den andre delen består av ni forskjellige former for historie. Alle de avhengige variablene skulle besvares ut fra en holdningsskala.

⁴ Se Vedlegg A, variabel 4.10 og 4.12.

3.4.1 Avveininger ved bruk av spørreskjemaet

Ved å velge ungdomsskolen som studieobjekt har jeg samtidig fått et utvalg der jeg av erfaring vet det vil forekomme elever som vil være umotiverte til å fylle ut et omfattende spørreskjema. Johannessen m.fl. (2010, s. 273) vektlegger at man må ta i betraktning hvor motivert respondentene er når man utformer skjemaet. Hvis det er for mange spørsmål, er det bare de mest interesserte som vil fylle ut alt, og man risikerer å få lav svarprosent. Det har derfor vært et bevisst valg at ikke spørreskjemaet skulle være for omfattende for elevene. Det har også vært viktig for meg at skjemaet skal være enkelt for elevene å forstå. På bakgrunn av at en stor andel av utvalget vil være minoritetsspråklige elever, har jeg forsøkt å formulere meg på en lett og forståelig måte. Jeg rådførte meg med veileder og statistisk konsulent spesielt med tanke på dette.

Jeg forsøkte å få gjennomført en pilotundersøkelse med et utkast av spørreskjemaet på en ungdomsskole. Det tok dessverre lang tid før jeg fikk godkjenning av rektoren på skolen. Av hensyn til tidsrammen til prosjektet, valgte jeg derfor å ikke gjennomføre pilotundersøkelsen, men rådføre meg i stedet med veileder og statistisk konsulent.

3.4.2 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Utdeling og innsamling av spørreskjemaet foregikk i løpet av januar og februar 2011. I november og desember året før hadde jeg tatt kontakt med flere ungdomsskoler og fått i stand avtaler om datainnsamling. En del skoler uttrykte ønske om at jeg skulle komme til skolen å utføre undersøkelsen selv. Dette foregikk ved at jeg kom inn i en klasse, som regel ved oppstart av en time. Jeg introduserte meg selv og fortalte kort om formålet til undersøkelsen. Deretter delte jeg ut spørreskjemaet og var til stede mens elevene fylte ut skjemaet. Denne fremgangsmåten gjorde at jeg fikk god mulighet til å observere elevene, samt hjelpe de elevene som trengte å få utdypet enkelte av variablene. Når jeg hjalp elevene var jeg hele tiden opptatt av å ikke lede dem i noen retning, men kun forklare variablene.

Det at jeg kom som forsker og representerte en person utenfor skolen, gav inntrykk av å være spennende for mange elever, og det så ut som at dette bidro til å gjøre dem mer motivert og fokusert på spørreskjemaet. Enkelte av lærerne på disse skolene hadde uttrykt at denne effekten ville kunne oppstå, og at hvis de selv skulle ha gjennomført undersøkelsen, ville det mest

sannsynlig ha blitt færre som hadde konsentrert seg om undersøkelsen og svart riktig. Det skal tillegges at jeg opplevde å være i noen urolige klasser, der jeg observerte enkelte elever som tilsynelatende svarte tilfeldig på spørsmål. Da jeg gikk gjennom skjemaene etterpå, tok jeg høyde for dette og plukket ut de skjemaene jeg så var blitt ”sabotert”. Da dette utgjorde et meget lite antall, mener jeg det ikke fikk noen nevneverdig betydning for det endelige resultatet. Det var gjennomgående en positiv opplevelse å drive datainnsamling.

På andre skoler utførte lærerne spørreundersøkelsen selv. Da leverte jeg spørreskjemaene på kontoret til skolen med et informasjonsskriv (vedlegg D) der jeg forklarte mer inngående om enkelte av variablene. De besvarte skjemaene fikk jeg tilsendt i posten etterpå.

3.4.3 Utarbeidelse og gjennomføring av spørreskjema med åpne spørsmål

Hensikten med dette spørreskjemaet var at elevene skulle få mulighet til å greie ut om sine tanker angående forskjellige forhold ved historie knyttet til sin identitetsdanning. Da jeg utformet skjemaet, var det derfor viktig for meg at spørsmålene skulle være mest mulig åpne og ikke på noe vis være førende for hva elevene ville svare. Det var ment som en motsats til det kvantitative spørreskjemaet der elevene var nødt til å svare på allerede fastlagte svaralternativ. En del av spørsmålene hentet jeg fra en lignende undersøkelse som ble gjennomført av den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsen i 1999.⁵

Spørreskjemaene ble delt ut av en lærer til en utvalgt elevgruppe og tilsendt ferdig besvart i posten etterpå.

3.5 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg har valgte å bruke et *semistrukturert intervju*. I et slikt intervju er det utarbeidet en overordnet intervjuguide (vedlegg B) som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres (Johannessen, et al., 2010, s. 137). I motsetning til et strukturert intervju kan man åpne opp for oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål. På bakgrunn av at det

⁵ Jeg redegjør for denne undersøkelsen under kapittel 1.3.

kvantitative spørreskjemaet ville utgjøre størstedelen av datamaterialet i oppgaven, valgte jeg å smale inn intervjuet rundt fem hovedspørsmål som ble stilt likt til alle informantene. En slik standardisering forenkler også det etterfølgende analysearbeidet, da man kan drøfte hvordan informantene har svart på hvert enkelt spørsmål opp mot hverandre (Johannessen, et al., 2010, s. 138). Etter hvordan intervjuet utviklet seg, kunne jeg komme med oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype ytterligere.

3.5.1 Pilotundersøkelse

Som del av en obligatorisk oppgave i masterstudiet, utførte jeg våren 2010 en intervjuundersøkelse av tre ungdomsskolelærere. I disse intervjuene benyttet jeg flere spørsmålsstillinger med tanke på å bruke dem i et intervju til masteroppgaven. De erfaringene jeg opparbeidet meg fra den oppgaven, brukte jeg så til å utforme intervjuguiden.

3.5.2 Gjennomføringen av intervjuene

Av praktiske hensyn ble to av intervjuene gjort i fritimene til lærerne på skolen. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak og transkribert i ettertid. De varierte en del i tid ettersom hvor mye informantene svarte på hvert spørsmål, men oversteg ikke en time i noen av tilfellene. De to andre intervjuene ble utført som korrespondanse over e-post og telefon, da dette viste seg å være mest praktisk for informantene.

3.6 Analyse

3.6.1 Kvantitativ analyse

Statistikkprogrammet SPSS har blitt brukt for å analysere dataene fra spørreskjemaet. Det ble utført univariate deskriptive analyser for å undersøke spredningsmål, gjennomsnitt, median og henholdsvis positiv og negativ skjevhetsfordeling i datamaterialet. I presentasjonen av resultatene vil jeg vise til alle disse parameterne, slik at en kan tydeligere se hvordan utvalget fordeler seg. Alle de avhengige variablene ble ytterligere analysert ved bruk av krysstabulering mellom gruppene: etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn. I tillegg ble kjønn analysert opp mot de to gruppene i en bivariat krysstabell. Krysstabeller fungerer godt i situasjoner hvor grundige analyser av en eller få tabeller basert på kategorivariabler gir svar på

et sentralt forskningsspørsmål (Ringdal, 2007, s. 319). Deretter ble det utført en tosidig t-test av gjennomsnittsverdien til de to gruppene på hver enkelt variabel for å undersøke om det var statistisk signifikant forskjell mellom gruppene. Signifikansnivået ble satt til 5 prosent, som er et vanlig nivå å bruke innenfor samfunnsforskning (Johannessen, et al., 2010, s. 345). Det vil si at en p-verdi som er lik eller under 0,05 ansees som statistisk signifikant. Dette gir oss et tall på hvor stor sannsynlighet det er for at vi forkaster en riktig nullhypotese, som vil si at forskjellene mellom utvalgene ikke er store nok til at det kan generaliseres til populasjonen. Disse signifikanstestene vil kunne si noe om funnenes robusthet og styrken på sammenheng mellom utvalgene. Som redegjort for i kapittel 3.3.3 Utvalgets representativitet, vil det ikke bli gjort generaliserende slutninger basert på dette utvalget.

Datamaterialet åpner opp for andre statistiske metoder som regresjons- og korrelasjonsanalyse. Jeg har som nevnt tidligere, valgt å fokusere mest på respondentenes ulike kulturbakgrunn i denne undersøkelsen, og da framstod de analysemetodene jeg har benyttet som mest hensiktsmessige. Eksplorerende faktoranalyse ble brukt for å se om det var mulig å sammenkoble en del av variablene. Da dette ikke gav et tilfredsstillende resultat, valgte jeg i stedet å inndele variablene etter hvilke forhold ved historiebegrepet de var ment å skulle belyse.

3.6.2. Analyse av elevskjemaene

Svarene fra elevskjemaene ble analysert ved hjelp av et analyseskjema, der spørsmålsstillingene ble brukt som inndelingskategorier. Elevene ble deretter inndelt etter kjønn og etnisitet for å analysere om det var noen sammenhenger.

3.6.3 Kvalitativ analyse

Intervjuet har som nevnt fenomenologiske trekk der det er informantenes erfaringer som oppfattes å være det interessante og gi det riktige bildet av verden (Thagaard, 2009, s. 34). I fenomenologiske undersøkelser leser forskeren datamaterialet fortolkende. Det vil si at forskeren forsøker å vise hva han tror data betyr og representerer, eller hva han mener han kan slutte fra data (Johannessen, et al., 2010, s. 167). I analysen av intervjuene sammenligner jeg informantenes uttalelser om spørsmål knyttet til historie og historieundervisning i flerkulturelle klasserom. Da hver informant ble stilt de samme spørsmålene, har jeg brukt spørsmålsstillingene som kategorier og trukket ut de delene av datamaterialet jeg mente var

viktig å få fram. Deretter har jeg satt dette inn i et eget dokument. For å unngå å ende opp med altfor brede kategorier har jeg benyttet meg av koding med farger av meninger som deles av flere informanter, og meninger og utsagn som er motstridene.

3.7 Validitet

Validitet dreier seg om statistisk validitet og ytre validitet. Statistisk validitet er et spørsmål om hvorvidt resultater kan generaliseres fra utvalg til populasjon, mens ytre validitet drøfter hvorvidt resultater fra undersøkelser kan overføres til andre kontekster, som for eksempel andre land i Norden eller Europa (Johannessen, et al., 2010, s. 357).

I kapittel 3.1.1 Utvalgets representativitet, har jeg diskutert hvorvidt utvalget til spørreundersøkelsen kan generaliseres og viser til dette kapitlet for nærmere redegjørelse for den statistiske validiteten til undersøkelsen. Overføringsverdien til undersøkelsen vil den komparative analysen gi nærmere svar på. Der det er klart samsvar mellom resultater fra min undersøkelse og Grevers undersøkelse, indikerer dette at deler av undersøkelsen har overføringsverdi.

3.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og operasjonaliseringen. Dersom begrepsvaliditeten er svak er det en sjanse for at vi undersøker noe annet enn det vi teoretisk er på utkikk etter. For å styrke begrepsvaliditeten kan man bruke flere spørsmål som måler det samme fenomenet.

I den kvantitative spørreundersøkelsen er de fleste variablene fra Grevers undersøkelse, og er av den grunn allerede blitt testet grundig for å sikre at de undersøkte det de ville. Flere av variablene tar for seg aspekter av det samme fenomenet. Eksempelvis er det på den første delen av spørreundersøkelsen, en variabel som undersøker hvorvidt elevene er stolte av sin families historie.⁶ På den andre delen av spørreundersøkelsen er det en variabel som undersøker hvor viktig elevene mener familiehistorie er.⁷ Disse to variablene belyser to sider ved samme fenomen, og ved samsvarende tendenser er dette med på å styrke begrepsvaliditeten.

⁶ Variabel 4.4: Jeg er stolt av min families historie.

⁷ Variabel 5.2: Historien til din familie.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen, et al., 2010, s. 40). “Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat” (Thagaard, 2009, s. 198). I den kvantitative delen av undersøkelsen har jeg redegjort for alle fasene i prosessen, fra valg av tema til utformingen av spørreskjemaet, gjennomføringen av spørreundersøkelsen, analysen og tolkningen av resultatene. Ved å redegjøre for alle trinnene i prosessen styrkes reliabiliteten til undersøkelsen, og forskningen kan vurderes nøyere.

Innenfor kvalitativ forskning kan det drøftes hvorvidt reliabilitet, i forståelsen av at en annen forsker kan utføre undersøkelsen og oppnå samme resultat, er et relevant kriterium. En slik repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et viktig forskningsideal, og der resultatene sees som uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres. Dette vil vanskelig la seg gjøre innenfor kvalitativ forskning, da denne metoden involverer relasjoner til informanten, spesielt ved intervju som jeg har benyttet. Jeg har av den grunn basert intervjuet mitt ut fra et konstruktivistisk ståsted. I følge denne forskningslogikken er det ikke et holdbart prinsipp at forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten i studier der mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2009, s. 198). For å styrke reliabiliteten i kvalitative undersøkelser, gjelder det samme som i kvantitative undersøkelser, at man gir en mest mulig detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2009, s. 199). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å redegjøre for alle fasene i min forskningsprosess og hvilke valg jeg har tatt.

4. Empiri

Det kvantitative spørreskjemaet utgjør den mest sentrale delen av forskningsarbeidet. Det vil av den grunn bli mest vektlagt i presentasjonen og tolkningen av resultatene. Presentasjonen og tolkningen av datamaterialet fra lærerintervjuene vil i hovedsak bli trukket inn i kapittel 5.

I presentasjonen og tolkningen av resultatene fra spørreundersøkelsen har jeg inndelt variablene i enkelte kategorier som jeg også bruker som kapittelinnledning. Den første delen av spørreundersøkelsen er inndelt i kapitlene: *Kunnskap om historie, Norsk historie knyttet til identitet og tilhørighet, Historie som orienteringsfunksjon og identitetsdanning, og Familiehistorie*. I denne delen fikk elevene presentert ulike påstander knyttet til historie og identitet som de skulle svare på ut fra en skala på fem verdier. Disse gikk fra “svært uenig” til “svært enig”. Middelveien representerte svaralternativet “verken/eller”.

Den andre delen av spørreskjemaet blir presentert under kapittelet: *Hvilken historie er viktig?* I denne delen fikk elevene presentert 12 former for historie. Elevene skulle her svare ut fra en skala på fem verdier som fra “ikke viktig” til “svært viktig”.

Etter at jeg har presentert og tolket resultatene fra min egen undersøkelse, sammenligner jeg resultatene med resultat på tilsvarende variabler i Grevers undersøkelse. I den komparative presentasjonen og tolkningen vil jeg i likhet med Grever, fokusere på de andelene som har krysset av på den positive siden av skalaen. Det vil si alternativet “enig” eller “svært enig” som i presentasjonen er slått sammen til “enig-svært enig”. I den andre delen av spørreundersøkelsen har jeg valgt å bruke andre svaralternativ enn det Grever har brukt. Jeg har som tidligere nevnt, brukt en Likert-skala, da jeg i større grad var opptatt av å få fram elevenes holdninger. Grever har brukt en rangering fra en til fem der respondentene skulle svare hvilken historie de synes var viktig. Da variablene er de samme, vil det likevel være mulig å trekke slutninger om tendenser mellom utvalgene.

Grever bruker betegnelsene “indigenous” og “non-indigenous” som betyr hjemmehørende og ikke-hjemmehørende, når hun skiller mellom etniske elever og elever med minoritetsbakgrunn i England og Nederland. Jeg vil også bruke disse betegnelsene i den komparative analysen.

Etter at resultatene har blitt presentert og tolket, vil det under hvert av de overnevnte kapitlene

være et avsnitt der jeg oppsummerer og drøfter resultatene opp mot teorikapitlet, lærerintervjuene og annen relevant forskning.

4.1 Kunnskap om historie

4.1.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn

Tabell 4.1.1 Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.1 og 4.2. Min = 1, Max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	STD. Avvik	Skjevhet	N
4.1	Det er viktig å ha kunnskap om historie	4,1	4,0	0,78	- 0,85	230
4.2	Det er viktig å ha kunnskap om norsk historie	3,9	4,0	0,79	- 0,83	229

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig)

Tabell 4.1.1 viser at de etnisk norske elevene mener det er viktig å ha kunnskap om historie og norsk historie (verdi 4 tilsvarer enig). Gjennomsnittet ligger like rundt medianen på begge variablene som indikerer stort sammenfall i utvalget.

Tabell 4.1.2 Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.1 og 4.2. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.1	Det er viktig å ha kunnskap om historie	4,2	4,0	0,79	- 1,39	214
4.2	Det er viktig å ha kunnskap om norsk historie	3,7	4,0	0,89	- 1,03	214

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.1.2. viser at elevene med minoritetsbakgrunn også mener det er viktig å ha kunnskap om historie og norsk historie.

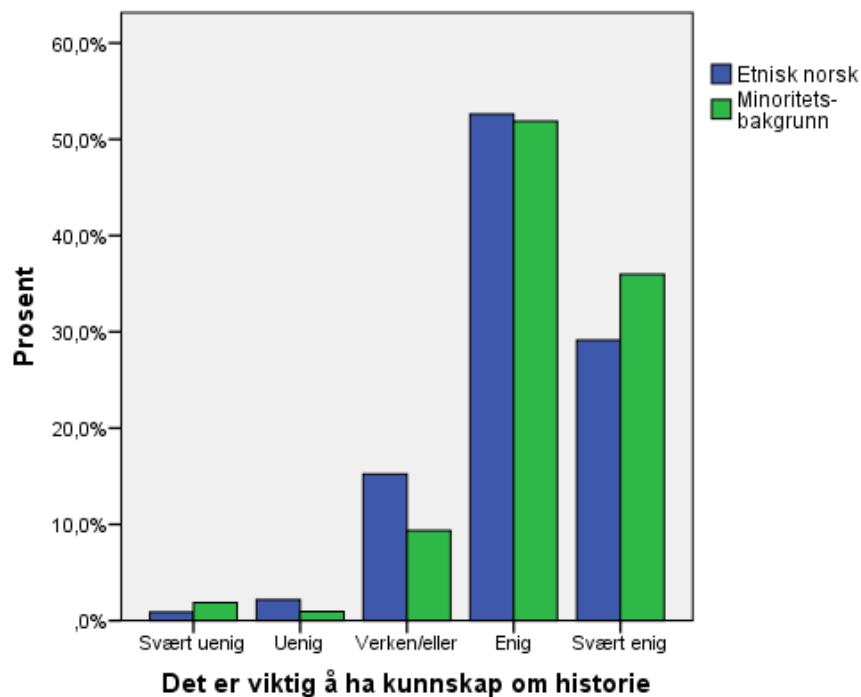
Tabell 4.1.3 Gjennomsnitt og t-test av variabel 4.1 og 4.2. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff	P-verdi
4.1	Det er viktig å ha kunnskap om historie	4,1	4,2	0,1	0,102 (ns)
4.2	Det er viktig å ha kunnskap om norsk historie	3,9	3,7	0,2	0,010

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.1.3 viser at kunnskap om historie blir oppfattet som viktig av begge elevgruppene. Når det kommer til hvor viktig det er å ha kunnskap om norsk historie, er det en høyere gjennomsnittsverdi hos de etnisk norske elevene. Det gir en statistisk signifikant forskjell.

Figur 4.1.1 Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 4.1.



Figur 4.1.1 bekrefter at det er stor enighet i begge utvalgene om at kunnskap om historie er viktig. Som vi ser, er det en større prosentandel av elevene med minoritetsbakgrunn som er “svært enig”, men forskjellen er ikke stor nok til å være statistisk signifikant.

4.1.2 Komparativ tolkning og presentasjon

Tabell 4.1.4 Prosentandel av respondentene som er “enig” eller “svært enig”.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.
4.1	Det er viktig å ha kunnskap om historie	81,7	87,9	6,2
4.2	Det er viktig å ha kunnskap om norsk historie	76,4	67,3	9,1

Tabell 4.1.5 Prosentandel fra Grevers undersøkelse som er "enig" eller "svært enig" (2008, s. 83).

Jmf.	Påstand	Etnisk		Minoritetsbakgrunn	
		NL	E	NL	E
4.1	It is important to have a knowledge of history	85,4	87,9	82,5	84,8
4.2	It is important to have a knowledge of British history	78,4	84,8	59,1	71,6

En sammenligning av tabell 4.1.4 og tabell 4.1.5 viser at det er gjennomgående høye prosentandeler på den første påstanden. De etnisk engelske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn i Norge scorer høyest med en lik prosentandel på 87,9 prosent. Ut fra disse resultatene kan det antydes klare tendenser til at kunnskap om historie blir sett på som viktig av elever i ungdomsalder i England, Nederland og Norge uavhengig av etnisitet og kulturell bakgrunn. I likhet med elevene fra Norge er det færre av elevene i Nederland og England som mener det er viktig å ha kunnskap om sitt eget lands historie. De etnisk engelske elevene har klart høyest prosentandel på denne påstanden med 84,8 prosent, mens elevene med minoritetsbakgrunn fra Nederland scorer lavest med 59,1 prosent.

4.1.3 Oppsummering og drøfting

Både de etnisk norske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn mener det er viktig å ha kunnskap om historie. Det er vanskelig å avgjøre om dette skyldes skolens historieundervisning eller opplevelser som elevene møter utenfor skolen. En mulig forklaring kan være at den pågående debatten og media-profilen rundt temaer som identitet og innvandring, har ført til en sterkere historisk bevissthet hos ungdomsskoleelever i landet. Uansett er det et klart signal om at historisk kunnskap blir sett på som viktig, og dette er uavhengig av om eleven er etnisk norsk eller har minoritetsbakgrunn.

Flere etnisk norske elever enn elever med minoritetsbakgrunn mener at kunnskap om norsk historie er viktig. Dette kan tyde på at de etnisk norske elevene i sterkere grad knytter sin identitet opp mot Norges historie enn elever med minoritetsbakgrunn. Mange av elevene med minoritetsbakgrunn er førstegenerasjonsinnvandrere, og vil derfor ha hatt deler av oppveksten i et annet land enn Norge. For disse elevene vil kunnskap om norsk historie være mindre viktig, fordi de ennå i større grad identifiserer seg med sitt fødeland. Det samme vil kunne gjelde for andregenerasjonsinnvandrere, som opplever at foreldrene er opptatt av å opprettholde

hjemlandets kultur og historie. Et annet aspekt er hvor interessant Norges historie oppfattes av elevene. Som en av de intervjuede lærerne formulerte det:

Mange synes det er spennende å høre om Norge, men jeg opplever dem som mer engasjerte når det er snakk om verdenshistorie eller dagsaktuelle hendelser fra utenrikspolitikken. (...) Konflikter og krig er mer spennende enn norsk befolkningsutvikling. (Lærer 3).

Sammenligner vi med resultatene fra Grevers undersøkelse, er det en sterk oppfatning hos elever i alle tre landene, at kunnskap om historie er viktig, uavhengig av etnisitet og kulturbakgrunn. Når det kommer til hvor viktig det er å ha kunnskap om sitt lands historie⁸, er det en gjennomgående høyere oppslutning hos etnisk norske, engelske og nederlandske elever enn elever med minoritetsbakgrunn. Lavest prosentandel finner vi hos elever med minoritetsbakgrunn fra Nederland, der 59,1 prosent var enig i påstanden. Det er likevel en betydelig del av elevene med minoritetsbakgrunn som også anser historie om det landet de bor i, som viktig. Dette kan tolkes som at mange av elevene med minoritetsbakgrunn er godt integrert i det landet de bor i. Det kan også være et tegn på en bindestrekidentitet, der elevene føler tilhørighet til to kulturer – sitt nåværende land og hjemlandet, som for flere av dem blir foreldrenes fødeland.

⁸ I betydningen landet som respondentene bor/oppholder seg i.

4.2 Norsk historie knyttet til identitet og tilhørighet

4.2.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn

Tabell 4.2.1 Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.5 til 4.9. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.5	Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie	3,3	3,0	1,12	- 0,32	230
4.6	Jeg er stolt av Norges historie	3,8	4,0	0,81	- 0,31	230
4.7	Den som vil være ekte norsk må kunne norsk historie	2,7	3,0	1,15	0,13	230
4.8	Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge	3,1	3,0	0,91	- 0,12	228
4.9	Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie	3,5	3,0	1,02	- 0,22	230

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Gjennomsnittet (3,3) på den første påstanden i tabell 4.2.1 indikerer at de etnisk norske elevene inntar en nøytral holdning (verdi 3 tilsvarer “verken/eller”). De er verken enig eller uenig til at historiene til innvandrerne også er en del av Norges historie. Gjennomsnittet (3,8) på den neste påstanden viser at de etnisk norske elevene er stolte av Norges historie. Elevgruppen inntar en mer nøytral holdning når det kommer til hvorvidt man må kunne norsk historie for å være ekte norsk. Standardavviket (1,15) og en positiv skjevfordeling (0,13) indikerer en retning mot at mange er uenig i påstanden. Elevgruppen er verken enig eller uenig i hvorvidt de føler seg tilknyttet den norske historien. Gjennomsnittsverdien (3,5) på den siste påstanden i tabellen tyder på at elevgruppen oppfatter europeisk historie som mer interessant enn norsk historie. Men medianverdien (3,0) indikerer at det også er en betydelig andel som inntar en mer nøytral holdning eller som er uenig i dette.

Tabell 4.2.2 Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.5 til 4.9. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.5	Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie	3,6	4,0	1,09	- 0,62	211
4.6	Jeg er stolt av Norges historie	3,4	3,0	0,99	- 0,61	212
4.7	Den som vil være ekte norsk må kunne norsk historie	2,6	3,0	1,23	0,28	214
4.8	Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge	2,7	3,0	0,95	0,07	213
4.9	Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie	3,8	4,0	1,00	- 0,50	213

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.2.2 indikerer at elevene med minoritetsbakgrunn mener historiene til innvandrerne også er en del av Norges historie. Gjennomsnittsverdien (3,4) på den neste påstanden viser at mange av elevene i denne gruppen ikke har en klar formening om de er stolte av Norges historie eller ikke. Den negative skjevhetsfordelingen (- 0,61) kan imidlertid tolkes som at en del av gruppen tenderer mot å være enig i påstanden. Elevgruppen er verken enig eller uenig i at man må kunne norsk historie for å være ekte norsk. Den positive skjevfordelingen indikerer at utvalget tenderer mot å være uenig i påstanden. Elevene med minoritetsbakgrunn har heller ingen klare formeninger om hvorvidt de føler seg tilknyttet historien til Norge. Det motsatte er tilfellet på den siste påstanden, der det er klare tendenser til at europeisk historie blir oppfattet som mer interessant enn norsk historie.

Tabell 4.2.3 Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.5 til 4.9. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.	P-verdi
4.5	Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie	3,3	3,6	0,3	0,001
4.6	Jeg er stolt av Norges historie	3,8	3,4	0,4	0,000
4.7	Den som vil være ekte norsk må kunne norsk historie	2,7	2,6	0,1	0,574 n.s.
4.8	Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge	3,1	2,7	0,4	0,000
4.9	Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie	3,5	3,8	0,3	0,006

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.2.3 viser forskjeller mellom de to elevgruppene på fire av fem påstander, som gir utslag i høy statistisk signifikans. Størst differanse finner vi på påstandene: “Jeg er stolt av Norges historie” og “Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge”, der de etnisk norske elevene har en høyere gjennomsnittsverdi. Det er tydelig at stolthet og tilknytning til norsk historie har større oppslutning og betydning for de etnisk norske elevene. På påstandene: “Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie” og “Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie” er det motsatte tilfellet. Her plasserer elevene med minoritetsbakgrunn seg på en høyere gjennomsnittsverdi enn de etnisk norske elevene.

4.2.2 Komparativ tolkning og presentasjon

Tabell 4.2.4 Prosentandel av respondentene som er “enig” eller “svært enig”.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.
4.5	Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie	45,2	58,3	13,1
4.6	Jeg er stolt av Norges historie	63,0	47,3	15,7
4.7	Den som vil være ekte norsk må kunne norsk historie	25,7	25,2	0,5
4.8	Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge	28,9	16,0	12,9
4.9	Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie	48,7	61,0	12,3

Tabell 4.2.5 Prosentandel fra Grevers undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”. (M. Grever, et al., 2008, s. 83)

Jmf.	Påstand	Etnisk		Minoritetsbakgrunn	
		NL	E	NL	E
4.5	The history of migrants is also part of Dutch (British) history	41,6	62,5	52,8	52,6
4.6	Overall I take pride in Dutch (Britain’s) history	49,4	51,5	21,3	30,5
4.7	Who wants to be a true Dutchman (Briton) has to know Dutch (Briton’s) history	43,8	42,4	26,1	34,6
4.8	I feel connected to the history of Holland (England)	31,5	39,4	13,7	23,7
4.9	The history of Europe appeals more to me than the history of Holland (Britain)	34,8	30,3	51,4	38,2

Note. Parentesene er tatt med for å vise den engelske versjonen.

Det er flere sammenfallende tendenser mellom tabell 4.2.4 og tabell 4.2.5. På den første påstanden om historiene til innvandrerne er en del av landets historie, finner vi den høyeste prosentandelen hos de etnisk engelske elevene (62,5 prosent). Dette er en motsatt utvikling enn det vi ser i Nederland og Norge, der det er elevene med minoritetsbakgrunn som har den høyeste prosentandelen. Dette kan indikere at de etnisk engelske elevene i større grad er opptatt av å bygge opp en felles historie som inkluderer alle kulturene og menneskene i landet.

Det er gjennomgående flere av de etnisk engelske, nederlandske og norske elevene som er stolte av landets historie enn elevene med minoritetsbakgrunn. Differansen mellom gruppene på denne variabelen er større i England og Nederland. Lavest oppslutning finner vi hos elevene med minoritetsbakgrunn i Nederland der 21,3 prosent er stolte av Nederlands historie. I England er elevene i sterkere grad opptatt av at man må kunne engelsk historie for å være ekte engelsk. Dette gjelder både de etnisk engelske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn i landet. Det er en sterkere oppfatning hos de etnisk nederlandske elevene om at man må kunne Nederlands historie for å være ekte nederlander, enn elevene med minoritetsbakgrunn i landet. I Norge er de to elevgruppene i mindre grad opptatt av dette. I forhold til hvorvidt elevene føler seg tilknyttet landets historie, er det størst oppslutning om dette hos de etnisk engelske elevene. I alle tre landene er det de hjemmehørende elevene som føler seg mest tilknyttet landets historie. Over halvparten av de etnisk nederlandske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn i Norge oppfatter europeisk historie som mer interessant enn sitt lands historie.

4.2.3 Oppsummering og drøfting

Stolthet over Norges historie finner større oppslutning hos de etnisk norske elevene enn elevene med minoritetsbakgrunn. Til tross for dette føler ikke de etniske norske elevene seg tilknyttet den norske historien. Dette gjenspeiler resultatene fra den nordiske delen av *Youth & History*-undersøkelsen, der det blant de norske elevene var en lav interesse for norsk historie (Angvik & Nielsen, 1999, s. 127).

Flere av elevene med minoritetsbakgrunn knytter i større grad sin identitet til et annet land enn Norge, og føler dermed naturlig nok ikke den samme tilknytningen og stoltheten over norsk historie. Dette trekker også to av lærerne fram i intervjuet:

(...) minoritets elever legger mye av sin identitet i det å være utlending i Norge, og de ser på foreldres nasjonalitet og bakgrunn som avgjørende for hvem de er. Mange er stolte over hjemlandet og vil gjerne fortelle og ikke minst vise at de har kunnskaper (Lærer 3)

“Minoritets elever som har måtte flykte fra hjemlandet, er svært opptatt av sitt lands historie” (Lærer 4).

De etnisk norske elevene har ingen sterke oppfatninger om hvorvidt innvandrernes historier er en del av Norges historie. For elevene med minoritetsbakgrunn omhandler imidlertid denne påstanden dem direkte, da innvandrernes historie utgjør deler av deres egen livshistorie, da de selv kom til landet eller ble født inn i en innvandrerfamilie. Det er også en større enighet i denne gruppen om at disse historiene er en del av Norges historie.

Cora Alexa Døving (2009) mener at det å innlemme minoritetsbefolkningen i en nasjonal historie er et tydelig tegn på integrering fordi det synliggjør at storsamfunnet er villig til å akseptere endringer og pluralisme som en del av norskhet.

Det handler om å innlemme immigrantenes forhistorie. Det handler om å gi flyktningsferinger en resonans i den norske bevisstheten. Og det handler om å si at islam, hinduisme eller katolisisme også er norske religioner. Og det handler om at det er norsk å ha en slektshistorie fra Somalia eller Pakistan (Døving, 2009, s. 153).

Det blir ikke oppfattet som viktig å kunne norsk historie for å være ekte norsk. Med tanke på at skolene og læreplanen vektlegger en multikulturalisme, der det er viktig å ivareta kulturforskjeller, blir ikke den nasjonale identitetsdannende funksjonen til historiefaget like framtreddende. Av den grunn er kanskje ikke elevene like opptatt av den norske historien som identitetsmarkør. Hva som skal betegnes som “ekte norsk” er også en stadig pågående debatt i media.

Europeisk historie blir oppfattet av begge elevgruppene som mer interessant enn norsk historie, men fant spesielt gjenklang hos elevene med minoritetsbakgrunn. Det samme gjelder for elevene med minoritetsbakgrunn i Nederland.

4.3 Historie som orienteringsfunksjon og identitetsdanning

4.3.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn

Tabell 4.3.1 Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.3, 4.6 og 4.7. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.3	Gjennom å lære om historie får jeg en bedre forståelse for det norske samfunnet	3,8	4,0	0,85	- 0,55	228
4.6	En felles historie skaper felles bånd mellom mennesker	3,6	4,0	0,83	- 0,24	229
4.7	Historie er viktig for min forståelse av meg selv	2,9	3,0	1,10	- 0,05	227

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.3.1 viser at de etnisk norske elevene mener de får en bedre forståelse for det norske samfunnet gjennom å lære om historie. De mener også at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker. Når det kommer til hvorvidt historien er viktig for deres forståelse av seg selv, er de verken enig eller uenig.

Tabell 4.3.2 Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.3, 4.6 og 4.7. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.3	Gjennom å lære om historie får jeg en bedre forståelse for det norske samfunnet	3,9	4,0	0,92	- 0,94	213
4.6	En felles historie skaper felles bånd mellom mennesker	3,7	4,0	0,95	- 0,65	211
4.7	Historie er viktig for min forståelse av meg selv	3,4	4,0	1,18	- 0,48	210

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.3.2 viser at elevene med minoritetsbakgrunn er enig om at de får en bedre forståelse for det norske samfunnet gjennom å lære om historie, og at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker. På påstanden: "Historie er viktig for min forståelse av meg selv" er elevgruppen mer nøytrale, men en medianverdi på 4,0 og en negativ skjevfordeling indikerer at elevgruppen går i retning av enighet på påstanden.

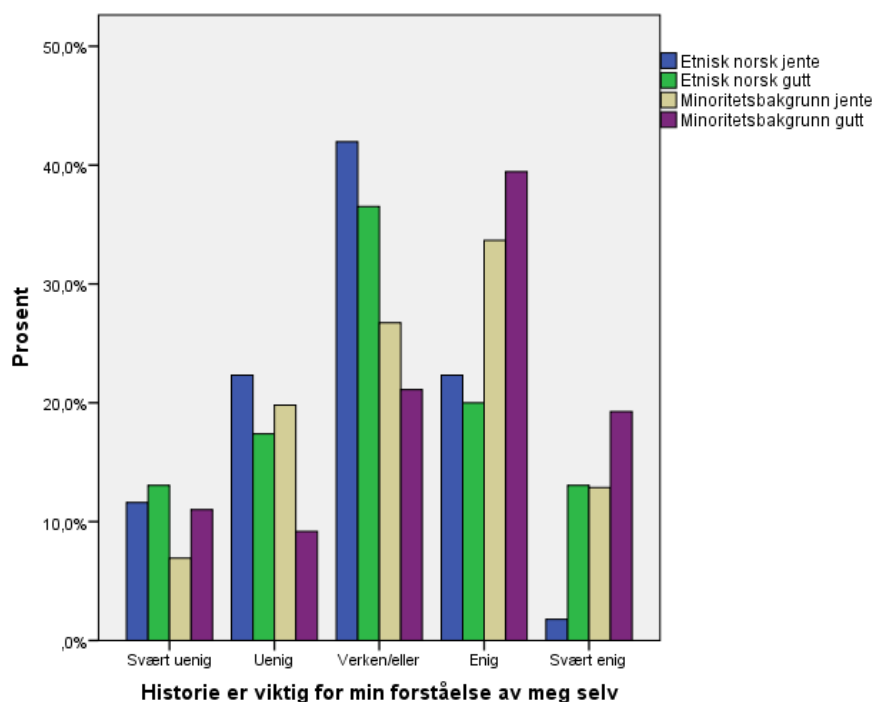
Tabell 4.3.3 Gjennomsnitt og t-test for variablene 4.3, 4.10 og 4.12. Min=1, max= 5.

Nr.	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff	P-verdi
4.3	Gjennom å lære om historie får jeg en bedre forståelse for det norske samfunnet	3,8	3,9	0,1	0,671 (ns)
4.10	En felles historie skaper felles bånd mellom mennesker	3,6	3,6	0,0	0,425 (ns)
4.12	Historie er viktig for min forståelse av meg selv	2,9	3,4	0,5	0,000

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Det er stor grad av samsvar i begge gruppernes oppfatninger på de to første påstandene, slik vi kan lese ut fra p-verdiene i tabell 4.3.3. På den siste påstanden: “Historie er viktig for min forståelse av meg selv”, er det flere av elevene med minoritetsbakgrunn som er enig i dette enn de etnisk norske elevene, som resulterer i en høy statistisk signifikans.

Figur 4.3.1 Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 4.12.



Figur 4.3.1 viser at de etnisk norske jentene ikke opplever historie som like viktig i deres forståelse av seg selv, som de andre gruppene. Guttene med minoritetsbakgrunn er imidlertid i større grad opptatt av historie i sin selvforståelse, der over halvparten er “enig” eller “svært enig” på påstanden. Dette kan være en indikasjon på at gutter fra minoritetsmiljøer i større grad bruker historie i sin identitetsdanning.

4.3.2 Komparativ tolkning og presentasjon

Tabell 4.3.4 Prosentandel som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.3 og 4.10.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.
4.3	Gjennom å lære om historie får jeg en bedre forståelse for det norske samfunnet	71,1	73,2	2,1
4.10	En felles historie skaper felles bånd mellom mennesker	55,0	59,7	4,7

Tabell 4.3.5 Prosentandel fra Grevers undersøkelse som er “enig” eller “svært enig” . (M. Grever, et al., 2008, s. 83)

Jmf.	Påstand	Etnisk		Minoritetsbakgrunn	
		NL	E	NL	E
4.3	Through knowledge of history I have a better understanding of Dutch (British) society	51,1	72,7	46,2	61,0
4.10	A common history creates mutual bonds	49,4	36,4	55,2	43,9

Note. Parentesene er tatt med for å vise den engelske versjonen av spørreskjemaet.

Det er en større prosentandel av de etnisk engelske og norske elevene, og elevene med minoritetsbakgrunn i Norge, som mener at de forstår samfunnet i landet bedre ved å lære om historie. Denne oppfattelsen blir ikke delt i like stor grad i Nederland, der elevene med minoritetsbakgrunn har minst prosentandel av alle gruppene (46,2). Når det kommer til elevenes oppfattelse av kollektiv identitet, som er operasjonalisert til at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker, er det størst enighet om dette blant elevene i Norge og Nederland. De etnisk engelske elevene oppfatter ikke dette i like stor grad.

4.3.3 Oppsummering og drøfting

Den første påstanden tar for seg et av punktene som Jeismann viser til i teorikapittelet, historiens rolle som veileder og orienteringsfunksjon. Dette er en funksjon ved historie som også blir framhevet i læreplanen i samfunnsfag under redegjørelse for hovedområdene i historiefaget: “Å utvikle historisk oversyn og innsikt og å øve opp ferdigheter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet” (Kunnskapsdepartementet,

2006).

Begge elevgruppene mener de får en større forståelse for det norske samfunnet gjennom å lære om historie. Det er ingen betydelige forskjeller mellom gruppene på dette punktet. Denne funksjonen ved historiefaget blir trukket fram som spesielt viktig av flere av lærerne. Lærer 3 trakk fram som et av sine hovedmål, å gi elevene holdninger og engasjement til å bli nyttige samfunnsborgere.

Det er også enighet i begge elevgruppene om at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker. I motsetning er det betydelig flere av elevene med minoritetsbakgrunn som oppfatter historie som viktig i sin forståelse av seg selv.

4.4 Familiehistorie

4.4.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn

Tabell 4.4.1 Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.4 og 4.11. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.4	Jeg er stolt av min familie sin historie	4,0	4,0	0,88	- 0,63	230
4.11	Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre	3,7	4,0	1,03	- 0,60	228

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.4.1 viser at de etnisk norske elevene er stolte av sin families historie. En lik verdi på gjennomsnitt og median indikerer at gruppen er samstemte på denne påstanden. Elevgruppen føler seg også tilknyttet sine forfedre.

Tabell 4.4.2 Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.4 og 4.11. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
4.4	Jeg er stolt av min familie sin historie	4,5	5,0	0,80	- 1,85	214
4.11	Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre	4,0	4,0	0,99	- 0,85	212

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.4.2 viser at elevene med minoritetsbakgrunn er stolte av sin families historie. Gjennomsnittet av elevene plasserer seg opp mot verdi 5 på skalaen som tilsvarer svaralternativet “svært enig”. Medianverdien (5,0) og den negative skjevhetfordelingen (-1,85) forsterker dette bildet. Elevgruppen føler seg også tilknyttet sine forfedre.

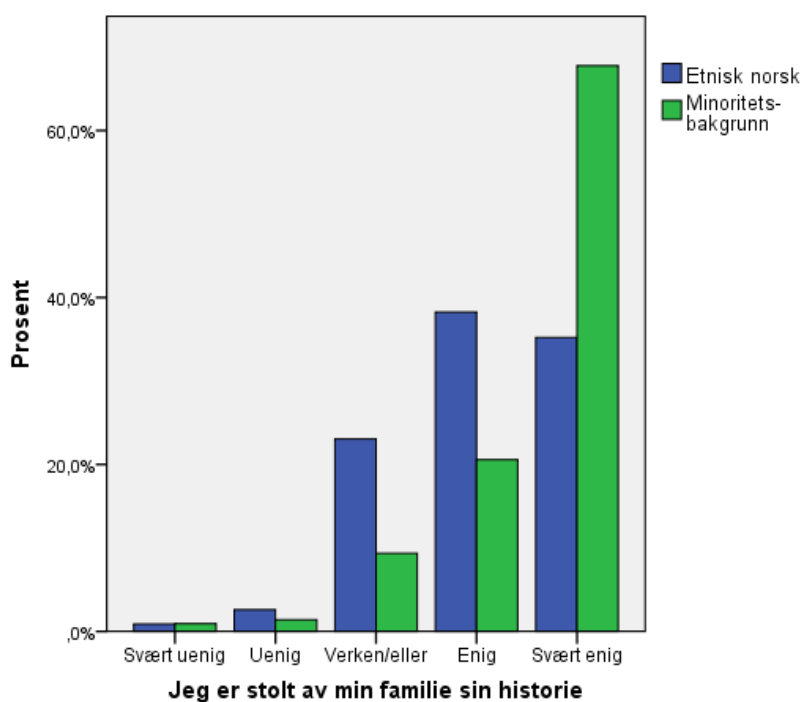
Tabell 4.4.3 Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.4 og 4.11. Min = 1, max = 5.

Nr	Påstand	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.	P-verdi
4.4	Jeg er stolt av min familie sin historie	4,0	4,5	0,5	0,000
4.11	Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre	3,7	4,0	0,3	0,029

Note. Skalaen går fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig).

Tabell 4.4.3 viser at elevene med minoritetsbakgrunn i sterkere grad er stolte av sin families historie, enn de etnisk norske elevene, med en høy statistisk signifikans. Den samme elevgruppen føler seg også i sterkere grad tilknyttet sine forfedre. Det er også her en statistisk signifikans på P-verdi < 0,05.

Figur 4.4.1 Søylediagram som viser gjennomsnitt i prosent på variabel 4.4.



Figur 4.4.1 viser en høy prosentandel av elevene med minoritetsbakgrunn som plasserer seg på svaralternativet “svært enig”. Dette viser tydelig hvor mye familiehistorie betyr for

elevgruppen. Dette inntrykket blir forsterket av Lærer 1: “(...) hos minoritetsgruppene vil du finne folk som føler at kulturell familieidentitet, identitet knyttet opp mot religion, knyttet opp til hvor man kommer fra er veldig viktig. Men for norske elever så er det mye mindre viktig”.

4.4.2 Komparativ tolkning og presentasjon

Tabell 4.4.4 Prosentandel som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.4 og 4.11

Nr.	Påstand	Etnisk Norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff.
4.4	Jeg er stolt av min familie sin historie	73,5	88,3	14,8
4.11	Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre	61,4	71,7	10,3

Tabell 4.4.5 Prosentandel fra Grevers undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”. (M. Grever, et al., 2008, s. 83)

Jmf.	Påstand	Etnisk		Minoritetsbakgrunn	
		NL	E	NL	E
4.4	Overall I take pride in the history of my family	55,1	51,6	71,5	68,5
4.11	I feel connected to my ancestors	26,1	18,8	40,0	26,3

Elevene med minoritetsbakgrunn i alle tre landene er i større grad stolte av sin families historie enn de hjemmehørende elevene. Det er en spesielt høy oppslutning om dette hos elevene med minoritetsbakgrunn i Norge (88,3%). I forhold til om elevene føler seg tilknyttet sine forfedre, er det betydelige forskjeller mellom elevene i de tre landene. I Norge føler flere av elevene seg betydelig mer tilknyttet sine forfedre enn sine jevnaldrende i England og Nederland. Lavest prosentandel finner vi hos de etnisk engelske elevene, der kun 18,8% prosent føler seg tilknyttet sine forfedre.

4.4.3 Oppsummering og drøfting

Elevene med minoritetsbakgrunn er i større grad enn de etnisk norske elevene stolte av sin families historie. Dette er ikke så overraskende tatt i betraktning av hvilken sentral rolle familien spiller i mange minoritetsmiljøer.

Sand (2008) viser til et vietnamesisk miljø med klare normer som understreker at individet er sekundært i forhold til familien og slekten. I slike miljøer skal eldre mennesker og foresatte alltid æres og vises respekt. Dette påvirker identiteten til vietnamesiske barn på en annen måte enn norske normer, som legger mer vekt på individets egenverd, selvstendighet, selvrealisering og likestilling. Disse normene finner man også igjen i andre minoritetsmiljøer, og kan være en underliggende forklaring til at familiehistorie er så sentralt for elevene med minoritetsbakgrunn. Denne elevgruppen føler seg også i sterkere grad tilknyttet sine forfedre.

4.5 Hvilken historie er viktig for deg?

4.5.1 Presentasjon og tolkning av kvantitative funn

Tabell 4.5.1 Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 5.1 til 5.9. Min = 1, max = 5.

Nr	Variabel	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
5.1	Norsk historie	3,3	3,0	0,97	- 0,34	230
5.2	Historien til din familie	3,7	4,0	1,06	- 0,42	227
5.3	Verdenshistorien	3,9	4,0	1,01	- 0,78	229
5.4	Europeisk historie	3,7	4,0	0,98	- 0,49	230
5.5	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du bor	3,1	3,0	1,09	- 0,03	230
5.6	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du ble født	3,0	3,0	1,11	- 0,10	230
5.7	Historien til regionen dine foreldre kommer fra	3,0	3,0	1,18	- 0,09	230
5.8	Historien til landet dine foreldre kommer fra	3,3	3,0	1,16	- 0,29	230
5.9	Historien til din religion	3,0	3,0	1,40	- 0,08	230

Note. Skalaen går fra 1 (ikke viktig) til 5 (svært viktig).

Tabell 4.5.1 viser at verdenshistorie, europeisk historie og familiehistorie oppfattes som viktig av de etnisk norske elevene. De andre formene for historie blir oppfattet som middels viktig. Flere av resultatene samsvarer godt med *Youth & History* - undersøkelsen som ble utført i Norge (Angvik & Nielsen, 1999). Undersøkelsen ble gjennomført i 1997 og involverte over 1200 ungdomsskoleelever. Elevene fikk også i denne undersøkelsen presentert ulike former for historie som de skulle svare på ut fra en holdningsskala. Tabell 4.5.1-1 er hentet fra undersøkelsen:

Tabell 4.5.1-1 (Angvik & Nielsen, 1999, s. 125)

Hvor interessert er du i historien til disse geografiske områdene?	Norge
Historien til den regionen (området, landsdelen) der jeg bor	2,83
Landets historie	3,35
Europas historie	3,23
Historien til verden utenfor Europa	3,08

Note. Skalaen går fra 1 (svært lite) til 5 (svært mye).

En sammenligning av tabell 4.5.1 og 4.5.1-1 viser at en del av de oppfatningene ungdomsskoleelever hadde for 14 år siden, samsvarer godt med dagens ungdomsskoleelever. Det er viktig å presisere her at spørsmålsstillingen i Angviks undersøkelse er annerledes enn i min undersøkelse. Angvik spør hvor *interesserte* elevene er i de forskjellige formene for historie, mens det i min undersøkelse blir spurt hvor *viktig* de forskjellige historiefornene er for elevene. Dette gjør at sammenligningen må tas med et visst forbehold, men det kan gi oss visse indikasjoner.

På lokalhistorie, som jeg har tolket som historien til tettstedet, byen eller regionen der du bor, plasserer resultatene fra begge undersøkelsene seg tilnærmet likt, rundt middelverdien på skalaen, som tilsvarer “litt interessert” i Angviks undersøkelse, og “middels viktig” i min undersøkelse. Lokalhistorie har dermed ikke fått noen sterkere posisjon hos ungdomsskoleelevene siden 1997. I Angviks undersøkelse er elevene middels interessert i norsk historie, som samsvarer med min undersøkelse der elevene oppfatter norsk historie som middels viktig. I forhold til europeisk historie og verdenshistorie, er det antydninger til at dagens ungdomsskoleelever er mer interessert og oppfatter dette som mer viktig enn norske ungdomsskoleelever i 1997. Dette kan ha sammenheng med den økte globaliseringen og innvandringen som har ført til at internasjonale spørsmål i større grad har kommet på dagsorden.

Tabell 4.5.2 Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 5.1 til 5.9. Min = 1, max = 5.

Nr	Variabel	Gj.snitt	Median	Std.avvik	Skjevhet	N
5.1	Norsk historie	3,0	3,0	0,97	- 0,21	213
5.2	Historien til din familie	4,3	5,0	0,92	- 1,15	213
5.3	Verdenshistorien	4,2	4,0	0,91	- 1,19	213
5.4	Europeisk historie	3,7	4,0	0,94	- 0,68	211
5.5	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du bor	3,6	4,0	1,11	- 0,43	212
5.6	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du ble født	3,6	4,0	1,08	- 0,50	210
5.7	Historien til regionen dine foreldre kommer fra	4,1	4,0	1,02	- 0,92	212
5.8	Historien til landet dine foreldre kommer fra	4,3	5,0	0,92	- 1,25	212
5.9	Historien til din religion	4,4	5,0	1,00	- 1,93	213

Note. Skalaen går fra 1 (ikke viktig) til 5 (svært viktig).

Tabell 4.5.2 viser at spesielt religionshistorie og historien til foreldrenes hjemland er viktig for elevene med minoritetsbakgrunn. På begge påstandene er det en sterk negativ skjevhetsfordeling og en medianverdi på 5,0, som indikerer at store deler av elevgruppen mener dette er svært viktig for dem. Familiehistorie, verdenshistorie og europeisk historie blir også ansett som viktig, samt lokalhistorie knyttet til stedet der elevene bor og der de ble født. Norsk historie blir sett på som middels viktig.

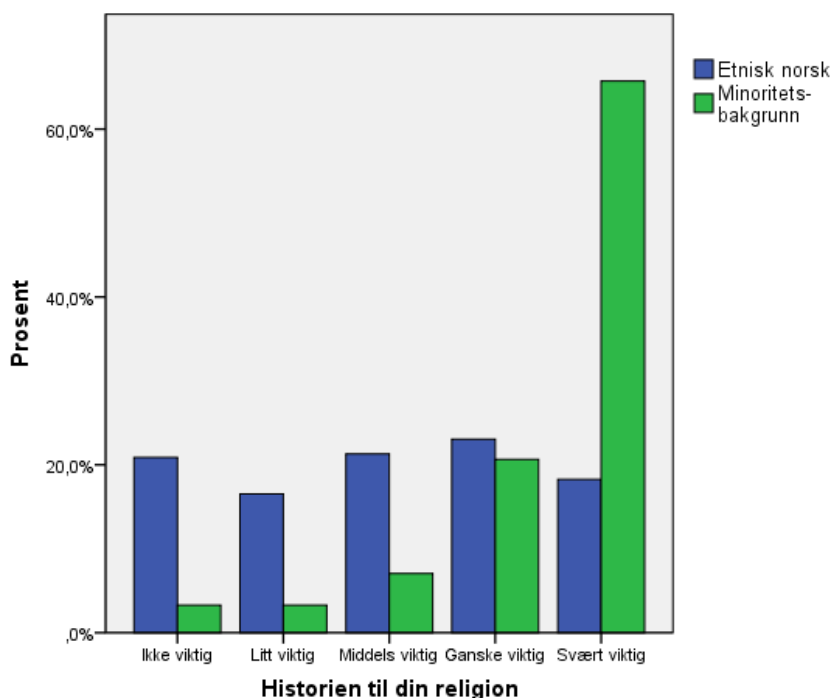
Tabell 4.5.3 Gjennomsnitt og t-test for variabel 5.1 til 5.9. Min = 1, max = 5.

Nr.	Variabel	Etnisk norsk	Minoritetsbakgrunn	Diff	P-verdi
5.1	Norsk historie	3,3	3,0	0,3	0,007
5.2	Historien til din familie	3,7	4,3	0,6	0,000
5.3	Verdenshistorien	3,9	4,2	0,3	0,004
5.4	Europeisk historie	3,7	3,7	0,0	0,751 (ns)
5.5	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du bor	3,2	3,7	0,5	0,000
5.6	Historien til tettstedet, byen eller regionen der du ble født	3,0	3,6	0,6	0,000
5.7	Historien til regionen dine foreldre kommer fra	3,0	4,1	1,1	0,000
5.8	Historien til landet dine foreldre kommer fra	3,3	4,3	1,0	0,000
5.9	Historien til din religion	3,0	4,4	1,4	0,000

Note. Skalaen går fra 1 (ikke viktig) til 5 (svært viktig).

Elevene med minoritetsbakgrunn viser på de fleste formene for historie en høyere gjennomsnittsverdi enn de etnisk norske elevene, som gir utslag i sterke og statistisk signifikante forskjeller. Dette antyder en tendens til at elevene med minoritetsbakgrunn legger større vekt på historie i sin identitetsdanning enn de etnisk norske elevene. Begge elevgruppene oppfatter europeisk historie som viktig. Den største forskjellen mellom gruppene finner vi på religionshistorie, som i mye større grad er viktig for elevene med minoritetsbakgrunn.

Figur 4.5.1 Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.9

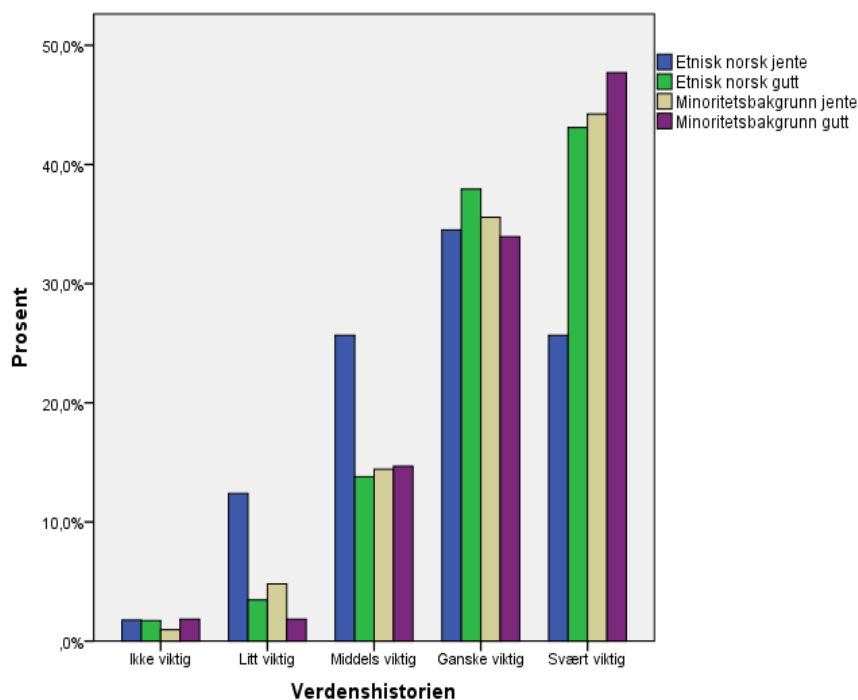


Figur 4.5.1 viser tydelig hvor forskjellig betydning religionshistorie har for elevene, der det store flertallet av elevene med minoritetsbakgrunn mener dette er svært viktig. De etnisk norske elevene plasserer seg imidlertid forholdsvis jevnt på alle svaralternativene. Med tanke på at Norge er blitt et mer sekularisert samfunn, er ikke dette så overraskende. Fra 1970 fram til i dag har tro- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirken fått tre ganger så mange medlemmer (SSB, 2011). Dette er delvis grunnet økt innvandring som har medført flere medlemmer i andre religionssamfunn her i landet, men også andre livssynssamfunn, som Human-Etisk forbund, har økt sin medlemsmasse.

Søylediagrammet gjenspeiler hvor viktig religionen er i de fleste minoritetsmiljøer. I islamske minoritetsmiljøer er det eksempelvis vanlig å sende barna til Koranskole fra de er 4-5 år gamle for å lære om religionen sin.⁹ Andre religioner som hinduismen og buddhismen, har i likhet med islam en sterk tradisjon for å innlemme barna i daglige bønner og religiøse ritualer. Dette gjør at elever fra slike kulturbakgrunner i større grad opplever religion som en viktig del av livene sine og for sin identitet, og legger mye betydning i historien til sin religion, og de verdiene og holdningene religionen framhever.

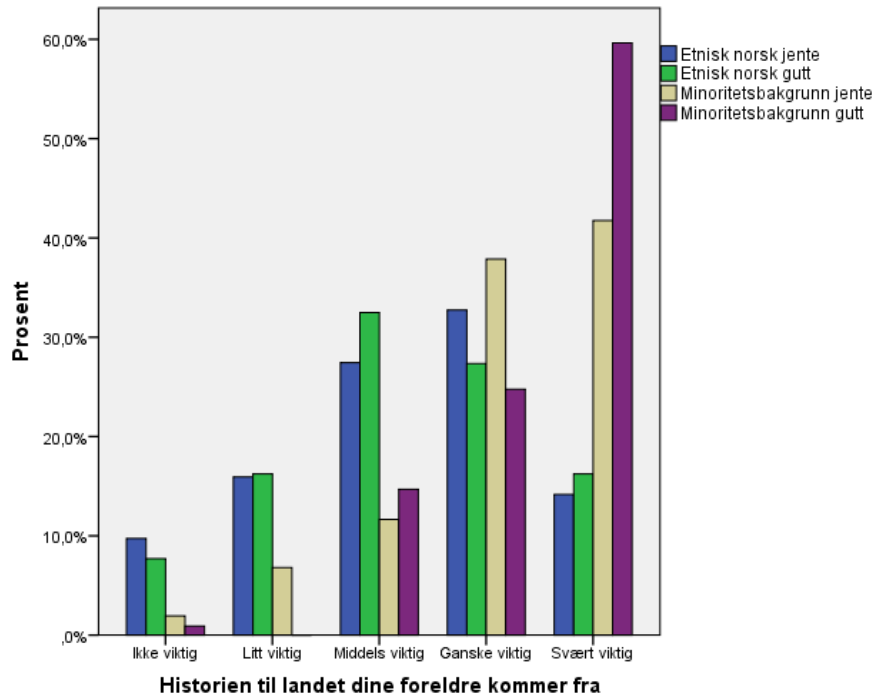
⁹ I Oslo finnes det ca. 30 koranskoler, der de fleste er knyttet til en moské. (Vogt, 2005)

Figur 4.5.2 Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.3.



Figur 4.5.2 viser at det ikke er vesentlige forskjeller mellom jenter og gutter med minoritetsbakgrunn i forhold til hvor viktig de oppfatter verdenshistorien. Begge plasserer seg forholdsvis likt, der de fleste plasserer seg på svaralternativet “ganske viktig” eller “svært viktig”. Innenfor utvalget med etnisk norske elever er det større forskjeller mellom kjønnene. Det er for eksempel betydelig flere av de etnisk norske guttene som mener verdenshistorien er “svært viktig” enn etnisk norske jenter. Mens det er betydelig flere etnisk norske jenter som oppfatter verdenshistorien som “middels viktig” enn de andre gruppene. Tatt i betraktning at det som karakteriseres som “verdenshistorie” i skolen omhandler temaer som første- og andre verdenskrig, Den kalde krigen, Vietnam-krigen - hendelser som er knyttet til det vi i teorikapittelet omtalte som store samfunnsomveltninger og kriser, kan det være en indikator på at slike former for historie appellerer i større grad til gutter. Dette blir underbygd av Angvik (1999, s. 132) som fant en større interesse blant gutter for kriger og dramatiske hendelser, når han undersøkte ungdomsskoleelever i Norge. Jentene var langt mer interessert enn guttene i hverdagslivshistorie, store historiske personer, fjerne og fremmede kulturer, miljøhistorier og egen familiehistorie. Guttene var på sin side mest interessert i action i form av voldsomme og dramatiske hendelser i historien.

Figur 4.5.3 Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.8.



Figur 4.5.4 viser at det er betydelig flere elever med minoritetsbakgrunn som opplever historien til landet foreldrene kommer fra som “svært viktig”, enn etnisk norske elever. For etnisk norske elever vil denne variabelen muligens oppfattes som utydelig, da de selv kommer fra samme land som foreldrene og deler dermed den samme historien.

Et interessant funn er at guttene med minoritetsbakgrunn i større grad enn jentene med minoritetsbakgrunn, er opptatt av denne historien. Dette gjenspeiler en gjennomgående tendens i materialet. Gutter med minoritetsbakgrunn plasserer seg på de mest positive svaralternativene i større grad enn jenter med minoritetsbakgrunn. Jentene er også positive, men er mer moderate enn guttene i sitt svar.

4.5.2 Oppsummering og drøfting

Elevene med minoritetsbakgrunn vektlegger i sterkere grad forskjellige former for historie i sin identitetsdanning. Kun norsk historie ble oppfattet som viktigere av de etnisk norske elevene. Religionshistorie, familiehistorie og historien til landet foreldrene kommer fra, er spesielt viktig for elevene med minoritetsbakgrunn. Dette samsvarer med resultat fra Grevers

undersøkelse, der elevene med minoritetsbakgrunn i Nederland plasserte historien til sin religion og familiehistorie på 1. og 3. plass når de skulle rangere hvilken historie som var viktigst for dem. I England ble også religionshistorie og familiehistorie sett på som fem av de viktigste historieformene for elevene med minoritetsbakgrunn. Dette gjenspeiler hvor viktig familie og religion er for elevene med minoritetsbakgrunn, samt at dette er et trekk ved elevgruppen som er felles på tvers av landegrensene. Diasporakulturen som Nordgren redegjør for i teorikapittelet, kan være en forklaring på hvorfor akkurat disse formene for historie blir vektlagt så sterkt. Hos de hjemmehørende elevene i de tre landene blir verdenshistorie og familiehistorie oppfattet som viktig.

4.6 Oppsummering av resultatene

De kvantitative resultatene viser at begge elevgruppene mener kunnskap om historie er viktig. Dette gjelder for både elevene i Norge og elevene i Nederland og England. Kulturbakgrunn og kjønn har ikke noen betydelig innvirkning på dette. Kunnskap om norsk historie blir derimot sett på som viktigere av de etnisk norske elevene. Det samme gjelder for stolthet over norsk historie og tilknytning til norsk historie. Dette indikerer at de etnisk norske elevene i større grad knytter sin identitet opp til norsk historie.

Elevene med minoritetsbakgrunn mener i større grad enn de etniske norske elevene, at innvandrernes historier er en del Norges historie. Dette sammenfaller godt med elevene med minoritetsbakgrunn i Nederland, unntatt i England der det er de etnisk engelske elevene som mener dette sterkest.

Det blir ikke oppfattet som viktig å kunne norsk historie hvis man skal være ekte norsk. Norsk historie blir heller ikke ansett som mer enn middels viktig for begge elevgruppene. Europeisk historie blir betraktet som mer interessant og viktig av begge elevgruppene. Det samme gjelder for verdenshistorie og familiehistorie.

Begge elevgruppene mener at de får en bedre forståelse av det norske samfunnet gjennom å lære om historie. En oppfatning som ikke i like stor grad blir delt av elevene i Nederland og England. Det er også en positiv oppfatning hos begge elevgruppene om at en felles historie

skaper felles bånd mellom mennesker. I forhold til om historie er viktig for elevenes selvforståelse, er dette betydelig mer viktig for elevene med minoritetsbakgrunn.

Begge elevgruppene er stolte av sin familiehistorie og føler seg tilknyttet sine forfedre. Familiehistorie, i likhet med religionshistorie og historien til landene foreldrene kommer fra er spesielt viktig for elevene med minoritetsbakgrunn. Dette er også tilfelle for elevene med minoritetsbakgrunn i Nederland og Sverige. Elevene med minoritetsbakgrunn i Norge viser generelt enn sterkere interesse enn de etnisk norske elevene for de fleste av historieformene de får presentert. Dette blir underbygd av lærerne, som framhever at disse elevene i sterkere grad er opptatt av å knytte sin identitet til historien om hvor de kommer fra og hvor de hører til.

5. Drøfting

Formålet med dette kapittelet er å vise hvilke synspunkter og meninger lærere har på historieundervisning i flerkulturelle klasserom, og drøfte dette opp mot resultatene fra spørreundersøkelsen og teorikapittelet. Jeg vil også vise til eksempler på undervisningsopplegg som kan brukes i historieundervisningen for å utvikle elevenes historiebevissthet.

5.1 Historieundervisning i flerkulturelle klasserom

I § 1-1 i opplæringsloven står det:

Opplæringen skal bidra til å utvikle kunnskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes sin overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Flerkulturell undervisning støtter opp under lovparagrafen og utgjør et grunnleggende prinsipp for all opplæring i flerkulturelle samfunn. Målet med en slik undervisning er å anerkjenne det mangfoldet som er i skolen, og bevisst bygge på de forskjellige formene av levemåte, erfaring og bakgrunn som elevene bringer med seg. Dette blir også framhevet i Kunnskapsløftet under formål for samfunnsfaget: “Samfunnsfaget skal difor gje djuapere forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjening av mangfaldet i samfunnsformer og levevis”(Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.1.1 Møte mellom lærer og elev

Et møte mellom lærer og elev i klasserommets historieundervisning kan sees på som et møte mellom to historiebevisstheter. Hvis læreren og eleven tilhører samme historiekultur, underbygges kommunikasjonen gjennom at eleven kan speile seg i lærerens historiebevissthet og få sin egen bekreftet. For å konkretisere dette kan man bruke Anton Hoëms (1978) teorier om skolen som sosialiseringssystem. Til tross for at teoriene han utviklet begynner å bli gamle, er de like aktuelle om ikke enda mer aktuelle i dag. I en skole der elevene, foreldrene og læreren utgjør et verdi- og interessefellesskap, vil elevene kunne se den umiddelbare og langsiktige meningen med undervisningen og arbeidet på skolen. I en slik situasjon vil påvirkningen fra hjem og skole forsterke hverandre, og vi får det Hoëm (1978, s. 72) definerer som *forsterkende*

sosialisering. Med elever som har en minoritetsbakgrunn kan man oppleve at det ikke på alle områder er et sammenfallende verdi- og interessefellesskap mellom lærer, elev og foreldre. Dette kan ha bakgrunn i tro- og verdisystemer som skiller seg fra det som blir vektlagt i skolen. I en slik situasjon kan påvirkningen fra hjem og skole motvirke hverandre, og eleven kan oppleve redusert mestring, svak identitetsutvikling og opplevelse av meningsløshet. Den tyrkisk-norske professoren i pedagogikk, Kamil Øzerk (2008), betegner dette som *tokulturell ambivalens*. Dersom barna ikke gis de nødvendige lærings- og utviklingsmuligheter fra familiens eller skolens side på det faglige, det språklige, det identitetsmessige og det sosiokulturelle utviklingsområdet, kan de i slike miljøer begynne å skamme seg over sin egen kulturelle opprinnelse og sin familiebakgrunn, samtidig med at barna utvikler et fiendskap mot den norske kulturen. Det er derfor viktig at skolen lykkes med å anerkjenne elevene mangfold, og er fleksibel i forhold til skolens identitet og innlemmelse av nye verdier. Da vil elever med minoritetsbakgrunn oppleve skolegangen som meningsfull, og det blir lettere å ivareta elevenes læringsutbytte. Øzerk sammenfaller det godt i denne setningen:

Ved å ta i bruk og bygge på det barna kan fra før, og ved å gi dem inkluderende, forståelige og skolefaglig læringsfremmende opplærings situasjoner, kan man fremme minoritets elevenes muligheter til en vellykket skolegang som kvalifiserer den enkelte i samsvar med evner, forutsetninger og potensial (Øzerk i Sand, 2008, s. 123).

Dette underbygges også i Kunnskapsdepartementets strategiplan, “ Likeverdig læring i praksis”, hvor det presiseres at samarbeid mellom hjem og skole må ha som utgangspunkt at alle foreldre er en ressurs for barna sine.

5.1.2 Elevsentrert undervisning

En slik inkluderende og læringsfremmende opplærings situasjon som jeg nå har skissert, vil kreve en undervisning som er forholdsvis elevsentrert. Et spørsmål jeg stilte til lærerne, tok utgangspunkt i en artikkel (Eikeland, 1989), som drøfter hvorvidt det er mulig å kombinere læreplanstyrt faglig innhold i samfunnsfag med en elevsentrert læringsprosess. Det jeg ønsket å finne svar på, var om lærerne opplevde at de klarte å inkludere elevenes historier i undervisningen når de samtidig måtte ta hensyn til temafaglige styringer i læreplanen.

Ungdomsskolelærerne var alle positive til å inkludere elevenes bakgrunn i historieundervisningen, og oppfattet ikke at læreplanen la føringer som umuliggjorde dette. Flere av dem mente i stedet at elevsentrert undervisning var nødvendig for å leve opp til kravet om tilpasset undervisning, og fremhevet mulighetene faget ga til å velge empiri ut i fra elevenes interesser.

Den amerikanske uavhengighetserklæringen med parolen “All men are created equal” gir et godt utgangspunkt for å jobbe med menneskerettigheter. Temaer som menneskerettighetsbrudd i dagens verden, kvinners stemmerett, og ulikheter i tolkning og holdninger til FNs menneskerettighetserklæring i forskjellige kulturer kan lett flettes inn. Landeksempler kan velges ut i fra elevenes forkunnskaper og historie (Lærer 3).

Samme lærer fortalte hvordan vinterens opprør i nordafrikanske land som Libya og Marokko, hadde gitt et utmerket utgangspunkt for å jobbe med forståelsen av begrepet *revolusjon*. Hun vektla kampen for borgerens medbestemmelse i samfunnslivet slik den var i Frankrike på 1700-tallet, som like aktuell i mange land i dag. Mange av minoritetselvene hadde i vinter fulgt med på nyhetssendinger hjemme sammen med foreldrene, og hadde hatt mye å bidra med i klassesamtaler når læreren gikk inn på temaet “Når, hvor og hvorfor gjennomføres revolusjoner?”.

Lærer 4, som underviser i mottaksklasse, opplevde at språkbarrierer gjorde det noe vanskeligere å gjennomføre elevsentrert undervisning. Hun vektla behovet for lærerstyrt undervisning for å tilføre elevene kunnskaper og ordforråd om nye temaer. Hun mente elevene, når det var naturlig, burde få bidra med sine historier og kunnskaper ervervet i hjemlandet, men innså at dette i praksis var enklest å få til der hun selv hadde gode forkunnskaper om elevenes hjemland og bakgrunn.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til en av lærerne, der jeg var interessert i å vite i hvilke grad man kunne dra inn elevenes egne opplevelser av krig når man kom inn på disse temaene. Lærer 2 var av den oppfatning at elever som var små da familien flyktet til Norge, ikke nødvendigvis deler synet på at hjemlandets krigshistorie er deres historie. I stedet kan det se ut til at mange ser hendelsene som noe foreldrene har opplevd. Læreren begrunnet oppfatningen med at elevene som regel hadde få svar første gang spørsmål om krig i hjemland ble stilt i klasserommet. Hun la til at spørsmålene derimot så ut til å gjøre elevene nysgjerrige: “de går hjem og spør, og kommer tilbake med svar”. Tilsvarende forteller lærer 3 om stort faglig engasjement på 10.trinn

når det gjelder temaet “Konflikter i verden etter 1989”. Her er det store muligheter for elevene til å fordype seg i områder de er spesielt interessert i. Hun har sett svært gode presentasjoner om Midtøsten av elever født i Palestina, og rettet gode fagartikler om Irak av elever som har flyktet til Norge etter at familiemedlemmer ble ofre for Saddam Hussein. Skal man la elever bruke egne opplevelser og bakgrunn i skolesammenheng, presiserer hun at det er nødvendig å jobbe med viktigheten av objektivitet på forhånd. Elevene må få hjelp til å finne kilder som belyser konflikten fra flere sider, det må jobbes med kildekritikk og det må settes klare forventninger til saklighet i presentasjonen.

Det må her også legges til at det er diskutabelt å trekke inn krigsopplevelser i undervisningen. For noen elever kan det oppleves som positivt å få snakke om førstehåndsopplevelser. På spørsmålet: Hvis du skulle fortalt om deg selv og din egen historie, hva ville du lagt mest vekt på”, var det flere av elevene med minoritetsbakgrunn som hadde opplevd krig som svarte at de ville fortalt om dette. En gutt på 13 år som betegnet seg selv som norsk-bosnisk skrev: “Jeg ville lagt mest vekt på det som skjedde under krigen. Alt som skjedde”. En 14 år gammel gutt fra Palestina skrev tilsvarende: “Den delen av historien der vi flykter fra hjemlandet og krigen, og om soldater og bomber”. Andre elever kan ha hatt traumatiske opplevelser de ikke ønsker å snakke om. Dette understrekes av lærer 4 som opplever at flere minoritetselever finner det vanskelig å snakke om fortiden. Dette gjelder spesielt de som har kommet til Norge på grunn av krig eller politisk undertrykking. Mens noen har opplevelser som er vonde å snakke om, er andre mest opptatt av det nye livet de skal leve i Norge, og ønsker et brudd med fortiden.

5.1.3 Hvordan kan vi utvikle og bruke historiebevissthet i flerkulturelle klasserom?

I et av hovedmålene for samfunnsfag på ungdomstrinnet står det:

Faget skal og medverke til at elevene utvikler medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskaper og handlingar, og korleis den einskilte kan påverke fellesskapet og sin egen livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Teksten forteller oss hvor viktig det er at elevene forstår at det som skjedde i fortiden har hatt en

betydning for nåtiden og framtiden. Teksten gjenspeiler dermed på historiebevissthetsbegrepet. Jeg var interessert i å undersøke hvilke tanker lærerne hadde om disse målene, og å høre hvordan de implementerte dem i sin egen historieundervisning. Jeg var også interessert i hvilke utfordringer de så i forhold til å imøtekomme disse målene i en klasse med betydelig andel minoritets elever.

To av lærerne forteller at de tar utgangspunkt i dagsaktuelle hendelser som presenteres i media når de skal presentere et nytt tema i historie. De mener de får flere elever med seg, hvis de klarer å trekke linjer fra dagens mediabilde til kapittelet det skal jobbes med i historieboka. Lærer 3 forteller at hun hele tiden bevisstgjør elevene på hvorfor de historiske hendelsene er viktige å kjenne til. Som eksempel viser hun til høstens arbeid med den amerikanske og franske revolusjonen. Elevene har blitt forklart at læringsmålene er at de skal vite hvor tankene om likeverd og menneskerettigheter kommer fra, og at de skal lære å forstå hvorfor den norske grunnloven er utformet som den er. Gjennom dette skal de få kunnskap om hvilke muligheter mennesker har til å endre det samfunnet de lever i. Lærer 2 vektlegger hvem, hva, hvordan, når, hvorfor og resultat som de viktige spørsmålene elevene skal ha svar på uansett hvilken historisk hendelse det er snakk om. De store linjene blir trukket opp gang på gang. Både hun og de andre lærerne vektlegger forståelsen av at alt henger sammen, som den viktigste kunnskapen de kan gi elevene.

Norges rolle i Afghanistan henger sammen med Den kalde krigen og opprettelsen av NATO. Det at USA ikke ville gå inn i Rwanda, var påvirket av Black Hawk Down-hendelsen i Somalia. Folkemordet og kritikken her, var igjen en grunn til at man etterpå blandet seg inn på Balkan (Lærer 3).

Kontrafaktisk historiebruk

For å bevisstgjøre elevene bruker Lærer 1 og 2 kontrafaktisk historie i undervisningen. Øystein Sørensen (2005), som er professor i historie, vektlegger nytten av kontrafaktisk historiebruk fordi det gir oss et perspektiv på hva historie egentlig er for noe. Vi lærer mer om historie og de enkelte hendelsene når vi kan se hvilke faktorer som er avgjørende for hvilken vending historien tar. Vi vil også lære mer om historiske prosesser. Kontrafaktiske scenarioer gir oss også anledning til å reflektere over hvorfor og hvordan vi er blitt slik vi er, og underbygger slik sett sentrale deler av vår historiebevissthet. I tillegg vil mange finne det både spennende og underholdende å jobbe med historie på denne måten.

Kontrafaktisk historiebruk er også en del av læreplanen og blir nevnt som kompetansemål i samfunnsfag for 10.årstrinnet: “Mål for opplæringen er at elevene skal kunne finne eksempler på hendelser som har vært med på å forme dagens Norge, og reflektere over hvordan samfunnet kunne ha blitt dersom disse hendelsene hadde utviklet seg annerledes” (Kunnskapsdepartementet, 2006). I undervisningen kan man la elevene selv få lov til å jobbe kontrafaktisk med historier de har et forhold til. Da plasserer man eleven i et aktørperspektiv,¹⁰ og skaper en mer aktiv forståelse for hvordan historiske prosesser fungerer.

Utfordringer i flerkulturelle klasserom

Både Lærer 1 og 2 medgir derimot at det er vanskelig å få alle med seg. Når og hvordan er spørsmål alle elevene klarer å besvare. Årsak-virkning krever derimot et refleksjonsnivå mange av elevene ikke er på.

Jeg har *Hvem, hva, hvordan, når og resultat-opplegg* til omtrent hver eneste hendelse. Mange stopper på resultat der og da, mens andre klarer å se målet videre (Lærer 2).

På et generelt grunnlag er det klart at i grupper hvor det er mange minoritetspråklige er sannsynligheten for at en del ikke har det samme utgangspunktet og den samme forståelsen av verden ganske stor (Lærer 1).

Alle lærerne opplever det manglende begrepsapparatet hos mange minoritets elever som en utfordring.

Det er vanskelig å undervise i abstrakte temaer når elevene ikke har forutsetninger til å forstå og bruke annet enn konkrete. (...) Hvordan forklare abstrakte begrep som *demokrati, menneskerettigheter og revolusjon* når elevene først må forklares ord som *opprør, motstand, væpnet kamp, sult, hungersnød, monarki, stemmerett* osv. Det tar også lang tid å komme gjennom indianernes kamp mot europeerne. For å forklare begrepet *prærie*, må en først forklare hva *åker* og *slette* er (Lærer 3).

I tillegg til utfordringen med språk og begreper, ser Lærer 1 og 2 en utfordring når det kommer til holdninger og meninger:

(...) når man er innom for eksempel Midtøsten-relaterte spørsmål, møter hos en del av de med Midtøsten-bakgrunn en annen forståelse og perspektiv. Ikke nødvendigvis mer Israel-kritisk (...), men den grunnleggende forståelse for at det er en tosidig konflikt er nok

ikke til stede. Det er et tema som åpenbart er knyttet til historisk identitet og kulturell forståelse (Lærer 1).

Det er veldig vanskelig å få snudd tanker og meninger de har fra før av. De er lite selvkritiske. Har de sett på arabiske kanaler er det det som gjelder. Det nytter ikke hva jeg kommer og sier da. Har de blitt fortalt det, så har de blitt fortalt det. Det er den største utfordringen (Lærer 2).

Lærer 3 ser de utfordringene, men opplever i større grad at hun får lov til å korrigere elevenes oppfatninger. Hun sier at Midtøsten-konflikten er et betent tema som krever risikovurdering og mye planlegging dersom undervisningen føles fruktbar. Hun mener lærerrollen i møte med dette temaet blir spesielt viktig, og at gode relasjoner til elevene, og ikke minst bedre kunnskaper enn dem om alle sider av konflikten, er avgjørende. Det er dessverre ikke alle lærere som får lov av hissig tenåringsgutter til å sette dagsorden. Hun finner det naturlig at elever med bakgrunn fra Libanon, et land som gjennomfører sensur på alt som knyttes til Israel, har vanskeligheter med å se at saken har to sider. Nettopp derfor mener hun derimot det er viktig å ta opp temaet gang på gang, og bruke ulike innfallsvinkler. Dette samsvarer godt med Jeismanns syn på historieundervisning, som framhever at individet må få se fortiden fra flere vinkler for å kunne ta rasjonelle standpunkt. Lærer 3 utdyper videre at det noen ganger kan være best å stramme inn grepet.

Av og til er det riktig og la elevene komme til ordet, andre ganger bør elevene få munnkurv og foreleses for om sider av konflikten de ikke har reelle kunnskaper om. Noen ganger er ikke diskusjon det mest fruktbare, men lesing av objektiv fakta (Lærer 3).

5.1.4 Hvordan kan vi kompensere for elevenes ulike forutsetninger?

En vesentlig del av historie i samfunnsfag er knyttet til historiske hendelser som har hatt betydning for Norge. Dette er naturlig med tanke på historiefagets rolle som et middel for å bygge opp elevenes nasjonale identitet. Mange læreverk som blir brukt i skolen, tar utgangspunkt i at elevene har visse forkunnskaper om temaene, gjennom ting man har lært og erfart sammen med familie, venner og gjennom media. Mange elever med minoritetsbakgrunn vil ofte mangle en del av disse forkunnskapene da deres kulturelle og historiske bakgrunn vil være annerledes enn etnisk norske elever. Jeg spurte lærerne om hvilke metoder de brukte i undervisningen for å kompensere for dette skillet, og tilrettelegge for et best mulig

læringsutbytte.

Lærer 1 trakk fram at man må bruke tid på å spørre elevene hva de vet om norsk historie for å finne ut av hva slags forforståelse som faktisk eksisterer. Hvis den er veldig mangelfull, må man gå tilbake, og begynne å snakke om det. Han fremhever at undervisningen må tilpasses hver enkelt klasse, og at pensum slik sett er sekundært. Elevene må kjenne til *dansketida* for å forstå 1814, man kan ikke gå videre i pensum før man har oppnådd en viss form for kollektiv historisk identitet. Lærer 3 og 4 underbygger dette synet ved å påpeke viktigheten av undervisning i Norgeshistorie i klasser med stor minoritetsandel. Lærerne hevder at nettopp Norgeshistorie blir spesielt viktig å undervise i, fordi skolen kanskje er den eneste muligheten elevene har til å få kunnskap om det landet de vokser opp i. Historie om befolkningsutvikling, nasjonalstaten Norge, industrialisering og oppbyggingen av landet etter krigen er viktig for minoritetselvenes forståelse av det landet foreldrene har valgt å bosette seg i.

Jeg mener det er svært viktig at undervisningen i mottaksklassene er konsentrert om det som er nordmenns "allemannseie". Undervisningen bør være tematisk, og ta utgangspunkt i det vi mener er knyttet til nordmenns opplevelse av nasjonal identitet. Våre nye landsmenn må lære om Wergeland og Bjørnson, Ibsen, Anne Cath Vestly, Torbjørn Egner og Alf Prøysen, Eidsvoll -mennene og Milorg, de må lære "Ja, vi elsker" og det å gå på tur i skog og mark (Lærer 4).

Lærer 3 hevder i tillegg at mange elever med minoritetsbakgrunn faktisk liker epokeundervisning som språkhistorie og litteraturhistorie, fordi lesingen av tekster som "Karens jul" og *Amtmannens døtre* er med på å skape et bindeledd mellom dem selv, familiens historie og Norge. De opplever at problemstillinger som arrangert ekteskap og kvinners rettigheter, problemstillinger som i dag først og fremst relateres til utfordringer i minoritetsmiljøer, tidligere var utfordringer i majoritetssamfunnet også.

Alle lærerne trekker fram begrepslære som viktig i denne sammenhengen, da mange av elevene med minoritetsbakgrunn ikke har det samme begrepsapparatet som de etnisk norske elevene. Lærerne fremhever bruk av visualiserende virkemidler som filmer, bilder og illustrasjoner som viktige hjelpemidler i begrepsinnlæringen.

5.5 Oppsummering

Alle lærerne er positive til å inkludere elevenes ulike kulturbakgrunn i historieundervisningen, og oppfatter ikke at læreplanen legger føringer som gjør dette vanskelig. Elevsentrert undervisning blir av en av lærerne trukket fram som en nødvendighet for å kunne leve opp til kravet om tilpasset undervisning, men språkbarrierer kan til tider gjøre det vanskelig å gjennomføre en slik undervisningsform.

Elevenes egne historier, og historier som kan være knyttet til traumatiske opplevelser, mener lærerne kan trekkes inn i undervisningen, men da med det forbehold at man har jobbet grundig med objektivitet og kildekritikk på forhånd. Det ble også framhevet at elevene må få hjelp til å finne kilder som kan belyse temaet fra flere sider.

For å utvikle historiebevissthet i flerkulturelle klasserom, tar lærerne utgangspunkt i dagsaktuelle hendelser i media når det skal presenteres nytt tema i historieundervisningen. Man trekker deretter linjene fra dagens mediabilde til kapittelet i historieboka som det skal jobbes med. Det arbeides også med bevisstgjøring i form av *Hvem, hva, hvordan, når, hvorfor - og resultatopplegg* til historiske hendelser, samt kontrafaktisk historiebruk.

Manglende begrepsapparat og språkbarrierer oppleves som utfordringer i undervisningen. I tillegg blir det påpekt at meninger og holdninger elever innehar, kan være vanskelig å snu.

For å kompensere for elevenes ulike forutsetninger, er lærerne opptatt av å kartlegge hvilke forforståelse elevene har fra før for dermed å kunne tilrettelegge undervisningen bedre. Det blir også påpekt som viktig å undervise i Norgeshistorie, da skolen kan være den eneste muligheten elevene har til å få kunnskap om landet de vokser opp i. Alle lærerne trekker også fram at det er viktig å bruke tid på begrepsinnlæring.

6. Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de viktigste funnene og redegjøre for hvilke svar undersøkelsen har gitt i forhold til den overordnede problemstillingen belyst gjennom de tre forskningsspørsmålene, som vil bli brukt som kapitteloverskrifter. Problemstillingen gjengis her:

Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning?

1) Hvilken betydning tillegger ungdomsskoleelever historie i sin identitetsdanning, og hvilken innvirkning har kulturbakgrunn på dette forholdet?

Etter å ha analysert og tolket datamaterialet fra den kvantitative spørreundersøkelsen, kom det fram flere tydelige tendenser. Jeg gjengir her hovedtrekkene:

Både de etnisk norske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn mener kunnskap om historie er viktig.

Dette er en indikasjon på at historie har en sentral rolle i elevenes identitetsdanning. Forskjellig kulturbakgrunn eller kjønn har ikke noen nevneverdig innvirkning på dette. Kunnskap om norsk historie blir også oppfattet som viktig, men her er det en sterkere enighet hos de etnisk norske elevene. De føler seg også i større grad føler tilknyttet og stolt av den norske historien. Dette antyder at de etnisk norske elevene i større grad knytter norsk historie til sin identitet, enn elevene med minoritetsbakgrunn, som i motsetning viser en betydelig større oppslutning om historie knyttet til landet foreldrene kommer fra.

Betydningen av historie i elevenes identitetsdanning står sterkere hos elevene med minoritetsbakgrunn.

Dette blir også underbygd i lærerintervjuene, der det blir framhevet at elever med minoritetsbakgrunn vil kunne ha et større behov for å definere seg selv i forhold til etnisk norske elever, og at historien er viktig i så måte. Dette henspiller også på teori om

diasporakultur, gjennomgått i teorikapittelet.

Begge elevgruppene mener at de får en bedre forståelse av det norske samfunnet gjennom å lære om historie.

Dette underbygger et av historiefagets viktigste funksjoner som det blir redegjort for i teorikapittelet. Det var også en oppfatning hos begge elevgruppene om at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker.

Elevene med minoritetsbakgrunn er i større grad stolte av sin families historie, og har en sterkere tilknytning til sine forfedre enn etnisk norske elever.

Begge elevgruppene mener man ikke trenger å kunne norsk historie for å være ekte norsk.

Med bakgrunn i historiefagets rolle som et nasjonsbyggende element i utdanningen, blir det ikke sett på som viktig av elevene å kunne norsk historie for å være ekte norsk. Lærerne fremhever derimot at det var svært viktig å bruke tid på norsk historie i undervisningen, både for å bygge under en nasjonal identitet, men også for å gi elevene en kunnskap som de kanskje ikke vil møte andre steder.

Elevene med minoritetsbakgrunn mener at historiene til innvandrerne også er en del av Norges historie.

Dette antyder at elevene med minoritetsbakgrunn ikke ser et skille mellom norsk historie og sin egen historie. Det viser også at de er opptatt av at denne historien skal innlemmes i Norges historie. De etnisk norske elevene er mer avholdne og har ikke en sterk oppfatning på dette punktet.

Religionshistorie, historien til regionen og landet foreldrene kommer fra, samt verdenshistorie, familiehistorie og lokallhistorie blir sett på som viktig for elevene med minoritetsbakgrunn.

De etnisk norske elevene anser verdenshistorie, europeisk historie og familiehistorie som

de viktigste formene for historie. Til tross for at kunnskap om norsk historie blir ansett som viktig, blir norsk historie sett på middels viktig når det kommer til hvilken historie som er viktig for elevene personlig.

2) Hvilke likheter og forskjeller er det mellom Norge, Nederland og England på den betydningen ungdommer tillegger historie knyttet til identitet og kulturbakgrunn?

Det er en klar tendens til at kunnskap om historie blir oppfattet som viktig for elevene i alle tre landene, uavhengig av etnisitet og kulturbakgrunn. Elevene med minoritetsbakgrunn i England er i større grad opptatt av sitt nåværende lands historie enn elevene med minoritetsbakgrunn i Norge og Nederland. Dette kan henge sammen med at disse elevene bor i et land som mye lenger enn Norge har vært et flerkulturelt samfunn. Det kan derfor være et tegn på god integrering. En annen mulighet er at mange av elevene i utvalget har en bindestrekidentitet, der de føler tilhørighet til både sitt nåværende lands historie og foreldrenes hjemland.

I forhold til om innvandrernes historier er en del av det respektive lands historie, er det størst oppslutning om dette hos de etnisk engelske elevene. I Nederland og Norge er det elevene med minoritetsbakgrunn som er mest opptatt av dette. Dette viser at de etnisk engelske elevene i større grad er bevisst dette spørsmålet, og er opptatt av å inkludere minoritetssamfunnet.

De etnisk norske elevene er i sterkere grad stolte av landets historie enn resten av elevgruppene i de tre landene.

Elevene i Nederland og Norge er ikke opptatt av at man må kunne sitt lands historie for å være ekte nederlandsk/norsk. Dette er det større oppslutning om i England.

Når det kommer til hvilken former for historie elevene vektlegger som viktige for dem selv, er det en gjennomgående tendens til at elevene med minoritetsbakgrunn på tvers av landegrensene vektlegger religionshistorie, familiehistorie og historien til landet foreldrene kommer fra. Dette viser at elever fra minoritetsbakgrunner i Vest-Europa vektlegger mange av de samme formene for historie i sin identitetsdanning. Alle elevene, både hjemmehørende og

ikke-hjemmehørende, oppfatter også verdenshistorie som viktig. Dette gjenspeiler utviklingen man ser i mange land der globalisering og innvandring har ført til en større oppslutning og interesse for denne formen for historie (Maria Grever, et al., 2011).

3) I hvilken grad tar samfunnsfaglærere i flerkulturelle klasserom hensyn til elevenes ulike kulturbakgrunn i undervisningen?

Intervjuene viser tydelig at lærerne har reflekterte og bevisste oppfatninger om sin egen undervisning, og at de alle er opptatt av å inkludere elevene og elevenes kulturbakgrunn i undervisningen. Men det blir trukket fram at språkbarrierer og manglende begrepsapparat kan til tider gjøre elevsentrert undervisning utfordrende. Det blir også framhevet at elevene med minoritetsbakgrunn kan ha andre holdninger og perspektiv på temaer i historieundervisningen, som kan oppleves som vanskelige å snu eller argumentere i mot.

Lærerne er opptatt av å inkludere elevenes egne historier i undervisningen, også historier som kan være knyttet til traumatiske opplevelser som krig. Lærerne vektlegger man da må jobbe grundig med kildekritikk og objektivitet på forhånd. Identitetsfølsomme temaer trenger nøye planlegging.

For å utvikle og inkludere elevenes historiebevissthet i undervisningen bruker lærerne *Hvem, hva, hvordan, når, hvorfor - og resultatopplegg*, samt kontrafaktisk historiebruk. For å best mulig imøtekomme elevenes ulike forutsetninger påpeker lærerne at det er viktig å jobbe med begrepsinnlæring. Bygge sten på sten, og ta i bruk den forforståelsen elevene allerede har. Lærerne bruker derfor mye tid på å kartlegge elevene forforståelse for dermed å kunne bruke dette mer aktivt i undervisningen.

7. Avslutning

7.1 Innspill til videre forskning

Undersøkelsen i denne oppgaven har påvist flere klare tendenser i historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning. Samtidig er det flere faktorer som vil være interessante for videre utforskning. En faktor er å se nærmere på kjønnsdimensjonen. Hvilke forskjeller er det mellom gutter og jenter både blant de etnisk norske elevene og elevene med minoritetsbakgrunn, på hvilken historie de er interessert i og som de vektlegger i sin identitetsdanning? Undersøkelsen min viser at det er tydelige forskjeller mellom jenter og gutter på enkelte av påstandene. Det vil være interessant å se hvordan dette fordeler seg på et større antall variabler.

Det vil også kunne være interessant å se på forskjeller innad i minoritetsmiljøene. Grever (2008) fant i sin undersøkelse betydelige forskjeller mellom førstegenerasjonsinnvandrere og andregenerasjonsinnvandrere på enkelte variabler. Vil det samme være tilfelle i minoritetsmiljøene her i landet?

Et annet perspektiv som åpner for forskning, er i hvilken grad læreplanens intensjoner om en flerkulturell undervisning samstemmer med virkeligheten ute i skolene. Jeg har gitt et lite innblikk i hvordan noen lærere underviser i flerkulturelle klasserom. Det kan være interessant å få et større innblikk i dette.

7.2 Didaktiske implikasjoner for historieundervisning i ungdomsskolen

St.meld.nr 14 (2008-2009), “Internasjonalisering av utdanning”, slår fast at alle trinn i utdanningsløpet skal ha et internasjonalt perspektiv i undervisningen. “For å nå målene i Stortingsmeldingen må internasjonalisering i skolen begynne så tidlig som mulig. Det er særlig viktig på grunn av utfordringene med globalisering og vårt flerkulturelle samfunn”, sier direktør Alf Rasmussen på SIU¹¹.

¹¹ Et kompetansesenter som skal fremme internasjonalisering, kulturell kommunikasjon og internasjonal mobilitet innenfor grunnopplæring og høyere utdanning.

Denne undersøkelsen har bidratt med kunnskap om hvilke former for historie som er viktig for elevene i deres identitetsdanning, samt gitt et innblikk i hvilke tanker og meninger lærere har om historieundervisning i flerkulturelle klasserom. I det siterte avsnittet blir det framhevet at skolen må starte så tidlig som mulig med internasjonalisering. Det vil for historieundervisningen bety et flerkulturelt perspektiv, som bør være grunnlaget for diskusjoner og arbeid med tema. I en slik undervisningssituasjon vil det være et fortrinn hvis man som lærer har en forståelse for hvilke historieforståelser man vil møte i flerkulturelle klasserom, både for å engasjere og for å lettere inkludere elevene.

Samtidig som man skal trekke elevene inn i undervisningen, ved å vektlegge ting som de knytter til egen historiebevissthet, vil det være utfordrende å undervise i en identitetsnær historie som fremstår interessant og relevant for alle elever i et flerkulturelt klasserom. Til det er det for mange forskjellige identiteter å ta hensyn til. Denne undersøkelsen har imidlertid bidratt med kunnskap om hvilken historie som interesserer og opptar elevene. Dersom man tar utgangspunkt i dette bør man, i likhet med det Grever (2008) konkluderer i sin undersøkelse, inkludere familiehistorie mer aktivt i undervisningen. Man bør la elevene få lov til å arbeide med slektshistorie, samtidig som de skal sette dette inn i en kontekst som er undervisningsrelevant. Når det er temaer som omhandler elevenes egen bakgrunn, bør man trekke dette inn i undervisningen dersom elevene samtykker i dette.

Grever (2011), er opptatt av at verdenshistorie og globaliseringens historie i større grad skal vektlegges i skolen, med bakgrunn i samfunnsutviklingen og at elevene er interessert i dette. Jeg mener i likhet med lærerne som ble intervjuet, at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom å undervise om norsk historie i flerkulturelle klasserom, samtidig som man inkluderer elevenes ulike bakgrunn.

Den amerikanske kjønnsforskeren Chandra Talpade Mohanty mener utdanningssystemet i større grad må medvirke til å utvikle alternative fortellinger fra de marginaliserte gruppene i samfunnet. Ut fra dette perspektivet er det ikke skolen som skal formulere en historisk fortelling, men minoritetsgruppene selv. (Nordgren, 2006, s. 168)

8. Kildeliste

Angvik, M., & Borries, B. v. (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Angvik, M., & Nielsen, V. O. (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.

Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.

Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax.

Eikeland, H. (1989). *Fortid - nåtid - framtid: fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. [Oslo]: TANO.

Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). IDENTITY AND SCHOOL HISTORY: THE PERSPECTIVE OF YOUNG PEOPLE FROM THE NETHERLANDS AND ENGLAND. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 76-94.

Grever, M., Pelzer, B., & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207 - 229.

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jeismann, K. E. (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5 ed.): Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk Forl.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Karlsson, K.-G., & Zander, U. (2009). *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. Nedlastet fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986>.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*. Nedlastet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf.

Opplæringsloven, § 1-1 C.F.R. (2008).

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforl.

Lundgaard, H. (2008, 08.01.08). Er i flertall på 48 av 138 skoler. *Aftenposten*. Nedlastet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2185134.ece>

- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad University, Faculty of Arts and Education, Karlstad.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim: NTNU.
- Piaget, J. (2000). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ricœur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rüsen, J. (2004a). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, J. (2004b). Interpreting the Holocaust: Some Theoretical Issues. *Holocaust Heritage: Inquiries into European Historical Cultures*.
- Sand, T. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.

SSB. (2010). Utdanning. Nedlastet 28.05.2011, fra: Statistisk Sentralbyrå:
http://www.ssb.no/utdanning_tema/

SSB. (2011). Kultur og media. Nedlastet 26.05.2011: <http://www.ssb.no/media/>

Sørensen, Ø. (2005). *Historien om det som ikke skjedde: kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Vogt, K. (Ed.) (2005) Store Norske Leksikon. Oslo.

Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Tabell-liste

- Tabell 3.1: Oversikt over utvalg i antall og prosents.26
- Tabell 3.2: Oversikt over utvalg etter kjønn og etnisitet.....s.26

- Tabell 4.1.1: Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.1 og 4.2.....s. 38
- Tabell 4.1.2: Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.1 og 4.2.....s. 38
- Tabell 4.1.3: Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.1 og 4.2.....s. 38
- Tabell 4.1.4: Prosentandel av respondentene som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.1 og 4.2.....s. 39
- Tabell 4.1.5: Prosentandel fra Grever mfl. sin undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”s. 40

- Tabell 4.2.1: Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.5 til 4.9.....s. 42
- Tabell 4.2.2: Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.5 til 4.9.....s. 43
- Tabell 4.2.3 Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.5 til 4.9.....s. 43
- Tabell 4.2.4: Prosentandel av respondentene som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.5 til 4.9.....s. 44
- Tabell 4.2.5: Prosentandel fra Grever mfl. sin undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”s. 44

- Tabell 4.3.1: Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.3, 4.6, og 4.7s. 47
- Tabell 4.3.2: Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.3, 4.6 og 4.7.....s.47
- Tabell 4.3.3: Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.3, 4.6 og 4.7s. 48
- Tabell 4.3.4: Prosentandel av respondentene som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.3, 4.6 og 4.7.....s. 49
- Tabell 4.3.5: Prosentandel fra Grever mfl. sin undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”s. 49

- Tabell 4.4.1: Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 4.4 og 4.11.....s. 50
- Tabell 4.4.2: Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 4.4 og 4.11.....s. 50
- Tabell 4.4.3: Gjennomsnitt og t-test på variabel 4.4 og 4.11.....s. 51
- Tabell 4.4.4: Prosentandel som er “enig” eller “svært enig” på variabel 4.4 og 4.11.....s. 52
- Tabell 4.4.5: Prosentandel fra Grever mfl. sin undersøkelse som er “enig” eller “svært enig”.....s. 52

- Tabell 4.5.1: Deskriptiv statistikk for etnisk norske elever på variabel 5.1 til 5.9.....s. 53
- Tabell 4.5.1-1: Tabell hentet fra Youth & History – undersøkelsen.....s.54
- Tabell 4.5.2: Deskriptiv statistikk for elever med minoritetsbakgrunn på variabel 5.1 til 5.9.....s. 55
- Tabell 4.5.3: Gjennomsnitt og t-test på variabel 5.1 til 5.9.....s. 56

Figurliste

- Figur 2.1: Søylediagram som viser respondentenes svar på spm. 4s.17
- Figur 2.2: Søylediagram som viser respondentenes svar på spm. 2.....s.19

- Figur 4.1.1: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 4.1s. 39

- Figur 4.3.1: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 4.12.....s. 48

- Figur 4.4.1: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 4.4s. 51

- Figur 4.5.1: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.9s. 57
- Figur 4.5.2: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.3.....s. 58

- Figur 4.5.3: Søylediagram som viser respondentenes fordeling på variabel 5.4s. 59

Vedleggliste

- Vedlegg A: Spørreskjema
- Vedlegg B: Intervjuguide
- Vedlegg C: Spørreskjema med åpne spørsmål
- Vedlegg D: Informasjonsskriv

Vedlegg A: Spørreskjema

HISTORIEFAGET SOM IDENTITETSSKAPER

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere hvilket forhold elever i ungdomsskolen har til historie som fag, og til historie utenfor skolen. Dine svar vil gi et verdifullt innblikk i hvordan du som elev ser på historie. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Gisle Kjellevoid
mastergradsstudent
Nils Naastad
førsteamanuensis, veileder



Program for lærerutdanning (PLU)

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: ☒.</i>• <i>Feilkryssinger kan annulleres ved å fylle <u>hele</u> feltet med farge. Kryss så i rett felt.</i>• <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i>
--	--

1. Kjønn: ↓
- Jente.....☐₁ Gutt.....☐₂
2. Hvor er du født? *Ett kryss.*
- Norge☐₁ Nord-Amerika☐₃ Oseania☐₅ Afrika☐₆ Asia☐₇
- Europa utenom Norge☐₂ Sør-Amerika☐₄
3. Hvor er dine foreldre født?
- Ett eller to kryss (to om de er født ulike steder.)*
- Norge☐₁ Nord-Amerika☐₃ Oseania☐₅ Afrika☐₆ Asia☐₇
- Europa utenom Norge☐₂ Sør-Amerika☐₄
4. Hvor enig eller uenig er du i hver av disse påstandene om historie? *Ett kryss for hver påstand.*
- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|------------------|------------|--------------------|-----------|-----------------|
| 1. Det er viktig å ha kunnskap om historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Det er viktig å ha kunnskap om norsk historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Gjennom å lære om historie får jeg en bedre forståelse for det norske samfunnet | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Jeg er stolt av min familie sin historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Historiene til innvandrerne er også en del av Norges historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. Jeg er stolt av Norges historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Den som vil være ekte norsk må kunne norsk historie | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

KS-10
61-2

1

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.



Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.



- | | Svært
u
e
n
i
g
1 | U
e
n
i
g
2 | Ver
ke
n
/
e
l
l
e
r
3 | E
n
i
g
4 | Svært
e
n
i
g
5 |
|--|-------------------------------------|----------------------------|---|--------------------------|--------------------------------|
| 8. Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Europeisk historie er mer interessant for meg enn norsk historie..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. En felles historie skaper felles bånd mellom mennesker..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Historie er viktig for min forståelse av meg selv..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | Ikke
v
i
k
t
 | L
i
t
t
v
i
k
t
i
 | M
i
d
d
e
l
s
v
i
k
t
i
 | G
a
n
s
k
e
v
i
k
t
i
 | Svært
v
i
k
t
i
 |
|--|------------------------------|---|--|---|------------------------------------|
| 5. Hvor viktige er hver av disse formene for historie for deg? <i>Ett kryss på hver linje.</i> | | | | | |
| 1. Norsk historie..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Historien til din familie..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Verdenshistorien..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Europeisk historie..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Historien til tettstedet, byen eller regionen der du bor..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Historien til tettstedet, byen eller regionen der du ble født..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Historien til regionen dine foreldre kommer fra..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Historien til landet dine foreldre kommer fra..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Historien til din religion..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

KS-10
81-2

2



Vedlegg B: Intervjuguide

Formålet med dette intervjuet er å få et innblikk i hvilke tanker lærere gjør seg rundt didaktiske problemstillinger i forhold til historiefaget på ungdomsskolen, med et ekstra fokus på minoritets elever. Informasjonen som blir gitt i intervjuet vil bli brukt i min mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Det er frivillig å delta i intervjuet, og alle som deltar er anonyme. Informasjonen som blir gitt vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Takk for at du er villig til å delta i intervjuet!

Gisle Kjellevoid

Mastergradsstudent

Program for lærerutdanning (PLU)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Nils Naastad

Førsteamanuensis, veileder

Spørsmål 1)

Er det mulig å legge opp til en mer elevsentrert undervisning, til tross for temafaglige styringer i læreplanen og behovet for historisk kunnskap?

Spørsmål 2)

Historiebevissthetsbegrepet har blitt mer aktuelt i læreplanen for samfunnsfag på ungdomstrinnet og i videregående skole. I formålsteksten til samfunnsfag står det:

“Faget skal og medverke til at elevene utvikler medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskaper og handlingar, og korleis den einskilte kan påverke fellesskapet og sin egen livssituasjon.” (K06)

Hvordan imøtekommer du denne formålsteksten i historieundervisningen?

Underspørsmål: Ser du noen spesielle utfordringer i forhold til å imøtekomme disse formålene og undervisning i klasser med stor andel minoritets elever?

Spørsmål 3)

En vesentlig del av historie i samfunnsfag er knyttet til historiske hendelser som har hatt betydning for Norge. Læreverkene tar utgangspunkt i at elevene har visse forkunnskaper om temaene, gjennom ting man har lært og erfart sammen med familie, venner, og gjennom media. Elever med minoritetsbakgrunn mangler ofte en del av disse forkunnskapene da deres kulturelle og historiske bakgrunn vil være annerledes enn etnisk norske elever.

Hva mener du at man kan gjøre i undervisningen for å kompensere for dette skillet, og tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte?

Spørsmål 4)

Jeg har gjort en spørreundersøkelse i tilknytning til denne masteroppgaven, der jeg har spurt elever om flere forhold ved historie som identitet og orienteringsfunksjon i livene våre. Et av formålene med undersøkelsen er å se om det vil være forskjeller mellom hva etnisk norske elever og minoritets elever svarer på variablene.

Har du med din undervisningserfaring, funnet forskjeller mellom hva etnisk norske elever og minoritets elever legger i sin forståelse og betydning av historie som fag og identitet?

Spørsmål 5)

Hva mener du er den/de viktigste grunnen/e til å undervise i historie?

Vedlegg C: Spørreskjema med åpne spørsmål

Nasjonalitet:

Kjønn:

Alder:

1	Hva tenker du på når du hører ordet <i>historie</i> ?
2	Hvor møter du <i>historie</i> ?
3	Kan du bruke <i>historie</i> til noe?
4	Hva slags <i>historie</i> har gjort mest inntrykk på deg i skolen og utenfor skolen?

5	Hvis du skulle fortalt om deg selv og din egen <i>historie</i> , hva ville du lagt mest vekt på?
6	Kan vi bruke <i>historie</i> til å forstå framtiden?

Vedlegg D: Informasjonsskriv

Til læreren som administrerer undersøkelsen.

Aller først; tusen takk for at du har vært villig til å gjøre denne jobben!

Det er viktig at elevene **bare** krysser av i rutene og ikke skriver noe eller skribler på arket.

Dersom det oppstår tvil om punktene 4.8, 4.11 og 4.12 i spørreundersøkelsen, er dette en klargjøring av hva jeg mener:

4.8 ”Jeg føler meg tilknyttet historien til Norge” = Norges historie betyr noe / er viktig for meg.

4.11 ”Jeg føler meg tilknyttet mine forfedre” = Mine forfedres historie betyr noe / er viktig for meg.

4.12 ”Historie er viktig for min forståelse av meg selv” = for utvikling av min identitet.