

Ina Dahl Silkoset

## "De sier det på en snillere måte her, forstår du?"

En kvalitativ studie av minoritetselvers erfaringer med historieundervisning, og deres opplevelse av historieundervisningens relevans og inkluderingsevne

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Yngve Skjæveland

Mai 2023



Ina Dahl Silkoset

## **"De sier det på en snillere måte her, forstår du?"**

En kvalitativ studie av minoritetselevers erfaringer med historieundervisning, og deres opplevelse av historieundervisningens relevans og inkluderingsevne

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7  
Veileder: Yngve Skjæveland  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Med denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan minoritets elever opplever historieundervisningen, med tanke på dens evne til å inkludere og være relevant. For å undersøke dette har jeg valgt en historiedidaktisk innfallsvinkel, noe som også utgjør det teoretiske rammeverket. Jeg har lagt vekt på begrepene *historiebevissthet*, *historiekultur* og *historiebruk*. Dette sees i sammenheng med teoretiske perspektiver på minoritets elevers opplevelser i klasserommet, samt hvordan historie påvirker identitetsutvikling og følelse av inkludering.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?

Det er en kvalitativ studie bestående av tre ulike intervjuer, hvorav to var fokusgruppeintervjuer og ett var enkeltintervju. Dette har resultert i refleksjoner fra ni minoritets elever på mellomtrinnet. Siden jeg har forsket på barn har personvern og anonymitet vært sentrale aspekter ved analysen av empirien. Empirien, sammen med det teoretiske rammeverket, har gitt grunnlaget for drøftingen.

Hovedfunnene i oppgaven er at historieundervisningen i stor grad har vært preget av tradisjonelle undervisningsmetoder og faktakunnskap. Dette har ført til en opplevelse av at historiefaget er mangelfullt med utdaterte undervisningsmetoder som virker demotiverende. Informantene uttrykker at de savner mer variasjon i historieundervisningen, noe som kan føre til et mer interessant fag, som også gir innsyn i flere historiekulturer. Informantene uttrykker et skille mellom innholdet i historieundervisningen og det som blir fortalt av familien, som stort sett handler om detaljnivå og omfang av hva som blir fortalt. Dette fører til en opplevelse av historieundervisning som delvis relevant og inkluderende. De nevnte hovedfunnene viser at en variert historieundervisning med et interkulturelt perspektiv er avgjørende for at minoritets elever skal møte historiekulturer i skolen som gjør faget relevant og inkluderende.

# Abstract

The object of this master thesis was to explore how minority students experience history education, and whether they find it relevant and inclusive or not. To do this I chose a history didactic approach, which constitutes the theoretic framework. The thesis will put particular emphasis on the theoretical concepts of "history consciousness", "historical culture" and "use of history". These concepts will be further explained and explored in the context of minority students classroom experiences and how history affects identity and sense of belonging.

The research question for this thesis is:

What experiences does minority students on upper elementary level have with history education and to what degree do they experience it as relevant and inclusive?

The research has a qualitative approach with three different interviews, of which two was focus interviews and one was a single interview. This have resulted in thoughts and reflections from nine minority students in upper elementary level. The research on children has put privacy and anonymity at the core of the analysis process. The thoughts and reflections from the nine minority students, together with the theoretical framework, have made up the basis of the discussion.

The main discoveries are how the history education has been affected by traditional educational methods and factual knowledge. This have led to a feeling that the history subject is deficient with methods that are outdated and ends up being demotivating. The informants express a lack of variation in the history education, which have left them uninterested. Variation in teaching methods also gives insight into several historical cultures. There is a gap between the history that is told in school and what the informants hear from their families at home. This gap creates a feeling that history education is partly relevant and inclusive. The mentioned main discoveries emphasize the use of variation in history education with an intercultural perspective that will be decisive for minority students encounter with historical culture in school, and a factor in making the subject relevant and inclusive.

# Forord

Etter et intenst semester med engasjement, frustrasjon og nysgjerrighet, er jeg nå ferdig med masteroppgaven – og med det også lærerstudiet. Prosessen har vært krevende, men givende. Etter arbeidet med oppgaven sitter jeg igjen med en del svar, men også flere spørsmål. Disse, og flere til, gleder jeg meg til å utforske når jeg til høsten skal begynne å jobbe som lærer. Jeg håper og tror jeg kan ta med meg mye av arbeidet fra dette prosjektet inn i egen praksis.

Først og fremst må jeg få takket mine ni informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg setter umåtelig stor pris på at dere turte å dele egne erfaringer. Takk også til skolene som lot meg gjennomføre intervjuene og som var behjelpelig med å komme i kontakt med informantene.

En stor takk må rettes til veilederen min. For gode innspill, faglige diskusjoner og tro på prosjektet. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og støttende. Det har vært en stor trygghet for meg.

Til slutt vil jeg takke alle støttespillerne mine som har heiet fra sidelinjen. Tusen takk!

Ina Dahl Silkoset

Trondheim, mai 2023





# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller .....	xi
1 Innledning .....	12
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	13
1.2 Tidligere forskning .....	14
1.3 Oppgavens disposisjon .....	15
2 Teori .....	16
2.1 Hva er historie? .....	16
2.1.1 Historie som vitenskapsfag og historie som skolefag .....	17
2.2 Historiedidaktikk .....	18
2.2.1 Historiebevissthet .....	19
2.2.2 Historiekultur .....	21
2.2.3 Historiebruk .....	22
2.3 Minoritets elever og historie .....	24
2.4 Språk og maktforhold .....	26
2.5 Hvordan historie påvirker identitet og følelse av inkludering .....	26
2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiv .....	28
3 Metode .....	29
3.1 Forskningsdesign .....	29
3.2 Intervju som metode .....	29
3.3 Utvalg .....	31
3.4 Gjennomføring av intervju .....	32
3.4.1 Intervju 1 .....	32
3.4.2 Intervju 2 .....	33
3.4.3 Intervju 3 .....	33
3.5 Analyseprosessen .....	34
3.6 Prosjektets kvalitet .....	34
3.7 Etske refleksjoner .....	35
4 Analyse og drøfting .....	37
4.1 Identitet .....	37
4.2 Inkludering .....	39
4.3 Hva er historie? .....	42
4.4 Undervisningsmetode .....	44
4.5 Historiebevissthet .....	46
4.6 Historiebruk .....	48

4.7	Historiekultur .....	51
4.8	Oppsummering av analyse og drøfting .....	54
4.8.1	Hva forstår minoritets elever med historie og historieundervisning?.....	54
4.8.2	I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er relevant for deres identitet og familiebakgrunn? .....	55
4.8.3	I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er interessant og motiverende? .....	56
4.8.4	Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende? .....	57
5	Avslutning.....	58
5.1	Videre forskning .....	59
	Referanser.....	61
	Vedlegg .....	66

## Figurer

Figur 1 Bernard Eric Jensens modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder, min oversettelse. ....	20
---	----

## Tabeller

Tabell 1 Karlsson (2009, s. 59) sin typologi over historiebruk, min oversettelse. ....	23
--	----

# 1 Innledning

«Når jeg er i Zimbabwe sier jeg at jeg er ifra Norge, og når jeg er i Norge sier jeg at jeg er ifra Zimbabwe» uttalte en av mine informanter da de ble spurt om hvor de føler tilhørighet. Hvordan elevene ser på seg selv har mye å si for hvordan de opplever skolehverdagen. Kvande og Naastad (2020, s. 111) hevder at identitet både er stabil og dynamisk, på den måten at den alltid er i endring samtidig som den kan være godt forankret. Det å utvikle en identitet er ikke alltid like lett, og kan være spesielt utfordrende for mennesker som kjenner tilhørighet til flere steder.

Andre har lært seg å balansere denne identitetskonflikten gjennom et kursopplegg drevet av stiftelsen Flexid på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Hågensen & Eide, 2023). De har som mål å gjøre flerkulturelle ungdommer tryggere på egen identitet. Dette er gode tilbud, og et fint supplement til det som faktisk er skolens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I skolen har viktigheten av identitet og kulturelt mangfold blitt fremhevet. I overordnet del av læreplanen, under opplæringens verdigrunnlag *identitet og kulturelt mangfold*, heter det at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det er en del av skolens oppgave å sørge for at alle elever har mulighet til å ivareta og utvikle egen identitet, og at dette skal skje i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. I samme kapittel heter det at «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det innledende utsagnet viser at tilhørighet er utfordrende med en dobbel identitet. Dermed er dette noe en kan stille spørsmålstegn ved. Hva er *vår* historie? Er det grunnlag for å anta at alle elever i den norske skolen har samme historie- og kulturforståelse?

Læreplanen oppsummerer det slik:

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Samfunnsfaget har fått en viktig rolle for utviklingen av elevenes identitet. «Elevane skal bli bevisste på koreis vi er historieskapte, men òg historieskapande. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte, og forståing av de forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det setter høye krav til den enkeltes historiebevissthet å forstå sin egen rolle i historien. Videre fastsetter læreplanen hvordan dette kan gjøres; «Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For en lærer betyr det å være bevisst flere perspektiv, sette seg inn i dem og deretter forenkle det så det blir forståelig i undervisningen. Opplever minoritets elever at dette er tilfelle?

På bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på hvordan minoritets elever opplever historieundervisningen, i lys av at alle skal ha mulighet til å utvikle egen identitet samtidig som skolen skal videreføre norsk kulturarv.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Våren 2022 ble vi spurt om hva vi ønsket at vår masteroppgave skulle omhandle. Jeg hadde flere ideer som virket spennende, og som jeg ønsket å utforske. Fellesnevneren for de ulike temaene var at jeg ønsket et elevperspektiv. Grunnen til dette er at jeg føler det var noe som hadde vært lite belyst i vårt pensum, og som jeg mener er det mest sentrale perspektivet.

Noe av det første jeg tenkte da jeg skulle utforme en problemstilling var at jeg ønsket å få dypere innsikt i hvordan minoritets elever føler de blir ivaretatt i historieundervisningen. Føler de seg inkludert eller ekskludert, og i verste fall er det slik at undervisningen fratar dem viktige deler av deres identitet? Den første problemstillingen jeg leverte til veileder var «Hvordan opplever minoritets elever undervisning om norsk historie som inkluderende og relevant?». Senere diskuterte vi om det trengte å dreie seg om kun norsk historie, eller om all historieundervisning i Norge har et «vestlig» perspektiv. Det ble også et poeng å se på hvordan historiefaget kommuniserer med elevene, og da hvordan elever tenker om og opplever historie mer generelt. Dette gjorde at oppgaven fikk en historiedidaktisk innfallsvinkel. Dermed endret jeg problemstillingen til å omhandle historieundervisning generelt, ikke bare norsk historie.

Oppgavens problemstilling:

### **Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?**

I tillegg har jeg utformet tre forskningsspørsmål som skal være behjelpelig for å svare på problemstillingen.

1. Hva forstår minoritets elever med historie og historieundervisning?
2. I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er relevant for deres identitet og familiebakgrunn?
3. I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er interessant og motiverende?

For at oppgaven skal bli transparent for leseren, og for å danne en felles forståelsesramme for videre lesning vil jeg her presentere en begrepsavklaring. Problemstillingens sentrale begreper er *minoritets elev* og *historieundervisning*. I denne oppgaven blir begrepet *minoritets elev* definert ut fra hvilke informanter som er inkludert i studien. Jeg sendte ut informasjonsskriv til elever med familiære røtter fra land utenfor Vest-Europa. Det var ikke noe krav til at foreldre eller eleven selv måtte være født utenfor denne grensen. Jeg ønsket å inkludere elever som fikk en ikke-vestlig historie fortalt hjemme. Dermed er det en vid forståelse av minoritets elev som er grunnlaget i denne oppgaven. *Historieundervisning* var noe informantene selv satte ord på i intervjuene for å få frem deres begrepsforståelse. Dermed la jeg frem min definisjon, for å få en felles forståelsesramme. Definisjonen som ble brukt gjennom hoveddelen av intervjuene, og i denne oppgaven er; undervisningen som tar for seg samspillet mellom fortiden, samtiden og fremtiden.

## 1.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning har mye relevant innhold for min oppgave, både historiedidaktiske og flerkulturelle innfallsvinkler, samt lærer- og elevperspektiv. Likevel fant jeg ikke tidligere studier som omhandler hvordan minoritets elever på mellomtrinnet opplever historieundervisning.

Kvande og Naastad (2020, s. 174) påpeker at det er begrenset med forskning på hvordan elever med flerkulturell bakgrunn opplever historieundervisningen. Imidlertid finnes det noe svensk forskning. Deriblant David Mellberg (2009), som legger vekt på historiebruk og historiekultur. Maria Johansson (2012) viser til verdien av å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom interkulturell kompetanse. Kenneth Nordgren (2006) peker på historiebevissthet og historiebruk utenfor skolen i møte med enkelteleven og skolefaget. Likhetstrekkene mellom de svenske forskningsprosjektene er at undervisningen må tilpasses elevenes egen historiebevissthet og historiebruk (Kvande & Naastad, 2020, s. 174) Dermed er god historiedidaktisk kunnskap viktig for lærere med minoritets elever i klasserommet.

Professor i samfunnsfag, Yngve Skjæveland, publiserte i 2020 en forskningsoversikt over samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri fra norsk skole. Jeg vil nå presentere kort de funnene som er mest aktuelle for min oppgave. Skjæveland (2020, s. 149) viser til at historiedidaktisk forskning har blitt et mindre populært forskningsfelt de senere årene. I tillegg er de fleste forskningsprosjektene basert på empiri fra ungdomstrinnet og videregående skole. Skjæveland (2020, s. 151) peker på at både elever og lærere ser ut til å sette fakta i sentrum av undervisning, noe som fremhever bruken av ulike lærebøker, og demper betydningen av kritisk refleksjon. Til slutt påpeker Skjæveland (2020, s. 152) at det er overraskende lite forskning på flerkulturelle temaer, all den oppmerksomhet dette har i samfunnet ellers.

Tidligere masterstudent ved lærerutdanningen på NTNU, Gisle Kjelle vold, publiserte i 2011 sin masteroppgave med tittelen *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: En undersøkelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning*. En del av empirien i oppgaven er hentet kvantitativt fra 400 ungdomsskoleelever i Norge. Resultatene til Kjelle vold viser at elevers kulturelle bakgrunn har innvirkning på hvilken historie de vektlegger i sin identitet. Religionshistorie, familiehistorie og historien til foreldrenes hjemland sto særlig sterkt for minoritets elever. Funnene viser at minoritets elever i større grad synes europeisk historie er mer interessant enn norsk historie (Kjelle vold, 2011, s. 44). Av minoritets elever svarer 61% «enig» eller «svært enig» på dette, mot 48,7% av etnisk norske elever. Videre viser studien at det er spesielt på tre områder etnisk norske elever og minoritets elever har en markant differanse når det gjelder hvilken historie som er viktig for dem. Dette er variablene «historien til regionen dine foreldre kommer fra», «historien til landet dine foreldre kommer fra» og «historien til din religion». På skalaen fra 1 (ikke viktig) til 5 (svært viktig) scorer etnisk norske elever i snitt henholdsvis 3.0, 3.3 og 3.0 mot minoritets elevers 4.1, 4.3 og 4.4 (Kjelle vold, 2011, s. 56). Kjelle vold (2011, s. 56) antyder at minoritets elever vektlegger historie i ulike former i større grad i sin identitetsdanning enn etnisk norske elever.

Våren 2022 ble det utgitt en masteroppgave om hvordan flerkulturelle elever opplever historieundervisningen på videregående skole (Sunde, 2022). Hovedfunnene fra denne oppgaven er at historieundervisning ikke tar hensyn til de flerkulturelle elevenes historieforståelser, da historiene som blir fortalt hjemme ikke samsvarer med det som blir fortalt på skolen. Det er enighet blant informantene om at undervisningen er preget

av eurosentrisme, og det er et ønske om en mer inkluderende historie (Sunde, 2022, s. iii).

Kjellevold (2011) og Sunde (2022) har sett på ungdomsskoleelever og videregående elever. I min oppgave ønsker jeg å sette søkelys på barneskolen. Som Skjæveland (2020) viser, er det lite forskning på dette feltet. Når dette også blir satt opp mot et flerkulturelt tema og elevperspektiv, finnes det knapt norske studier. Derfor vil min studie bevege seg inn på områder det ikke finnes et direkte teoretisk rammeverk for, men som muligens kan bidra til å belyse viktige sider rundt minoritetslevers skolehverdag.

### 1.3 Oppgavens disposisjon

I denne første delen av oppgaven har jeg gjort rede for hvorfor jeg finner tematikken interessant og hvorfor den er aktuell å forske på. Jeg har presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene, og gjort en begrepsavklaring for å forstå disse. I tillegg er det gjort rede for tidligere forskning på feltet. I kapittel to, *Teori*, gjør jeg rede for begreper som *historie*, *historiebevissthet*, *historiebruk* og *historiekultur*. Historie blir også sett på i lys av et minoritetsperspektiv, samtidig som maktforholdet i språk blir utforsket. I tillegg presenterer jeg teori tilhørende koblingen mellom historie og identitet. Dette er sentrale teorier for videre analyse. Kapittel tre, *Metode*, inneholder valg og bortvalg jeg har gjort underveis i prosjektet. Her forklarer jeg hvordan jeg har gått frem for å finne informanter, og hva jeg har måttet drøfte i den forbindelse. Prosjektets kvalitet blir diskutert, samt etiske refleksjoner. Selve analysen, kapittel fire, inneholder empiripresentasjon og drøftingen av empirien i lys av det teoretiske rammeverket. Det er i dette kapitlet jeg presenterer resultatene og besvarer problemstillingen. Til slutt presenterer jeg hovedfunnene i min oppgave og anbefaler videre forskning på temaet.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som belyser problemstillingen og som deretter anvendes i drøftingen av empirien. Et teoretisk rammeverk bestående av teorier som omhandler hvordan historieundervisning påvirker minoritetselevens følelse av fagets relevans og inkludering trekkes frem i lys av oppgavens problemstilling; «Hvilke erfaringer har minoritetselever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?»

Det er flere aktuelle perspektiv en kan bruke som teoretisk rammeverk; flerkulturell undervisning, post-koloniale teorier eller et pedagogisk-psykologisk utgangspunkt. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg gjort noen teoretiske prioriteringer av de nevnte perspektivene, for å danne et godt grunnlag for drøftingen. I oppgaven brukes en historiefaglig kontekst, der historiedidaktisk teori og teori om hva som gjør historiefaget særegent spiller en vesentlig rolle. Spesielt viktig for denne oppgaven er hvordan historiefaget sitt forhold til identitetsdanning kommer til uttrykk. Dermed er det vektlagt teori knyttet til identitet, og forholdet mellom identitet og historie.

Jeg vil først gjøre rede for hva historie og historiedidaktikk er, for så å se dette i sammenheng med et minoritetsperspektiv. Deretter vil teori om hvordan lærere og deres fremstilling av historie kan påvirke elevens følelse av inkludering og identitet legges frem.

### 2.1 Hva er historie?

By what other voice, too, than that of the orator, is history, the witness of time, the light of truth, the life of memory, the directness of life, the herald of antiquity, committed to immortality? (Cicero, II, 36)

Ciceros tolkning av historiebegrepet for over 2000 år siden kan fortsatt stå som en grunnleggende definisjon. For bare 100 år siden skulle en lære av historien ved å ta med seg moralen som et ideal på hvordan livet burde leves (Jensen, 2004a, s. 181). Derav «*historia magistra vitae*» - historie(n) som livets læremester. I dag kan en si at historien påvirker oss fordi den sier noe om hvor vi kommer fra, og hvem vi er.

Samfunnsfagdidaktikerne Lise Kvande og Nils Naastad (2020, s. 47) presiserer at historie ikke kun handler om fortiden, men også samtiden og fremtiden. Det er dette som utgjør historiebevissthet, som jeg vil gå nærmere inn på senere i kapitlet. Tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid påvirker oss i alt vi gjør, og som underviser i historie må en være bevisst hvordan dette samspillet mellom dimensjonene påvirker elevene.

En konkret og allmenn definisjon av historiebegrepet er vanskelig å oppspore. Forskjellige historikere, avhengig av tid og sted, har litt ulike definisjoner på hva historie er og hva det bør være. I boken *Historie: Fortidsbrug og erindringsspor* fra 2014 forsøker historikeren Bernard Eric Jensen å besvare det komplekse spørsmålet «hva er historie?». Ved tidligere anledninger (se f.eks. Jensen, 2004b, s. 48) har Jensen definert historie som det å leve i og med tid, men sier selv at det er en for enkel forklaring. I denne nyere boken argumenterer Jensen (2014, s. 13) for at historie har med når noen bruker noe fortidig i en nåtidig sammenheng. Dermed mener Jensen at historie blir en betegnelse for hvordan mennesker forholder seg til og bruker det som har skjedd tidligere i situasjoner



her og nå. For å kunne forholde seg til og bruke det som har skjedd, må en selv oppleve fortiden som relevant. Et av de grunnleggende spørsmålene en må stille seg når en lærer om eller skal undervise i historie er «hvem sin historie er det som blir fortalt?». Historieperspektivet har mye å si for hvordan noe framstilles, og dermed elevenes oppfatning av det. Koblingen mellom historie og identitet vil bli diskutert senere i kapitlet.

Siden ulike forskere definerer begrepet «historie» forskjellig, vil også bruken av begrepet benyttes i ulikt i forskjellige sammenhenger. Dette har ført til en dualitet i historiebegrepet, som flere historiedidaktikere har utforsket (se f.eks. Nielsen, 2004; Jensen, 2014; Lund, 2020; Karlsson & Zander, 2009). Et mye brukt skille er forskjellen mellom historie som vitenskapsfag og historie som undervisningsfag.

### 2.1.1 Historie som vitenskapsfag og historie som skolefag

Skolefaget historie blir ofte oppfattet som en enklere variant av vitenskapsfaget historie. Lærere må da forenkle historievitenskapelig kunnskap slik at det tilpasses elevenes utviklingsnivå (Kvande & Naastad, 2020, s. 21). Denne hierarkiske forståelse av historie blir kalt *nedsilingsteorien* av Kvande og Naastad (2020, s. 21) og *nedsivingsteorien* av blant andre Merethe Roos (2022, s. 21). Heretter vil jeg bruke *nedsilingsteorien* som begrep når jeg omtaler dette fenomenet. *Nedsilingsteorien* har møtt kritikk som i hovedsak dreier seg om at vitenskapsfaget og skolefaget har ulike formål og mottakere. Deler av kritikken handler også om at det å tilpasse undervisning til elever med det formål å oppnå god fagutvikling er utfordrende. Det stiller høye krav til lærere, som faglige begrunnelser, prioriteringer og formidlingsevner som historieforskere ikke må ta hensyn til.

Uavhengig av *nedsilingsteorien* mener Kvande og Naastad (2020, s. 21) at vitenskapsfaget og skolefaget historie utvikler seg parallelt. Skolen må ta hensyn til gjeldende læreplan og andre offentlige dokumenter som ofte tar utgangspunkt i vitenskapelig forskning. Det betyr at selv om lærere har metodefrihet er en bundet til kompetansemål og kjerneelementer. Erfaring fra egen praksis har vist at lærere ofte følger lærebøkene, og det som står i dem vil da ha stor betydning for elevers historieopplæring, og da også legge føringer for i hvilken grad skolefaget blir et vitenskapsfag. Lærere som aktivt bruker ulike kilder og metoder i sin undervisning vil ha større mulighet for å gi elevene et vidt spekter av historier, og dermed også øke deres forståelse for historie, på en vitenskapelig og «hverdagslig» måte.

May-Brith Ohman Nielsen er en norsk historiker som har forsket på historiedidaktikk. Hun viser til to ytterpunkter av historie; historie som vitenskapelig analyserbar og historie som gåtefull og poetisk. Heretter vil jeg også bruke forkortelsene historie som vitenskap og historie som gåte. Historie som vitenskap er faghistorikernes vitenskapelige metoder for å samle inn og analysere kilder, altså det som ofte blir forbundet med historievitenskap (Nielsen, 2004, s. 214). Å jobbe med historie som vitenskap handler om å utvikle og begrunne svar, og formulere historiske fremstillinger og vitenskapelige teorier. Dermed blir begreper som årsak-virkning, kildekritikk og historieteori vektlagt. Historie som gåte handler om andre sider av historie, som identitet, tilhørighet og det som gjør noe kjent og trygt (Nielsen, 2004, s. 215). Dermed blir eksistensielle spørsmål sentrale, samt hvordan en selv passer inn i historien og hvordan historien påvirker eget liv. Det gjør også at historie kan bli subjektivt, og dermed gi forklaringer som vitenskapelige tilnærminger ikke klarer. Det er denne siden av historie som er spesielt interessant for oppgavens problemstilling. Ulik tilhørighet kan gjøre at en opplever

historie ulikt, og dermed kan minoritets elever sitte igjen med en annen følelse av inkludering og relevans som følge av historieundervisning.

Som underviser i historie har en sjelden en ren vitenskapelig eller gåtefull undervisningsmetode. De aller fleste befinner seg et sted midt imellom, og drar nytte av hele spekteret av historie i sin undervisning. Det kommer frem i læreplanen som fremhever kritisk tenkning og identitetsdanning, som tilhører hvert sitt ytterpunkt, som viktige faktorer i historieundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 2.2 Historiedidaktikk

Didaktikk skal medvirke til å forstå faget sine verdier, formål, innhold og arbeidsmåter, slik at lærere kan ta bevisste valg av lærestoff, læremidler, arbeidsmetoder og vurderingsordninger (Midtsundstad & Willbergh, 2010). I undervisningssammenheng vil lærerens didaktiske valg påvirke hvordan elevene oppfatter faget, så koblingen mellom innhold og betydning er sentral. Dette har igjen mye å si for elevenes motivasjon for læring, og følelse av relevans.

Innenfor samfunnsfagdidaktikk har den amerikanske professoren Ronald W. Evans (2006) presentert fem konkurrerende hovedsyn på hva undervisningen bør vektlegge (Evans, 2006). Disse har til ulike tider konkurrert om innflytelse, spesielt i amerikansk samfunnsfagdidaktikk. Uten å gå i dybden på hver enkelt gruppe, vil jeg nevne spesielt tre som er viktige for den videre analysen. Den første gruppen er «historikerne» som setter tradisjonell historie i kjernen av samfunnsfaget (Evans, 2006, s. 317). Denne gruppen vektlegger tilegnelse av innhold, kronologi og lærebok, og hadde sin storhetstid fra 1890-årene. Det er en teoretisk utdatert form for didaktikk, men som ofte finner sted i skolen. En annen gruppe kalles «social efficiency». Denne gruppen vektlegger funksjonell og konkret nytte av det som læres, slik at elevene kan bidra til et effektivt samfunn. Undervisningen er basert på vitenskapelig konstruerte læreplaner, noe som kan minne om Kunnskapsløftet 2006 og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sitt arbeid. Den siste gruppen jeg vil nevne er Dewey-inspirerte «social meliorists». Her blir refleksjon og kritisk tenkning vektlagt, og undervisningen tar ofte utgangspunkt i sosiale problemer i samfunnet (Evans, 2006, s. 317).

Evans (2006) sine grupper finner en også igjen i både Kjetil Børhaug (2005) og Gert Biesta (2015) sine betraktninger av undervisning. Børhaug (2005) ser samfunnskunnskap i et nytte-, legitimerings- og dannelsesperspektiv. Nytteperspektivet ser på samfunnskunnskap som et middel for at elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan bruke til å oppnå noe for seg selv (Børhaug, 2005, s. 173). Dette kan være både faktakunnskap og ferdigheter rundt kritisk tenkning. Legitimeringsperspektivet er særlig opptatt av skolens rolle i nasjonsbyggingen, der en felles kulturarv og historie står sterkt (Børhaug, 2005, s. 172). Børhaug (2005, s. 173) argumenterer for at skolen skal videreføre grunnleggende norske verdier, men at det er en fare at faget samfunnsfag blir for autoritært om legitimeringsperspektivet blir for fremtredende. Dannelsesperspektivet dreier seg om at en gjennom selvstendig vurdering og forståelse skal forholde seg til og delta i ulike deler av samfunnet, noe som myndiggjør og bevisstgjør elevene (Børhaug, 2005, s. 174).

Gert Biesta (2015, s. 77) argumenterer for det multidimensjonale i formålet med undervisning, og peker på tre dimensjoner; *kvalifisering*, *subjektivering* og *sosialisering*. Dimensjonen kvalifisering handler om at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom spesifikk undervisning, for å kunne forberede seg for det moderne

samfunnets kompleksitet (Biesta, 2015, s. 77). Dette samsvarer til dels med nytteperspektivet til Børhaug (2005) og gruppen Evans (2006) kaller «social efficiency» med tanke på det å klargjøre elever for framtiden, og ta aktivt del i samfunnet som gode samfunnsborgere. Subjektivering er hvordan undervisning påvirker elevene som individer både positivt og negativt (Biesta, 2015, s. 77). Målet er at barn og unge eksisterer som subjekter med initiativ og ansvar, i stedet for objekter av andres handlinger. Dimensjonen subjektivering har flere likhetstrekk med Evans (2006) sin gruppe «social meliorists», der det foreligger et ønske om at elevene skal være med på å forbedre samfunnet. Den siste dimensjonen, sosialisering, dreier seg om kulturelle, politiske og religiøse væremåter i undervisning, som på den ene siden er et eksplisitt mål, men også en reproduksjon av eksisterende sosiale strukturer og ulikheter (Biesta, 2015, s. 77). Den implisitte delen av sosialiseringen kan være et produkt av «historikerne», der innhold blir presentert uten ytterligere refleksjoner og drøfting. Den eksplisitte delen av sosialisering relaterer seg bedre til dannelsesperspektivet og «social efficiency» da kulturelle, politiske og religiøse tradisjoner har innvirkning på hverdagen. Selv om hver dimensjon kan ha ulike synspunkt kan de ikke separeres helt, da all undervisning vil påvirke alle dimensjonene (Biesta, 2015, s. 77). Om en «bare» forsøker å gi elever kunnskap (kvalifisering), påvirkes de også som individer (subjektivering). Kunnskap kan også myndiggjøre elevene, og ved å gjøre det, også presentere bestemte tradisjoner (sosialisering). Dermed vil det implisitt kommuniseres at en type kunnskap er mer verdifull enn andre.

Disse perspektivene på samfunnsfagdidaktikk kan ha samme tema på undervisningsplanen, men angripe det helt ulikt. Hvordan lærere fremstiller ulike tema vil ha mye å si for oppfattelsen. Det er derfor nyttig å se sammenhengen mellom didaktisk perspektiv og elevers opplevelse av relevans.

Et annet skille i historiedidaktikken er det Lund (2020, s. 19) kaller «vite-at»-kunnskap og «vite-hvordan»-kunnskap. «Vite-at»-kunnskap er faktakunnskap, mens «vite-hvordan»-kunnskap går på hvordan vi kan si at «vite-at»-kunnskapen er korrekt. Dette henger sammen med det Lund (2020, s. 22-23) betegner som innholds- og nøkkelbegreper. Innholdsbegreper er realhistoriske begreper fordi de handler om den substansielle historien som er tidsavhengig. Nøkkelbegreper, hevder Lund (2020, s. 23), er historiefagets begrepsmessige rammeverk. Dette fordi det er begreper som implisitt gir mening til fakta og realhistoriske begreper. Det å skille mellom disse, men også se sammenhengen vil være et nyttig didaktisk verktøy lærere bør etterstrebe.

Når det gjelder ren historiedidaktikk skiller Bernard Eric Jensen (2004b, s. 47) mellom historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk. Dette er didaktikk basert på historie som vitenskapsfag og historie som skolefag. Med dette skillet presenterer Kvande og Naastad (2020) tre sentrale begreper; historiebevissthet, historiekultur og historiebruk. Disse begrepene er nært beslektet, men har hver sin funksjon, litt avhengig av hvordan en forstår historie og historiedidaktikk. De er også relevante for å forstå hvordan elever opplever historie og historieundervisning.

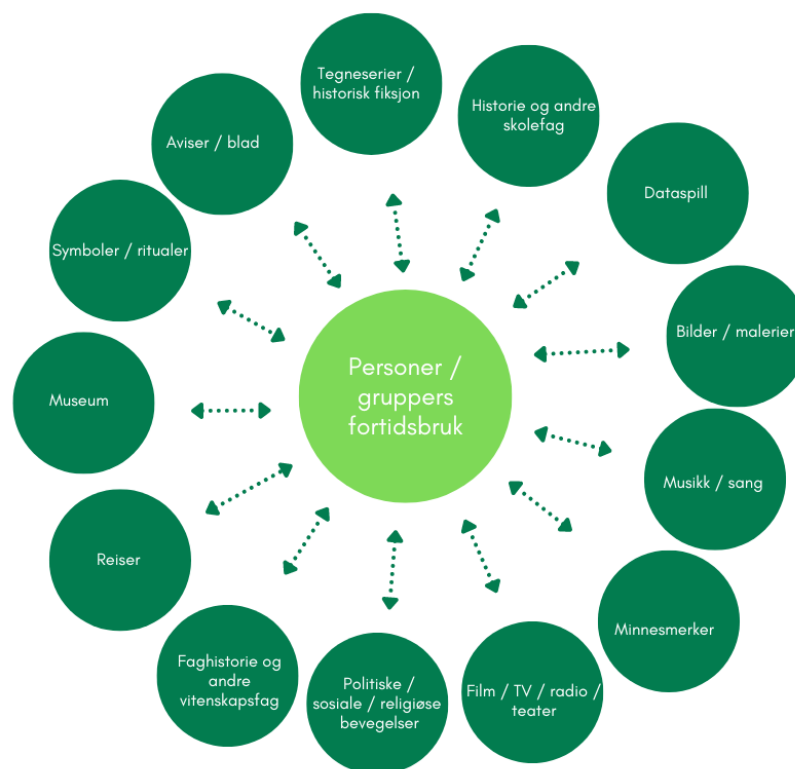
### 2.2.1 Historiebevissthet

På 1970- og 80-tallet ble begrepet «historiebevissthet» en sentral del i historiedidaktikkforskningen (Jensen, 2004b, s. 47). Men der den vesttyske forståelsen var å betrakte historiedidaktikken som en fagdidaktikk, var dette noe den nordiske forskningen satte spørsmålsteget ved. Dermed oppstod det to konkurrerende syn på hva historiedidaktikk innebar, den vesttyske historiefagsdidaktikken, og den nordiske

historiebevissthetsdidaktikken (Jensen, 2004b, s. 47). Kjernen i skillet er hvilket historiebegrep som ligger til grunn for definisjonen av «historiebevissthet». I denne oppgaven vil jeg i all hovedsak sette søkelys på den nordiske forståelsen, da jeg mener den gir et bredere analysegrunnlag. En nordisk forståelse av historiebevissthet handler om hvordan historiekulturen, som jeg vil omtale senere, kobler sammen fortid, nåtid og fremtid slik at det gir mening (Jensen, 2004b, s. 59). Erindring, situasjonsforståelse og forventning har blitt og blir påvirket av de omgivelsene en har rundt seg. Nøkkelbegreper spiller også en viktig rolle i forståelsen og utviklingen av historiebevissthet, som både omfatter historie som vitenskapelig analyserbar og historie som gåtefull og poetisk (Lund, 2020, s. 31; Johannson, 2012).

May-Brith Ohman Nielsen (2004, s. 216) påpeker at alle har en historiebevissthet, og definerer det som forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og framtidforventning. Videre understreker hun at historiebevisstheten vil være mer eller mindre bevisst, mer eller mindre konsistent og mer eller mindre reflektert fra person til person. Dermed er det lett å anta at barn som har færre erfaringer med historie enn voksne, vil ha en mindre grad av historiebevissthet.

Bernard Eric Jensen (2003, s. 88) har utarbeidet en oversikt over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder. *Figur 1* viser faktorer som skaper historiebevissthet, og som hver enkelt person er gjensidig påvirket av. Som en kan se av figuren kan noen av disse faktorene møte elever på skolen, som historie som skolefag, museer og bilder og malerier. En del av disse faktorene er påvirkninger som skolen ikke har kontroll over, som dataspill, film/TV/radio og reiser. Den faktoren med størst betydning for denne oppgaven er livshistorie/familiehistorie. Et perspektiv ved denne oppgaven er den ulike betydningen majoriteten og minoriteter legger i de ulike faktorene. De vil ikke nødvendigvis ha de samme filmene som referanseramme, og det som blir fortalt hjemme kan også være ulikt.



**Figur 1 Bernard Eric Jensens modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder, min oversettelse.**

Førsteamanuensis i historie ved høyskolen i Volda, Harald Endre Tafjord (2022, s. 162), påpeker at et fundamentalt element i definisjonen av historiebevissthet er at det er sentralt for menneskers selvforståelse og livsorientering. Dette kan tyde på at mennesker med ulik selvforståelse og livsorientering kan ha utviklet ulik historiebevissthet. Fordi oppgaven omhandler minoritetslevers oppfatning av historie er dette relevant, da minoritetslever kan ha en annen selvforståelse og livsorientering enn majoriteten. Kontinuerlig og systematisk arbeid med historie på skolen kan utjevne forskjellene ved ulike referanserammer og være avgjørende for utvikling av historiebevissthet (Tafjord, 2022, s. 176).

### 2.2.2 Historiekultur

Kultur er noe som kjennetegner mennesket, og som gjør oss særegne som art (Jensen, 2004b, s. 58). I all hovedsak læres kultur gjennom interaksjon med andre, noe som setter skolen i en sentral posisjon. Det er mulig å lære bort den kulturen en ønsker at den yngre generasjonen skal vokse opp med, slik at de også kan videreføre den. I overordnet del av læreplanen står det «Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Dette forutsetter at alle føler en tilhørighet med det som blir betegnet som en «felles kulturarv», som kan være problematisk for minoritetslever.

Historiekulturbegrepet har tre ulike innfallsvinkler som Kvande og Naastad (2020, s. 61) betegner som empirisk, analytisk og teoretisk. Den empiriske forståelsen av historiekultur blir oppfattet som en binstrekskultur, slik som skolekultur. Dette er da en type kultur som kan studeres isolert, og finner sin plass på for eksempel museer som driver formidling av historie (Kvande & Naastad, 2020, s. 61). Historiedidaktikere er i stor grad enig om at dette er en for snever forståelse av historiekultur. En analytisk forståelse er mer abstrakt, og eksisterer innenfor alle deler av samfunnslivet der historiebevissthet kan påvirkes (Kvande & Naastad, 2020, s. 62). Dette forutsetter en analytisk metode som inngang til hvordan tidsdimensjonene gjør seg gjeldende i samfunnet. En analytisk forståelse sammenfaller med Nielsens (2004, s. 216) tanker om at ingen er historieløse og at alle har en historiebevissthet. Den siste innfallsvinkelen, den teoretiske, er mer en generell måte å betrakte verden på (Kvande & Naastad, 2020, s. 62). Her er det meningsinnholdet av språklige og ikke-språklige kilder som skal utforskes.

De to siste innfallsvinklene, analytisk og teoretisk, kan være vanskelig å skille, men handler om du bruker diskurser analytisk eller teoretisk i historiedidaktisk forskning. Jeg undersøker på hvilken måte minoritetslever tenker om historie, hvordan de snakker om historie, i hvor stor grad historie er viktig for dem, og hvor de får historiske impulser og kunnskap fra. Dette ligger nærmest en analytisk tilnærming. Min metode er ikke diskursanalytisk, men jeg analyserer samtaler og ytringer fra intervjuene, gjennom min fortolkning av elevenes uttrykk av historiekultur.

Professor i historie ved universitetet i Helsinki, Sirkka Ahonen (2004, s. 63), definerer historiekultur som ulike former av historiens bruk i allmennheten. Hun argumenterer for utelatelsen av historievitenskapen og undervisningsfaget historie i denne definisjonen, nettopp fordi de er for preget av særegne metoder og formål. Med Jensens (2003, s. 88) modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder gir det mening å snakke om historiekultur i allmennheten når historie i skolen skal diskuteres. Ahonen (2004, s. 63) utdyper at historiekultur består av kollektivt antatte representasjoner av fortiden. Å

forstå historiekultur på denne måten gir grunn til å introdusere kritisk tenkning i undervisning, da representasjonene av fortiden blir dannet i samfunnet av makthaverne. Ofte vil de gjeldende representasjonene utelukke de alternative representasjonene som aksepteres av minoriteter (Ahonen, 2004, s. 63).

Elever blir også påvirket av lærerens historiekultur. David Mellberg (2009, s. 347) hevder at sammenfallende historiekultur mellom lærer og elev vil virke bekreftende for eleven. Dette vil igjen føre til motivasjon for arbeid med faget, og en økt selvfølelse. I motsatt tilfelle vil undervisningen være demotiverende og uinteressant, som kan hemme elevens identitetsutvikling. Det vil si at minoritets elever som ofte har en annen historisk referanserammene enn læreren, kan møte historieundervisning som virker fremmed og demotiverende. Det vil da være lærerens oppgave å gjøre seg bevisst den historiekulturen som kommer frem i klasserommet, slik at den er noe alle kan kjenne seg inkludert i.

### 2.2.3 Historiebruk

Historiebruk er bruk og misbruk av historie (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Det kan dreie seg om bruk av historie for underholdning eller reklame, eller som et politisk budskap. Begrepet har fått økende betydning av skandinaviske historiedidaktikere etter en erkjennelse av at historiebevissthet produseres og reproduseres i mange ulike kanaler (Kvande & Naastad, 2020, s. 61). For eksempel nevner Bernard Eric Jensen (2004a, s. 181) perioden som satte «*historia magistra vitae*» høyt som eksemplarisk historiebruk, da fortellinger ble brukt som ideal for hvordan en skulle leve livet sitt.

Keith Barton og Linda Levstik (2004, s. 12) påpeker at et sosiokulturelt perspektiv ved historisk læring lener seg på antagelsen om at mennesker aktivt engasjerer og praktiserer historie i samfunnet, og stiller spørsmål til om det faktisk er slik. De viser til Roy Rosenzweig og David Thelen sin kjente undersøkelse fra midten av 90-tallet, da de spurte 1500 amerikanere om hvilket forhold de hadde til historiebruk i form av museumsbesøk, slektsgranskning og lignende. Undersøkelsen viste at respondentene deltok i ulike historiske aktiviteter, og Rosenzweig og Thele konkluderte med at fortiden er en stor del av hverdagen (Barton & Levstik, 2004, s. 12). Denne undersøkelsen var delvis motstridende av den oppfatningen mange har av amerikaneres historiekunnskap, noe Barton og Levstik (2004, s. 13) mente kunne være fordi respondentene i stor grad er opptatt av «feil» historie. Respondentene diskuterte ivrig den lokale og nære historien, og fant skolehistorien kjedelig og irrelevant (Barton & Levstik, 2004, s. 13). Det å ta utgangspunkt i det lokale var noe Barton og Levstik (2004, s. 13) også mente var egnet for barn. Deres studier av barns respons til historiske narrativ viser at barn helt ned til 7-årsalder var interessert i historie, og brukte egen bakgrunn og fortid til å engasjere seg i kompleks argumentasjon om temaet.

Klas-Göran Karlsson (2009, s. 59) har laget en typologi over historiebruk og implikasjonen av denne bruken. Karlsson (2009, s. 59) understreker at det ikke er en fullstendig liste, og at bruken er overlappende. Likevel kan en slik typologi være et analytisk verktøy, og tydeliggjøre poenget til Barton og Levstik (2004), at ulike brukere har ulike behov og ser ulike funksjoner med historie. Muligens kan en slik typologi også brukes i undervisning for å bevisstgjøre elever for hvordan historie blir brukt i samfunnet. Dette er avhengig av nivå, og ikke nødvendigvis best egnet for barneskoleelever, men et verktøy for å gjøre elevene oppmerksomme på historiebruk. Typologien viser ulike former for historiefortelling.

**Tabell 1 Karlsson (2009, s. 59) sin typologi over historiebruk, min oversettelse.**

Behov	Bruk	Brukere	Funksjon
Oppdage Rekonstruere	Vitenskapelig	Historiker Historielærere	Verifikasjon Tolkning
Huske Glemme	Eksistensielt	Alle mennesker	Orientering Forankring
Gjenoppdage	Moralsk	Velutdannede Intellektuelle	Rehabilitering Restaurering Forsoning
Oppfinne Konstruere	Ideologisk	Intellektuelle Politiske eliter	Legitimering Rasjonalisering
Glemme Utslette	Ikke-bruk	Intellektuelle Politiske eliter	Legitimering Rasjonalisering
Illustrere Offentliggjøre Debattere	Politisk-pedagogisk	Intellektuelle Politiske eliter Pedagoger	Politisering Instrumentalisering
Øke historisk verdi Gjøre økonomiske fortjenester	Kommersielt	Bedrifter innenfor reklame og økonomi	Kommersialisering

I denne oppgaven vil jeg kort ta for meg fire av formene for historiebruk. Hovedtyngden vil ligge på vitenskapelig og eksistensielt bruk, fordi det er innenfor disse historielærere og elever, i form av «alle mennesker», befinner seg. De to andre jeg vil nevne er ikke-bruk og kommersielt bruk av historie.

Den vitenskapelige historiebruken er bruk av relevante, historiske «fakta» og «vite-at»-kunnskap for at variasjon i tid og rom, altså historiebevissthet, skal gi mening (Karlsson, 2009, s. 57). I tillegg gir den kunnskap som trengs for å analysere faktisk og mulig samfunnsutvikling, «vite-hvordan»-kunnskap (Lund, 2020, s. 19). Slik kritisk tenkning finner vi igjen i Nielsen (2004) sine tanker om historie som vitenskapelig og analyserbar. Den eksistensielle bruken av historie skapes når det er et behov for å glemmes eller minnes noe (Karlsson, 2009, s. 60). Denne bruken av historie er privat forankret, og tilhører den «lille» historien i form av for eksempel slektsforskning. Rosenzweig og Thelen påpeker at dette er en stor del av hverdagen til mange (Barton & Levstik, 2004, s. 12). Selv de mest intime minner er sosiale konstruksjoner skapt av inntrykk av de

kollektive minnene som definerer den sosiale gruppen vi identifiserer oss med (Karlsson, 2009, s. 60). Den eksistensielle historiebruken er derfor nært relatert til spørsmål om tillit og det sosiale individet, slik Nielsen (2004) beskriver historie som gåtefull og poetisk. Slik historiebruk er ofte velutviklet blant individer og grupper som befinner seg i et samfunn preget av minnesfunksjon, forsterket av ytre trykk som konflikt. Derfor kan den være gjeldende for minoritets elever som har flyktet fra krig, eller har familie i konfliktfylte land. Karlsson (2009, s. 61) hevder at historien den senere tiden har mistet sin funksjon som redskap for nasjonens og statens samhold og legitimering. Dette strider med Børhaug (2005) sin begrunnelse for samfunnsfaget som et legitimeringsfag, eller i det minste svekker denne begrunnelsen. Dette skyldes ifølge Karlsson (2009, s. 61) at Vesten har hatt en økning av kulturelle verdier knyttet til identitet, tilhørighet og livskvalitet, som fører til at etterspørselen av historie stiger. På den andre siden er situasjonen annerledes blant annet i Øst-Europa, der en eksistensiell historiebruk vokser av utryggheten og søken etter ny identitet (Karlsson, 2009, s. 61). Ikke-bruk av historie kan skje i skolen da det er vanskelig å få inn alle perspektiv. Da vil noe bli utelatt. Hvilken historie som skal fortelles er opp til læreren, men om ikke-bruk av historie skjer på feil måte kan det føre til en form for «hidden history» som jeg vil komme tilbake til i delkapittel 2.5. Kommersiell bruk av historie kan skje gjennom film, media og reklame. Dette er form for historiebruk skolen ikke har kontroll over, men som alle elever vil møte på. Lund (2020, s. 29-30) mener at den kommersielle bruken av historie gir elever større historisk kunnskap enn det vi anerkjenner i dag. Han hevder at historiefaget i skolen i større grad bør bruke kommersialiseringen som en ressurs.

Et viktig poeng for historieundervisere er at elevers historiebevissthet blir påvirket av mange ulike kilder. Dermed vil elever også kunne bruke, eller eventuelt misbruke, historie på flere ulike måter. Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Claus Haas (2019, s. 21), påpeker at for de fleste barn foregår den største delen av historiebruk utenfor skolen. Kvande og Naastad (2020, s. 66) mener at undervisere i historie bør se elevenes aktuelle historiebruk som en ressurs, da bruk av ulike kanaler som inngang til historie vil gi flere referansepunkter og mulighet til en dypere forståelse av historien.

## 2.3 Minoritets elever og historie

«Det er vanskelig, om ikke umulig, å definere seg selv uten å sammenholde seg selv eller sin kultur med andre individer og kulturer» (Kvande & Naastad, 2020, s. 160). Det er i denne fallgruben, der en kun omtaler en side av historien, lærere fort kan havne igjennom en «Oss og Dem»-preget historieundervisning. Det vil gjøre identitetsarbeidet vanskeligere for elevene som er usikre på seg selv. Historie er et identitetsoppbyggende og et identitetsforsterkende fag, da det handler om oss mennesker, og det kan fort bli tydelig hva som forener oss eller hva som skiller oss (Kvande & Naastad, 2020, s. 160). Lærere som bruker «Oss» misbruker majoritetens makt og interesser, og ekskluderer andre i egen undervisning. Dette er ikke nødvendigvis et bevisst valg, og antageligvis mye tydeligere for minoriteten som blir ekskludert. Kvande og Naastad (2020, s. 161) stiller dermed spørsmål ved om hvorvidt og hvordan majoriteten kan kategorisere og omtale de andre i sine historiefremstillinger.

Faren er at slik marginalisering fører til utstøting, da minoriteten ikke har mulighet til å definere seg selv eller sin historie. De blir uten definisjonsmakt og ikke en del av «Vi'et» som sitter med makten (Kvande & Naastad, 2020, s. 162). Dette kan skje gjennom usynlige mekanismer og føre til «hidden history». Dixon og Hales (2014, s. 156)



definerer det som betydningsfulle hendelser, individer eller samfunn som ikke har fått sin historie anerkjent eller fortalt i sin helhet. Dette er historie som har påvirket den lokale, nasjonale eller globale historien, men som har forblitt «hidden». Kvande og Naastad (2020, s. 163) hevder at det som gjør historiefortelling så kompleks er at den må inkludere noen og ekskludere andre for å oppfattes som relevant og meningsfull. Dette fordi mennesket trenger å identifisere seg med karakterene i en historie for å oppleve den som troverdig og relevant. De viser også til Edward Said og hans uttalelse om at «selv de mest velvillige og tolerante kommer seg vanskelig ut av sin kulturs hegemoniske diskurs om de andre» (gjengitt i Kvande & Naastad, 2020, s. 164). Dette kan kobles opp mot postkolonial teori; hvordan vi i dag tenker om mennesker og sosiale posisjoner som stammer fra kolonitiden, og som gjør at Vesten får en definisjonsmakt ovenfor «De andre» (Chinga-Ramirez, Oldervik & Saur, 2018, s. 155; Chinga-Ramirez, 2015, s. 35). Dette er et stort teoretisk felt, men i denne oppgaven vil jeg kun gi en kort beskrivelse av eurosentrisme, vertikal etnisitet og minoritetshierarkiet. Dette for å ha et teoretisk rammeverk som er mest mulig relevant i besvarelsen av problemstillingen «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?»

Robert White (1990, s. 17) hevder eurosentrisme er Europas tanker om seg selv som overlegne, og dermed med en definisjonsmakt som gjorde koloniene til «De andre». Eurosentrisme fører til en andregjøring, som ble tatt i bruk som begrep for å avsløre hvordan noen grupper systematisk blir underlegne andre på grunn av kulturelt etablerte praksiser (Anker & Lenz, 2021, s. 228).

I noen samfunn lever ulike etniske grupper uten rangforskjeller og ujevn maktfordeling, samfunn preget av horisontal etnisitet (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 60). Norge er et samfunn preget av vertikal etnisitet, der den mektigste etnisiteten har definisjonsmakt. Ofte blir kulturforskjeller brukt som forklaring på rangordningen, der konteksten er avgjørende for hvordan ulike kulturelle egenskaper blir oppfattet (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 61). Stereotypier blir koblet til allerede etablerte rangordninger, og det fører til at hele grupper blir stigmatisert og diskriminert. I tillegg til at Norge er preget av vertikal etnisitet, eksisterer det også et minoritetshierarki som preger det norske samfunnet, også Opplæringsloven. Morken (2009, s. 178-179) definerer et minoritetshierarki som «at etniske minoriteter kan plasseres i et hierarki ut fra hvilke rettigheter de har, med de minoritetsgruppene som har mest omfattende rettigheter på toppen av hierarkiet». Utgangspunktet for plassen i minoritetshierarkiet er den enkeltes gruppes spesielle historie, grad av tilknytning til Norge, samt konkrete utfordringer den enkelte minoritetsgruppen står ovenfor. Øverst i minoritetshierarkiet befinner samene seg, med sin status som urbefolkning (Morken, 2009, s. 179). Deretter følger de fem nasjonale minoritetene; kvener, jøder, rom, romani og skogfinner. Nederst i minoritetshierarkiet er innvandrerbefolkningen.

Norge, som mange andre land, har hatt et komplisert forhold til minoritetene i landet. I dag ønsker en at norske borgere opplever tilhørighet, samtidig som det er aksept for å beholde og utvikle sin kulturelle identitet. Kvande og Naastad (2020, s. 170) hevder at Norge i dikotomien assimilasjon eller integrering har gått fra et samfunn preget av enten-eller til et samfunn med både-og. Der du før var enten norsk eller ikke-norsk, kan en i dag være begge deler samtidig, noe jeg vil utdype med Thomas Hylland Eriksen (1997) sine tanker i delkapittel 2.5. Denne utviklingen gir historielæreren en utfordring, fordi det å finne fortellinger som er samlende, mangfoldige og meningsfylte for alle, blir utfordrende.

## 2.4 Språk og maktforhold

Professor i lingvistik ved Lancaster University, Norman Fairclough, skrev i sin bok *Language and Power* fra 2001 at formålet med boken var « [...] to help increase consciousness of how language contributes to the domination of some people by others, because consciousness is the first step towards emancipation» (Fairclough, 2001, s. 1). Mye av det samme er tanken bak dette delkapitlet; å vise hvordan språk og språkbruk påvirker de sårbare, og kan gjøre et skjevt maktforhold enda skjevere. Fairclough er spesielt opptatt av kritisk diskursanalyse, og hvordan makt utøves gjennom språk. Språket er en sentral del av undervisning, enten gjennom lærerens undervisning eller valg av læremidler. Dermed vil det å være bevisst maktforholdet som ligger i språk være et interessant perspektiv i denne oppgaven. Empirien er hentet fra elever og det blir dermed vanskelig å uttale meg for mye om læreres bruk av språk for maktutøvelse. Likevel kan tendenser og opplevelser kommenteres, og jeg kan si noe om informantenes opplevelse av måten en snakker om historie på. Dessuten kan empirien gi et innblikk i elevers språkbruk.

Kvande og Naastad (2020, s. 183) hevder at historie ikke kan forstås eller formidles uten at den fortelles. Historie må forstås som et element i den hermeneutiske sirkelen, der del og helhet har en gjensidig forståelsespåvirkning (Kvande & Naastad, 2020, s. 186). Dermed blir formidleren av historie vesentlig i hvordan den tolkes, og følgelig også hvordan andre oppfatter historien. En historielærer som kun ser historien fra ett perspektiv vil ha vanskelig for å formidle «hele historien» til elevene sine, nettopp fordi læreren ikke selv ser helheten. Dette vil dermed påvirke hvordan elevene selv oppfatter historien, og deres tolkning blir et produkt av lærerens tolkning. Denne sirkelen kan derimot brytes om ulike perspektiv blir presentert for elevene, for eksempel gjennom ulike historiebruk fra ulike historiske kanaler (Kvande & Naastad, 2020, s. 187).

For å bevare bredde og dybde i historieundervisning foreslår Kvande og Naastad (2020, s. 187) å bruke mikrofortellinger som metode. Dette kan være hverdagsfortellinger fra personer som har levd i en historisk kontekst, om hva de følte om eventuelt den uretten som ble begått mot dem. Arnfinn Kjelland (2020) diskuterer i boken *Mikrohistorie* ulike perspektiver på hva mikrohistorie er, og hva det kan brukes til. Han hevder at selv om det finnes språk i forskningsbidrag på feltet, er det også noen fellestrekk. I mikrohistorier er primærkilder det sentrale, og derav også kildekritikk (Kjelland, 2020, s. 25). Det er også enighet om et nedenfra-perspektiv, som tar utgangspunkt i mikro-nivå (lille historien) for å se historien på et makro-nivå (store historien), selv om det ikke alltid er målet med en mikrohistorie. Kjelland (2020, s. 26) argumenterer for at de viktigste elementene i definisjonen av mikrohistorie er bruk av primærkilder, et mikroanalysenivå og kontekstualisering. Götling og Kåks (2004, s. 25) støtter Kjelland sin argumentasjon, og fastslår at mikrohistorier kan forklare endringer over tid. Med dette som utgangspunkt hevder Kvande og Naastad (2020, s. 187) at bruk av mikrofortellinger i undervisning kan bidra til økt interesse for og motivasjon til å lære historie for elever.

## 2.5 Hvordan historie påvirker identitet og følelse av inkludering

Jenkins (gjengitt i Dixon & Hales, 2014, s. 6) skiller mellom «the past» og «history», og begrunner det med at det er en forskjell på det som faktisk har skjedd og det som er nedskrevet om det som har skjedd. Det som blir oppfattet som «the past» blir derfor fort subjektivt og for snevert, fordi historikernes valg påvirker hva allmennheten sitter igjen med. Dermed kan også «hidden history» bli et aktuelt problem, der deler av historien blir utelatt, noe som kan påvirke nasjonal arv og identitet. Spesielt kan det påvirke barns

utvikling av identitet samt deres kjennskap til familiehistorie og kulturell arv (Dixon & Hales, 2014, s. 7).

Kulturell identitet og interkulturelt perspektiv kan være begreper som kan forklare hvordan elever opplever inkludering i klasserommet. I forskningsbidraget *Kulturell formstøpning eller vidgade vyer?* av Jonas von Nolting blir disse begrepene forklart. Von Nolting (2010, s. 107) påpeker at kulturell identitet har fellestrekk med etnisitet og delvis nasjonalitet, men Thomas Hylland Eriksen (1997, s. 12) viser til at kulturell identitet ikke nødvendigvis må bygge på etnisk tilhørighet. Han mener at ungdom på generell basis oppfattes mer hybride enn voksne. Kari Spernes (2014, s. 197) er inne på noe av det samme, da hennes forskning viser at lærere ikke har forståelse for at det er flere måter å være norsk på.

Et interkulturelt perspektiv har som mål å motvirke fordommer, øke forståelse og respekt for ulike kulturelt betingede tilnærminger hos både majoritet og ulike etniske minoriteter (von Nolting, 2010, s. 113). Dette kan gjøres ved å belyse likheter og forskjeller ved ulike kulturer, og dernest utvikle forståelse for kulturelt mangfold. Videre vil det føre til at en kan sammenligne andre lands kulturelle bakgrunn med sin egen kulturkrets, og dermed få større forståelse for hva som forener kulturer, eller hva som skiller dem (von Nolting, 2010, s. 113). Et interkulturelt perspektiv vil dermed kunne virke inkluderende og relevant for minoritets elever, siden deres historie og kultur også vil bli fortalt. Dette peker igjen på viktigheten for lærere å være bevisst historiebruk og historiekultur i klasserommet. Dette alene vil ikke være nok. Alle elever, uansett bakgrunn, er avhengig av gode relasjoner, både med lærere og medelever. Marit Uthus (2017, s. 143) skiller her mellom vertikale og horisontale relasjoner. Vertikale relasjoner er preget av en maktubalanse, ofte mellom lærer og elev. Her vil læreren bidra med trygghet og kunnskap i en god vertikal relasjon (Uthus, 2017, s. 143). Vertikale relasjoner mellom elever kan også oppstå, der en elev støtter en annen, noe som kan virke positivt for begge. Horisontale relasjoner er preget av likestilling og en følelse av at begge parter har like mye å bidra med. Slike relasjoner er viktig for blant annet identitetsutviklingen (Uthus, 2017, s. 143).

Forskerne ved høgskolen i Volda, Kari Aslaug Hasle og Kjersti Straume (2022, s. 125) viser til at identitetsteorier tar hensyn til tid og rom, og dermed at historiske og geografiske forhold er viktige for utvikling av identitet. Videre påpeker de at det å forstå seg selv i en historisk utvikling er grunnleggende for identitetsutvikling. Dermed blir spørsmål som «hvem er jeg?» og «hvor kommer jeg fra?» viktige for å stimulere til selvbevissthet, selvfølelse og myndighet (Hasle & Straume, 2022, s. 129). Det er viktig at skolen tar hensyn til elevenes livsverden og deres erfaringer for at historieundervisningen skal oppleves som meningsfull, altså er det viktig å tilrettelegge for utvikling av historiebevissthet. I tillegg må en som lærer være bevisst hvordan identitet dannes i sosiale fellesskap. En felles fortid kan skape tilknytning, men også fremme utenforskap (Hasle & Straume, 2022, s. 129). En tilhørighet til klassen gir mulighet til å føle seg akseptert, anerkjent og inkludert. På den andre siden gir denne tilhørigheten også mulighet for å føle seg ekskludert. Eriksen og Lyng (2018, s. 63) argumenterer for at det i fellesskap også vil eksistere utenforskap. De sosiale strukturene og klassedynamikken kan føre til mer enn «kun» ekskludering, de kan også føre til at elever trekker seg ut fra læringsfellesskapet i klassen (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63). I tillegg vil arbeidet med identitetsutvikling bli preget av skillene mellom «Vi» og «Dem» innad i læringsfellesskapet. Videre argumenterer May Britt Postholm (2013, s. 288) for at et godt læringsmiljø er viktig for elevers motivasjon i fag. Dette støtter Skaalvik og

Skaalvik (2015, s. 66) som hevder at faglig interesserte elever vil ha en indre motivasjon, noe som gir de beste læringsresultatene. Gode læringsmiljø preget av trygghet vil føre til at undervisningen blir inkluderende og relevant.

John Dewey og hans «social meliorists» var tilhenger av å tilpasse samfunnsfagundervisningen de endringene en også så i samfunnet. I tråd med denne gruppen ser Hasle og Straume (2022, s. 127) på bruk av varierte tilnærminger i historieundervisningen som nøkkelen til å stimulere til kritikk av det rådende samfunnsbildet. Ulike historieforståelser og interesser bør møtes med variasjon i historieundervisningen (Kvande & Naastad, 2020, s. 54). Dette kan skape et interkulturelt perspektiv, slik von Nolting (2010) påpeker. Kvande og Naastad (2020, s. 54) begrunner dette med at historiebevisstheten er ulik fra person til person.

En innfallsvinkel for å utvikle identitet gjennom historieundervisning er å oppleve fortiden i det lokale. Det kan gi barn en følelse av identitet, og gi et mer begripelig bilde på hvordan de og deres familier bidrar til samfunnet, både tidligere og nå (Dixon & Hales, 2014, s. 13). Skjæveland, Buaas og Moen (2016, s. 88) hevder også at det lokale kan forme en felles kultur alle kan ta del i, uavhengig av bakgrunn. Relevansen for historiefaget vil dermed øke, noe som også påvirker motivasjon og interesse. Helt konkret kan skolebygget være en inkluderende start for alle elever, og som svarer nøytralt på «hvem sin historie?».

## 2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiv

I denne oppgaven er det teoretiske rammeverket stort sett historiedidaktisk. Dette kapitlet har belyst hvordan historie kan forklares som et vitenskapsfag og et skolefag, men også som vitenskapelig analyserbar eller gåtefull og poetisk. Dette er med å forklare hvordan en kan forstå kjernebegrepene i nordisk historiedidaktikk; historiebevissthet, historiekultur og historiebruk. En velutviklet historiebevissthet vil være et verktøy for å utvikle egen identitet, men dette har sterkere effekt om historieundervisningen består av bred historiebruk og et interkulturelt perspektiv som fører til at flere historiekulturer kommer frem. Dette vil igjen påvirke elevenes opplevelse av faget som relevant og inkluderende. Når det gjelder minoritets elever er det viktig å huske på at en som lærer ofte har et annet blikk på historien, og at avstanden mellom egen historiekultur og elevenes kan skape en demotiverende undervisning.

Teorien vil sammen med empirien danne grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen; «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisningen og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?» Teorien har aktivt blitt brukt i den videre forskningsprosessen, både i analysen og drøftingen.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere fremgangsmåten i forskningsprosessen min, for å kunne belyse problemstillingen «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisningen og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?». Først vil jeg begrunne valget av metode, før jeg utdyper gjennomføringen av intervjuene. Til slutt vil jeg diskutere prosjektets kvalitet, og de etiske refleksjonene en som forsker må gjøre seg i et slikt prosjekt.

### 3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er alle valgene som tas når en forsker bestemmer seg for hvordan et prosjekt skal gjennomføres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 69). I dette delkapitlet vil jeg presentere det overordnede forskningsdesignet, mens andre detaljer utdypes og drøftes senere i kapitlet. Kvalitativ forskning har flere ulike forskningsdesign, men mitt forskningsdesign ligger nærmest fenomenologi. Aksel Tjora (2017, s. 16) påpeker at en alltid bør ha «metodologisk kreativitet» i kvalitative studier. Dette fordi en bør ta høyde for spesielle kontekstuelle forhold. Derfor understreker jeg at forskningsdesignet ligger tett opp mot fenomenologi, men er preget av min forskerrolle og informantenes subjektive forståelsesrammer. Målet med fenomenologi som kvalitativt forskningsdesign er å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 78). Det er en subjektiv fremstilling av et fenomen som må forstås i den konteksten subjektene lever i.

Problemstillingen legger opp til en kvalitativ undersøkelse, da den spør etter forskningsobjektens erfaringer og opplevelser. Det er en subjektivitet som skal undersøkes. Denne subjektiviteten ligger også hos forskeren, som må være bevisst sin egen forforståelse, personlige bakgrunn, egne erfaringer og hvordan dette vil påvirke forskningsprosessen. Ikke minst påvirker det valg av forskningsdesign, og hvordan teori og empiri blir tolket. Det kan også påvirke forskerens tilnærming til studiet, enten det er deduktivt, fra teori til empiri, eller induktivt, fra empiri til teori (Johannessen et al., 2016, s. 47). Eller om det er abduktiv tilnærming som starter i empirien, men tillater at teori påvirker forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 33). Mitt prosjekt har en abduktiv tilnærming, da blant annet intervjuguiden ble utformet ut ifra teori, samtidig som empirien påvirket hvilken teori som var aktuell å fordype seg i.

### 3.2 Intervju som metode

For å besvare problemstillingen valgte jeg å samle inn data fra elever. I den tidlige fasen ble det diskutert om elevtekster kunne være en mulighet, men valget falt på intervju da jeg ønsket muligheten til å følge opp perspektiv elevene ville komme med. Elevtekster er enklere å anonymisere, noe som kunne ha ført til at noen hadde åpnet seg mer opp. Samtidig kan det være vanskeligere å tolke skrift eller tegning. Et annet aspekt er om elever i denne alderen (mellomtrinnet, 10-13 år) forstår hva en spør etter. Dette blir lettere å styre i et intervju, noe som også øker troverdigheten til svarene og dermed også oppgaven som helhet.

Temaet for oppgaven stiller visse krav til refleksjon og formuleringsevner, og dermed ønsket jeg å intervju de eldste elevene på barneskolen. I tillegg har de mest erfaring med historieundervisning.

Ved intervju av barn er det viktig å peke på det skjeve maktforholdet mellom intervjuer eller moderator og informant. Det at voksne og barn har forskjellige sosiale livsverdener gir både muligheter og utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). På den ene siden vil barn gjerne gi svar på spørsmål voksne avviser som uinteressant eller ulogisk. På den andre siden er barn tilbøyelige for ledende spørsmål, og kan fort være opptatt av å gi «riktig» svar, eller si det de tror intervjueren vil høre. For meg som moderator har det vært viktig å være bevisst begge disse sidene av intervju med barn. Jeg vil diskutere de etiske perspektivene rundt dette i kapittel 3.7 *Etiske refleksjoner*.

Kari Spernes (2014, s. 178) argumenterer for at fokusgruppeintervju er en hensiktsmessig metode for datainnsamling når det er snakk om elever med innvandringsbakgrunn sine opplevelser i skolen. Dette begrunner hun med at deltakere i fokusgruppeintervjuer får mer tid til refleksjon rundt et tema enn ved individuelle intervjuer (Spernes, 2014, s. 181). Sosiologen Pål Repstad (2004, s. 99) støtter dette, og hevder at fokusgruppeintervjuer i noen tilfeller lettere avdekker reelle holdninger, om informantene er i et trygt miljø. I tillegg har informantene mulighet til å bygge videre på andres tanker, og da eventuelt utforske et annet perspektiv enn de hadde hatt mulighet til alene. I fokusgruppeintervjuer er det ofte stor grad av konformitet, noe som vises verbalt med utsagn som «enig» eller med nikkning. Dette opplevde jeg i stor grad under mine intervjuer. Det har vært en bevisst strategi å ha informanter som har ganske like livssituasjoner, fordi det er vanskelig å komme med motstridende synspunkt i et fokusgruppeintervju (Spernes, 2015, s. 181).

En studie av bruken av fokusgrupper når samtaletemaet er sensitivt er gjennomført av Richard Zeller (1993). Han påpeker at mulighetene ved bruk av fokusgrupper er større enn enkeltintervjuer på dette området (Zeller, 1993, s. 167). Samtidig kan en som Spernes (2015, s. 181) påpeker, risikere konformitet og at informantene gir svar som ikke er troverdige.

Zeller (1993) presenterer tre elementer en moderator bør tenke på, og som vil øke mulighetene ved fokusgrupper når temaet er sensitivt. Disse tre er; «capitalizing on reactivity», «capitalizing on self-disclosure» og «capitalizing on legitimation». Det første, «capitalizing on reactivity», handler om å gi informantene tid til å reflektere. Dette kan gjøres i form av å sende spørreskjema i forkant av intervjuet eller ved å gi ut intervjuguiden i god tid før selve intervjuet. En annen mulighet er å gi informantene god tenketid underveis i intervjuet. Zeller (1993, s. 169) hevder at informanter som har hatt mulighet til å reflektere over temaet, vil gi mer troverdige svar. På den andre siden ønsker en ikke å lede informantene i den ene eller andre retningen, noe som har vært kritikken mot «reactivity». Mine informanter fikk temaet presentert i form av informasjonsskrivet. De hadde mulighet til å be om intervjuguiden, noe ingen gjorde. Dermed er det uvisst hvor mye refleksjon som ble gjort i forkant av intervjuene. I transkriberingen av det første intervjuet merket jeg meg at jeg som moderator ga informantene litt for liten tenketid, noe jeg forsøkte å være bevisst på i de andre intervjuene.

«Capitalizing on self-disclosure» handler om hvordan moderatoren i starten av intervjuet klarer å sette stemningen slik at informantene deler på «riktig» nivå (Zeller, 1993, s. 173). En moderator som selv deler egne erfaringer, kan åpne for at informantene deler

informasjon om seg selv på samme nivå. Under det første intervjuet delte jeg lite av meg selv, og selv om informantene fortalte mye om sine foreldre og familie følte jeg at dybden og følelsene uteble. Dette var også en gruppe elever jeg hadde lite kjennskap til. Informantene i intervju to kjente jeg bedre, og ved i tillegg dele mer av mine personlige erfaringer i starten, var tonen satt for en annen grad av åpenhet. Utfordringen lå i å dele av meg selv, uten å skulle legge føringer for hva som ble oppfattet som «rett» svar. I tillegg følte jeg på utfordringen det er å skulle sette meg inn i deres opplevelser av historieundervisning, da jeg ikke har samme bakgrunn. På forhånd reflekterte jeg over om distansen mellom meg som moderator og informantene ble for stor til at de tok intervjuet på alvor. Dette ble ikke tilfelle, og jeg sitter igjen med en opplevelse av troverdige og oppriktige svar.

Det siste elementet, «capitalizing on legitimation», handler om et motstridende fenomen; å la informantene drive samtalen uten å presse dem til å delta (Zeller, 1993, s. 178). Ofte er det ønskelig med en samtale mellom informantene uten styring fra moderatoren. Når et sensitivt tema skal introduseres kan det virke betryggende for informanten at moderatoren engasjerer seg mer i samtalen (Zeller, 1993, s. 181). I tillegg må alle bidrag eller valget om å ikke bidra i samtalen anerkjennes, samtidig som informantene oppmuntres til å bidra der det er mulig. Mine informanter er barn, og jeg opplevde at de til tider trengte anerkjennelse for å dele sine refleksjoner. Dermed styrte jeg deler av samtalene for å betrygge informantene.

### 3.3 Utvalg

Johannessen et al. (2016, s. 112) belyser to ulike innfallsvinkler for utvalgsstørrelse. Det første er at utvalget må være stort nok til å belyse problemstillingen. Det andre er å intervju helt til informantene ikke kommer med ny informasjon, altså nå et metningspunkt. Dette prosjektet har begrensninger med tanke på tid og omfang, og det har dermed ikke vært hensiktsmessig å nå et metningspunkt. Jeg har gjennomført intervjuer slik at jeg kan belyse problemstillingen, selv om det finnes andre synspunkt og tanker som hadde vært interessant å gå mer i dybden på.

Utvalget mitt består av ni elever på mellomtrinnet fra to ulike byskoler. Jeg var i kontakt med lærere til tre forskjellige trinn, og de sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til aktuelle informanter. Det ble kommunisert at alle elever med familie utenfor Vest-Europa var aktuelle kandidater. Ut over dette hadde jeg lite kontroll over prosessen. Det tok tid å få godkjent prosjektet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD/Sikt), og deretter å få svar på samtykkeskjema.

De ni informantene som sa ja til å være med, ble alle intervjuet. Dette foregikk i tre ulike intervjuer. De to første intervjuene bestod av elever på syvendetrinn på to ulike byskoler, mens det siste intervjuet bestod av én elev på femtetrinn. Det at jeg fikk et enkeltintervju var i utgangspunktet ikke en planlagt handling, men denne eleven ønsket å gjennomføre intervjuet alene, og det var da noe jeg tok hensyn til. Det er viktig å imøtekomme barn i intervjusituasjoner, da de er sårbare. En kan ikke alltid forvente at gjennomføringen blir nøyaktig som planlagt. At utvalget ikke ble slik jeg hadde tenkt, har nok ikke mye å si for resultatet. Blandingen av to fokusgruppeintervjuer og ett enkeltintervju kan også gi større bredde i materialet.

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Dette prosjektet har hentet sin empiri fra to fokusgruppeintervjuer og ett intervju. Både *intervju 1* og *intervju 2* bestod av informanter på syvende trinn, men med henholdsvis tre og fem informanter. *Intervju 3* bestod av én informant på femtetrinn. Begge skolene informantene går på er tre parallell skoler og ligger i en storby i Norge.

Ved gjennomgang av de ulike intervjuene vil jeg presentere informantene med fiktive navn, men med deres virkelige bakgrunn. Da jeg fortalte informantene i *intervju 2* at de ville få fiktive navn, hadde de et stort ønske om å bestemme disse navnene selv. Hvilke navn de valgte tenker jeg kan si mye om hvem de ønsker å være. For eksempel valgte en med afrikansk bakgrunn å hete Aksel, og ei med afghanske røtter ville hete Tiril, som begge er typiske nordiske navn. Det var kun informantene i *intervju 2* som fikk bestemme egne fiktive navn. Dette ble ikke et tema i *intervju 1* og informanten i *intervju 3* hadde ikke noen preferanser, og sa det var greit at jeg fant på et.

Jeg vil presisere at jeg ikke på noe tidspunkt spurte om informantenes familiære bakgrunn, og at dette kom frem fordi de delte det selv. Først vurderte jeg om jeg skulle anonymisere deres hjemland, men i noen sammenhenger ga det ikke mening. For eksempel når informanten med pseudonym Tiril snakker om at hennes hjemland «er det fortsatt historie, det er talibanere der». Derfor har jeg valgt å beholde hjemlandene deres. Jeg tror at konteksten det gir å vite hvor informantene har sine røtter tilfører oppgaven mer enn det tar av informantenes anonymitet.

Det er viktig å gjennomføre intervju i komfortable omgivelser, da det vil gi informantene trygghet som påvirker hva de deler av informasjon (Tjora, 2017, s. 121). Dette har delvis vært en utfordring for meg, da intervjuene har blitt gjort i skoletiden. Det har ført til at jeg har tatt i bruk grupperom, som har vært mer eller mindre lydisolert. Likevel har det vært tydelig at informantene har blitt distraheret, enten av lyder fra naborom, eller bare det faktum at medelevene har fag på andre steder. Dette har ført til at de har sett opp når det kom en uforventet lyd, men så svarte de på spørsmålet som ble stilt og intervjuet fortsatte. Derfor har jeg et inntrykk av at dette ikke har påvirket resultatet av intervjusituasjonen signifikant.

#### 3.4.1 Intervju 1

*Intervju 1* ble gjennomført på en relativt sentral byskole, som hadde få elever som var aktuelle for min studie. Jeg kjente ikke informantene særlig godt, noe som naturligvis preger intervjusettingen. Alle elevene gikk i syvendeklasse, men i ulike klasser. Det var også litt ulikt hvor godt de kjente hverandre, da de alle flyttet til Norge på forskjellige tidspunkt, og en hadde bare bodd ett år i Norge. I tillegg hadde også to av dem skoleerfaring fra andre land. Dette var det første intervjuet jeg gjennomførte, noe det også bar preg av. Jeg synes det var utfordrende å få elevene til å utdype sine tanker, og fikk ofte svar som «vet ikke». Flere ganger gikk jeg også i fallgruven ved å stille ja/nei-spørsmål istedenfor åpne spørsmål. Da var det ofte et nikk eller risting på hode til svar.

Andre utfordringer jeg opplevde var at to av informantene var aktive, mens den tredje var mer passiv. Selv da jeg bevisst henvendte meg til denne personen kom det korte svar. Det er mulig at denne informanten ikke følte seg komfortabel i situasjonen, enten med meg eller sine medelever.

Elliot, Christian og Philipp var de tre informantene i *intervju 1*. Disse fikk ikke velge navn selv, da det ikke var noe jeg tenkte på før informantene i *intervju 2* nevnte det. De



fiktive navnene er da satt for å representere hvor de er fra. Elliot har bakgrunn fra Europa og Sør-Amerika. Han har bodd i ulike land i Europa, blant annet Finland som han drar en del koblinger til underveis i intervjuet. Christian har vokst opp i Nord-Amerika og har røtter fra Afrika. På intervjutidspunktet hadde han bodd i Norge i rundt to år. Familien hans flyttet til Norge fordi de er forskere. Philipp har sin familiebakgrunn fra Asia. Han sa ikke noe mer om hvilket land eller hvorfor han nå bor i Norge.

Dette intervjuet skulle i utgangspunktet være et prøveintervju, men allerede underveis i intervjuet merket jeg meg flere interessante uttalelser. Dermed valgte jeg å bruke det som en del av empirien, men jeg tok med meg erfaringene fra dette intervjuet inn i forberedelsen av de neste.

### 3.4.2 Intervju 2

*Intervju 2* ble gjennomført på en flerkulturell skole i utkanten av en norsk storby. Dette var elever jeg kjente relativt godt gjennom både praksis og vikarjobb. Da jeg fikk samtykkeskjemaene tilbake og så hvem som ønsket å delta i prosjektet, gjorde jeg meg umiddelbart noen refleksjoner rundt den ene informanten. Dette er en elev som jeg opplever som litt mer forsiktig enn de andre. I tillegg har jeg et inntrykk av at de fire andre har en tettere relasjon, både i klasserommet og utenfor. På bakgrunn av dette spurte jeg informanten, med pseudonymet Kate, om hun ønsket å gjennomføre intervjuet med de andre eller alene. Hun valgte å være med de andre, noe som jeg tolker dit hen at selv om hun kanskje var litt usikker på de andre, var hun enda mer usikker på meg. Valget til Kate kan også skyldes et ønske om tilhørighet til gruppen av medelever. Dette prøvde jeg å ta hensyn til underveis i intervjuet, ved å blant annet la Kate svare etter de andre, slik at hun fikk en formening om hvilket nivå en kunne dele på (jmf. Zeller, 1993), og ved at jeg henvendte meg direkte til henne. Jeg opplevde noe av det samme i dette intervjuet som i *intervju 1*, at Kate var en mer passiv deltaker enn de andre.

Informantene i dette intervjuet hadde mange tanker, men ofte sporet de litt av selve temaet. Jeg ønsket ikke å avbryte informantenes tanker og fortellinger, men flere ganger følte jeg et behov for å minne dem på spørsmålet. Dette intervjuet varte også i overkant av en time. Dette er lengre enn de vanligvis klarer å holde konsentrasjonen, og en god del lengre enn jeg hadde regnet med. Det viser derimot at elevene hadde et behov for å snakke om temaet, og dele egne erfaringer og historier.

I starten av intervjuet informerte jeg om at de ville få fiktive navn i selve oppgaven for å bevare personvern. Dette syntes de var veldig interessant, og hadde et stort ønske om å bestemme sine egne fiktive navn. På slutten av intervjuet ble de derfor spurt om hvilke navn de kunne tenke seg å figurere under.

Aksel har familie fra Zimbabwe. De flyttet til Norge fordi foreldrene er forskere. Isabel sin familie kommer fra Bosnia, og de kom til Norge som flyktninger. Familien til Tiril kom til Norge fra Afghanistan, noe Tiril trodde var på grunn av krig. Keleta har afrikansk bakgrunn, men det ble ikke snakket noe nærmere om land eller hvorfor de nå bor i Norge. Kate har asiatisk familiebakgrunn, og det ikke utdypet noe om bestemte land eller bakgrunnen for at de nå bor i Norge.

### 3.4.3 Intervju 3

*Intervju 3* bestod av én informant, og hadde dermed en annen flyt enn de foregående. Dette ble også det korteste intervjuet. På forhånd ble jeg «advart» av lærerne til

informanten om at de slet med å få henne i tale. Jeg opplevde at hun hadde en del tanker om temaet, og flere ganger stilte jeg henne oppfølgingsspørsmål for å få henne til å utdype sine korte svar. I tillegg opplevde jeg at det å gi henne god tenketid til å svare på spørsmålene ga mer utfyllende svar (jmf. Zeller, 1993).

Ava, som hun blir kalt i denne oppgaven, hadde bodd i Norge i omtrent ett år på intervjutidspunktet. Derfor ble også intervjuet gjennomført på engelsk. Det i seg selv gikk fint, men det er mulig noe av meningen av det vi begge sa forsvant i oversettelsen. Derfor forsøkte jeg hele tiden å gjenta det hun hadde sagt for å forsikre meg om at jeg forstod henne riktig.

Familien til Ava har røtter fra Filippinene, og hun hadde selv bodd og gått på skole der før de flyttet. Hun sa ikke noe mer om hvorfor de bor i Norge nå. Jeg spurte også Ava om hun hadde noe ønske for et fiktivt navn, men det hadde hun ikke.

### 3.5 Analyseprosessen

Kvalitativ data må tolkes av forskeren (Johannessen et al., 2016, s. 159). Det betyr at forskerens kunnskap om ulike teorier og hypoteser, samt forforståelsen påvirker dataanalysen. Dette er i tråd med en abduktiv tilnærming, som både er empirinær samtidig som teorien påvirker valg og tolkninger (Tjora, 2018, s. 14).

Analyseprosessen startet allerede underveis i det første intervjuet da jeg reflekterte over flere utsagn informantene kom med. Da jeg transkriberte intervjuene fikk jeg satt disse interessante utsagnene i en kontekst, samtidig som andre utsagn også gjorde seg gjeldende. Etter å ha lest gjennom transkriberingen for å få et helhetsinntrykk, startet den første kodingsfasen. De utsagnene som jeg fant interessante for forskningsspørsmålene ble ført inn i et skjema. Først var dette skjemaet ustrukturert, da utsagnene ble skrevet ned etter hvilket spørsmål det var og hvem som sa det. Da jeg gikk gjennom utsagnene, begynte kategoriseringen. Først hadde jeg ni kategorier, og etter en ny gjennomlesing reduserte jeg dette til syv. De syv opprinnelige kategoriene het; *historiske hendelser/faktaopplysninger, historiske personer, historisk epoke, lære av fortiden, metode, kilder, familiær historie, perspektiv og historie+klasserommet/klassemiljø*. Fortsatt ønsket jeg bedre struktur på kategoriseringen for å få frem resultatene tydeligere. For å strukturere kategoriene og gjøre en videre analyse mer forståelig, forankret jeg kategoriene i teori og forsterket dermed den abduktive tilnærmingen til prosjektet. Da stod jeg igjen med kategoriene; *Hva er historie?, Undervisningsmetode, Historiebevissthet, Historiebruk, Historiekultur, Identitet og Inkludering*.

På denne måten fikk jeg strukturert informantenes tanker, og kunne enklere sammenligne de ulike intervjuene. Da ble det også lettere å si noe om tendensene i intervjuene og hvordan jeg skulle tolke empirien.

### 3.6 Prosjektets kvalitet

Et forskningsprosjekt er avhengig av troverdighet i alle ledd for at det skal kunne trekke gyldige slutninger. Om prosjektets kvalitet er god betyr det at forskerens funn er gjort på en transparent og systematisk måte, slik at de også blir troverdige. I dette kapitlet vil jeg belyse kvaliteten på arbeidet som er gjort for at funnene som blir diskutert skal være pålitelige, troverdige og gyldige.

Fordi dette er et kvalitativt prosjekt, der jeg som forsker er deltakende, vil det være nærmest umulig for en annen å gjenskape forskningen. Det er heller ikke poenget med prosjektet. For å få forskningen transparent har jeg forklart hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen og dermed økt prosjektets pålitelighet. Det er mulig å spore og vurdere hva jeg har gjort og hvilke valg som er tatt (Johannessen et al., 2016, s. 230).

Et problemområde jeg tenkte på både før intervjuene og etter transkriberingen, var om spørsmålene jeg stilte informantene var for ledende. Når jeg tar opp et tema, slik jeg gjør i disse intervjuene med historieundervisning, er det vanskelig å ikke lede informantene i en retning. Dette er et dilemma, der jeg har forsøkt å finne en balanse. Jeg opplevde det som en utfordring å få svar på det jeg ønsket, uten å lede informantene. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) antyder er barn mer tilbøyelig for å bli ledet enn voksne. Dette var noe jeg også merket, spesielt i *Intervju 1*. I dette intervjuet følte jeg at informantene gjentok mye av det jeg sa. I de neste intervjuene justerte jeg spørsmålsformuleringen, og følte det ga mer utfyllende svar.

Troverdighet (intern validitet) i kvalitative forskningsprosesser handler om fremgangsmåten forskeren velger reflekterer formålet med prosjektet, og i tillegg representerer utvalget eller fenomenets virkelighet (Johannessen et al., 2016, s. 230). Troverdigheten til denne oppgaven blir preget av tidsbegrensningen og omfanget. For å styrke validiteten i oppgaven kunne jeg ha gjort nye og flere intervjuer, eller blitt bedre kjent med informantene først. Det kunne også vært interessant å selv hatt undervisning i en klasse, og sammenlignet resultatene fra elever i den klassen og en annen. Dette er også et individuelt arbeid, så alle tolkninger er mine egne. I arbeidet har jeg fulgt de etiske retningslinjene, og tolkningene er transparente og systematiske, i tillegg til at de er forankret i metode og teori. Jeg har valgt en metode for å få frem elevperspektivet, noe som var vesentlig for prosjektet. I tillegg har jeg møtt informantene på deres arena – skolen. Dette har lagt grunnlaget for at empirien representerer og besvarer problemstillingen.

I et kvalitativt forskningsprosjekt er overførbarhet (ekstern validitet) om funnene også kan gi nyttige forklaringer på andre områder som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 231). Resultatene fra dette prosjektet kan ikke direkte generaliseres da omfanget i oppgaven er for lite. Funnene i oppgaven kan vise til tendenser som kan eksistere i andre kontekster. Prosjektet kan gi ideer til videre forskning. Dette kan skje gjennom analytisk generalisering. Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) definerer det som når en kan begrunne at funnene fra en studie kan brukes som veiledning for hva som kan skje i en annen studie.

### 3.7 Etiske refleksjoner

Aksel Tjora (2017, s. 46) påpeker at en etisk sans bør ligge til grunn i all forskning. Dette kommer spesielt til uttrykk i kvalitative metoder, da tillit, konfidensialitet og respekt bør prege kontakten med forskningsobjektene. Det er viktig at deltakere i forskningsprosjekter er klar over hva de er med på og at de har gitt fritt samtykke til at informasjonen de gir blir brukt i publiserte verk. I tillegg skal det aldri være negative konsekvenser om noen ønsker å avbryte sin deltakelse (NESH, 2021, s. 18).

Valget om å fokusere på minoritets elever byr på etiske utfordringer. Jeg har valgt å indirekte innhente informasjon om elevenes etnisitet (ikke-norsk), noe som kan være sårbart. I tillegg kan det være en utfordring om foresatte forstår hva de eventuelt

Samtykker til at elevene kan delta i. Det er viktig å gjennomføre forskning på minoritets elever, slik at deres perspektiv blir inkludert i samfunnet (NESH, 2021, s. 30).

En etisk utfordring er at jeg har intervjuet barn, de er en sårbar gruppe. Derfor er det viktig for meg å være tydelig og trygg som moderator/intervjuer, slik at elevene er klar over hva de er med på, og hva det de sier blir brukt til. Dette ble gjentatt i forkant av intervjuene som en del av briefingen, og det ble også understreket at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I gjennomføringen av et intervju er det viktig at informantene ikke skal komme til skade (Tjora, 2017, s. 175). Mine intervjuer inneholdt ikke fare for fysisk skade, men med et sensitivt samtaletema var det viktig å sørge for at informantene ikke opplevde intervjuet som ubehagelig, og at de gikk fra det med en god følelse.

Til slutt vil jeg fremheve sammensetningen av barn og minoritet, som gjør mine informanter sårbare i dobbel forstand. Som forsker har det vært viktig for meg å beskytte informantenes interesser, og at forskningen skjer i tråd med forskningsetiske normer (NESH, 2021, s. 29). Jeg har opplevd informantene positive til prosessen.

I etterkant av intervjuet har det vært viktig med en anonymiseringsprosess (Tjora, 2017, s. 177). På den måten kan alle informantene være trygge på at de ikke vil bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, og dermed at ingenting av det de sier kan påvirke dem negativt i etterkant. Underveis i prosessen har jeg valgt å dele noe av bakgrunnsinformasjonen til informantene, for å kunne bevare meningen i deres utsagn. Dette kan påvirke anonymiteten til informantene.

Prosjektet ble søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt). I tillegg ble det laget informasjonsskriv og samtykkeskjema som foresatte måtte skrive under på. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble også skrevet på engelsk for å sikre forståelse for prosjektet til alle foresatte og informanter. Dette ligger som vedlegg til oppgaven.

## 4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil empirien presenteres og drøftes. Dette prosjektet har hentet empiri fra tre ulike intervjuer med totalt ni informanter; Elliot, Christian, Philipp, Aksel, Kate, Keleta, Tiril, Isabel og Ava. Til sammen varte intervjuene i rundt en time og 40 minutter. Jeg har valgt å presentere empiri og drøfte løpende i teksten for å tydeligere kunne vise funnenes relevans for problemstillingen, og for å kunne drøfte empirien på bakgrunn av det teoretiske rammeverket. I tillegg er analysen og drøftingen lagt opp etter kategoriene jeg endte opp med etter analyseprosessen. Dette fordi jeg har en abduktiv tilnærming der både empiri og teori påvirker forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 33). Til slutt vil jeg kort oppsummere funnene med bakgrunn i forskningsspørsmålene og problemstillingen «Hvilke erfaringer har minoritetselever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?»

Til tider var det vanskelig å skille om informantene snakket om historieundervisning eller undervisning generelt. Dette kan være fordi informantene hadde en vid definisjon av historieundervisning, eller fordi de til tider var så ivrige at de glemte det opprinnelige spørsmålet. En annen mulighet er at historie ikke er et eget fag, men en del av samfunnsfaget, og dette gir uklare grenser for hva historie er. Dette var også en av grunnene til at jeg valgte å komme med en definisjon av historieundervisning i intervjuene. Med tanke på at jeg også bruker et utvidet historieundervisningsbegrep, og at informantene fant det de sa relevant for temaet, vil jeg ikke problematisere det ytterligere. Undervisning, uansett form, vil uansett ha en innvirkning på elevenes opplevelse av faget.

### 4.1 Identitet

Egen identitet spiller en stor rolle i alles historieforståelse (Hasle & Straume, 2022, s. 129). Derfor har jeg i denne oppgaven sett på hvordan informantenes identitet blir påvirket av historie, og hvordan identitet legger grunnlaget for videre oppfatning av historie. Dette vil fungere som et bakteppe i den kommende drøftingen, da informantenes utsagn vil være forankret i egen identitet.

*Identitet* var den kategorien som tok opp den største delen av intervjuene. Elevene hadde mye på hjertet da det kom til deres familiehistorier, og de delte entusiastisk små og store hverdagsfortellinger som de selv hadde blitt fortalt fra sine familier. Det er disse fortellingene Kjelland (2020, s. 25) kaller den lille historien, og som er en vesentlig del av den enkeltes oppfatning av den store historien. Det virket på meg som informantene hadde et behov for å fortelle disse historiene, og at dette var noe de kanskje ikke hadde fått muligheter til tidligere. Denne kategorien het først bare *familiehistorier*, men utviklet seg til å handle om *identitet* etter hvert som jeg analyserte transkriberingen og så hvor sterkt de små historiene var koblet til en identitetsfølelse.

Familiehistoriene handlet om alt fra familiemedlemmer som har deltatt i krig, til misjonering, flukt. Historiene omtalte hvordan det var å vokse opp i et annet land og i en annen tid. Dette var alle mulige mikrohistorier som ikke ble brukt i undervisning.

Christian peker også på at familiehistorien påvirker han i dag.

That's why my mom really wants me to learn French. (Christian)

Siden familien til Christian har røtter fra en tidligere fransk koloni, har fransk blitt et språk flere i familien snakker. Christian fortalte derfor at familien har et stort ønske om at han skal videreføre en familietradisjon, der det kan virke som det å tale fransk er en identitetsmarkør.

Informantene fortalte også om en identitetskonflikt de opplevde i hverdagen på bakgrunn av hvordan de oppfattet seg selv, og hvordan andre oppfattet dem. De som blir betegnet som minoritetslever vil ikke nødvendigvis oppfatte seg slik. Muligens kan en tilhøre majoriteten og minoriteten i samme land, slik Spernes (2014) påpeker at det er flere måter å være norsk på.

[...] Hver gang mamma, eller. Hver gang mamma tenker på barn og sier noe om barn fra Zimbabwe, er jeg sånn «jeg er fra Zimbabwe, la det gå». Så hver gang mamma sier «tenk på barn fra Afrika», så sier jeg «jeg er fra Afrika». Så da tenker jeg alltid på meg selv da, og da blir hun litt sånn irritert. (Aksel)

Oppfølgingsspørsmålet til denne historien var om Aksel følte at han var fra Zimbabwe.

[...] Når jeg er i Zimbabwe sier jeg at jeg er ifra Norge, og når jeg er i Norge sier jeg at jeg er ifra Zimbabwe. (Aksel)

Her peker Aksel tydelig på en identitetskonflikt, og en opplevelse av dobbel identitet. Isabel sier noe av det samme, noe som tyder på at det er vanskelig å finne de riktige ordene som kan beskrive hennes opplevelse og identitet.

Jeg sier ikke at jeg er norsk. Aldri i verden at jeg sier det. [...] Når jeg er i Bosnia og de hører at, jeg, liksom, det er jo forskjellige dialekter når du kommer fra Norge og Bosnia. De snakker jo litt annerledes. Og så spør de «hvor kommer du fra?» eller «hvor bor du?» Og så sier jeg Norge, ikke sant. For de skjønner jo at jeg ikke er direkte derifra, eller jeg er jo det, jeg bare bor der ikke. (Isabel)

Det ligger utvilsomt en konflikt i hvordan elevene skal identifisere seg. Uansett hvor de er opplever de seg selv som annerledes. Aksel er tydelig på at det er vanskelig å skulle rotfeste sin egen identitet. Han sier da at han kommer fra begge land og ingen land samtidig. Likevel oppfatter jeg informantene slik at de mener denne dualiteten er uproblematisk, og at de ikke har noe problem med å være fra flere land. De er tilpasningsdyktige og hybride i sin identitetsform slik Eriksen (1997, s. 12) påpeker.

Mens Aksel fortalte en familiehistorie fra livet som minoritet i Norge sier han «[...] mora mi har blitt norsk». Dette opplevde jeg at han mente var negativt, og spurte om hvorfor han sa det på den måten. Det var Isabel som svarte, men de andre nikkete i enighet.

Fordi vi har lyst til å være utlendinger. (Isabel)

Dette kan tyde på at deres identitet som «utlendinger» står sterkt som en viktig del av hvem de er. Selv om samfunnet er preget av vertikal etnisitet og et minoritetshierarki er det viktig for disse elevene at de fortsatt blir oppfattet som «utlending», det er en identitetsmarkør (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 61). Dermed er det også interessant at de informantene som fikk velge fiktive navn selv, valgte både typiske norske og mer internasjonale navn. Aksel, med røtter fra Zimbabwe, gikk for et typisk nordisk navn, det samme med Tiril. Kate og Isabel valgte mer internasjonale navn, mens Keleta har holdt

seg til sine afrikanske røtter. Dette kan si mye om hvilken identitet de ønsker og hvordan de vil bli oppfattet.

Selv om undervisningen ikke bar preg av «Oss og Dem» opplevde likevel informantene situasjoner der de tydelig følte seg som en del av «Dem». Dette gjaldt blant annet når medelevene stirret på dem da hjemlandene deres ble nevnt på Supernytt. Informantene mente det ikke var vondt ment fra medelevenes side, bare en naturlig reaksjon fordi det ligger en assosiasjon med landet og eleven. Likevel førte det til at de følte på en annerledeshet. Her spriker informantenes reaksjoner. Noen synes det er ubehagelig, mens andre kjenner på en glede som kanskje kan kobles til en stolthet for sine røtter. Isabel er tydelig på at hun mener at det er flaut, mens Tiril ble både flau og glad. Tiril sin reaksjon kan komme av at hun har utviklet en klarere identitetsfølelse og er tryggere på hvem hun er, og dermed også mer selvbevisst når andre påpeker det.

Denne identitetsfølelsen Tiril og de andre informantene føler på, kan utfordres av kompleksiteten i historiefortelling. Det kan være et dilemma for lærere om de skal fange majoritetens interesse, eller den enkeltes selvfølelse. Førstnevnte kan føre til mindre variasjon i undervisningsmetoder og historier som fortelles. Det å sette seg inn i minoritetens hverdag kan være utfordrende for majoriteten, og da også lærere. Dette vil igjen påvirke undervisningen. I tillegg sier Overordnet del av læreplanen at alle elever skal gis muligheten til å utvikle egen identitet, samtidig som en skal videreføre norsk kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette oppdraget kan virke vanskelig å balansere for lærere, sett i det omfanget det er kontra timeantall i samfunnsfag (Kvande & Naastad, 2020, s. 171).

Eriksen (1997, s. 12) sin definisjon av kulturell identitet som noe som også kan være utenfor etnisk tilhørighet, gir minoritets elever på den ene siden en fleksibilitet i identitetsutviklingen som kan gjøre den lettere. På den andre siden kan det være komplekst å navigere seg i alle muligheter når møter med andre setter tvil ved egen identitet. For eksempel når lærere setter minoritets elever i en bås, eller medelever assosierer dem med et land eller en religion. Det er mulig det er dette Isabel føler på når hun sier at hun vil oppfattes som «utlending».

Hovedfunnene i dette delkapitlet om identitet er at informantene har et behov for å fortelle sine familiehistorier. De viser et stort engasjement når de implisitt forteller om hvem de er gjennom hverdagsfortellinger. Det er flere utsagn som viser hvordan familiehistoriene påvirker informantene i dag, som for Christian er det en viktig identitetsmarkør å lære seg fransk. Informantene opplever en identitetskonflikt, da de blir oppfattet som en minoritet uansett hvor de er. Dette er noe Aksel og Isabel spesielt problematiserer, og som støttes av Eriksen (1997) sin argumentasjon om at ungdom er hybride i sin identitet. Det å være betegnet som en minoritet kan se ut til å være en viktig identitetsmarkør for flere av informantene, som gjerne «vil være utlending». Det fører til situasjoner med andregjøring, der et «Vi» og «Dem» blir tydelig, og som er noe Tiril synes var vanskelig å forholde seg til. Dette kan tyde på at skolens mandat om å videreføre norsk kulturarv, samtidig som alle skal få utvikle egen identitet er en utfordrende balansegang. Et flertall av informantene uttrykker en dobbel identitet, der de både er norske og «utlendinger».

## 4.2 Inkludering

Et godt læringsmiljø er avgjørende for om elever finner fag motiverende, og om undervisningen også blir inkluderende. Et motiverende og inkluderende læringsmiljø vil

gjøre at undervisningen føles relevant (Postholm, 2013). Dette var også noe informantene ga uttrykk for i løpet av intervjuene slik jeg tolket det. Dermed utviklet det seg til sin egen kategori i analyseprosessen. Dette kapittelet tar for seg informantenes opplevelse av læringsmiljøet, og hvordan det påvirker deres opplevelse av inkludering i historieundervisningen.

Et av spørsmålene som ble stilt var hvem som kunne, og eventuelt hvem som ikke kunne bidra i historieundervisningen. Informantene ga svar som indikerte at de «populære» eller de mest interesserte i historie var de mest aktive i undervisningen.

\*Navn\* (mumler) alle liker han og... (Christian)

Christian peker på at det ofte er de «populære» som tar ordet i historieundervisningen. Det kan virke som det er tryggere å delta for de som er godt likt.

De som vet mest. De som vet mer er liksom, kan liksom på hva de sier. (Elliot)

I likhet med Elliot hentyder også Isabel og Aksel at det er de som er mest interessert i historiefaget som bidrar mest i undervisningen. Følgelig har interesse mye å si for motivasjon. Av dette forstår jeg informantene slik at alle har mulighet til å delta, men det er de som er mest interessert i faget som faktisk gjør det. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) hevder at interesse fører til en indre motivasjon som gir de beste læringsresultatene, noe en variasjon i undervisningen vil understøtte.

I *intervju 2* diskuterte informantene det å arbeide i klasserommet. De mente at konsentrasjonen og motivasjonen sank da de måtte forholde seg til klasserommets fire vegger. Aksel antydte at det kunne ha med tilliten til læreren å gjøre.

Hvis lærerne klarer å stole på oss, så tror jeg det går veldig greit. (Aksel)

Det er et stort problem om elevene opplever mistillit fra og til læreren, da det vil påvirke dynamikken i undervisningen, og elevenes ønske og tiltro til det å lære. Aksel virker spesielt å ha stor tillit til en tidligere lærer, og mener kvaliteten på undervisningen har sunket etter at de fikk ny lærer.

Jeg synes \*navn på tidligere lærer\* (TL), jeg lover deg hvis TL hadde vært her hadde vi gått ut herfra med andre verdensdel også, som vi gjorde da. (Aksel)

Slik jeg tolker Aksel er opplevelsen av undervisning avhengig av læreren som underviser. En god relasjon mellom lærer og elev skal gi trygghet, både sosialt og faglig, for elevene (Uthus, 2017, s. 143). Lærer-elev-relasjonen (ofte en vertikal relasjon) er viktig, men elev-elev-relasjonen (ofte en horisontal relasjon) blir vesentlig når noen åpenbart faller utenfor eller blir definert som en minoritet. Dette endrer maktforholdet mellom elevene og kan føre til vertikale relasjoner også mellom elever (Uthus, 2017, s. 143). Det er viktig at elever også opplever de horisontale relasjonene, er av betydning for identitetsutvikling og faglige utvikling. Som følge av forskningens betydning av gode horisontale relasjoner spurte jeg informantene om hvordan de snakket om andre kulturer i klasserommet, og da fulgte følgende diskusjon:

Aksel: Ja, ikke noe spesielt.

Isabel: Jo, jo. Eller hør her. Hvis noen nevner landet ditt så stirrer alle på deg. [...] Hvis Supernytt så hører du de snakker om (mumler), så snur alle seg mot deg da.



Aksel: Ja, eh. I det siste har det blitt mange stirringer på hun der (Tiril), dessverre, eh, ja.

Tiril: Afghanistan har blitt nevnt veldig mye, og da har jeg blitt sett på, i hvert fall på Supernytt, da det handler om Taliban.

Isabel sier «landet ditt» som da ikke er Norge, altså føler hun tilhørighet til et annet land i en kontekst der ikke alle andre gjør det. Dette kan tolkes som en form for emansipasjon, som Fairclough (2001) hevder er viktig for minoritets elever preget av et skjevt maktforhold. Samtidig argumenterer Spernes (2014) for at en kan føle tilhørighet til flere land og fortsatt være norsk. Dette kan sees på som både en mulighet og en utfordring i historieundervisningen. Muligheten ligger i fleksibiliteten til ungdom, og at identitetsutvikling i den grad blir lettere. Dette kan føre til en følelse av inkludering som er viktig for motivasjon. På den andre siden blir identiteten mer kompleks, noe som krever høyere kompetanse hos underviseren, og mer variasjon i undervisningsopplegget.

Blikk eller *stirring* kan oppleves veldig forskjellig fra person til person, og det tydeliggjør en annerledeshet, noe som kan føre til en andregjøring som oppleves ekskluderende. Med denne typen blikk fra medelevene blir enkeltindivider knyttet bestemt til et land, noe som kan oppleves som et stort ansvar da en omtrent må representere et helt land eller en hel kultur. Som oppfølging til denne diskusjonen spurte jeg informantene hvordan de følte det når de andre i klassen stirret på dem.

Isabel: Jeg blir flau, jeg.

Tiril: Jeg, jeg. Jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Alle bare stirrer på deg fordi du kommer fra det landet, liksom. Så hva skal jeg-

Aksel: De gjør det ikke for å provosere, liksom, de gjør det bare.

Tiril: Jeg blir faktisk ... Veldig glad. [...] Men jeg blir også veldig flau for det handler om Taliban, og jeg vil ikke at folk skal tro, ikke at folk [...] Tenk da, tenk da. Tenk at dem i Afghanistan, liksom. Sier sånn om familien din har vært i Taliban og drept noen, og ikke sant.

Tiril er usikker på hva hun føler om at medelevene stirrer på henne når hjemlandet blir nevnt. Slik jeg forstår henne blir hun glad for å bli anerkjent for den hun er, men på den andre siden er det utrygt fordi hjemlandet har en historie hun ikke vil bli assosiert med. Dette ser ut til å skape en identitetskonflikt i Tiril som blir forsterket når medelevene stirrer på henne. Selv om Tiril kommer med et konfliktfylt utsagn der hun først er glad og så flau er det ingen av de andre informantene som uttrykker noe lignende. Dermed er det mulig at de aller fleste føler seg inkludert i klasserommet og historieundervisningen. Men som Tiril viser finnes det situasjoner der det motsatte er tilfelle.

I en oppsummering av dette delkapitlet vil jeg trekke frem at informantene forteller de stort sett føler seg inkludert av sine medelever når det gjelder historieundervisning. Det finnes komplekse sider av historien som gjør følelsen av inkludering vanskelig. Dette er noe Tiril peker på, med hennes ambivalente forhold til det å være fra Afghanistan. Informantene peker også på at både horisontale og vertikale relasjoner spiller inn på opplevelsen av læringsmiljøet. Gode relasjoner skaper et trygt miljø, der det er lettere å føle seg inkludert. Om de elev-elev-relasjonene blir for preget av andregjøring, og ender opp som vertikale relasjoner med maktubalanse vil en følelse av utenforskap vokse. Empirien min viser at dette ikke var tilfelle for mine informanter, men at det var situasjoner som kunne være preget av andregjøring.

### 4.3 Hva er historie?

Siden historie ikke er et eget fag var intervjuguiden lagt opp slik at elevene selv kunne svare på hva de tenkte historie er, før jeg presentere min forståelse så vi deretter hadde en felles forståelsesramme av historiebegrepet. Dette med tanke på å skaffe en forståelse for minoritetslevers tanker om historie og historieundervisning. Deres definisjon har mye å si for problemstillingen, da deres opplevelse av historieundervisning er det sentrale. Det er også funnene og drøftingene i dette delkapitlet som i hovedsak gir svar på det første forskningsspørsmålet; Hva forstår minoritetslever med historie og historieundervisning?

Elevenes første tanker rundt historie var krig. Det var det første som ble sagt i alle intervjuene.

Andre verdenskrig, første verdenskrig ... Spanske empire, (mumler) empire. Ja, historie. (Elliot)

There was a war. Any wars. I don't know. (Ava)

Elliot og Ava mener at historie er knyttet til tidligere kriger. Elliot setter nærmest likhetstegn mellom krig og historie med sin avsluttende konklusjon om at det er dette som er historie. Ava peker ikke på en bestemt krig, men hentyder heller at alle kriger i fortiden er historie nå. Hun uttrykker også usikkerhet rundt hva annet som kan være historie. Dermed fremstår den umiddelbare definisjonen av historie som relativt snever.

I tillegg blir alt fra dinosaurene og istid til George Washington og samene nevnt, men ikke som annet enn enkelthendelser uten noe holdepunkt i historien. Etter hvert som elevene spiller på hverandre, kommer det litt mer nyanserte svar frem. Tiril er inne på et sentralt poeng i historiebegrepet, at det som har skjedd er en del av historien, men kobler det ikke til hvordan fortiden påvirker dagens samfunn, altså historiebevissthet.

Eh, ehm, jeg tenker på fortida, da det var historie da. (Tiril)

Der Elliot, og til dels Ava, har et konkret eksempel på historie, kommer Tiril med en mer generell definisjon. Begge er relevante og aktuelle med tanke på at det absolutt har med historie å gjøre. Likevel er det noen vesentlige forskjeller mellom dem. Det kan virke som at Tiril sin forståelse av historisk kunnskap er på et annet nivå enn Elliot og Ava, siden hun har en videre definisjon enn de andre (Lund, 2020, s. 38). Dette kan hjelpe Tiril til å se andre historiske koblinger senere.

Aksel diskuterer spørsmålet om hva historie er mer inngående, og uttalelsen indikerer en historieforståelse som er preget av historiebruk i ulike medier.

Ja, jeg tenker på kanskje sånn en bakgrunn som kanskje er sånn brunaktig, og så er det en fyr på en båt som går inn i et land, ikke sånn at de angriper et land, men sånn at de har funnet et nytt land. (Aksel)

Det kan virke som at Aksel har sett en film eller lignende om oppdagerne, da han er opptatt av at bakgrunnen til denne hendelsen er brunaktig. Det tyder på at det er slike filmer han assosierer med historie.

Når det gjelder norsk historie er både Aksel og Philipp raske til å nevne vikingene, uten å utdype det nærmere. Dette kan tyde på at Aksel og Philipp har en oppfatning av at vikingtiden spiller en betydelig rolle i norsk historieundervisning, uten at de har tilegnet seg kunnskap om hvorfor denne tiden er så sentral for norsk utvikling. En dypere

forståelse for vikingtidens posisjon i norsk historie kan en kanskje ikke forvente av mellomtrinns elever, og noe jeg ikke spurte konkret etter.

Videre ble det diskutert hvorfor vi har historieundervisning i skolen i dag. Der hadde elevene et tydelig kunnskapsperspektiv, som samsvarer med det Evans (2006) beskriver som «historikerne», Biesta (2015) sin kvalifiseringsdimensjon og Børhaug (2005) sitt nytteperspektiv. Informantene betegner historie som konkrete hendelser uten noe mer substans. Flere av informantene peker på at historie er noe som har skjedd i fortiden, og som oftest er krig eksempelet som brukes. Undervisningsformer preget av «historikerne», kvalifiseringsdimensjonen og nytteperspektivet er mulig den «letteste» formen for historieundervisning. Dette fordi viderefremføring av faktakunnskap eller «vite-at»-kunnskap er sentralt, og som gjør tradisjonell lærebokundervisning gjeldende (Lund, 2020). Formodentlig har denne formen blitt brukt mye av ufaglærte samfunnsfagundervisere. Spesielt informantene i *intervju 2* har hatt mange vikarer de siste årene, da ofte ufaglærte lærerstudenter, noe som kan ha preget kontinuiteten og dybden i historieundervisningen deres.

Som empirien viser er Tiril, Isabel, Christian og Kate opptatt av at noe skal *læres* og det Lund (2020) omtaler som «vite-at»-kunnskap.

Eh, kanskje at, lærerne eller folk vil vite at vi skal vite hva som skjedde før vi ble født. (Tiril)

Vet ikke, bare sånn, hvordan det var før i tida. (Isabel)

You learn it. (Christian)

Lære om forhistorien. (Kate)

Et kunnskapsperspektiv kan være det gjennomgående temaet for hele skoleløpet for elevene. Det er usikkert om de bevisst ser nytteverdien av kunnskap før senere i livet. Her var det for eksempel ingen som knyttet historie til egen identitet, selv om de senere snakket rundt dette. Muligens er dette også for mye forlangt av elever på mellomtrinnet.

Informantene ga uttrykk for at de savnet flere detaljer og mer helhetlige beskrivelser i historieundervisningen. Dette gir Isabel uttrykk for når hun sier at skolen forteller ting på en «snill» måte, og at de får hele historien hjemme. Det at informantene følte historieundervisningen var mangelfull kan være et tegn på et historiefag preget av nedsilingsteori. Historie som vitenskapsfag har mer dybde enn historie som skolefag (Kvande & Naastad, 2020, s. 21). Dette er en didaktisk utfordring, da historiedelen av samfunnsfaget vil ta opp mer tid enn det er gitt med en slik tilnærming. Likevel kan det være et tankekors at overordnet del gir samfunnsfaget, og historie, en så stor oppgave uten å gi faget flere timer.

Informantene trekker frem historiske fremstillinger i sin definisjon av historie, som for eksempel krig. Fakta og historiske fremstillinger fremstår da sentralt, det kan tolkes til at informantene opplever historieundervisning som Nielsen (2004, s. 214) beskriver som vitenskapelig analyserbar. Det er fakta-delen av historieundervisningen informantene synes er mangelfull. Historie som gåtefull og poetisk kommer frem når de snakker om hvordan de identifiserer seg selv, og hvilke historier de mener er mest interessante. Informantenes opplevelse av tilhørighet samsvarer ikke alltid med lærerens. Det kan føre til at opplevelsen av historie er ulik. Det som læreren vektlegger i historieundervisningen kan oppfattes for enkelt eller direkte feil for en elev med annen historiebevissthet eller historiekultur (Ahonen, 2004, s. 63). Keleta hevder blant annet at når de lærer om land i

Afrika nevner lærerne «dyr og sånn», og ikke noe annet. Isabel og Aksel diskuterer om dette skjer fordi lærere ikke innhenter informasjon eller har nok kunnskap om temaet. Som Mellberg (2009) hevder vil dette ha stor innvirkning for elevenes motivasjon for historieundervisningen. Ut ifra informantenes uttalelser kan det virke som forskjellig historiekultur har spilt en rolle for at flere opplever historieundervisningen som mangelfull. En variert historieundervisning er viktig for å få frem alle sidene ved historie, både den vitenskapelige analyserbare og den gåtefulle poetiske. Det er viktig for alle elever, og spesielt verdifullt for minoritets elever som muligens ikke møter egen og familiens historiekultur i klasserommet.

Aksel peker på en sammenheng mellom historieundervisning og det å få seg en jobb senere i livet, som er en del av skolens samfunnsmandat (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Denne koblingen mellom historieundervisning og relevans for eget liv kan tolkes som at Aksel har opplevd en undervisning tilhørende gruppen Evans (2006) kaller «social efficiency». Det resonnerer med Biesta (2015) sin kvalifiseringsdimensjon, samt Børhaug (2005) sine perspektiver om danning og nytte. Kunnskapen og ferdighetene Aksel forstår historieundervisning som bidragsgivende til, er til nytte for Aksel selv, og noe som skal kvalifisere han for samfunnet senere. Der Aksel kobler historieundervisning med fremtidig arbeidsliv, er det andre informanter som peker på koblingen mellom historie og sosiale problemer. Tiril er opptatt av det som foregår i Afghanistan, som er hennes hjemland. En lærer som tar utgangspunkt i sosiale problemer og understreker viktigheten av refleksjon og kritisk tenking i sin undervisning mener Evans (2006) tilhører gruppen «social meliorists» og Børhaug (2005) har et nytteperspektiv. Mitt materiale viser at elevene har en forståelse av historie som ser ut til å være preget av en type «historiker» undervisning, med innslag av andre grupper (Evans, 2006). Mye av det informantene reflekterer rundt ser derimot til å ha sin rot hjemme. Tiril forteller at faren snakker mer om Afghanistan enn det som blir sagt på skolen, og det er denne informasjonen hun reflekterer rundt.

Etter diskusjon om hvorfor vi har historieundervisning, definerte jeg begrepet for at informantene skulle forstå mine videre spørsmål slik jeg forstod dem. Samtalene dreide over til det som kan tolkes som historiebevissthet, historiebruk og historiekultur. Dermed ble samtalen mer reflekterende og drøftende, samtidig som historie=krig fortsatt var en viktig definisjon. Tiril kom med et utsagn helt mot slutten av intervjuet som tyder på at hennes tanker rundt historieundervisning er preget av denne definisjonen.

I Afghanistan er det fortsatt historie, det er talibanere der. (Tiril)

Hovedfunnene i dette delkapittelet er at informantene har en gjennomgående forståelse av historie som konkret kunnskap og fakta, og peker spesielt på at historie er lik krig. Noe av denne forståelse kan se ut til å bli dannet av ulike historiebruk, slik Aksel er preget av film og animasjon. Med denne hovedvekten av fakta som nytteverdi, ser det ut til at historie som vitenskapelig analyserbar står sterkt (Nielsen, 2004). Likevel knyttes historie til identitet indirekte flere ganger. Dette kan være et resultat av at historien som fortelles hjemme skiller seg fra historien som blir fortalt på skolen.

#### 4.4 Undervisningsmetode

Et av forskningsspørsmålene er om minoritets elever opplever historieundervisningen som interessant og motiverende. For å undersøke dette har jeg sett på hvilke undervisningsmetoder som ble brukt i historieundervisning, og hva informantene syntes om disse. I intervjuene snakket informantene en del om motivasjon, og hva som

motiverte dem i historieundervisningen. Derfor valgte jeg *Undervisningsmetode* som en kategori. I dette delkapittelet vil jeg presentere det informantene sa om motivasjon og historieundervisning.

Gjennomgående svar i alle intervjuene var at de hadde gjort oppgaver i læreboka.

Nei, vi (mumler) tok en sånn bok, og så leste vi det som stod der. Tre oppgaver da. Vi, vi skulle svare på. (Elliot)

Vi, vi hadde sånne bøker da vi pleide å skrive ned svar fra. [...] Vi hadde boka foran oss med spørsmål. Og så var det spørsmål, sant. Og så skulle vi skrive ned svarene. (Tiril)

Så du skulle lese fire sider og så svare på seks spørsmål, eller ti eller tolv. (Isabel)

Jeg har inntrykk av at dette var en metode ingen likte spesielt godt, eller følte de hadde stort utbytte av. Det virker også som Isabel følte det ble mange oppgaver med uttalelsen «og så svare på seks spørsmål, eller ti eller tolv». Dobligen av antall oppgaver som skulle gjøres kan være en overdrivelse som følge av en følelse av at det var mange oppgaver som skulle gjøres. Selv om repetisjon av fagstoff er en måte å lære på, kan Isabel sin uttalelse her tyde på en overdreven bruk av lærebok som metode som virker demotiverende.

I tillegg nevnte informantene presentasjoner som undervisningsmetode. Her varierte svarene noe, da presentasjoner kan gjøres på mange måter. Elliot hadde opplevd mye frihet med presentasjoner, i form av at han fikk velge tema selv. Denne valgfriheten var noe han satte høyt. Aksel derimot mente han ikke hadde noe utbytte av presentasjoner, og begrunnet det med at det som oftest ble gjennomført i grupper som ikke fungerte sammen.

Og det som vanligvis ender opp med når jeg er med på gruppearbeid og vi skal ha presentasjoner. Det er at, eller vi skal skrive på et dokument. Den ene skriver på et lysbilde, eller en setning. Så ender jeg til slutt opp med å gjøre alt sammen. [...] Jeg vil helst ha gruppearbeid med folk som klarer å gjøre noe. (Aksel)

Det er uklart om denne situasjonen gjaldt historieundervisning spesifikt eller undervisning generelt, men informantene sa at de ønsket å samarbeide når de jobbet med historie. Her nevnte de både diskusjoner og gruppearbeid. Uansett hvilket fag det er snakk om, er det en utfordring ved gruppearbeid at noen bidrar mer enn andre. Dette har jeg drøftet i delkapittel 4.2 *Inkludering*, der informantene pekte på interesse som en hovedfaktor for hvem som bidrar i et læringsmiljø.

Isabel forteller også at hun «mister» motivasjonen når de arbeider i klasserommet og læreren er tett på, uten å konkretisere hvorfor hun gjør det. Jeg får inntrykk av at hun føler seg «fanget» i klasserommet og at hun savner en variasjon i undervisningsmetoder. Variasjon er også et verktøy lærere kan bruke for å skape motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som kapittel 4.2 *Inkludering* viste, opplevde noen av informantene situasjoner der de ble «flaue» over å bli assosiert med et land. Det førte til «stirring» de ikke helt visste hvordan de skulle forholde seg til. En slik hendelse kan føre til at opplevelsen av historieundervisning blir negativ, i den forstand at en sitter igjen med en ukomfortabel følelse. Hvis det er noe av dette Isabel har tenkt når hun sier hun mister motivasjonen i klasserommet, er det naturlig at hun ønsker å bryte opp rammene rundt historieundervisningen. Uansett bakgrunn for Isabel sine tanker er det viktig å merke seg

at informantene mener metode har en stor innvirkning på motivasjon for historieundervisning.

Elliot forteller om en opplevelse han hadde da han gikk på skole i Finland. Da ble familien invitert til skolen for å fortelle sin historie.

De gjorde det i Finland (familie kom på skolen og fortalte historien sin). [...] Nei. Jeg husker ikke helt, det er så lenge siden. Men jeg tror det var sånn at alle skulle ha med seg noen oldeforeldre, far eller mor, og så skulle de fortelle de noe om historien sin eller noe. Tror jeg det var. (Elliot)

Denne metodeformen var noe Elliot mente var fin, da historien ble tettere knyttet til han personlig. Å kjenne personlig nærhet til historie vil ifølge Dixon og Hales (2014, s. 13) ha innvirkninger på identitet. Det var ikke alle informantene som var enig dette. Noen hadde vært involvert i tilsvarende tidligere og erfarte det som en positiv opplevelse, men ønsket ikke å gjøre det igjen på grunn av klassemiljøet. Ava mente det ble feil å «tvinge» historier på andre på den måten. Hun og de fleste andre informantene var for at elevene selv fikk bestemme hva og hvordan de skulle lære. Jeg tolker dette resultatet som at informantene ønsket metodefrihet. En annen metode med stor grad av elevinvolvering vil bli diskutert i delkapittel 4.6 *Historiebruk*.

En refleksjon jeg hadde før intervjuene var om mikrofortellinger i undervisning kan være spesielt positivt for minoritets elever. Ved å la elevene eller familiemedlemmer fortelle historier fra sitt liv kunne større refleksjon rundt egen historie og egen identitet vært utfallet. Tanken var at dette kunne være en metode i historieundervisning som fremmet motivasjon og følelse av inkludering i faget. Isabel hevder blant annet at skolen «sier egentlig ikke så mye», og flere informanter ga uttrykk for at de savner dybde og kompleksitet i historiefortellingen. Det er noe mikrofortellinger kan gi (Götling & Kåks, 2004, s. 26). Selv om noen av informantene er skeptiske til å bruke egne familiehistorier i undervisning, viser forskning at en generell bruk av mikrofortellinger kan gi et eierskap til historiene som er motiverende og interessante for alle elever (Götling & Kåks, 2014; Kvande & Naastad, 2020). Samtidig er det en måte å vise variasjon i historie på, så minoritets elever kan få frem sin historie fra et «autentisk» perspektiv. Dermed legger undervisningen til rette for et interkulturelt perspektiv (von Nolting, 2010).

Av de undervisningsmetodene som er drøftet ovenfor er gruppearbeid informantenes prefererte arbeidsmetode. De peker på at dette gir mer frihet og at diskusjoner rundt historie er et bedre læringsgrunnlag enn oppgaver i læreboka. Svarene fra informantene viser at metodevalg har mye å si for motivasjonen de har til å arbeide med faget. Bruk av familie som ressurs ble møtt med skepsis fra noen informanter, samtidig som andre mente det var en god metode. Det er viktig for en lærer å ta individuelle hensyn og kjenne elevene godt, slik at en unngår at en elev blir representant for en hel kultur (Kvande & Naastad, 2020, s. 173). Jeg har drøftet om mikrofortellinger hadde vært en fin innfallsvinkel for minoritets elever. Mikrofortellinger er en mulighet for å få variasjon og et interkulturelt perspektiv inn i undervisningen, om minoritets elever ikke settes i en ubehagelig eller uønsket posisjon.

## 4.5 Historiebevissthet

Informantene hevdet at en av grunnene til at vi hadde historieundervisning var for at vi skulle lære av fortiden. I første kodefase het denne kategorien *lære av fortiden*. For å få en klarere struktur og sortering på utsagnene ble kategorien endret til *historiebevissthet*.

Utsagnene viser en tydelig kobling mellom fortiden og samtiden, men fremtiden kommer ikke like tydelig frem.

Tidlig i intervjuene spurte jeg informantene om hvorfor de tror vi har historieundervisning. Spørsmålet ga tydelige og konkrete svar.

Fordi man lærer å ikke gjøre det igjen. (Mumler) det flere som har gjort før ikke skal gjøres igjen. (Elliot)

Hvis vi ikke, vi kan jo ikke lære (mumler) hvis, det blir vanskelig ... Our past. (Christian)

So we can learn from the past and fix the future. (Ava)

Elliot, Christian og Ava kobler her sammen fortiden og fremtiden, slik Bernard Eric Jensen (2004b) og May-Brith Ohman Nielsen (2004) poengterer i sine definisjoner av historiebevissthet. Både Elliot sin begrunnelse at «man lærer å ikke gjøre det igjen» og Ava som mener vi må lære fra fortiden for å «fix the future» er konkrete uttalelser og tanker om hva historieundervisning kan bidra til. De viser en sammenheng mellom tidsaspektene fortid og framtid. Elliot sitt utsagn henger sammen med forståelsen av historie er lik krig, og det kan tyde på at hans historiebevissthet er preget av dette.

Koblingen mellom tidsdimensjonene er et svar på deres livssituasjon. Enten ved at de har reflektert rundt det selv eller blitt fortalt det, har informantene kommet til den konklusjonen at det har skjedd noe i fortiden som ikke bør skje igjen. Hvor de har dannet denne historiebevisstheten er trolig ganske sammensatt. I neste delkapittel, *Historiebruk*, vil jeg forsøke å se hvilke kanaler elevene henter informasjon om historie fra, og hvordan dette kan påvirke deres historiebevissthet.

Fremtid er den siste tidsdimensjonen i historiebevissthetsbegrepet til Nielsen (2004) og Jensen (2004b), og den dimensjonen informantene omtaler minst. De viser en grad av forståelse for hvordan hendelser påvirker fremtiden, og at utviklingen har stor innvirkning på hvordan fortiden blir forstått.

Det kan jo hende at det historie skjedde i fortida der det endret veldig mye på nåtida. (Keleta)

Keleta peker her på de lange linjene historie skaper. Dette er en refleksjon over årsak og virkning som Lund (2020, s. 30) mener har mye å si for dannelse av historiebevissthet. Selv om informantene gir uttrykk for en historiebevissthet som kobler sammen fortiden og nåtiden, var Aksel ærlig på at det som har skjedd før ikke er noe som opptar han i hverdagen.

For meg her og nå så tenker jeg ikke på det egentlig. [...] Jeg tenker ikke på det, men jeg vet jo at hvis ikke det hadde skjedd, så hadde vi ikke hatt det som vi har det i dag. (Aksel)

Det kan tyde på at historiebevisstheten er mindre reflektert og bevisst enn det en kan anta hos voksne (Nielsen, 2004, s. 216). Samtidig er det mulig at historiebevisstheten ikke har like sterk innvirkning på selvforståelsen til informantene, da de ikke tenker like mye på det. Refleksjon over egen historiebevissthet er ikke en vanlig aktivitet for noen. Jeg oppfatter at informantene begynner å få noen verktøy på plass for å kunne reflektere over historiebevisstheten sin senere. Hvor mye en kan forvente av elever på mellomtrinnet når det kommer til refleksjon rundt egen identitet og historiebevissthet

kan diskuteres. Det varierer hvor stor kapasitet elevene har, og hva de er mottakelige for. Samtidig vil det for noen elever være viktig å bruke verktøyene for å få en bedre historiebevissthet. I en usikker periode som mellomtrinnet kan være, vil det å være trygg på egen identitet og fortid gjøre tiden mer stabil (Eriksen & Lyng, 2018).

Forståelsen av tidsdimensjonene i historiebevissthetsbegrepet er også en del av kjerneelementet *identitetsutvikling og fellesskap* i læreplanen for samfunnsfag.

Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Det er et mål at elevene skal utvikle historiebevissthet slik at de bruker koblingen mellom fortid, nåtid og framtid til å forstå hvor de selv kommer fra, og utvikler egen identitet. Ingen av informantene reflekterer noe rundt dette i løpet av intervjuene. Det betyr ikke at de ikke har utviklet en slik historiebevissthet eller at de ikke klarer å uttrykke det, men det kan tyde på at de ikke har kommet så langt ennå. Empirien min gir ikke svar på om det er en forskjell på majoritets- og minoritets elever på dette området. Det er mulig at majoritets elevenes møte med historieundervisning sjelden utfordrer deres historiebevissthet, da de ikke opplever motsetninger mellom egen identitet og historieundervisningen. Det er mulig at minoritets elever oftere reflekterer over egen fortid, noe som gjør identitetsutviklingen mer komplisert.

Delkapittelet *Historiebevissthet* sine funn og drøftinger viser at informantene er tydelige på formålet med historieundervisningen er at de skal lære av den. Denne koblingen mellom fortid og nåtid står sterkt hos flere av informantene. Det siste tidsaspektet i historiebevissthet, fremtid, blir mindre nevnt av informantene. Refleksjon rundt egen historiebevissthet er ikke noe noen gjøres daglig, og dermed kan en ikke forvente at historiebevisstheden til minoritets elever på mellomtrinnet skal være videre utviklet. Et spørsmål jeg stiller er om minoritets elever er spesielt sårbare i egen identitetsutvikling når historiebevisstheden ikke systematisk jobbes med. Dette kan stemme, men som Eriksen (1997) og informantene påpeker, så er de hybride i sin identitet og håndterer dette på en tilsynelatende god måte. Resultatene i empirien gir ikke et klart svar på dette.

## 4.6 Historiebruk

Ved flere anledninger fortalte informantene hvor de lærte om historie. Det viste seg at skolen ikke var den eneste kilden. Noen av stedene de lærte om historie kunne de enkelt gjengi og uttrykke med ord. Andre nevnte de uten selv å tenke over at det var en kilde til historie. Da jeg transkriberte og kodet empirien fant jeg disse ulike kildene interessante. For å sortere empirien på en måte som ga bedre oversikt, teoretiserte jeg empirien ytterligere. Dette ga meg den nye kategorien *historiebruk*, som er tett knyttet opp til Bernard Eric Jensens (2003, s. 88) modell over historiebevissthets dannelses- og brukssteder (se figur 1). Den viser en oversikt over ulike kanaler der historiebevissthet blir produsert og reprodusert. Delkapitlet tar for seg de kanalene der informantene møter historie. Dette er viktig for lærere å være bevisst, da minoritets elever kan ha kanaler med annet innhold enn etnisk norske elever.



Familie og skole er de kanalene flest av informantene nevner at de møtte historie i. Det kan tyde på at nærmeste familie og skolen er kanalene med mest troverdighet for elevene, eller at det er de kanalene de møter oftest. Dermed er det mulig at det er disse kanalene som oppleves mest relevant når det kommer til historie. Det kan også være at disse kanalene er «påtvungne», i den forstand at de ikke har «fritak» fra historieundervisning eller familiens historie.

Informantene nevner også at de selv tar i bruk andre kanaler, men det virker mer som et alternativ hvis familie eller skolen ikke er tilgjengelig. Det er trolig at elever plukker opp en del historisk informasjon fra internett og nyhetene, når de stadig vekk blir eksponert for disse kanalene.

Hvis jeg lurer på noe, og jeg ikke har svar, så er det mulig jeg søker opp. (Elliot)

I could also look at the news to see history. (Christian)

I tillegg nevner informantene at de selv er historiske kilder. Når de får mulighet har de mye kunnskap å formidle, som denne samtalen viser:

Aksel: Jeg husker det var sånn i tredje eller første, Tiril og Isabel hadde med sånn bønneteppe.

Isabel: Ja, vi måtte forklare litt om islam og sånn.

Tiril: Det husker jeg så godt.

Å bruke elever som ressurser er en metodemulighet som kan bli oversett av lærere. Fra samtalen over viser Aksel, Isabel og Tiril at det ligger et potensiale i elevene som kunnskapsformidlere. Av det de forteller har det bare blitt utnyttet ved ett tilfelle i løpet av deres syv år på barneskolen. Tiril peker også på et viktig didaktisk aspekt. Hun sier at hun husker det som skjedde for fire eller seks år siden godt. Det kan tyde på en opplevelse som har ført til dybdekunnskap, noe Aksel indirekte bekrefter ved at han husker situasjonen. En slik metode kan gjøre inntrykk på flere elever enn de som selv er aktive. Denne formen for metode har jeg beskrevet i delkapittel 4.4 *Undervisningsmetode*. Da elevene fikk spørsmål om dette var noe de kunne tenke seg å gjøre igjen var svarene negative fra Tiril, Isabel og Aksel. De mente de var litt ferdig med det, og at resten av klassen «visste om det nå». Ulike faktorer spiller inn på om dette er en metode som passer i forskjellige klasserom. Med et interkulturelt perspektiv vil det være en mulighet til å høre alle elever (von Nolting, 2010). Det er viktig å reflektere over den personlige eksponeringen, slik at en elev ikke blir representant for en hel kultur.

Informantene var også kritiske til skolen som historiekanal. Noe Isabel nevner når hun lurer på om lærerne «ikke vet så mye om det» som svar på hvorfor hun føler historieundervisningen ikke formidler «hele historien». Det førte til en opplevelse av at skolen eller lærerne fortalte historie som ikke samsvarte med andre kanaler informantene møtte historie i. Mellberg (2009) påpeker at dette er noe som kan skape forvirring. Selv om en kan tenke at det Karlsson (2009) beskriver som ikke-bruk av historie kan føre til en utsletting eller undertrykking av historie, tror jeg det for lærere i større grad dreier seg om å legitimere valg og bortvalg av pensum. Isabel og Aksel er raske til å peke ut manglene ved historieundervisningen, og nærmere bestemt lærerkompetanse.

Jeg vet ikke om det er fordi de (lærerne) ikke vet så mye om det eller, ja. (Isabel)

Som lærer kan du ta litt research og finn det ut. (Aksel)

Isabel og Aksel er tydelige på at lærere har et ansvar når det kommer til viderefremming av kunnskap. De mener lærere må undervise historie på en måte som gjør at elevene får et bedre helhetsinntrykk og forståelse.

Av de historiekanalene informantene nevner implisitt finner jeg film/TV og sosiale medier. Dette er mine tolkninger av informantenes utsagn, og dermed min antagelse om at dette er deres implisitte historiekkanaler.

Ja, jeg tenkte kanskje at de animerte, og at de har tegnet på. Og så er det ikke ekte. (Aksel)

Dette sier Aksel når han snakker om oppdagerne som reiste fra Europa. Det er usikkert hvorfor han nevner animasjon, men det kan tyde på at han har sett en film eller tegneserie og assosierer det med oppdagerne. Det at elever lærer historie gjennom film/TV kan by på utfordringer. Dette er kanaler som ofte tilpasser innholdet etter mottaker og format, og derfor mister vesentlig informasjon (Jensen, 2010). Å kun ha et bilde av historie fra film/TV, eller andre kanaler, kan gi et ensidig inntrykk av historie. Dette kan føre til misbruk av historie, eller forvirring i møte med annen historiebruk senere. På den andre siden peker Lund (2020) på mulighetene som ligger i kommersiell historiebruk. Fordi det er historiebruk som elever blir eksponert for i stor grad vil deres historieforståelse være preget av dette. Dette kan lærere utnytte, ved å dra kommersiell historiebruk inn i undervisningen og forklare formålet og funksjonen med bruken.

Tiril: [...] Og så begynte jeg å søke det opp på TikTok, og-

Aksel: Tik- \*slår i bordet\*

Her kommer det frem at Tiril bruker TikTok som en kilde til historiekunnskap, noe Aksel reagerer på. Kroppsspråket tyder på at han mener TikTok ikke er en legitim kilde. Tirils bruk av TikTok som kanal virker for meg som en ubevist handling. Hun reflekterer ikke over at hun bruke TikTok for å søke opp et fenomen, og legger det frem som en troverdig kilde. Etter Aksel sin reaksjon fortsetter Tiril å fortelle om videoene som dukket opp på mediet. Det kan tyde på at Tiril og Aksel har ulike oppfatninger av hva som er en god kanal for historisk kunnskap. Denne oppfattelsen er noe de kan ta med seg videre, som en individualisert historiebruk. Dette kan være med på å forme deres historiebevissthet. I tillegg kan det ha noe å si for hvor interessant og motiverende de synes det er å arbeide med historiefaget i senere skoleår. Deres formede historiekultur kan enten bli eller ikke bli utfordret av læreres historiekultur (Mellberg, 2009).

Etter å ha diskutert hvor informantene møtte historie, spurte jeg om de syntes historie fra familie eller historie på skolen var mest interessant, da dette var de to mest nevnte kanalene.

[...] jeg synes vi har for lite historie på skolen, for jeg lærer mer hjemme. (Kate)

Ja, ehm, jeg tror kanskje at foreldrene våre sier på en, mer detaljer fordi de har opplevd det og flyktet og alt. (Isabel)

Og sagt kanskje mer hvordan de (foreldrene) har opplevd det. (Aksel)

Av dette forstår jeg det slik at informantene foretrekker og får bedre kunnskap av å høre om historie hjemme. Dette begrunnes med at familien har opplevd noe som gjør historien mer interessant. Dermed kan det se ut til at i Jensen (2003, s. 88) sin modell er

familien den viktigste kilden for historiebevissthetsdanning for minoritets elever. For lærere som underviser i historie er utfordringen spennet mellom den «akademiske» og den «folkelige» historien, noe som gjør seg spesielt gjeldende i dagens informasjonssamfunn (Tafjord, 2022, s. 161). Det er mulig dette spennet blir enda større for minoritets elever enn for etnisk norske elever, fordi de i tillegg kanskje opplever tilknytning til historie fra andre kulturer eller gjennom historiebruk fra familiemedlemmer. Dette er dette spennet Kvande og Naastad (2020) betegner som skillet mellom historie som vitenskapsfag og historie som skolefag. Hva betyr dette for minoritets elevers opplevelse av historieundervisningen? Muligens faller relevansen og interessen for historieundervisning når de føler at den historien som blir fortalt hjemme er viktigere eller mer korrekt. Dette kan igjen føre til at minoritets elever går glipp av andre historiske perspektiv, og at skolen ikke får gjennomført mandatet med å videreføre norsk kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2017). I ytterste konsekvens kan dette føre til at minoritets elevene kun utvikler sin minoritetsidentitet og dermed ikke føler seg som en del av det norske fellesskapet.

For å oppsummere informantenes opplevelse av historiebruk vil jeg trekke frem familie og skole som de viktigste kildene til historisk kunnskap. Empirien tyder på at det er disse kanalene informantene har størst tillit til eller assosierer mest med historie. I tillegg nevnes nyheter og internett eksplisitt, og sosiale medier og TV/film implisitt. Elever sin egen historie kan brukes som en kanal til formidling, men det virket ikke som dette var noe informantene ønsket. Det er mange faktorer som spiller inn for at dette skal kunne gjennomføres på en måte de er komfortable med. Informantene pekte også på at de ulike kanalene fremstiller historie på forskjellige måter. Dette påvirker hvordan de selv oppfatter historie, og deres historiekultur.

## 4.7 Historiekultur

I intervjuene fortalte informantene om hvordan historie ble formidlet i undervisning og hvordan den ble formidlet hjemme. Dette la grunnlaget for kategorien som først het *perspektiv*. For å få bedre oversikt over empirien ble denne kategorien endret til *historiekultur*. Dette fordi jeg ønsket å fremheve viktigheten av å være bevisst hvilken historiekultur en som lærer formidler. Overordnet del av læreplanen fremhever en «felles kulturarv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her reiser det seg flere spørsmål. Er en felles kulturarv viktig for fremtiden? Eller kan de kulturene som finnes i samfunnet utvikle den norske kulturen til å være et sted der alle finner sin plass? Hvis det er siste er tilfelle, hvordan skal i så fall skolen håndtere det?

Gjennom delkapittel 4.6 *Historiebruk* har empirien vist at mine informanter nevner familie som den kanalen med mest interessant historie. I dette delkapitlet drøfter jeg hvorfor elevene foretrekker familiær historie, og hva som skiller den fra skolehistorien. Jeg vil også diskutere hva som skjer når elevene møter ulike historiekulturer på skolen og hjemme. Dette kan gi svar på om minoritets elever opplever historieundervisningen som motiverende og interessant.

Isabel hevdet at foreldrene hennes ikke fortalte den samme historien som lærerne på skolen. Da informantene ble spurt om hva som var ulikt ramset de opp en rekke land og verdensdeler. Christian var enig i at skolen og hjemmet fortalte noe forskjellige historier.

De forteller meg ting som jeg ikke lærer i skolen. [...] Eh, de forteller om, eh things that are happening at this moment, or are just happened, like riots or. (Christian)

[...] De (skolen) sier det på en snillere måte her, forstår du? [...] De sier sånn. Ja, men du vet hvordan mamma, foreldrene våre sier sånn, sier hele historien der, ikke sant. (Isabel)

Det kan tyde på at Christian mener historieundervisningen er noe utdatert, og at skolen er for dårlige til å trekke inn aktuelle samfunnsproblemer i undervisningen. Dermed sier Christian indirekte at de hjemme er mer preget av en «social meliorists»-type undervisning enn skolen. Slik jeg tolker Christian finner han den type historie mer interessant. Isabel peker på noe av det samme, og hentyder at skolen «pakker inn» historieundervisningen. Videre utdyper hun forskjellene mellom skolen og hjemmet, der hun mener historieundervisningen på skolen er for snever, og dermed mindre interessant.

Men de (skolen/lærere) sier egentlig ikke så mye. De sier bare hovedsteder, byer, elver og sånt. [...] Det er gøyere å høre om historie fra andre land enn bare Norge og Sverige og ja, der rundt. (Isabel)

Under intervjuene spurte jeg også om i hvilke kontekster informantene hørte familiehistorier. Dette med tanke på om det fantes noen situasjoner som kunne overføres til historieundervisning på skolen. Informantene fortalte at de oftere fikk fortalt familiehistorier når de var i familiens hjemland, eller på vei dit.

Ja, de forteller, de forteller ingenting før du har kommet litt langt altså. (Aksel)

Aksel sier at foreldrene ikke forteller noe om sine hjemland før de har kommet et stykke unna Norge. Dette blir støttet av flere som bekrefter at jo lengre vekk fra Norge de kommer, jo mer forteller foreldrene deres om sine livshistorier. Geografi har, slik jeg tolker informantene, en viktig rolle i hvordan en oppfatter seg selv. Avstanden til Norge kan være med på å gjøre familien til informantene mindre norske på et vis, og at det derfor blir mer naturlig å snakke om en annen familiehistorie. Dixon og Hales (2014, s. 13) peker på at når barn er i det lokale, kan de erkjenne at historie er rundt dem i hverdagen hele tiden. Det kan være grunnen til at informantenes foreldre beretter sin familiehistorie når de er i hjemlandet (det lokale). Dette støttes av Barton og Levstik (2004) tanker om at en kobler egen fortid til det lokale.

Ja, okei. Når vi lærer liksom om Afrika så, da tror alle sammen at, Afrika okei, «når du gikk til skolen så ridde du på en elefant». (Keleta)

Keleta og Aksel forteller om misoppfatninger om Afrika, og at de føler kontinentet noen ganger blir feil fremstilt. Som det kommer frem av diskusjonen under handler opplevelsen om hva som blir sagt og hva som blir utelatt fra historien. Det blir betegnet som «hidden history» (Dixon & Hales, 2014, s. 7).

Keleta: For eksempel når vi lærer om et land i Afrika. Liksom. Da tar dem (lærerne) opp dyr og sånn.

\*latter\*

Keleta: Når vi lærer om Afghanistan tar dem opp Taliban for eksempel.

Isabel: Ja. De tar opp en spesifikk ting. Og bare snakker om det.

Aksel: Og så blir det ikke noe annet.

Informantene mener at det som kommer frem i undervisning er for snevert, og som Aksel sier «så blir det ikke noe annet». De er klar over at historien består av mer enn det som kommer frem i historieundervisningen. Aksel og Isabel stiller spørsmålstegn ved lærernes kunnskap og lurer blant annet på om «de ikke vet så mye om det» og foreslår at de kan «ta litt research og finn det ut». En oppfatning av at lærere mangler kunnskap vil påvirke deres opplevelse av historie som skolefag. Dette blir spesielt problematisk da informantene opplever at de hører «hele historien» hjemme.

Eh. Jeg tenker sånn at på skolen, så. For eksempel da på Supernytt så forteller de en liten del av hva som har skjedd, men de forteller ikke alt. Så når jeg kommer hjem så hører jeg at mamma og pappa snakker på telefonen for eksempel. Og da hører jeg at de snakker om veldig, veldig mye som har skjedd. [...] (Tiril)

Jeg kan si at liksom, historien vi lærer på skolen liksom og det foreldrene sier, det er litt av det samme, men de forteller på forskjellige måter liksom. [...] Men når de forteller på skolen sånn (mumler). De forteller ikke helt hva som har skjedd. Så det er litt forskjellig liksom. (Keleta)

For de (familie) har jo vært i krigen. Så de forteller mer detaljer. (Isabel)

Selv om informantene i stor grad mener at historien samsvarer på skolen og hjemme, reagerer de på ulik bruk av detaljer og forskjellige fokuspunkt. En kan anta at historiekulturen de møter hjemme og på skolen ikke er helt lik, noe som kan gjøre historiefaget demotiverende slik Mellberg (2009) antyder.

Historiekulturen elevene møter påvirker hvordan elevene selv forstår historie. Jeg snakket med informantene om det var noen deler av historien de ønsket å lære mer om. Elliot ga et svar som viser hvordan han forstår historie, og hvilken historie han ser på som mest relevant for seg.

Det er jo Europa som er på en måte ... Når det kommer til gamle dager er det Europa som er litt sånn. Det er Europa som er viktigst, for det er der alt på en måte starta. [...] Kanskje ikke viktigst, men sånn. At jeg har ... Det er mest historie. (Elliot)

Elliot, som selv har røtter fra Europa og Sør-Amerika, mener Europa er historiens sentrum. Senere modifierer han seg, ved å si «kanskje ikke viktigst», men mener at det er Europa som har mest historie. Dette kan tyde på at historieundervisningen Elliot har hatt har vært preget av eurosentrisme (White, 1990). Ingen av de andre informantene er like tydelige om at Europa er viktigst, men flere peker på et europeisk perspektiv i historieundervisningen. Dette er i tråd med læreplanen som vektlegger lokal verdi- og kulturarv, som tar hensyn til det norske og det europeiske som har mye felles kultur og historie (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å starte historieundervisningen i det lokale støttes også av Skjæveland et al. (2016) og Dixon og Hales (2014). Det er mulig dette var intensjonen i Elliot sin historieopplæring. Resultatet ser ut til å være at han har fått et bilde av Europa som historisk sentrum og ikke er like interessert i å lære om de andre verdensdelene. Dette kan gi et skjevt blikk på historien og føre til en holdning preget av et geografisk makthierarki.

En undervisning preget av eurosentrisme eller andre undervisningsmetoder som gjør at en kun møter samme historiekultur, kan virke bekreftende for elever. Dette kan validere deres identitet og selvforståelse (Mellberg, 2009, s. 347). Ved eurosentrisme får ikke elevene reflektert over ulike perspektiv og mulighet til å tenke kritisk rundt forskjellige

historiske fremstillinger. Dette mener von Nolting (2010) er vesentlig i et interkulturelt perspektiv, som har som formål å minske kulturelle avstander. På den andre siden kan det å møte ulike historiekulturer virke forvirrende og demotiverende for elever, spesielt hvis det kommer fra to kanaler de har tillit til. Dermed er det viktig for skolen som institusjon å reflektere over hvordan de ønsker å fremstille historie og hva de ønsker elevene skal få ut av historieundervisningen. Skolens mandat i henhold til læreplanen er å forvalte og videreføre den norske kulturarven, noe Børhaug (2005) påpeker i legitimeringsperspektivet. Utdfordringen er at elevene samtidig skal få utvikle egen identitet. Dette kan være et dilemma for historielærere, spesielt hvis legitimeringsperspektivet blir for fremtredende.

Dette delkapitlet, *Historiekultur*, har vist at ulike møter med historie kan gjøre skolehistorien demotiverende og irrelevant. Informantene sier at skolen og familiene deres forteller historier med forskjellig grad av detaljer og informasjon, men de er ikke motstridende. I tillegg uttrykker informantene en følelse av at skolehistorien er for snever og mangelfull. Isabel omtaler den blant annet som «snillere», noe som kan tolkes til at den er «pakket inn» fra skolens side. Dette kan virke forvirrende da informantene møter «hele historien» hjemme, noe som Mellberg (2009) også problematiserer for elevenes identitetsutvikling. Det ble også diskutert at det lokale spiller en vesentlig rolle i hvilken historie som fortelles. Flere av informantene peker på at historieundervisningen har et europeisk utgangspunkt. Norske og europeiske verdier har en sterk tradisjon i skolen, tross nyere målsettinger om mangfold og internasjonalisering (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 4.8 Oppsummering av analyse og drøfting

Presentasjonen av empirien og drøftingen opp mot teori danner grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?». I besvarelsen vil jeg først presenterer forskningsspørsmålene og besvarer disse, før jeg drøfter selve problemstillingen. Analysen er basert på en kvalitativ studie av et begrenset empirisk materiale. Dette kan ikke gi et generelt svar om minoritets elever, men peker på tendenser i mitt utvalg. En kan anta at dersom et fenomen opptrer i dette utvalget, er det også mulig det kan opptre andre steder, såkalt analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Derfor kan resultatet fra analysen og drøftingen være interessant for andre som er interessert i lignende tematikk.

### 4.8.1 Hva forstår minoritets elever med historie og historieundervisning?

Ved å avdekke informantenes forståelse av historie og historieundervisning, legger jeg føringer for hvordan analysen av deres opplevelse av inkludering og relevans kan tolkes. Derfor var det viktig at jeg la frem en definisjon etter å ha hørt informantenes tanker. Dette for at vi holdt fokuset på historie, og for at jeg kunne sammenligne de resterende svarene fra de ulike intervjuene. På den måten sitter jeg igjen med informantenes forståelse av historie og historieundervisning, i tillegg til at jeg har grunnlag for å se de videre svarene opp mot hverandre i analysen.

Empirien viser at informantene assosierte historie med krig, og at historie=krig var en forståelse som gikk igjen hos flere informanter mer eller mindre bevisst. Denne formen for forståelse av historie som noe konkret er det Lund (2020, s. 19) omtaler som «vite-at»-kunnskap, og er knyttet til innholdsbegreper. Underveis i intervjuene utdypet de denne forståelsen til å gjelde historiske epoker og historiske personer. Informantene

peker også på at en skal lære av fortiden og unngå å gjøre de samme feilene i fremtiden. Dette kan tolkes som en kobling til forståelsen av historie som krig. I tillegg er det et uttrykk for historiebevissthet, som viser koblingen mellom fortid, nåtid og fremtid.

Generelt er det vanskelig å skille mellom når informantene snakker om historieundervisning og annen undervisning. Det kan tyde på at historieundervisningsbegrepet er diffust, eller at de opplever at historie er sentralt i flere fag enn kun samfunnsfag.

Analysen avdekket også at informantene var preget av en kunnskapsforståelse av historieundervisning, der fakta var fremtredende. Koblingen mellom historie og fakta gjør at jeg tolker informantenes forståelse av historie nærmere det Nielsen (2004) betegner som vitenskapelig analyserbar enn historie som gåtefull og poetisk. Det er i sistnevnte identitetsutvikling skjer. Informantene uttrykker at historie blir utelatt fra undervisningen noe som fremstiller «deres» historie på en uriktig måte. Det tolker jeg som at informantene reflekterer rundt hvordan historieundervisning potensielt kan være identitetsskapende. Dette ser ut til å skje fordi historiene som blir fortalt hjemme og på skolen ikke er direkte sammenfallende, og ulikhetene blir fremtredende.

Det at historieundervisning blir assosiert med oppgaver i lærebok kan tyde på at de har opplevd tradisjonelle arbeidsmetoder, noe informantene fant demotiverende. En mulighet som diskuteres er mikrofortellinger, som har mulighet til å få frem flere perspektiver. Da blir det viktig å ta individuelle hensyn, slik at en unngår at en elev blir representant for en kultur.

#### 4.8.2 I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er relevant for deres identitet og familiebakgrunn?

For å kunne si noe om minoritets elevers opplevelse av relevansen til historieundervisning, ønsket jeg at informantene skulle fortelle om sine opplevelser av historieundervisningen. Det innebar også tanker rundt egen identitet samt sin families historie. Dette fordi om noe oppleves som relevant vil det øke motivasjon og grunnlag for identitetsutvikling (Kvande & Naastad, 2020).

Aksel er den eneste som ser direkte koblinger mellom historieundervisning og eget liv. Han peker på viktigheten av historieundervisning og framtidig jobb. Likevel opplever ikke jeg at han av den grunn ser på historieundervisning som relevant for seg, men at det kan være det for noen. Indirekte relaterer elevene historieundervisning til seg selv og egen familie kontinuerlig. Blant annet snakker de om at historieundervisningen er mangelfull, noe som forstås som at det som *ikke* blir sagt egentlig er en viktig del av hvem de og deres familie er. Det kan tyde på at historieundervisningen er preget av «hidden history» og ikke-bruk av historie. At informantene opplever dette tyder på en historieundervisning som mangler relevans. Likevel viser informantene utviklet historiebevissthet ved å påpeke dette.

Informantene viser en kobling mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og framtid forventning som gjør at de klarer å reflektere litt over sin egen situasjon. Deres historiebevissthet ser ikke ut til å ha en direkte sammenheng med identitetsutvikling, da de ikke bruker dette til å se seg selv i en større sammenheng. Det kan også ligge noe i at den selvforståelsen og livsorienteringen norsk historieundervisning promoterer ikke er forenlig med minoritets elevers, noe som kan hemme utviklingen. En annen forklaring på en liten sammenheng mellom historiebevissthet og identitetsutvikling kan være mangelen på kontinuerlig og systematisk arbeid med historie. Når elevene ikke får

mulighet til å forstå koblingen mellom tidsdimensjonene blir det vanskelig å si noe om menneskets utvikling – og dermed også sin egen. Skolen er, som Jensens (2003, s. 88) modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder viser, ikke den eneste kanalen elever har til historie. Både modellen og min empiri viser at det er andre kanaler som er vel så viktig, og kanskje også mer interessante enn skolefaget historie.

Som Overordnet del av læreplanen nevner, skal undervisningen bygge på kristne og humanistiske verdier og innsikt i «vår historie og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Siden norsk historie og kultur er sterkt påvirket av det som har skjedd i Europa, er det naturlig at skolen også har et europeisk perspektiv. Det kan tyde på at dette perspektivet virker demotiverende for informantene, da de savner dybde i historiefortellingen. Dette kan se ut til å føre til en form for «hidden history», der ikke bruk av historie gjør at informantene ikke ser relevansen av historiefaget for seg selv (Dixon & Hales, 2014).

#### 4.8.3 I hvilken grad opplever minoritets elever at historieundervisningen er interessant og motiverende?

En motiverende historieundervisning er utgangspunktet for å tilrettelegge for historiebevissthet og identitetsutvikling. Motivasjon og interesse spiller en vesentlig rolle i hvilken grad elever involverer seg i faget. Derfor ønsket jeg å undersøke om informantene opplevde historieundervisningen som interessant og motiverende (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Informantene nevner metode som viktig for motivasjon. Dette trenger ikke kun å handle om historieundervisning, men er fortsatt et aspekt en som underviser i historie må vurdere. Lærebokoppgaver var en mye brukt metode som informantene syntes å være lei, og dermed også fant demotiverende. For dem stod metodefrihet høyt, og det å kunne fordype seg i de temaene de selv fant interessante. Relasjonene i klasserommet har også mye å si for motivasjonen. Dette gjelder både de vertikale og de horisontale relasjonene. Aksel peker blant annet på en tidligere lærer som han følte fortalte en historie han følte var mer utfyllende. Han gir uttrykk for at læreren han har i dag gir for lite metodefrihet og har for lite kunnskap, som fører til en lavere grad av motivasjon for historieundervisningen.

Resultatene viser at informantene møter en annen historiekultur på skolen enn den de møter hjemme. Dette påvirker også motivasjonen, da historieundervisningen kan oppleves som mangelfull. Dette hevder Isabel da hun sier at skolen «sier egentlig ikke så mye». Det at skolen og hjemmet har ulik historiebruk gjør at informantene finner historien som blir fortalt hjemme mer interessant, da de forteller «hele historien». Det kan føre til at skolefaget historie blir demotiverende. Lund (2020) hevder at det finnes historiebruk som et uutnyttet potensial i skolen. Dette bekrefter informantene ved å nevne ulike former for historiebruk de finner interessant, og som ikke blir brukt i undervisningen. Dette feltet vil mest sannsynlig vokse de kommende årene, fordi vi er i et informasjonssamfunn i vekst (Tafjord, 2022).



#### 4.8.4 Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?

Når jeg nå skal gi et svar på problemstillingen «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?», er det med bakgrunn i drøftingen og forskningsspørsmålenes funn.

Informantene viser til flere erfaringer med historieundervisning. Dette er erfaringer som både gir mulighet for identitetsutvikling, men som også kan virke begrensende. Dette kommer frem av at det er for lite variasjon i undervisningen, og at den historien som blir presentert oppleves som mangelfull.

I samfunnsfagets fagrelevans og sentrale verdier heter det at «Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Slik jeg leser det er det en forutsetning at historiefaget oppleves relevant for å oppfylle disse målene. Det som oppleves som relevant vil øke motivasjonen og gi et godt grunnlag for identitetsutvikling. Som en del av denne identitetsutviklingen ligger historiebevissthet. Den viser hvordan fortiden former oss og hvordan vi former fortiden, altså hvordan vi er historieskapte og historieskapende. Dette er sentralt i samfunnsfagets fagrelevans og sentrale verdier, derfor må lærere etterstrebe at alle elever finner en måte faget er relevant for dem.

Informantene viser til historieundervisning som relevant, selv om dette i hovedsak skjer indirekte. De har ingen konkrete uttalelser som går på koblingen mellom historieundervisning og relevans, men de viser flere ganger til hvordan historie er viktig for deres identitet. Dette kan være gjennom hverdagsfortellingene om egne familier, eller ved å påpeke manglene ved skolens historieundervisning. Det at minoritets elever møter forskjellige historiekulturer i klasserommet og hjemme, kan føre til at deres historieperspektiv og historiebevissthet utvikles. Dette kan være en utilsiktet fordel i forhold til etnisk norske elever, som en kan anta i større grad får bekreftet sin historiekultur. Samtidig kan følelsen av å møte andre historiekulturer gjøre faget demotiverende og dermed også irrelevant. Utfordringen er at historieundervisningen ofte ikke er variert nok til å gi minoritets elever en følelse av inkludering, da de opplever at den historien som fortelles om deres hjemland ikke inneholder det den burde. Skille mellom hva som blir fortalt hjemme og hva som fortelles på skolen forsterker denne følelsen. Det svekker følelsen av relevans og inkludering av historiefaget. Dette kan komme av det Karlsson (2009) omtaler som ikke-bruk av historien, som gjør at noen elever ikke ser relevansen for seg selv.

Informantene kommer med utsagn som viser at de delvis føler seg inkludert i historieundervisningen. På den ene siden bidrar de på lik linje med andre elever, og det handler om relasjoner og interesse i større grad enn bakgrunn. På den andre siden opplever de situasjoner der de blir pekt ut som annerledes, som Tiril gjør når de andre stirrer på henne. Dette er en form for andregjøring, som ikke er bevisst eller intensjonelt fra medelevene, men som likevel skjer. Selve historieundervisningen foregår på en måte som informantene opplever som ikke-inkluderende, og som ikke legger til rette for dette. Det kan være det europeiske perspektivet de mener undervisningen har, eller at «hele historien» ikke blir fortalt på skolen.

## 5 Avslutning

Til slutt vil jeg presentere hovedfunnene i min forskning, og anbefale ytterligere forskning på temaet. Målet med denne oppgaven har vært å granske «Hvilke erfaringer har minoritets elever på mellomtrinnet med historieundervisning og i hvilken grad oppleves den relevant og inkluderende?». Problemstillingen besvares med bakgrunn i drøftingen og forskningsspørsmålenes funn. Resultatene viser at minoritets elever har forskjellige erfaringer med historieundervisning og funnene indikerer at de ikke alltid opplever den som relevant og inkluderende.

Forskningen min viser at minoritets elever savner dybde i historieundervisningen. Dette vises gjennom uttalelser som at historieundervisningen er for «snill» og at «de forteller bare noe» og «så blir det ikke mer». Denne følelsen av at noe mangler i undervisningen forsterkes av at de hører «hele historien» hjemme. Dermed blir historieundervisningen kun delvis relevant og inkluderende. Mine funn samsvarer med tidligere forskning, deriblant Sunde (2022) og Kjellebold (2011). Dette er forskning som er gjort med elever på ungdomsskolen og videregående. Jeg finner mye av det samme blant mine informanter på mellomtrinnet. Det tyder på at dette er et gjennomgående problem i hele skoleløpet. Det er interessant at så unge elever evner å peke på mye av det samme som de eldre elevene, selv om det ikke alltid er like klart uttrykt. Det kan ha noe med at de eldre elevenes historiebevissthet er mer utviklet, og at de klarer å koble egen livsorientering sterkere til historien.

Noe som går igjen i drøftingen er hvordan samfunnsfaglærer skal klare å forvalte opplæringslovens mål om å formidle norsk kulturarv og sørge for at alle får utviklet egen identitet. Jeg har stilt spørsmålet om dette mandatet er for stort, spesielt når en ser at informantene finner historiefaget bare delvis inkluderende og relevant. Det kan tyde på at det norske og til dels europeiske perspektivet i historieundervisningen er fremtredende for minoritets elever. Dette skaper en følelse av at historieundervisningen er mangelfull, og dermed mindre relevant og inkluderende. Dette kan føre til at de føler seg oversett, eller at deres historie blir en «hidden history» eller ikke-bruk av historie. Mulig er dette noe av grunnen til at et flertall av informantene uttrykker en sammensatt identitet, men opplever i liten grad et sammensatt historiefag.

Spesielt vil jeg trekke frem forskjellene mellom skole og hjem som et interessant funn, og noe som krever videre forskning. Mine informanter er tydelige på at spennet mellom skolefaget historie og det som fortelles hjemme skaper en ubalanse i deres oppfatning av historie. Dette gjør at opplevelsen av historieundervisningen blir lite inkluderende og irrelevant. Informantene sier at historien som fortelles hjemme er mer interessant, og muligens den de legger hovedvekten på i egen identitetsutvikling.

Når det gjelder klasseromspraksis viser forskningen min at det er viktig å ta hensyn til den enkelte elev. I dagens flerkulturelle klasserom vil det sitte elever med tilknytning til flere historiekulturer. Disse trenger støtte og utfordring av andre historiekulturer. Dermed er et interkulturelt perspektiv vesentlig for at alle skal få utviklet egen identitet. Et slikt perspektiv kan hjelpe blant annet Aksel til å føle seg tryggere på sin tilhørighet og identitet, slik at han kommer med utsagn som «Jeg er fra både Zimbabwe og Norge, og det gjør meg trygg på den jeg er».

Resultatene viser at minoritets elever har forskjellige erfaringer med historieundervisning og indikerer at de ikke alltid opplever den som relevant og inkluderende.

## 5.1 Videre forskning

Dette prosjektet gir et lite innblikk i minoritets elevers skolehverdag. Det er langt fra et fullstendig bilde, og må derfor forstås i den konteksten den er skrevet ut fra. Resultatene indikerer at det finnes forbedringspotensialet i skolen, noe som hverken er overaskende eller uventet. Derfor kan det være verdifullt å forske videre på tematikken, enten med samme problemstilling eller en ny innfallsvinkel.

Jeg tror det hadde vært interessant om de samme informantene ble intervjuet på et senere tidspunkt. Det er mulig de da har endret syn, fordi historiebevissteten antageligvis er utviklet. Min egen erfaring tilsier at identitet har spilt en stor rolle for meg senere i livet, og jeg har da reflektert tilbake til min skolegang og sett den i et nytt lys. Kanskje disse informantene vil ha noe av den samme opplevelsen?

Et annet interessant forskningsprosjekt kunne være en kontrollstudie der en sammenligner klasserom med og uten tydelig fokus på inkludering i historieundervisningen. Er det mulig at elever i denne alderen ikke vektlegger historieundervisning i identitetsdannelse? Eller er det ubevisste mekanismer som påvirker uansett? En annen mulighet hadde vært å intervju majoritets elever, og sett om svarene var like eller om det faktisk er forskjeller.

Til slutt vil jeg påpeke at en kombinasjon av flere metoder kunne vært bedre. Da kunne en observerte og sett på sammenhengen mellom lærere og elever. Lærere og elever har et ulikt bilde på hvilken historie som formidles, og om dette gjøres på en relevant og inkluderende måte.



# Referanser

- Ahonen, S. (2004). Historiekultur i förändring på gatan och i skolan. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8*. (Skriftserie fra historisk institutt; Vol. 45), s. 63-72. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Anker, T. & Lenz, C. (2021). Lærerens makt og avmakt i et flerkulturelt klasserom – en analyse av lærerstudenters profesjonsetiske forståelse. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 224-239. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2358>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevens erfaringer med å være annerledes*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chinga, Ramirez, C., Oldervik, H. & Saur, E. (2018). Hvordan kan kunnskap om postkolonial teori gi PP-rådgivere en bedre forståelse av barn og unge med minoritetsbakgrunn? I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 155-170). Universitetsforlaget.
- Cicero, M. T. (55 f.vt.) De Oratore. *Attalus*. Hentet 21. mai 2023 fra <https://www.attalus.org/cicero/deoratore2A.html>
- Dixon, L. & Hales, A. (2014). *Bringing history alive through local people and places*. Routledge.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. (1997). Unge kreoler i en senmoderne verden: Ambivalens eller fundamentalisme? *Ung i verden – ung i Danmark*. <https://static1.squarespace.com/static/5c03b76b96e76fd25bee32fe/t/5c6156076e9a7f58150b2c2e/1549882888189/Unge+kreoler+i+en+senmoderne+verden.pdf>
- Evans, R. W. (2006). The Social Studies Wars, Now and Then. *Social Education* 70(5), 317-321.

[https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se\\_700506317.pdf](https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_700506317.pdf)

- Götlind, A. & Kåks, H. (2004). *Handbok i konsten att skriva mikrohistoria*. Natur och Kultur.
- Haas, C. (2019). Lægpersoners historiebrug i hverdagslivets populær- og historiekultur. En historiedidaktisk udfordring. *Nordidactica*, 9(1), 36-55.  
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19948/17997>
- Hasle, K. A. & Straume, K. (2022). Identitet, stad og lokalsamfunn. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Sannes (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 125-142). Fagbokforlaget.
- Hågensen, K. & Eide, S. S. (2023, 19. februar). Hjelper flerkulturelle i identitetskrise: - Jeg kan være både norsk og somalisk. *NRK, Innlandet*.  
<https://www.nrk.no/innlandet/nytt-flexid-kurs-skal-hjelpe-flerkulturell-ungdom-i-identitetskrise-1.16296943>
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2004a). Faghistorikerens historiebegreb: baggrund, kendetegn og virkninger. *Historisk tidsskrift* 104(1), 179-207.  
<https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/56099>
- Jensen, B. E. (2004b). Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb: En kritisk kommentar til Jörn Rusens begreb om «historiekultur». I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8*. (Skriftserie fra historisk institutt; Vol. 45), s. 47-62. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. Akademisk Forlag.
- Jensen, B. E. (2014). *Historie: Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens*. [Licentiatavhandling, Karlstad Universitet]. DiVa. <https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A511235&dswid=9219>
- Karlsson, K-G. (2009) Historiedidaktik: Begrep, teori och analys. I K-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktikken* (2. utg., s. 25-69). Studentlitteratur.
- Kjelland, A. (2020). Kva er mikrohistorie?. I A. Kjelland, H. J. Krøvel, O. Teige & C. Kaveh (Red.), *Mikrohistorie* (s. 11-29). Museumsforlaget.
- Kjelle vold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: En undersøkelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning* [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open  
[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?* Historiedidaktikk i teori og praksis (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Mellberg, D. (2009). Det är inte min historia! En studie av historieundervisning i ett multietnisk samhälle. I K. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktikken* (2. utg., s. 343-360). Studentlitteratur.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10-18). Cappelen Akademisk Forlag.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 154-186). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nielsen, M-B. O. (2004). Historiebevissthet og erindringsspør. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8*. (Skriftserie fra historisk institutt; Vol. 45), s. 211-228. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- von Nolting, J. (2010). Kulturell formstøpning eller vidgade vyer? Kulturell identitet och interkulturellt perspektiv i historieundervisningen. I P. Eliasson, K. Karlsson, H. Rosengren & C. Tornbjer (Red.), *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle* (s. 105-117). Lunds universitet.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidergående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287-306). Akademika Forlag.

- Roos, M. (2022). *Å forstå fortiden og formidle for fremtiden: Historisk kunnskap for lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskningsoversyn. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142-163.
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. (2016). Teaching Cultural Heritage in Culturally Diverse Early Childhood Centres in Norway. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 13(2), 82-92.  
<https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2565063/skjaeveland-buaas-moen-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177-199). Cappelen Damm Akademisk.
- Tafjord, H. E. (2022). Historiebruk som undervisningstema. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Sannes (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 161-178). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Gyldendal Akademisk.
- White, R. (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. Routledge.
- Zeller, R. A. (1993). Focus group research on sensitive topics: Setting the agenda without setting the agenda. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 167-183). SAGE.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483349008>





# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Godkjenning fra NSD/Sikt

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema på norsk

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema på engelsk

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD/Sikt

21.05.2023, 16:56

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Master - minoritetslevers opplevelse av historieundervisning](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 203341	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 12.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Prosjekttittel

Master - minoritetslevers opplevelse av historieundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Yngve Skjæveland

### Student

Ina Dahl Silkøset

### Prosjektperiode

01.01.2023 - 30.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Det gis informasjon og foresatte samtykker på vegne av barna
- Det er kort behandlingstid
- Barna vil ikke være gjenkjennbare i oppgave/publikasjon

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 30.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan

<https://meldeskjema.sikt.no/625114c5-1138-4aa3-b90e-31c577af22ae/vurdering>

1/2

dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra de foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiusen

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema på norsk**

# **Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet *hvordan opplever minoritets elever historieundervisning?***

### **Formål**

Som en del av min masteroppgave ved lærerutdanningen på NTNU ønsker jeg å intervju elever om deres opplevelse av historieundervisning. Selve intervjuet vil foregå som en gruppesamtale, der vi snakker om hvordan dagens historieundervisning foregår i praksis, og om den er inkluderende for alle. Problemstillingen til oppgaven er *i hvilken grad opplever minoritets elever historieundervisningen som inkluderende og relevant?* Målsetningen er å kunne si noe om dagens historieundervisning er tilrettelagt og inkluderende for alle.

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Hvis barnet ditt velger å delta i prosjektet, innebærer det å ta del i en gruppesamtale med meg og ca. fem andre elever. Denne samtalen vil vare i ca. 30 minutter. I den samtalen vil vi snakke om hva historieundervisning er, hvordan klassen har jobbet med historie, og hvordan det snakkes om ulike kulturer i klasserommet. I tillegg vil jeg spørre om elevenes egne opplevelser knyttet til historieundervisning, og i hvilken grad de føler den samsvarer med historien som blir fortalt hjemme. Denne samtalen vil bli tatt opp gjennom Universitetet i Oslo sin Nettskjema-Diktafon-app. I tillegg vil det bli tatt noen notater underveis. Dette sikrer en trygg lagring av personopplysninger.

Hvis ditt barn deltar, kan du få se spørsmålene på forhånd.

### **Hvordan oppbevares opplysninger om ditt barn?**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og prosjektleder som vil ha tilgang til lydopptakene. Disse lagres på et sikkert sted, og anonymiseres ved at hvert gruppeintervju og dets deltagere får nye navn.

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt 30. juni 2023. Da vil alle personopplysninger slettes, men anonymiserte opplysninger vil beholdes og eventuelt publiseres i masteroppgaven.

Hvis ditt barn deltar, vil det ikke kunne gjenkjenne i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

Opplysninger om ditt barn behandles kun med foresattes samtykke. De som er med på forskningsprosjektet har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi av sine personopplysninger. De vil også ha rett til å klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ina Dahl Silkoset (masterstudent på lærerutdanningen ved NTNU) på telefon 94821720 eller mail [inads@stud.ntnu.no](mailto:inads@stud.ntnu.no)  
Veileder på prosjektet er Yngve Skjæveland (professor i samfunnsfag),  
[yngve.skjaeveland@ntnu.no](mailto:yngve.skjaeveland@ntnu.no)

NTNU sitt personvernombud er Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Ina Dahl Silkoset  
(student)

Yngve Skjæveland  
(veileder/professor i samfunnsfag)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og er villig til å la mitt barn delta.

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Foresattes signatur: \_\_\_\_\_

Dato og sted: \_\_\_\_\_

---

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema på engelsk**

## **Does your child want to participate in the research project *how does minority students experience history education?***

### **Purpose**

As part of my master's thesis in the teacher education program at NTNU, I want to interview students about their experience in history education. The interview itself will take place as a group conversation, where we talk about how today's history teaching takes place in practice, and whether it includes everyone. The research topic for the thesis is “to what extent do minority pupils experience history education as including and relevant?” The aim is to be able to say something about whether today's history education is organized and integrated for everyone.

The Department of Teacher Education at NTNU is responsible for the project.

### **What does it mean for your child to participate?**

If your child chooses to participate in the project, it involves taking part in a group conversation with me and about five other students. This conversation will last approximately 30 minutes. In that conversation, we will talk about what history education is, how the class has worked with history, and how different cultures are talked about in the classroom. In addition, I will ask about the students' own experiences of history education, and to what extent they feel it corresponds to the story that is told at home. This conversation will be recorded through the University of Oslo's Nettskjema-Dictaphone app. In addition, some notes will be taken along the way. This ensures safe storage of personal data. You can see the questions in advance if your child is participating.

### **How is information about your child stored?**

I will only use the information about your child for the purposes I have described in this information letter. I process the information confidentially and in accordance with the privacy regulations.

Only my master supervisor and I will have access to the audio recordings. These are stored in a secure location and are anonymized by giving each group interview and its participants new names.



The project is planned to end around 30 June 2023. Then all personal information will be deleted, but anonymized information will be retained and possibly published in the master's thesis. If your child participates, they will not be recognized in the publication of the master's thesis.

### **Participation is voluntary**

Participation in the project is voluntary. If your child chooses to participate, you can withdraw consent at any time without giving any reason. All personal data about your child will then be deleted. There will be no negative consequences for you or your child if you do not want to participate or later choose to withdraw your consent.

Information about your child is only processed with the parent's consent. Those who take part in the research project have the right to access, correct, delete or restrict their personal data. They will also have the right to complain to the Norwegian Data Protection Authority about the processing of the personal data.

If you have questions about the study, please contact Ina Dahl Silkoset (master's student on the teacher education program at NTNU) on phone 94821720 or email [inads@stud.ntnu.no](mailto:inads@stud.ntnu.no)

Supervisor on the project is Yngve Skjæveland (professor of social studies),  
[yngve.skjaeveland@ntnu.no](mailto:yngve.skjaeveland@ntnu.no)

NTNU's data protection representative is Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

If you have questions related to Personal Protection Services' assessment of the project, you can contact:

- Privacy services by email ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) or by phone: 53 21 15 00.

On behalf of NTNU, the Privacy Service has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with the privacy regulations.

With best regards

Ina Dahl Silkoset  
(student)

Yngve Skjæveland  
(Supervisor/ professor of social studies)

---

## **Consent form**

I have received and understood the information about the project, and I'm willing to allow my child to participate.

Pupils name:

---

Parents signature:

---

Date and place:

---

---

