

Halvdan Eikeland

## Historieundervisning og interkulturell læring

En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av  
erfaringer fra norsk skole

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004

Rapport 8 / 2004

Rapport 8 / 2004 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Halvdan Eikeland

ISBN: 82-7860-128-3

## Forord

Mitt arbeid er del av Norges Forskningsråds KUPP-prosjekt: *Kunnskapsutvikling og profesjonsutøving*. Jeg takker Norges Forskningsråd for tildelte prosjektmidler, som har gjort det mulig å arbeide med prosjektet i årene 2002-2004. Jeg vil rette en spesiell takk til prosjektleder, professor, dr. art. Torlaug L. Hoel, som har lest deler av mitt manuskript. En viktig forutsetning for å gjennomføre prosjektet har vært intervju, rapportlesning og observasjon ved tre norske skoler: Fjell skole i Drammen, Lindeberg skole i Oslo og Grefsen videregående skole i Oslo. I den sammenheng vil jeg spesielt takke rektor Jan Moen og lærerne Jorun Deildok, Unni Helland og Ann Tjensvoll ved Fjell skole, lærerne Bashir Ahmad og Anne Margrethe Halvorsen ved Lindeberg barne- og ungdomsskole, og Jørgen Eliassen og Lorenz Hermansen ved Grefsen videregående skole. Sammen med elever ved alle skolene har de gitt meg viktige tilbakemeldinger om mål, innholdsvalg og stofforganisering i samband med en interkulturell historisk lærings- og dannelsesprosess.

Høgskolen i Vestfold 25. august 2004

Halvdan Eikeland

Prosjektleder, førsteamanuensis, dr. philos.

## **Innholdsfortegnelse.**

<b>I. Innledning</b>	<b>1</b>
1. Mål/hensikt	1
2. Nøkkelbegreper i arbeidet	2
3. Historiedidaktiske kategorier	5
3.1. Identitet	5
3.2. Historiebevissthet	10
3.3. Fremmedforståelse	16
3.4. Perspektivmangfold	17
3.5. Historiedidaktiske kategorier som analyseredskaper: Oppsummering	24
<b>II. Historie og interkulturell læring i et utvalg tyske læreplaner.</b>	<b>27</b>
1. Kildegrunnlag og problemstillinger	27
2. Historiefaget i tyske planer: Generelle trekk	27
3. Interkulturell problembevissthet og grunnlag for interkulturell historisk læring i et kommisjonsarbeid og et utvalg fagplaner for historie	28
3.1. Generell oversikt	28
3.2. Analyse med utgangspunkt i historiedidaktiske kategorier	36
3.3. Grunnlag for interkulturell historisk læring i tyske læreplaner	39
<b>III. Historie og interkulturell læring i gjeldende norske læreplaner.</b>	<b>41</b>
1. Kildegrunnlag og problemstillinger	41
1.1. Kildegrunnlag	41
1.2. Problemstillinger	42
2. Utviklingen av gjeldende norske læreplaner	44
3. Interkulturell problembevissthet i gjeldende norske læreplaner og veiledningshefter	45
4. Identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold som historiedidaktiske mål innenfor norske læreplaner	55
4.1. Grunnspørsmål, kilder og analyseopplegg	55
4.2. Synet på identitetsutvikling i den generelle delen av læreplan for grunnskole og videregående opplæring og i fagplanene for historie	56
4.3. Synet på utvikling av historiebevissthet i fagplanene for historie	60

4.4. Vektlegging av perspektivmangfold og fremmedforståelse i fagplanene for historie	67
5. Faglig strukturering og didaktisk konkretisering av fagplanene i historie	68
6. Grunnlag for interkulturell historisk læring i gjeldende norske læreplaner	70

#### **IV. Historie og interkulturell læring i tyske og norske læreplaner: en komparativ analyse.**

1. Kildegrunnlag og sammenlikningskriterier	72
2. Interkulturell problembevissthet i tyske og norske plan- og veiledningsdokumenter	73
3. Komparativ analyse med utgangspunkt i de historiedidaktiske kategoriene identitetsutvikling, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold	74
3.1. Identitetsutvikling som dannelsesmål	74
3.2. Historiebevissthet som dannelsesmål	76
3.2.1. Begrepsbruk	76
3.2.2. Utvikling av historisk metodekompetanse	76
3.2.3. Innholdet i historisk læring	77
3.3. Utvikling av fremmedforståelse og perspektivmangfold	78
3.4. Grunnlag for interkulturell historisk læring i tyske og norske læreplaner: Oppsummering	79

#### **V. Norske lærebøker i historie som grunnlag for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess**

1. Kildegrunnlag og analyseopplegg	81
2. Lærebøkene for mellomtrinnet	85
2.1. Kildegrunnlag	85
2.2. Innledende merknader	86
2.3. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet	86
2.4. Det europeiske innholdsperspektivet	89
2.5. Det nasjonale innholdsperspektivet	89
3. Lærebøkene for ungdomstrinnet	91
3.1. Organisering av analysen	91
3.2. Lærebøkene for ungdomstrinnet som redskaper til interkulturell dannelse	92
4. Lærebøkene for videregående skole	95
4.1. Kildegrunnlaget	95
4.2. Analyseopplegget	96

4.3. Forutsetninger for interkulturell læring i lærebøkene for videregående skole	98
4.3.1. Innholdsoversikt	98
4.3.2. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse	104
<b>VI. Interkulturell historisk læring i praksis: Erfaringer fra Tyskland og Norge</b>	<b>112</b>
1. Innledning	112
2. Læringsmiljøets grunnleggende betydning	114
3. Motstridende oppfatninger om historiefaglig innhold	117
4. Læreplaner og lærebøker i praksis	125
5. Samtalens rolle i en interkulturell læringsprosess	133
6. Språklige problemer, begrepsbruk og språkbevissthet	141
7. Interkulturell historisk læring i klasserommet: Eksempler på metodisk vinkling og metodiske opplegg	145
7.1. Bruk av personhistorie	145
7.2. Undervisningsopplegg som har kulturkontakt/kulturmøte som tema	148
8. Læringsaktiviteter utenfor klasserom og skole	156
8.1. Bakgrunn for alternative læringsformer i gjeldende norske læreplaner	156
8.2. Prosjektarbeid knyttet til skole og nærmiljø	156
8.3. Prosjektarbeid som direkte kulturmøte	159
9. Kilder til interkulturell historisk læring i skolen	174
<b>VII. Oversikt over prosjektresultater</b>	<b>176</b>
1. Innledning	176
2. Metodevalg	176
2.1. Kildegrunnlag og bruk av kvalitativ og kvantitativ analyse	176
2.2. Innholdskategorier og historiedidaktiske kategorier som analyseredskaper	177
3. Resultater av innholdsanalysen	179
3.1. Vektlegging av interkulturell historisk læring i tyske og norske læreplaner	180
3.2. Norske lærebøker i historie som redskaper for interkulturell dannelse	181

3.3. Erfaringer fra norsk skole: prinsipielle spørsmål og praktiske eksempler	184
3.3.1. Skolemiljøets rolle	185
3.3.2. Debatt om historiefaglig innhold	186
3.3.3. Læreplaner og lærebøker i praksis	187
3.3.4. Identitetsutvikling og kulturmøte som tema og mål innenfor interkulturell læring	187

# **I. Innledning**

## **1. Mål/hensikt.**

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn<sup>1</sup>, og vi er bare i begynnelsen av en prosess der mennesker med ulik kulturbakgrunn møtes og samvirker. Det flerkulturelle kommer ikke bare direkte til uttrykk i møtet mellom mennesker i vårt eget samfunn, men også ved at vi gjennom reiser og ikke minst massemedia blir konfrontert med ulike tankemønstre og handlingsalternativer.

Migrasjon og globalisering bidrar til å endre forutsetningene for læring i de aller fleste land. Det gjelder også for historisk læring generelt og historieundervisning spesielt. Ikke bare rammene blir endret, men også det fagfeltet som dette prosjektet er en del av, historiedidaktikken. Det gjelder både det teoretiske grunnlaget, målene og de metodiske retningslinjene for organiserte historiske læringsprosesser.

Hovedmål for prosjektet er å drøfte hvordan historisk læring i norsk grunnskole og videregående skole kan bidra til interkulturell dannelse og til å utvikle interkulturell historisk kompetanse.<sup>2</sup> Målene gjelder generelt for norsk skole, uansett elevsammensetning, og i den empiriske delen av min undersøkelse bygger jeg på kontakt med skoler med blandet etnisk elevrekruttering, og ved to av skolene er det store innslag elever med innvandrerbakgrunn. Den historiefaglige analysen knyttes til læreplaner, lærebøker og praktisk undervisning, og dreier seg om analyse av mål, faglig organisering av lærestoffet, og av faglig innhold og læringsprosesser.

Hensikten med mitt arbeid er i siste instans å drøfte hvordan interkulturell historisk læring kan styrkes i norsk skole. I den sammenheng ønsker jeg for det første å bygge på rapporter fra et

---

<sup>1</sup> Begrepet 'flerkulturelt samfunn' er i Norge en vanlig betegnelse for et samfunn som har folkegrupper med ulik kulturell og etnisk bakgrunn. I dette arbeidet vil begrepet 'flerkulturelt' bli brukt deskriptivt, som betegnelse for et samfunn med et etnisk mangfold. Som senere vil bli vist, mener enkelte at begrepet politisk sett er problematisk, i den forstand at vi tross alt har en felles norsk kultur som det er skolens oppgave å sosialisere til. Disse kritikerne mener at begrepet 'multi-etnisk samfunn' ville være en riktigere betegnelse.

<sup>2</sup> Se definisjon av begrepene s. 2 ff. og 4 f.



annet europeisk land, Tyskland. Bakgrunnen for å velge Tyskland er det store innslaget av elever med innvandrerbakgrunn i tysk skole. Når det gjelder erfaringer fra Tyskland, er jeg for det første opptatt av retningslinjer for interkulturell historisk læring som er utviklet av tyske historiedidaktikere, og videre hvilken plass interkulturell historisk læring har fått i læreplanene i de tyske delstatene. På bakgrunn av den tyske teoridannelsen og de tyske erfaringene vil jeg gjøre en analyse av norske læreplaner og et utvalg lærebøker og videre registrere og drøfte erfaringer med interkulturell historisk læring i norsk skole. Sentrale spørsmål i mitt arbeid er: Hvilke normative krav stilles i læreplanene, og hvordan legger lærebøkene grunnlag for å realisere målene? Hvordan kommer en interkulturell læringsprosess eventuelt til uttrykk i praksis, og hvilke hindringer står lærere overfor når de skal realisere læreplanenes mål? Hva kan eventuelt gjøres dersom lærerne ønsker å styrke den flerkulturelle vektleggingen? Hvilke positive norske erfaringer med interkulturell historielæring kan vi eventuelt bygge videre på?

## 2. Nøkkelbegreper i arbeidet.

Prosjektet blir knyttet til fagdisiplinen *historiedidaktikk*.<sup>3</sup> Historiedidaktikk blir i dette arbeidet definert som 'vitenskapen om historisk læring',<sup>4</sup> og det omfatter dermed både organiserte historiske læringsprosesser i skolen, og alle former for historisk læring i samfunnet generelt. Det foreliggende prosjektet vil først og fremst vektlegge de organiserte historiske læringsprosesser i norsk skole.

Det overordnede begrepet i det planlagte arbeidet er '*interkulturell dannelse*'. Synet på interkulturell dannelse har i en rekke vest-europeiske land endret seg i løpet av den siste 50-årsperioden.<sup>5</sup> Benytter vi Vest-Tyskland som eksempel, var første fase, 1950- og 60-tallet, preget av et ønske om at innvandrerungdommen skulle tilpasse seg det tyske samfunn og innpasses i skolesystemet i BRD, og en følge av det var at språkopplæring i tysk fikk en dominerende plass. I løpet av 1970- og 80-tallet fikk målet forståelse av andre kulturer

---

<sup>3</sup> Jeg har gitt en orientering om fagdisiplinen i en artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1/2001: Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin – Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. 85-98.

<sup>4</sup> Som eksempel på en kritisk drøfting av av begrepet 'historiedidaktikk' viser jeg til Rüsen, Jörn: *Aufklärung und Historismus - historische Prämissen und Optionen der Geschichtsdidaktik* i Rüsen, Jörn: *Historisches Lernen*. Köln-Weimar-Wien. 1994: 7-24.

<sup>5</sup> Jeg bygger her i hovedtrekk på en artikkel av Marie-Theres Albert og Helmut Essinger: *Interkulturelles Lernen*, i Sander, Wolfgang (red.): *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 1997. 391-402.

gradvis en større plass. Fram til midten av 1980-tallet var oppfatningen av kultur imidlertid preget av et statisk syn: innvandrernes kultur 'var' slik og slik, og den var svært ulik den 'opprinnelige' tyske kultur. Kultursynet kunne på den bakgrunn karakteriseres som 'folkloristisk' og som resultat av oppfatninger innenfor en tysk dominanskultur. Som en reaksjon på det knyttet flere forskere fra midten av 1980-tallet målet for interkulturell dannelse til et kulturbegrep som omfattet alle de felles uttrykksformer hos en folkegruppe i en bestemt tid og innenfor et bestemt område. Kultur ble nå oppfattet som noe dynamisk; noe som var i en vedvarende endringsprosess. På bakgrunn av det endrete synet ble begrepet 'interkulturell dannelse' på slutten av 1980-tallet definert slik:<sup>6</sup>

- en dannelse bygd på møte og dialog mellom elever med ulik kulturell bakgrunn og som sprenger grensene for enkeltgruppens egen kulturbakgrunn
- en dannelse som bygger på solidaritet med etniske og kulturelle minoritetsgrupper
- en kritisk dannelse bygd på allmenne menneskerettigheter

Av definisjonen går det indirekte fram at interkulturell dannelse er et fagovergripende arbeidsprinsipp som er overordnet enkeltfagene, men som også inngår som del av fagene.

Hovedproblemstillingen i mitt arbeid er som nevnt hvordan historiefaget kan bidra til interkulturell læring i norsk skole. I den sammenheng er det behov for et sett av fagspesifikke begreper og problemstillinger.

Mitt arbeid bygger på en forhåndsoppfatning om at historisk læring skaper store muligheter for å fremme interkulturell dannelse. Gjennom emneeksemplet 'De store oppdagelser' kan vi illustrere hvordan 'intrakulturell læring' kan foregå. Intrakulturell læring betyr f.eks. at oppfatninger knyttet til ulike aktører i den historiske prosessen blir bearbeidet, slik at en blant annet kan avdekke eurosentrisk generaliseringer. Intrakulturell læring betyr også et brudd med et subjekt-objekt-forhold, der vi ikke lenger utelukkende skal lære om 'de andre', men i minst like høy grad skal lære om oss selv og bli bevisst vårt eget ståsted. Gjennom eksemplet 'de store oppdagelser' har vi muligheter for en kritisk analyse av forutsetninger og oppfatninger også i vår egen kulturkrets. Fenomenet som blir betegnet som 'de store oppdagelser', kan ses fra minst to synsvinkler: synsvinkelen til de som 'oppdaget', og synsvinkelen til de som 'ble oppdaget'. Gjennom arbeidet med emnet kan det også også bli

---

<sup>6</sup> Borelli, Michele/Essinger, Helmut: *Politische Bildung in Klassen mit Schülern anderer kultureller Herkunft*. Stuttgart 1987. 67.

vist at de som 'ble oppdaget', sammenliknet med de som 'oppdaget', ikke bare gir forskjellige historisk underbygde vurderinger av virkningene, men også bruker forskjellige begreper om det samme fenomenet. Det som for europeerne blir kalt 'tiden for de store oppdagelser', heter hos latinamerikanere 'tiden for underkastelse'.

*Generell historisk kompetanse* betyr først og fremst evne til reflektert meningsdannelse på grunnlag av metodebasert kildegransking der kildene blir valgt ut på bakgrunn av bestemte spørsmål. Gjennom en slik framgangsmåte kan en utvikle kompetanse til å omgås historisk informasjon på en selvstendig måte og til å skape grunnlag for historisk rekonstruksjon og forståelse.

Med utgangspunkt i den overordnede målsettingen interkulturell dannelse kan målene for den historiske læringsprosessen samles under begrepet '*interkulturell historisk kompetanse*'.<sup>7</sup> Å forstå ulike kulturelle ytringer er et grunnleggende mål for alle samfunnsmedlemmer fordi kultur påvirker oppfatninger og handlingsmønstre, tenkning og verdier. Det er viktig å forstå at de ulike ytringer blir oppfattet som noe selvsagt av de som tilhører en kultur. Kulturelle forskjeller er dyptgripende og fundamentale, men i en historisk læringsprosess må en bygge på at forskjellene kan forstås og formidles. Interkulturell historisk kompetanse kan knyttes til en rekke delmål:

- 1) Selvrefleksjon: Evne til å iaktta de verdimønstre, tolkningsmønstre og kulturelle selvfølgeligheter som preger vår egen kultur. Når det gjelder historie, betyr det bl.a. evne til å innse at våre forestillinger om samfunn og stat, politisk makt og kontroll av den politiske makt, hva som er gode og vonde handlinger, osv., ikke gjelder universelt, men er noe som forandrer seg over tid og som varierer fra kultur til kultur.
- 2) Fremmedrefleksjon: Evne og beredskap til å se og anerkjenne at andre oppfatninger og handlingsmønstre som kan bli opplevd f.eks. i sammenheng med konflikter med mennesker fra andre kulturer og samfunnstyper, for dem i like høy grad er kulturelle 'selvfølgeligheter'.
- 3) Evne til å bearbeide erfaringene med 'kulturelle kontraster' på en målrettet og rasjonell måte, slik at en ikke bare tar avstand fra det som er annerledes.

---

<sup>7</sup> Begrepet er hentet fra en artikkel av Andreas Körber: *Geschichte und interkulturelles Lernen*. I tidsskriftet *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 5/6/01: 292-304. Oversikten over målene for interkulturell historielæring er for en stor del påvirket av den nevnte artikkelen.

- 4) Forståelse av perspektivmangfold: Evne til å forstå at en slik bearbeiding av kulturelle kontraster ikke er noe som utelukkende skjer ut fra vårt perspektiv, men at det i ethvert kulturmøte skjer en tilsvarende prosess hos dem vi møter, og at deres selv- og fremmedrefleksjon ikke fører til de samme slutningene.

Til sammen betyr dette at vi verken skal nedvurdere de andres handlings-, tanke- og verdimønstre eller fullstendig relativisere det tilsvarende. Interkulturell historisk kompetanse betyr en grunnleggende innsikt om at forestillinger og kunnskap med bakgrunn i historie kan være innholdsmessig forskjellige og basert på ulike perspektiver.

### **3. Historiedidaktiske kategorier.**

Et målrettet arbeid for å utvikle interkulturell historisk kompetanse kan et stykke på vei operasjonaliseres ved at det knyttes til historiedidaktiske kategorier.<sup>8</sup> Slike kategorier er 'identitet', 'historiebevissthet', 'fremmedforståelse' og 'perspektivmangfold'. Innenfor tysk historiedidaktikk har det siden 1970-tallet foregått en dyptpløyende debatt og teoriutvikling knyttet til disse begrepene.<sup>9</sup> Jeg har et dobbelt siktemål med oversikten over historiedidaktiske kategorier: For det første å utvikle redskaper for analyse av læreplaner og lærebøker, og for det andre skissere noen retningslinjer for hvordan interkulturell historisk kompetanse kan utvikles i skolen. Det dobbelte siktemålet er ikke problemfritt. Analysen av læreplaner bør i størst mulig grad være deskriptiv, dvs. beskrive innholdet i læreplaner og lærebøker på en mest mulig nøytral måte, mens det andre siktemålet vil være normativt preget: Hvordan bør historisk læring legges til rette for å utvikle interkulturell historisk kompetanse?

#### **3.1. Identitet.**

Innholdsmessig betyr begrepet 'identitet' individets selvforståelse innenfor en sosial kontekst. Identitet knyttes for det første til det personlige, der individet utvikler evne til å se seg selv som noe enestående som adskiller seg fra alle andre. Identitet omfatter videre det å ta del i et

---

<sup>8</sup> Jeg har i den sammenheng hatt stor nytte av en tysk doktoravhandling fra 1998: Alavi, Bettina: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Berlin 1998: 47 ff.

<sup>9</sup> Jeg har analysert sider ved den vesttyske historiedidaktiske utviklingen i mitt arbeid: *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. Avhandling for den filosofiske doktorgrad, NTNU, Trondheim 1999.

sosialt fellesskap på en slik måte at de andre oppfatter ens tilstedeværelse og registrerer at en har trekk felles med dem. Vår identitet formes gjennom en langvarig og mangfoldig prosess, og i den enkeltes liv kan den aldri regnes som avsluttet. I et flerkulturelt, multietnisk samfunn er determinantene som former vår identitet blitt mer omfattende og uensartede: den sosiale og kulturelle tilknytningen enkeltindividene har, er forskjellig, gruppetilhørigheten er f.eks. ikke forhåndsbestemt, men kan velges og byttes, og ulike former for livsstil eksisterer ved siden av hverandre. Enkeltindividet må finne sitt eget ståsted innenfor denne ulike og ofte motstridende påvirkningen.

Analytisk kan det skilles mellom tre grunnleggende determinanter når det gjelder utformingen av individets historiske selvforståelse:<sup>10</sup>

- Sosial og regional tilhørighet
- Individuell livshistorie
- Nasjonal tilhørighet

*Den sosiale og regionale tilhørighet* omfatter bl.a. kjønn, sosial gruppetilhørighet, etnisk gruppe, religion og bosted. Alle disse variablene knyttet til sosial og regional tilhørighet, har gått gjennom en historisk utviklingsprosess med stadige endringer. I en multietnisk sammensatt skoleklasse, der elevene kan ha svært ulik bakgrunn når det gjelder de nevnte variablene, har de på den andre siden noe felles: bostedet, enten det er den samme bydel eller det samme bygdesamfunn eller tettsted. Bostedet kan ha en sterk identitetsskapende virkning, ettersom det representerer elevenes romlige forankring. Bostedet representerer ikke bare en felles nåtid, men også en fortid som elevene kan knytte kontakt med, f.eks. gjennom lokalhistoriske prosjektarbeid, ekskursjoner til lokale minnesmerker, museum, arkeologiske funnsteder, gamle byggverk, vei- og jernbaneanlegg, osv.

*Individuell livshistorie* kan knyttes til to typer historiske beretninger: den 'store' beretningen om de banebrytende begivenheter som f.eks. kriger, oppfinnelser, epidemier og medisinske framskritt, osv., og den 'lille' beretningen om forandringer der eleven var direkte involvert. Elevenes 'lille' historie kan f.eks. knyttes til spørsmål om hvor foreldrene eller besteforeldrene kom fra, hvilke livsbetingelser de hadde i *sin* oppvekst, osv. Men gjennom

---

<sup>10</sup> Alavi, Bettina (1998): 51.

historiefaget kan en oppnå enda mer ved at menneskenes identitetsdannelse i fjerne tider blir tematisert, og at også utenomeuropeiske identitetsdannende prosesser blir tatt opp.

Spørsmålet om *nasjonal tilhørighet* er kanskje det mest omstridte tema i et multietnisk samfunn. I den tyske debatten blir det f.eks. stilt spørsmål om hva identitet i det forente Tyskland kan bety. De ulike grupper i Tyskland omtaler nasjonsproblemet på ulike måter. Fra politikernes side vektlegges f.eks. oppbygging av en europeisk identitet, mens den vanlige elev bruker nasjonal plassering som et middel til å identifisere en gruppe, og ofte skjer dette på en klisjepreget, nedlatende måte: Norske eksempler på dette er begreper som 'pakkis', 'japser', osv. Også fra historiedidaktisk hold hører nasjonsbegrepet til de mest debatterte.<sup>11</sup>

Hvilke didaktiske retningslinjer kan trekkes opp for en historieundervisning som skal arbeide for målet identitetsdannelse i et flerkulturelt samfunn? Svaret kan knyttes til tre sider ved identitetsdannelsen: a) grunnoppfatninger om selve identitetskonseptet, b) innholdet i identitetsdannelsen og c) hvilke ferdigheter som støtter den identitetsdannende prosessen til elevene.

Ad a) Identitetskonseptet:

I et flerkulturelt, multietnisk samfunn er det behov for et identitetskonsept som gir plass for de ulike identitetsdannende former for påvirkning, og som åpner for at eleven får muligheter til å forholde seg som enkeltindivid til de ulike sidene ved sin identitet. Samtidig bør dette skje på en slik måte at den blir godkjent av de andre. Historieundervisningen bør i den sammenheng legges slik til rette at det skapes muligheter for den enkelte elev til å utprøve ulike roller, tenke gjennom ulike identitetstilbud og danne forestillinger om hvordan historiske identitetsdannende prosesser har foregått.

I dannelsesprosessen til elevene er det et sentralt mål å utvikle bevissthet om at deres identitet inngår i en prosess der den stadig kan endres, og samtidig må de bli innstilt på å akseptere de andres identitet. I undervisningssamtalen og i læringsprosessen for øvrig bør elevene drøfte ulike sider ved en ensidig og entydig gruppetilhørighet på en kritisk måte. Ikke minst blir det i

---

<sup>11</sup> Se Bergmann, Klaus: Was ist des deutschen Schülers Vaterland? Og Ist heute Erziehung zur nationalen Identität möglich? I *Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts. 2000: 289-310.

slike sammenhenger viktig å drøfte nasjonal identitet og den historisk utviklede nasjonale identitet. En kritisk drøfting av nasjonal identitet bør ikke preges av målet å konstruere en overnasjonal identitet, men at elevene vurderer ulike sider, både positive og negative, ved det å tilhøre og knytte seg selv til en nasjon.

Ad b) Innholdet i identitetsdannelsen:

Prosessene knyttet til identitetsdannelsen kan på ulike måter tematiseres. For det første kan individuelle dannelsesprosesser tas opp, der livsløpet til historiske personer blir beskrevet og drøftet. Det kunne i norsk sammenheng både være beskrivelser av historisk kjente personer som Marcus Thrane, Fridtjov Nansen, Johan Nygaardsvold eller Vidkun Quisling, eller av de 'anonyme' historiske personer som f.eks. en amerikautvandrer ved midten av 1800-tallet eller en småbruker/fisker på Vestlandet i mellomkrigstiden. Det eksisterer en rekke lett tilgjengelige historiske arbeid som kilder i elevenes arbeid, og elevene skulle gjennom arbeidet med slike livsløp ha store muligheter for å leve seg inn i andres liv og utvikle kunnskap og forståelse for innholdet i hverdagen til historiske personer og hvilken verdiorientering som preget deres liv. Gjennom de konkrete livsbeskrivelser kan elevene med andre ord utvikle forståelse for hvordan økonomiske, sosiale, kulturelle (verdimessige) og politiske forhold påvirket personenes identitet. Det personlige identitetsdannende perspektivet kunne også utvides ved at livshistorien til mennesker i andre kulturer blir beskrevet. Slike beskrivelser kan også hentes fra skjønnlitterære kilder. F.eks. gir den nigerianske forfatteren Chinua Achebe gjennom romanene *Mønsteret rakner* og *En mann av folket*<sup>12</sup> gjennom sine personbeskrivelser et bilde av et afrikansk stammesamfunn med sine tradisjoner, sin tro og sine skikker i behold, og hva som skjer med dette samfunnet når det møter 'den hvite mann' med hans verdier.

Identitetsdannelsen er ikke bare knyttet til personer. Gjennom studier av prosesser som oppdragelse i ulike samfunn, barnets tilknytning til arbeidsliv, og barnets fritid i dag og i tidligere tider har elevene muligheter for å forstå grunnlaget for ikke minst verdisyn og samfunnsorientering til ulike tider og i ulike kulturer.

---

<sup>12</sup> I norske oversettelser: Oslo 1966 og 1967.

Identitetsdannelse dreier seg også om gruppeidentitet. Innenfor norsk historieforskning har vi en rekke studier om ulike samfunnsgruppers holdninger til f.eks. sentrale samfunnsinstitusjoner som konge, kirke, stat og til andre samfunnsgrupper. F.eks. har forholdet mellom bønder og embetsmenn vært et sentralt tema i norsk historieskrivning om 1800-tallet. Gjennom historiske eksempler kan det skapes forståelse for at gruppetilhørighet innholdsmessig kan være svært ulik og blir dannet gjennom ulike historiske forhold. Også i sammenheng med gruppeidentitet kan utenomeuropeiske eksempler illustrere ulike former: F.eks. kunne den europeiske nasjonstilhørigheten kontrasteres med gruppeidentitet innenfor den afrikanske klanen.

Ad c): Ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelse.

Dannelsen av jeg-identitet utvikles gjennom kontakt med andre, og en viktig del av en slik kontakt foregår i skolen. På bakgrunn av oversikten over delmål for interkulturell historisk kompetanse (s. 4 f) kan det avledes fire ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelse:

*Rolledistanse, empati, ambiguitetstoleranse og evne til å uttrykke sin identitet.*

Med *rolledistanse* menes evne til å stille seg på siden av seg selv og reflektere over egne innstillinger, normer og holdninger. Innenfor interkulturell læring er dette en sentral evne. Det er kun mulig å omgås det fremmedartede når en tar utgangspunkt i og kjenner seg selv.

Med *empati* forstår en evne til å sette seg inn i andres situasjon og det særpreg og innstillinger som de andre har. Empati knyttes ikke bare til kognitive identitetsdannende prosesser, men trenger også en emosjonell støtte. I historieundervisningen kan for eksempel det kognitive og emosjonelle kombineres gjennom rollespill, der elevene gjør forsøk på å sette seg inn i en fremmed rolle.

*Ambiguitetstoleranse* betyr evne til å forholde seg til det motsetningsfylte og til å akseptere at ulike alternativer og motstridende syn eksisterer side om side. I samband med historisk læring betyr denne evnen at en går inn i en tankeprosess der en presenterer og vurderer flere alternativer før en kommer fram til en begrunnet sluttvurdering. I den sammenheng er det viktig å forebygge de altfor tidlige avgjørelser, som mange unge har lett for å ta.



*Evne til å uttrykke sin identitet* knyttes til sameksistens med andre, der en prøver å 'vise' hva en selv 'står for' og dermed også utsetter seg selv for kritikk og uenighet fra de andre. I en undervisningssammenheng/læringssituasjon er dette kun mulig dersom elevene føler trygghet og ikke blir utsatt for direkte eller indirekte press. Jfr. Habermas' begrep 'tvangsfri kommunikasjon'.

### 3.2. Historiebevissthet.

Begrepet 'historiebevissthet' ble fra midten av 1970-tallet et sentralt begrep innenfor vest-tysk historiedidaktikk og er i dag et nøkkelbegrep også innenfor vest-europeisk historiedidaktikk.<sup>13</sup> Karl-Ernst Jeismann la gjennom sine historiedidaktiske arbeid på 1970-tallet det teoretiske grunnlaget for kategorien 'historiebevissthet'. Han definerte historiebevissthet som "den indre sammenheng mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og framtidsperspektiver."<sup>14</sup> Disse tre tidsdimensjonene inngår i et gjensidig tilknytningsforhold på en slik måte at det skapes grunnlag for nåtids- og framtidorientering. Dermed er det ikke selve historien som blir avbildet, men historien avspeiles i en bevissthetskonstruksjon, der den nåtidige selvforståelse og forventningene til framtida blir formet. Gjennom sine teoretiske arbeid om historiebevissthet la Jeismann også et grunnlag for empirisk forskning om historiebevissthet.<sup>15</sup>

Begrepet 'historiebevissthet' er ikke et entydig begrep innenfor den historiedidaktiske forskningen. Det har helt fram til i dag foregått en debatt om innholdet i begrepet, og i sammenheng med interkulturell historisk dannelse har arbeidene til tre tyske historiedidaktikere særlig interesse. Det gjelder resultater fra empiriske studier, som i de siste årene særlig knyttes til Bodo von Borries<sup>16</sup>, videre Hans-Jürgen Pandels og Jörn Rüsen's forsøk på å operasjonalisere begrepet 'historiebevissthet'<sup>17</sup> og Jochen Huhns forsøk på å

---

<sup>13</sup> Jeg viser til min oversikt over utviklingen av begrepet 'historiebevissthet' og hvordan begrepet hos sentrale vest-tyske historiedidaktikere kan knyttes til historieundervisning og politisk dannelse. Eikeland (1999): *Opus cit.*

<sup>14</sup> I artikkelen "Geschichtsbewusstsein" i Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann, Düsseldorf. 3. utg. 1985: 40.

<sup>15</sup> Jeg har gitt eksempler på slik forskning i mitt doktorarbeid: Eikeland (1999): 339 ff.

<sup>16</sup> Borries, Bodo von: *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler 1991, *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ost-Deutschland*. Pfaffenweiler, 1992, og *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München 1995.

<sup>17</sup> Se bl.a. Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins. I Hans Süßmuth (red.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*. Baden-Baden 1991: 169-180.

utvikle en mer konkret innholdsmodell for historiebevissthet.<sup>18</sup> De empiriske studiene om barn og ungdoms historiebevissthet ble senere også utvidet gjennom et omfattende internasjonalt prosjekt<sup>19</sup>, og i Norge er det nettopp kommet en viktig rapport om demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land.<sup>20</sup> Den sistnevnte studien viser bl.a. resultater som kan knyttes sammen med elevenes historiebevissthet, og er i sammenheng med interkulturell historisk dannelse av stor betydning fordi den bl.a. belyser ungdoms holdninger til nasjonen, til innvandrere, til antidemokratiske grupper, og til kvinners rettigheter.

Hans-Jürgen Pandel kritiserte mange didaktikers bruk av begrepet 'historiebevissthet'. Hans innvending gjaldt særlig den generelle måten begrepet ble brukt på. Hans alternativ var at begrepet måtte knyttes til et klarere definert innhold, slik at man i en didaktisk analyse vet mer konkret hva man forsøker å registrere. Formelt sett er historiebevissthet ifølge Pandel uttrykk for en bestemt narrativ kompetanse, som ikke knyttes til erindring. Historie erfarer vi ikke, men den blir derimot fortalt, og den historiske beretningen inngår i en kulturell kommunikasjonsprosess. For Pandel er det viktig å understreke at historiebevissthet dannes gjennom vår livshistorie, bl.a. gjennom vår opplevelse av den historiske fortellingen og vår generelle livserfaring, altså fra langt mer enn den organiserte historielæring i skolen. Ved at våre generelle livserfaringer bidrar til å forme historiebevisstheten, blir den sterkt kulturelt preget. Ifølge Pandel inneholder historiebevissthet som mental struktur syv dobbeltkategorier som henger nært sammen:

- Tidsbevissthet (i går – i dag/i morgen)
- Virkelighetsbevissthet (realhistorisk – imaginært)
- Historisitetsbevissthet (statisk – foranderlig)
- Identitetsbevissthet (jeg/vi – de andre)
- Politisk bevissthet (oppe – nede)
- Økonomisk bevissthet (fattig – rik)
- Moralsk bevissthet (riktig – galt)

Pandel opererer altså med 'identitetsbevissthet' som en egen kategori innenfor historiebevissthet. I mitt analyseopplegg er 'identitet' skilt ut som en egen historiedidaktisk

---

<sup>18</sup> Huhn, Jochen: *Geschichtsdidaktik*. Köln, Weimar, Wien 1994.

<sup>19</sup> Angvik, Magne og von Borries, Bodo: *Youth and History*. Vol. I og II. Hamburg 1997.

<sup>20</sup> Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag og Ellingsen, Hein: *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study*. Norge 2002. Universitetet i Oslo 2002.

kategori. (Jfr. det foregående delkapitlet.) Det har først og fremst sammenheng med at identitetsdannelse kan betraktes som et nøkkelbegrep i samband med interkulturell læring og dannelse og står ikke i noe motsetningsforhold til Pandels analyseskjema knyttet til innholdet i historiebevisstheten. På bakgrunn av Pandels operasjonalisering kan det stilles en rekke spørsmål med relevans for interkulturell læring: Hva er det normative innholdet i f.eks. norske skoleelevers historisk baserte hverdagsbevissthet? Hvilken kommunikasjon foregår i skolen? Hvilken rolle spiller den organiserte historiske læring i skolen? Som nevnt ovenfor er det allerede gjort en rekke empiriske undersøkelser knyttet til slike spørsmål.

Ifølge historiedidaktikeren Jochen Huhn inneholder historiebevisstheten hele bredden av historiske kunnskaper, vurderinger og forestillinger, uansett om den er vitenskapelig begrunnet eller ikke. Huhn utvikler dermed en innholdsmodell for historiebevissthet som også omfatter Pandels 'hverdagsbevissthet'. Innholdet i historiebevisstheten er ifølge Huhn:

- Historiske fakta og sammenhenger, f.eks. historiske begivenheter og historiske personer, årsaker og motiver bak hendelsene, det ytre hendelsesforløp og betydningen det hadde i sin samtid.
- Tolkningen av de aktuelle fakta, altså hvilken betydning de blir tillagt for individ og samfunnsutvikling i dag.
- Forestillinger knyttet til den historiske prosessen: Disse forestillingene er ikke noe som enkeltindividet til vanlig uttrykker eksplisitt, men de eksisterer immanent, og kan komme til uttrykk gjennom yringer som 'Den lille mann må alltid betale regningen', som uttrykk for at 'den lille mann' er offer for de mektige og er uten muligheter for innflytelse. Eksemplet viser at historiske forestillinger er forbundet med verdier, der individets selvfølelse kommer til uttrykk, noe som igjen henger sammen med individets sosiale plass. I slike forestillinger har individets livserfaring nedfelt seg. Det blir her tydelig at forestillinger om det historiske forløp henger nøye sammen med et individs identitet. Det immanente behov knyttet til historiebevisstheten hos den enkelte, er å plassere seg selv og skape gruppetilhørighet. Gruppene bygger på sin side opp rekonstruerte historieforestillinger som skaper et emosjonelt grunnlag for en fellesforståelse.

Dette gjelder også for nasjonalstaten og dens institusjoner, og i empiriske undersøkelser lar det seg dermed registrere hvilken historiebevissthet tyskere eller nordmenn har, og hvordan f.eks. historiebevisstheten til tidligere østtyskere adskiller

seg fra historiebevisstheten til tidligere vesttyskere. Historieundervisning som redskap for politisk dannelse er derfor svært viktig for staten, og dette vil ha en normativ innvirkning på utformingen av læreplanene. Samtidig som det er et mål å skape grunnlag for en 'reflektert historiebevissthet', henger utformingen av læreplanene nært sammen med vedkommende stats selvforståelse og politiske målsetting.

Nettopp derfor er det i det foreliggende arbeidet viktig å stille spørsmål om innholdet i den historiebevisstheten som læreplanene har som mål å utvikle. Legger stoffutvalg og arbeidsmåter i læreplanene grunnlag for å forstå hvordan et multietnisk samfunn utvikler seg? Er fakta, hendelsesforløp og tolkninger tilpasset denne målsettingen? Vi har mange historiske eksempler på at historieundervisningen har vektlagt nasjonale fellestrekk (avstamning, kultur, språk, skikker, osv.), og i den sammenhengen blir fellestrekkene uttrykk for en nasjonal dominanskultur. I Norge kommer dette f.eks. til uttrykk gjennom måten den samiske kultur er blitt framstilt på i læreplaner og lærebøker.<sup>21</sup> Lærebøkene i Vesten er preget av 'den store fortellingen' om f.eks. demokratiets utvikling fra antikken fram til i dag, om de store oppdagelser, om industriell revolusjon og økonomisk vekst.<sup>22</sup> Den store fortellingen som læreplaner og lærebøker i Vesten har vært (og er?) preget av, konstruerer et lineært historiebilde: Svært mange lærebøker har fulgt Europas historie kronologisk, og har konstruert et bilde av framskritt, der historiske fenomener preget av brudd, indre motsetninger, grenseforskyvninger og innvandring er blitt skjøvet i bakgrunnen. På en slik bakgrunn kan det stilles en rekke innholdsmessige krav til læreplaner og lærebøker i et flerkulturelt samfunn.<sup>23</sup>

Som bakgrunn for analysen av læreplaner og lærebøker som skal utvikle historiebevissthet i et flerkulturelt samfunn, kan det for det første formuleres noen generelle mål:<sup>24</sup>

- Elevene skal forstå historie som en prosess preget av ulike og til dels motstridende krefter og det multietniske mangfold som en verdi.

---

<sup>21</sup> I sitt arbeid om læreplanutviklingen i Norge på 1990-tallet viser Theo Koritzinsky imidlertid at samenes plass i det norske samfunn har fått en helt annen vektlegging i L97 enn i tidligere læreplaner. Se Koritzinsky, Theo: *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo 2000. 135 ff.

<sup>22</sup> Jeg har gitt noen eksempler på slike framstillinger i min analyse av historiedelen av Ashehougs læreverk for ungdomstrinnet: Eikeland, Halvdan: *Et læreverks bidrag til utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse av historiedelen av Ashehougs læreverk for ungdomstrinnet: "Innblikk"*. Rapport 3/2002, Høgskolen i Vestfold.

<sup>23</sup> Jeg har i den sammenheng hatt stor nytte av det nevnte arbeidet til Bettina Alavi (1998): Jfr. spesielt s. 71-78.

<sup>24</sup> Alavi (1998): 76.

- Elevene skal finne eksempler på flerkulturelt mangfold gjennom historien (f.eks. det mauriske Spania).
- På bakgrunn av utenomeuropeiske historiske eksempler skal elevene drøfte hvordan kunnskap om og opplevelse av andres normer og adferdsmønstre kan ha betydning for deres egen identitetsutvikling.
- Elevene bør utvikle evne til betrakte kulturer som er forsvunnet, som enestående bidrag til verdenshistorien, og få kjennskap til disse kulturenes grunnleggende problemstillinger og deres spesifikke forsøk på å løse sine oppgaver.
- Elevene bør problematisere begrepet 'Europa' ved å studere de historisk ulike grenser, de ulike historiske utviklingsmønstre i ulike regioner, de ulike befolkningsgrupper og kontaktmønsteret mellom etniske grupper, ulike religioner og kulturer.

Målet å utvikle en historiebevissthet som vektlegger heterogenitet og mangfold, kan utdypes og presiseres:<sup>25</sup>

- Betydningen av den nasjonale historie bør relativiseres, mens på den andre siden utenomeuropeisk historie bør få større plass og bli framstilt ut fra sin egenart. Den europeiske historie kan derimot bli framstilt som en 'utviklingsmodell' med sine spesifikke historiske forutsetninger, bli tematisert ved at fordeler og svakheter blir tatt opp, og også bli sammenliknet med andre utviklingsmodeller.
- Historie bør ikke lenger framstilles lineært som et nasjonalt eller europeisk utviklingsforløp, men også inneholde minoritetenes historie og ta opp tema som beskriver hvordan ulike kulturer eller etniske grupper eksisterte side om side. Den historiske framstillingen bør i en slik sammenheng ikke konstrueres for å legitimere kulturell sameksistens, men gi et balansert og variert bilde av kulturkontakt.
- Det flerkulturelle og migrasjon må eksplisitt tematiseres og ikke bli trengt i bakgrunnen, og i slike sammenhenger kan også den historiske bakgrunnen for det kulturelle mangfold i regionen tas opp.
- Identifikasjon og tilhørighet som viktige sider ved historiebevissthet må ikke misforstås som noe som bare knyttes til majoritetens historie. Innholdet i historiebevisstheten må bli preget av at tilhørighet er noe som kan skapes. I nær

---

<sup>25</sup> Alavi (1998): 75 f.

tilknytning til dette målet hører bevissthet om ulikhet, og at ikke alle i et samfunn trenger å være like.

- Den enkeltes ulikhet betyr også at innenfor hans/hennes historiebevissthet eksisterer historiske tradisjonslinjer som skiller seg fra andres. I historieundervisningen må elevene få muligheter til å vise de historiske tradisjonslinjene som betyr noe for dem. Dette betyr også at en må unngå en ensidig identifikasjon med den 'norske' historien.
- Fremmedartede tema, som kan være vanskelig å forstå, bør ikke utelates, og det samme gjelder historiske utviklingsforsøk som ikke lot seg gjennomføre. Slike forsøk kan bli tolket som enestående forsøk på å skape orden. Slike eksempler kunne være aztekerne i Latin-Amerika og de afrikanske middelalderrikene Ghana, Mali og Songhai.

Noen av målene ovenfor skal begrunnes nærmere:

Et sentralt spørsmål når det gjelder krav til læreplaner og lærebøker i et flerkulturelt samfunn, er om det tradisjonelle, lineære historiebildet med nasjonen som det samlende symbol kan forsvares. Hvordan vil en historiebevissthet som bygger på heterogenitet og kulturell variasjon, se ut?

Målene ovenfor kan bidra til å utvikle endrete former for historiebevissthet i et flerkulturelt samfunn. Det dreier seg om en historiebevissthet som bygger på at samfunnet er heterogent og har innslag av det som i dominanskulturen oppleves som fremmed. Et grunnleggende mål er i den sammenheng å utvikle evne til å anerkjenne og forstå at andre etniske grupper har sin egen, enestående kultur. Målet er ikke nødvendigvis å få fram ulikheter i forhold til egen kultur og historisk utvikling, men først og fremst å anerkjenne andre kultursamfunns særpreg og videre å beskrive og drøfte fellestrekk og ulikheter. Å utvikle slike holdninger til det fremmede representerer et brudd med mye av den tradisjonelle historieframstilling i Vesten. Tidligere har det vært en sterk tendens til å måle det fremmede gjennom egne kulturbriller, der vår egen historiske utvikling ble sett på som en utvikling mot det høyest mulige utviklingstrinn.<sup>26</sup> Derfor ble forholdet til det fremmede preget av ensidighet og hierarki, og

---

<sup>26</sup> Dette kan selvsagt også gjelde nyere lærebøker. Det foreligger en omfangsrik forskning om slike spørsmål. I Europa blir det bl.a. ved Georg-Eckert- Institut für Internationale Schulbuchforschung i Braunschweig gjort et omfattende arbeid. Jeg viser også til min senere analyse av det gjeldende norske læreboktilbudet.

framstillingen av utenomeuropeisk historie, etniske minoritetsgruppers historie og også historien til europeiske naboland fikk ofte et belærende preg.

Det bør i skolen arbeides for å utvikle en historiebevissthet som anerkjenner den utenomeuropeiske histories egenart, der en unngår å ensidig framheve den nasjonale og europeiske historien. Et viktig virkemiddel må være en dialog knyttet til det fremmede. Både i etnisk homogene og blandete klasser må en slik historisk dialog bygge på likeverdige samtalepartnere, men det er i en slik sammenheng viktig at samtalepartnerne er klar over sitt eget ståsted og er innstilt på å utveksle meninger med partnere som har et annet ståsted. Det dreier seg først og fremst om vilje til å lære av de andre og oppfatte motstridende syn.

### 3.3. Fremmedforståelse.

Begrepet 'fremmedforståelse' kan defineres som en forståelsesprosess der det nye ('fremmede', 'det som avviker fra det en selv kjenner') så langt som mulig blir satt inn i en sammenheng med det en kjenner, på en slik måte at det skjer en gjensidig utvidelse av forståelsen. Det fremmede blir 'forstått' gjennom en personlig tilknytning til seg selv, dvs. ved at fellestrekk og ulikheter blir erkjent. En forutsetning for å forstå det som er annerledes, er bevissthet om hva som særpreger egen kultur. Fremmedforståelse kan m.a.o. oppfattes som en dialektisk prosess der selvforståelse og forståelse av de andre inngår i et gjensidig forhold.

Det kan knyttes følgende punktvis kommentarer til arbeidet med fremmedforståelse som mål for historisk læring:

- Arbeidet med det fremmede bidrar til selvbekreftelse og selvforståelse og kan føre til et økt ønske om å forstå. Når vi ønsker å forstå det fremmede, dvs. er ute etter motiver og begrunnelser for andres handlinger, kommer vi i en dialog der det også blir stilt spørsmål ved våre egne grunnverdier.
- Til tross for ønsket om å forstå vil det være sider ved det fremmede som vi ikke kan forstå, og det er noe som vi bør innse og akseptere. Hvordan kan f.eks. norske elever i dag forstå fenomenet menneskeofring som har eksistert i utenomeuropeiske kulturer også i nyere tid? Gjennom slike eksempler skjer det også en bevisstgjøring og refleksjon om egne normer. I slike tilfeller gjelder det å finne en normativ basis som gjør det mulig å forstå den fremmede historien uten å måtte gi avkall på egne normer.

En slik basis kan dannes gjennom kunnskap og refleksjon knyttet til menneskerettighetene.

- Det fremmede kan være det som geografisk er langt borte, men også omfatte det fremmedartede som vi har nært innpå oss. Begge deler bør få en plass i historieundervisningen.
- I historien kan vi finne eksempler på ulike fremmederfaringer, som hver på sin måte kan tematiseres. Hvordan en oppfatter og forholder seg til det fremmede, henger bl.a. sammen med maktposisjon. I middelalderen oppsøkte f.eks. vikinger, korsfarere og hanseater det fremmede med bakgrunn i en maktposisjon. De kunne og ville ikke gå inn i en nær kontakt med det fremmede, men erobre det militært og økonomisk. De dannet i 'fremmede land' et mindretall, men følte seg på ingen måte mindreverdige. Erfaringene til grupper som oppsøkte det fremmede utfra en maktposisjon, skiller seg sterkt fra de gruppene som ufrivillig og ut fra en svakere maktposisjon søkte det fremmede. Det gjelder f.eks. utvandrerne til Amerika i det 19. og 20. århundret, libaneserne som før borgerkrigen flyktet til Tyskland, eller tyskere som dro i eksil under nazitiden. En annen type fremmederfaring er den som kan knyttes til fenomenet 'fremmed i eget land'. Gjennom historien har vi mange eksempler på religiøse minoritetsgrupper ( f.eks. hugenottene), etniske minoriteter (samene, 'de vandrende'), og grupper som på grunn av hudfarge opplever å være fremmede.
- Grupper har en tendens til å avgrense seg fra andre grupper på en slik måte at deres egne egenskaper blir positivt framhevet, mens andre grupper blir nedvurdert. Disse mekanismene for avgrensning av det fremmede kan gjennom historiefaget analyseres og gjøres tydeligere gjennom eksempler på etnosentrisme, eurosentrisme og rasisme.

### 3.4. Perspektivmangfold.

Kategorien 'perspektivmangfold' er innenfor tysk historiedidaktikk nært knyttet til Klaus Bergmanns arbeid. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik* gir han følgende definisjon av begrepet:

*Perspektivmangfold ("Multiperspektivität") er en form for historieframstilling der et historisk saksforhold blir presentert gjennom minst to ulike perspektiver.*



*Perspektivene blir knyttet til de som deltok og ble berørt av de historiske hendelsene, og som hadde ulike sosiale posisjoner og interesser.*<sup>27</sup>

Å bruke flere perspektiver i en historisk framstilling betyr etter dette at et historisk saksforhold blir beskrevet gjennom ulike historiske aktørers øyne. De ulike perspektiver kan bl.a. ha sammenheng med at aktørene representerer ulike sosiale posisjoner og interesser. Aller klarest kommer behovet for å benytte ulike perspektiver fram under framstilling/analyse av historiske konflikter. Det vil i slike sammenhenger være viktig å belyse bl.a. de motstridende parter bakgrunn, handlingsmønster og normative orientering.

Kravet om å anlegge flere perspektiver kan begrunnes både faglig og fagdidaktisk. Ut fra en *faglig* vurdering dreier det seg om å gi en beskrivelse som er så virkelighetsnær/’sann’ som mulig.

Også ut fra en *fagdidaktisk* vurdering bør ulike standpunkt i for eksempel en historisk konflikt bli beskrevet, og målet må være å skape bakgrunn for en historisk forståelse som er så dyptgripende som mulig, og videre legge grunnlag for en reflektert historiebevissthet som bygger på elevenes egne selvstendige vurderinger. Å gi plass for ulike perspektiver i en lærebokframstilling og i historieundervisningen generelt kan m.a.o. didaktisk begrunnes med at det kan øke elevenes muligheter for å oppleve og erfare fortida, styrke deres evne til analyse og forståelse, og deres evne til å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid.

I det følgende skal det først gis en utdypning av begrunnelsene for perspektivmangfold som ble gitt gjennom den tyske historiedidaktiske debatten.<sup>28</sup>

Klaus Bergmanns vektlegging av perspektivmangfold som prinsipp innenfor historieundervisningen kan knyttes til hans forsvar for ’emansipatorisk historiedidaktikk’ i Vest-Tyskland i andre halvdel av 1970-tallet. Sammen med først og fremst Annette Kuhn vektla han perspektivet å se historien ’nedenfra’, fra den vanlige mann og kvinnes perspektiv,

---

<sup>27</sup> Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: Multiperspektivität, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann, Düsseldorf. 3.utg. 1985: 271.

<sup>28</sup> Bettina Alavi har gitt en grundig oversikt over debatten om perspektivmangfold innenfor tysk historiedidaktikk i den siste 20-årsperioden, og hun knytter kategorien til interkulturell dannelse. I min framstilling bygger jeg for en stor del på hennes arbeid: Alavi, Bettina (1998): 105-115.

og ikke bare fra makthavernes perspektiv.<sup>29</sup> De hadde som mål å se historien fra sider som etter deres oppfatning var blitt forsømt innenfor tradisjonell historieskrivning. De var opptatt av forskning om sosiale skikt som arbeidere, tjenestekvinner og, for Kuhns vedkommende, generell kvinnehistorie. De var videre opptatt av hverdagshistorie og lokalhistorie. De definerte 'historie ovenfra' som herskernes historie, utenrikspolitisk historie, historien om de store begivenheter, der kilder som f.eks. diplomatiets protokoller, statlige avtaler, m.m. stod sentralt. En 'historie nedenfra' krevde at nye kildetyper ble tatt i bruk, og muntlig historie, med intervju med tidsvitner ble vektlagt.

I en slik sammenheng førte Klaus Bergmanns kategori perspektivmangfold til en vesentlig berikelse av den historiedidaktiske diskursen. En historieframstilling preget av perspektivmangfold er f.eks. en forutsetning for 'oppdagende læring' som en form for arbeidsskoleprinsipp. Innenfor den 'oppdagende' historiske læring skal elevene lære å stille spørsmål til historien og ved hjelp av kildemateriell preget av perspektivmangfold selv komme fram til svar på kontroversielle problemstillinger. Den historiedidaktiske kategorien perspektivmangfold er i dag allment akseptert i den historiedidaktiske debatten og blir framhevet som et ubetinget prinsipp når det gjelder historisk læring i et demokratisk, pluralistisk samfunn.

I en rekke arbeid er sammenhengen mellom perspektivmangfold og fremmedforståelse blitt understreket: Framhevingen av ulike perspektiver i og på fortidssamfunnet skal bidra til å forstå de andre bedre. Ved at elevene får kjennskap til ulike forutsetninger og motiver hos ulike mennesker i fortidssamfunnet, skal deres evne til å overta en annens perspektiv øves opp. Det dreier seg m.a.o. om å oppøve evnen til å se verden gjennom andres øyne. Bergmann uttrykker det slik:

*Den som stadig lærer å se verden ut fra de andres perspektiv, lærer at hans syn på verden ikke er det eneste mulige, det eneste fornuftige, det eneste legitime syn på verden. Han lærer at det også fins andre velbegrunnede, og kanskje også bedre begrunnede syn, som de andre bygger sin handling på.<sup>30</sup>*

---

<sup>29</sup> Jeg har analysert prinsippene bak den emansipatoriske historiedidaktikken i mitt doktorarbeid. Eikeland (1999).

<sup>30</sup> Bergmann, Klaus: Multiperspektivischer Geschichtsunterricht. I *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2000: 175.

Sitatet fra Bergmann inneholder en dikotomi: "Vi" og "de andre". Det konstrueres her et forhold som innenfor en historiedidaktisk debatt om flerkulturell læring er problematisk. Det konstrueres innenfor mange historiedidaktiske arbeid om interkulturell læring to avgrensede grupper: vi og de andre, det blir bygd opp en polaritet, og det blir skrevet om 'vår historie' og 'deres historie'. I synet på historieundervisning blir 'vår historie' (den norske og europeiske? kristendommens?), 'vårt syn på historien' (det rasjonelle? det opplyste?), 'vårt historiebilde' (det lineære med nasjonen som midtpunkt?) ut fra ønsket om perspektivmangfold kontrastert med 'synet til de andre'. Få steder blir det presisert hva vi forstår med 'vi' og 'de andre'.

Bettina Alavi stiller kritiske spørsmålstegn ved den dikotomisering som skjer i mange historiedidaktiske arbeid: Polariseringen 'vi' og 'de andre' er ikke dekkende for situasjonen i et multietnisk samfunn:

*For hvordan skal et barn plassere seg selv som har en mor som stammer fra Tyskland, og en far som f.eks. kommer fra Jordan eller Palestina. Skal et barn, som har foreldre som stammer fra Latinamerika eller Afrika, føle tilhørighet til 'vår' historie eller til 'den andre'? Eller skal et barn fra tredje generasjon i en tyrkisk innvandrerfamilie, identifisere seg med muslimsk historie, og tilhører han dermed 'de andre'? Kravet om en entydig tilordning av disse barna til den ene av disse gruppene ('vi' – 'de andre') ville kun bety en fortsettelse av den nasjonalstatlige homogenitetsbestrebelsen.<sup>31</sup>*

Av eksemplet framgår det at det heterogene perspektivet til mange elever lett kan bli oversett. I et flerkulturelt samfunn skaper den ulike sosiokulturelle bakgrunnen til elevene et annet syn på historien. Et første mål når det gjelder kravet om perspektivmangfold, bør derfor være å hjelpe elevene til å se hva det er som påvirker deres syn på historien. Kravet om perspektivmangfold må derfor ikke bare knyttes til de historiske personenes perspektiv og historikernes, men også til elevenes perspektiv. Det betyr at elevene må øve opp evne til refleksiv tenkning for å skape bevissthet om sin egen tilknytning. F.eks. kunne de spørre: Hvilke erfaringer, hvilken forkunnskap, og hvilke verdiforestillinger påvirker mine perspektiver? Samtidig bør det arbeides med å utvikle empati og toleranse i elevenes omgang med andre perspektiver. Toleranse og empati skal bidra til at elevene kan leve med heterogene perspektiver, tenke gjennom sine egne perspektiver, og bygge opp et gjensidig aksepterende forhold til hverandre.

Hvilke generelle og innholdsmessige krav kan stilles når det gjelder perspektivmangfold i en interkulturell historieundervisning?

---

<sup>31</sup> Alavi, Bettina: (1998): 108 f.

- For det første bør undervisningstilbudet være bredt, i den forstand at ulike kulturelle særpreg får plass. Tilbudene bør omfatte både europeiske og utenomeuropeiske perspektiver, og perspektiver knyttet til ulike religioner og kulturer.

I arbeidet med de ulike historiske perspektivene bør både det som særpreger dem, fellestrekk og ulikheter bli vektlagt. Under behandlingen av korstogene kunne eksempelvis den islamske, kristne og jødiske holdning til 'hellig krig' bli stilt overfor hverandre og grunnsyn og perspektiver bli plassert.

- Valget av historiske tema bør ikke bare bli preget av et 'seiersperspektiv', i den forstand at det bare er de samfunn som ut fra økonomiske og maktpolitiske grunner har gjennomgått en 'vellykket' utvikling, som blir vektlagt. Også perspektivene til samfunn som har bukket under eller er blitt trent i bakgrunnen, bør ha sin rettmessige plass i den historiske framstillingen.

F.eks. kunne under emnet 'den europeiske innvandringen til Amerika' innstillingen Sioux-indianerne hadde til naturen ('moder jord'), stilles overfor innstillingen til europeerne om å legge jorden under seg. Eksemplet viser også at historisk kunnskap kan aktualiseres, og i dette tilfellet knyttes til økologiske problemstillinger. Eksemplet viser også en nær sammenheng mellom maktpolitiske faktorer og økonomiske og kulturelle dominansforhold. Dette må også få konsekvenser for kildeutvalget innenfor en undervisning som bygger på perspektivmangfold. Hvordan er framstillingen i de ulike kildene preget av samfunnsmessige, økonomiske og politiske forutsetninger?

- Når det gjelder de mer konkrete innholdsmessige krav, kan det trekkes opp noen sentrale retningslinjer. Det gjelder krav om regional og global parallellitet i den realhistoriske stoffpresentasjonen og om plass for kontroversitet knyttet til historisk forskning.

#### *Regional og global parallellitet:*

Under arbeidet med en historisk periode innenfor en region eller verdensdel er det, ihvertfall på en kortfattet måte, mulig å ta opp samtidige hendelser og utviklingslinjer i andre regioner og verdensdeler. Under behandlingen av europeisk middelalder kunne

en f.eks. spørre om hva som samtidig skjedde i Øst-Asia eller Afrika. Dette kunne i prinsippet gjøres på alle klassetrinn, men for læreren vil det være en krevende pedagogisk utfordring å vurdere hvor dyptgående presentasjonen av andre regioner og verdensdeler kan bli. For elevene ville en historieundervisning som blir organisert på en slik måte, på lengre sikt bygge opp et globalt perspektiv.

Bettina Alavi viser til et tysk eksempel på stofforganisering bygd på global parallellitet:<sup>32</sup> *Ravensburger Lexikon der Weltgeschichte*.<sup>33</sup> I dette leksikonet blir det først gitt en oversikt over de ulike verdensdelenes historie, og deretter blir hver verdensdel grundigere behandlet. Dette gir et grunnlag for å se historien parallelt, slik at en kan finne fellestrekk og ulike utviklingstrekk. Metodisk har leksikonet mange illustrasjoner, f.eks. av konkrete, anskuelige kilder, malerier og historiske modeller. Ifølge Alavi viser leksikonet tydelig at det er mulig og meningsfylt å parallellføre europeisk og utenomeuropeisk historie.

Det samme skulle også være mulig i historieundervisningen. Da må en oftere stille slike spørsmål: ”Hva skjedde til samme tid i Nord-Amerika og Det fjerne Østen”, eller ”Er dette en typisk europeisk utvikling, eller skjedde noe liknende til samme tid også i andre deler av verden?” Å gi historiefremstillingen et globalt, komparativt perspektiv bidrar til å forhindre den detaljerte ensidigheten som kan prege mer omfattende læreverker for videregående skole og høyskole/universitet, og kan bidra til at også de andres perspektiv kommer fram.

#### *Plass for kontroversitet:*

Prinsippet om å gi plass for andres perspektiv og sette seg inn i andres tenkemåter må også føre til at vi gir eksempler på ulik vektlegging og vurdering av historiske fenomener hos europeiske og utenomeuropeiske historikere. Dette er i dag svært sjelden tilfelle.<sup>34</sup> Det kunne f.eks. være viktig å gi plass for afrikanske og asiatiske

---

<sup>32</sup> Alavi, Bettina (1998): 112.

<sup>33</sup> Ravensburger Lexikon der Weltgeschichte. Bearb. von Plantagenet Somerset Fry. B. 1.2. Ravensburg 1995.

<sup>34</sup> Et eksempel på dette framgår av min analyse av historiedelen av Aschehougs læreverker for ungdomstrinnet: Eikeland (2002), der framstillingen av f.eks. Indias og Afrikas historie er overflatisk og lite perspektivrik.

historikerens framstilling av tema fra europeisk og asiatisk historie.<sup>35</sup> Gjennom utenomeuropeiske historikerens framstilling kan det gis et sterkere globalt perspektiv på historiske begivenheter og kanskje også få illustrert en ulik verdiorientering og en alternativ nasjonal vinkling på et historisk tema. F.eks. kunne en kinesisk historiker gjennom temaet 'Følger av den 2. verdenskrig' kaste nytt lys over bakgrunnen for at China valgte den kurs de gjorde etter befrielsen fra den japanske okkupasjonen, eller vi kan få økt forståelse for hvorfor en afrikansk historiker legger så stor vekt på avkoloniseringen.

- I tillegg til de mulighetene for interkulturell læring som skapes gjennom et historisk innholdsvalg preget av perspektivmangfold, er det også gjennom klasesamtalen mulig å få fram ulike perspektiver og drøfte dem. Ved at det hele veien f.eks. blir stilt spørsmål om hvordan kulturmøter blir opplevd av de som møttes, kan det legges grunnlag for en dialog som kan karakteriseres som intrakulturell og interkulturell. Det fins mange faglige muligheter til å få i gang en slik dialog. Flere eksempler er allerede nevnt: vikingferdene, korstogene, oppdagelsesreisene, kolonisering, osv.

Viktige tema i en klasesamtale er etnosentrisme, eurosentrisme og rasisme. Slike problemområder kan belyses gjennom et rikt kildemateriell, f.eks. knyttet til oppdagelsesreisene og kolonihistorie.

- Hvilke hindringer står vi overfor i en historieundervisning som skal preges av perspektivmangfold?

For det første bør det understrekes at det er vanskelig både for lærer og elev å plassere sitt eget perspektiv på historien. Perspektivet eksisterer immanent, men det er vanskelig å se det 'utenfra' og forstå at andre perspektiver er mulig. Kravet om perspektivmangfold kan m.a.o. karakteriseres som faglig, psykologisk og pedagogisk svært krevende.

---

<sup>35</sup> Et eksempel på en historiefremstilling der perspektiver og vurderinger markert bryter med dominerende europeisk historieskrivning, er Walter Rodneys *How Europe underdeveloped Africa*.

Nært knyttet til det første problemet står elevens behov for entydighet. Mange elevers behov for å vite 'hvordan det var' står, ihvertfall tilsynelatende, i motsetning til kravet om perspektivmangfold.

Også kildetilgangen kan være et problem. Angvik/von Borries har i sine empiriske undersøkelser om historiebevissthet funnet at tilrettelagt kildemateriell er mangelvare i skolen.<sup>36</sup> Det er også et problem at skriftlige kilder mangler i mange kulturer, og framtidige kildesamlinger bør derfor i større utstrekning bygge på ikke-skriftlige kilder.

### 3.5. Historiedidaktiske kategorier som analyseredskaper: Oppsummering.

De foregående kapitlene om historiedidaktiske kategorier inneholder for det første generelle vurderinger om hva som bør prege det faglige innholdet i den interkulturelle historiske læring i skolen. Det blir samtidig skissert en del metodiske grunnoppfatninger om det praktiske arbeidet i skolen. Jeg har i den sammenheng en rekke henvisninger til et nyere tysk forskningsarbeid som er et av de få som systematisk drøfter interkulturell historisk læring. Bettina Alavis vurderinger knyttet til innhold og metodikk kan langt på vei karakteriseres som normative, og kunne derfor i min sammenheng like godt blitt tatt opp i den avsluttende praksisdelen av arbeidet. Alavis oppfatninger hører egentlig hjemme i en drøftingsdel om hva som bør prege den interkulturelle historiske læringsprosessen i skolen. Mitt argument for å presentere vurderingene i samband med de historiedidaktiske kategoriene identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold i dette teorikapitlet er at Alavi indirekte også begrunner hvorfor kategoriene kan brukes som basis i en deskriptiv analyse av norske læreplaner og lærebøker. I den sammenheng vil jeg forsøke å gi en kortfattet ikke-normativ oppsummering om retningslinjer for analyse.

Prinsipielt bør analysekriteriene være 'åpne', i den forstand at det skapes muligheter for å beskrive og forstå grunntenkningen læreplanene bygger på. Den spesifikke analysen av syn på interkulturell læring i norske læreplaner kan knyttes til de fire historiedidaktiske kategoriene som er redegjort for. Kategoriene står i nær sammenheng med hverandre, og det er derfor

---

<sup>36</sup> Angvik, Magne/ von Borries, Bodo: *Youth and History*. Vol. I, Hamburg 1997: 86 ff.

mange eksempler på nært tilgrensende problemstillinger. Retningslinjer for en deskriptiv analyse kan punktvis skisseres slik:

#### *Identitetsutvikling.*

- Læreplanens identitetskonsept
- Innholdet i den identitetsdannelse som læreplanen vektlegger
- Læreplanens presentasjon av ferdighetsmål knyttet til identitetsdannelse

#### *Utvikling av historiebevissthet.*

- Læreplanens syn på historie som prosess og på nytteverdien av historisk læring
- Forholdet mellom det lokale, nasjonale, europeiske og utenomeuropeiske i læreplanen
- Læreplanens eksplisitte eller implisitte vektlegging av kulturmøter, kulturelt mangfold og migrasjon som historisk fenomen
- Syn på identifikasjon og tilhørighet

#### *Utvikling av fremmedforståelse.*

- Læreplanens mål og problemstillinger knyttet til forholdet mellom det som elevene betrakter som kjent og nært, og det som de betrakter som fremmed
- Læreplanens mål og problemstillinger knyttet til ulik basis for normdannelse
- Læreplanens insitament og begrunnelser for å ta opp historiske eksempler på fremmederfaringer

#### *Læreplanens vektlegging av perspektivmangfold.*

- Hvilken plass blir det gitt for lokale, nasjonale, europeiske og utenomeuropeiske perspektiver, og hvordan blir utvalget av perspektiver begrunnet?
- Hvilken vekt blir det lagt på at historien kan ses fra ulike sosialgruppers, etniske og religiøse gruppers perspektiv, og blir problemstillingen 'historie ovenfra' – 'historie nedenfra' tatt opp?
- Blir prinsippet om regional eller global parallellitet tatt opp når det gjelder stoffutvalg?



- Blir prinsippet om historisk kontroversitet tatt opp?
- Blir problemstillinger knyttet til etnosentrisme, eurosentrisme og rasisme eksplisitt tatt opp?

## II. Historie og interkulturell læring i et utvalg tyske læreplaner.

### 1. Kildegrunnlag og problemstillinger.

Den følgende oversikten over hvordan interkulturell historisk læring blir vektlagt i tyske læreplaner, bygger i hovedtrekk på tyske læreplananalyser.<sup>37</sup> Som grunnlag for en komparativ analyse ønsker jeg å bygge på de samme grunnspørsmål når det gjelder tyske og norske læreplaner. Å gjennomføre dette prinsippet er ikke umiddelbart enkelt, ettersom det er avhengig av hvilke spørsmål som er tatt opp i de tyske analysene. Jeg vil likevel bruke analyseskjemaet som ble presentert i avslutningen av foregående kapittel, som en underliggende 'mal' for den følgende presentasjonen.

### 2. Historiefaget i tyske planer: Generelle trekk.

For å studere synet på interkulturell historisk læring i Tyskland må en studere rammeplanene og læreplanene i de ulike delstater. I tillegg til dette eksisterer noen overordnede retningslinjer som er utviklet på ministerielt nivå, m.a.o. innenfor eller etter initiativ fra Forbundsrepublikkens utdanningsministerium. Både rammeplaner og fagplaner kan være svært forskjellige fra delstat til delstat. Ingen av delstatene har til nå utviklet en samordnet læreplan for historie som trekker opp sammenhengende retningslinjer for historieundervisning fra grunnskole (Primarstufe) til lærerutdanningen.<sup>38</sup> Det er i min sammenheng ikke relevant å presentere det tyske skolesystem generelt, men det skal gis en kort oversikt over hvordan historieundervisningen blir organisert på ulike nivåer.<sup>39</sup>

I grunnskolen er historieundervisningen knyttet til emneundervisning, og i de nyeste rammeplanene har det vært en tendens til å knytte undervisningen sterkere til fagspesifikke problemstillinger enn til sosialisering og elevenes livssituasjon. I de ulike skoletypene på mellomtrinnet er en kronologisk gjennomgang av historisk stoff et dominerende trekk.

---

<sup>37</sup> I Bergmann-Fröhlich-Kuhn-Rüsen-Schneider (red.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Kallmeyer 1997: 510-597, blir det gitt en generell innføring om innholdet i læreplanene for ulike tyske skoletyper, trinn og linjer. I min framstilling har jeg hentet mye stoff fra arbeid som tidligere er referert, og først og fremst fra Alavi (1998), Angvik - von Borries: (1997) og Bergmann (2000 a og b).

<sup>38</sup> Jfr. Fröhlich, Klaus: Richtlinien, Lehrpläne. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1997): 513.

<sup>39</sup> Fröhlich: Samme kilde og sted.

Innenfor yrkesfag blir historie kun gitt innenfor enkelte linjer. På øverste trinn i videregående skole (Oberstufe) blir historieundervisningen organisert på ulike måter i de forskjellige delstatene, men det har flere steder skjedd en styrking av temaundervisning, med sekvenser av historiske temaer og innføring i historisk metodelære.

Innholdet i de tyske rammeplanene for historie bygger generelt sett på begrunnede didaktiske avgjørelser knyttet til a) mål for historieundervisningen, b) faglig innhold og formidlingsformer, og c) om historiefagets plass innenfor undervisningstilbudet i den aktuelle del av skolen.<sup>40</sup>

### **3. Interkulturell problembevissthet og vektlegging av interkulturell historisk læring.**

#### **3.1. Generell oversikt.**

Det første spørsmål som kan stilles når det gjelder tysk læreplanutvikling, er hvilken interkulturell problembevissthet som kommer til uttrykk. I hvilken grad blir utfordringene til skolen i et multietnisk samfunn tatt opp, og hvilke konsekvenser blir det trukket for innhold og organisering av historieundervisningen? Underliggende analyse spørsmål er i en slik sammenheng hvordan relevante historiedidaktiske kategorier som kritisk identitetsdannelse, fremmedforståelse, historiebevissthet og perspektivmangfold direkte eller indirekte blir tatt opp.

Et eksempel på profilert interkulturell problembevissthet finner vi i et kommisjonsarbeid fra Nordrhein-Westfalen fra 1995. Kommisjonen var sammensatt av representanter fra pedagogikkvitenskapen (bl.a. Wolfgang Klafki og nordmannen Per Dalin), og fra næringsliv, politikk og fagforeninger. Målet med kommisjonsarbeidet var å analysere problemer og behov innenfor skolen, og på den bakgrunn presentere grunnleggende ideer og retningslinjer for den framtidige skoleutviklingen i Tyskland.<sup>41</sup> Kommisjonsinnstillingen hadde et visjonært, framtidsrettet preg og fikk stor oppmerksomhet innenfor tysk skoledebatt på slutten av 1990-tallet.

---

<sup>40</sup> En generell oversikt over de tre sidene ved den didaktiske begrunnelsene for historiefaget blir gitt i ovennevnte kilde: Fröhlich: 514 ff.

<sup>41</sup> Kommisjonsinnstillingen (1995) hadde tittelen: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommission NRW beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied u.a. 1995.

Arbeidet hadde som grunnleggende premiss at den tyske skolen er og vil bli multietnisk sammensatt. Konsekvensen som ble trukket av det, var at det uten unntak må kreves en interkulturell dannelse på alle klassetrinn og innenfor alle skoleslag. For hvert fag skulle det utarbeides en basisplan, og disse basisplanene skulle til sammen utgjøre en kjerneplan. Ca. 60 % av undervisningstiden skal knyttes til kjerneplanen. Innenfor den enkelte skole kunne resten av undervisningen knyttes til egne faglige tyngdepunkt. Denne relativt store vektleggingen av lokalt læreplanarbeid bygger på at kommisjonen ikke ønsket en detaljregulering av mål og innhold i læringsprosessen.

En grunntanke innenfor læreplanarbeidet var at det skulle legges grunnlag for en ikke-diskriminerende dannelse bygd på gjensidig respekt og kulturelt mangfold.<sup>42</sup> De enkelte fagplanene skulle være antinasjonalistiske og antirasistiske, og det ble tatt avstand fra et begrenset eurosentrisk verdensbilde. Derfor burde basiskunnskap om andre land, og også deres historie, bli formidlet. Når det gjaldt historieundervisning, inneholdt kommisjonsrapporten to spesifikke utsagn: Læringsprosessen skal være preget av perspektivmangfold, og fordommer som elevene kan ha overfor andre land, skal bli tatt opp og problematisert i undervisningen.

Kommisjonsarbeidet var som helhet preget av interkulturell problembevissthet: Å lære å leve i et flerkulturelt samfunn ble sett på som en viktig kvalifikasjon for elevene. Det kan på den andre siden innvendes at mer detaljerte forslag utover de som er nevnt ovenfor, langt på vei manglet. Det viktige med kommisjonsarbeidet var at det framtidige arbeidet med å utvikle rammeplaner og læreplaner med vekt på interkulturell læring ble legitimert.

Går en nærmere inn på de nyere læreplanene for historiefaget i Tyskland, finner en generelt sett en stor avstand mellom retningslinjene som blir trukket opp i det nevnte kommisjonsarbeidet, og innholdet i læreplanene. For det andre er det store ulikheter fra delstat til delstat.<sup>43</sup> Enkelte læreplaner tar ikke opp interkulturell læring som tema, verken i den generelle delen eller i tilknytning til faglig innhold. Et eksempel er Berlin-planen for historie for 5.-10. skoleår (Sekundarstufe I), som trådte i kraft 1995/96. Planen bygger på en kronologisk gjennomgang av historie. Det dreier seg om en stoffplan som bygger på en

---

<sup>42</sup> *Zukunft der Bildung* (1995): 123.

<sup>43</sup> Bettina Alavi (1998): 135-144, har analysert rammeplanene for historie i Berlin, Hessen og Schleswig-Holstein og viser gjennom disse eksemplene de store ulikhetene. I min oversikt bygger jeg på Alavis læreplananalyser.

konvensjonell, etablert innholdskanon som blir fordelt på de ulike klassetrinn. Dermed blir innhold styringsinstrument for den historiske læringsprosessen. Det som skal læres, er tradisjonelt definerte begreper og tradisjonell historisk kunnskap. Didaktiske retningslinjer og metodiske forslag, egnete kilder eller råd om tverrfaglig arbeid mangler. Den dyptpløyende historiedidaktiske debatten i Tyskland siden 1970-tallet<sup>44</sup> har ikke nedfelt seg i historieplanen for Berlin. F.eks. har nøkkelbegrepet 'historiebevissthet', verken direkte eller indirekte fått noen plass. Planen er m.a.o. sterkere preget av tradisjon enn innovasjon.

Berlin-planen for historie viser ifølge Bettina Alavi ingen tegn til interkulturell problembevissthet.<sup>45</sup> Sentrale historiedidaktiske kategorier som fremmedforståelse og historiebevissthet blir ikke tatt opp, og rammeplanen går heller ikke inn på samfunnsfenomener som migrasjon og etnisk mangfold. Problemstillinger knyttet til kulturkontakt, grenseområder, integrasjonsproblemer blir ikke tatt opp. Det historiske innholdet er preget av vektlegging av nasjonal historie. Andre europeiske land blir kortfattet beskrevet i sammenheng med eller som forløpere til den tyske historiske utvikling. En tematisering eller problematisering av begrepet 'Europa' og den europeiske vinklingen av historie blir ikke gjort. Utenomeuropeisk historie blir kun tatt opp når det kan knyttes en direkte sammenheng med den europeisk-tyske utviklingen, f.eks. 'opptakelsen' av Amerika og kolonihistorie. Læreplanen inneholder ingen sosialantropologiske eller kulturhistoriske aspekter, som kan bidra til å tematisere sider ved andre kulturer. Mentalitetshistorie blir eksplisitt ikke tatt opp. Tverrkulturell sammenlikning er ikke noe tema, ikke engang som punktvis sammenlikning. Behandlingen av utvandringen til Amerika på 1800-tallet inngår utelukkende som et tilleggstema i gymnaset.

I motsetning til i læreplanen for Berlin finner Alavi<sup>46</sup> en langt mer profilert interkulturell problembevissthet i rammeplanen for Hessen.<sup>47</sup> I den generelle delen har planen et eget kapittel: *Interkulturelle Orientierung*, som bl.a. tar utgangspunkt i den aktuelle skolesituasjonen i Tyskland: Den tyske skole blir i økende grad sammensatt av elever med ulik kulturbakgrunn, og deres hverdagserfaringer blir i utstrakt grad preget av deres kulturelle eller religiøse, ikke-europeiske eller ikke-kristne, tradisjoner. På den bakgrunn blir det i den generelle delen trukket følgende konsekvenser:

---

<sup>44</sup> Jfr. f.eks. Eikeland (1999): Opus cit.

<sup>45</sup> Alavi (1998): 137.

<sup>46</sup> Alavi (1998): 137-139.

<sup>47</sup> Hessischer Rahmenplan Geschichte, Sek. I, 1995.

Under de tema der det er mulig, bør den tradisjonelt dominerende nasjonale og eurosentrisk orienteringen bli kontrastert ved at flere perspektiver blir trukket inn, og ved at det også skapes muligheter for å se et historisk tema fra et ikke-tysk og et utenomeuropeisk perspektiv. Gjennom å skifte perspektiv kan det ifølge rammeplanen skapes en større åpenhet overfor det fremmede, og ved at elevene blir konfrontert med andre former for livsorientering, kan det også skapes grunnlag for refleksjon om egen kulturbakgrunn. Skifte av perspektiv gir ifølge planen et avgjørende bidrag til kulturell og politisk identitetsdannelse. Det blir i tråd med dette et sentralt mål for historieundervisningen å vekke elevenes interesse, nysgjerrighet og åpenhet overfor tradisjoner og syn på livet innenfor fremmede sivilisasjoner, og i den sammenheng utvikle forståelse og respekt for de fremmede perspektivene.

Den generelle delen av rammeplanen for Hessen representerer en forsiktig åpning for det fremmede og 'de andre'. Det blir generelt sett ikke satt spørsmålsteget ved den tradisjonelt dominerende orienteringen, men den kan relativiseres. Noe gjennomført nytt historisk perspektiv blir heller ikke anlagt, men det tradisjonelle nasjonale og europeiske perspektivet skal på enkelte områder bli utvidet. Innenfor helheten i rammeplanen blir de nye perspektivene kun punktvis tatt opp, og elevene skal på den bakgrunn utvikle interesse, åpenhet, nysgjerrighet og respekt. Ifølge Alavi<sup>48</sup> er fremmedforståelsen preget av et harmonisyn. Konflikter som kan oppstå når mennesker med ulik kulturbakgrunn skal leve sammen, blir ikke tatt opp, og politiske spørsmål om maktforhold knyttet til forholdet mellom flertall og mindretall, blir heller ikke tematisert. Det samme gjelder de individuelle problemene som kan oppstå i samband med migrasjon.

Den spesifikt historiske innholdsdimensjonen ved interkulturell læring blir ikke tatt opp i den generelle delen av den hessiske rammeplanen. Det vil m.a.o. si at mulighetene for å trekke fram de mange historiske eksemplene på samfunn med flere etniske grupper, folkevandringer og kulturkontakt ikke blir utnyttet.

Et udiskutabelt positivt trekk ved rammeplanen er at et allment verdigrunnlag blir framhevet. Det gjelder menneskerettigheter og demokrati som formell sikkerhetsgaranti for alle i et flerkulturelt samfunn.

---

<sup>48</sup> Alavi (1998): 138.

Går en inn på den faglige delen av den hessiske rammeplanen for historie, finner en de samme mangler som i den generelle delen. At synet på historie ikke er blitt grunnleggende endret, viser den tradisjonelle inndelingen av historie i antikk, middelalder, tidlig nytid, nytid og samtidshistorie. Noen global historisk orientering er det ikke mulig å påvise, ettersom utenomeuropeisk historie er svært marginalt behandlet, og først og fremst i sammenheng med den europeisk-tyske utviklingen. F.eks. blir emnet *Levesettet og kulturen til urbefolkningen* tatt opp under temaområdet *Europeiseringen av verden*.

Enkeltema som kan knyttes til interkulturell læring, blir derimot tatt opp som underpunkter til enkelte temaområder, f.eks. kulturell assimilasjon og kulturmotsetninger mellom romere og germanere ved Limes (i tilknytning til fordypningsområdet 'Hessen i dag'), europeernes forestillinger om innbyggerne i fremmede land under europeiseringen av verden, minoriteter og fiendebilder i det wilhelminske Tyskland, og migrasjon i samband med den industrielle revolusjon.

Historiske tema som f.eks. modernisering, og hva ulike historiske samfunn har lagt i begrepet, mangler. Afrikas, Australias og Det fjerne Østens historie blir ikke tatt opp. Under samtidshistorie er det ingen henvisninger til den store innvandringen til BRD på 1960-tallet, og forholdet til innvandregrupper blir ikke tematisert. Det fins heller ikke henvisninger til avkoloniseringen og nord-sør-konflikten.

Når det gjelder didaktisk og faglig orientering, viser den generelle delen av planen kjennskap til den nyeste historiedidaktiske forskningen og den historievitenskapelige forskningsdiskusjonen. F.eks. blir 'historiebevissthet' som sentral kategori tatt grundig opp, og erkjennelsesformer som 'forstå' og 'forklare' blir drøftet. Historie som beskrivelse av hendelsesforløp kommer mer i bakgrunnen, og planen er sterkere preget av at utgangspunktet blir tatt i elevens orienteringsbehov. Et annet positivt trekk er ifølge Alavi<sup>49</sup> gjennomarbeidete retningslinjer for historisk metodelære.

Alavis hovedinnvending mot den hessiske rammeplanen<sup>50</sup> er at den bare i liten utstrekning tar opp utfordringene i et multietnisk samfunn. Det blir på den ene siden anerkjent at også

---

<sup>49</sup> Alavi (1998): 139.

<sup>50</sup> Alavi (1998): 139.

historieundervisningen må trekke konsekvenser av denne samfunnsutviklingen.

Omorganiseringen og endringene av innhold er imidlertid lite omfattende, ettersom planen så vidt mulig forsøker å integrere det nye i den tradisjonelle organiseringen av historieundervisningen. Ifølge Alavi risikerer en dermed at det ikke skjer noen nyorientering.

Læreplanen for historie i Schleswig-Holstein, som forelå som høringsutkast i 1995, og trådte i kraft 1.8. 1997, blir hos Bettina Alavi<sup>51</sup> brukt som eksempel på en læreplan som er kommet enda et skritt videre m.h.t. interkulturell orientering. Revisjonen av fagplanen for historie inngår som del av en omfattende læreplanrevisjon som omfatter alle fag. Læreplanrevisjonen bygger på en grunnoppfatning knyttet til dannelse der det sentrale i elevenes utviklingsprosess er selvbestemmelse, medbestemmelse og evne til solidaritet i et pluralistisk samfunn. I den sammenheng er det et mål å utvikle grunnleggende kvalifikasjoner, dvs. grunnleggende innsikt, holdninger og ferdigheter knyttet til kjerneproblemer i vår tid, og på en slik måte at elevene kan forme sitt eget liv og forberede seg for politisk handling. De grunnleggende kvalifikasjonene blir i læreplanen for historie (Sekundarstufe I) kalt innholdskompetanse, metodekompetanse, selvkompetanse og sosialkompetanse. Tverrfaglig undervisning, handlingsorientering og skolen som del av lokalsamfunnet spiller i den sammenheng en viktig rolle. Formidlingen av en fastlagt innholdskanon trer i bakgrunnen. Elevene skal derimot 'lære livet å kjenne' ved at læringen blir knyttet til nåtidsproblemer.

I sentrum for læreplanrevisjonen står en vektlegging av kjerneproblemer i vår tid.

Høringsutkastet viser til 5 slike problemområder:

- 1) Grunnverdier.
- 2) Naturgrunnlaget for menneskelig liv.
- 3) Strukturendring.
- 4) Likestilling.
- 5) Deltakelse.

Særlig pkt. 1 og 5 kan knyttes til interkulturell dannelse. Pkt. 1 viser til grunnverdier i samband med menneskelig sameksistens, særlig fred, menneskerettigheter og sameksistens i en verden med ulike kulturer, samfunnsformer, folkeslag og nasjoner. Ved siden av

---

<sup>51</sup> Alavi (1998): 139-143.



fredsdannelse og arbeidet med 'utviklingsland' i snevrere forstand skal den interkulturelle dannelsen gi et bidrag til problemstillingen: 'Hvordan er det i skolen mulig å utvikle læringsformer som tar opp hvordan menneskeheten kan overleve?'

Med kjerneproblem 5, 'deltakelse', forstår læreplanen: *Alle menneskers rett til å utforme sitt politiske, kulturelle og økonomiske liv på en slik måte at det blir preget av medvirkning og medansvar.*<sup>52</sup> Knytter vi formuleringen til interkulturell læring, dreier det seg om hvordan mennesker med ulik kulturbakgrunn, morsmål og religion kan leve sammen. Mens det første punktet 'grunnverdier' dreier seg om felles globale grunnverdier, blir under punktet 'deltakelse' spørsmål innenfor det enkelte flerkulturelle samfunn tatt opp. Interkulturell læring blir sett på som et læringsprinsipp som skal prege alle fag og alt læringsinnhold. Alavi framhever dette som svært positivt og som det eneste tyske læreplaneksemplet.<sup>53</sup>

Flere steder i høringsutkastet fra 1995 blir det gitt allmenne utsagn om hvordan interkulturell læring kan komme til uttrykk i læreplanen. Det blir her kun gitt eksempler som er relevante for historiefaget:

- Fagplaner og læremateriell skal analyseres kritisk for å finne ut om de er preget av et nasjonalistisk, eurosentrisk og monokulturelt innhold, og begrunnelsen for en slik analyse er å gi planene og lærematerialet et interkulturelt innhold.
- Temaer som blir tatt opp i undervisningen, skal inneholde eksempler fra andre kulturer, og på en slik måte at stoffet kan gjennomgås og drøftes på en grundig måte.
- Elevene skal tilegne seg kunnskap om mennesker i andre kulturer. Det skal særlig gås inn på variasjon og mangfold innenfor andre kulturer, bl.a. for å skape grunnlag for holdningsendringer.
- Interkulturelle tema skal ikke presses inn i den øvrige læringen, men få en bred, selvstendig plass.

De generelle kravene ovenfor vil få relativt vidtrekkende konsekvenser for utformingen av læreplaner for historie og vil kreve en omfattende revisjon på flere områder. Ikke minst vil revisjonen måtte omfatte en langt sterkere vektlegging av utenomeuropeisk historie.

---

<sup>52</sup> *Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein 1995*: 4. Gjengitt etter Alavi (1998): 140.

<sup>53</sup> Alavi (1998): 141.

Synsvinkelen kan ikke lenger være eurosentrisk, og kronologi som organiseringsprinsipp må i det minste bli drøftet.

Utkastet til læreplan for historie i Schleswig-Holstein bygger på den klare uttalelsen at utvalget av tema og innhold skal bygge på historievitenskapelige resultater.<sup>54</sup> Avgjørelsen fører bl.a. til at nyere forskningsområder som mentalitetshistorie og kvinnehistorie får plass i rammeplanen for historie. På den andre siden avspeiler læreplanen også svakhetene innenfor historieforskningen, f.eks. den litt tilfeldige forskningen om utenomeuropeisk historie, kun forsiktige tilløp til tverrkulturell sammenlikning, og nasjonal- og regionalhistorie som ikke blir satt inn i en større sammenheng. I utkastet til læreplan får de nevnte manglene den konsekvens at utkastet inneholder en tradisjonell temaoversikt, som minner mye om fagplanen for Berlin som tidligere er kommentert. Utenomeuropeisk historie får nesten ikke noen plass, og globale spørsmål og problemområder blir først tatt opp fra 9. klassetrinn. Nasjonal historie får en bred plass. Begrunnelsen for det tradisjonelle innholdsutvalget er at det også gjennom slike tema kan legges grunnlag også for interkulturell læring. Det heter i utkastet: *Arbeidet med fremmede epoker og kulturer skaper forståelse for ulike livs- og tankemønstre og skaper forutsetninger for å forholde seg til det fremmede på en konstruktiv måte.*<sup>55</sup>

I læreplanen blir utsagnet fulgt opp på følgende måte: Historiestoffet blir organisert i epoker med en kronologisk progresjon. Innenfor denne inndelingen blir det dannet temakretser, f.eks. *Livet i middelalderen*. Andre temakretser er f.eks. bakgrunnen for og utviklingen av nasjonalstater eller demokrati eller diktatur. På den ene siden skal elevene gjennom slike temakretser få epokespesifikk kunnskap og forståelse og på den andre siden skape bakgrunn for å forstå kjerneproblemer i vår egen tid. Interkulturelle problemstillinger blir imidlertid tatt direkte opp utelukkende under ett temaområde. På hvert årstrinn blir i tillegg til epokene et lengdesnitt-tema tatt opp. For 7. klassetrinn er dette lengdesnittet kalt *Møtet med de andre*. Med det menes f.eks. møtet mellom grekere og persere, mellom romere og germanere, mellom kristne og muslimer, og temaene 'jøder i vestlige land' og 'hekseprosessene' blir i samme sammenheng tatt opp.

---

<sup>54</sup> Schleswig-Holsteinischer Rahmenplan Geschichte. Sek. I. 1995: 14. Gjengitt etter Alavi (1998):142.

<sup>55</sup> Schleswig-Holsteinischer Rahmenplan Geschichte. Sek. I. 1995: 15. Gjengitt etter Alavi (1998):142.

Eksemplene viser at det under tradisjonelle tema kan skje en ny vinkling. 'Det andre' blir generelt sett forstått som noe som avviker fra etablerte normer, som generell ulikhet, noe som blir tydelig under temaet 'hekseprosessene'. Svakheter med utkastet ut fra et interkulturelt perspektiv er at spørsmålet om normer og normdannelse blir stående som et enkelt eksempel, som ikke blir tematisert i andre sammenhenger. F.eks. kunne temaet 'normer' blitt tatt opp i samband med kjønnsroller og oppdragelsesidealer, utenomeuropeiske 'normer' kunne blitt drøftet, og normsystemer og bakgrunnen for normkonflikter kunne blitt trukket inn.

I sin oppsummering om prinsippene bak læreplanrevisjonen for Schleswig-Holstein uttaler Alavi seg positivt:<sup>56</sup> De prinsipielle retningslinjene er utfordrende og framtidsrettede. Når det gjelder den praktiske overføringen av prinsippene til en fagplan, er det imidlertid ennå mye som mangler når det gjelder å skape muligheter for interkulturell læring. Et gjennomført undervisningsprinsipp mangler, synet på historie blir relativt nasjonalhistorisk preget, og globale perspektiver er det kun små tilløp til. Dannelsesmålet blir å skape tyske nasjonalborgere. Målet i den prinsipielle delen om at interkulturell læring 'ikke skal skje gjennom tilfeldige innslag, men som meny' blir ikke innfridd.

### 3.2. Analyse med utgangspunkt i historiedidaktiske kategorier.

Bettina Alavis analyser av generelle retningslinjer for interkulturell læring i kommisjonsinnstillingen fra Nordrhein-Westfalen og i et utvalg tyske læreplaner i historie tar i og for seg opp en rekke sentrale spørsmål knyttet til interkulturell historisk læring, men et fast analyseskjema som skaper grunnlag for en mer systematisk komparativ analyse, savnes. I det følgende delkapitlet vil jeg forsøke å knytte framstillingen til det historiedidaktiske kategoriskjemaet som tidligere er presentert (s. 24-25). Jeg vil m.a.o. forsøke å knytte resultatene fra Alavis læreplananalyser til de fire historiedidaktiske kategoriene 'identitetsutvikling', 'utvikling av historiebevissthet', 'utvikling av fremmedforståelse' og 'vektlegging av perspektivmangfold'.

Kommisjonsinnstillingen fra Nordrhein-Westfalen er det dokumentet som er lettest å plassere innenfor den valgte analysemodellen, fordi den tar sikte på å trekke opp generelle retningslinjer for utvikling av framtidens skole i Tyskland. Når det gjelder kategorien

---

<sup>56</sup> Alavi (1998): 143.

'identitetsutvikling', er innstillingen preget av et åpent identitetskonsept, der det går klart fram at det tyske samfunn er i en utviklingsprosess der ulike grupper med ulik bakgrunn og identitet lever side om side. Innstillingen preges i den sammenheng av klart normative mål: Det skal legges grunnlag for en ikke-diskriminerende dannelse som er preget av gjensidig respekt og toleranse knyttet til kulturelt mangfold. Identitetsdannelsen som de enkelte fag kan bidra til, skal være antinasjonalistisk, ikke eurosentrisk og antirasistisk. Innstillingen inntar m.a.o. en kritisk holdning til en tradisjonell nasjonal og europeisk vektlegging når det gjelder faglige utvalgskriterier. Tenkningen om innholdet i den historiebevissthet som det er et mål å utvikle, er nært knyttet til identitetskonseptet. Det overordnede målet for den historiske bevissthetsdannelsen er å skape forutsetninger for å leve i et flerkulturelt samfunn. Innholdsmessig skal historieundervisningen åpne for et globalt perspektiv. Dette prinsippet kommer indirekte til uttrykk ved at det som vist ovenfor, blir tatt avstand fra en nasjonal og eurosentrisk vektlegging når det gjelder lærestoff. Prinsippet kommer mer direkte til uttrykk ved at kunnskap om andre land og deres historie blir framhevet. Indirekte blir dermed også kategorien fremmedforståelse vektlagt. Kommisjonsrapporten er kanskje aller klarest når det gjelder den siste historiedidaktiske kategorien, perspektivmangfold. Det blir i den sammenheng eksplisitt understreket at det er et sentralt mål å se utviklingsprosessen, også den historiske, fra flere gruppers synsvinkel.

De tre læreplanene for historie som Alavi har analysert, er som vist ulike og blir brukt som eksempler på det innholdsmessige mangfold som preger eksisterende tyske læreplaner. Rammeplanen for historie i Berlin for 5.-10. skoleår nevner ikke eksplisitt begrepet 'historiebevissthet', og den historiske bevissthetsdannelsen som planen legger opp til, er tradisjonell, i den forstand at den er preget av en konvensjonell, etablert innholdskanon, der læring av historiske fakta står i sentrum. Innholdsmessig blir identitets- og bevissthetsdannelsen først og fremst knyttet til det nasjonale, og andre europeiske lands historie blir stort sett bare tatt opp når de har hatt en direkte betydning for tysk utvikling. De andre historiedidaktiske kategoriene fremmedforståelse og perspektivmangfold får ikke noen plass i planen. Planen er eurosentrisk, og utenomeuropeisk historie blir kun tatt opp i sammenheng med den europeisk-tyske utviklingen, for eksempel i tilknytning til oppdagelsesreiser og kolonihistorie. Problemstillinger knyttet til innvandring og kulturelt mangfold i dagens Tyskland blir ikke tatt opp i planen.

Den generelle delen av rammeplanen for historie i Hessen er i langt sterkere grad enn Berlin-planen preget av interkulturell problembevissthet, i den forstand at det bl.a. i et eget kapittel blir understreket at Tyskland i økende grad er blitt et flerkulturelt samfunn, og sentrale didaktiske problemstillinger knyttet til det, blir drøftet. Den historiedidaktiske kategorien perspektivmangfold blir klart understreket som utvalgsprinsipp, og vektleggingen blir didaktisk begrunnet med henvisning til kategoriene identitetsdannelse og historiebevissthet. Konkret vil dette ifølge planen si at det å skifte perspektiv bidrar til større åpenhet overfor andres tradisjoner og syn på livet samtidig som det gir bakgrunn for selvrefleksjon. Skifte av perspektiv vil etter planen kunne være et avgjørende bidrag til kulturell og politisk identitetsdannelse. Når det gjelder den substansielle siden ved historisk bevissthetsdannelse, framhever planen i flere sammenhenger betydningen av å supplere det nasjonale og europeiske lærestoffet med utenomeuropeiske tema, men noe nytt perspektiv på historien blir ikke gitt. Den generelle delen av rammeplanen spesifiserer ikke nærmere hvordan en gjennom arbeidet med historiske tema kan bidra til å virkeliggjøre de generelle målene ovenfor. F.eks. blir historiske tema som folkevandringer, kulturkontakt og samfunn preget av etnisk mangfold ikke konkret nevnt.

Den faglige delen er preget av den samme innholdskanon som i Berlin-planen med en tradisjonell periodeinndeling. Utenomeuropeisk historie blir marginalt behandlet, og stort sett knyttet til europeisk og tysk historie. De historiedidaktiske kategoriene som ligger til grunn for den foreliggende analysen, blir både direkte og indirekte tatt opp. F.eks. viser fagplanen eksplisitt kjennskap til den historiedidaktiske forskningen i Tyskland knyttet til begrepet historiebevissthet. Fagplanen viser indirekte at den er opptatt av elevenes identitetsdannelse ved at den er mindre opptatt av det ytre historiske hendelsesforløp og har en sterkere fokus på elevens orienteringsbehov. Som underpunkter til de mer tradisjonelle historiske tema blir også tema som åpner for perspektivmangfold tatt opp.

Bettina Alavis analyse av læreplanen for historie i Schleswig-Holstein eksemplifiserer en læreplan der man er kommet relativt langt både når det gjelder interkulturell problembevissthet og i å legge grunnlag for elevenes identitetsdannelse og historiebevissthet. Samtidig vektlegges i høyere grad enn i de øvrige læreplanene fremmedforståelse og perspektivmangfold. Et interessant trekk ved planen er at den inngår som del av en omfattende læreplanrevisjon, der dannelsesidealer som selvbestemmelse, medbestemmelse og evne til solidaritet i et pluralistisk samfunn står sentralt.

Identitetsdannelsen bygger både på en sterk vektlegging av skolen som del av lokalsamfunnet og på en flerkulturell vinkling av mål og innhold. Det flerkulturelle knyttes til mål for historisk bevissthetsdannelse som understreker basisverdier for menneskelig sameksistens: f.eks. fred, menneskerettigheter og sameksistens. På en slik bakgrunn framhever planen en markert interkulturell problembevissthet, og den understreker at interkulturell læring er et prinsipp som skal prege alle skolens fag og alt læringsinnhold. Innholdsmessig blir det understreket at dannelse av historiebevissthet skal preges av nye perspektiver, der det må tas avstand fra en nasjonalistisk, eurosentrisk og monokulturell vektlegging. Prinsippet om perspektivmangfold knyttes både til det tyske samfunn, ved at nyere forskningsområder som mentalitetshistorie og kvinnehistorie blir trukket inn, og til det kulturelle mangfold i verdenssamfunnet, der det understrekes at tema knyttet til andre kulturer skal bli gjennomgått på en grundig måte. Perspektivmangfoldet og fremmedforståelsen blir didaktisk begrunnet med at det bl.a. kan skape grunnlag for egenrefleksjon og holdningsendringer.

Til tross for at læreplanen for historie i Schleswig-Holstein går langt når det gjelder å ta opp prinsipielle sider ved interkulturell læring, blir prinsippene ikke direkte fulgt opp når det gjelder forslagene til innhold. Innholdsutvalget er også her sterkt preget av nasjonal historie med liten plass for utenomeuropeisk historie. Ut fra et interkulturelt læringsperspektiv er det likevel positivt at innholdsutvalget i en viss forstand blir legitimert: Også arbeidet med egen historie kan skape forståelse for det som er ulikt og fremmedartet, og arbeidet med fremmede epoker, f.eks. europeisk middelalder, kan skape forutsetninger for å forholde seg til det fremmede som elevene i dag møter. Som tidligere vist inneholder planen også forslag om historiske temakretser, der det skapes muligheter for interkulturell læring. Et viktig poeng i den sammenheng er at det under tradisjonelle tema kan skje en ny vinkling.

### 3.3. Grunnlag for interkulturell historisk læring i tyske læreplaner: En oppsummering.

Eksemplene fra tyske læreplaner viser at det i enkelte delstater er blitt gjort de første forsøk på å uttrykke en interkulturell problembevissthet. I den sammenheng er uttalelsene om interkulturell dannelse som mål for den historiske læringsprosessen langt mer utviklet i den generelle delen av læreplanene enn i den faglige og metodiske delen. De fleste av de gjennomgåtte læreplanene er preget av en tradisjonell innholdskanon, men i noen av læreplanene understrekes det at tradisjonelt stoff kan 'vinkles' på en ny måte for å øke

mulighetene for fremmedforståelse og perspektivmangfold. Den samlede konklusjonen blir at det må gjøres et omfattende pedagogisk og fagdidaktisk-konsepsjonelt arbeid før man i de tyske delstatene gjennom læreplanene har lagt til rette for en adekvat og dyptgripende interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

### III. Historie og interkulturell læring i gjeldende norske læreplaner.

#### 1. Kildegrunnlag og problemstillinger.

##### 1.1. Kildegrunnlag.

Kildegrunnlaget for den følgende analysen er eksisterende norske læreplaner og også to eksempler på metodisk veiledning:

- *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del.* Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1993/1994).
- *Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold ('Broen').* (Høringsutkast sendt ut 1.8. 1994. Stortingsmelding mai 1995, behandlet av Stortinget i oktober samme år. Endelig utgave av 'Broen' utgitt sammen med resten av L 97 i elektronisk utgave i august 1996, og i trykt utgave november samme år.)
- Historiedelen av *Læreplan for samfunnsfag* i L 97.
- *Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie. Nyere historie.* KUF september 1996.
- Metodisk veiledning: *Internasjonalisering.* Nasjonalt læremiddelsenter 1995.
- Metodisk veiledning: *Samiske forhold.* Nasjonalt læremiddelsenter 1996.

Som oversikten viser, har jeg funnet det relevant også å bygge på eksisterende metodehefter. Veiledningsheftene om henholdsvis internasjonalisering og samiske forhold ble utarbeidet av *Nasjonalt læremiddelsenter* i 1995 og 1996. Nasjonalt læremiddelsenter er i dag overført til *Læringscenteret*, som er etablert med virkning fra 1. september 2000.<sup>57</sup> Grunnlaget for etableringen av *Læringscenteret* er Stortingets tilslutning til *St. prp. nr. 38 (1999-2000): Opprettelse av nasjonalt senter for læring og utvikling.* *Læringscenteret* skal være et nasjonalt kompetansesenter for hele utdanningssektoren med oppgaver og ansvar innen utvikling, vurdering og informasjon. Grunnskole og videregående opplæring er prioriterte nedslagsfelt. Min begrunnelse for også å bygge på de foreliggende metodeheftene som kilde til analyse av

---

<sup>57</sup> Jfr. *Læringscenterets* nettside: *Om Læringscenteret.* <http://www.ls.no/om.asp>



den offisielle utdanningspolitikken i Norge, er at de langt på vei kan betraktes som offisielle rådgivningsdokumenter for interkulturell læring i Norge.

## 1.2. Problemstillinger.

Når det gjelder synet på interkulturell læring i de foreliggende plan- og veiledningsdokumentene, er det første grunnleggende spørsmålet hvilken interkulturell problembewissthet som kommer til uttrykk. Delspørsmål i den sammenheng er bl.a.:

- Kommer det tydelig fram at det norske samfunn og den norske skole er og vil bli flerkulturelt sammensatt?
- Blir det i læreplanens generelle del og i metodeheftene, den generelle del av fagplanene og i fagplanene for historie tatt opp at det kreves en flerkulturell undervisning?
- Blir det i generell del og i fagplanene stilt normative krav, f.eks. med henvisning til menneskerettighetene, om at læringsprosessen skal legge grunnlag for empati og toleranse, ikke-diskriminerende holdninger, at læringen skal være anti-nasjonalistisk, ikke eurosentrisk, men preget av vektlegging av kunnskap om og respekt for andre kulturer?

Analysen av fagplanene for historie bygger i tillegg til spørsmålene ovenfor også på spørsmål knyttet til historiedidaktiske kategorier som tidligere er redegjort for: *identitetsdannelse, dannelse av historiebewissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold.*

På et mer detaljert historiedidaktisk nivå kan det stilles mer substansielle spørsmål til læreplanene, og senere i arbeidet også til lærebøker og læremidler. Analysen vil i den sammenheng bli knyttet til faglig strukturering og didaktisk konkretisering:

Analysen av den faglige strukturering av en læreplan kan knyttes til to hovedspørsmål:

- *Den romlige inndeling av historien:* Hvordan blir henholdsvis lokal-, nasjonal-, europeisk og utenomeuropeisk historie vektlagt i læreplanen? Inneholder læreplanen

alternative inndelninger av det historiske rom, f.eks. Middelhavsområdet historie, med dets språklige, geografiske, politiske, religiøse, og mentale mangfold?

- *Hvilken periodisering av historien blir gjort i læreplanen?* Den tradisjonelle inndeling av historien i antikk, middelalder og nytid er et typisk eurosentrisk produkt fra 1800-tallet. Blir den klassiske inndelingen fulgt i læreplanen, og blir den i tilfelle problematisert?

Spørsmålet om didaktisk konkretisering, dvs. valg av innhold og måten det blir presentert på, blir en viktig del både av analysen av læreplanene og ikke minst av lærebøker og det læremateriell som blir brukt ved de utvalgte skolene. Det normative kravet til innholdsvalg i samband med interkulturell historisk læring kunne formuleres slik: Først og fremst bør slike tema tas opp som bidrar til å utvide perspektivet fra en eurosentrisk og nasjonal historisk læring. Den didaktiske konkretisering omfatter i tillegg til stoffutvalg også metoder og medier. De følgende utvalgsprinsippene<sup>58</sup> for valg av tema i interkulturell historisk læring vil bli benyttet som en form for 'søkeregister' knyttet til analysen av læreplanene, lærebøkernes innhold og for selve læringsaktivitetene i skolen.

*Prinsipper for valg av innhold:*

- Historiske eksempler på flerkulturell kontakt.
- Migrasjon som historisk fenomen.
- Tradisjonelle tema med ny vektlegging eller utvidet perspektiv.
- Utenomeuropeisk historie.
- Verdensomfattende tema og historiske grunnspørsmål.
- Sammenlikning knyttet til sosialantropologisk-hverdagshistorisk nivå.

Utvalgsprinsippene vil bli nærmere utdypet i innledningen til lærebokanalysen i hoveddel V og skal derfor kun kortfattet kommenteres: Historien kjenner mange eksempler på flerkulturell kontakt: Fra Asias historie kan det vises til et stort mangfold av kulturmøter, fra Europas historie kjenner vi f.eks. kontakten mellom persere og hellenere, mellom hellenere og romere, mellom arabere og europeere, og fra Afrikas og Amerikas historie kjenner vi f.eks. kontakten mellom arabere og afrikanere, europeere og indianere. Folkevandringer har til alle

---

<sup>58</sup> Skjemaet er hentet fra Alavi (1998): 241.

tider foregått i alle verdensdeler. Tradisjonelle tema, f.eks. nasjonalisme, kan 'vinkles' på nye måter, ved at f.eks. etniske og religiøse gruppers stilling kommer sterkere i fokus. Spørsmålet om hvilken plass kulturområder utenfor Europa får i lærebøkene, er selvsagt et sentralt spørsmål i samband med interkulturell dannelse. Også tema som har aktualitet i alle kulturområder, f.eks. oppfatninger knyttet til menneskerettigheter, står sentralt i samband med interkulturell læring. Endelig dreier flerkulturell dannelse seg om kunnskap og innsikt om ulike hverdagsoppfatninger, f.eks. om skikker, sed og tro, kjønnsroller, hverdag og høytid m.m.

Oversikten over tematyper som kan knyttes til interkulturell historisk læring, er som allerede understreket, tenkt som en form for søkeredskap under vurderingen både av læreplaner, læremateriell og temavalg i undervisningen. Oversikten viser at de teoretiske mulighetene er mange.

## **2. Utviklingen av gjeldende norske læreplaner.**

De gjeldende norske læreplaner for grunnskole og videregående skole er et resultat av 1990-årenes utdanningspolitikk. 1990-årene er blitt kalt 'utdanningsreformenes tiår'. I sitt arbeid om prosessene som førte fram til L 97, gir Theo Koritzinsky følgende karakteristikkk av reformpolitikken: *Aldri tidligere i norsk utdanningshistorie har så mange trekk ved utdanningssystemet blitt så mye endret på så mange nivåer på så kort tid – i hvert fall på papiret.*<sup>59</sup> Reformene omfatter både styring, struktur, faglig innhold og undervisningspersonalets arbeids- og utdanningsvilkår. Reformene omfatter både grunnskole og videregående opplæring, høgskole- og universitetsutdanning og forskning og voksenopplæring.

I oversikten over kildegrunnet for min læreplananalyse er tilblivelsen av de eksisterende læreplanene og relevante metodikkheftene allerede plassert i tid. Det bør føyes til at det i 1999 skjedde en oppmykning av læreplantolkningen av L 97 gjennom stortingsmeldingen *Mot rikare mål*.<sup>60</sup> Oppmykningen gjaldt bl.a. en sterkere vektlegging av lokalsamfunnets verdi

---

<sup>59</sup> Koritzinsky, Theo: *Pedagogikk og politikk i L 97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo 2000: Forord s. 1.

<sup>60</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998-99): St.meld. nr. 28 (1998-99): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

som læringsarena og av lokale læreplaner. En vesentlig endring gjaldt også organisering av lærestoffet i treårsbolker i stedet for årsplaner. I min læreplananalyse bygger jeg primært på de eksisterende læreplandokumenter og veiledningshefter for grunnskole og videregående skole, men for å få et enda fullstendigere bilde av det 'offisielle' norske synet på interkulturell læring er det også relevant å supplere med en analyse av læreplanene for lærerutdanning.

### **3. Interkulturell problembevissthet i gjeldende norske læreplaner og veiledningshefter.**

Begrepet 'interkulturell problembevissthet' blir i den følgende analysen knyttet til tre hovedspørsmål:

- Blir det eksplisitt tatt utgangspunkt i at Norge er og vil bli et flerkulturelt samfunn?
- Blir behovet for flerkulturell læring og undervisning tatt opp?
- Blir det stilt normative krav, for eksempel knyttet til menneskerettigheter, faglig vinkling ( for eksempel perspektivmangfold og globalt perspektiv) og holdningsdannelse (for eksempel antirasisme, empati og toleranse)?

Hovedkilder under analysen er den generelle delen av *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygning, organisering og innhold* (Broen) og metodeheftet om internasjonalisering.

I forordet til den generelle delen av læreplan for grunnskole og videregående opplæring<sup>61</sup> blir det slått fast at trykket fra internasjonale medier har økt sterkt, og at flere kulturer er representert i skolen. I avsnittet 'religion og etisk orientering' blir grunnverdiene åndsfrihet og toleranse og menneskelig likeverd og likestilling understreket, og under avsnittet 'samarbeidsformer' blir det vist til verdigrunnet som er knyttet til demokratiske ideer og internasjonalt medansvar. I innledningen (s. 5-6) blir det indirekte understreket at det å bygge på nasjonal kulturarv og nasjonal identitet ikke står i noe motsetningsforhold til det å fremme demokrati og internasjonal bevissthet. Et liknende forsøk på brobygging finner vi i kapitlet *Det meningssøkende menneske* (s.7-10), der det blir slått fast at oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, samtidig som det skal tas hensyn til det kulturelle og verdimesige mangfold: *Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvikle friheten til å*

---

<sup>61</sup> *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring Voksenopplæring. Generell del.* Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1993/94: Forord.

*tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår.<sup>62</sup> I tråd med dette inngår vårt tradisjonelle kristne og humanistiske verdigrunnlag i planen som en garanti: De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. - - - Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger.<sup>63</sup>*

*Samtidig blir opplysningstradisjonens rasjonalitetstro understreket: Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial framgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle.<sup>64</sup>*

Læreplanen legger i samme avsnittet inn et komparativt, kulturellevistisk perspektiv, og i den sammenheng blir nytteverdien av historisk læring understreket: *Samtidig må de unge lære at skiftende epoker har hatt vekslende sed og skikk, og at forskjellige samfunn har ulike regler for rett livsførsel. De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker.<sup>65</sup> Samtidig som nytteverdien av historisk kunnskap her blir begrunnet, åpnes det også for dialog og kanskje også for kritisk selvrefleksjon knyttet til majoritetsbefolkningens kulturbakgrunn. Grunntenkningen blir utdypet i de følgende formuleringer:*

*Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Den skal vise kunnskap som en skapende og omformende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer.*

*Opplæringen skal altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler.<sup>66</sup>*

---

<sup>62</sup> Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Voksenopplæring. Generell del: 7.

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Voksenopplæring. Generell del: 7 f.

Som en oppsummering kan det slås fast at læreplanens generelle del gir uttrykk for interkulturell problembewissthet i den forstand at den fastslår at Norge i økende grad er blitt et flerkulturelt samfunn der mennesker med ulik kulturbakgrunn skal leve side om side. Det samme blir understreket i flere av hovedkapitlene i den generelle delen. Planens generelle del er preget av en tro på skolens og undervisningens positive bidrag til interkulturell forståelse, og troen er forankret i normative retningslinjer knyttet til kristendom og humanisme, menneskerettigheter og demokratiske grunnverdier.

Planens generelle del tar også flere steder opp at sameksistens i et flerkulturelt samfunn kan skape problemer, og særlig i samband med motstridende verdioppfatninger. Et hovedinntrykk av planens generelle del er likevel at den er preget av et harmonisyn: Den er inne på at mulighetene for konflikter er til stede, men konfliktene kan ifølge planen forebygges. I den sammenheng kommer harmonisynet klarest til uttrykk gjennom henvisningene til den kristne og humanistiske tradisjon og gjennom troen på rasjonalitet. Planen gjør kun små forsøk på å problematisere den kristne og andre religioners tradisjon ved for eksempel å drøfte deres gjensidig ekskluderende sider. Fornuftstroen som planens generelle del er sterkt preget av, blir heller ikke problematisert. Generelt formulert: Hvor langt rekker fornuftstro i konflikter der religiøse følelser og følelser skapt av sosial undertrykkelse, militære overgrep og politisk indoktrinering preger en befolkningsgruppe? En kan innvende at dette er fenomener som stort sett er fraværende innenfor det norske samfunn. Det er på den andre siden en realitet at en rekke innvandrergupper har en slik erfaringsbakgrunn, og når det gjelder den 'tradisjonelle' norske befolkning, kan det stilles spørsmål om hvor langt rasjonalitet rekker når det gjelder å utvikle empati knyttet til andres lidelse.

I *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen* ('Broen') blir prinsippet om interkulturell læring stort sett tatt opp i innledningen, i kapitlet *Enhetskolen – fellesskap og tilpasning*, og i avsnittene *Grunnleggende verdier, kulturarv og identitet* og *Samisk kultur og samfunnsliv* under hovedkapitlet *Læreplaner for fag – innhold og oppbygging*.

I innledningen blir det slått fast at utgangspunktet må tas både i et flerkulturelt samfunn og en internasjonal kunnskapskultur. Konsekvensene for skolens innhold er at *fellesstoffet må femne vidt – til andre kulturar og religionar*.<sup>67</sup> Skolens rolle blir i den sammenheng 'kulturell

---

<sup>67</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/sn/planer/l97/html/bruats.html>: 2.

brobygger’: Skolen skal *vere berar både av ein nasjonal kultur og av ein internasjonal kunnskapskultur*. Det blir understreket at samisk er en del av den felles norske og nordiske kulturen som elevene skal bli kjent med. I delkapitlet *Samisk kultur og samfunnsliv* blir den samiske befolkningens eget behov understreket: *Opplæringa for samiske elevar skal sikre dei forankring og tryggleik i sin eigen kultur og utvikle samisk språk og identitet*.<sup>68</sup> Planen inneholder ikke noen tilsvarende klare mål når det gjelder andre etniske grupper i det norske samfunnet. Planen understreker derimot i flere sammenhenger behovet for felles referanserammer i et flerkulturelt samfunn, og at det er en sentral oppgave for skolen å skape slike rammer. Samtidig har skolen ifølge planen en sentral normativ oppgave: Å skape likeverd. Planen nøyer seg ikke med å vise til de allmenne menneskerettighetene. Likeverd er noe som må skapes: *Likeverd er ikkje noko ein har – det er noko ein skaper*.<sup>69</sup> Skolens normative oppgave blir senere i delkapitlet *Fellesskap* knyttet sammen med arbeid for (kulturell) likestilling: *I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulik bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar*.<sup>70</sup>

I kapitlet om enhetsskolen<sup>71</sup> viser planen til det generelle prinsippet at elevene skal tilbys et felles kunnskaps- og verdigrunnlag som basis for arbeidet for likestilling og likeverd. Samtidig skal enhetsskolen åpne for mangfold og variasjon. Den mulige konflikten mellom målet å gi elevene et felles kunnskaps- og verdigrunnlag og samtidig bygge på variasjon og mangfold blir i relevante delkapitler ikke drøftet. Under *Fellesskap* blir prinsippet mangfold og variasjon utelukkende behandlet som et metodisk prinsipp der kombinasjonen av teoretisk og praktisk læring blir vektlagt. Prinsippet om mangfold blir også tatt opp i avsnittet *Tilpassing*<sup>72</sup>. Betydningen av lokal forankring og identitet blir der tatt opp på en generell måte, og det samme gjelder kommentarene knyttet til språklige minoriteter i samme avsnitt.

Planen tar mer direkte opp spørsmål og problemer knyttet til kulturelt mangfold i kapitlet *Grunnleggjande verdier, kulturarv og identitet*.<sup>73</sup> Tendensen til å harmonisere forholdet mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn preger også dette kapitlet. Utgangspunktet når det gjelder verdiforankring, er ifølge planen den norske og europeiske kulturarven med kristendom, humanisme, demokrati og menneskeretter. Samtidig blir det understreket at

---

<sup>68</sup> Samme kilde: 8.

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Samme kilde: 3.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Samme kilde: 4.

<sup>73</sup> Samme kilde: 8-10.

arbeidet i grunnskolen må være *inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar. Religiøse og kulturelle verdier er viktige som ledd i utviklinga av identiteten til barn og unge.*<sup>74</sup> Det påfølgende avsnittet kan kanskje tolkes som en oppfatning om at kulturmangfold i vårt samfunn ikke er problemfritt: *Å vere fortruleg med sin eigen kulturbakgrunn og ha kunnskap om andre kulturar er ein føresetnad for kritisk refleksjon og for å kunne løyse konflikter saman.*<sup>75</sup> Samtidig blir kulturelt mangfold sett på som en verdi: *Opplæringa skal fremje internasjonal forståing og solidaritet på tvers av grenser og må gjere seg nytte av den kunnskapen og forståinga som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Opplæringa skal motverke diskriminerande holdningar og leggje vekt på verdien av å høyre saman med andre folk og arbeidet for fred.*<sup>76</sup> Det blir senere, i delkapitlet *Grunnleggjande kunnskapar og allmenndanning*, også trukket innholdsmessige konsekvenser av målet 'internasjonal forståelse': *Opplæringa skal utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar, omfatte kunnskap om andre kulturar og fremje forståing og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Det nordiske, europeiske og globale perspektivet må fremjast.*<sup>77</sup>

*Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen ('Broen')* går ikke særlig langt i å videreutvikle og presisere grunntenkningen om internasjonalisering og flerkulturell læring i generell del. I sentrum for kunnskapsformidlingen står den norske og europeiske kulturarven med dens verdiforankring i kristendom, humanisme, demokrati og menneskerettigheter. Dette generelle inntrykket blir støttet av Theo Koritzinsky, som i sitt arbeid om læreplanutviklingen på 1990-tallet også bygger på høringsuttalelser og intervjuer med enkeltpersoner: *Jeg har ikke registrert noen uttalelser om Broen som beklager at det internasjonale eller globale kommer for sterkt fram. - - Derimot har flere organisasjoner og enkeltpersoner etterlyst større vekt på kunnskapsperspektiver og stoffutvalg knyttet til andre land og kulturer, internasjonale forhold og global solidaritet.*<sup>78</sup> Enkelte av hans intervjuobjekter gir uttrykk for skuffelse over at det norske blir for ensidig dominerende, og at det internasjonale og flerkulturelle perspektivet oppleves som svekket i forhold til M 87.

---

<sup>74</sup> Samme kilde: 8.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Samme kilde: 9.

<sup>78</sup> Koritzinsky, Theo (2000): 146.



For å få et enda bredere grunnlag for å trekke en konklusjon om offisiell norsk skolepolitikk når det gjelder interkulturell problembevissthet og synet på interkulturell læring, er det relevant også å trekke inn rammeplan for lærerutdanning<sup>79</sup> og de nevnte metodeheftene om samiske forhold og internasjonalisering.

*Rammeplan og forskrift for 4-årig Allmennlærerutdanning*, som kom i 1999, er i sammenheng med den foreliggende undersøkelsen prinsipielt sett et viktig dokument fordi den bl.a. forteller noe om synet på hvilket verdigrunnlag og faglige, didaktiske, yrkesetiske og sosiale utfordringer framtidens lærere står overfor. De følgende henvisningene til rammeplanen er knyttet til pkt. 1.4: *Lærerutdanningens oppgaver og mål*, til pkt. 2.1. under 2: *Allmennlærerutdanning* og til pkt. 3.13: *Samfunnsfag*.

Pkt. 1.4. inneholder en oversikt over den kompetanse lærerstudentene skal utvikle gjennom studiet, og den knyttes til fem kompetanseområder: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Interkulturell problembevissthet, slik den tidligere er definert, kommer i rammeplanen for lærerutdanning kun indirekte til uttrykk i oversikten over oppgaver og mål. Avsnittet *faglig kompetanse* er helt generelt utformet og inneholder ingen direkte henvisninger til at Norge er et flerkulturelt samfunn og de oppgaver som lærerutdanningen i den sammenheng bør ta opp. I avsnittet *didaktisk kompetanse* blir hensynet til elever *fra minoritetskulturer* så vidt nevnt. I avsnittet *sosial kompetanse* blir utfordringene til skolen i et flerkulturelt Norge tatt mer direkte opp:

*Studentene må få mulighet til å bli kjent med elever med ulike forutsetninger, erfaringer og med ulik sosial og kulturell bakgrunn. De må lære å observere og få trening i å forstå elevers behov for oppmerksomhet, utfordringer, omsorg og hjelp. I lærerutdanningen skal studentene derfor utvikle en lærerrolle som setter elevene i fokus, som viser respekt og omsorg og som forsøker å sette seg inn i deres erfarings- og kunnskapsverden. Studentene må skaffe seg spesiell innsikt i kulturelle minoritetsgruppers forståelsesramme.<sup>80</sup>*

Under pkt. 2.1. *Formål og egenart*, under pkt. 2: *Allmennlærerutdanning* blir behovet for å tilpasse opplæringen til ulike elevgruppers bakgrunn og behov tatt opp:

*Fordi grunnskolen omfatter alle barn og unge, må allmennlærere dessuten kunne tilpasse lærestoff og arbeidsmåter også til svært varierte forutsetninger og interesser*

<sup>79</sup> KUF/Norgesnettrådet (1999): *Rammeplan og forskrift for 4-årig Allmennlærerutdanning*.

<sup>80</sup> Samme kilde.: Pkt. 1.4.

*blant elevene. De må bli kunne ta hensyn til hvordan sosial og etnisk bakgrunn kan påvirke elevenes forståelsesramme og læreprosess. Dette krever en utdanning som gir god pedagogisk og faglig innsikt og evne til didaktisk refleksjon og handling. Den må gi solide kvalifikasjoner for å tilpasse lærestoff og arbeidsmetoder til ulike elevforutsetninger. Alle studieenheter i allmennlærerutdanningen omfatter derfor både fag, didaktikk og praksis, og det blir lagt stor vekt på prinsippet om tilpasset opplæring.<sup>81</sup>*

Også i rammeplanen for samfunnsfag, pkt. 3.13, kommer interkulturell problembevissthet mer direkte til uttrykk. I avsnittet *Samfunnsfag i opplæringssystemet* blir den normative rammen for samfunnsfagene tatt opp:

*Samfunnsfag i opplæringsystemet er forpliktet på normative verdier som demokrati, menneskerettigheter, internasjonal solidaritet og miljø, likestilling, toleranse og respekt for ulike kulturer, deriblant den samiske. Dette skiller samfunnsfag i lærerutdanningen ut fra tilsvarende fag på universiteter og vitenskapelige høyskoler.*

Bevisstheten om et flerkulturelt Norge får i rammeplanen for samfunnsfag enkelte konsekvenser både for målformuleringene og de generelle retningslinjene for faglig innhold i hvert av samfunnsfagene historie, geografi og samfunnskunnskap. Under de felles mål for faget heter det: *Studentene skal tilegne seg kunnskaper om og utvikle interesse og motivasjon for å undervise om forholdet mellom majoritets- og minoritetsgrupper i et flerkulturelt perspektiv hvor bl a norsk migrasjon, den samiske befolkning og de samiske samfunn utgjør en sentral del.* Under målområdene historie, geografi og samfunnskunnskap under samfunnsfag 1 og 2 blir det en rekke steder understreket at arbeidet med fagene skal knyttes både til *det lokale, nasjonale, europeiske og ikke-europeiske*. Begrepsbruken varierer noe: Andre steder brukes inndelingen *lokalt, nasjonalt og internasjonalt*. Ett sted brukes begrepet *globale prosesser* og et annet sted (i samband med punktet *spesifikke didaktiske utfordringer*) blir begrepet *global undervisning* brukt. Gjennom begrepsbruken skapes et inntrykk av hvor det faglige tyngdepunktet i læringsprosessen skal ligge. Det sentrale er det lokale, nasjonale og europeiske, og de øvrige alternativene kan lett oppfattes som marginale fenomener. Et klart uttrykk for interkulturell problembevissthet finner vi likevel under *Samfunnskunnskap* knyttet til rammeplanen for Samfunnsfag 1. Det heter der:

*Studentene skal kunne gi eksempler på befolkningsutvikling, migrasjon, kulturell variasjon og samhandling innen Norge og i noen andre land og regioner og drøfte hvordan fordommer og kulturelle konflikter kan oppstå, utvikles og behandles, med særlig vekt på skolens rolle og ansvar for å skape toleranse og flerkulturelt samarbeid.*

---

<sup>81</sup> Samme kilde: Pkt. 2.1.

Rammeplanene for enkeltfag innenfor lærerutdanningen kan betraktes som en konsekvens av innholdet i fagplanene i L 97. De ulike faglige perspektiver innenfor historiefaget i L 97 vil senere bli drøftet.

Rammeplanen for fireårig lærerutdanning har for så vidt innslag av interkulturell problembewissthet i den forstand at den viser til at Norge er et samfunn med ulike etniske grupper og med ulik kulturell bakgrunn. Når det gjelder verdigrunnlaget de vordende lærere skal bygge på, vises det til det samme som i den generelle delen av læreplanen for grunnskole og videregående opplæring og i 'Broen': Menneskerettigheter, humanisme og kristendom, og det advares mot intoleranse og rasisme. På den andre siden inneholder rammeplanen for lærerutdanning få utsagn der utfordringene til skolen i et flerkulturelt Norge direkte blir tatt opp.

Den metodiske veiledningen knyttet til *Internasjonalisering*, som ble utgitt av Nasjonalt læremiddelsenter i 1995, viser til utfordringene den videregående opplæring står overfor. En bør i utgangspunktet stille seg kritisk til metodeheftet som kilde til innsikt i det norske offisielle synet på internasjonaliseringsarbeidet i skolen. I forordet blir det også slått fast at det er læreplanens generelle del som er det autoritative, retningsgivende dokument. Metodeheftet skal i den sammenheng først og fremst fungere som en mer uformell veiledning og være et idehefte. På den andre siden kan det tidligere Nasjonalt læremiddelsenter og det nåværende Læringscenteret i en viss forstand betraktes som offentlige veiledningssentra i samband med arbeidet i skolen.

Innledningsvis kan det slås fast at metodeheftet om internasjonalisering som idehefte først og fremst er praktisk tilrettelagt. Den største delen av heftet tar opp hvordan undervisningen kan legges opp for å styrke internasjonaliseringsarbeidet. Utfordringer som skoleadministrasjonen i den sammenheng står overfor, de faglige utfordringene og planlegging og arbeidsmåter knyttet til ulike fag og temaområder blir tatt opp i kapittel 2. I kapittel 3 blir dette fulgt opp gjennom en fyldig oversikt over ressurser og hjelpemidler. Det kan kanskje i sistnevnte sammenheng innvendes at heftet, som ble utgitt i 1995, i dag trenger en ajourføring, først og fremst når det gjelder henvisninger til kilder og hjelpemidler i internasjonaliseringsarbeidet i skolen.

I samband med den overordnede problemstillingen i dette kapitlet, hvilken offisiell interkulturell problembewissthet som kommer til uttrykk i norske plan- og

veiledningsdokumenter, bygger jeg først og fremst på kapittel 1 i metodeheftet: *Hva er internasjonalisering?* Kapitlet tar først opp hva som ligger i begrepet 'internasjonalisering i utdanningen', går videre inn på den nordiske og europeiske dimensjonen i internasjonaliseringsarbeidet, og til slutt blir begrepet 'internasjonal kompetanse' utdypet på en relativt fyldig måte. Det er ikke minst det siste som gjør metodeheftet til en relevant og interessant kilde til opplysning om interkulturell problembevissthet innenfor offisiell norsk utdanningstenkning.

Behovet for å internasjonalisere utdanningen blir i kap. 1.1. begrunnet slik: *Stadig flere – og fjernere – land er blitt mål for feriereiser. Samtidig har det norske samfunnet utviklet seg til å bli mer flerkulturelt. Innvandrere med mange forskjellige kulturelle bakgrunner, religioner og erfaringer har blitt en del av hverdagen.*<sup>82</sup> Konsekvensen som blir trukket, er at ungdommen i dag må utvikle en langt høyere grad av *internasjonal kompetanse* enn tidligere, og skolen må bli en grunnleggende læringsarena i denne utviklingsprosessen. Samtidig kommer den interkulturelle problembevisstheten i veiledningsheftet til uttrykk gjennom henvisning til verdigrunnlaget som læreplanene bygger på: - - - *toleranse, respekt og solidaritet på tvers av kulturelle og politiske grenser skal fremmes i norsk utdanning og opplæring. Elevene/lærlingene skal utvikle evnen til å møte verden, ikke bare tilpasse seg den, men også påvirke den gjennom demokratiske prosesser, endre på det som er feil, og snu utviklingen i en bedre retning.*<sup>83</sup> Det blir videre understreket at internasjonal opplæring er noe langt mer enn å trekke inn stoff om andre kulturer i historie- og geografitimen. Det dreier seg i enda høyere grad om holdningsskapende opplæring knyttet til respekt for det kulturelle mangfold, forståelse for de grunnleggende menneskerettigheter, evne til empati og solidaritet og konfliktløsende ferdigheter og evner.

I delkapittel 1.2: *Den nordiske og europeiske dimensjonen*<sup>84</sup> blir sentrale tema som egenrefleksjon og perspektivmangfold tatt opp. Utgangspunktet må ifølge veiledningsheftet være at elevene kjenner sin egen kulturarv godt og i lærings- og dannelsesprosessen gradvis utvider perspektivet.

I kapittel 1.3. om utvikling av internasjonal kompetanse kommer en klar målsetting til uttrykk: *Utgangspunktet er at elevene/lærlingene må utvikle en kompetanse som gjør dem i*

---

<sup>82</sup> *Metodisk veiledning. Internasjonalisering.* Nasjonalt læremiddelsenter 1995: 1.

<sup>83</sup> Samme sted.

<sup>84</sup> Samme kilde: 2 ff.

*stand til å fungere i et flerkulturelt norsk samfunn og et internasjonalt verdenssamfunn. Men de skal ikke bare fungere, de må også utvikle meninger om – og kunne påvirke – i hvilken retning utviklingen bør gå. Det er dette som menes med internasjonal kompetanse.<sup>85</sup>*

I veiledningen gjøres også forsøk på å operasjonalisere begrepet 'internasjonal kompetanse': Arbeidet i skolen bør knyttes til å utvikle følgende sider ved eleven/lærlingen: globalt perspektiv, tverrkulturelle kommunikasjonsferdigheter og internasjonalt medansvar. Kommentarene knyttet til tverrkulturelle kommunikasjonsferdigheter er kanskje det klareste eksemplet på interkulturell problembewissthet i de eksisterende norske plan- og veiledningsdokumentene:

*Elevene/lærlingene må få økt kjennskap til de mange eksisterende kulturer i verden i dag og til at sosial organisasjon, verdssystemer og måter å gjøre ting på kan være svært forskjellig fra det vi er vant med. Våre egne oppfatninger er ikke universelle. Alle mennesker ser verden gjennom sine egne kulturelle briller, og disse kan være svært forskjellige.<sup>86</sup>*

Konsekvensene som i veiledningen blir trukket, omfatter krav både om fremmedrefleksjon og egenrefleksjon:

*Å kunne omgås og samhandle med mennesker med en annen kulturbakgrunn innebærer å forsøke å leve seg mest mulig inn i deres måte å se verden på. - - - I dette ligger også å kunne se sin egen kultur utenfra og reflektere over hvordan andre kulturer oppfatter oss. - - - utvikling av tverrkulturell kommunikasjonsferdighet (vil) kreve mer bevisst – og kritisk – kunnskap om alle sider ved den kulturen en selv tilhører, slik at en vet hva en står for, kjenner sine sterke og svake sider og er villig til å lære av andre.<sup>87</sup>*

Avsnittet om tverrkulturell kommunikasjon blir oppsummert slik: *Utvikling av tverrkulturelle kommunikasjonsferdigheter, å kunne se oss selv som andre ser oss, og å se andre som de ser seg selv, vil måtte bli et kjernepunkt i internasjonal kompetanse.<sup>88</sup>*

Metodisk veiledning: Samiske forhold er som tittelen sier, et metodehefte. Heftet gir først og fremst faktakunnskaper og kildeinformasjon om samisk kultur. Utover henvisningene til læreplanens generelle del, der stort sett det samme tidligere er referert, inneholder heftet prinsipielt sett lite spesifikt som kan knyttes til interkulturell problembewissthet.

---

<sup>85</sup> Samme kilde: 3.

<sup>86</sup> Samme kilde: 4.

<sup>87</sup> Samme sted.

<sup>88</sup> Samme sted.

#### **4. Identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold som historiedidaktiske mål innenfor norske læreplaner.**

##### 4.1. Grunnspørsmål, kilder og analyseopplegg.

Analysen av de gjeldende norske læreplanene for historie bygger på historiedidaktiske kategorier som tidligere er gjort rede for under pkt. 3 i innledningskapitlet. Mine spørsmål vil bli knyttet til fagplanenes syn på identitetsutvikling, utvikling av historiebevissthet, utvikling av fremmedforståelse og vektlegging av perspektivmangfold.

Hovedkilder er den generelle delen og historiedelen av *Læreplan for samfunnsfag i L 97* og *Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie. Nyere historie*, men i samband med enkelte av de nevnte kategoriene, f.eks. identitetsutvikling, blir det nødvendig også å bruke *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Voksenopplæring. Generell del* som kilde.

Læreplanene som skal analyseres, er utformet på en relativt kortfattet måte. De didaktiske begrunnelsene for mål, innhold og metoder er lite eksplisitt utformet og er derfor kun mulig å plassere gjennom en grundig nærlesning av plandokumentene. En slik 'indirekte' metode er problematisk, i den forstand at en, særlig når det gjelder planenes mål og intensjoner, risikerer å 'lese inn' eller overse trekk ved den didaktiske grunntenkning. På grunn av den generelle utformingen som preger læreplanene, blir det under analysen kun mulig å stille noen grunnspørsmål. Å anvende de mer detaljerte spørsmål som tidligere er redegjort for under oversikten over historiedidaktiske kategorier, kunne på bakgrunn av den kortfattede utformingen av læreplanene medføre at framstillingen ble 'overdisponert'. De mer detaljerte spørsmålene vil derimot bli brukt under analysen av læreboktekster og i lærerintervjuer og klasseromsobservasjon.

#### 4.2. Synet på identitetsutvikling i den generelle delen av læreplan for grunnskole og videregående opplæring og i fagplanene for historie.

Analysen av synet på identitet og identitetsutvikling i fagplanene for historie vil bli knyttet til planens identitetskonsept og til determinantene som planene vektlegger når det gjelder identitetsdannelse.

Den følgende analysen av læreplanenes identitetskonsept tar utgangspunkt i dikotomiene 'åpent -lukket' og 'under utvikling - statisk'. Et åpent identitetskonsept betyr at det blir gitt plass for ulike identitetstilbud og også kunnskap om og innsikt i historiske identitetsdannende prosesser. Et lukket konsept bygger på en oppfatning av identitet som en fast, avsluttet enhet, med en ensidig vektlegging av f.eks. en bestemt form for verdiforankring, av en dominerende lokal eller nasjonal 'innholdsforankring eller til en bestemt form for etnisk tilhørighet. Dikotomien 'under utvikling – statisk' tar opp spørsmålet om identitetsdannelse inngår i en prosess der identitet stadig kan endres, eller om målet for dannelsesprosessen er å understreke og underbygge en ensidig og entydig personlig eller sosial identitet. I samband med en identitetsdannende prosess der identiteten stadig endrer seg, spiller dialogen en sentral rolle. Individuell identitet eller gruppeidentitet knyttes etter denne oppfatningen ikke til noen opprinnelig identitet eller identitetskjerne, men er resultat av en dialog. Når vi på det individuelle plan tar et standpunkt, er det følgelig et resultat av en indre dialog, og når vi som gruppe har oppfatninger om vår egenart, er det et resultat av møte og dialog med andre grupper. Som tidligere referert fra veiledningsheftet om internasjonalisering dreier tverrkulturelle kommunikasjonsferdigheter seg om evne til å se oss selv som andre ser oss, og å se andre som de ser seg selv. I en slik prosess vil egne gruppeoppfatninger stadig kunne forandres. Etter denne tankegangen blir læring i et flerkulturelt samfunn resultatet av en dialog der ulike syn møtes og gjensidig beriker hverandre. I den følgende analysen dreier det seg selvsagt ikke om å fastslå et 'enten – eller' når det gjelder læreplanens identitetskonsept, men å vurdere hvor tyngdepunktet i læreplanens oppfatninger om dannelsesprosessen ligger.

Som indirekte vist under den foregående analysen av den generelle delen av læreplan for grunnskole og videregående opplæring, inneholder den en rekke utsagn som gir grunnlag for å karakterisere dens identitetskonsept som åpent. Det blir flere steder understreket at en kristen,

humanistisk og nasjonal verdiforankring ikke står i noe motsetningsforhold til krav om toleranse og rom for andre kulturer og skikker. Planen inneholder som tidligere vist også et komparativt, kulturel relativistisk perspektiv, og i den sammenheng blir historiefaget trukket inn som kilde til å forstå kulturelt mangfold. Når det gjelder synet på identitetsdannelse, inneholder planen flere utsagn som bygger på en oppfatning om at identitet er noe som stadig er under utvikling: Blant annet fastslår planen at ikke bare sed og skikk, men også regler for rett livsførsel er noe som forandrer seg over tid, og også kan være kilde til konflikt. Som tidligere vist vektlegger planen i den sammenheng mulighetene for gjensidige synsendringer ved at en bygger på refleksjon, kritikk og dialog. Tyngdepunktet i identitetskonseptet i læreplanens generelle del kan m.a.o. karakteriseres med 'åpent' og 'under utvikling', og grunnsynet blir flere steder direkte legitimert ved at det vises til at Norge i økende grad utvikler seg til et flerkulturelt samfunn.

Bygger en på dikotomiene ovenfor for å plassere identitetskonseptet i læreplanen for samfunnsfag i L 97, kan det fastslås at det er lite konkret å bygge på. Det normative grunnlaget for et åpent identitetskonsept kommer riktig nok klart fram både i den generelle delen av samfunnsfagplanen og under mål og hovedmoment for de enkelte fag på de ulike klassetrinn. Verdier som demokrati, menneskerettigheter og holdningsmål som respekt og toleranse blir i flere sammenhenger understreket. Begrepet 'identitet' blir som generelt begrep kun nevnt ett sted i samfunnsfagplanen, og det knyttes der til historiefagets bidrag til elevenes identitetsdannelse. I tillegg blir begrepet kortfattet omtalt i samband med 'seksuell identitet' og 'nasjonal identitet'. Det kan fastslås at problemstillinger knyttet til identitetsinnhold og identitetsdannende prosesser i et flerkulturelt Norge ikke blir tatt direkte opp i samfunnsfagplanen. Indirekte åpner planen likevel for å ta opp stoff som kan øke forståelsen for innvandrernes livssituasjon. Det er likevel forholdet 'vi og de andre' som det fokuseres på'. F.eks. heter det under felles mål for faget: *Opplæringa i faget har som mål at elevene utviklar forståing for tenkjesett og levesett i andre kulturar i fortid og nåtid.*<sup>89</sup>

I fagplanen for historie for videregående skole blir historiefagets generelle bidrag til identitetsdannelse i flere sammenhenger direkte understreket. Under 1.1. Innledning<sup>90</sup> blir det tatt utgangspunkt i historie som kulturfag: Faget skal legge grunnlaget for en felles kulturell referanseramme og gi bakgrunn for egne valg. Gjennom historiefaget kan den enkelte utvikle

---

<sup>89</sup> Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L 97): 178.

<sup>90</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 3



identitet og tilhørighet. Under felles mål for eldre historie og nyere historie blir identitetsdannelse generelt kommentert og som et historisk betinget fenomen: *Elevene skal kunne vurdere hva som former menneskers identitet i et historisk perspektiv.*<sup>91</sup> Under pkt. 2.2. Eldre historie. Mål 1, Hovedmomenter, blir sider ved identitetsdannelsen i et flerkulturelt samfunn tatt opp: *Elevene skal kunne gjøre rede for hvordan menneskers virkelighetsoppfatning og handlemåte påvirkes av religion, kultur og mentalitet.*<sup>92</sup> Under planen for nyere historie, mål 1, hovedmomenter, blir temaet hvordan historien bidrar til å forme identitet, tatt opp.

Samfunnsfagplanen og historiedelen av den i L 97 gir noe mer å bygge på når det gjelder synet på hva som generelt påvirker innholdet i identitetsdannelsen, m.a.o. determinanter for identitetsdannelsen. I kapitlet om historiedidaktiske kategorier ble det skilt mellom tre grunnleggende determinanter når det gjelder utforming av individets historiske selvforståelse: Sosial og regional tilhørighet, individuell livshistorie og nasjonal tilhørighet.

I et flerkulturelt samfunn vil elevenes sosiale tilhørighet, her definert vidt som kulturell, religiøs, etnisk og primærspåklig tilhørighet, danne basis for en gruppes samfunnsmessige engasjement. Dersom skolens identitetskonsept kan karakteriseres med betegnelse 'åpent' og 'under utvikling', vil en gruppes sosiale tilhørighet også kunne skape grunnlag for en dialog knyttet til identitetsoppfatninger og identitetsdannelse. Den regionale tilhørighet knyttet til det lokale bostedet representerer også i et flerkulturelt samfunn elevenes romlige hovedforankring. Den romlige forankringen kan knyttes til bygda, tettstedet eller bydelen, og også til selve skolemiljøet.<sup>93</sup>

I M 87 ble betydningen av *lokalt lærestoff* i flere sammenhenger sterkt understreket. Dette kom indirekte også til uttrykk gjennom prinsippet om lokalt læreplanarbeid. Under emnet *Mennesker og samfunn før oss* i o-fagplanen for 1. – 6. kl.tr.<sup>94</sup> ble det i samband med elevenes arbeid med slektshistorie og lokalhistorie lagt vekt på at elevene skal forstå at de selv er en del av historien, og selv er med på å forme den. Lokalhistorisk arbeids- og tenkemåte

---

<sup>91</sup> Samme kilde: 4.

<sup>92</sup> Samme kilde: 5.

<sup>93</sup> Et eksempel på innvandrerelevens sterke tilknytning til selve skolen finner vi ved Fjell skole i Drammen, der elevene bruker skoleplassen og skolens rom i utstrakt grad også utenom skoletiden. Jfr. intervju med lærer Unni Helland 14.10.2002.

<sup>94</sup> M 87: 219 f.

fikk en bred plass i undervisningen på alle klassetrinn. Kunnskapstilegnelse skulle med andre ord knyttes til elevenes egen kulturbakgrunn.

I avsnittet om arbeidsmåter<sup>95</sup> i den generelle delen av samfunnsfagplanen i L 97 går det fram at samfunnsfaget under hele skolegangen skal bygge på nær *kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet*. Dette prinsippet blir styrket gjennom L 97s generelle vektlegging av tema- og prosjektarbeid og muligheter for lokal tilpasning av lærestoffet. Det interessante spørsmål er hvilke begrunnelser det blir gitt for bruk av lærestoff fra lokalsamfunnet. Hovedinntrykket er at lokalsamfunnet skal ha en instrumentell funksjon: Ved å gi illustrasjoner og eksempler skal hjemstedet danne utgangspunkt for innsikt i storsamfunnet. Lokalsamfunnet skaper også muligheter for å praktisere samfunnsfaglige arbeidsmåter og for øving i arbeid etter demokratiske prinsipper og spilleregler. Dette er i og for seg positivt, men representerer likevel noe annet enn i M 87, der lokalsamfunnet på en tydeligere måte framstår som en egenverdi knyttet til elevenes historiske, kulturelle og sosiale bakgrunn og dermed til deres identitetsdannelse.

Elevenes individuelle historiske bakgrunn og livshistorie vil i et flerkulturelt samfunn kunne være en omfattende og sterkt identitetsdannende faktor. I de fleste klasser i et bysamfunn vil også de 'norske' elevenes røtter kunne spores tilbake til ulike landsdeler og kanskje også til andre deler av verden. I klasser preget av kulturelt mangfold, vil røttene kunne knyttes til et stort etnisk, språklig, kulturelt og religiøst mangfold. Spørsmål blir da hvilken åpning læreplanene i historie gir for arbeidet med dette mangfoldet. Generelt er det i L 97 gitt lite plass for elevenes individuelle bakgrunn, men noen 'åpninger' fins tross alt. Under temaområdet *Individ og samfunn* i 1. klasse skal elevene lære om ulike familietyper og slektninger og at måten samliv og familiestrukturer er ordnet på, varierer fra land til land og over tid.<sup>96</sup> Under temaområdet *Menneske og samfunn før oss* skal elevene på 3. klassetrinn *bli kjende med mytar, segner og eventyr og finne ut om dei kan fortelje noko om historia vår*.<sup>97</sup> Selv om teksten kan tolkes som henvisning til den norske tradisjon, åpnes det for å trekke inn stoff fra andre kulturer som måtte være representert i klassen. Under mål for mellomtrinnet, 5.-7. klasse, blir det vist til at elevene skal kjenne til liv og virke hos ulike folkegrupper og

---

<sup>95</sup> L 97: 176.

<sup>96</sup> L 97: 179.

<sup>97</sup> Samme kilde: 179.

ulike samfunnsordninger.<sup>98</sup> Under historie for 7. klassetrinn skal elevene lære noe om de kulturene som europeerne møtte i Amerika, Afrika og Asia.<sup>99</sup> I og for seg åpner planen dermed for å trekke inn historien til innvandrerelevanter fra de samme kontinentene.

Læreplanene for eldre og nyere historie i videregående opplæring er enda mer generelt utformet enn historiedelen av L 97. Enkelte steder åpnes det imidlertid for å ta opp innvandrerelevanter historiske bakgrunn. Under Hovedmomenter knyttet til Mål 1, Nyere historie, blir befolkningsutvikling og innvandring og utvandring tatt opp.<sup>100</sup> I samme avsnitt blir samers og andre etniske minoriteters levekår, kultur og forhold til det norske samfunn tematisert.

Den andre determinanten for identitetsdannelse, personlig livshistorie, er allerede kommentert. Det er grunnlag for å hevde at vektleggingen av elevenes lokale tilknytning med plass også for deres egen livshistorie er langt svakere markert i L 97 enn i M 87. Ulikhetene mellom M 87 og L 97 når det gjelder vektlegging av verdiene i lokalsamfunnet og bruk av lokalt lærestoff, er så markerte at vi ihvertfall kan tale om en kursendring. Kursendringen kommer bl.a. til uttrykk ved at den form for lokalt læreplanarbeid som fantes i M 87, er fjernet fra L 97, gjennom et instrumentelt forhold til lokalt lærestoff, og ved at konkrete emner fra lokalsamfunnet eller med tilknytning til den enkelte elevs bakgrunn så å si er utelatt fra årsplanene i historie. Den endrete vektleggingen av det lokale kan få konsekvenser både for elever med lange historiske røtter i det enkelte lokalsamfunn og for elever med annen kulturbakgrunn. De siste har et dobbelt behov: På den ene siden at det blir gitt plass for deres egen individuelle historiske bakgrunn, og på den andre siden at de kan plante sine nye røtter i det bestemte lokalsamfunnet. Selv om 'lokale sammenhenger' blir nevnt i læreplanen for historie i videregående opplæring, kan det fastslås at lokalorientert læring blir svakt vektlagt.

Den siste determinanten for identitetsdannelse som tidligere er nevnt, knyttes til det nasjonale. I historieplanen for 8. klasse i L 97 blir det nasjonale perspektivet tatt opp i samband med framvoksteren av nye nasjonalstater på 1800-tallet. I den sammenheng skal elevene *arbeide med omgrepa fedrelandskjærleik, nasjonal identitet og nasjonalisme*.<sup>101</sup> Det er positivt at fagplanens mandat tilsynelatende er åpent og ikke-normativt, men sett i forhold til resten av planen kan likevel omtalen av begrepene knyttet til nasjon kanskje tolkes som en ukritisk

---

<sup>98</sup> Samme kilde: 180.

<sup>99</sup> Samme kilde: 183.

<sup>100</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 6.

<sup>101</sup> L 97: 184.

holdning. Det nasjonale perspektiv har fått en dominerende plass i L 97. Dette kan begrunnes gjennom en lang rekke eksempler.<sup>102</sup> Hovedinntrykket av L 97 er at nasjonal og europeisk historie har fått en dominerende plass, mens lokalhistorie og global historie er tonet kraftig ned. L 97s plass for utenom-europeisk historie vil senere bli kommentert i samband med læreplanens arbeid for å utvikle historiebevissthet. Det kan foreløpig slås fast at det globale perspektiv i L 97 er svekket i forhold til M 87. At dette kan få konsekvenser for lærebokforfatteres og skolens prioritering av læringsinnhold, skulle være innlysende.

Vi finner en viss forskjell når det gjelder læreplanene for historie for videregående opplæring. Under felles mål blir det vist til at elevene *skal kunne forstå lokale, nasjonale, regionale og globale sammenhenger i historien*.<sup>103</sup> I flere sammenhenger blir et globalt perspektiv på læringsinnholdet vektlagt. Elevene skal under eldre historie gjøre rede for framvekst og særtrekk ved sentrale sivilisasjoner.<sup>104</sup> De skal kunne gjøre rede for viktige trekk ved kultur, samfunnsorganisering og produksjon i sentrale perioder i europeisk historie og i verdenshistorien. Flere steder under nyere historie blir det vist til at kulturelle hovedtrekk og kulturell variasjon innenfor verdenshistorien skal tas opp.

#### 4.3. Synet på utvikling av historiebevissthet i fagplanene for historie.

Spørsmålet om hvordan historiebevissthet dannes, og hvilken funksjon historiebevissthet har for enkeltindivid og grupper i et demokratisk samfunn, har vært et kjernespørsmål innenfor den historiedidaktiske debatten i Vest-Europa fra midten av 1970-tallet.<sup>105</sup> Uansett om målet å utvikle historiebevissthet kommer eksplisitt til uttrykk i læreplanene eller ikke, kommer en ikke utenom spørsmålet om hvilke bevissthetsformer læreplanene har som mål å utvikle. Dette til tross har begrepet 'historiebevissthet' i liten utstrekning fått innpass i debatten om historieformidling i Norge. Både fagplanen for historie i L 97 og fagplanene for historie i videregående opplæring kan i den sammenheng fungere som et eksempel.

---

<sup>102</sup> Se L 97: 178 ff.

<sup>103</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 4.

<sup>104</sup> Samme kilde: 5.

<sup>105</sup> I min avhandling *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987* har jeg gjort en analyse av utviklingen av historiedidaktisk teori knyttet til historiebevissthet i Vest-Tyskland på 1970- og 80-tallet og innenfor dansk debatt fra slutten av 1980-tallet.

Begrepet 'historiebevissthet' knyttes til den indre *sammenheng mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og perspektiver på framtid*.<sup>106</sup> Etter denne definisjonen dreier historiebevissthet seg om hvordan fortida er til stede i forestilling og oppfatning. Historiebevissthet som samfunnsfenomen knyttes til en felles forståelse som er en nødvendig del av dannelsen og opprettholdelsen av menneskelige samfunn. Vår tolkning av fortida henger sammen med forståelsen av nåtida og bidrar til at vi skaper forventninger om/perspektiver på framtid.

Begrepet 'historiebevissthet' blir ikke brukt verken i fagplanen for historie i L 97 eller i fagplanene for videregående opplæring. I historieplanen for historie i L 97 blir det imidlertid klart understreket at elevene må arbeide med sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Framtidsperspektivet kommer klart fram.<sup>107</sup> I innledningen til samfunnsfagplanen kommer grunntrekkene ved historiebevissthet til uttrykk slik: *Kjennskap til fortida knyter menneska saman over tid. Denne kjennskapen er nødvendig for å kunne forstå og vurdere samtida og er ein viktig reiskap til å planleggje framtida med*.<sup>108</sup> Heller ikke i fagplanene for historie i planen for videregående opplæring blir begrepet 'historiebevissthet' brukt. I innledningsdelen blir likevel sammenhengen mellom fortid og nåtid tatt opp: Historisk kunnskap og innsikt kan legge et grunnlag for å forstå seg selv og sin samtid.<sup>109</sup> Framtidsperspektivet blir ikke i noen sammenheng tatt direkte opp.

En rekke problemstillinger knyttet til historiebevissthetens innhold, utvikling og funksjoner vil ikke bli tatt opp her. Jeg vil prøve å knytte den historiedidaktiske kategorien til problemstillinger som er relevante for læringsprosessen i et flerkulturelt samfunn. Det første som skal tas opp, er læreplanens syn på historie som prosess og på nytteverdien av historisk læring. En sentral begrunnelse for historisk læring i L 97 er at elevene gjennom arbeidet med historiske kilder skal få øving i å skape og vurdere kunnskap. Grunntenkningen kommer klart fram i den innledende delen,<sup>110</sup> men får liten plass i fagplanene for de enkelte klassetrinn. Vektleggingen av historisk metodelære blir langt sterkere understreket i historieplanene for

---

<sup>106</sup> Jeismann, Karl-Ernst: *Geschichtsbewusstsein*. I Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann Düsseldorf. 3. utg. 1985: 40.

<sup>107</sup> Jeg har sammenliknet vektleggingen av framtidsperspektivet i de foregående norske læreplanene. Det ble langt sterkere vektlagt i M 87 enn i M 74, der det omtrent ikke ble nevnt. Se Eikeland, Halvdan: *Fortid - Nåtid - Framtid*. Oslo 1989: 67 ff.

<sup>108</sup> L 97: 175.

<sup>109</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 3.

<sup>110</sup> L 97: 175 f.

videregående opplæring.<sup>111</sup> Elevene skal forstå grunnleggende begreper som årsak og virkning, kontinuitet og endring, de skal utvikle evne til å vurdere ulike historiske tolkninger og de skal kunne vurdere historiske framstillinger og bruk av historien på en kritisk måte. Alt dette er historiske ferdigheter som kan ha stor betydning i samband med flerkulturell historisk læring, og vil senere bli tatt opp i samband med kravet om perspektivmangfold.

Beretningen om de historiske personer blir vektlagt i L 97, og elevene skal *bli kjende med mytar, segner og eventyr og finne ut om dei kan fortelje noko om historia vår*.<sup>112</sup> Som tidligere kommentert kan dette også åpne for historiske beretninger knyttet til andre kulturer, og kan derfor være et viktig innslag i historieundervisningen i et flerkulturelt samfunn. Det er typisk for hele planen at målformuleringene ikke blir didaktisk begrunnet. Jeg stiller i sammenheng med eksemplet spørsmålet: Hva er hensikten med å trekke inn myter, segner og eventyr i historieundervisningen? To svar er mulige: 1) De kan behandles analytisk, og dermed inngå som kilder til bl.a. mentalitetshistorie. 2) Mytene blir presentert fordi de skal bidra til elevenes opplevelse av historie. De vil da kunne bidra til å befestе ‘folkelige’, ‘førvitenskapelige’, former for historiebevissthet og bidra til å underbygge kulturell tilhørighet.

Læreplanens ordning av lærestoff og dens vektlegging av henholdsvis det lokale, nasjonale, europeiske og utenomeuropeiske dreier seg om historiebevissthetens innholdsmessige substans: Hvilken historisk kunnskap elevene skal tilegne seg for å kunne trekke sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid.

Når det gjelder stoffvalg, inneholder L 97, i motsetning til M 87, ingen eksplisitte kriterier for valg av innhold. Innholdet knyttes til begivenheter, institusjoner og personer som elevene *'skal gjere seg kjende med', 'skaffe seg kunnskap om', 'lære om' og 'greie ut om'*. Som i eldre læreplaner skal elevene få høre om eller bli kjent med *'framstående kvinner og menn'*. Utvalget virker tilfeldig. F.eks. trekkes mytiske figurer som dronning Ragnhild og Gange-Rolf inn.<sup>113</sup> Stoffutvalgs-kriteriene i historieplanene for videregående opplæring er mer omfattende, men er likevel indirekte utformet.

---

<sup>111</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 5 f. og 7 f.

<sup>112</sup> L 97: 179.

<sup>113</sup> L 97, fagplanen for 6. klasse: 182.

I L 97 er en kronologisk ordning av lærestoffet et dominerende trekk: Det er stort sett gjennomført på alle klassetrinn, men noe mer fleksibelt på de laveste klassetrinn, der elevenes nære fortid trekkes inn. En skal gi elevene forståelse for hvordan endringer har vært en sammenhengende prosess fra de eldste tider til i dag. Elevene må derfor kort få gjennomgått de store historiske linjer fra Egypt, Hellas og romertiden og fram til i dag. Det kronologiske prinsippet er langt mindre markert i læreplanene for historie innenfor videregående opplæring. Planene er langt sterkere tematisk orientert, og de bryter på flere måter med den tradisjonelle innholdskanon i tidligere læreplaner og i historieplanen i L97. I tillegg til metodeemnene som allerede er nevnt, skal arbeidet med historie både under eldre og nyere historie knyttes til hovedmomenter. For eldre historie er mål 1: *Elevene skal ha kunnskaper om hovedtrekk i norsk historie i et nordisk perspektiv og kunne forstå årsaker til at samfunn er stabile eller endrer seg.*<sup>114</sup> Mål 2 blir formulert slik: *Elevene skal ha kunnskaper om ulike typer samfunnsorganisering og maktforhold og kunne drøfte forholdet mellom mennesker og miljø i ulike perioder av verdenshistorien i et globalt perspektiv.*<sup>115</sup> For nyere historie er mål 1: *Elevene skal ha kunnskaper om sentrale samfunnsendringer i Norge og kunne sette dem inn i en nordisk og global sammenheng.*<sup>116</sup> Mål 2 har følgende ordlyd: *Elevene skal ha kunnskaper om hovedtrekk i samfunn og kultur i verdenshistorien og kjenne til ulike veier for økonomisk og politisk utvikling.*<sup>117</sup> Etter egen oppfatning er forskjellene når det gjelder stofforganisering i planene for den 10-årige skolen og for videregående utdanning interessante når det gjelder mulighetene for interkulturell historisk læring. Læreplanen for videregående opplæring vil trolig i langt høyere grad åpne for slik læring, bl.a. fordi læreplanen ikke er bundet til en tradisjonell innholdsorientert kronologi og er sterkere tematisk organisert.

Forholdet til lokalt og nasjonalt lærestoff er kommentert i samband med synet på identitetsdannelse. Hovedinntrykket av L 97 er at nasjonal og europeisk historie har fått en dominerende plass, mens lokalhistorie og det globale perspektiv er tonet kraftig ned i forhold til M 87. Det globale perspektivet er tross alt til stede, men det kan stilles kritiske spørsmål ved funksjonen det har i L 97. Med begrepet '*globalt perspektiv*' forstår jeg at det blir gitt plass for kunnskap om ikke-europeiske kulturer i læreplanene, og at det oppfordres til at framstillingen om ikke-europeiske kulturer i størst mulig utstrekning skal bygge på kulturenes egne premisser, dvs. at en forsøker å se dem innenfra, og ikke gjennom våre kulturbriller.

---

<sup>114</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 4.

<sup>115</sup> Samme kilde: 5.

<sup>116</sup> Samme kilde: 6.

<sup>117</sup> Ibid.

M 87 hadde ett hovedemne som tok opp ikke-europeiske kulturer: *Verden utenfor Europa*.<sup>118</sup> Det ble der framhevet at elevene burde utvikle forståelse for de store variasjoner i geografisk miljø, levekår og levemåte. Arbeidet burde derfor få en historisk forankring. Elevene burde få innsikt i ulike kulturer og det kulturelle mangfold som preger verdenssamfunnet. Arbeidet med hovedemnet skulle bidra til å utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen kulturbakgrunn og forståelse for mennesker fra andre kulturer som bosetter seg i Norge og i norske lokalsamfunn. Holdningen kan karakteriseres som kulturell relativ: Andre kulturer skulle vurderes ut fra sine egne forutsetninger og gjennom et helhetsperspektiv der politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forhold blir plassert i en historisk sammenheng.

Hovedemnet «*Fred og internasjonal forståelse*»<sup>119</sup> var preget av de samme grunnholdningene: En burde vektlegge en saklig, allsidig og balansert framstilling, og dermed bidra til å gi elevene et globalt perspektiv med forståelse for den gjensidige avhengighet mellom landene. En forutsetning for internasjonal forståelse var ifølge M 87 at elevene har solid bakgrunnskunnskap om andre kulturer og verdiforestillinger, slik det ble understreket under det foregående emnet. Som en oppsummering om det globale perspektiv i M 87 mener jeg å finne forholdsvis klare innslag av kulturell relativistiske holdninger. Disse holdningene kom kanskje aller klarest til uttrykk under hovedemnet *Andre religioner og livssyn*.<sup>120</sup>

Et av de felles mål for samfunnsfaget i L 97 er at elevene skal utvikle forståelse for tenkesett og levevis i andre kulturer i fortid og nåtid.<sup>121</sup> I tråd med dette prinsippet skal også elevene utvikle kunnskap om historien, kulturen og samfunnslivet til samefolket i vårt eget land. I årsplanene for historie blir det imidlertid gitt lite plass for ikke-europeiske kulturer. Først på 7. klassetrinn skal elevene lære om andre kulturer: noen av de kulturene som europeerne møtte i Amerika, Afrika og Asia. Hensikten er å få kunnskap om hvordan europeerne 'oppdaga' og koloniserte, og en skal drøfte følger koloniseringen fikk for disse områdene, og for Europa og vårt eget land. I 8. klasse blir på liknende måte ikke-europeiske kulturer trukket inn i sammenheng med imperialismen, og elevene skal reflektere over følgene av europeisk, amerikansk og japansk imperialisme. På 9. og 10. klassetrinn blir ikke-europeiske kulturer omtrent ikke nevnt, og når de blir berørt, er det stort sett i sammenheng med den økende

---

<sup>118</sup> M 87: 237 f.

<sup>119</sup> M 87: 238 f.

<sup>120</sup> M 87: 238.

<sup>121</sup> L 97: 178.



internasjonale handel. På 10. klassetrinn skal to regioner i Afrika, Asia eller Sør-Amerika sammenliknes med to regioner i Nord-Amerika eller Vest-Europa. Det som skal vektlegges, er *forhold som har skapt variasjonar i samfunnsutviklinga på ulike stader i verda*.<sup>122</sup> Hva som menes med *variasjonar i samfunnsutviklinga*, blir ikke nærmere presisert. Dreier det seg om ulikheter i økonomisk vekstrate og kanskje også mangelfullt utviklet demokrati etter europeisk mønster, eller er det kulturmangfold i en videre sammenheng læreplanen er opptatt av? Det kan konkluderes med at innslaget av ikke-europeiske kulturer i L 97 blir bestemt av det europeiske perspektivet. Det virker som det ikke er et generelt ønske om å beskrive kulturer ut fra deres egne premisser som er det styrende prinsipp.

De valgte eksemplene indikerer at M 87 hadde markerte innslag av et kulturelt relativt perspektiv: Enhver kultur måtte ifølge planen vurderes innenfra, ut fra sine særegne forutsetninger. L 97 er på den andre siden sterkere preget av et eurosentrisk perspektiv.

Analysen av historiedelen av samfunnsfagplanen i L 97 gir indirekte et inntrykk av at grunntenkningen knyttet til dannelse av historiebevissthet er kjent. Prinsippet at det gjennom historisk læring skal skapes en mental sammenheng mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og framtidforventninger, blir derimot ikke didaktisk begrunnet eller utviklet i planen. Det historiske lærestoffet følger en tradisjonell innholdskanon, og hvordan historisk læring kan bidra til økt samtidsforståelse og legge grunnlag for elevenes framtidforventninger, blir i beste fall kun indirekte tatt opp. Sammen med en markert nedtoning av det lokale og globale perspektiv når det gjelder faglig innholdsorientering, legger planen et svakt grunnlag for interkulturell historisk læring.

Læreplanene for historie innenfor videregående opplæring er preget av den samme mangelfulle direkte tilnærming til begrepet historiebevissthet. At den historiske dannelsen skal knyttes til elevenes oppfatninger av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid blir ihvertfall ikke eksplisitt tatt opp. Når det gjelder stoffinnholdet som skal legge grunnlaget for elevenes historiske bevissthetsdannelse, bryter imidlertid læreplanene for videregående opplæring med en tradisjonell innholdskanon. Det er grunn til å tro at stofforganiseringen vil gi økt frihet til å ta opp relevante tema knyttet til interkulturell historisk læring. Det er også i

---

<sup>122</sup> L 97: 187.

seg selv positivt at det globale perspektivet blir tatt opp i langt flere sammenhenger enn i historiedelen av L 97.

#### 4.4. Vektlegging av perspektivmangfold og fremmedforståelse i fagplanene for historie.

Vektleggingen av perspektivmangfold og fremmedforståelse i samfunnsfagplanen generelt og i historiedelen av L 97 er allerede indirekte kommentert. Det dominerende perspektivet er nasjonalt og eurosentrisk. Selv under de emnene som direkte åpner for det, blir perspektivet europeerens: Det som skal tas opp under presentasjonen av utenomeuropeisk historie, er de kulturer som europeerne i ulike historiske sammenhenger møtte. Bortsett fra vektleggingen av samekulturen, inneholder planen lite eller ingen ting som eksplisitt åpner for å ta opp andre kulturer på deres egne premisser. Noen eksempler nyanserer bildet noe: På 6. klassetrinn skal elevene arbeide med framvoksteren av de mongolske og arabiske verdensrikene<sup>123</sup>. I 7. klasse skal en i tillegg til beskrivelsen av de kulturene som europeerne møtte under de 'store oppdagelsene', ta opp temaet slavehandel. Mål for historie på ungdomstrinnet er at elevene skal arbeide med temaet likheter og ulikheter i samfunnsutvikling i ulike land og verdensdeler. På 10. klassetrinn skal en som tidligere vist sammenlikne regioner i Nord-Amerika eller Vest-Europa med regioner i Afrika, Asia eller Sør-Amerika. Prinsippet om global parallellitet blir under dette eksemplet m.a.o. fulgt. Trekker en inn planene for geografi og samfunnskunnskap, blir også bildet noe mer nyansert. F.eks. skal en under samfunnskunnskap for 9. klassetrinn arbeide med problemstillinger knyttet til rasisme.<sup>124</sup>

Mot min kritikk av den manglende vektlegging av perspektivmangfold i L 97 kan det kanskje innvendes at en læreplan må være generell og dermed åpne for ulike faglige og pedagogiske muligheter. Det kan likevel slås fast at historiedelen av samfunnsfaget i L 97 langt på vei mangler eksplisitte didaktiske begrunnelser for sentrale historiedidaktiske prinsipp som perspektivmangfold og fremmedforståelse.

Arbeidet med perspektivmangfold har på flere måter fått en større plass i læreplanene i historie innenfor videregående opplæring. Vektlegging av perspektivmangfold kan være relevant i tilknytning til målet å gi innføring i begreper og metoder innenfor historiefaget. I sammenheng med dette målet skal elevene vurdere ulike tolkninger av sentrale historiske

---

<sup>123</sup> L 97: 182.

<sup>124</sup> L 97: 186.

tema og kunne vurdere historiske framstillinger *på en spørrende og kritisk måte*.<sup>125</sup> I den sammenheng åpnes det for perspektivmangfold ved at elevene f.eks. arbeider med kontrasterende historiske framstillinger der nasjonale eller eurosentrisk historiske framstillinger kan bli stilt overfor f.eks. afrikanske eller indiske historiefamstillinger. Også under de felles mål for henholdsvis eldre og nyere historie blir det direkte oppfordret til å ta opp slike eksempler: *Elevene skal kunne vurdere hvordan grupper og samfunn forstår og bruker historien på forskjellig måte*.<sup>126</sup> Under de felles mål er det også andre formuleringer som kan tolkes som et ønske om perspektivmangfold.: *Elevene skal kunne forstå forholdet mellom mennesker og natur i et historisk perspektiv, og hvordan mennesker i ulike samfunn har tenkt og handlet innenfor økologiske rammevilkår*.<sup>127</sup> Den samme grunntenkningen blir tatt opp under Mål 1, eldre historie: *Elevene skal kunne gjøre rede for hvordan menneskers virkelighetsoppfatning og handlemåte påvirkes av religion, kultur og mentalitet*.<sup>128</sup> Flere andre oppfordringer om å ta opp kulturelt mangfold er tidligere vist, bl.a. at en i historie skal gi kunnskap om samenes og andre etniske minoriteters levekår og kultur.

## **5. Faglig strukturering og didaktisk konkretisering av fagplanene i historie.**

Under analysen av de historiedidaktiske kategoriene som planene er preget av, er det i flere sammenhenger vist til faglig strukturering (dvs. periodisering og forholdet mellom lokal, nasjonal, europeisk og utenomeuropeisk historie) og didaktisk konkretisering i form av innholdsutvalg. Dette delkapitlet vil derfor langt på vei fungere som en oppsummering.

Når det gjelder romlig inndeling og periodisering av historien i læreplanene for historie, er historiedelen av samfunnsfagsplanen i L 97 og fagplanene for historie for videregående opplæring på flere måter ulike. Den førstnevnte planen har sitt romlige tyngdepunkt knyttet til norsk og europeisk historie, mens fagplanene for videregående opplæring gir bredere plass for det globale. Lokalhistorie får i begge planene relativt liten plass, ihvertfall når en analyserer historieplanene isolert. Historiefaget innenfor L 97 blir periodisert etter et tradisjonelt kronologisk mønster i oldtid, middelalder og nyere tids historie. Periodiseringen i historieplanene for videregående opplæring bryter langt på vei med det tradisjonelle mønsteret ved at planene blir knyttet til målområder og tema.

---

<sup>125</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 5 f. og 7.

<sup>126</sup> Samme kilde: 4.

<sup>127</sup> Ibid.

<sup>128</sup> Ibid.: 5.

De tidligere skisserte temaområdene som har særlig relevans for interkulturell historisk læring, er på grunn av planenes generelle utforming ikke helt enkle å anvende som analysebakgrunn, og jeg vil kun kommentere tre av dem: 'flerkulturell kontakt', 'historiske eksempler på migrasjon' og 'utenomeuropeisk historie'.

Under de felles mål for samfunnsfag i L 97 blir flerkulturell kontakt ikke nevnt. Under hovedmoment for 1.- 4. klasse blir kontakt mellom folkegrupper nevnt ett sted, under emneområdet *Individ og samfunn* i 4. klasse, der utvandringen fra Norge i forrige århundre og innvandringen til Norge i vår tid blir nevnt.<sup>129</sup> Under eldre historie på mellomtrinnet blir kulturmøter direkte tatt opp kun ett sted: det vises på 7. klassetrinn til kulturer som europeerne møtte gjennom oppdagelsesreiser og kolonisering. I tråd med dette skal en i 8. klasse på ungdomstrinnet *reflektere over følgene av europeisk, amerikansk og japansk imperialisme*.<sup>130</sup>

En nærlesning av samfunnsfagplanen, med hovedvekt på historieplanen, i L 97 viser med få unntak at problemstillinger knyttet til historiske møter mellom folkegrupper og kulturer verken direkte eller indirekte blir vektlagt.

I læreplan for eldre historie for videregående opplæring åpner mål 2 for å ta opp temaet 'kulturmøter': *Elevene skal ha kunnskaper om ulike typer samfunnsorganisering og maktforhold og kunne drøfte forholdet mellom mennesker og miljø i ulike perioder av verdenshistorien i et globalt perspektiv*.<sup>131</sup> To av hovedmomentene knyttet til målformuleringene tar indirekte og direkte opp temaet 'kulturmøter': *Elevene skal: 2d) kunne drøfte årsaker til og konsekvenser av at verdensdelene ble bundet sammen av handel og kolonisering, 2e) kunne gjøre rede for hvordan andre kulturer har påvirket Europa*.<sup>132</sup> Under planen for nyere historie er det flere målformuleringer som indirekte eller direkte åpner for å ta opp temaene 'kulturmøter' og 'migrasjon'. Under mål 1 skal elevene tilegne seg kunnskaper om sentrale samfunnsendringer i Norge og kunne sette dem inn i en nordisk og global sammenheng.<sup>133</sup> Det er særlig spørsmål knyttet til innvandring og utvandring som under dette målet åpner for temaet kulturmøter. Under mål 2, som tar opp kunnskaper om

---

<sup>129</sup> L 97: 180.

<sup>130</sup> L 97: 184.

<sup>131</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 5.

<sup>132</sup> Ibid.

<sup>133</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 6.

hovedtrekk i samfunn og kultur i verdenshistorien og kjennskap til ulike veier for økonomisk og politisk utvikling,<sup>134</sup> skal elevene under pkt. 2a kunne gjøre rede for politiske, økonomiske, sosiale, økologiske og kulturelle hovedtrekk i verdenshistorien og kunne drøfte hvordan utviklingen har virket integrerende og splittende både innad i samfunn og mellom land og i ulike deler av verden.<sup>135</sup>

Utover eksemplene knyttet til innvandring og utvandring blir migrasjon som historisk fenomen ikke eksplisitt tatt opp verken i L 97 eller i historieplanene for videregående opplæring.

Utenomeuropeisk historie har som tidligere vist fått en mer selvstendig plass i planene for videregående opplæring, og vektleggingen av globale problemstillinger framgår også av tre av de seks overordnede målene for historisk læring.

## **6. Grunnlag for interkulturell historisk læring i gjeldende norske læreplaner.**

1990-tallet var et 'reformenes 10-år' innenfor norsk skoleutvikling og førte bl.a. til at Norge fikk nye læreplaner. Det relevante spørsmålet i dette arbeidet er i hvilken grad læreplanene maktet å gi et konstruktivt svar på den økende tendensen til etnisk mangfold og utvidet global kontaktflate som preger dagens Norge.

Svaret vil bli fyldigere begrunnet i det neste kapitlet, der norske og tyske læreplaner blir sammenliknet. Det mest positive som kan sies om norske læreplaner, er at de alle til en viss grad uttrykker en interkulturell problembevissthet. Læreplanene viser imidlertid liten evne til å ta opp problemer knyttet til interkulturell historisk læring i norsk skole. Bevisstheten om at norske skoleelever er deler av et nasjonalt kulturelt mangfold og at kontaktnettet internasjonalt stadig utvides, har fått relativt liten innvirkning på læreplanene for historiefaget i norsk skole. Faget er preget av en tradisjonell innholdskanon, med sterke innslag av nasjonal og eurosentrisk vektlegging. Betydningen av perspektivmangfold kommer svakt til uttrykk. Det kan på den andre siden hevdes at en læreplan må utformes generelt, og jeg har i min analyse funnet mange 'åpninger' for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Det gjelder ikke minst den relativt sterke vektleggingen av historisk metode, som åpner for

---

<sup>134</sup> Ibid.

<sup>135</sup> <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>: 7.

samtale om motstridende historiske framstillinger der det også kan hentes eksempler fra historieskrivning innenfor utenomeuropeiske kulturer. Når det gjelder valg av faglig innhold, åpner særlig historieplanene for videregående skole for et større mangfold.

## **IV. Historie og interkulturell læring i tyske og norske læreplaner: en komparativ analyse.**

### **1. Kildegrunnlag og sammenlikningskriterier.**

Analysen av de tyske planene har to hovedbegrensninger: For det første blir bare et utvalg plandokumenter kommentert. Det henger sammen med at tyske læreplaner blir utformet innenfor den enkelte delstat, og planene kan variere sterkt fra delstat til delstat. Det er følgelig ikke mulig å tale om en enhetlig 'tysk' skolepolitikk når det gjelder synet på interkulturell læring. Den andre begrensningen er at jeg kun bygger på andres analyser av et utvalg tyske læreplaner. Min hovedkilde er i den sammenheng Bettina Alavis doktoravhandling: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft* fra Institut für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin, 1998. Å bygge på et annet forskningsarbeid skaper av og til analyseproblemer, ettersom Bettina Alavis analysekriterier ikke alltid er eksakt de samme som mine. Et spesielt problem er knyttet til den generelle analysen av tysk interkulturell problembevissthet. I et forsøk på å beskrive generelle tyske holdninger til interkulturell læring legger jeg stor vekt på ett dokument, en kommisjonsinnstilling fra Nordrhein-Westfalen fra 1995: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommision NRW beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Kommisjonsarbeidet fikk stor oppmerksomhet i Tyskland etter 1995, og det skapte ikke bare debatt, men førte etter egen oppfatning til en tysk bevisstgjøring knyttet til skolens framtidige innhold og organisering. Selv om jeg i likhet med Alavi legger en viss vekt på kommisjonsarbeidet som impulsgeber innenfor tysk skoledebatt, vil jeg understreke at arbeidet kun er et delstatsdokument som ikke kan tolkes som uttrykk for et 'samlet' tysk bevissthetsnivå. I tillegg til det nevnte dokumentet vil også de innledende delene av plandokumentene der de utvalgte historieplanene inngår, kunne si noe om bevissthetsnivå og i den sammenheng ikke minst de store forskjellene.

Som kriterier for komparativ analyse blir det bygd på de samme spørsmål som under den foregående analysen av de tyske og norske plandokumentene. Den innledende delen av analysen tar opp spørsmålet om interkulturell problembevissthet i kommisjonsarbeid og læreplaner, og for Norges vedkommende blir også to veiledningsdokumenter fra Nasjonalt

læremiddelsenter om internasjonalisering (1995) og om samisk kultur (1996) brukt som kilder. Analysen av læreplanene blir knyttet til de historiedidaktiske kategoriene identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold.

## **2. Interkulturell problembevissthet i tyske og norske plan- og veiledningsdokumenter.**

Det kan fastslås at det både i Tyskland og Norge generelt sett er store ulikheter mellom de prinsipielle uttalelser om interkulturell læring ( i den tyske kommisjonsrapporten, læreplanenes generelle del, det norske veiledningheftet) og innholdet i fagplanene. Kommisjonsrapporten fra Nordrhein-Westfalen og veiledningsheftet fra Nasjonalt læremiddelsenter (begge fra 1995) er de kildene som gir det klareste samlede uttrykk for interkulturell problembevissthet. Det fastslås i begge dokumentene at skolen er og vil bli flerkulturelt sammensatt, og at det må trekkes praktiske konsekvenser av det innenfor alle fag- og arbeidsområder i skolen. Et interessant trekk ved det norske veiledningsdokumentet er at det ikke utelukkende tales om 'vi' og 'de andre', men om et gjensidig forhold der begge parter kan ta del i en kritisk selvrefleksjon som grunnlag for en interkulturell dialog og erfaringsutveksling.

Et fellestrekk ved den generelle delen av læreplanene i de to land er at det interkulturelle arbeidet blir begrunnet ut fra humanisme, menneskerettigheter og toleranse. I flere av de tyske kildene blir det, kanskje enda tydeligere enn i de norske, advart mot nasjonalisme og eurosentrisme. I de norske dokumentene blir det tatt klar avstand fra rasisme og intoleranse. Et annet trekk, som kommer til uttrykk ikke minst klart i de norske kildene, er en harmoniserende tilnærming til spørsmålet om kulturmøter og kulturell sameksistens, og i den sammenheng spiller rasjonalitetstro sammen med kristne grunnverdier en sentral rolle.

Interkulturell problembevissthet kommer til uttrykk svært ulikt i tyske læreplaner. Bettina Alavi slår i sin analyse av Berlin-planen for historie fast at den mangler alle tegn på interkulturell problembevissthet. At det tyske samfunn er et flerkulturelt samfunn, blir ikke tatt opp, og sentrale historiedidaktiske kategorier som fremmedforståelse, perspektivmangfold og historiebevissthet blir ikke brukt i målformuleringene. Problemstillinger knyttet til kulturkontakt og integrasjon blir utelatt. Rammeplanen for Hessen er derimot i langt sterkere grad preget av interkulturell problembevissthet. Den slår fast at det tyske samfunn og tysk skole er preget av et kulturelt og religiøst mangfold, og perspektivmangfold må derfor i langt



sterkere grad prege læringsprosessen. Samtidig blir det slått fast at det i et flerkulturelt samfunn er behov for kritisk selvrefleksjon hos majoritetsbefolkningen. Problemer knyttet til det kulturelle mangfold blir i rammeplanen likevel ikke tatt opp. Den er i likhet med norske læreplaner preget av et harmonisyn. Noe nytt perspektiv på historieundervisningen preger heller ikke planen. Læreplanen for historie i Schleswig–Holstein er preget av en enda klarere uttrykt interkulturell problembewissthet. Den kommer til uttrykk gjennom en oppfordring til solidaritet i et pluralistisk samfunn. Verdibasisen planen bygger på, er grunnverdier knyttet til menneskelig sameksistens i en verden med ulike kulturer, samfunnsformer, folkeslag og nasjoner. Interkulturell læring skal ifølge planen prege alle fag og alt læringsinnhold.

### **3. Komparativ analyse med utgangspunkt i de historiedidaktiske kategoriene identitetsutvikling, historiebewissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold.**

#### 3.1. Identitetsutvikling som dannelses mål.

Kommisjonsinnstillingen fra Nordrhein-Westfalen er preget av et åpent identitetskonsept: Identitetsdannelse inngår i en prosess der dannelsen bl.a. skjer i møtet mellom egen sosial og kulturell forankring og andre gruppers ulike forankring. Innstillingen inneholder også klare normative utsagn om en ikke-diskriminerende dannelse bygd på gjensidig respekt og toleranse knyttet til ulike gruppers personlige, sosiale, etniske og religiøse forankring. Også en rekke utsagn i den generelle delen av den norske læreplanen for grunnskole og videregående opplæring bygger på et åpent identitetskonsept. Identitetsdannelse er ifølge læreplanen del av en personlig og sosial utviklingsprosess, der identitetsoppfatninger stadig endrer seg. Det gjelder ikke bare vanlige adferdsnormer, men også regler for riktig livsførsel. Det åpne og utviklingspregete identitetskonseptet inneholder også en understrekning av at kulturmøter bør åpne for gjensidige synsendringer bygd på refleksjon, kritikk og dialog.

I fagplanen for historie fra Berlin blir identitetsdannelsen først og fremst knyttet til tysk og europeisk tilhørighet. Problemstillinger knyttet til etniske minoriteters kulturelle og religiøse bakgrunn blir ikke tatt opp.

Historieplanen for Hessen understreker sammenhenger mellom perspektivmangfold og kulturell og politisk identitetsdannelse. Den innholdsmessige basis for identitetsdannelse er

likevel nasjonalt og europeisk lærestoff. Planen vektlegger elevens orienteringsbehov i et samfunn i stadig endring.

Historieplanen for Schleswig-Holstein inngår som del av en omfattende læreplanrevisjon der dannelsesidealer knyttet til identitetsutvikling står sentralt: selvbestemmelse, medbestemmelse og evne til solidaritet i et pluralistisk samfunn. Betydningen av skolen som del av lokalsamfunnet blir understreket, bl.a. fordi lokalsamfunnet danner en viktig ramme for elevenes identitetsdannelse. Planen tar prinsipiell avstand fra en nasjonalistisk, eurosentrisk og monokulturell vektlegging, men dette blir innholdsmessig ikke fulgt opp: Innholdsutvalget er sterkt preget av nasjonal historie og med liten plass for utenomeuropeisk historie. Utvalget blir imidlertid 'interkulturelt' didaktisk begrunnet: Også arbeidet med egen historie kan skape forståelse for det som er ulikt og fremmedartet. Det blir i den sammenheng understreket at gamle tema kan få en ny vinkling.

Også i den generelle delen av samfunnsfagplanen i L 97 blir nær kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet vektlagt. Det kommer bl.a. til uttrykk gjennom en markert vektlegging av prosjektarbeid. Tilknytningen til lokalsamfunnet har imidlertid en markert instrumentell funksjon: Skape grunnlag for innsikt i storsamfunnet. Lokalsamfunnets identitetsdannende funksjon knyttet til elevenes historiske, kulturelle og sosiale bakgrunn blir svakt markert.

I historiedelen av samfunnsfagplanen får tema knyttet til elevenes individuelle bakgrunn, for eksempel deres geografiske, historiske og kulturelle røtter, relativt liten plass, men perspektivet er likevel til stede. I motsetning til lokalhistorie og utenomeuropeisk historie får norsk og europeisk historie en dominerende plass.

Historieplanene for videregående opplæring er generelt utformet, men inneholder likevel flere direkte henvisninger til innvandrerelevens ulike kulturelle bakgrunn. Lokalorientert læring blir svakt vektlagt. Innholdsmessig blir et generelt globalt perspektiv sterkere markert enn i L 97. Kulturelt særpreg og kulturell variasjon blir flere steder tatt opp som tema.

### 3.2. Historiebevissthet som dannelsesmål.

#### 3.2.1. Begrepsbruk.

Begrepet 'historiebevissthet' blir verken direkte eller indirekte nevnt i planen for historie fra Berlin. Planen viser ingen tegn til kjennskap til den tyske historiedidaktiske debatten fra 1970-tallet til i dag.

Historieplanen for Hessen viser eksplisitt kjennskap til den tyske historiedidaktiske forskning knyttet til historiebevissthet. Indirekte kan planens fokusering på elevens orienteringsbehov tolkes som en vektlegging av det sentrale ved historisk bevissthetsdanning: at historisk kunnskap og innsikt har betydning for elevens nåtids- og framtidorientering.

I historieplanen for Schleswig-Holstein blir danning av historiebevissthet indirekte tatt opp under sentrale mål knyttet til grunnverdier, likestilling og deltakelse.

Begrepet 'historiebevissthet' blir ikke brukt i norske læreplaner, verken i fagplanen for historie i L 97 eller i fagplanene for videregående opplæring. Indirekte tales det i L 97 om historiebevissthet, i den forstand at det å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid blir stilt opp som læringsmål.

#### 3.2.2. Utvikling av historisk metodekompetanse.

I Berlin-planen er innhold styringsinstrument for historisk læring: Berlin-planen er preget av en fast, tradisjonell innholdskanon. Det som skal læres, er fast definerte data og begreper. Arbeid med historiske kilder blir omtrent ikke nevnt.

Hessen-planen inneholder systematiske retningslinjer for historisk metodelære. I tillegg blir sentrale erkjennelsesformer som 'forstå' og 'forklare' drøftet.

Læreplanen for historie i Schleswig-Holstein-planen tar utgangspunkt i at elevene skal tilegne seg grunnleggende kvalifikasjoner: innholdskompetanse, metodekompetanse, selvkompetanse og sosialkompetanse. Dette blir knyttet til målet 'å lære livet å kjenne' ved at læringen skal ta utgangspunkt i nåtidsproblemer.

Historisk metodelære blir sterkt vektlagt i norske læreplaner, både i L 97 og i fagplanene for historie innenfor videregående opplæring. Ferdighetene som blir vektlagt, har både direkte og indirekte sammenheng med dannelse av historiebevissthet: øving i å skape og vurdere kunnskap (L 97), forstå grunnleggende begreper som årsak-virkning, og vurdere ulike historiske tolkninger og historiske framstillinger på en kritisk måte, m.m. (Historie 1 og 2).

### 3.2.3. Innholdet i historisk læring.

Berlin-planen er preget av en tradisjonell innholdskanon, der innlæring av historiske fakta står i sentrum, og der retningslinjene for stoffutvalg er dominert av en nasjonal og eurosentrisk vektlegging.

Hessen-planen oppfordrer i flere sammenhenger til å supplere det nasjonale og europeiske lærestoffet med utenomeuropeiske tema, men noe nytt innholdsperspektiv gir planen strengt tatt ikke. Planen er preget av en tradisjonell periodeinndeling knyttet til europeisk og tysk historie.

Schleswig-Holstein-planen vektlegger mål for historisk bevissthetsdannelse knyttet til sosial og menneskelig sameksistens: fred, menneskerettigheter og gjensidig toleranse og empati. Dannelse av historiebevissthet skal ifølge planen bygge på nye perspektiver, der det tas klar avstand fra en nasjonalistisk, eurosentrisk og monokulturell vektlegging. Til tross for de overordnede retningslinjene er planen innholdsmessig preget av nasjonal og europeisk historie med liten plass for utenomeuropeisk historie. Planen skiller seg likevel ut ved at arbeidet med eldre nasjonal og europeisk historie blir interkulturelt legitimert: Det kan skape forståelse for det som er ulikt og fremmedartet. Også gjennom forslagene om historiske temakretser åpnes det for interkulturell læring.

I de norske planene har beretningen om historiske personer fått en sterkere vektlegging i planen for historie i L 97 enn i de foregående planer (M 87 og M 74). Vektleggingen blir ikke didaktisk begrunnet, men generelt sett åpner slike beretninger også for å trekke inn et flerkulturelt perspektiv. Det samme gjelder prinsippet om å gi plass for myter, segner og eventyr. Lærestoffet i historiedelen av L 97 er stort sett kronologisk ordnet med vektlegging av endringer som en sammenhengende prosess fra de eldste tider til i dag. Det kronologiske prinsippet er langt mindre markert i læreplanene for historie innenfor videregående opplæring. Planene er tematisk orientert og bryter på flere måter med en tradisjonell innholdskanon. Den tematiske organiseringen skaper trolig større muligheter for å trekke inn flerkulturelle og interkulturelle tema, ettersom læringsprosessen ikke i samme grad blir bundet til en fastlagt

kronologisk stoffgjennomgang. Forholdet mellom et lokalt, nasjonalt/europeisk og utenomeuropeisk perspektiv er kommentert i samband med identitetsutvikling. Min hovedkonklusjon når det gjelder perspektivvalg, er at det lokale og globale i historiedelen av L 97 er svekket i forhold til M 87 og blir også begrunnet ulikt. Min tolkning av det lokale perspektiv er at det i historiedelen av L 97 først og fremst har en instrumentell funksjon, og det globale perspektivet blir først og fremst eurosentrisk begrunnet: det er de kulturene som europeerne kom i direkte kontakt med, som er av størst interesse. Også det kulturelle perspektivet er svakere markert i L 97 enn i M 87. Læreplanene for historie for videregående opplæring er svært generelt utformet, men som nevnt ovenfor åpner den alternative stofforganiseringen trolig muligheter for å trekke inn aktuelle tema innenfor interkulturell læring. Det globale perspektivet blir også tatt opp i langt flere sammenhenger enn i historiedelen av samfunnsfaget i L 97.

### 3.3. Utvikling av fremmedforståelse og perspektivmangfold.

Fremmedforståelse og perspektivmangfold som begrep eller tema blir ikke tatt opp i Berlinplanen.

I planen for Hessen blir problemstillinger knyttet til Tyskland som et flerkulturelt samfunn tatt opp i et eget kapittel. Indirekte blir fremmedforståelse et sentralt mål for læringsprosessen ved at betydningen av perspektivmangfold og utenomeuropeiske historiske tema blir understreket. Hvordan dette skal skje, blir likevel ikke konkret tatt opp.

I planen for Schleswig-Holstein preger vektlegging av fremmedforståelse de didaktiske begrunnelsene for å arbeide med eldre europeisk historie: det kan bidra til å øke forståelsen og evnen til å leve seg inn i det som er ulikt og fremmedartet. Planen inneholder også temakretser der det oppfordres til å se historien med andre gruppers øyne.

De norske planene: Betydningen av fremmedforståelse og perspektivmangfold kommer i beste fall kun indirekte til uttrykk i L 97. Planen gir heller ikke noen eksplisitte didaktiske begrunnelser for perspektivmangfold og fremmedforståelse. Oppfordringene om å arbeide med historiske kilder og tolke ulike historiske framstillinger i den generelle delen av samfunnsfagplanen i L 97 gir likevel en generell åpning for arbeidet med perspektivmangfold og for å møte andre folkegruppers oppfatninger. Det dominerende perspektivet er imidlertid nasjonalt og eurosentrisk, og dette får også innvirkning på hvilke andre gruppers perspektiver som blir tatt opp. Betydningen av å lære om samekulturen blir riktig nok sterkt understreket,

men utenomeuropeiske kulturer skal stort sett bare tas opp i samband med europeernes møte med dem og ikke fordi det er et mål i seg selv. Det generelle bildet blir nyansert gjennom noen eksempler (se ovenfor s. 67 f.), men det endrer likevel ikke hovedinntrykket at planen inneholder lite som åpner for å ta opp andre kulturer på deres egne premisser.

Betydningen av perspektivmangfold og fremmedforståelse i læringsprosessen kommer langt klarere fram i fagplanene for historie innenfor videregående opplæring. Det gjelder både i samband med innføring i historiefagets begreper og metoder og under forslagene til historiske tema.

#### 3.4. Grunnlag for interkulturell historisk læring i tyske og norske læreplaner: Oppsummering.

Læreplaner er offisielle uttrykk for hva som skal læres i et samfunn, og for hvordan læring skal foregå. Den foreliggende analysen tar for seg et bestemt tema, interkulturell læring, og drøfter hvordan det innenfor planenes generelle del og planene for historie blir lagt til rette for en interkulturell læringsprosess som både har som mål å lære om 'de andre' og lære om 'oss selv'.

Et hovedinntrykk en sitter igjen med etter å ha sammenliknet et utvalg tyske læreplaner med de norske, er at likhetene er større enn forskjellene. Den første likheten gjelder interkulturell problembevissthet og syn på identitetsdannelse. Flere av læreplanene inneholder utsagn om at en lever i et flerkulturelt samfunn. Konsekvensene som blir trukket av det, er imidlertid i de fleste læreplanene lite konkrete, både når det gjelder prinsipper og konkret innhold. I den sammenheng er det et typisk trekk at læring i et flerkulturelt samfunn ikke blir problematisert. Den generelle delen av den norske læreplanen for grunnskole og videregående opplæring slår for eksempel fast at Norge er et flerkulturelt samfunn, og det blir flere steder tatt opp at dette ikke er problemfritt. Problemer knyttet til sameksistens i et flerkulturelt samfunn blir likevel ikke tatt opp på en konkret måte. Tilnærmingen til dannelsesprosessen er harmoniserende ved at planen viser til humanisme, menneskerettigheter og kristne grunnverdier som grunnlag for problemløsning. Selv om dette er et selvfølgelig grunnlag for dannelsesprosessen i norsk skole, er det ikke nok. Uten konkrete problemstillinger og en eksplisitt problemdrøfting blir planens utsagn lett oppfattet som 'læreplanpoesi'.

Et annet fellestrekk ved flere av læreplanene for historie er en tradisjonell innholdskanon med vektlegging av nasjonal og europeisk historie. Utenomeuropeisk historie er innenfor de fleste planene et marginalt fenomen. De mest typiske eksemplene på en nasjonal og eurosentrisk tilnærming til faginnhold er Berlin-planen og historiedelen av L 97. En tradisjonell innholdskanon kommer også i flere planer til uttrykk gjennom en tradisjonell kronologisk organisering av lærestoffet. Både i tyske og norske planer er det en tendens til i en viss utstrekning å løsrive seg fra tradisjonell kronologi innenfor planene for videregående opplæring. Det kommer f.eks. klart til uttrykk i den norske læreplanen, som er organisert i tre hovedtemaer både under eldre og nyere historie. Flere planformuleringer åpner også for et globalt, interkulturelt perspektiv.

Et gjennomgående trekk ved de fleste planene er mangelen på eksplisitt didaktisk refleksjon. Det gjelder i særlig grad Berlin-planen og historiedelen av L 97. Stoffet som elevene skal lære, blir presentert uten eksplisitte begrunnelser knyttet til overordnede mål eller til hvordan ulike læringsformer kan bidra til å fremme bestemte dannelses mål. Kombinert med en markert nasjonal og eurosentrisk tendens blir disse planene svært tvilsomme innfallsporter til en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. På den andre siden har den dyptpløyende historiedidaktiske debatten ved tyske universiteter etter 1970 nedfelt seg i noen av de tyske læreplanene. Innenfor utvalget som er analysert, gjelder det læreplanene for Hessen og Schleswig-Holstein. Det kan også konkluderes med at de norske læreplanene for historie innenfor videregående opplæring et stykke på vei inneholder didaktiske begrunnelser for lærings- og dannelsesprosessen. Problemet med planen er at den didaktiske refleksjon er indirekte og teorifattig, i den forstand at henvisninger til historiedidaktisk debatt og bruk av historiedidaktiske grunnbegreper, f.eks. nøkkelbegreper som 'historiebevissthet' og 'perspektivmangfold', nærmest totalt mangler.

## V. Norske lærebøker i historie som grunnlag for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

### 1. Kildegrunnlag og analyseopplegg.

Grunnspørsmålet i lærebokanalysen er i hvilken grad dagens lærebøker i historie for grunnskole og videregående skole legger til rette for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Hovedkildene i min analyse var derfor de nyeste lærebøkene som ble utgitt av de fire dominerende lærebokforlagene i Norge i skoleårene 2001-2003: Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget. For skoleåret 2003-2004 kom i tillegg også et nytt læreverk i historie for videregående skole fra Det norske Samlaget, men dette læreverket blir kun kortfattet kommentert i samband med min sluttvurdering.

Analysen ble knyttet både til kvantitative og kvalitative vurderinger. Både under den kvantitative og kvalitative analysen ble det lagt opp til en komparativ analyse av lærebøkene. Den kvantitative analysen gjelder hvilken plass innhold med relevans for interkulturell læring og dannelse har i lærebøkene. Analysen ble knyttet til de historiske temakretsene som tidligere er kortfattet presentert:

- Historiske eksempler på flerkulturell kontakt.
- Migrasjon som historisk fenomen.
- Tradisjonelle tema med ny vektlegging eller utvidet perspektiv.
- Verdensomfattende tema og historiske grunnspørsmål.
- Sammenlikning knyttet til sosialantropologisk-hverdagshistorisk nivå.

Analysen tok regionalt sett for seg ulike kulturkretsers historie: Utenomeuropeisk historie, europeisk historie, nasjonal historie.

Det skal gis en kortfattet forklaring knyttet til hver av de nevnte temakretsene:

- Historiske eksempler på flerkulturell kontakt. Begrunnelsen for dette utvalgskriteriet er at flerkulturelle samfunn og flerkulturell kontakt heller er det normale i historien enn unntak. Det fins et rikt utvalg av emner der det er mulig å ta opp møter mellom



ulike kulturer. Fra norsk historie finner vi i ulike historiske perioder mange eksempler på kulturkontakt ved for eksempel innflytting til Norge og ved at nordmenn besøkte andre områder eller flyttet ut. Andre eksempler på slike emner er den orientalske innflytelsen på Grekenland og Rom, den arabiske påvirkning av Europa i middelalderen, indre kulturkontakt i Afrika før møtet med europeerne, bakgrunnen for det afrikanske befolkningsselement i Amerika, og misjon og kolonisering av Afrika. Innenfor asiatiske historie kan det både fra eldre og nyere historie vises til omfattende former for kulturkontakt og kulturutveksling. Det finnes en rekke historiske eksempler på flerkulturelle samfunn, og noen av disse samfunnene var preget av en vellykket kulturkontakt, mens andre hadde store problemer med kulturell sameksistens. Ingen av de flerkulturelle historiske samfunn var problemfrie, men antikkens Rom, det mauriske Spania, det osmanske rike og Habsburger-riket kan stå som eksempler på historiske flerkulturelle samfunn der det foregikk en utveksling av kulturimpulser. Et didaktisk krav til behandlingen av slike tema i samband med interkulturell læring i skolen er at eksemplene ikke blir misbrukt som bevisførsel for vellykket 'multikultur', men blir gjennomgått på en kritisk måte. Historiske eksempler på flerkulturelle samfunn med store problemer blir også relevante når det gjelder flerkulturell kontakt, f.eks. armenienes situasjon i Tyrkia ca. 1900-1920 og Sør-Afrika før det svarte flertallsstyret.

- Migrasjon som historisk fenomen. Det fins en mengde historiske eksempler på bølger av folkevandring fra alle historiske epoker; f.eks. folkevandringer i yngre jernalder, europeiske folkevandringer i middelalderen, oppdagelsesreiser og kolonisering, utvandringen til Amerika på 1800-tallet, og asiatiske folkevandringer i ulike historiske epoker.
- Tradisjonelle tema med ny vektlegging eller utvidet perspektiv. Et tradisjonelt tema som skaper store muligheter for selvstendig, kritisk refleksjon om ulike folkegruppers stilling er utviklingen av nasjonalisme i Europa. Hvilke ulike etniske grupper fantes i de nye nasjonalstatene, f.eks. i Tyskland og Norge, hvilken offisiell politikk ble ført overfor etniske minoritetsgrupper, og hvordan ble forholdet mellom minoritetsgruppene og majoritetsbefolkningen? Som allerede nevnt kan eurosentrisk synsvinkel drøftes under behandlingen av 'de store oppdagelser'. Andre tema som kan ha betydning innenfor flerkulturell historieundervisning, kunne være minoritetsgruppers stilling i ulike historiske epoker, f.eks. bortdrivingen av hugenottene under Ludvig XIV, behandlingen av sinti og romani i europeisk historie,

og kinesiske minoriteter i ulike verdensdeler gjennom historien. Nært knyttet til spørsmålet om forholdet mellom folk og nasjoner er fiendebilder, stereotypier og rasistiske holdninger.

Begrepet nasjonalisme står også på andre måter sentralt i samband med interkulturell læring. Et sentralt mål for dannelsesprosessen i skolen er å utvikle evne til selvrefleksjon. I den sammenheng blir det et sentralt spørsmål å analysere lærebøkernes framstilling av norsk nasjonalisme og drøfte hvilket grunnlag som dermed blir lagt for elevenes identitetsdannelse og selvrefleksjon.

- Verdensomfattende tema og historiske grunnspørsmål. Eksempler på tema som omfatter hele verden, er gjensidig kulturkontakt, der kulturer har mottatt impulser og har lært av hverandre. I verdenshistorien finner vi som allerede nevnt mange slike eksempler, og i en interkulturell læringsprosess kan slike tema ha stor betydning fordi de gir eksempler på gjensidig avhengighet. Et annet tema kunne være den historiske utviklingen av mennesket, der det blir tydeliggjort at 'menneskehetens vugge' trolig lå i et bestemt område (Afrika?), og at utbredelsen av mennesker skjedde gjennom folkevandring. I samband med en rekke sentrale tema vil holdningene til historiske grunnspørsmål være motstridende i ulike kulturer. Et kulturelt omstridt tema er f.eks. menneskerettighetene. Det har i mange år foregått en historisk og sosialantropologisk debatt om menneskerettighetene kan betraktes som universelle. Innenfor f.eks. asiatiske kulturer blir det hevdet at menneskerettene er en vestlig 'oppfinnelse' som ikke kan gjelde universelt. Liknende brytninger finner vi i samband med synet på modernisering. I islamske land ble f.eks. under Atatürks styre på 1920-tallet kvinnene tvunget til å kaste sløret, og de ble tvunget til å forlate sine tradisjoner for å delta i den begynnende industrialiseringen. I dag fins det i f.eks. Tyrkia, Iran og Uzbekistan mange mennesker som ønsker sløret tilbake og som forsvare 'islamske verdier'.
- Sammenlikning knyttet til sosialantropologisk-hverdagshistorisk nivå. En rekke motstridende hverdagsoppfatninger kan kun forstås i en historisk sammenheng. Det gjelder f.eks. æresbegreper, høytidsseremoniell, og oppfatninger om eiendom. Historiske sammenlikninger av f.eks. synet på hygiene og badekultur i f.eks. Italia og Japan i middelalderen, kan gi interessante perspektiver, ikke minst på europeisk kultur. En sentral innfallspport til fremmedforståelse er et historisk studium av hverdagsliv og hverdagsoppfatninger i egen kultur. Hvordan tenkte og handlet for eksempel den vanlige nordmann i middelalderen?

Innholdsmessig sett er vurderingen av lærebøkernes framstilling av 'oss selv og de andre' noe av det viktigste i analysen. Av den grunn måtte analysen knyttes både til utenomeuropeisk, europeisk og norsk historie. Forståelsen både av oss selv og av det som for oss er fremmedartet, er en sentral del av flerkulturell forståelse. I samband med en vurdering av hvordan lærebøkene legger til rette for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess, er det selvsagt av den største interesse å vurdere hvilken plass utenomeuropeisk historie har fått i lærebøkene, og hvordan denne historien blir framstilt. I en historieundervisning med vektlegging av interkulturell dialog må derfor tema fra utenomeuropeisk historie få en sentral plass. Målet må være å få fram særtrekk ved andre kulturområders historie for også å få et perspektiv på europeisk og norsk historie. Av praktiske grunner er det i skolen vanskelig å gi plass for omfattende oversyn over andre kulturområders historie, og det blir derfor nødvendig med eksemplarisk læring. Et sentralt krav som kan stilles både til lærebøker og supplerende lærestoff, er som tidligere vist *kravet om flere perspektiver*. Kravet er grunnleggende i samband med den historiedidaktiske kategorien *fremmedforståelse*. I samband med interkulturell læring dreier fremmedforståelse seg ikke minst om å forstå tenkesettet i andre kulturer. Eksempler på mer dyptgripende spørsmål kunne være: Går det av lærebokas framstilling fram hvordan andre kulturer ser på seg selv og på verdenshistorien? Hvilken epokeinndeling, hvilke endringsmekanismer og hvilke historiske aktører opererer de med? Spørsmålene viser forholdsvis klart at slike krav i tilknytning til fremmedforståelse blir svært pretensiøse dersom de skal tilfredsstilles gjennom en tradisjonell læreboktekst. Om det er analytisk mulig å påvise ulike syn på de nevnte spørsmålene, er det praktisk mulig å få plass til det i lærebøker som allerede er preget av plassmangel? Kravet om flere perspektiver kan imidlertid kanskje lettere realiseres gjennom supplerende kildestoff til lærebøkene.

De historiedidaktiske spørsmålene som ble tatt opp under hver temakrets og i tilknytning til det utenomeuropeiske, det europeiske og det nasjonale innholdet, er knyttet til de overordnede målene for læringsprosessen: å utvikle identitet, historiebevissthet og fremmedforståelse, og dermed også til et sentralt historiedidaktisk mål: å gi plass for perspektivmangfold.

Jeg har gjort en omfattende analyse av lærebøkene for mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Hovedgrunnen til at lærebøker for barnetrinnet ikke ble analysert, var at historiefaget som eget skolefag først opptrer på mellomtrinnet, men det kan innvendes at presentasjonen av historiske tema i o-faget på barnetrinnet også burde vært analysert. Det ble

imidlertid under intervjuene med lærere stilt spørsmål om hvordan historiske tema inngår som del av læringsprosessen på barnetrinnet. Lærebokanalysen som jeg har foretatt, er som nevnt omfattende, og jeg har først og fremst et praktisk siktemål med mitt arbeid: å drøfte forutsetninger for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Jeg har derfor valgt utelukkende å presentere mine hovedslutninger om lærebøkene som redskaper for interkulturell historisk læring. Grunnlaget for slutningene: analysene av lærebøkene for de tre skoletrinnene, m.a.o. dokumentasjonen, inngår i en samtidig rapport fra Høgskolen i Vestfold. Rapporten vil også kunne ha nytteverdi for lesere som av ulike grunner måtte ha spesiell interesse for hvert enkelt læreverv.

## 2. Lærebøkene for mellomtrinnet.<sup>136</sup>

### 2.1. Kildegrunnlag.

De viktigste lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet som var i bruk skoleårene 2001/2002 og 2002/2003, ble utgitt av forlagene Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget.<sup>137</sup> Med unntak av Cappelen, som hadde egne lærebøker for hvert av

---

<sup>136</sup> Begrunnelsene for mine konklusjoner blir gitt i Rapport 9/2004 / Høgskolen i Vestfold: Kapitlet *Lærebøkene for mellomtrinnet*.

<sup>137</sup> Bøkene som er analysert i mitt arbeid, er følgende: Aschehoug Forlag: Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høiby, Eva, Sâtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5*. 1997. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høiby, Eva, Sâtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5. Lærerveiledning*. 1997. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Grønland, Per Martin, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 6*. 1998. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Grønland, Per Martin, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 6. Lærerveiledning*. 1998. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 7*. 1999. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 7. Lærerveiledning*. 1999. Cappelen: Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 5*. 1997. Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 5. Lærerveiledning*. 1997. Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 6*. 1997. Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 6. Lærerveiledning*. 1997. Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 7*. 1998. Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 7. Lærerveiledning*. 1998. Gyldendal: Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 5*. 1997. Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Lærerens bok*. 1997. Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla, Læret, Mette Krogh: *Samfunnsfag 6*. 1998. Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla, Læret, Mette Krogh: *Samfunnsfag 6. Lærerens bok*. 1998. Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7*. 1999. Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7. Lærerens bok*. 1999. Universitetsforlaget: Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 5. klasse*. 1997. Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 5. klasse. Lærerveiledning*. 1997. Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse*. 1998. Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse. Lærerveiledning*. 1998. Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne: *Terrella. Samfunnsfag for 7. klasse*. 1999. Båslund, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse. Lærerveiledning*. 1999.

samfunnsfagene historie, geografi og samfunnskunnskap, bygde læreverkene på en tredelt differensieringsmodell, der historiefaget ble integrert i én lærebok i samfunnsfag for hvert klassetrinn. Som en følge av at tre skolefag ble integrert, var samtlige lærebøker et resultat av faglig teamarbeid.

## 2.2. Innledende merknader.

Det overordnede spørsmålet når det gjelder analysen av historiedelen av lærebøkene for mellomtrinnet, var hvilket grunnlag de gir for interkulturell læring. Jeg har tidligere presentert fire historiedidaktiske hovedmål knyttet til en interkulturell lærings- og dannelsesprosess: identitetsutvikling, utvikling av historiebevissthet, utvikling av fremmedforståelse og plass for perspektivmangfold. Kjernen i begrepet 'historiebevissthet', slik det blir brukt i dette arbeidet, er evne til å knytte indre sammenhenger mellom fortidsforståelse, nåtidsorientering og framtidforventninger. Med 'indre sammenhenger' menes at historiebevissthet er å oppfatte som en mental tilstand, der historisk kunnskap i en viss forstand blir gjenstand for en indre bearbeiding hos enkeltindivid og grupper. Begrepene 'nåtidsorientering' og 'framtidforventninger' er uttrykk for det samme. En sentral forutsetning for dannelsen av historiebevissthet er innholdet i den realhistoriske kunnskapen som blir presentert, og måten presentasjonen skjer på. Et sentralt historiedidaktisk spørsmål er om kunnskapen blir problematisert, for eksempel gjennom henvisning til motstridende historiske tolkninger og perspektiver. Innholdsmessig blir det skilt mellom lærebøkens framstilling av utenomeuropeisk historie, europeisk historie og norsk historie.

## 2.3. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet.

Framstillingene av utenomeuropeisk historie i lærebøkene for mellomtrinnet har en rekke fellestrekk: De følger alle L 97s innholdsforslag, og dette fører til at stort sett de samme emnene blir tatt opp i de fire framstillingene for hvert klassetrinn. Alle lærebøkene gir en relativt kortfattet realhistorisk presentasjon av de valgte emnene. På mellomtrinnet, der historie er ett av tre delfag under samfunnsfag, og på grunn av alderstrinnet til elevene, må

---

tekstene nødvendigvis være korte. At lærebøkene gir kortfattede framstillinger av faglig svært omfattende og til dels også sterkt omdiskuterte tema blant faghistorikerne, kan derfor i og for seg ikke kritiseres. Det første historiedidaktiske spørsmålet som kan stilles, er hvordan den enkelte forfatter løser problemet med valg av presentasjonsformer knyttet til innhold.

Det kan slås fast at framstillingene kvantitativt sett er noe ulike. En kvantitativ sammenlikning av framstillingene av utenomeuropeisk historie var imidlertid vanskelig, bl.a. fordi forholdet mellom tradisjonell tekst, plasset bildene og bildekommentaren tar, og utformingen av arbeidsoppgavene er noe ulikt i de fire læreverkene. Jeg vil derfor utelukkende kommentere det fortellertekniske: Alle lærebøkene hadde innslag av historiske beretninger, der vi følger synsvinkelen til de historiske aktørene. Det ble gjort en rekke gode forsøk på å skape levende, og til dels dramatiske beretninger. I flere av bøkene ble dette fulgt opp gjennom arbeidsoppgaver, der for eksempel rollespill inngår. Perspektivvalget var noe ulikt i de fire lærebøkene. Det klareste forsøket på å se utenomeuropeiske kulturer 'innenfra' finner vi i *Terrella 5 og 6* og *Globus 7*, mens framstillingen i *Samfunnsfag* når det gjelder synsvinkel, hele veien har et eurosentrisk preg, i den forstand at det er europeiske aktører vi på godt og vondt følger. Selv om det dominerende perspektivet i samtlige lærebøker er det europeiske, legger beretningene et grunnlag for fremmedforståelse: Vi følger historiske aktører med en virkelighetsoppfatning som for dagens elever er fremmed.

En læreboktekst på dette nivået vil lett bli normativt preget, og alle tekstene gir sterkt kritiske vurderinger av historiske handlinger som bryter med dagens normer knyttet til menneskerettighetene. Det gjelder ikke minst beskrivelsene av spanjolenes framferd i Mellom- og Sør-Amerika og av slavehandelen. Lærebøkene er imidlertid ulike når det gjelder evnen til å beskrive det historiske holdnings- og adferdsmangfold. Jeg har i analysen trukket fram *Midgard 6* som et eksempel på en 'mangfoldig' framstilling, der det blir gjort forsøk på å forklare og forstå i stedet for bare å beskrive. Som eksempel viste jeg i den sammenheng til hvordan Djenghis Khan og mongolene blir framstilt. Beskrivelsen av utenomeuropeisk historie i *Midgard 6* er også normativ, men på en positiv måte. Andre kulturer blir framstilt på en slik måte at det skaper respekt. Et eksempel er bruken av Ibn Battutas beskrivelse av Kina.

Framstillinger av kulturmøte er en sentral del av emnebehandlingen i alle lærebøkene. Som allerede nevnt er det normative preget lærebøkene har, nettopp knyttet til framstillingen av kulturmøter: Det er de ekstreme og langsiktige virkningene av kulturkonflikt som står i fokus.

Noen av lærebøkene har også med eksempler på fredelig kulturell sameksistens. Aller tydeligst kommer dette til uttrykk i samband med framstillingen av det mauriske Spania i *Midgard 6*. Under beskrivelsene av kulturkontakt og kulturkonflikt står europeernes selvbilde sentralt, og i noen få tilfeller (bl.a. i beskrivelsene av kalifatet og Kina) blir også andre kulturers selvbilde kommentert. I beskrivelsen av europeernes møte med andre folkeslag blir også tema som kulturhovmod og rasistiske holdninger illustrert.

Alle lærebøkene har kapitler om utviklingen av synet på menneskets rettigheter, og flere bøker har også med eksempler på normbrudd i eldre og nyere historie. Det er i analysen påpekt at lærebøkene i den sammenheng lett kan bli ahistoriske: Historien blir vurdert med dagens normer. Bøkene har også et kapittel som tar opp temaet flyktninger til Norge, og det blir gitt eksempler på rettighetsbrudd som de politiske flytningene har opplevd.

Flere av lærebøkene tar direkte eller indirekte opp generelle historiedidaktiske problemstillinger. Det gjelder først og fremst begrunnelser for å arbeide med historie. I flere av bøkene blir det understreket at det kun er mulig å gi korte oversikter og historiske eksempler, men at målet likevel er å skape forståelse for historisk forandring, og at den historiske kunnskapen skal skape samtidsforståelse. Det er også eksempler på at historiske forhold i ulike kulturer blir sammenliknet. I analysen har jeg både indirekte og direkte drøftet om tekstene også bidrar til å utvikle mål knyttet til interkulturell læring og dannelse. I samband med historiebevissthet må en selvsagt håpe at den realhistoriske kunnskapen knyttet til kulturmøter og kulturkonflikt, både kan bidra til forståelse av at de forskjellige folkeslag har ulik etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn, og at deres måte å organisere seg økonomisk, sosialt og politisk kan være vidt forskjellig. Framstillingene i de fire lærebøkene gir også mange eksempler på gjensidig utveksling av kulturimpulser og også noen eksempler på positiv kontakt mellom ulike folkegrupper innenfor samme område. Ikke minst gir tekstene klare eksempler på kulturkonflikt og forsøk på kulturell og politisk dominans. Det gjelder først og fremst framstillingene av europeernes dominans i Sør-Amerika. Framstillingene skaper grunnlag for kritisk selvrefleksjon knyttet til europeisk identitet. På den andre siden gir tekstene et svakt grunnlag for utvikling av elevenes fremmedforståelse: Andre kulturer blir stort sett utenfra. Noen av tekstene gjør likevel forsøk på å legge et annet perspektiv både gjennom beretterteknikken og gjennom arbeidsoppgaver knyttet til for eksempel rollespill. Beskrivelsene av datidens verdensbilder både innenfor europeisk og utenomeuropeisk kultur kan også være et bidrag til å utvikle elevenes fremmedforståelse.

#### 2.4. Det europeiske innholdsperspektivet.

Det samlede inntrykket av framstillingen om Europas historie i lærebøkene for mellomtrinnet er at de legger et heller tynt grunnlag for interkulturell forståelse. Konklusjonen bygger selvsagt på de analysekriteriene jeg har valgt. Tema som positiv kulturkontakt og kulturkonflikt får relativt liten plass. Utviklingen av det felles europeiske idégrunnlaget blir eksplisitt nevnt i samband med impulsene fra antikken og renessansen, men impulsene fra opplysningstiden blir kun tatt opp i én av bøkene. Beskrivelsene av hverdagsliv skaper et visst grunnlag for innlevelse og empati og dermed kanskje også for økt fremmedforståelse. I en historiedidaktisk sammenheng er det et positivt trekk at særlig én av bøkene, *Terrella*, i innledningen til historiedelen av hvert bind har bevisste refleksjoner om betydningen av historisk læring og utvikling av historiebevissthet.

De fire lærebøkene for mellomtrinnet har også det til felles at de gir stor plass for enkeltpersoners liv og virke. Også dette er i samsvar med læreplanen. Personer som blir beskrevet, er de store herskerne, som for eksempel Karl den store, religiøse førere som Frans av Assisi og Hildegard av Bingen, og nasjonale legender som Jeanne d'Arc. En generell historiedidaktisk vurdering av den sterke vektleggingen av enkeltpersoners livsløp faller utenfor dette arbeidet. Det som i min sammenheng er relevant, er virkninger vektleggingen kan få for realiseringen av målene for interkulturell læring. Min konklusjon blir at gjennom å leve seg inn i enkeltpersonenes liv kan elevene kanskje utvikle evne til empati og fremmedforståelse, men på den andre siden kan det gå ut over en bredere innlæring av realhistorisk kunnskap. Hensikten med så stor plass for halvt mytiske figurer som Jeanne d'Arc kan etter min oppfatning diskuteres.

#### 2.5. Det nasjonale innholdsperspektivet.

Temaet kulturkontakt blir relativt fyldig kommentert i lærebøkene for mellomtrinnet. Kontakten som blir beskrevet, gjelder først og fremst handelsreiser og i eldre historie også hærtokter, og videre blir norsk utvandring i eldre historie tatt opp. Innvandring til Norge blir nevnt i alle bøkene, men får ikke noen stor plass. Kulturimpulser utenfra blir beskrevet i samband med innføringen av kristendommen, og kulturkonflikter blir også tatt opp i kapitlene om reformasjonen og de norske reaksjonene på reformasjonen.



Samene som nasjonal minoritetsgruppe blir behandlet i korte avsnitt på alle klassetrinn. Flere av bøkene får tydelig fram at møtet mellom samebefolkningen og den norske majoritetsbefolkningen i perioder bar preg av å være både en økonomisk konflikt og en kulturkonflikt.

Problemstillinger knyttet til begrepet 'nasjon' og norsk fellesskapsfølelse og identitet blir stort sett tatt indirekte opp, men flere av bøkene slår fast at oppfatninger om å være del av et 'norsk' fellesskap var del av en langvarig prosess. Ingen av bøkene tar direkte opp spørsmålet om utvikling av en norsk nasjonalfølelse, men noen slår fast at nordmenn i dansketiden følte seg som 'norske'. Også utvikling av et felles norsk normgrunnlag blir kun indirekte belyst, bl.a. gjennom henvisning til kristendom og felles norske lover, og også gjennom beskrivelsene av hverdagsliv i by og bygd.

Alle bøkene har relativt stor plass for hverdagshistorie, og mulighetene for innlevelse og forståelse av forhold som for dagens elever må oppleves som fremmedartede, blir styrket gjennom en rekke innslag av fiktive fortellinger, der perspektivet til fortidige personer blir fulgt.

*Det historiedidaktiske grunnlaget for interkulturell forståelse* i lærebøkene for mellomtrinnet kan oppsummeres slik:

Når det gjelder utvikling av *historiebevissthet*, inneholder flere av bøkene begrunnelser for hvordan arbeidet med historie kan bidra til å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Klarest kommer dette til uttrykk i *Terrella*. Alle læreverkene gir kortfattede realhistoriske oversikter, som faglig sett er bra tilpasset elevenes forutsetninger på mellomtrinnet. Det blir i den sammenheng gjort lettere å tilegne seg stoffet ved at flere av lærebøkene inneholder personbaserte historiske beretninger. For dannelsen av historiebevissthet vil også det normative preget i de fleste framstillingene ha betydning. Den positive siden ved det er at forankringen i menneskerettigheter og allment aksepterte nåtidsnormer kan legge grunnlag for kritisk refleksjon om etnosentrisme, kulturhovmod og rasisme i historien. På den andre siden kan elevenes evne til historisk forståelse bli begrenset ved at historien i flere av bøkene blir vurdert ut fra dagens normer, og derfor får et ahistorisk preg. Når det gjelder sammenhenger mellom lærebøkens begrepsbruk og elevenes historiske

forståelse, vil dette bli tatt opp i neste hovedkapittel om praktisk tilrettelegging av læringsprosessen.

Læreverkenes grunnlag for *identitetsutvikling* har sin begrensning i at det stort sett er europeernes selvbilde og verdigrunnlag som blir beskrevet. Indirekte blir det også gitt beskrivelser av norsk nasjonalt fellesskap og følelse av tilhørighet. Når det gjelder andre folks selvbilde, inneholder bøkene noen få eksempler fra utenomeuropeisk historie, og det er også eksempler på at kulturkontakt, kultur mangfold og kulturkonflikt blir beskrevet i samband med migrasjon. I tråd med læreplanen blir samenes historie beskrevet i alle læreverkene.

Grunnlag for *fremmedforståelse* blir til en viss grad lagt gjennom en rekke beskrivelser av hverdagsliv i ulike historiske perioder. Det samme gjelder beskrivelsene av kulturkontakt og kulturkonflikt. Metodisk sett skaper en del av personbeskrivelsene muligheter for innlevelse i andre tenkesett og levekår. Det blir på den andre siden gjort få forsøk på å se andre kulturer 'innenfra': bøkene er sterkt preget av et nasjonalt og europeisk perspektiv.

### **3. Lærebøkene for ungdomstrinnet.<sup>138</sup>**

#### **3.1. Organisering av analysen.**

Analysen av lærebøkene for ungdomstrinnet ble knyttet til læreverkene som ble utgitt av de tre store lærebokforlagene Aschehoug, Cappelen og Gyldendal i skoleårene 2001/2002 og 2002/2003.<sup>139</sup> Alle de tre læreverkene følger læreplanens innholdsforslag, og hovedsakelig de samme emnene blir derfor gjennomgått.

---

<sup>138</sup> Konklusjonene bygger på analysen i Rapport 9/Høgskolen i Vestfold: Kapitlet *Lærebøkene for ungdomstrinnet*.

<sup>139</sup> Fra Aschehoug Forlag gjelder det Lund, Erik: *Historie 8*. Oslo. 1. opplag 1997.

Lund, Erik: *Lærerveiledning for Historie 8*. Oslo 1997.

Lund, Erik: *Historie 9*. Oslo. 1. opplag 1998.

Lund, Erik: *Lærerveiledning til Historie 9*. Oslo 1998.

Lund, Erik og Indresøvd, Eivind: *Historie 10*. Oslo. 1. utg. 1999.

Lund, Erik og Indresøvd, Eivind: *Lærerveiledning til Historie 10*. Oslo 1999.

Cappelens Forlag har utgitt Sveen, Asle/Aastad, Svein: *Historie 8. Revolusjoner og nasjonalisme*. Oslo 1997, *Historie 9. Verdenskrigenes tid*, Oslo 1998 og *Historie 10. Verden etter 1945*. Oslo 1999.

Til læreverket er det også utarbeidet brukerveiledninger for hvert av samfunnsfagene geografi, historie og samfunnskunnskap og med en veiledning for hvert bind. For historiedelen er veiledningene utarbeidet av de to forfatterne.

Fra Gyldendal Norsk Forlag ASA har Harald Skjøsberg forfattet alle de tre bindene *Historie 8*, Oslo 1997, *Historie 9*, Oslo 1998, og *Historie 10*, Oslo 1999. Det er utgitt ressurspermer for de tre fagene utarbeidet av Birkenes, Jon, Skjøsberg, Harald, Strand, Mary M., Strand, Torill og Østensen, Unni Elisabeth Solberg.

Analyseopplegget ble i hovedtrekk organisert på samme måte som for lærebøkene for mellomtrinnet. Lærebøkene ble analysert i alfabetisk rekkefølge m.h.t. forlag, innholdsanalysen fulgte de samme temakretsene (for eksempel kulturkontakt, kulturkonflikt, folkevandring, hverdagsoppfatninger, verdigrunnlag), og den historiedidaktiske analysen ble knyttet til kategoriene identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold. Innholdsmessig ble tre perspektiver fulgt: et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt perspektiv. Lærebøkene ble dels kommentert for seg og dels sammenliknet.

Analysen ble som allerede nevnt i hovedtrekk knyttet til utvalget av temakretser som ble vurdert som særlig relevante i samband med en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Vurderingen av hvordan framstillingen kan bidra til å utvikle historiedidaktisk innsikt, bygde på spørsmål om lærestoff, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver kunne bidra til å utvikle historiebevissthet, identitet og fremmedforståelse. Sammendraget av analysen av lærebøkene for mellomtrinnet avviker litt fra framstillingen om lærebøkene for mellomtrinnet. De ulike innholdsperspektivene blir ikke direkte kommentert, men blir knyttet til vurderingen om lærebøkene for ungdomstrinnet kan bidra til å oppfylle målene for en interkulturell dannelse som ble formulert i innledningen til arbeidet. Målene for interkulturell dannelse ble der forsøkt operasjonalisert gjennom begrepet 'interkulturell historisk kompetanse'. I den sammenheng ble det formulert en rekke delmål: Evne til selvrefleksjon, evne til fremmedrefleksjon, evne til å bearbeide erfaringene med kulturelle kontraster på en målrettet og rasjonell måte, og forståelse av perspektivmangfold. I sluttvurderingen av lærebøkene for videregående skole vil disse delmålene stå sentralt, men også når det gjelder ungdomstrinnet, er det relevant å stille spørsmål om målene et stykke på vei kan oppnås.

### 3.2. Lærebøkene for ungdomstrinnet som redskaper til interkulturell dannelse.

I de ni lærebøkene i historie for ungdomstrinnet som ble analysert, står forfatterne overfor det samme dilemma når det gjelder framstillingen av *utenomeuropeisk historie*: Skal det gis oversiktskunnskap eller en grundigere fordypning? Forfatterne (og læreplanen) har valgt et kompromiss: Ved at antallet hovedemner for hvert klassetrinn er relativt lavt, er det mulig å gi en viss fordypning. Det positive ved alle lærebøkene er at de gir oversiktskunnskap som kan

---

bidra til å styrke elevenes historiebevissthet, ved bl.a. å forklare bakgrunnen for sentrale trekk ved det globale samfunn i dag. Relevante tema som kulturmøte og kulturkonflikt blir både direkte og indirekte behandlet, særlig i samband med imperialismen. Måten framstillingen av europeernes møte med andre kulturer er utformet på, vil også skape bakgrunn for *kritisk selvrefleksjon* om europeerens historiske rolle i verden, og lærebøkene gir på flere måter en sterkt kritisk omtale av europeisk maktarroganse og kulturimperialisme. Historiedidaktisk kan det derfor kanskje konkluderes med at framstillingene skaper et visst grunnlag for kritisk selvrefleksjon om Europas syn på seg selv og på sin rolle i verden.

På den andre siden kan det stilles spørsmål om tekstene skaper grunnlag for *fremmedrefleksjon*, som her bl.a. dreier seg om å forstå hvordan de folkene som europeerne møtte, reagerte på møtet, og hvilke verdiforestillinger og hverdagsoppfatninger de var preget av. Vektleggingen av oversiktskunnskap som preger framstillingene, skjer på bekostning av perspektivmangfold. Selv om det blir gjort forsøk på å se historien gjennom andres øyne, blir slike innslag få, og når forfatterne skal beskrive ikke-europeiske handlingsmønstre, blir det svært ofte knyttet til eksempler på impulser andre folk har hentet fra Europa eller Vesten. Det dominerende perspektivet blir m.a.o. eurosentrisk og oksidentalt. Mangelen på flere perspektiver fører også til at leseren får små muligheter til å forstå tenkemåte og verdiforestillinger i andre kulturer. Mulighetene for fremmedforståelse og til å utvikle evne til å forstå andre folks tenkemåte og handlingsmønstre blir dermed sterkt begrensede. Framstillingen av utenomeuropeisk historie i lærebøkene for ungdomstrinnet har m.a.o. de samme mangler som lærebøkene for mellomtrinnet.

Framstillingene om *Europas historie* gir informasjon om det felles europeiske normgrunnlaget som knyttes både til demokrati og styringsformer og til allmenne menneskerettigheter. Samtlige lærebøker gir kritiske vurderinger av europeisk nasjonalisme, og hvordan nasjonalisme kunne føre til nedlatende holdninger til nasjonale minoritetsgrupper og til folk i utenom-europeiske samfunn. Alle læreverkene viser hvordan nasjonalisme, etnosentrisme og rasisme kunne henge nært sammen, og hvordan dette gav seg ekstreme utslag i behandlingen av nasjonale minoriteter i ulike deler av Europa, bl.a. jødene og sigøynerne. Kombinasjonen av vektlegging av et felleseuropeisk normgrunnlag og bruddene med dette normgrunnlaget skaper et grunnlag for *kritisk selvrefleksjon* og også om hvilke forhold som legger grunnlag for menneskerettighetsbrudd.

Også når det gjelder framstillingen av Europas historie, kan det stilles kritiske spørsmål om tekstene skaper grunnlag for *fremmedrefleksjon*. Framstillingen av minoritetenes stilling i Europa blir hovedsakelig sett utenfra, og det skapes små muligheter for å oppleve situasjonen gjennom deres øyne. Noen få viktige unntak fins: Det gjelder særlig kildeinnslag som beskriver jødernes lidelse. Slike kildeinnslag skaper på en helt annen måte enn en analytisk læreboktekst muligheter for innlevelse og empati. Manglende muligheter for fremmedrefleksjon preger også framstillingene av hvordan de europeiske samfunn utvikler seg til flerkulturelle samfunn. Også her blir framstillingene preget av historisk analyse, for eksempel om hvordan økonomiske nedgangstider skaper fremmedfrykt. Men også i den sammenheng blir det gitt arbeidsoppgaver som kan indikere at lærebokforfatterne ser elevenes behov for innlevelse i andres situasjon. Eksempler på dette er å finne flere opplysninger om fremmedarbeideres bakgrunn, arbeid med en kilde der en muslimsk kvinne fra Bosnia beskriver hvordan hun opplevde krigen på 1990-tallet, og intervjuopplegg med bosniske flyktninger i Norge om hvordan de opplevde krigen. Gjennom slike arbeidsoppgaver kan *evne til å bearbeide kulturelle kontraster*, som et av delmålene for interkulturell kompetanse, kanskje utvikles.

Fremmedforståelse kan også utvikles gjennom en rekke beskrivelser av hverdagshistorie. Flere av bøkene har for eksempel beskrivelser av barnearbeid under den industrielle revolusjon i England og av levekår hos arbeiderbefolkningen. En av bøkene aktualiserer det historiske stoffet ved å vise til barnearbeid i ulike deler av verden i dag.

Framstillingen av *norsk historie* tar opp mange av de samme temaene som under europeisk historie. Ikke minst skapes det et grunnlag for *kritisk selvrefleksjon* knyttet til nasjonale holdninger. Flere av lærebøkene viser tydelig hvordan sterke nasjonalistiske holdninger kunne henge nært sammen med etnosentrisme, rasisme og fremmedforakt, og bøkene eksemplifiserer dette både gjennom 1800- og 1900-tallshistorie. Eksemplene knyttes bl.a. til behandlingen av samene og holdninger til jødene. Bøkene tar også svært kortfattet opp hvordan fremmedfrykt og fiendtlige holdninger til innvandrere i de siste årene kan fortelle om sider ved det norske samfunn som bryter med det felles offisielle normgrunnlaget som nasjonen Norge vedkjenner seg.

Det skapes også når det gjelder Norges historie, små muligheter for *fremmedrefleksjon*, i den forstand at historien blir sett gjennom for eksempel samers, jøders, sigøyneres eller

innvandreres øyne. Når det gjelder innvandrergruppenes situasjon, blir den i samtlige lærebøker summarisk beskrevet, og med noen få unntak blir det gitt små muligheter for å forstå hvordan det oppleves å være innvandrer i Norge.

#### 4. Lærebøkene for videregående skole.<sup>140</sup>

##### 4.1. Kildegrunnlaget.

Læreboktilbudet i historie for videregående skole for skoleårene 2001/2002 og 2002/2003 kom fra forlagene Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget.<sup>141</sup> Til sammen omfattet tilbudet 16 lærebøker, fire fra hvert forlag. Aschehoug og Cappelen hadde i tillegg egne arbeidsbøker/kildehefter for henholdsvis eldre og nyere historie. Fra tidlig på 1980-tallet har læreplanen fastsatt skillet mellom eldre og nyere historie til 1850. I den gjeldende læreplanen fra 1996 er i tillegg verdenshistorie og Norges historie skilt ut som selvstendige emner. En slik egen vektlegging av nasjonal historie er i vesteuropeisk sammenheng stort sett et unntak.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Det vises til analysen i Rapport 9/Høgskolen i Vestfold: Kapitlet *Lærebøkene for videregående skole*.

<sup>141</sup> Bøkene som utgjør kildegrunnlaget for min analyse er de følgende: Fra Aschehoug Forlag: *Spor i tid*. Kåre Tønnessen (red.): med Jørgen Eliassen, Claus Krag, Sigmund Støa, Kåre Tønnessen: *Verden før 1850*. (288 s.) (blir i min framstilling forkortet til AEV), og Jørgen Eliassen, Claus Krag, Knut Sprauten, Sigmund Støa: *Norge før 1850*. (223 s.) (forkortelse AEN), Ole Kristian Grimnes (red.): med Tor Egil Førland, Stein Tønnessen: *Verden etter 1850*. (336 s.) (forkortelse ANV), Ole Kristian Grimnes (red.): med Ole Kristian Grimnes, Berit Nøkleby: *Norge etter 1850*. (216 s.) (forkortelse ANN). I tillegg til lærebøkene inneholder læreverket fra Aschehoug to kilde- og oppgavehefter: Anne Løvås, Lene Skovholt: *Spor i tid. Kilder og oppgaver før 1850* og *Kilder og oppgaver etter 1850*. Cappelens historieverk for den videregående skolen: Ivar Libæk, Øyvind Stenersen, Asle Sveen, Stein Aastad: *Historie 1. Verden og Norge før 1850*. (504 s.) (forkortelse: CH1); Ivar Libæk, Øyvind Stenersen, Asle Sveen, Stein Aastad: *Historie 2, Verden og Norge etter 1850*. (504 s.) (forkortelse CH2) I tillegg til lærebøkene inneholder Cappelens historieverk to selvstendige arbeidsbøker med kilder og arbeidsoppgaver: Kristin Fossum, Tor Arne Myhrvold og Ellen Ugland: *Historie 1. Verden og Norge før 1850. Arbeidsbok*, og *Historie 2. Verden og Norge etter 1850. Arbeidsbok*. Gyldendal: Vår felles fortid: Jon Birkenes, Tore Linné Eriksen: *Verdenshistorie før 1850* (352 s.) (forkortelse GEV); Jon Birkenes: *Norgeshistorie før 1850*, (255 s.) (forkortelse GEN); Tore Linné Eriksen: *Norge og verden 1850-1940*, (363 s.) (forkortelse GN I); Tore Linné Eriksen: *Norge og verden etter 1940* (365 s.) (forkortelse GN 2). Universitetsforlaget: Veier til vår tid. (Etter at Universitetsforlaget ble delt, har Aschehoug tatt over deres verk og markedsført begge inntil videre): Ole Jørgen Benedictow: *Verdenshistorie før 1850* (360 s.) (forkortelse UEV); Ole Jørgen Benedictow: *Norgeshistorie før 1850*, (248 s.) (forkortelse UEN); Egil Ertresvaag: *Verdenshistorie etter 1850* (352 s.) (forkortelse UNV); Finn Olstad: *Norgeshistorie etter 1850* (288 s.) (forkortelse UNN) (siste kapitlet er skrevet av Edgeir Benum). GN 2, UNV og UNN kom ut i 1998, og de andre i 1997.

<sup>142</sup> Jfr. Stugu, Ola Svein: Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historielæreverk for videregående skole. *Historisk Tidsskrift*, 2/2001: 248.

Ingen av læreverkene var helt nyutviklet etter den nye læreplanen<sup>143</sup>, men var mer eller mindre tilpasninger av foregående læreverk. Når det gjelder forfatterbakgrunn, hadde forlagene valgt ulike modeller:<sup>144</sup> Cappelen har brukt historieutdannede forfattere med skoleerfaring, Universitetsforlaget engasjerte profesjonelle historikere, hovedforfatterne hos Gyldendal tilhører begge hovedgruppene, og Aschehoug brukte universitetsprofessorer som redaktører og med fagfolk med stort sett lang forskererfaring som forfattere.

#### 4.2. Analyseopplegget.

I analysen ble lærebøkernes dekning av utvalgte temakretser, og hvilket bidrag tekstene gir til utvikling av sentrale historiedidaktiske mål, belyst. Den historiedidaktiske analysen ble primært knyttet til begrepene identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold. Når det gjelder historiebevissthet, var det sentrale spørsmålet om lærebøkene direkte eller indirekte forsøker å knytte sammenhenger mellom fortidskunnskap, nåtidsforståelse og framtidsperspektiver. En vurdering om lærebokteksten bidrar til å utvikle historiebevissthet, dreier seg også om den åpner for motstridende tolkninger, og om framstillingen kan bidra til elevenes selvrefleksjon knyttet til egen identitet.

Analysen av lærebøkene for videregående skole fulgte de samme retningslinjene som for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. For at analysearbeidet skulle bli praktisk mulig å gjennomføre, var det som tidligere begrunnet nødvendig å knytte analysen til bestemte temakretser som vurderes som relevante i samband med en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Å ha bestemte kriterier for hvilket stoff som skal analyseres, var av praktiske grunner særlig viktig når det gjaldt de 14 lærebøkene og de fire arbeidsbøkene for videregående skole, der lærebøkene til sammen har et sidetall på vel 5000 sider.

Analysen bygde på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode, og når det gjaldt den kvalitative tilnærmingen, kan den i stor utstrekning karakteriseres som normativ: I hvilken grad følger lærebøkene opp de gjeldende læreplanenes intensjoner knyttet til interkulturell læring, og i hvilken grad bidrar læreboktekstene til å utvikle utvalgte egenskaper ved interkulturell dannelse som kan knyttes til identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold. Begrunnelsene for å velge disse egenskapene som grunnlag for en

---

<sup>143</sup> Stugu: Ibid.

<sup>144</sup> Stugu: Ibid.

normativ analyse ble gitt i innledningskapitlet. De nevnte egenskapene kan likevel ikke utelukkende defineres som normative krav, men er egenskaper som også har en historiefaglig begrunnelse. Et klart eksempel er kravet om perspektivmangfold, som normativt sett dreier seg om å gi ulike historiske aktører en sjanse til å stå fram på egne premisser, og historiefaglig kan knyttes til målet å skape et så variert og mangfoldig bilde som mulig av historiske fenomener.

Den kvantitative analysen var metodisk sett lettest å gjennomføre når det gjaldt lærebøkernes vektlegging av ulike innholdsperspektiv. I analysen ble det skilt mellom et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt innholdsperspektiv. I den kvantitative analysen ble først og fremst vektleggingen av europeisk og utenomeuropeisk historie sammenliknet. Med få unntak blir utenomeuropeisk historie i samtlige lærebøker presentert i egne kapitler, og dette er aller klarest i lærebøkene for perioden før 1850. Det var derfor forholdsvis lett å måle omfanget av slike emner i læreverket totalt og i forhold til andre læreverk. Når det gjelder plassen en del av de nevnte temakretsene har fått i læreverkene, var dette langt vanskeligere å kvantifisere. Tema som f.eks. flerkulturell kontakt, folkevandringer og hverdagsoppfatninger i ulike kulturer inngikk svært ofte som innslag i ulike kapitler, og både i samband med et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt innholdsperspektiv. Jeg fant det derfor ikke hensiktsmessig å kvantifisere omfanget. Det samme gjaldt sentrale tema som nasjonalisme, nasjonal identitet, felles normgrunnlag i ulike samfunn og kulturer, for eksempel menneskerettigheter, og tema som etnosentrisme, rasisme og diskriminering. For å avgjøre hvilken plass de ulike temakretsene hadde i læreverkene, valgte jeg derfor å kombinere en skjønnspreget kvantitativ analyse med en kvalitativ analyse knyttet til de valgte historiedidaktiske kategoriene som er redegjort for. Oppgaven ble m.a.o. først og fremst å vurdere hvor tyngdepunktene lå i hvert læreverk, og samtidig foreta kvalitative historiedidaktiske vurderinger knyttet til utvikling av flerkulturell kompetanse.

Analysen av det utenomeuropeiske innholdet fikk en sentral plass. Vektlegging og framstilling av utenomeuropeiske kulturer i de ulike lærebøkene kan fortelle mye om lærebokforfatterens generelle og praktiske historiedidaktiske orientering. På den andre siden ble det et sentralt mål å vurdere om framstillingen av europeisk og norsk historie legger grunnlag for flerkulturell forståelse. Lærebøkernes framstilling av for eksempel flerkulturell kontakt, migrasjon og hverdagsoppfatninger vil også når det gjelder europeisk historie, danne en viktig bakgrunn for forståelsen av ulike grupper i et multietnisk samfunn. Samtidig vil



denne delen av det historiske lærestoffet kunne si noe om hvilken nasjonal selvforståelse lærebokforfatterne ønsket å utvikle. Framstillingen av nasjonale hverdagsoppfatninger, utviklingen av Norge som stat, tradisjonelle normative grunnverdier knyttet til for eksempel demokrati, allmenne menneskeretter og allment aksepterte moralske verdier, ble også et sentralt analyseområde, fordi det kunne fortelle noe om den kollektive norske identitetsdannelse som det var et mål å utvikle gjennom lærebøkene.

Tidligere i arbeidet ble målet for interkulturell læring og dannelse forsøkt operasjonalisert gjennom begrepet 'interkulturell historisk kompetanse'. I den sammenheng ble det formulert en rekke delmål: Evne til selvrefleksjon, evne til fremmedrefleksjon, evne til å bearbeide erfaringene med kulturelle kontraster på en målrettet og rasjonell måte, og forståelse av perspektivmangfold. Operasjonaliseringen ble som vist anvendt i samband med min sluttvurdering av lærebøkene for ungdomstrinnet, men særlig når det gjelder så omfattende tekster som lærebøkene for videregående skole representerer, gir operasjonaliseringen en viktig bakgrunn for en kritisk analyse og vil i derfor bli vektlagt under presentasjonen av analyseresultatene. Det vil først bli gitt en oversikt over relevante tema som blir tatt opp i lærebøkene.

#### 4.3. Forutsetninger for interkulturell læring i lærebøkene for videregående skole.

##### 4.3.1. Innholdsoversikt.

Ola Svein Stugu har gjort en generell analyse av historiebøkene for videregående skole der han kombinerer en kvantitativ og kvalitativ tilnærming.<sup>145</sup> Han slår fast at bøkene både i eldre og nyere verdenshistorie er ulike med hensyn til stoffutvalg og innfallsvinkler.<sup>146</sup> For eksempel sammenlikner Stugu den prosentvise fordeling av stoff innenfor eldre verdenshistorie som tar opp henholdsvis forhistorie/oldtid, Europa ca. 500-1550, den 3. verden/møtet med Europa, europeisk politikk m.m. 1550-1850 og den industrielle revolusjonen.<sup>147</sup> Gyldendals verdenshistorie er det læreverket som har mest stoff om den 3. verden og møtet med Europa: 37 %. Aschehoug har den minste andelen: 15 %, mens Cappelen og Universitetsforlagets bøker inneholder henholdsvis 25 og 23 % av tilsvarende

---

<sup>145</sup> Stugu (2001): Opus cit.

<sup>146</sup> Stugu (2001): 251 ff.

<sup>147</sup> Stugu (2001): 251.

stoff. Aschehoug har den sterkeste vektlegging av europeisk historie: Europa ca. 500 til 1550: 28 %, og europeisk politisk historie m.m. 1550-1850: 30 %. I de andre læreverkene er vektleggingen av Europas historie innenfor de to periodene slik: Cappelen: 20 og 22 %, Gyldendal: 17 og 19 %, Universitetsforlaget: 24 og 16 %. (I sammenlikningen er emnet 'den industrielle revolusjonen' kommentert for seg.)

I samtlige lærebøker blir valget av innhold begrunnet med henvisninger til gjeldende læreplan. Det tydeligste symptom på det er at alle læreverkene har kapitler som gir innføring i historisk metode, som var et krav som ble innskjerpet i den nye læreplanen. Lojaliteten overfor læreplanen og den tidligere forpliktelsen til å følge læreplanens retningslinjer for innholdsvalg gjør ytre sett lærebøkene svært like når det gjelder innhold. Henvisningene til gjeldende læreplan danner også bakgrunn for valget av utenomeuropeiske tema. Selv om omfanget er noe ulikt, gir alle læreverkene oversikter over Asias, Latin-Amerikas, Afrikas og (i mindre utstrekning) Australias historie, og alle gir også en relativt bred behandling av temaet 'Europas møte med andre kulturer'. Samtlige læreverker har en rekke beskrivelser av folkevandringer, kulturmøter og kulturkonflikt gjennom historien, flere verk har innslag der forholdene i ulike verdensdeler blir sammenliknet, alle læreverkene forsøker å beskrive normer og hverdagsoppfatninger i ulike kulturer, og i noen av bøkene omfatter beskrivelsen også kulturenes syn på 'de andre'. På den andre siden får også europeernes oppfatning av de folk de møtte etter 1500, en bred plass i alle læreverkene.

Som tidligere begrunnet gir jeg i dette kapitlet en relativt kortfattet oversikt over analyseresultatene, og m.h.t. det mer detaljerte analyseinnholdet og referansene, viser jeg til analyserapporten. I innholdsoversikten blir framstillingen av eldre historie kommentert først, og under både eldre og nyere historie kommenterer jeg suksessivt det utenomeuropeiske, det europeiske og det nasjonale innholdsperspektivet. Under hvert innholdsperspektiv gir jeg oversikter over hvordan relevante tema i samband med interkulturell læring blir dekket. I den følgende innholdsoversikten blir de historiedidaktiske kategoriene identitet, historiebevissthet og perspektivmangfold og fremmedforståelse bare kortfattet kommentert. Den historiedidaktiske vurderingen blir imidlertid først og fremst gjort i det neste kapitlet.

Når det gjelder eldre historie, slår Stugu altså fast<sup>148</sup> at AEV (Jørgen Eliassen, Claus Krag, Sigmund Støa, Kåre Tønnesson: *Verden før 1850*, Aschehoug) skiller seg ut som den mest Europa-sentrerte læreboka innenfor eldre historie, mens GEV (Jon Birkenes, Tore Linné Eriksen: *Verdenshistorie før 1850*, Gyldendal) har den klart sterkeste orienteringen mot utenomeuropeisk historie. De faglige og didaktiske begrunnelsene blir gitt i forord og innledning i begge lærebøkene. Prinsippet å skrive en verdenshistorie blir klart profilert i GEV:

*I tråd med læreplanen har vi lagt vekt på å skrive en verdenshistorie, og ikke bare en europahistorie med noen tillegg. Derfor har sivilisasjoner i Asia, Amerika og Afrika fått en langt bredere dekning enn det som er vanlig. Det betyr at vi både belyser deres egen historie og forholdet mellom vår del av verden og andre kulturer. Det siste gjelder særlig i perioden etter 1500, hvor den europeiske ekspansjonen er et gjennomgående tema.<sup>149</sup>*

Sitatet kan bl.a. tolkes som et ønske om perspektivmangfold, der det blir forsøkt å se andre kulturområders historie 'innenfra/med deres egne øyne'. I analysedelen har jeg vist at samtlige forfattere har store problemer med å tilfredsstille kravet om perspektivmangfold.

Når det gjelder framstillingene av utenomeuropeisk historie, vektlegger samtlige lærebøker i eldre verdenshistorie kulturmøter og kulturkonflikt knyttet til europeernes møte med utenomeuropeiske kulturer. Framstillingen av resultatene av 'de store oppdagelsene' er i de fleste bøkene sterkt kritisk, og understreker europeiske maktinteresser og kulturell imperialisme. Eksemplene på folkevandring, kulturkontakt, kulturblanding og kulturkonflikt fra eldre europeisk historie gir realhistorisk kunnskap som kan gi et viktig grunnlag for dannelse av elevenes historiebevissthet. Det sentrale for elevene i et multietnisk samfunn er forståelsen av at kulturkontakt, kulturutveksling og kulturkonflikt er et svært utbredt historisk fenomen. Læreboktekstene kan trolig legge grunnlag for klassedrøfting knyttet til kjernen i historiebevissthet: sammenhenger mellom fortidsforståelse, nåtidsorientering og framtidsforventninger. Mer konkret kan det bety at gjennom arbeidet med læreboktekstene kan det skapes forståelse for årsaker til og virkninger av kulturkontakt og kulturmøter, og denne innsikten kan samtidig legge grunnlag for drøfting av det tilsvarende i dagens og framtidens samfunn.

---

<sup>148</sup> Stugu (2001): 251 f.

<sup>149</sup> GEV: 3.

Som tidligere begrunnet er et viktig grunnlag for interkulturell forståelse kunnskap om hva den vanlige mann og kvinne mente og trodde på, m.a.o. de historiske hverdagsoppfatningene. I den sammenheng er det ikke bare et mål å beskrive oppfatninger knyttet til hverdagsliv i andre kulturer, men også å beskrive oppfatninger i europeisk og nasjonal kultur. Forståelse av at normene i egen kultur har forandret seg, kan skape grunnlag for forståelse av normforskjeller i et flerkulturelt samfunn i dag. Alle lærebøkene har kapitler som beskriver hverdagsliv i Europa i eldre tider. Jørgen Benedictow gir for eksempel i forordet til UEV (s. 3-4) en oversikt over sine retningslinjer for stoffutvalg. En sentral begrunnelse er læreplanens vektlegging av sosialhistorie og befolkningshistorie i tillegg til mer tradisjonelt stoff knyttet til politisk og økonomisk historie. Sosialhistorie blir hos Benedictow brukt i sin mest omfattende betydning og omfatter derfor også kvinnehistorie, barnehistorie, familiehistorie og hverdagshistorie. Dette får betydning for hans vektlegging av tema knyttet til hverdagsoppfatninger. Det henger også nært sammen med hans didaktiske begrunnelser for å studere historie. Historie kan bidra til fremmedforståelse: *Historisk kunnskap gir bedre forståelse av mennesker i andre samfunn i fortid og nåtid.*<sup>150</sup>

Samtlige lærebøker i Norges eldre historie for videregående skole tar opp en rekke tema som kan danne bakgrunn for en interkulturell dannelsesprosess. Det gjelder innvandring, forholdet til nasjonale minoritetsgrupper, først og fremst samene, beskrivelse av hverdagsforestillinger knyttet til sentrale livsspørsmål, moral og religiøst begrunnede oppfatninger, innsikt i hverdagsliv, og utvikling av en norsk fellesskapsfølelse. Bøkene tar også indirekte og direkte opp det felles normgrunnlaget som den norske staten bygde på i eldre og nyere tid.

Å skille ut utenomeuropeisk historie som et eget emneområde faller ikke like naturlig for perioden etter 1850 som for perioden før. Flere av de foreliggende lærebøkene understreker at det er mer naturlig å tale om en 'verdenshistorie', der alle verdensdeler 'henger sammen', i samband med perioden etter 1850. Et eksempel på det er Tor Egil Førland, Stein Tønnesson, Ole Kristian Grimnes (red.): *Spor i tid. Verden etter 1850*. Aschehoug. 2. utgave. Oslo 2001. (ANV). I forordet, *Arbeid med verden etter 1850*, blir det globale perspektivet understreket: *Denne boka er en virkelig verdenshistorie.*<sup>151</sup> Påstanden blir begrunnet med at en virkelig verdenshistorie skal handle om hele verden, og det heter i den sammenheng:

---

<sup>150</sup> UEV: 8.

<sup>151</sup> ANV: 6.

*Selv om Europa står i sentrum for oppmerksomheten, handler de fleste kapitlene om hele verden. Afrika, Amerika, Europa og Asia har ikke hver sin verdenshistorie. Derfor blir de heller ikke behandlet i hver sine kapitler. I denne boka har de en felles historie: verdenshistorie.*

*Likevel er det fullt mulig for den som er særlig interessert i for eksempel Kina å bruke boka til å belyse kinesernes rolle i verdenshistorien. Det er bare å slå opp på Kina i registret bak, og bla seg fram til de sidene der kinesernes rolle er omtalt.<sup>152</sup>*

Selv om målsettingen i og for seg er klar nok, forteller den om et lite problematiserende forhold til flerkulturell historiefremstilling. Begrepet 'perspektivmangfold' blir overhode ikke nevnt i forordet. Her er det 'den store fortellingen', som er siktemålet, og Europa står i sentrum. Det læreverket som klarest forsøker å bryte med et eurosentrisk perspektiv, er Gyldendals nyere verdenshistorie. Kultur møter og kulturkonflikt får en sentral plass i samtlige lærebøkers framstilling av nyere verdenshistorie.

Historiedidaktisk vurdert gir framstillingene om nyere utenomeuropeisk historie i samtlige lærebøker sentral oversiktskunnskap som kan danne bakgrunn for dannelse av historiebevissthet knyttet til kultur møter, kulturelt mangfold og det særegne grunnlag for identitetsdannelse i forskjellige kulturer. Også allmenne tema i tilknytning til menneskelig sameksistens som toleranse og diskriminering får en relativt stor plass. Den store bredden av tema som blir behandlet i bøkene, gjør imidlertid framstillingene summariske. Mulighetene for innlevelse blir derfor begrensede, og bidraget til fremmedforståelse blir trolig lite. Den tidligere kritikken om manglende perspektivmangfold kan i enda sterkere grad reises mot læreboktekstene om nyere verdenshistorie. Svakheterne blir heller ikke vesentlig rettet på gjennom oppgavehefter og arbeidsoppgaver.

Jeg kan eksemplifisere innvendingene ved å referere noen av mine analysekommentarer til Cappelen's nyere historie, og kommentarene gjelder også hva som i vedkommende læreverk blir gjort for å rette på svakheterne. Mine historiedidaktiske innvendinger gjaldt stort sett alle kapitlene om utenomeuropeisk historie: Framstillingen blir for summarisk til at det kan skapes noe grunnlag for faglig forståelse og innsikt. Dermed legges et svakt grunnlag for fremmedforståelse og empati. Leseren får ingen mulighet for å leve seg inn i stoffet ved for eksempel å følge konfliktene med de ulike aktørenes øyne. Problemet er selvsagt vanskelig å løse: hvilke praktiske muligheter har en for flere perspektiver i en lærebok som allerede er på ca. 500 sider og som er forpliktet til å gi oversiktskunnskap? Noe av problemet kunne løses

---

<sup>152</sup> Ibid.

gjennom arbeid med kilder i arbeidsbøkene. Det blir gjort gode forsøk i arbeidsboka til Cappelens historieverk.<sup>153</sup> Det skal tas med noen eksempler: Under temaet 'kampen mot kolonialismen' er det tatt med utdrag fra en bok av Gakaara wa Wanja som var aktiv i mau-mau-bevegelsen i Kenya.<sup>154</sup> Her har vi et klart og enkelt eksempel på at historien blir belyst gjennom en afrikaners øyne. Et annet illustrerende kildeeksempel er utdraget fra Havanna-erklæringen 1960 som var et svar på USAs forsøk på å isolere Cuba økonomisk og politisk fra det amerikanske kontinentet.<sup>155</sup> Den var også et uttrykk for Fidel Castros forsøk på å spre den kubanske revolusjonen til resten av Latin-Amerika. Et tydelig eksempel på at historien blir sett 'innenfra', er en kilde med tittelen *Kina før kommunistenes seier*, som er hentet fra en bok av Jung Chang, som skildrer opplevelser moren hennes hadde i Mandsjuria de siste årene før kommunistenes revolusjon. Kildeheftet har ikke mange eksempler på slik kildebruk, men mitt poeng blir likevel bekreftet: det er mulig å supplere oversiktskapitler med historiske kilder som kan skape opplevelse og empati og en dypere forståelse.

I samband med en interkulturell dannelsesprosess er det også et viktig trekk at flere av lærebøkene i nyere verdenshistorie har skarpt profilerte framstillinger av tema som nasjonalisme, imperialisme, rasisme og diskriminering av etniske grupper. Tore Linné Eriksens kapitler om utenomeuropeisk historie merker seg på flere måter ut som nyttige redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Det skyldes for det første den profilerte framstillingen om minoritetsgruppers stilling i ulike deler av verden, beskrivelsen av rasisme og verdigrunnlaget for et antirasistisk arbeid, og mange eksempler på kulturkonflikt og bakgrunnen for kulturkonflikter. Historiedidaktisk blir grunnlaget for identitetsdannelse tatt opp i mange sammenhenger, og teksten har flere eksempler på perspektivmangfold, der historien blir sett gjennom utenomeuropeiske øyne.

Et fellestrekk ved framstillingene om nyere europeisk historie er at nasjonalismen blir forklart og drøftet. Samtlige bøker tar også opp spørsmål knyttet til et felles europeisk verdigrunnlag. Det blir gitt stor plass til eksempler på brudd med dette verdigrunnlaget, bl.a. i samband med rasisme, antisemittisme og fremmedfiendtlighet i nyere historie. I den sammenheng blir også minoritetsproblemer i Europas nyere historie fylldig drøftet.

---

<sup>153</sup> Fossum, Kristin, Myhrvold, Tor Arne, Ugland, Ellen: *Historie 2. Verden og Norge etter 1850. Arbeidsbok*. Oslo 2002.

<sup>154</sup> Samme kilde: 185 f.

<sup>155</sup> Samme kilde: 191 f.

Et grunnlag for kritisk nasjonalbevissthet blir også lagt i flere av lærebøkene i nyere norsk historie. Begrepet 'nasjonal identitet' blir drøftet på en kritisk måte i alle lærebøkene. De ekstreme utslag av norsk nasjonalisme, og innslag av rasisme i det norske samfunnet blir tatt opp både i samband med mellomkrigstiden og i den nyeste norske historien. Innvandring og minoritetsgruppernes stilling i det norske samfunnet blir også behandlet, og i samsvar med læreplanen gjelder det ikke minst samenes historie og kulturelle plass i det norske samfunnet.

#### 4.3.2. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse.

Spørsmålet om lærebøkene utvikler *evne til selvrefleksjon*, er for elever med tradisjonell etnisk-kulturell norsk bakgrunn først og fremst aktuelt når det gjelder framstillingen av nasjonal og europeisk historie, men også framstillingene av europeernes møte med andre kulturer i eldre og nyere tid vil i høy grad kunne bidra til utvikling av kritisk selvrefleksjon. Å utvikle evne til kritisk selvrefleksjon er mer komplisert og omfattende for elever med en annen etnisk-kulturell bakgrunn, og spørsmålet vil bli nærmere drøftet i kapitlet om praksis i norsk skole. Et viktig poeng er likevel at målet for all læring i norsk skole må være at alle elever skal forberedes for bevisst deltakelse og aktiv framtidig innsats i det felles norske samfunnet.

Framstillingene av norsk historie behandler en rekke av de temaene som i denne analysen er definert som sentrale. Utviklingen av en norsk fellesskapsfølelse, et identitets- og normgrunnlag og senere også en norsk nasjonalisme blir som nevnt tatt opp i en rekke kapitler i de fleste bøkene, og i flere avsnitt fra nyere historie blir det også stilt kritiske spørsmål om nasjonalisme generelt og om de tydelige negative utslag av nasjonalisme: rasisme og fremmedfiendtlighet. Spørsmålet om det eksisterte en egen norsk identitetsfølelse i eldre tid, blir direkte, men kortfattet tatt opp gjennom flere avsnitt i Universitetsforlagets eldre Norges-historie (UEN), og kommentert i en tekstboks i Aschehougs eldre Norges-historie (AEN). I Cappelens historie 1 (CH 1) og Gyldendals eldre Norges-historie (GEN) blir tema som fellesskapsfølelse og nasjonal identitet kun indirekte tatt opp i samband med middelalderhistorien. Spørsmålet om norsk nasjonalisme og hvilke grupper som var bærere av nasjonale holdninger, blir fyldig behandlet i AEN når det gjelder bakgrunnen for 1814, mens derimot CH 1 slår fast at det var begivenheter utenfor Norge og ikke indre norske forhold som var avgjørende i 1814. Selv om læreboka slår fast at nasjonale krefter var i utvikling, tar den kun indirekte opp en prinsipiell drøfting om det eksisterte en norsk nasjonalisme. Røttene til

norsk nasjonalisme på begynnelsen av 1800-tallet blir drøftet i et eget kapittel i GEN: *Tiden før 1814*. Et felles norsk normgrunnlag i norsk middelalder blir i alle lærebøkene tatt opp i samband med brytningene som kristningen av landet førte til. Alle bøkene beskriver også den internasjonale idépåvirkningen som bl.a. gav bakgrunn for den norske grunnloven i 1814. Brudd på det som i nyere norsk historie er allment aksepterte normer, blir når det gjelder eldre historie, tatt opp i en rekke sammenhenger: behandlingen av de nasjonale minoritetene samer, kvener, sigøynere, 'de reisende' og jøder, og beskrivelser av hekseforfølgelsene inngår også i denne sammenhengen.

Utviklingen av norsk nasjonalisme etter 1850 blir drøftet i Cappelens historie 2 (CH 2), der det skilles mellom 'grunnlovsnasjonalisme', bygd på ideene fra den franske revolusjon, og en 'etnisk norsk nasjonalisme' knyttet til nasjonale symboler. Det blir også slått fast at nasjonalisme er nært knyttet til følelsen av tilhørighet og identitet. Som bakgrunn for nasjonalismen på slutten av 1800-tallet viser Gyldendals Norges-historie 1 (GN 1) til nasjonalromantikken, den nasjonaldemokratiske bevegelse med rot i Venstre, de nasjonale symbolskikkelser, historiefagets og skolens rolle og høy grad av etnisk, religiøs og språklig enhet. Også i Aschehougs nyere Norges-historie (ANN) blir det understreket at den norske nasjonalismen omkring 1850 var en kulturell nasjonalisme knyttet til folkekulturen, og at den norske eliten bidro til å omforme folkekulturen til en nasjonal og samlende kultur. Universitetsforlagets nyere Norges-historie (UNN) prøver å forklare hvorfor norsk historieforskning i de siste årene har vist økt interesse for nasjonal identitet som del av historiebevisstheten. En viktig forklaring er ifølge læreboka at utviklingen av et flerkulturelt Norge har skapt et økt behov for å drøfte hva som er kjennetegn ved det å være norsk.

Alle lærebøkene stiller seg også kritisk til sider ved norsk nasjonalisme. Kritikken knyttes særlig til ytterliggående nasjonalisme i mellomkrigstiden. Det gjelder i CH 2 beskrivelsen av norsk 'ishavsimperialisme', og det blir også vist hvilke nære sammenhenger det var mellom ultranasjonalistiske strømninger og fascisme og rasisme. Også Gyldendals historie 1850-1940 (GN 1) viser til negative sammenhenger mellom nasjonal identitetsfølelse og rasistiske holdninger, og læreboka henter eksempler fra perioden like før og etter 1900. Gyldendals historie etter 1940 (GN 2) stiller seg sterkt kritisk til sider ved det flerkulturelle Norge i de siste tiårene og den diskriminering på til dels nasjonalistisk grunnlag som innvandrere blir utsatt for. ANN gir i sine didaktiske begrunnelser for å arbeide med Norges-historie et flersidig perspektiv på målet å utvikle nasjonalbevissthet: Det viktige kravet til



nasjonalbevisstheten er at den er kritisk og knyttet til en demokratisk identitet. I kommentaren om norsk nasjonalisme som både samlende og splittende faktor blir fornorskingspolitikken som dannet bakgrunn for diskrimineringen av samer og kvener, knyttet sammen med nasjonalistiske oppfatninger om at nordmennene tilhørte en høyere kultur, og boka slår samtidig fast at den norske nasjonalismen i likhet med nasjonalismen i en rekke andre europeiske land, hadde rasemessige overtoner. Dette blir utdypet i kapitlene om mellomkrigstida og Norge under den andre verdenskrig, der det vises til sammenhenger mellom nasjonalisme og fremmedfiendtlighet. Også i UNN vises det til sammenhenger mellom nasjonalisme og nasjonal stolthet og avvisende holdninger til innvandrere, jøder og fremmedarbeidere i mellomkrigstiden.

Også framstillingene av Europas historie inneholder en rekke avsnitt som skaper grunnlag for kritisk selvrefleksjon. En viktig del av lærebokframstillingene om eldre europeisk historie beskriver utviklingen av et europeisk normgrunnlag knyttet til enkeltindividets rettigheter og til retningslinjer for organisering og styring av stater. Mitt poeng i samband med en interkulturell dannelsesprosess er at kunnskap om hvordan det felles europeiske normgrunnlaget utviklet seg, kan utdype forståelsen for europeerens individuelle og kollektive identitetsfølelse, og det må også være en viktig del av de historiedidaktiske begrunnelsene for å beskrive prinsippene man bygde på i den greske polis og de nye tankene om enkeltindividets rettigheter og om statsstyre som slo gjennom i Europa på 1600- og 1700-tallet. Den historiedidaktiske grunntenkningen kommer eksplisitt til uttrykk i kapitlet om antikken i Gyldendals eldre verdenshistorie (GEV): *Flere hundre år før vår tidregning begynner, utformet de tanker og ideer som har vært helt grunnleggende for europeisk kultur.*<sup>156</sup> Alle lærebøkene behandler i samsvar med gjeldende læreplan de nevnte temaene, og de beskriver også utviklingen av det felles politiske normgrunnlaget gjennom impulsene fra den franske revolusjon med de nye frihetsprinsippene som hadde blitt utbredt tankegods hos politiske ledere.

Nært knyttet til forståelse av det felles europeiske normgrunnlaget, og en direkte oppfordring til kritisk selvrefleksjon gir de mange beskrivelsene av religiøs intoleranse, og hvordan folkegrupper i Europa både ble offer for og reagerte mot intoleransen.

---

<sup>156</sup> GEV: 37.

Flere av lærebøkene i nyere historie gjennomgår begrepet 'nasjon' på en systematisk og kritisk måte. Ettersom begrepene 'nasjon' og 'nasjonal identitet' er sentrale i debatten om flerkulturelle samfunn i dag, skal innholdet i begrepene i tre av lærebøkene resymeres. Aschehougs nyere verdenshistorie (ANV) skiller mellom tre hovedtyper av nasjoner: 'statsnasjoner', 'folkenasjoner' og 'religionsnasjoner', der hver hovedtype kan knyttes til henholdsvis Vest- og Nord-Europa, Sentral- og Øst-Europa og på Balkan. Særlig nyttig som redskap til forståelsen av flerkulturelle samfunn i dag er begrepet 'flernasjonal nasjon' som kjennetegnes ved at samme person kan høre til flere nasjoner, alt etter som utgangspunktet er statstilhørighet, språk eller religion. En drøfting av innholdet i begrepet 'flernasjonal nasjon' henger nært sammen med en drøfting av hva som oppleves som kjernen i et samfunnsmedlems identitet. Cappelens lærebok i nyere historie (CH 2) skiller mellom den franske og den tyske varianten av nasjonalisme, der den første blir karakterisert som en inkluderende nasjonalisme, mens den tyske varianten blir betegnet som en etnisk nasjonalisme som kunne ha sterkt ekskluderende konsekvenser. I GN 1 opereres det også med begrepet 'kulturell nasjonalisme med folkesuverenitet' for å skille denne varianten fra den romantiske tyske varianten som bygde på forestillingene om en særegen tysk folkeånd med forherligelse av eldre tysk historie og, ikke minst viktig, innslag av raseideologi.

Alle lærebøkene gjennomgår på en kritisk måte ulike utslag av nasjonalisme i nyere europeisk historie, og karakteristikkene av nasjonalisme som henholdsvis 'kitt' og 'dynamitt' går igjen. Lærebøkene i nyere europeisk historie gir en solid dekning av nasjonal identitetsproblematikk, der både de ekstreme destruktive virkningene som kom til uttrykk gjennom jødeforfølgelsene og forfølgelsene av andre minoritetsgrupper, forsøk på løsriving fra minoritetsgruppens side, og eksempler på kulturell sameksistens mellom ulike etniske og religiøse grupper innenfor samme nasjon blir beskrevet.

I samtlige bøker blir europeernes møte med andre kulturer tatt opp på en måte som skaper muligheter for kritisk selvrefleksjon. Når det gjelder perioden 1500-1800, blir kritikken av europeisk etnosentrisme og økonomisk, politisk og kulturell maktarroganse skarpest profilert i Gyldendals og Aschehougs lærebøker. Alle bøkene gjennomgår motivene bak imperialismen på slutten av 1800-tallet, og gir skarpe beskrivelser av for eksempel folkemord i Afrika.

Som allerede vist i de foregående avsnittene skaper læreboktekstene en rekke muligheter for å utvikle et annet mål knyttet til interkulturell historisk kompetanse: ***evne til å bearbeide***

*erfaringene med kulturelle kontraster på en målrettet og rasjonell måte.* Flere av lærebøkene sammenlikner forhold i ulike kulturer. Det gjelder for eksempel Universitetsforlagets eldre verdenshistorie (UEV) som sammenlikner det franske standssamfunnet på 1700-tallet med det indiske kastesamfunnet, og fundamentalismen og terrorismen under den franske revolusjon blir sammenliknet med senere politiske forhold i Europa: kommunisme og fascisme.

Også en rekke avsnitt i framstillingen av norsk historie skaper etter min oppfatning muligheter for aktiv refleksjon knyttet til kulturelle kontraster. Norge som flerkulturelt samfunn har lange historiske røtter, og innvandringen til Norge i ulike tider blir tatt opp i alle bøkene, men i et overraskende lite omfang, særlig når det gjelder eldre historie. Tema som blir tatt opp, er den eldste innvandringen i førhistorisk tid og hanseatene, mens innvandring i samband med den begynnende bergverksdriften på 1600-tallet og finneinnvandringen overraskende nok ikke blir nevnt i flere av bøkene og så vidt blir nevnt i de andre. Forholdet til hanseatene får i Universitetsforlagets eldre Norges-historie (UEN) en balansert behandling ved at både fordelene hanseatene gav grupper av nordmenn, og konfliktene de skapte, blir beskrevet. I andre bøker, for eksempel Cappelens historie 1 (CH 1), blir framstillingen sterkt preget av at utlendingene hanseatene var konfliktskapere gjennom deres isolasjonisme, moralske adferd og direkte overgrep mot nordmenn og andre konkurrenter. Finneinnvandringen blir presentert på en profilert måte i en tekstboks i Gyldendals eldre Norges-historie (GEN): *Innvandringen av finner til Østlandet*. Bakgrunnen for konflikten med den norske lokalbefolkningen blir forklart som en kulturkonflikt preget av ulik bruk av naturgrunnet, og tekstboksen forteller også om myndighetenes restriktive holdninger til innvandring og innvandrere. Flere av lærebøkene tar opp norske negative holdninger til innvandring i nyere historie. Gyldendals historie 1850-1940 (GN 1) tar opp innvandringen til Norge fra Sverige og Finland på 1800-tallet og den omfattende overvåking og fornorskingspolitikk som myndighetene satte i gang. Cappelens nyere historie (CH 2) og Universitetsforlagets nyere Norges-historie (UNN) beskriver norske negative holdninger til innvandring i mellomkrigstiden og nevner også at innvandrings- og fremmedfrykt var noe av bakgrunnen for den norske EF-motstanden på 1970-tallet. Den sistnevnte læreboka behandler også problemer knyttet til innvandring og innvandrergruppenes stilling i Norge i de siste tiårene. Gyldendals nyere historie 2 (GN 2) gir en relativt omfattende behandling av Norge som et flerkulturelt samfunn, som både religiøst, språklig og etnisk er preget av et kulturelt mangfold. Forfatteren inntar en kritisk holdning til norsk innvandringspolitikk i de siste tiårene og tar i den sammenheng opp kulturkollisjon,

fremmedfrykt og politiske motsetninger. Han viser også at norske holdninger til innvandrere varierer sterkt. I andre bøker, for eksempel UNN, blir innvandrernes situasjon i Norge i dag overraskende kortfattet behandlet. Jeg finner det som en markert svakhet ved samtlige lærebøker i nyere norsk historie at innvandrergruppenes mange vanskelige dilemma i forhold til majoritetskulturen ikke blir tematisert.

Lærebokforfatterens og forlagens tradisjonelle forpliktelse overfor læreplanen blir tydelig illustrert ved at samene som nasjonal minoritetsgruppe blir tematisert, men likevel relativt kortfattet behandlet, i alle lærebøkene. Læreboktekstene gir derfor et heller tynt grunnlag for å bearbeide disse kulturelle kontrastene. Samenes økonomiske, sosiokulturelle og religiøse bakgrunn blir likevel gjennomgått, myndighetenes assimileringsspolitikk under unionen med Danmark og på 1800-tallet, og den politiske kursendringen i forhold til samene i nyere norsk historie blir kortfattet beskrevet i alle lærebøkene. Den historiske kulturkonflikten mellom samer og øvrige nordmenn blir i alle bøkene tydelig understreket. Det siste gjelder for eksempel beskrivelsen og analysen av Kautokeino-opprøret i GEN. Den nevnte politiske kursendringen overfor samene i nyere norsk historie blir beskrevet i en tekstboks i CH 2, der det endrete synet på minoritetenes rettigheter etter 1945 bl.a. blir forklart som en motreaksjon på nazismens raselære. Samenes arbeid for å organisere seg politisk og deres aktive deltakelse i en politisk konflikt blir i GN 2 tatt opp i et eget underkapittel, der bl.a. bakgrunnen for Alta-aksjonen blir forklart. Bakgrunnen for samenes politiske arbeid blir kanskje enda tydeligere tatt opp i ANN i en tekstboks med overskriften *Apartheid i Norge?* Det samme gjelder et eget underkapittel i UNN: *Nasjonal undertrykkelse i nord*, der årsakene til diskrimineringen av samene på 1800-tallet bl.a. blir forklart som utslag av sosialdarwinistisk tenkning.

Et grunnlag for innsikt i kulturelle kontraster blir selvsagt også lagt gjennom lærebøkens framstillinger av europeernes møte med samfunn utenfor Europa i eldre og nyere historie.

Det tredje delmålet knyttet til flerkulturell historisk kompetanse, er *evne til fremmedrefleksjon*. I den sammenheng står kravet om *perspektivmangfold* sentralt.

Det generelle inntrykket av lærebøkene i eldre verdenshistorie er at de gir nyanserte framstillinger av folkevandringer, kulturkontakt og kulturkonflikt. Ingen av forfatterne har falt for fristelsen til å idyllisere eller overdramatisere virkningene av at folkegrupper og nasjoner og stater har møtt hverandre gjennom historien. Flere av bøkene gir også en fyldig behandling

av de prinsipielle sidene ved kulturmøter, ikke minst blir hverdagsoppfatninger, selvforståelse og syn på 'de andre' innenfor ulike kulturer belyst. Mest direkte blir etter min oppfatning slike problemstillinger tatt opp i Gyldendals og Cappelens bøker. Svakheten ved samtlige bøker er imidlertid manglende forsøk på å belyse utenomeuropeiske kulturer 'gjennom deres egne øyne'. Kravet om perspektivmangfold er kommentert i flere tidligere analyser av lærebøkene for videregående skole, og det er innenfor norsk historiedidaktisk debatt delte meninger om kravet er realistisk og didaktisk forsvarlig.<sup>157</sup> Forsøk på å presentere andre kulturer ved å bryte med 'den store fortellingen' som lærebøkene mer eller mindre er styrt gjennom, blir tross alt gjort gjennom kildeinnslagene i arbeidsbøkene til Cappelens og Aschehougs læreverk. Universitetsforlaget og Cappelens forlag har også såkalte 'ressursbøker' som inneholder kilder og arbeidsoppgaver som det er fritt opp til lærere og elever å bruke. Analysen av arbeidsbøkene til Aschehougs og Cappelens læreverk viste at det gjennom arbeidet med historiske kilder i prinsippet er mulig å se utenomeuropeisk historie på en mer nyansert måte enn det som til nå har preget lærebøkene. Betydningen av å se historien 'gjennom flere øyne' ble i min analyse en rekke ganger understreket i samband med målet fremmedforståelse. Spørsmålet blir hvordan lærerne bruker arbeidsbøkene, og om de eventuelt trekker inn andre supplerende kilder til selve læreboka.

Framstillingen av nyere utenomeuropeisk historie har ut fra en historiedidaktisk vurdering sin styrke i presentasjonen av realhistorisk oversiktskunnskap. Samtlige bøker trekker opp klare hovedlinjer som bl.a. gir innsikt i årsaks- virkningsproblematikk og beskriver sentrale konfliktområder og tema. Gjennom oversiktskunnskapen og temabehandlingen blir det knyttet sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at det kan legges et grunnlag for elevenes samtidsforståelse og kanskje også framtidforventninger. Det er m.a.o. grunn til å håpe at lærebøkene bidrar til å utvikle elevenes historiebevissthet. Svakheten ved samtlige bøker er for det første at stoffmengden gjør framstillingene summariske. Svakheten blir enda større ved at samtlige bøker er dominert av den ene store fortellingen. Det gjøres riktig nok forsøk på å se historien gjennom flere øyne ved hjelp av kildeinnslag. Faren er at kildeinnslagene blir for få, og at det ikke er noen garanti for at de i praksis blir brukt. Lærebøkens muligheter for å utvikle elevenes historiebevissthet blir også begrenset p.g.a. den manglende kontroversiteten. Spredte innslag om historikerdebatt om bestemte tema vil

---

<sup>157</sup> Se Stugu, Ola Svein : Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historielæreverk for vidaregåande skole, *Historisk Tidsskrift*, 2/2001 og Tønnesson, Johan L.: Kritikkløse lærebøker? Supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreverk. *Historisk Tidsskrift*, 2-3/2002.

trolig rette lite på denne svakheten. Tekstene legger et viktig grunnlag for fremmedforståelse gjennom den solide presentasjonen av oversiktskunnskap. Det er på den andre siden grunn til å frykte at den summariske stoffbehandlingen og det manglende perspektivmangfoldet skaper begrensede muligheter for innlevelse og empati og dermed også for fremmedforståelse. Elever og lærere som skal bruke bøkene, står derfor overfor krevende utfordringer i samband med en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

Evne til fremmedforståelse kan også utvikles gjennom arbeidet med nasjonal og europeisk historie. Alle framstillinger av historie kan bidra til fremmedforståelse dersom de er utformet slik at de skaper innlevelse og empati. I min analyse siterte jeg Jørgen Benedictow, som sier det klart: Historisk kunnskap gir bedre forståelse av mennesker i andre samfunn i fortid og nåtid. Det vil i praksis si at framstillinger av europeisk og nasjonal historie like godt kan bidra til fremmedforståelse som utenomeuropeisk historie. I samband med en interkulturell lærings- og dannelsesprosess er derfor studiet av folks hverdagsoppfatninger i tidligere tider et sentralt mål. I flere av bøkene, og kanskje særlig tydelig i UEV og AEV, blir historiske oppfatninger om barnet, kvinnen, synet på seksualitet, ekteskap, sykdom og helse, synd og død, normer for skikk og bruk, m.m., beskrevet på en levende måte. Vi finner i UEV i kapitlet om tidlig middelalder for eksempel beskrivelser av normer som sterkt avviker fra dagens. Det gjelder f. eks. utdraget fra en botsbok som beskriver straffer for ulike seksuelle 'forbrytelser' og som forteller mye om middelalderkirkens syn på seksualitet. Også kapitlet om Europa i perioden 1500-1650 beskriver folks oppfatninger, for eksempel om sykdom og helse, seksualitet og fruktbarhet. Også AEV har en rekke avsnitt som beskriver hverdagsoppfatninger i antikken, middelalderen og eldre nytid. Eksempler på beskrivelser av hverdagsliv fra antikken gjelder familieforhold, kvinnes stilling og slavenes rolle. Kapitlene om middelalderen beskriver hvordan kirken påvirket folks hverdagsoppfatninger, for eksempel oppfatninger om årsaker til pest og hvordan en kunne unngå pest. I klasser der elevene har ulik etnisk og kulturell bakgrunn, vil slike beskrivelser fra eldre historie generelt sett kunne bidra til å utvikle evnen til å føle empati og å forstå det fremmedartede. Den samme virkningen vil også en rekke emner fra nyere historie kunne få.

## VI. Interkulturell historisk læring i praksis: Erfaringer fra Tyskland og Norge.

### 1. Innledning.

Å trekke opp praktiske retningslinjer for interkulturell historisk læring i norsk skole er et krevende og pretensiøst mål. Å bruke begrepet 'retningslinjer' kan lett tolkes som en oppfatning om at det er mulig å skissere *hvordan* interkulturell historisk læring bør og skal foregå. I dette sluttkapitlet vil jeg først og fremst prøve å formulere og drøfte sentrale problemstillinger. De konkrete pedagogiske avgjørelsene vil være avhengige av en rekke rammefaktorer ved den enkelte skole og kan bare tas av den enkelte lærer i samarbeid med elever, foreldre og skolens ledelse.

Innenfor rammen av et historiedidaktisk forskningsarbeid burde denne siste og viktigste delen ideelt sett bygge på empiri, og det vil i min sammenheng si en omfattende kartlegging av hvordan historisk læring foregår i klasser preget av etnisk mangfold. En slik empiri kunne i neste omfang legge grunnlag for utformingen av historiedidaktiske retningslinjer. Jeg har bare delvis fulgt en slik forskningsstrategi, og det er to hovedgrunner til det. Intervju med lærere og elever og tilstedeværelse i læringsprosessen er svært tidkrevende, og har som forutsetning at skole, lærere og elever er villige til at en 'utenforstående' deltar. For det andre har jeg ikke sett det som nødvendig å utelukkende skape 'ny kunnskap'. Som vist i den innledende delen av arbeidet, kan det bl.a. fra Tyskland hentes en omfattende og ofte teoribasert historiedidaktisk kunnskap om interkulturell historisk læring. Fra tyske historiedidaktiske tidsskrifter og avhandlinger kan det også hentes eksempler på praksiserfaringer med interkulturell historisk læring.<sup>158</sup> Også innenfor nordisk presse foregår det i dag en debatt om mål og innhold i samband med historisk læring i flerkulturelle samfunn.

---

<sup>158</sup> Som eksempler på viktige kilder viser jeg til tidsskriftene *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* og *Geschichte lernen*. Når det gjelder avhandlinger og større historiedidaktiske arbeid, har jeg som allerede vist hentet viktige impulser fra Bettina Alavis doktorgradsavhandling fra 1998: *Geschichte in der multiethnischen Gesellschaft*.

I den siste delen av arbeidet har jeg valgt å kombinere teori og praksiserfaringer. Den teoretiske rammen for framstillingen bygger på allerede eksisterende arbeid fra Tyskland,<sup>159</sup> mens drøftingen av mer konkrete historiedidaktiske retningslinjer også bygger på samtaler med norske lærere på ulike klassetrinn, på observasjon av læringsprosessen og på elevrapporter og undervisningsopplegg.

Samtaler med norske lærere har også gitt meg nyttig kunnskap om hvordan læreplaner og lærebøker blir vurdert og brukt. Jeg har hatt samtaler og observasjon ved to skoler som har en høy andel elever med innvandrerbakgrunn: For barnetrinnet gjelder det Fjell skole i Drammen, og for barne- og ungdomstrinnet Lindeberg skole i Oslo. Ved Fjell skole hadde jeg intervjuer med rektor og tre lærere og observasjon i klassene til en av lærerne. Ved Lindeberg skole hadde jeg samtaler med to lærere, der den ene er øvingslærer og den andre fungerer som hjelpelærer. Han har pakistansk bakgrunn og har skrevet flere lærebøker i morsmålsopplæring for urdotalende elever. Under oppholdet ved Lindeberg skole intervjuet jeg også en gruppe elever på 5. klassetrinn med foreldre fra henholdsvis Gambia, Pakistan, Sri Lanka og Norge, der jeg blant annet stilte spørsmål om hvilken plass de følte det blir gitt i undervisningen for lærestoff om andre kulturer. Når det gjelder historisk læring innenfor videregående skole, har jeg hatt intervjuer med to faglærere i historie ved Grefsen videregående skole, der ca 20 % av elevene har innvandrerbakgrunn. Skolen har også gjort erfaringer med interkulturell læring gjennom studieturer til Berlin, og er deltaker i et Comenius-prosjekt som bl.a. er knyttet til spørsmål om nasjonal identitet i Norge og Tyskland. En av lærerne, Jørgen Eliassen, er medforfatter til Aschehougs læreverk i historie for videregående skole. I den sammenheng har han gitt meg tilbakemeldinger om hvilke krav det er realistisk å stille til en lærebok i historie for videregående skole.

Når det gjelder bakgrunnskunnskap om historisk læring i Norge generelt, har jeg hentet kunnskap fra forskningsarbeidet *Youth and History*<sup>160</sup>, og forskningsrapporten *Demokratisk beredskap hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*<sup>161</sup> gir opplysninger om skoleungdoms holdninger til ulike spørsmål, bl.a. til innvandring og innvandrere.

---

<sup>159</sup> Bl.a. sluttkapitlet *Unterrichtspraktische Leitlinien*, s. 241-298 i Alavis avhandling.

<sup>160</sup> Angvik, Magne og von Borries, Bodo (red.): *Youth and History*, Hamburg 1997.

<sup>161</sup> Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag, Ellingsen, Hein: *Demokratisk beredskap hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002*. Institutt For Lærerutdanning og Skoleutvikling, Universitetet i Oslo 2002.



Under drøftingen av innhold og form i interkulturell historisk læring i norsk skole har jeg som allerede vist valgt et 'middelnivå', der jeg på den ene siden prøver å trekke konsekvenser av historiedidaktisk teori. På den andre siden prøver jeg på bakgrunn av tidligere forskningsarbeid og av intervjuer og observasjon å gi eksempler på hvordan interkulturell historisk læring rent praktisk kan foregå.

## **2. Læringsmiljøets grunnleggende betydning.**

Den 27. januar 2004, på dagen for avslutningen av holocaust 27. januar 1945, da konsentrasjonsleiren Auschwitz i Polen ble tatt av sovjetiske styrker, fikk Fjell skole Benjamin-prisen for sitt arbeid mot rasisme og diskriminering. Statsråd Cristin Clemet begrunnet prisutdelningen slik: *Jeg er imponert over bredden i Fjell skoles arbeid for å forebygge rasisme – ved at skolen lar sin grunnleggende antirasistiske holdning gjennomsyre virksomheten på alle felt.*<sup>162</sup> Juryen begrunnet sitt valg med skolens langvarige engasjement i arbeidet mot rasisme og diskriminering: Gjennom allsidige aktiviteter er Fjell en foregangsskole innen arbeidet for menneskerettigheter, flerkulturell forståelse og toleranse. Juryleder Katusja O. Nilsen framhevet i sin begrunnelse det antirasistiske arbeidet som er forankret i skolens årsplaner, og at den antirasistiske grunnholdningen kommer til syne i undervisningen på originale og krevende måter.

Begrunnelsene for å gi Benjaminprisen til Fjell skole var altså det langvarige og helhetlige arbeidet for å bygge opp et skole- og læringsmiljø preget av toleranse og flerkulturell forståelse. Fjell skole blir derfor i min framstilling brukt som et eksempel på hvordan utformingen av skolemiljøet spiller en grunnleggende rolle.

Fjell skole hadde i skoleåret 2003-2004 548 elever, og 72 % hadde etnisk minoritetsbakgrunn: 'Minoriteten' var med andre ord majoritet. Det foregår leseopplæring på rundt 20 språk. Elever med tyrkisk og albansk bakgrunn er de største gruppene med innvandrerbakgrunn, og det fins også en stor gruppe urdotalende og en noe mindre gruppe med vietnamesisk bakgrunn. I tillegg har skolen elever fra for eksempel India, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika. Elevene ved Fjell skole har geografisk sin tilhørighet i tre svært ulike lokalmiljøer: En del av elevene med norsk bakgrunn bor i høyblokkene rundt Fjell skole, og

---

<sup>162</sup> Sitatet er hentet fra *Drammens Tidende* 28.01.04.

en del av disse elevene har en tungt belastet sosial bakgrunn. I høyblokkene og i andre boligområder i nærheten bor også en stor del av familiene med innvandrerbakgrunn. Den tredje elevgruppen har norsk bakgrunn og bor i store villaer og rekkehus oppe i åsen. Miljøet er med andre ord sosialt sett heterogent.

Den historiske utviklingen ved Fjell skole er interessant.<sup>163</sup> ”Drammens Tidende”

karakteriserte i 1980 miljøet ved Fjell skole med overskriften *Betent miljø*.

Årsaksforklaringene som ble gitt, var stor inn- og utflytting og mange med fremmedspråklig bakgrunn. I 1986, seks år senere, hadde ”Dagbladet” overskriften *En idealskole*. Dersom vi tar utgangspunkt i disse karakteristikene, kan vi stille spørsmålet: Hva hadde skjedd?

Ifølge Unni Helland, som selv fulgte endringsprosessen innenfra, var endringer i den grunnleggende lærings- og organiseringsfilosofien ved skolen kanskje den viktigste årsaken til den positive utviklingen. I stedet for å ta utgangspunkt i en ’normalstandard’ som elevene skulle tilpasses, ble læringsprosessen på en grunnleggende måte omorganisert.

Grunnfilosofien ble: ’Normen er ulikhet’ og ’Ingen ting er mer ulikt enn likeverdig undervisning for ulike barn’. Arbeidet ved Fjell skole representerer en alternativ form for tilpasset opplæring. Utgangspunktet blir tatt i det enkelte barn i stedet for en ’normalgruppe’. For hver uke legges det en plan for hver enkelt elev, og det kreves et minimum av leksetid av den enkelte. Foresatte skriver hver uke under på at planen er fulgt. I den 3. klassen der jeg var til stede en fredag, opplevde jeg hvordan elev og klasselærer foretok en felles retting av hjemmeoppgavene i norsk og matematikk (arbeidet i de andre fagene skjer ved skolen). Til slutt foretok læreren en sluttvurdering. I løpet av et år blir det gitt 38 slike evalueringer med hver enkelt elev.

Et annet sentralt trekk ved organiseringen av læringsprosessen er at elevene sitter i ring sammen med lærer. Elevene sitter ved sine pulter kun når de har skriftlige eller andre individuelle arbeid.

En viktig side ved skolens felles grunnfilosofi er synet på språkopplæring. Alle lærer å lese på førstespråket. Det foregår i Norge en faglig debatt om morsmålsopplæringens betydning for elever med fremmedspråklig bakgrunn, og meningene er til dels sterkt motstridende. Ved

---

<sup>163</sup> Jeg bygger i denne sammenhengen på en forelesning i sosialpedagogikk av Unni Helland som ble holdt ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold 25.03.04.

Fjell skole vurderes opplæring på førstespråket som grunnleggende for barnets identitetsutvikling. De støtter seg bl.a. til den amerikanske språkforskeren Jim Cummins teorier.<sup>164</sup> Cummins har bl.a. vist at de funksjonelt tospråklige elevene er bedre språklig rustet enn de ettspråklige. Det får ifølge Cummins bl.a. konsekvenser for den dybdespråklige kompetansen. Den ene av lærerne som jeg intervjuet,<sup>165</sup> syntes det var bekymringsfullt at vektleggingen av morsmålsopplæring er blitt svekket fra M 87 til L 97, i og med at prinsippet i dag er at det skal gis 'morsmålsundervisning dersom det er praktisk mulig'.

Enda et sentralt trekk ved arbeidet med å skape et trygt skolemiljø ved Fjell skole er arbeidet med å forebygge mobbing. Fjell skole har i de senere årene hentet impulser fra flere av de antimobbe-programmene som er utviklet i Norge (bl.a. Zero-programmet og Olweus-programmet), men de har utviklet en personlig profil i arbeidet mot mobbing. En sentral side ved denne profilen er samtaler også med den som mobber, og ikke bare med de som blir mobbet. Det dreier seg i den sammenheng også om å ivareta mobberens verdighet. En annen side ved profilen er en tydelig og bestemt lærer- og klasseledelse. Erfaringene og praksis ved Fjell skole samsvarer godt med resultatene fra det såkalte Connect-programmet som er gjennomført ved fire Oslo-skoler. Sigrun Ertesvåg ved Senter for adferdsforskning ved Høgskolen i Stavanger<sup>166</sup> slår fast at misforstått toleranse har latt elevene få slå an tonen altfor lenge. Bestemte og konsekvente voksne er også noe av det elevene vil ha. Hun tror på en strengere klasseledelse, men det er ikke snakk om en autoritær klasseledelse, men en ledelse som er tydelig og bestemt og som samtidig viser omsorg og ser elevene. Unni Helland ved Fjell skole understreker at læreren som autoritet er en forutsetning for demokratisk læring.<sup>167</sup> Bare slik kan destruktive krefter holdes i sjakk. Slutten på det ukeplanskjemaet som elevene skal fylle ut, inneholder tre spørsmål: *Hvordan har skoleuka di vært? Har du blitt plaget denne uka? Har du plaget andre denne uka?* En trygg klassesituasjon er etter hennes oppfatning en grunnleggende forutsetning for utvikling av empati, som hun definerer slik:

- *Å ta på seg den annens sko,*
- *å tenke med den annens hode,*
- *å føle med den annens hjerte!*

---

<sup>164</sup> Jfr. for eksempel Jim Cummins: *Representation of Bilingual Profession*.

<sup>165</sup> Intervju med Unni Helland 25.03.2004.

<sup>166</sup> *Aftenposten* 10.mars 2004: Læreren må ta kontrollen. *Aftenposten i dag*, s. 4 f.

<sup>167</sup> Forelesning i sosialpedagogikk ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold 25.03.04.

Vi er med andre ord ved kjernen i en interkulturell dannelsesprosess. Det kan kanskje oppleves som en inkonsistent holdning når jeg i neste kapittel skal drøfte hvordan et enkelt fag, historie, kan bidra til interkulturell dannelse. Som tidligere vist er utgangspunktet for arbeidet en tro på at utvikling av historiebevissthet er et sentralt fundament i samband med interkulturell læring. I mitt arbeid er det i den sammenheng betydningen av ulikt historisk innhold, ulike innholdsperspektiver og ulike former for historisk læring jeg er spesielt opptatt av.

### **3. Motstridende oppfatninger om historiefaglig innhold.**

Valg av faglig innhold som skal fremme interkulturell læring og dannelse, er et problemfylt historiedidaktisk spørsmål. På den ene siden kan en, slik jeg tidligere har gjort i dette arbeidet, hevde at en rekke temakretser er særlig relevante i samband med interkulturell historisk læring. Et annet generelt syn jeg har bygd på under læreplan- og lærebokanalysene, er faglig sett normativt: det primære målet må være å overskride grensene for et eurosentrisk og nasjonalistisk perspektiv. Utvalgsprinsippene som jeg tidligere har brukt under analysen av læreplaner og lærebøker, er knyttet til følgende temakretser:

- Historiske eksempler på flerkulturelle samfunn og flerkulturell kontakt.
- Historiske eksempler på migrasjon.
- Tradisjonelle tema med nytt innhold og utvidet perspektiv, for eksempel hvilke konsekvenser nasjonalismen fikk for ulike etniske og religiøse minoritetsgrupper i Europa under 1800-tallet.
- Utenomeuropeisk historie.
- Verdensomfattende tema og historiske grunnspørsmål, for eksempel ulike oppfatninger av allmenne menneskerettigheter og om det normative grunnlaget for statsdannelse og nasjonsbygging.
- Beskrivelse og sammenlikning knyttet til hverdagshistorie.

Innholdet i disse temakretsene er kortfattet forklart i innledningen til vurderingen av lærebøkene, s. 81-84.

Analysen av hvilken plass det blir gitt for relevante temakretser og et utvidet perspektiv i gjeldende læreplaner og lærebøker, kan bidra til å belyse hvilke muligheter som så langt er til stede for å fremme interkulturell historisk læring og dannelse. I samband med praksis er ikke slike innholdsmessige krav like selvsagte. Det problematiske kan bl.a. knyttes til ulike syn

blant bl.a. elever, lærere, foreldre og historiedidaktikere om hva som bør være innholdet i historisk læring i multietniske samfunn.

Den historiedidaktiske debatten om hvilken historisk kunnskap som skal prege skolen i et multietnisk samfunn, pågår i dag for fullt i Danmark.<sup>168</sup> Debatten dreier seg bl.a. om bruken av begrepet 'flerkulturelt samfunn', om betydningen av nasjonal historie og om den sterke vektleggingen av historiebevissthet som mål for historisk læring. På den ene siden hevdes det at det av flere grunner er galt å forplikte elevene på en felles nasjonal identitet, fordi en slik identitet for lengst er i en oppløsningsprosess. Det begrunnes på to måter. For det første er nasjonalstaten under nedbrytning. Den har mistet sine funksjoner: nasjonaløkonomien er blitt til internasjonal økonomi, den nasjonale hæren forsvarer ikke lenger landets grenser, men løser oppgaver internasjonalt, og de nasjonale kulturelle forestillingene er blitt en mindre del av en massiv kulturpåvirkning fra hele den vestlige verden. For det andre har Danmark endret seg demografisk: Det hevdes fra samme hold at Danmark er blitt et flerkulturelt samfunn, og den utviklingen vil forsterkes i framtiden. I samsvar med en slik tenkning savnes i danske offentlige utredninger om skolens innhold en mer markert understrekning av at Danmark er et flerkulturelt samfunn. Leder for Institut for Curriculumsforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), Bernard Eric Jensen, uttrykker det slik:

*Jeg mener, at national identitet er et situationsbestemt fænomen, som var fremherskende i Danmark i perioden fra 1840erne til 1970erne. Det er ikke naturgivent at føle sig dansk – faktisk er danskheden under afvikling som følge af påvirkninger udefra – og derfor bør de kulturelle selvfølgeligheder ikke tages for givet i historiefaget. Man kan ikke gå ud fra, at folk forstår dem i et flerkulturelt samfund. Etniske danskere må forstå sig selv som én kultur blant flere forskellige ligeværdige kulturer i Danmark, ellers støder vi de andre fra os.<sup>169</sup>*

Motstanderne av et slikt syn oppfatter dansk identitet som et vilkår snarere enn en historiebestemt konstruksjon. På samme måte som man ikke selv kan bestemme om man har noe til felles med sine foreldre eller sine barn, så kan man heller ikke bestemme om man har noe til felles med sitt fedreland. Michael Pihl, lektor i historie ved Sorø Akademi, uttrykker det slik: *Det er en vanvittig forestilling, at mennesket skulle være historieløst og svæve i det frie rum. Det er bekymrende at man i historieteoretiske kredse åbenbart ikke skelner mellem national identitet og nationalisme. Det er udtryk for dyb selvforagt.*<sup>170</sup> Michael Pihl benekter ikke at Danmark har endret seg demografisk i de senere årene, og at det i politikk, forskning

<sup>168</sup> *Weekendavisen* 6, 30. januar – 5. februar 2004.

<sup>169</sup> *Weekendavisen* 6, 30. januar – 5. februar 2004.

<sup>170</sup> *Ibid.*

og medier opptrer stadig flere mennesker med en annen etnisk bakgrunn enn dansk. Men, hevder han, dette er ikke det samme som at Danmark er blitt flerkulturelt. Han konkluderer slik: *Man bliver nødt til at skelne mellem multietnisk og multikulturelt. Det er helt misvisende at sige, at Danmark er blevet flerkulturelt. Vi har en fælles kerne, det andet er noget vås.*<sup>171</sup>

I nær sammenheng med debatten om hvilken vekt en i praksis skal legge på nasjonal historie, blir målet dannelse av historiebevissthet kritisk drøftet. 'Historiebevissthet' som nøkkelbegrep innenfor historiedidaktikken ble som tidligere vist utviklet i Vest-Tyskland på 1970-tallet, og det førte til en debatt blant historikere og historiedidaktikere som minner mye om den pågående danske debatten.<sup>172</sup> En av de ledende teoretikere i Danmark når det gjelder begrepet historiebevissthet, er Bernard Eric Jensen. Han understreker betydningen av historisk bevissthetsdannelse slik: *Det giver ingen mening at undervise i fortiden uden at sætte den i forhold til nutiden og til elevernes forventninger om fremtidens samfund. Ellers bliver historien jo en gold ophobning af fakta, som eleverne ikke ved, hva de skal bruge til.*<sup>173</sup> Som eksempel på hvordan historisk kunnskap, riktig nok på en negativ måte, kunne bli brukt, viser han til hvordan nasjonale middelaldersymboler i mellomkrigstiden ble anvendt som redskaper for nasjonalistisk og nazistisk propaganda. Kunnskap om en slik måte å bruke historie på kan i dag danne bakgrunn for samtale om rasisme i dagens og framtidens samfunn. Ph.d.-stipendiat Anders Holm Thomsen fra Syddansk Universitet er dypt uenig i å bruke historie som et middel til bevisstgjøring:

*Det er ikke lærerens opgave at forholde sig til, om eleverne er racistiske eller ej. Man skal holde fingrene fra deres bevidsthed, følelser, og politiske overbevisning. Hvis man har en opfattelse af, at "det nationale" er et forbigående fænomen, så kan enhver jo se, hva det fører til, når man siden skal bevidstgøre eleverne. Så begynder man at opdrage dem til at vende ryggen til det danske og blive gode multikulturalister og tilhængere af en europæisk superstat. Man skal ikke opdrage elever til at blive 'gode' mennesker, men til at blive vidende mennesker. 'Det gode' er en værdidom, og vi er altså ikke enige om, hva der er godt og hva der er ondt i dette land.*<sup>174</sup>

Konsekvensen Anders Holm Thomsen trekker av sitt resonnement, gjelder vektleggingen av historiebevissthet: *Jeg er dybt betænkelig ved, at man i Undervisningsministeriet officielt mener, at man skal undervise i historisk bevidsthed i stedet for blot at undervise i historie. Det*

---

<sup>171</sup> Ibid.

<sup>172</sup> Jeg viser til behandlingen av temaet i min doktorgradsavhandling fra 1999: *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse. Teori og praksis hos Karl -Ernst Jeismann og Annette Kuhn*. NTNU 1999.

<sup>173</sup> *Weekendavisen* 6, 30.januar – 5. februar 2004.

<sup>174</sup> Ibid.

*er meget farlig at have som målsætning, at eleverne skal bevidstgøres. Det lægger op til manipulation fra lærernes side.*<sup>175</sup> Holm Thomsens oppfatning av nøkkelbegrepet 'historiebevissthet' kan indikere at det innenfor nordiske læringsmiljøer eksisterer store historiedidaktiske motsetninger.

Når det gjelder spørsmålene om innhold og mål for historisk læring i en skole med ulike etniske grupper, kan en historiedidaktisk også stille spørsmål om hva som mer konkret menes med det som i dette arbeidet er formulert som et mål: *å overskride grensene for et europeisk og nasjonalistisk perspektiv*. I min analyse har jeg i den sammenheng vektlagt to krav: at læreplaner og lærebøker gir plass for historien til utenomeuropeiske samfunn, og at en prøver å se historien med andres øyne.

Slike krav kan vekke motstand både hos lærere og foreldre. Lærere som jeg intervjuet ved Fjell skole i Drammen, fortalte at synet på innholds- og perspektivvalg hos foreldre med innvandrerbakgrunn ikke er entydig.<sup>176</sup> Eksempler på ulike holdninger er utsagn fra vietnamesiske og tyrkiske foreldre. Fra en del tyrkiske foreldre har det direkte eller indirekte kommet et ønske om å få inn mer stoff om tyrkisk kultur og historie, mens foreldre med vietnamesisk bakgrunn for eksempel kan uttrykke: 'Nå er vi i Norge, og derfor skal vi lære mest mulig om Norge'.

I min undersøkelse har jeg lite som direkte forteller om elevholdninger til nasjonalt kontra 'globalt' lærestoff. Flere av lærerne som jeg intervjuet, støttet ikke uten videre kravet som jeg tidligere i mitt arbeid har betraktet som selvsagt: At man i flerkulturelle/multietniske klasser må gi historisk kunnskap om de samfunn der elevenes foreldre eller besteforeldre har sine røtter. En av lærerne som jeg intervjuet ved Lindeberg skole<sup>177</sup>, gav uttrykk for et ambivalent syn på å trekke inn historien til de land elevene stammer fra. Når det gjaldt elevers og foreldres holdninger til og faktisk kunnskap om deres opprinnelige hjemland, viste hun til et samarbeidsprosjekt med pakistanske skoler, der de bl.a. hadde utvekslet informasjon om sine samfunn. I den sammenheng hadde skolen bl.a. fått opplysninger om pakistansk historie. Foreldrene til de pakistanske elevene hadde uttrykt at dette var veldig interessante opplysninger, for dette visste de ikke. Hun opplevde ofte at foreldres kunnskap om den

---

<sup>175</sup> Ibid.

<sup>176</sup> Intervju med Jorun Deildok, samfunnsfaglærer for 7. klasse 2003/2004, 30. januar 2004.

<sup>177</sup> Intervju med Anne Margrethe Halvorsen 1.03.2004.

kulturen der elevenes besteforeldre levde, er like dårlig som norske elevers kunnskap. Hun hadde derimot svært sjelden hørt at elever med røtter i andre kulturer gir uttrykk for at de vil vite mer om denne kulturen. Fra foreldrenes side opplevde hun snarere tvert imot: det er noe de vil glemme. Når det gjelder ønsket hos foreldre og barn om å få vite mer om sin opprinnelige kultur, hadde hun ikke opplevd at dette varierer i samband med hvilke land de kommer fra. Hun hadde heller ikke brukt foreldre i undervisningen på Lindeberg skole, men på Møllergata skole, som hun tidligere arbeidet ved, var det et tettere samarbeid med foreldrene. Dette hadde etter hennes oppfatning noe med skolekultur å gjøre. I samband med et lokalhistorisk prosjekt i Oslo opplevde hun at foreldrene var negative til prosjektet fordi det etter deres oppfatning kunne føre til en negativ sammenlikning med deres egen kultur, som da ville bli sett på som 'gammeldags'. I et tidligere prosjekt de hadde om Portugal, opplevde hun noe liknende: foreldre ville skjule at de kom fra et område med fattigdom. Etersom hun har arbeidet mest på ungdomstrinnet, der elevene synes det er 'flaut' å trekke inn foreldrene, hadde hun gjort dette lite. Et annet problem er at mange foreldres språkkunnskaper kan være svake. I stedet har tospråklige lærere blitt brukt, for det oppleves som mindre 'touchy' for elevene. Elever i en 5.klasse med multietnisk bakgrunn som jeg intervjuet ved Lindeberg skole<sup>178</sup>, gav uttrykk for at de var godt fornøyd med innholdsvalget i samfunnsfag. Den ene gav klart uttrykk for at de tok opp både nasjonalt, europeisk og utenomeuropeisk lærestoff og problemstillinger. I samtalen som jeg hadde med en samlet klasse samme dag, stilte jeg spørsmål om hvilket historisk stoff de syntes var viktigst, og hva de ønsket mer av. Elever på dette nivået vil trolig gi sine svar på bakgrunn av det som faktisk blir opplevd i timene, og alternativer vil de ikke ha så lett for å formulere. Det kan likevel noteres at ingen av elevene gav uttrykk for at de savnet utenomeuropeisk historie. Det som de syntes var spennende med historie, var beskrivelsen av fremmedartede forhold fra for eksempel eldre norsk historie.

Også flere av lærerne ved Fjell skole opplevde språklige hindringer knyttet til bruk av foreldre som ressurs i undervisningen, men en av lærerne hadde et markert ulikt syn på verdien av et flerkulturelt historisk innhold.<sup>179</sup> På mitt spørsmål om hva som skal vektlegges, for eksempel i historieundervisningen, når en på den ene siden er forpliktet til å gi opplæring om det norske og europeiske samfunnet, men på den andre siden har elever med en annen kulturell og historisk bakgrunn, svarte hun at en vei å gå er å bruke historiske paralleller, for eksempel sammenlikne årsakene til utvandringen til Amerika med bakgrunnen for innvandringen til

---

<sup>178</sup> Intervju ved Lindeberg skole 06.05.04.

<sup>179</sup> Intervjuer med Unni Helland 14.10.2002 og 10.03. 2004.



Norge i dag: 'Slike paralleller skjønner ungene'. Det er et *både – og* som fører til større innsikt. Å ta utgangspunkt i de landene som er representert i klassen, vil etter vedkommende lærers oppfatning også kunne utvide perspektivet på norsk historie. Elevene må også tilegne seg mye kunnskap om det norske samfunnet, og det er krevende, for deres egne foreldre kjenner ikke det norske samfunnet tilstrekkelig. Læreren må derfor være nøye med å legge opp undervisningen slik at elevene får kunnskap om hvordan det norske samfunnet fungerer. Det viktige er etter vedkommende lærers oppfatning likevel å drive en samfunnsfagsundervisning som er relatert til den enkelte elev i klassen, og det må bli en internasjonalisert undervisning, men 'uten å gå veien om en tørr lærebok'. Ved å bygge på den historien som eleven har med seg, blir det en emosjonell undervisning. Ved å trekke inn foreldres realkompetanse ved at de forteller om sin bakgrunn, vil en kunne få en undervisning som er unik, og det gjelder også de tospråklige lærernes bakgrunn. Og læreren uttrykker: *Apropos røtter: Trær har røtter, mennesker har føtter: Det vil si at identitetsutvikling inngår i en prosess, der elevens oppfatning av seg selv stadig utvikler seg.*<sup>180</sup>

Når det gjelder konsekvensene av innholdsvalg for elevenes identitetsutvikling, refererer læreren en samtale hun hadde med en tidligere elev med pakistansk bakgrunn, som da studerte jus i Norge, og som hun stilte spørsmålet: *Hvordan har du klart denne balansegangen å ha ett ben i hver kultur?* Hun fikk det umiddelbare svaret: *Nei, det har jeg ikke. Jeg har to ben i Norge og to ben i Pakistan.*

Erfaringene med å la et flerkulturelt innhold farge skolemiljøet er ved Fjell skole langvarige og omfattende. Fjell skole ble bygd i 1971. De første innvandrerne som kom til området, var vietnamesere og kinesere, og senere kom mange arbeidsinnvandrere fra Tyrkia og politiske flyktninger fra Chile. I løpet av 80-tallet kom stadig flere nasjoner inn. Det ble da viktig å fokusere på hvilke røtter de hadde med seg, og synliggjøre dem og få dem til å bli stolt av dem: Deres flagg ble malt på veggen i skolegården, slik at deres bakgrunn ble synliggjort. De fokuserte sterkt på hvilket land de kom fra. Nasjonaldagene ble feiret på den måten at elevene fra samme nasjon lagde fest for resten av skolen. Nå har de gått videre: Når de for eksempel skal lære ulike danser, er elevene fra nasjonen som dansen stammer fra, lærere for elevene fra andre nasjoner. Opplegget er m.a.o. blitt flerkulturelt. Jeg refererer vedkommende lærers beskrivelse:

---

<sup>180</sup> Intervju med Unni Helland 14.10.2002.

*Tidligere presenterte barn seg slik: 'Jeg heter Kari, og kommer fra Norge, og jeg heter Bettina og kommer fra Tyrkia.' I dag snakker de også om hvor barna kommer fra: I dag har de aller fleste ved skolen en to-kulturell bakgrunn. Mer og mer norske blir barna, og det gjelder ikke minst språkutviklingen. I klassesammenheng får de lov til å drøfte hvem de er. Da blir de mer og mer usikre på en måte. Det som de sier, er ofte: 'Jeg blir aldri bare norsk', men de sier ikke: 'Jeg blir aldri ordentlig norsk', og det synes jeg er en distinksjon. Men det at de ikke er bare norske, betyr at de alltid vil ha med seg sitt andre land. En snakket tidligere om 'mitt hjemland' og 'mitt fødeland'. Hjemlandet var Norge, og fødelandet var for eksempel Vietnam. Nå er ikke lenger denne distinksjonen reell, for barna på Fjell har Norge både som sitt fødeland og hjemland. Når det gjelder kontakten med foreldrenes fødeland, holdes den for mange fremdeles oppe fordi de reiser på ferie osv., men spørsmålet er hvor lenge det vil gå før den bare er en skygge. Undervisningsmålet å synliggjøre bakgrunnen vil nok på sikt bli noe svakere markert, og bakgrunnen vil gradvis bli mindre viktig. Når du har tredje og fjerde generasjon her i Norge, hvor mye har du da av pakistaneren i deg?<sup>181</sup>*

Jeg viste til at andre lærere som jeg hadde intervjuet, har fortalt at elever, foreldre og lærere kan være lite interesserte i å ta opp historien til den kulturen elevene stammer fra, og at de er mer interessert i å lære om det norske samfunnet. Jeg fikk følgende svar:

*Jeg mener dette er veldig betenkelig. Tenk på hva som har skjedd med samenes bevissthet om sin bakgrunn. 'Å gjøre lik' mener jeg er helt feil. Å synliggjøre forskjellene må være en konsekvens av mangfoldet. Holdningene er det avgjørende: I stedet for å si: 'Ja, han kommer vel derfra, men - -', skal en si: 'Så spennende, hva kan du fortelle oss?' Overser man mangfoldet, gir man også pedagogisk slipp på noe verdifullt. Det jeg stadig og entydig opplever, er at når elevene skjønner at de har noe viktig å formidle, da kommer historiene, da kommer bakgrunnen, da styrkes identiteten, og da kommer stoltheten. Og vi har erfaringer med elever som har flyttet til andre skoler, der deres historiske bakgrunn blir tonet ned, da forsvinner stoltheten, og dette er sørgelig. Jeg har så mange erfaringer med dette at jeg taler med veldig stor overbevisning.<sup>182</sup>*

Som jeg senere skal gi eksempel på, fikk jeg selv under et besøk i vedkommende lærers klasse (en 3.klasse) i mars 2004 anledning til å oppleve en klassesamtale der det ble tatt utgangspunkt i enkeltelevers historiske bakgrunn.

Når det gjelder elever i videregående skole sine holdninger til nasjonalt lærestoff, har jeg kun grunnlag for indirekte slutninger. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo gjorde i april og mai 2000 en større undersøkelse om demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole. Den norske delen av undersøkelsen omfattet et representativt utvalg på i underkant av 2100 elever fra 2. klasse i

---

<sup>181</sup> Intervju med Unni Helland 14.10.2002.

<sup>182</sup> Intervju med Unni Helland 10.03.2004.

videregående skole. En del av undersøkelsen tok opp elevenes holdninger til egen nasjon.<sup>183</sup> Av oppsummeringen *Hovedtrekk ved elevenes holdninger til nasjonen*<sup>184</sup> framgår det at de fleste elevene hadde en positiv holdning til landet sitt uten at det kunne tolkes som uttrykk for en sterk nasjonalisme. Det syntes som om elevene var mer opptatt av de politiske sidene ved den norske nasjonen, som for eksempel demokrati og politisk uavhengighet, enn å ivareta norske tradisjoner og norsk kultur. De var også åpne for impulser utenfra. I rapporten blir dette tolket som at et klart flertall av elevene heller mer mot en demokratisk nasjonalisme enn en etnosentrisk nasjonalisme.<sup>185</sup> Det var små forskjeller mellom elever i grunnskole og videregående skole når det gjaldt den positive holdningen til landet sitt. Andelen elever som var positive for påvirkning fra andre land, var størst blant de som tok allmennfag, mens de samtidig var mest restriktive overfor utenlandsk politisk innflytelse. De elevene som kunne virke mest restriktive overfor fremmed påvirkning på et mer emosjonelt betinget plan, gikk på yrkesfaglig linje. Det ble ikke funnet store forskjeller mellom kjønnene, men guttene virket noe mer restriktive overfor påvirkning utenfra enn jentene. Guttene var litt mer patriotiske, og til dels i etnosentrisk retning. Hjemmebakgrunnen syntes å ha relativt liten betydning for elevenes holdninger. Resultatene var de samme om elevene hadde et ulikt antall bøker hjemme, hvor lang utdanning eleven selv hadde tenkt seg, og hvor lang utdanning mor og far hadde. Tre fjerdedeler gav uttrykk for at de var glad i Norge. Rapporten inneholder imidlertid noen tilleggsopplysninger som i sammenheng med mitt arbeid ikke er overraskende: Holdninger til nasjonen ble påvirket av om man snakket norsk hjemme, eller bare sjelden eller aldri gjorde det. I gruppene som sjelden eller aldri snakket norsk hjemme, var langt færre enig i utsagnene som positivt støttet Norge..

I samband med interkulturell historisk læring trekker jeg tre konklusjoner av resultatene som er referert: 1) En høy andel av elevene vil trolig finne det viktig å vektlegge historisk stoff som beskriver og analyserer utviklingen av demokratisk nasjonalisme i Norge og Europa. 2) Gymnaselever på allmennfaglig linje viser generell åpenhet overfor internasjonale politiske impulser. 3) Elever med fremmedspråklig bakgrunn synes å ha mindre åpenhet (og interesse?) for sider ved den nasjonale politiske og kulturelle utvikling som en høy andel av de norske elevene regner som positive.

---

<sup>183</sup> Ellingsen, Fjellstad, Mikkelsen (2002): Opus cit.: 132-146.

<sup>184</sup> Samme kilde: 145 f.

<sup>185</sup> Samme kilde: 145.

#### 4. Læreplaner og lærebøker i praksis.

I min innholdsanalyse av de norske lærebøkene i historie fant jeg en del fellestrekk som kan illustrere noen av argumentene som ble brukt i den danske debatten som er referert. Det nasjonale perspektivet inntar en sentral plass i alle lærebøkene. Et fellestrekk ved lærebøkene for mellomtrinnet er at det nasjonale blir omtalt på en overflatisk og relativt ukritisk måte og til dels også knyttet til mytiske historiske skikkelser. I flere av lærebøkene for ungdomstrinnet og videregående skole blir derimot begrepet nasjon og ulike konsekvenser av nasjonalisme og nasjonalfølelse drøftet, og til dels også kritisk. Når det gjelder målet å legge grunnlag for kritisk selvrefleksjon, bør det også understrekes at det felles nasjonale og europeiske verdigrunnlaget i lærebøkene blir tatt opp og delvis også problematisert på et gradvis økende kompleksitetsnivå, der også eksempler på brudd med det felles verdigrunnlaget blir beskrevet. Innslag av beskrivelser av hverdagsliv og hverdagsforestillinger i ulike historiske epoker vil også kunne legge grunnlag for en generell utvikling av fremmedforståelse. Når det gjelder utenomeuropeisk historie, kan det slås fast at den i samtlige lærebøker får en relativt summarisk behandling. Den største innvendingen jeg hadde mot framstillingene, var at den summariske behandlingen fører til mangel på perspektivmangfold. Selv i bøkene for videregående skole og i kildesamlingene som er knyttet til dem, fant jeg kun få eksempler på at historien ble forsøkt sett gjennom andre folkegruppers øyne.

Under lærerintervjuene var det lærernes prinsipielle syn på lærebøkens innhold og betydning i læringsprosessen jeg primært var opptatt av. Jeg går derfor relativt lite inn på deres vurdering av de bestemte læreverkene som de brukte. Selv om det kunne være viktig nok, er jeg med andre ord ikke primært opptatt av korrektiver til mine egne vurderinger av læreverkene som i dag er i bruk.

På bakgrunn av de problematiske sidene ved innholdsvalg og perspektiver i de gjeldende lærebøkene, er det nærliggende å stille spørsmål om lærebokas rolle i dagens norske skole, og om og i tilfelle hvordan læreboka kan bli supplert med andre kilder og arbeidsformer. Lærebokas betydning innenfor norsk historieundervisning på midten av 1990-tallet ble belyst i det omfattende forskningsarbeidet: *Youth and History*.<sup>186</sup> Arbeidet bygde på et representativt

---

<sup>186</sup> Angvik, Magne og von Borries, Bodo (red.): *Youth and History*, Hamburg 1997. S. A 243 f..

utvalg av ungdomsskoleelever: 15 år gamle gutter og jenter fra hele landet (og med tilsvarende opplegg for en rekke europeiske land). Undersøkelsen ble i Norge gjennomført våren 1995 og omfattet 1237 elever og 56 lærere.<sup>187</sup> I underkapitlet *What Happens in History Lessons?* (s. A 244) blir det slått fast at bruk av lærebøker og arbeidsbøker er mye mer vanlig i Norge enn i de fleste andre europeiske land. Også bruk av historiske kilder er mer vanlig i Norge enn i andre land, og bruk av audiovisuelle hjelpemidler er langt vanligere. På den andre siden synes lærerberetningen å være på vei ut av norsk skole. Drøfting knyttet til ulike forklaringer om hva som har skjedd i fortiden, blir sjeldnere brukt enn det som er vanlig i Europa for øvrig. Norge er sammen med Danmark det landet i Europa som legger minst vekt på at historiefaget skal bidra til framtidsforståelse. Også arbeidet for å skape fortidsinnlevelse (*imagination for the past*) blir mindre vektlagt enn gjennomsnittlig for Europa.

I mine intervjuer med lærere i multietniske klasser ble konklusjonene om lærebokas sterke posisjon i Norge bare delvis bekreftet. To av lærerne i samfunnsfag på mellomtrinnet som jeg intervjuet ved Fjell skole<sup>188</sup>, brukte læreboka som basis i læringsprosessen, og de fulgte en tradisjonell gjennomgang av læreboka som et utgangspunkt. En tredje lærer ved Fjell skole opplyste derimot at hun brukte læreboka svært lite på alle klassetrinn.<sup>189</sup> Hun bruker læreboka først og fremst som en idébok, og hun har, til tross for at det etter hennes oppfatning sikkert fins mange bra lærebøker, til dags dato ikke funnet en lærebok som kan erstatte lærerens fortelling. Det sentrale for henne er å utvikle sosial kompetanse, og i den sammenheng er lærerfortellingen, samtalen og samvirket i klasserommet det viktigste.

Når det gjelder lærernes vurdering av hvilke konsekvenser læreplaner og lærebøker har trukket av at Norge er et multietnisk samfunn, svarte en av lærerne ved Fjell skole<sup>190</sup> at hun syntes det er altfor lite markert i læreplanen. Den samme oppfatningen ble klart uttrykt av en pakistansk-norsk hjelpelærer på mellom- og ungdomstrinnet ved Lindeberg skole.<sup>191</sup> En annen lærer ved Fjell skole hadde den samme grunnoppfatningen, og hun gav en fyldig vurdering av de siste læreplanene:

*Jeg var gladere i M 87 enn i L 97, fordi jeg følte at utviklingen i positiv retning fra L 74 var mer markert. M 87 tok veldig godt vare på den kreative lærer, og det var*

---

<sup>187</sup> Samme kilde s. A 27-32.

<sup>188</sup> Intervjuer med Ann Kristin Blomholt og Jorun Deildok, januar/februar 2004.

<sup>189</sup> Intervju med Unni Helland, Fjell skole, 10.03.2004.

<sup>190</sup> Intervju med Jorun Deildok, Fjell skole 30.01. 2004.

<sup>191</sup> Intervju med Bashir Ahmad, Lindeberg skole 06.05.04.

*treårsbolker, og det var et mål knyttet til funksjonell tospråklighet som var klart presisert for alle barn. Når det gjelder vår nisje: minoritet - majoritet, er L 97 et klart tilbakeskritt. Det er tatt et viktig hensyn til den samiske befolkningen, men for de øvrige minoritetene svekkes morsmålsundervisningen hele tiden. Jeg mener at den raskeste veien til funksjonell tospråklighet er et velutviklet morsmål. Jeg var glad da Jon Lilletun brukte rødblyanten på Hernes sin læreplan, for Hernes var ekstremt sentralistisk og hadde årsp plankrav som var så faglig tunge at de ble en tvangstrøye av dimensjoner dersom en skulle følge dem. Jeg måtte sette meg ned og spørre meg selv: Hvor er min lojalitet, er det til Hernes sin plan, eller er det til mine elever? Lojaliteten må alltid ligge hos eleven. Da Jon Lilletun igjen innførte treårsbolker, ble trykket noe lettet. L 97 er jo en vakker bok, men jeg bruker den relativt fritt. Og det samme gjelder lærebøkene. Jeg føler at vi har et lærebokdiktatur i Norge. Det er læreboka som styrer veldig manges skolehverdag, og ikke L 97. M 87 gav oss imidlertid større rom enn L 97. Jeg følger en middelvei, og føler at min plan tross alt er innenfor L 97, men hensynet til mine elever er det som veier tyngst.<sup>192</sup>*

Lærerne ved Fjell skole som jeg intervjuet, syntes lærebøkene i norsk legger bra til rette for elever med norsk som annetspråk, men i for eksempel samfunnsfag blir språk og begrepsbruk altfor vanskelig. Det samme kom klart til uttrykk hos den sistnevnte hjelpelæreren ved Lindeberg skole, som også har skrevet flere lærebøker i morsmålsopplæring for urdualende elever. Lærerne ved Fjell skole forteller at når stoffet blir gjennomgått i klassen, har en del av elevene allerede vært gjennom det med en tospråklig lærer, som da også har forklart det faglig. Men da er det en forutsetning at de har en tospråklig lærer som kan så mye om Norge at han er i stand til å gjennomgå stoffet slik at elevene forstår det. De opplyser at Fjell skole har mange gode hjelpelærere i de språkene der de har mange elever med innvandrerbakgrunn. Også begrepsbruken i læreverket de bruker, *Terrella*, føler de er altfor vanskelig. Derfor blir de enda mer avhengige av tospråklige lærere. De er heldige de elevene som tilhører de store gruppene, for eksempel tyrkiske, albanske, somaliske, urdualende og vietnamesiske elever. Derimot får elevene fra India og Columbia i den 7. klassen som jeg besøkte, ikke noen ekstra hjelp, og får det vanskeligere. Lærerne kunne ønske seg enklere lærebøker både språklig og innholdsmessig, men som åpner for å ta opp stoff fra elevenes eget hjemland. Det hadde vært fint om lærestoff om de land som de har mange elever fra, hadde kommet tidligere, for eksempel om Pakistan, Vietnam, Tyrkia eller Somalia. Det kan med andre ord reises innvendinger mot en tradisjonell innholdsprogresjon 'fra det nære til det fjerne' i multietniske klasser, og en slik progresjon er heller ikke lenger et dominerende innslag innenfor norsk skole. Men som allerede nevnt viste den ene læreren til at barn med ulik historisk tilhørighet kan ha ulikt forhold til å vektlegge kunnskap om de nasjonene de kommer fra.

---

<sup>192</sup> Intervju med Unni Helland, Fjell skole, 10.03.2004.

Den ene av lærerne som jeg intervjuet ved Lindeberg skole<sup>193</sup>, som er øvingslærer og underviser både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, sammenliknet også de tre siste læreplanene, M 74, M 87 og L 97. Hun syntes den generelle delen av L 97 legger et bra grunnlag for interkulturell læring, men det samme kan ikke sies om fagplanen. Det undervisningen dreier seg om når det gjelder interkulturell læring, er etter hennes oppfatning i siste instans holdningsdannelse. Det gjelder da å finne et handlingsrom for flerkulturell undervisning. Det finner hun, men hun er ikke sikker på om en lærerstudent uten erfaring kan forholde seg til planen. For den ferske læreren kommer læreboka til å spille en veldig stor rolle. I den generelle delen av planen finner en hvilke verdier en skal bygge sin undervisning på, og der finner den bevisste lærer et sikkert fundament, også for interkulturell læring. En usikker lærer vil derimot bli for bundet til fagplanene, og der gjøres for eksempel noe av fundamentet, menneskerettighetserklæringen, kun til et emne under KRL. Og der har den til og med fått plass under 'andre religionar'. Når det gjelder bruken av lærebok, må hun frigjøre seg fra den for å få fram de grunnleggende perspektivene, og hennes utgangspunkt må være elevene. Perspektivet må være å se 'verden utenfra'. Det læreverket som i hennes lærerkarriere har vært det beste å arbeide med i flerkulturelle klasser, har vært "Slag-serien". Årsaken til det er at læreverket mer var preget av holistisk enn fagakademisk tenkning. Hun forteller at hun selv har et prosessrettet læringssyn der utgangspunktet blir tatt i eleven. Hun blir mer og mer opptatt av å formidle historie og global historisk kunnskap. Hun finner lite av global vinkling i læreplanen, men hun gjør det likevel. Hun ser det som viktig å samarbeide med KRL-faget og norsk-faget.

De to lærerne som jeg intervjuet ved Grefsen videregående skole, der ca. 20 % av elevene har innvandrerbakgrunn, hadde begge et ambivalent forhold både til gjeldende læreplan og til læreboka som grunnlag for historisk læring generelt og til interkulturell historisk læring spesielt.<sup>194</sup> Begge faglærerne er erfarne lærere med lang undervisningspraksis og erfaringer med alternative læringsformer i historie. Den ene, lektor Jørgen Eliassen, er som nevnt også medforfatter til Aschehougs læreverk for videregående skole.

Når det gjelder hans vurdering av den gjeldende historieplanen for videregående skole, understreket Jørgen Eliassen at læreplanen ikke var ferdig da de skrev *Spor i tid*. Han syntes generelt sett at det er mye bra i den nye læreplanen, og den bør leses forfra, og ikke baklengs,

---

<sup>193</sup> Intervju med Anne Margrethe Halvorsen, 1.03.2004.

<sup>194</sup> Intervjuer med Jørgen Eliassen og Lorenz Hermansen, januar/februar 2004.

slik mange gjør. Mange er redd for at de ikke skal komme gjennom det de skal. De tre hovedmomentene som er formulert i planen og de mange delmålene bærer preg av at alle har fått sitt, og da blir det hele så stort at ingen rekker gjennom alt.

Men hvis man for eksempel vil vektlegge interkulturell læring, er mulighetene etter Jørgen Eliassens oppfatning til stede i den gjeldende læreplanen. Han syntes en rekke fellesmål i planen er ganske kloke. Når det gjaldt hans ønsker om endringer, ble de knyttet bl.a. til metodemålene, som er blitt ganske instrumentelt utformet, for eksempel om årsak – virkning. Det legges opp til en reproduksjon av årsaks- virkning - forklaringer, og problemet er at det er mye mer komplisert å forklare fortiden. Dette får også konsekvenser for interkulturell læring, der det for eksempel inviteres til å ramse opp to til tre årsaksforklaringer til for eksempel kolonialismen, og det er etter hans oppfatning ikke noen særlig fruktbar tilnærming.

Eliassen var usikker på hvordan en god læreplan burde utformes, men ser for seg at en plan kanskje burde inneholde en makrohistorisk tilnærming, der en for eksempel ser på hva som er de viktigste trekk ved middelalderen og andre perioder, og kanskje har en kanon av begreper innenfor hver periode, men en bør ha en ganske stor frihet når det gjelder hvilke cases man vil studere for å belyse sentrale historiske fenomener i hver periode. Og i den sammenheng bør elevenes ønsker spille en stor rolle. Han var enig med meg i at planen for videregående skole er fleksibel, og i langt større grad enn planene for mellomtrinnet og ungdomstrinnet i L 97.

Det interessante med historiefaget var ifølge J.E. at det mer er et forstående fag enn et forklarende fag. Han ønsket derfor ikke å bruke planens krav om enkle årsaksforklaringer, men invitere elevene til å argumentere selvstendig. Han var som nevnt redd for lærebokas mekaniske oppsummering av årsaks- virkning - forklaringer. Lærebøkene er i en viss forstand farlige for elevene, og han uttrykte en økende skepsis for fortellerstemmen i lærebøkene, og det gjaldt også de lærebøkene han selv hadde vært med på å skrive: Når man snakker med elever, oppdager man fremdeles at de har en sterk tiltro til at innholdet er 'riktig', laget av vitenskapsfolk, osv. og forteller om fortiden 'slik den virkelig var'. Hele poenget med historisk læring er dermed borte. I et flerkulturelt samfunn, der man må ta utgangspunkt i elevenes forforståelse, må man være svært fleksibel, slik at elevenes inneværende kunnskap stadig blir utfordret. Fortellerstemmen i historiebøkene bør derfor etter Eliassens oppfatning tydelig vise at det er en historisk konstruksjon elevene møter. Dette kan bli vist ved at det bl.a. vises til kilder, og ved at flere historikersyn blir presentert. J.E. stilte seg tvilende til om det er



realistisk å gi en større plass for utenomeuropeisk historie i læreverkenes for videregående skole. Spørsmålet ble drøftet da de skrev Aschehougs læreverken, og forfatterteamet så det som urealistisk å kunne gi en dyptpløyende framstilling om utenomeuropeiske samfunn. De valgte heller å tilfredsstille minimumskrav for at læreplanen tross alt kunne bli fulgt.

Jeg viste til min hovedinnvending mot lærebøkene for videregående skole om manglende perspektivmangfold. På mitt spørsmål om hvordan et læreverken med flere perspektiver kunne utformes, viste Eliassen til et lærebokprosjekt der lærere fra Albania, Makedonia og Bulgaria deltok, og der målet var å framstille kommunistperioden ut fra flere synsvinkler. De har laget en lærebok om kommunistperioden, og det er ikke-kommunister i dag som skal få fram ulike syn ved å lage en kildesamling med små kilder som viser mangfold innenfor hvert land, med vekt på dagliglivets historie, med for eksempel dåpsskikker, hvordan de festet og hvordan de ferierte. Det blir vist hvordan folkelige forestillinger skiller seg fra kommunistpartiets offisielle normer, og det blir vist til et mangfold av livsformer i de tre landene. Politisk forfølgelse og andre negative trekk, men også livsglede og kulturelt mangfold blir vist. Minoriteters livssituasjon blir også tatt opp. Også spørsmål knyttet til sosial velferd blir beskrevet, men på en variert måte når det gjelder perspektiv. Sammenlikner en denne framstillingen med framstillingen av norsk historie på 1900-tallet, slik det er gjort i Aschehougs læreverken, finner man ifølge Eliassen der den entydige 'store fortellingen' om vekst og velstandsutvikling. Man får ikke godt nok fram mangfoldet innenfor det norske samfunnet, for eksempel ulike minoriteters stilling. Det er hele tiden statens perspektiv, og staten blir én stemme. Dersom man flyttet perspektivet fra det statlige ned til menneskene, ville man oppleve en helt annen stemme. Denne alternative vinklingen var ifølge J.E. lite inne under arbeidet med Aschehougs læreverken.

På mitt spørsmål om hvilke generelle krav han ville stille til en lærebok som skal fremme kulturelt mangfold/flerkulturell orientering, understreker også den andre faglæreren ved Grefsen videregående skole<sup>195</sup>, Lorenz Hermansen, sitt ambivalente forhold til læreboka. Sammen med kolleger hadde han ofte vært inne på at den beste læreboka ville være en 'syltynn' bok som gir oversikter og de viktigste data, og dette måtte så suppleres med stoff sammen med elevene. Det ville være en fare for at dersom han selv skulle skrive en lærebok, ville også den blitt eurosentrisk i sin tilnærming og sitt innhold, og den ville sannsynligvis

---

<sup>195</sup> Intervju med Lorenz Hermansen 30.januar 2004.

ikke bety så mye for eksempel for en med afrikansk eller annen kulturbakgrunn. Men igjen: En lærebok bør være tynn, med store muligheter for å fylle den med stoff. Han syntes også det at det er problematisk at mange av de nye lærebøkene har svært mye tilleggstoff, med for eksempel forslag til oppgaveløsning. Faren med det er at hvis man skal ta læreverket på alvor, så ville det fylle all tid. Han forstod i og for seg forlagenes ønske om slike læreverk, men problemet blir at føringene i læreverket blir så tunge.

Under intervjuene viste jeg til at jeg i min lærebokanalyse hadde tatt utgangspunkt i en del temaområder som jeg betrakter som særlig relevante i samband med interkulturell læring, bl.a. eksempler på flerkulturelle samfunn i historien, folkevandringer som historisk fenomen, utenomeuropeisk historie, og også beskrivelser av hverdagsliv i ulike epoker og kulturer. Generelt sett følte begge faglærerne som jeg intervjuet ved Grefsen videregående skole, at slike temakretser er dårlig dekket. Man må lete svært bevisst for å få slike tema i fokus.

Også når det gjaldt spørsmålet om hvilket grunnlag det læreverket som de har brukt, *Spor i tid*, gir for selvrefleksjon om egen bakgrunn, ble faglærernes vurdering negativ. De følte at læreverket gir en dårlig bakgrunn for det. Bøkene er preget av 'den store fortellingen' som indirekte er en oppfatning om at det er mulig med en framstilling av historien 'slik den var'. Da skapes det små muligheter for selvrefleksjon, for læreboka blir stående som et slags monument, og samtalen er allerede ferdig. Det er også sjelden at forfatterne problematiserer sin egen framstilling av historien.

Jeg har i min lærebokanalyse vist at perspektivmangfold, dvs. at historien også blir sett gjennom andre folkegruppers øyne, er mangelvare i stort sett alle lærebøkene. I den sammenheng var jeg opptatt av om denne mangelen et stykke på vei kunne bli rettet opp gjennom for eksempel kildeinnslag i oppgavedelen og arbeidsbøkene. Jeg har også vist at noen av læreverkene, særlig for videregående skole, i hvert fall gjør forsøk på å trekke inn kontrasterende perspektiver på deler av historien. Når det gjelder praksis, blir imidlertid spørsmålet i hvilken grad arbeidsoppgavene og arbeidsbøkene blir aktivt brukt. Spørsmålet var en viktig del av min analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk for ungdomstrinnet, som ble gjennomført i perioden 2000-2002.<sup>196</sup> Læreverket har en egen del

---

<sup>196</sup>Eikeland, Halvdan: *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"*. Rapport4/2002, Høgskolen i Vestfold. 171 s.

(‘Innblikk’) knyttet til hvert hovedkapittel, med et rikt utvalg av arbeidsoppgaver som bl.a. var knyttet til historiske kilder. Av lærerintervjuene framgikk det tydelig at den realhistoriske delen av hvert hovedkapittel hos samtlige lærere dannet fundamentet i læringsprosessen. Det gikk i den sammenheng direkte og indirekte fram at lærerne betraktet ‘Innblikk’-avsnittene som mindre viktige, og at de i beste fall kunne gjøre tjeneste som ‘pluss-stoff’ for de flinke elevene.<sup>197</sup>

Inntrykket av skepsis og likegyldighet overfor arbeidsoppgaver og arbeidsbøker knyttet til læreverkene, ble stort sett bekreftet i samtlige intervjuer ved de skolene jeg besøkte. Den sterkeste skepsisen ble uttrykt av Unni Helland ved Fjell skole:

*For det første ville jeg ønske en veldig stor, fyldig og kreativ lærerveiledning som ikke minst vektlegger musiske innslag, og som åpner for at læreren må lage sitt eget opplegg, og ikke kunne kjøre kopier fra en arbeids- eller lærebok. Da blir læreren fremmedgjort, og da får læreren kun et instrumentelt forhold til læringsprosessen. Jeg tror at alle de arbeidsbøkene som vi har vært matet med gjennom generasjoner, gir dårlig læring. Og alle de pengene som brukes på kopiering, og all den tiden læreren bruker på kopiering av hva andre har laget! Hvis læreren i stedet kunne bli oppfordret til å lage noe selv, der hun bygger på mangfoldet i klassen og skolen, og ikke hadde mulighet til å kopiere arbeidsbøker!<sup>198</sup>*

De to andre samfunnsfaglærerne som jeg intervjuet ved Fjell skole, opplyste at de også utvikler egne arbeidsoppgaver, men at de likevel å brukte arbeidsbøker og arbeidsoppgaver fra lærebøkene på en mer direkte måte.

Når det gjelder bruken av arbeidsbøkene/kildeheftene, viste jeg under intervjuet med de to faglærerne ved Grefsen videregående skole til at for eksempel Aschehougs læreverk som brukes ved skolen, har arbeidsbøker der det tross alt blir gjort forsøk på å anlegge utenomeuropeiske perspektiver på historien. Begge faglærerne opplyste at de selv hadde brukt dem lite, men de trodde nok at noen bruker dem en del. Selv ønsket de å bruke tilleggsstoff som de selv finner fram til. Problemet for mange lærere vil trolig være at perspektivmangfold er faglig krevende, og de er redd for å eksponere sin faglige usikkerhet. Den ene faglæreren uttrykte at det er morsomt å ‘forske’ sammen med elevene, og arbeidsbøkene kan sikkert være til hjelp i slike sammenhenger. Samtidig er det et problem at det er mye som skal gjennomgås, og den overhengende trusselen at elevene til slutt skal prøves, påvirker læringsprosessen.

---

<sup>197</sup> Eikeland (2002): Opus cit. s. 140.

<sup>198</sup> Intervju med Unni Helland, Fjell skole 10.03.04.

## 5. Samtalens rolle i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

Begrepet 'interkulturell læring' inneholder implisitt en oppfatning om at møte, kontakt og meningsutveksling inngår som deler av læringsprosessen. Dette er sentrale sider ved det som kunne samles under begrepet 'interkulturell dialog'. Det er allerede vist at aktiv bruk av samtale i læringsprosessen er en viktig del av læringsprosessen ved Fjell skole, og det samme gjelder Lindeberg skole og Grefsen videregående skole. Det sentrale spørsmålet i dette kapitlet blir hvilke former for dialog som kan tas i bruk i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess, og hvordan den interkulturelle dialogen kan begrunnes didaktisk. Samtale som metodisk virkemiddel i samband med historisk læring blir først drøftet generelt, og deretter vil samtale knyttet til historisk sammenlikning bli kommentert.

Klassesamtalen er en sentral del av den interkulturelle dialogen. Det ville være meningsløst om for eksempel et tema som migrasjon i en klasse med innvandrerelever utelukkende ble teoretisk gjennomgått: Ulike årsaker til migrasjon kunne regnes opp uten at elevene fikk anledning til å forklare hvorfor deres egen familie flyttet til Norge. Dersom en årsaksanalyse blir knyttet til personlige eksempler, blir læringseffekten ganske sikkert en helt annen enn om en bare ramser opp generelle årsaksforklaringer fra en lærebok, jfr. den refererte kritikken som Jørgen Eliassen ved Grefsen videregående skole hadde av de forenklete årsaks-virkning-forklaringene i gjeldende læreplaner og mange av lærebøkene. For å gi et konkret eksempel på hvordan en enkel klassesamtale knyttet til årsaksforklaringer kan foregå, vil jeg igjen vise til samtalen jeg opplevde i en 3. klasse ved Fjell skole, der også identitetsspørsmål ble tatt opp. Noen glimt skal gis:

Elevene presenterer seg for meg ved å fortelle hvilke land de kommer fra. Eksempel: *Jeg kommer fra Pakistan, men jeg er født i Norge.* Lærer: Hva mener du med at du kommer fra Pakistan? *Mine foreldre ble født der.*

Etter at elevene har presentert seg, foregår en samtale med enkeltelever om 'hvem de er' og 'hvor de kommer fra', og også om hvor foreldrene til de norske elevene kommer fra. Spørsmål: 'Hva føler du at du er?'

Videreutvikling av samtalen: Hvorfor reiste foreldrene til Norge? Eksempel: elev med irakisk bakgrunn: *På grunn av Saddam Hussein.* Hva vet dere om ham? *Han har drept mange mennesker.* Hva slags jobb hadde han? Begrepene *konge* og *president* blir tatt opp. Kjenner dere andre land som har president? Hva slags jobb er det?

Et nytt tema/begrep blir tatt opp: Flyktninger. Hva betyr det å flykte? Eksempel: Historien om Pamela fra Chile. Hva hadde pappaen til Pamela gjort? (Han var

motstander av Pinochet.) *Han var uenig med sjefen i landet.* Politisk/kulturell sammenlikning: Hva skjer i slike tilfeller i Norge? Erfaringer elever i klassen har med seg: Hvorfor flyktet foreldrene dine fra Irak? *Pappa var uenig med Saddam Hussein. Derfor ble han skutt i foten.*

Lærer forteller om Saddams bruk av giftgass overfor kurderne. Historisk parallellitet: Saddam gjorde det samme som Hitler.

Liknende bruk av klassesamtale opplevde jeg også på mellomtrinnet ved Lindeberg skole og ved Grefsen videregående skole.

I samband med utvikling av historiebevissthet i multietniske klasser er det generelt sett viktig å finne *samtaleformer* som gjør det mulig å utvikle elevenes forhold til historie: hvilken historie de har en personlig tilknytning til, hva som oppleves som fremmed, og hvilken tradisjon de selv er del av. Samtalen knyttes dermed både til elevenes forhold til historie, til deres personlige identitetsopplevelse og deres forhold til medelevene og læreren. I den sammenheng er åpne samtaler som skaper muligheter for å gi et nyansert bilde av historiske tema, viktig. Formålstjenlige er spørsmål som fører til en sammenlikning, for eksempel mellom i går og i dag, mellom ulike posisjoner og handlingsalternativer, og der det ikke fins enkle ja-nei-svar. Målet må være at elevene får kunnskap om historiske saksforhold, får anledning til personlig vurdering og begrunnede standpunkt. Det må gis plass for å drøfte 'ekte' spørsmål, dvs. spørsmål som elevene har et direkte forhold til.

Flere ulike samtaleformer kan skisseres:

- Problem- og refleksjonssamtale: Her fins ikke noe riktig svar, og målet er å formulere et problem, tenke gjennom det og tolke, og kanskje også skissere mulige løsningsforslag og svar. Eksempler på faglig krevende og til dels kontroversielle tema som kunne tas opp i videregående klasser og kanskje også på ungdomstrinnet:  
*\*Hvordan påvirket det engelske koloniherrdømmet kulturen i India? \*Hvilke sammenhenger kan det være mellom det tyske holocaust og Israels behandling av palestinerne i dag?*
- Vurderingssamtale: Historisk kunnskap blir her aktualisert, samtidig som verdistandpunkt blir begrunnet ut fra elevens nåtidige verdimålestokk. Eksempel: *\* Er det indiske kastevesen tilpasset forholdene i vår tid? \* Dersom du ved hjelp av en*

*tidsmaskin ble ført tilbake til det norske samfunnet på 1800-tallet, hvilket kjønn, hvilken plass i familien og hvilken samfunnsgruppe ville du velge?*

*\* Hvilke problemer har regnskogsindianerne i Amazonas stått overfor i deres nyere historie?*

- Rollesamtale: Den skiller seg fra rollespill ved at det kun er samtale det dreier seg om, og ikke omkleddning og handling. Elevene går inn i en rolle og uttaler seg som om de var vedkommende rollefigur. Oppgaven er å leve seg inn i en annens livssituasjon og identitetsopplevelse. Et eksempel på rollesamtale i en historieklasser i videregående skole kunne med bakgrunn i kildetekster være å gi uttrykk for meninger innenfor den jødiske befolkningen i Cordoba på en lov fra kalifen som gikk ut på at de enten måtte konvertere til islam eller utvandre. Elevene får tildelt roller: for eksempel en eldre mann med formue, en student i medisin, en slakter med familie, og de skal gi uttrykk for hva de vil gjøre. Oppgaven blir å tenke gjennom den individuelle situasjonen de er blitt henvist til og hvilke historiske handlingsmuligheter de har. På slutten av rollesamtalen må et historisk korrektiv legges inn, der det blir drøftet i fellesskap hvor realistiske standpunktene og avgjørelsene kunne være. På den måten blir samtalen realhistorisk preget. På ungdomstrinnet kunne et annet eksempel være å gå inn i rollen til en bonde i Hedmark som på slutten av 1920-tallet blir utsatt for tvangsauksjon. I min observasjonsperiode opplevde jeg liknende eksempler på rollesamtale i Jørgen Eliassens klasse ved Grefsen videregående skole.
- Intervju: I en interkulturell sammenheng vil det ha stor betydning om en kunne intervju representanter for tradisjonelle norske minoritetsgrupper, for eksempel samer. I for eksempel Oslo vil det ikke være så vanskelig å få kontakt med personer med samisk bakgrunn som har 'utvandret'. Elever med innvandrerbakgrunn kunne få i oppgave å intervju sine foreldre slik at de kan fortelle om sine migrasjonserfaringer. Foreldre med innvandrerbakgrunn fra for eksempel Afrika eller Pakistan kunne også intervjues om levekår og politiske forhold i deres opprinnelige hjemland. Som bakgrunn for fremmedforståelse og utvikling av empati kunne elever med etnisk norsk bakgrunn intervju sine foreldre eller besteforeldre om historiske forhold i Norge, for eksempel levekår under den andre verdenskrig. Det skal senere gis en rekke eksempler på intervjuer som elever ved Grefsen videregående skole har gjennomført under sine studieturer til Berlin i løpet av de siste årene.
- Den autentiske samtalen: Begrepet 'autentisk' knyttes til den personlige betydning det historiske temaet kan ha for samtalepartnerne (elev og lærer): Hvilken betydning har

temaet for deg, og hvilken betydning har det for meg? Som eksempel kunne en beskrive en ung palestinsk martyrs attentat på en politistasjon i Israel. Etter å ha beskrevet attentatmannens bakgrunn og konsekvensene av hans selvmordsaksjon også for uskyldige mennesker, kunne det internasjonale terrorismeproblemet tas opp. Elevene og læreren får i slike tilfeller anledning til å uttrykke sine personlige meninger om hvordan de selv forholder seg til terrorisme generelt, og om det er mulig å vise til en 'rettferdig' terrorisme. For eksempel kunne et utdrag fra Kari Vogt/ Anders Hegers bok *Bruddet. Hellige krigere og en ny verdensorden* (Oslo 2002) om hva som får unge palestinere til å ofre seg, kopieres og drøftes i klassen.

Læreren oppgave er ikke minst å skape en samtaleatmosfære som er preget av åpenhet og gjensidig godkjenning og som gjør det mulig å utvikle en form for kommunikasjon som både tar for seg faglig innhold, hva en selv står for, og gir plass for engasjement og appell. Bruken av samtale som jeg observerte både ved Fjell skole, Lindeberg skole, og Grefsen videregående skole bygde etter min oppfatning på sentrale didaktiske begrunnelser. Ved alle skolene ble utgangspunktet tatt i eleven, og elevens meninger og erfaringer styrte samtalen.

I en flerkulturell klasse kan ulike språkmønstre hos elever med innvandrerbakgrunn lett føre til at medelever ikke hører grundig nok etter hva som blir sagt, og det blir derfor en viktig oppgave for læreren å arbeide bevisst for at ulike språkmønstre i klassen blir akseptert. Samtalen blir ført av deltakere som har fått sine roller og måte å kommunisere på formet gjennom skole, den generelle sosialiseringprosessen og det som særpreger deres egen kulturbakgrunn. I en klasse med flere etniske grupper er språkmønsteret til elevene ulikt kulturelt preget. De kan for eksempel hjemme oppleve et annet kommunikasjonsmønster og en annen rollefordeling enn det som preger skolen. For eksempel er bruk av kroppsspråk (til eksempel forbud mot berøring eller det motsatte) og hvordan man skal forholde seg under en samtale (skal man snakke åpent, eller omskriver man?) kulturbetinget. Faglærerne Lorenz Hermansen og Jørgen Eliassen ved Grefsen videregående skole fortalte at elevene under en av studieturene til Berlin opplevde barrierer når de intervjuet vietnamesiske grupper. De tok bl.a. opp problemer knyttet til flyktningsstatus og stilte spørsmål om hvordan de reagerte på at noen skulle tvangssendes hjem. De norske elevene var ikke forberedt på tausheten som de opplevde, fordi den hadde sammenheng med ulike kulturelle holdninger til det å snakke direkte om personlige problemer. I mange hjem med innvandrerbakgrunn kan for eksempel også respekten overfor eldre begrense bruken av samtale.

I en samtale i klassen er det derfor viktig at både lærer og elever har kjennskap til slike kulturelle ulikheter. Det kan være behov for at lærer legger opp til en metasamtale om klassekommunikasjon, der ulikhetene blir tematisert. Det er svært viktig at slike spørsmål blir tatt opp ofte, og at det blir gjort klart at kunnskap om ulik kommunikasjonsbakgrunn senere også kan være viktig på reiser, i kontakten med forretningsforbindelser eller med venner fra andre land. Dette er også noe av bakgrunnen for at samtaletrening inngår som en sentral del av forberedelsen bistandsarbeidere får før de skal arbeide i en bestemt region.

Bruk av samtale kan ha nær sammenheng med dannelse av historiebevissthet: <sup>199</sup>

Valg av innhold som tas opp, og samtale om innholdet kan fortelle noe om *hvilken historiebevissthet deltakerne er preget av*. En samtale om historie skiller seg fra en samtale om for eksempel tekniske spørsmål ved at deltakernes normer, verdiforankring og forestillinger om historisk utvikling spiller en viktig rolle. Elevenes historiebevissthet er under stadig utvikling og blir påvirket på ulike måter, for eksempel av fjernsyn, historiske dataspill og samtaler i familien. Klassesamtale knyttet til historiske problemstillinger kan spille en viktig rolle i formingen av elevenes historiebevissthet, men er likevel bare en av mange viktige sider ved dannelsesprosessen.

Historiebevissthet og valg og vektlegging av ulike typer historisk innhold står i et nært forhold til hverandre, og en lærers valg vil fortelle noe om hans/hennes historiebevissthet. Velger for eksempel en lærer å vektlegge personlig herskerhistorie, skapes dermed lett forestillinger om at 'menn skaper historie'. Problemet blir større jo yngre elevene er. Som utgangspunkt for hvordan historiebevissthet kan utvikles i samband med interkulturell læring, kan det vises til de tre funksjonene *identitetsutvikling, legitimering og orientering*.<sup>200</sup>

Samtale som redskap for *identitetsutvikling* kan knyttes både til jeg-identitet og ulike former for gruppeidentitet. For å nærme seg identitetsspørsmål kunne det for eksempel være meningsfullt å samtale om en historisk person, for eksempel en ungdom i det gamle Kina eller en utvandrer til Amerika på 1800-tallet. Samtalen kunne knyttes til forestillinger om roller,

---

<sup>199</sup> Jfr. Alavi: Opus cit.: 272 ff.

<sup>200</sup> Jfr. Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts, i Behrmann/Jeismann/Süssmuth: *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn 1978: 6-64.



der elevene sammenlikner egne forestillinger med den fremmedes. Elevene kunne også bli konfrontert med nasjonale myter: 'Nordmenn har alltid vært et tolerant folk'. Økt forståelse for identitetsspørsmål kunne også utvikles ved at elever kan bli stilt overfor en bestemt historie: 'Du tilhører den svarte befolkningen i Sør-Afrika på 1950/60-tallet'. I slike sammenhenger er det viktig for læreren å gi elevene identitetstilbud som er mangesidige og er egnet for samtale og refleksjon. Det er også mange muligheter for at den generelle historiske kunnskapen som elevene sitter inne med, kan aktualiseres. I en videregående klasse kunne for eksempel kunnskapen om holdninger til rase og andre folkeslag i nyere norsk historie danne noe av bakgrunnen for en samtale om trekk ved 'det å være norsk' og norsk toleranse.

Når det gjelder bruk av historisk kunnskap som *legitimering* av personlige standpunkt til bestemte spørsmål, kan det generelt fastslås at en samtale om historie lett kan føre til at elevene tar parti. Et utsagn som 'Amerikanerne måtte bruke atombomben for å avslutte den andre verdenskrig' illustrerer faren for at en historisk samtale lett kan forsterke på forhånd fastlagte standpunkt. I en klasse med innvandrerelever er faren kanskje ekstra sterk fordi deler av deres familie nylig kan ha hatt traumatiske opplevelser, for eksempel knyttet til etnisk rensing på Balkan på 1990-tallet.

Samtaler om historie bidrar også til innhenting av ny historisk kunnskap og til nye perspektiver, og på en slik måte at elevene utvider sitt bevisste forhold til det som har skjedd og utvider sin egen samtidsforståelse. Historisk læring har m.a.o. en *orienteringsfunksjon*. Læreren oppgave i en slik sammenheng blir først og fremst å finne historiske tema og formulere problemstillinger som gjør det mulig for elevene å tenke gjennom den nye kunnskapen og utvide sine egne perspektiver. Temaet vil senere bli utdypet i det neste avsnittet om sammenlikning, der den tyske historiedidaktikeren Peter Schultz-Hageleits retningslinjer blir tatt opp.

Som det allerede er gitt flere eksempler på, kan historisk sammenlikning være en viktig del av den interkulturelle dialogen. Begrepet 'interkulturell' betyr at minst to kulturer kommer i kontakt med hverandre, og at en gjennom samtale drøfter likheter og ulikheter.

Sammenlikning mellom kulturer kan få en stor plass i historieundervisningen, der en for eksempel kunne sammenlikne synet på barnet i ulike kulturer, eller politiske maktforhold i ulike deler av verden i en bestemt historisk epoke. I tillegg kan historiske fenomener aktualiseres: for eksempel kunne en sammenlikne motivene bak utvandringen fra Europa på

1800-tallet med årsaker til utvandring i ulike deler av verden i dag. I historietimene er det ofte relevant og nærliggende å sammenlikne fortid og nåtid. I mange klasser vil det være elever med etnisk norsk bakgrunn som har fjerne slektninger som utvandret til Amerika for rundt 100 år siden. Selv om det generelt sett ikke var de aller fattigste gruppene som flyttet, var fattigdom og trange kår en viktig årsak for mange europeere som flyttet til Amerika på 1800-tallet, og det er også en viktig del av bakgrunnen til mange innvandrere til Europa i dag. Den historiske kunnskapen kan med andre ord aktualiseres, og i den sammenheng vil undervisningssamtalen spille en viktig rolle. I min lærebokanalyse fant jeg også at særlig lærebøkene for videregående skole hadde viktige innslag av kulturell sammenlikning, både mellom samfunn i ulike deler av verden og mellom forhold i Norge i dag og tidligere.

Historiedidaktisk er det sentrale at den historiske sammenlikningen blir knyttet til et innhold der minst to historiske fenomener blir valgt ut og sammenliknet mest mulig systematisk. Sammenlikning er en krevende metode. Det er viktig at en ikke overvurderer elevene. En viktig forutsetning for sammenlikning er at fenomenene som skal sammenliknes, på forhånd er klart presiserte med hensyn til innhold. For eksempel ville det være umulig å sammenlikne det absolutistiske systemet i Frankrike på 1700-tallet med det samtidige systemet i Japan dersom ikke elevene på forhånd har fått kjennskap til de viktigste kjennetegnene ved hvert system. Historisk sammenlikning gir bare mening dersom det er klare likheter og ulikheter ved fenomenene som skal sammenliknes. Skal det være praktisk mulig å bruke sammenlikning som metode i skolen, må temaene avgrenses, for eksempel ved at en sammenlikner deler av samfunn (for eksempel næringsliv, levekår, kvinnens stilling, trosforestillinger, politiske maktforhold) eller tar opp faser i utviklingen av et historisk fenomen (revolusjoner, krigsutbrudd). Skulle en sammenlikne byer i middelalderen, måtte en begrense seg til to, høyst tre, eksempler, for eksempel Bergen, København og Bagdad. Og samtidig måtte en begrense seg til en bestemt del av bylivet, for eksempel byenes geografiske plassering og det geografiske bymønsteret, handel og håndverk, eller livet til en familie.

Sammenlikning har didaktisk en rekke positive sider. Perspektivet blir utvidet fra det allment kjente til det som er langt borte. Det kan skapes et forhold mellom det kjente og det ukjente, og det kan skapes grunnlag for en dialog om fellestrekk og ulikheter, og hva elevene opplever som positivt og negativt ved det som blir sammenliknet. Det viktige i en interkulturell sammenheng er at man får øynene opp for alternativer, og på den måten kan etnosentriske historiesyn motvirkes.

Sammenlikning som metode henger nært sammen med et annet perspektiv på historisk læring: nåtidsorientering. Den tyske historiedidaktikeren Peter Schultz-Hageleit skisserer ulike sider ved nåtidsorientering: Han skiller mellom 7 ulike former: <sup>201</sup>

- Knytte sammenheng mellom historie og barns og ungdoms erfaring.
- Drøfte analogier og kontraster mellom nåtid og fortid.
- Gi historisk nåtidkunnskap: Den historiske bakgrunn for eksisterende forhold.
- Utvikle historisk begrepskunnskap: Forstå at begreper som blir brukt i dag, ble til under andre forhold, og kanskje den gang hadde et annet betydningsinnhold.
- Gi eksempler og drøfte bruk av historie som politisk argument: Historisk kunnskap brukt som legitimeringsgrunnlag for politiske standpunkt.
- Bruke historie for å relativisere forhold og oppfatninger i elevenes samtid: Hva skiller vår egen tid fra tidligere tider?
- Drøfte hvordan historisk kunnskap og innsikt kan danne bakgrunn for handling i nåtid og framtid.

Sammenlikning knyttet til nåtidsorientering har nær sammenheng med dannelse av historiebevissthet. Som oversikten viser, dreier nåtidsorientering seg om å skape en forbindelse mellom historiske fenomener og forhold og oppfatninger som preger oss som lever i dag. For eksempel: Hva forbinder vi med 'frihet' i dag, og hvilke forestillinger om frihet hadde en kinesisk prinsesse på 1700-tallet, eller en norsk utvandrer til Amerika på 1800-tallet? I en interkulturell sammenheng vil slike sammenlikninger være viktige fordi oppfatninger av det samme begrepet kan være kulturbetingete og også variere i ulike historiske perioder. I en mulietnisk klasse er det viktig at elever med ulik kulturell bakgrunn får anledning til å gi sine reaksjoner på historiske fenomener, for eksempel rollemønster innenfor familien, og begrunne sine reaksjoner ut fra normer som gjelder i deres egen kultur i dag. På den måten kan en få fram at en annen kulturell erfaring er viktig for dem det gjelder, og ikke er irrelevant fordi det bryter med flertallets normer.

Et sentralt mål i samband med nåtidsorientering: å forstå de historiske røttene til nåtidsproblemer, er også i en interkulturell sammenheng svært viktig. Den politiske

---

<sup>201</sup> Jeg bygger i min oversikt bl.a. på en artikkel av Schultz-Hageleit, Peter: 'Gegenwartsbezüge' als Problem und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Del 1. I det vesttyske tidsskriftet i historiedidaktikk: *GD 1/76*: 59-72.

dimensjonen ved historieundervisning kommer i slike sammenhenger tydelig fram. I en klasse med innvandrerelever som for eksempel har sin bakgrunn i ulike deler av tidligere Jugoslavia, er det selvsagt at de historiske røttene til konflikten må tas opp. I slike sammenhenger blir det også en sentral oppgave å ta opp temaet nasjonalisme og stereotyper. Å ta opp slike tema blant elever som har konflikten nært inn på seg, er ikke noen enkel oppgave, fordi følelsene er sterke, og fordi de ikke minst i hjemmemiljøet kan bli sterkt emosjonelt påvirket. Målet må like fullt være å arbeide for en mest mulig saklig behandling. Av læreren kreves i slike sammenhenger både solid kunnskap og finfølelse.

I samband med historie og nåtidsorientering bør det advares mot at historisk stoff blir instrumentalisert. Ved hjelp av historiske eksempler, for eksempel Cordoba, kunne en vise at et multietnisk samfunn kan fungere uten store konflikter. En bruker da historie som 'steinbrudd' for egne politiske argumenter. Tar læreren derimot opp temaet multietnisk samfunn i dag, og gir elevene anledning til å studere historiske eksempler ved at en ser på hvilke forutsetninger som var til stede, hvordan den flerkulturelle kontakten faktisk var, hvilket spillerom det enkelte menneske hadde, og hvilken pris en måtte betale for det flerkulturelle samfunnet, kan den historiske kunnskapen skape bakgrunn for elevenes selvstendige tanker om et flerkulturelt samfunn. På den måten blir historie verken 'brukt' eller knyttet til en 'bevisførsel' som er avgjort på forhånd.

## **6. Språklige problemer, begrepsbruk og språkbevissthet.**

Bruk av samtale i klasserommet blir påvirket både av generelle språklige ferdigheter, begrepsbruken i lærebøkene, og av læreres og elevers kritiske språkbevissthet.

Samtlige lærere på barne- og ungdomstrinnet som jeg intervjuet, gav uttrykk for at begrepsbruken i lærebøkene som de brukte, var for vanskelig både for elever med norsk- etnisk bakgrunn og for elever med innvandrerbakgrunn. Bruk av hjelpelærere blir derfor et viktig ledd i opplæringen, og som vist ble det opplevd som et problem ved Fjell skole at skolen ikke hadde ressurser nok til språklig støtte til de mindre etniske gruppene med innvandrerbakgrunn. Jeg har også gitt eksempler på hvordan begrepslæringen kan styrkes gjennom en gjennomtenkt bruk av klassesamtale (jfr. referatet fra en time i en 3.klasse ved Fjell skole). Et generelt språkproblem knyttes som vist også til foreldrene som mulig ressurs.

På mitt spørsmål: 'I hvilken grad er det mulig å bruke foreldrenes bakgrunn, og i hvilken grad gjør du det?' svarte Unni Helland ved Fjell skole:<sup>202</sup>

*Jeg har i den sammenheng et kjempeproblem, og det er deres ofte manglende språkkunnskaper. De har for dårlige kommunikasjonsmuligheter. Mange barn i klassen skjønner dem ikke, og det betyr at det er vondt både for elevene og de voksne. Hadde de hatt en norskspråklighet som hadde vært på et høyere nivå, ville de vært utrolig viktige å bruke som informanter.*

'Fører dette også til at de blir negative til å komme til en klasse?'

*Ja. Det er aldri godt å oppleve sin egen tilkorkomming. Det samme gjelder også de tospråklige lærerne. De kunne spilt en enda viktigere rolle hvis de hadde hatt en bedre språkkompetanse.*

Den samme holdningen kom også til uttrykk hos de øvrige lærerne som jeg intervjuet ved Fjell skole og hos øvingslæreren og den urdotalende hjelpelæreren som jeg intervjuet ved Lindeberg barne- og ungdomsskole.

Det skal også gis noen fagdidaktiske kommentarer knyttet til utvikling av kritisk språkbevissthet :<sup>203</sup>

I samband med historisk læring kan en skille mellom to språknivåer: Språk som undervisningsspråk, der man tilegner seg historisk kunnskap og innsikt, og fortidas språk: Det man taler om og ved hjelp av kilder og tekster nærmer seg.

Sentrale spørsmål når det gjelder språkbruk i historiske kilder, er hva språket egentlig uttrykker: Hvilken ideologi og selvforståelse var språket til bestemte grupper uttrykk for? Ofte er det de politiske herskergruppene som preger fortidas språk og dermed preger historiebevisstheten til store deler av befolkningen. Et ekstremt eksempel er nasjonalsosialismens språk: de skapte nye ord, for eksempel 'ren rase', 'undermennesker', 'blodfelleskap', 'krystallnatt'. Gamle ord ble tillagt ny betydning, for eksempel 'das Volk', eller brukt i nye sammenhenger: 'vitenskap på nasjonalsosialistisk basis'. Den nye språkbruken under nazismen førte til at språket ble mekanisk og ubevisst overtatt, og det skjedde på bekostning av en rasjonell bruk av språket.

---

<sup>202</sup> Intervju 10.03.2004.

<sup>203</sup> Jfr. Alavi: Opus cit.: 264 ff.

Mål for interkulturell historisk språkdannelse bør være at enkeltbegreper må bearbeides for å utvikle kritisk språkbevissthet og bevisste holdninger til historiske begreper. Det kan vises til 4 problemområder: a) Eurosentriske og etnosentriske begrep og vendinger, b) utenomeuropeiske begreper, c) overføring av europeiske begreper på utenomeuropeiske forestillinger, d) ulikt begrepsinnhold i ulike kulturer.

Eksempler på eurosentriske eller etnosentriske begreper er 'Det nære Østen': 'nært' for hvem?, 'Vesten': I dag: begge sider av Nord-Atlanteren, der den vestlige grensen går ved Stillehavskysten av Nord-Amerika, og den østlige blir ulikt bestemt: Ural?, Oder?, Elben?, Bosporus?. De arabiske vitenskapsmenn i Middelalderen oppfattet med 'Vesten' noe helt annet: Det mauriske Spania, og også det islamske Vesten. Det kan fastslås at historievitenskapelige framstillinger, læreboktekster og læreplaner til dels er fulle av etno- og eurosentrisme: jfr. begrepet 'de store oppdagelser', 'den tredje verden', osv.

Et komplisert problem gjelder forståelse av utenomeuropeiske begreper: Begreper fra utenomeuropeiske kulturer kan ikke alltid oversettes direkte. For å forstå begreper kreves ofte en grundig belysning av hvordan tradisjonelle samfunn er bygd opp. Det gjelder for eksempel forståelsen av begreper knyttet til menneskelig samliv, som 'ære' og 'familie'. Enkelte begreper som står sentralt i utenomeuropeiske samfunn, kan ikke forstås uten grundig kjennskap til vedkommende kulturs historie. Eksempler når det gjelder politiske begreper, kunne være forståelsen av Sukarnos 'Mufakat-system', eller Nyereres 'afrikanske sosialisme', der man bygde på historiske fellesskapstradisjoner og deres måte å komme fram til beslutninger på.

Et annet fagspråklig problem er overføring av europeiske begreper på utenomeuropeiske samfunn: I dagens historieundervisning brukes stort sett slike begreper som har utviklet seg innenfor vesteuropeisk historie: 'føydalisme', 'industrialisering', 'kommunisme', 'parlamentarisk demokrati', osv. Begrepene blir illustrert gjennom europeiske eksempler. Når europeerne i samband med avkoloniseringen opererte med begrepet 'nasjonsbygging', var det et eksempel på at et europeisk begrep: 'nasjon', ble overført til et samfunn med en helt annen struktur enn de europeiske der nasjonsbegrepet oppstod. I undervisningen bør det derfor presiseres at 'nasjon' er et historisk fenomen som oppstod i Vest-Europa på 1800-tallet og på ingen måte er en allmenn kategori som gjelder for alle tider. Disse historisk-politiske begrepene blir ofte ikke bare fylt med vestlig innhold, men blir også knyttet til normative

oppfatninger fra 'god' til 'dårlig'. For eksempel har begrepet 'føydalisme' for den vestlige betrakter konnotasjonen 'noe som er lite utviklet', og har en heller negativ valør. 'Demokrati' står derimot for noe som er høyt utviklet, og har en positiv valør. 'Individualisme' står for en personlig rett og et positivt mål. For de fleste er disse konnotasjonene lite bevisste, men blir betraktet som selvfølgeligheter.

Et vanskelig spørsmål i en interkulturell forståelsesprosess er at ulike kulturer tolker de samme begrepene ulikt: Et eksempel er tolkningene av begrepet 'ære'. I europeisk nytid blir begrepet 'ære' knyttet til noe individuelt og moralsk. I for eksempel tyrkisk kultur knyttes begrepet til ærssystemet i den tradisjonelle tyrkiske landsbyen, som var knyttet til den ytre familieære, som mennene i landsbyen var forpliktet til å forsvare. I en multietnisk klasse vil det derfor være viktig å få kjennskap til ulike forestillinger knyttet til ære. Den gamle europeiske duell-tradisjonen var også knyttet til et annet æresbegrep enn det vi har i dag.

Det kan konkluderes med at bevisst arbeid med begrepsdannelse er av den største betydning i samband med interkulturell historisk læring. Kun på den måten kan utbredte eurosentrisk synsmåter bli korrigerede, og forståelsen for utenomeuropeiske begreper kan utvides og bli gjennomtenkt på en grundigere måte. Hovedinntrykket jeg sitter igjen med etter analysen av lærebøkene for alle klassetrinn, er at oppfordringene til kritisk språkanalyse nok er til stede, særlig i lærebøkene for videregående skole, men innslagene er likevel for spredte til at de skaper grunnlag for utvikling av kritisk språkbevissthet. Også i denne sammenhengen blir ansvaret overlatt til den bevisste lærer. Jeg tok opp problemet i mitt intervju med en av medforfatterne til Aschehougs læreverk for videregående skole, Jørgen Eliassen:<sup>204</sup> Jeg viste til de generelle problemområdene i samband med historiske begreper som er vist til ovenfor: 'I hvilken grad har du aktivt arbeidet med denne type problemstillinger i din undervisning?'

*Et problem er at hele periodiseringen av Europas historie ikke passer for utenomeuropeisk historie. Det hele er eurosentrisk. Det en kan gjøre i historietimene, er å understreke at det er eurosentrisk begreper.*

'Opplever du at elever stiller kritiske spørsmål om begrepsbruken i lærebøkene?'

*Svært sjelden. Mine forslag om fotnoter i læreboka ble bare avfeid av forfatterkollegene da vi drøftet Aschehougs læreverk. For elevene er en tekst med fotnoter en helt ukjent verden. Når lærebøkene ikke viser til andre tekster enn*

---

<sup>204</sup> Intervju med Jørgen Eliassen, Grefsen videregående skole 02.02.2004.

*brødteksten, og heller ikke har fotnoter, så ser det ut som om det er selve fortiden som snakker. Men fremmedforståelse kan for eksempel økes gjennom arbeid med ættesagaer, for eksempel arbeid med æresbegrepet. Lærebøkene kan kun være et 'bakteppe', og det er det som elevene gjør, som er det vesentlige. Derfor bruker jeg prosjektarbeid minst halvparten av tiden. Det er elevene som da skaper problemstillinger, men hovedtemaet bestemmes av lærer.*

## **7. Interkulturell historisk læring i klasserommet: Eksempler på metodisk vinkling og metodiske opplegg.**

I de foregående kapitlene om interkulturell historisk læring i praksis har jeg tatt opp en del generelle forutsetninger for historisk læring: læringsmiljøets betydning og praktiske erfaringer med å bygge opp et læringsmiljø som er preget av at elevene har en multietnisk bakgrunn, ulike oppfatninger om hvilket historisk innhold som bør prege skolen i et multietnisk samfunn, og læreres og foreldres forhold til læreplaner og lærebokas rolle. Ikke minst har jeg vektlagt samtale som sentral forutsetning og del av den interkulturelle dannelsesprosessen. En sentral forutsetning for en interkulturell læringsprosess er også de generelle språklige forutsetninger hos elever og foreldre, og hvilken språklig utforming lærebøkene har fått.

Når det gjelder mer spesifikke læringsaktiviteter i klasserommet, vil jeg først ta opp bruk av personhistorie. Jeg vil videre gi eksempler på mer konkrete undervisningsopplegg i klasserommet. Som tidligere i arbeidet henter jeg impulser både fra skriftlige kilder og fra erfaringer fra de skolene jeg har besøkt.

### **7.1. Bruk av personhistorie.**

Under analysen av læreplanen for historie for mellomtrinnet i L 97 fant jeg flere oppfordringer om å bruke personhistorie. Problemet er at bruken av personhistorie ikke blir didaktisk begrunnet. Hvilke mål kan knyttes til bruk av personhistorie i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess?<sup>205</sup>

Under den historiedidaktiske debatten i Vest-Tyskland på 1970-tallet ble også bruk av personhistorie drøftet. Klaus Bergmann m.fl. stilte seg sterkt kritisk til måten man hadde brukt personhistorie på i tradisjonell historieundervisning: Han viste bl.a. til 'menn skaper historie' -

---

<sup>205</sup> Jfr. Alavi: Opus cit.: 256-264.



tradisjonen, der berømte skikkelser som Caesar, Fredrik den store, Napoleon, osv. fikk en sentral plass.<sup>206</sup> Problemet var for Bergmann at det ble skapt en ureflektert forståelse av historiske hendelser ved at stiliserte personers handlinger fikk en sentral plass. Det ble herskernes historie som stod i sentrum, og 'historie nedenfra' ble forsømt. Det førte også til at kvinnes historiske rolle ble oversett. Etter Klaus Bergmanns vurdering står en slik historisk vektlegging i strid med hva som bør kreves av en aktiv historieformidling i et demokratisk, pluralistisk samfunn.

Bergmann vil likevel ikke fullstendig forlate personhistorie i skolen, men han ønsker en alternativ personhistorie der den blir brukt kritisk. Han viser til at personhistorie bl.a. kan ha følgende funksjoner:

- Abstrakte fenomener kan belyses gjennom livshistorien til enkeltpersoner, for eksempel hvordan industrialismen påvirket håndverkeres liv, eller hvordan utvandringen til Amerika på 1800-tallet foregikk.
- Enkeltpersoners handlinger eller innsats kan fungere som forbilder for barn og ungdom. F.eks. de unge studentene som protesterte mot Hitler i 1944. Slike eksempler viser at kunnskaper om enkeltpersoners handlinger ikke minst kan ha en viktig symbolfunksjon.
- Gjennom personhistorie kan følelser mobiliseres og evne til empati utvikles. Hva var personenes bakgrunn, motiver og handlingsmønster? Hvilken aktualitet har eksemplene i dag?
- Bruk av historiske personers livshistorie kan være et bidrag til innvandrerelevens identitetsdannelse. Særlig viktig må det i den sammenheng være å finne personeksempler som illustrerer interkulturelle sammenhenger, for eksempel en utvandrer til Amerika på 1800-tallet, eller samene som deltok i Kautokeino-opprøret i 1852.

Når det gjelder hvilke personers historie som kunne trekkes inn i en interkulturell læringsprosess, kan det gis noen enkle retningslinjer:

---

<sup>206</sup> Klaus Bergmann drøfter problemer knyttet til personhistorie i bl.a. artikkelen *Personalisierung und Personifizierung*. Gjengitt i artikkelsamlingen *Geschichtsdidaktik*: 158 ff. Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2000.

- Personer som har både positive og negative egenskaper, altså ikke helter. Personer som befant seg i posisjoner i samfunnet der de var nødt til å reagere på politiske avgjørelser. Et norsk eksempel kunne være Marcus Thrane.
- Både personer som lyktes og som mislyktes. Kun positive eksempler kan være uheldig, bl.a. fordi det bryter med elevenes virkelighetsoppfatning.
- Både europeiske og utenomeuropeiske eksempler bør være med, og både menn og kvinner.
- For å belyse personenes liv bør originalkilder tas i bruk, for eksempel brev, taler, dagbøker, selvbiografi, slik at deres liv kan bli autentisk beskrevet.

Som nevnt er det historiedidaktiske spørsmålet ifølge Klaus Bergmann ikke om personhistorie skal brukes eller ikke, men om hvilket utvalg av personer som blir foretatt.

Også når det gjelder metodisk tilrettelegging av personhistorie kan det skisseres noen retningslinjer:

- Bruk av case-studies: Kjennskap til livsløp, ideer og handlingsmønster, de historisk-politiske rammene, og de praktiske mulighetene personene hadde for å handle. Poenget er at elevene deltar i en drøfting knyttet til personenes handlingsmønster og deres alternative valg. Det bør gis plass for klassesamtale.
- Eksempler på bruk av personhistorie:
  - a) Særlig sentrale i en interkulturell læringsprosess er personer som møter en annen kultur, som blir konfrontert med det fremmede og mer eller mindre integrerer det fremmede i sitt eget liv. I framtidige lærebøker bør slike innslag få en større plass, og jeg har i min lærebokanalyse bare funnet noen få eksempler, bl.a. i samband med framstillinger om utvandringen til Amerika fra Europa på 1800-tallet.
  - b) En annen gruppe kunne være personer som oppholdt seg i en annen kultur og reflekterte over denne kulturen, for eksempel reisende. I lærebøkene fant jeg beskrivelser av for eksempel Marco Polo, Ibn Battuta og spanjolene i Mellom- og Sør-Amerika på 1500-tallet. Like viktige er beretninger fra personer som besøkte Europa eller Norge og som beskrev sine reaksjoner. (Jfr. Qverinis beskrivelser av Norge og nordmenn på 1400-tallet. Norsk innvandringshistorie, B. 1, s. 191 f..)

- c) Beretninger fra personer som utvandret og gjennomgikk en total endring av sitt liv. (Tema som praktisk liv: yrke, bolig, osv. og indre omstilling knyttet til verdier, tilfredshet, hvordan indre konflikter ble løst, osv.) Europeiske utvandrere til Amerika kunne igjen være eksempler. Her kunne Amerika-brevene være en viktig kilde. Særlig viktig kunne være beskrivelser av personer som gjennom flere generasjoner vokste inn i et nytt samfunn. (Språkproblemer, skifte av navn, og individuelle løsninger i samband med integrering kunne beskrives.) Historiske eksempler kunne for eksempel være hugenottene som utvandret fra Frankrike til Brandenburg, og finneinnvandringen til Norge på 1600-tallet. Livshistorien til partnere i bikulturelle ekteskap kunne også være viktige kilder til forståelsen av kulturmøte/kulturkonflikt.
- d) Beretninger fra representanter for etniske mindretall, for eksempel samene eller 'de reisende'. Fra USA fins en rekke selvbiografier der representanter for det svarte mindretall har beskrevet sin situasjon. (For eksempel Martin Luther King.) Fra utenomeuropeisk historie kunne man finne eksempler på hvordan lokalbefolkningen reagerte på de europeiske kolonisatorene. En kilde kunne være Nehrus verdenshistorie, som er oversatt til norsk.<sup>207</sup>

## 7.2. Undervisningsopplegg som har kulturkontakt/kulturmøte som tema.

Det skal gis to ulike eksempler på hvordan temaet kulturkontakt/kulturmøte kan tas opp i historietimene. Det første eksemplet er hentet fra en av lærebøkene som jeg har analysert, og det andre er et mer omfattende og utradisjonelt opplegg.

Lærebokeeksemplet er hentet fra Cappelens Historie 1 (CH 1) som har et eget kapittel om islam. Kapitlet gir flere eksempler på bakgrunnsstoff som kan danne grunnlag for en drøfting av temaet kulturkontakt/kulturkonflikt. Kapitlet beskriver hvordan Muhammed ble grunnlegger av en ny religion (s. 79-89). Det blir bl.a. gitt en oversikt over hvordan det arabiske verdensriket vokste fram, gitt eksempler på religiøs toleranse og splittelse, kulturell blomstring i kalifatet, og hva som var typisk for kvinners stilling under islam.

Gjennom arbeidsoppgavene til kapitlet (arbeidsboka s. 49-54), blir det på flere måter gjort forsøk på å framstille historien gjennom flere perspektiver og på den måten arbeide for økt

---

<sup>207</sup> Pax forlag 1967.

fremmedforståelse, og samtidig blir den historiske kunnskapen aktualisert ved at problemer med sameksistens mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn i dagens Norge direkte blir tatt opp. Eksempler på kilder som kan skape grunnlag for fremmedforståelse, er et utdrag fra Abu Bakrs tiltredelsestale. Talen fra den første kalif og Muhammeds nærmeste etterfølger forteller om hans syn på seg selv som islamsk leder og om hans krav til folket, som bl.a. omfatter deltakelse i hellig krig. Et annet grunnlag for fremmedforståelse blir gitt gjennom utdrag fra Koranen om kvinnene. Kilden forteller om Koranens syn på forholdet mellom menn og kvinner, hvilke rettigheter kvinner har i og utenfor ekteskapet, og hvilke krav Koranen stiller til både menn og kvinner. Temaene blir direkte aktualisert gjennom et spørsmål til en klasse med flerkulturell sammensetning: *Er du muslim i klassen, så fortell dine medelever hva Koranen betyr for deg og hvordan ulike grupper tolker Koranen i dag.*<sup>208</sup> I en egen oppgave: *Muslimere i Norge* (s. 52 i arbeidsboka ) blir en rekke liknende spørsmål stilt: Klassen blir oppfordret til å drøfte hvordan muslimene opplever medieoppslagene om kultur, religion og levemåter, og lærebokas framstilling om islam og muslimene. Dersom det i nærheten fins moskeer eller andre lokaliteter der muslimene samles, blir elevene oppfordret til å besøke dem og å arbeide med spørsmål som muslimenes religiøse praksis, samværsformer og kultur.

En annen oppgave med direkte tilknytning til islam og flerkulturell sameksistens er spørsmål knyttet til det såkalte 'dialogprosjektet'. Kilden i arbeidsboka (s. 52 f.) er en artikkel fra Aftenposten 11.10. 2000 som presenterer boka *Dialog med og uten slør*. (Pax 2000). Boka beskriver et dialogprosjekt mellom en kristen og en muslimsk kvinne som sammen med tre andre kvinner møttes jevnlig i ett år. De fulgte hverandre til kirke og moské og i daglige gjøremål. De skapte rom for en dialog om to verdensreligioner der de ikke misjonerte overfor hverandre. Spørsmålene til artikkelen tar opp grunnleggende sider ved flerkulturell sameksistens, og er etter min oppfatning et klart eksempel på hvordan historisk læring kan aktualiseres og knyttes direkte til flerkulturell sameksistens i dagens Norge. Det skal gis noen utdrag fra kildeteksten:

*Dialog handler ikke om å forandre andre, men kanskje seg selv, sier Grung (en av deltakerne i dialogprosjektet, min merknad). - - - Rommet for dialog er viktig for å ta selvkritikk og for å utfordre den andre. - - - Anne Hege Grung og Lena Larsen reiste til Jerusalem sammen for å besøke hverandres hellige steder. De var ikke forberedt på at det skulle bli så annerledes og så smertefullt. I Jerusalem fikk Grung dessuten erfare det som Larsen gjør i Norge – å tilhøre en minoritet. - - - Dynamikken i samværet mellom oss ble sterk. Jeg hadde ikke adgang til moskeene i bønnetiden. Både personlig og praktisk merket vi grensene for hva vi kunne dele, sier Grung. –*

---

<sup>208</sup> Fossum, Myhrvold, Ugland: *Historie 1. Verden og Norge før 1850. Arbeidsbok*. Oslo 2001: 51.

*Samtidig brøt vi, en muslim og en kristen, med forestillingen om hvem som kan være sammen, sier Larsen. De har gitt hverandre innblikk i sin sårbarhet, ikke minst da Grung mediterte på Golgata. - - - For å skape et rom for fredelig sameksistens må man vite hva dialog er; likeverdige som snakker sammen, med en agenda som er skapt i fellesskap, sier Larsen.<sup>209</sup>*

Arbeidsoppgavene til kilden:

- a) *Hva er bakgrunnen for at denne boken ble skrevet?*
- b) *Hva ligger i tittelen 'Dialog med og uten slør'?*
- c) *Hvilke forutsetninger har disse kvinnene for å skrive en slik bok?*
- d) *Hva slags arbeidsmetoder har de brukt?*
- e) *Hvilken betydning fikk reisen til Jerusalem for de to kvinnene?*
- f) *Vurder om en slik bok er viktig for å fremme forståelsen mellom de to kulturene.<sup>210</sup>*

Gjennom arbeidsoppgavene får vi eksempler på hvordan det essensielle ved historiebevissthet kan utvikles. Historisk kunnskap blir aktualisert, nåtidsoppfatninger knyttet til historisk erfaring danner utgangspunkt for dialog, og det åpnes for en drøfting og dialog om framtidforventninger.

Det andre undervisningsopplegget er utarbeidet og utprøvd ved gymnasklasser i Tyskland.<sup>211</sup>

Det har tittelen Sjakkspillet, og opplegget bryter både tematisk og organisatorisk med vanlige undervisningsopplegg innenfor videregående skole. Kulturkontakt er det sentrale temaet som blir tatt opp. Didaktiske begrunnelser for å bruke historien til sjakkspillet er at utviklingen og omformingen av spillet er et positivt eksempel på fredelig kulturkontakt, og at det spesielt for yngre elever er velegnet til å belyse et abstrakt begrep, kulturkontakt, gjennom historiske eksempler. Sentrale spørsmål som blir tatt opp, er hvor sjakkspillet kommer fra, og hvordan det tidligere ble spilt. Videre: Hvordan forandret spillet seg ved å bli brukt i andre kulturer? Hvorfor ble spillet forandret på en slik måte? Hva skiller de eldre versjonene av spillet fra måten spillet blir brukt på i dag?

For hele undervisningsopplegget blir følgende mål skissert: Elevene skal

1. kjenne reglene for sjakk som vi har i dag,

---

<sup>209</sup> *Historie 1. Verden og Norge før 1850. Arbeidsbok.* Cappelen Forlag. Oslo 2001: 52 f.

<sup>210</sup> Samme kilde: 53.

<sup>211</sup> Beskrivelsen av opplegget og utprøvingen av det er hentet fra kapittel 6.1. i Bettina Alavis avhandling. Opus cit.: 300- 321. Kapitlet har tittelen Das Schachspiel. Beispiel für einen fruchtbaren Kulturkontakt.

2. forstå hvordan reglene for sjakk i ulike historiske perioder var en gjenspeiling av samfunnsforhold (for eksempel som et speilbilde av føydalismen),
3. kunne beskrive konkret hvordan sjakkspillet ble tilpasset til andre kulturelle og politiske forhold (for eksempel hvordan sjakkfigurene ble endret da spillet ble tatt i bruk i Europa),
4. gjennom historien til sjakkspillet få innblikk i andre kulturer.

For å forstå bakgrunnen for målene skal det gis en kort realhistorisk oversikt over utvikling og bruk av sjakkspillet i ulike kulturer:<sup>212</sup>

Sjakk ble til i India: 'Det kongelige spillet' ble utviklet i et utenomeuropeisk land i det 5./6. årh. etter Kr. Det indiske navnet på det strategiske kampspillet var 'Tschaturanga', som samtidig var ordet for den gammelindiske hærordningen, som var sammensatt av de fire kampenhetene elefanter, hester, kampvogner og fotsoldater. Disse fire enhetene inngår også i indisk sjakk. De ulike figurene hadde ulike bevegelsesmuligheter. I spissen for figurene stod en uslåelig konge, som kun kunne bli stilt matt.

Den historiske bakgrunnen for spillet er uklar, og det fins flere orientalske sagn som forteller om hvordan spillet oppstod. Også innenfor det europeiske området utformet omtrent hvert eneste land et sagn om hvordan sjakkspillet ble til, og som var tilpasset deres egen historiebevissthet.

Uviklingen av sjakkspillet til den form det har i dag, skjedde suksessivt ved at de ulike folk tilegnet seg spillet. Perserne overtok spillet fra inderne og gav kongen navnet 'sjah', som navnet på spillet i dag er avledet av. Uttrykket 'matt' som i spillet kunne knyttes til kongen, betyr på persisk 'hjelpeløs'. Nytt i persisk var vesir-figuren, som var kongens rådgiver (i dag: 'dame'), som bare kunne beveges og slås diagonalt. 'Vesiren' spilte innenfor den gammelpersiske staten en vesentlig rolle: det var et embete som en kunne få gjennom egeninnsats preget av utholdenhet og troskap. Denne utviklingen gjenspeiler seg i en ny sjakkregel: Hver soldat ble, når han hadde slått seg gjennom til motstanderens side, forfremmet til vesir. Her vises det tydelig hvordan spillet ble tilpasset de gjeldende samfunnsforhold.

---

<sup>212</sup> Alavi (1998): 301 f.

Araberne lærte seg spillet av perserne ca. 750 e. Kr., etter at de hadde erobret og islamisert perserriket. På grunn av forbudet i Koranen mot å avbilde personer, endret araberne de naturtro figurene i spillet til abstrakte former, som er funnet i tallrike arkeologiske utgravninger. I arabiske områder hadde sjakkspillet en blomstringstid. Det fantes høyt ærede sjakkspillere, diktere av sjakkanekdoter og sjakkdikt, og til og med sjakkskoler. Sjakkproblemer ble ofte lagt inn i eventyrfortellinger. Fram til 1400-tallet hadde sjakkspillet den persisk-arabiske formen. Elefantene og vesiren kunne kun flyttes med korte skritt, slik at spillet ble et langvarig finurlig strategispill.

Spillet ble på ulike måter gradvis kjent i Europa i det 9. og 10. årh. e. Kr. Viktige veier var den direkte kulturutvekslingen fra emiratet i Cordoba til den iberiske halvøya og til sarazenerbosetningen på Sicilia og nedre del av Italia. Fra Italia ble kjennskapen til spillet trolig spredt til området som er det nåværende Tyskland. I tillegg skjedde også en indirekte formidling til Nord-Europa gjennom kjøpmenn som fulgte handelsveiene, og fra vikingene. I tiden for korstogene var sjakkspillet allerede kjent i Europa, men korsfarerne bidro vesentlig til at spillet ble videre kjent og også ble opphøyet til et av de 7 hovedkravene om hva ridderne skulle mestre.

I Europa ble figurene i spillet tilpasset den føydale samfunnsstrukturen: 'Sjah' ble til 'konge' og 'vesir' til 'dronning', av 'kampvogn' fikk man ridderborg ('tårn'), av 'elefantene' fikk man 'løpere' eller 'biskoper', og av 'fotsoldatene' fikk man 'bøndene'. Figurene i spillet ble fra nå av naturtro, og er derfor svært forskjellige fra de arabiske figurene. Figurene var en avspeilning av menneskesynet innenfor den europeiske samfunnsordningen i middelalderen: Alle hadde en plass i samfunnet som var bestemt på forhånd, og hver stand var forpliktet til å handle etter bestemte regler. Mobilitet mellom stendene skulle ikke være mulig, og samfunnet syntes å være uforanderlig, og dette kom i sjakkspillet bl.a. til uttrykk gjennom de fastlagte reglene, der hver figurtype så lik ut, bevegde seg på en bestemt måte og hadde en bestemt betydning. Sjakkspillet var altså en avspeilning av det føydale samfunnet.

Den form for sjakk som vi har i dag, utviklet seg først på 1400-tallet. Av 'dronningen' fikk man 'damen', som gjennom sin bevegelighet og mulighet til å vandre med lange skritt ble den mektigste figuren i spillet. Hun beskytter nå den hjelpeløst fungerende 'kongen', på samme måte som 'løperne', som nå er blitt bevegelige. På grunn av disse endrede reglene om å kunne

ta lange skritt både for 'dame' og 'løper' blir mulighetene for å mattstille motstanderne større, og åpningspartiene kan bli mer interessante. Om årsakene til disse endringene er det blitt lansert flere teorier, som det imidlertid ikke er enighet om. En av teoriene er for eksempel at 'damen' står for Jomfru Maria, og at den økte muligheten for å ta lange skritt hang sammen med europeernes ekspansjonstrang i tidlig nytid.

Det kan gis en rekke historiedidaktiske vurderinger knyttet til spillet. De viktigste innvendingen mot sjakkspillet som undervisningstema, er at det er et slag som blir simulert, og at det følgelig handler om et krigsspill. Forestillingene om et slag kommer i dag ikke direkte til uttrykk, men indirekte spiller strategi, list, kamp og offerberedskap ('ofre en bonde for å redde kongen') en sentral rolle. Problemet med sjakk som krigsspill kan ikke løses direkte, men i klassesamtalen kan krigsspill bli tematisert og problematisert. På den andre siden fins en rekke historiedidaktiske argumenter for bruken av sjakkspillet som historisk tema. En av fordelene med å bruke spillet som eksempel på positiv kulturkontakt er at spillet er allment kjent, slik at elever med ulik sosio-kulturell bakgrunn finner noe som de har litt kjennskap til. Arbeid med utviklingen av spillet er først og fremst viktig fordi mange kulturer har bidratt med sitt eget for å utvikle spillet. Derfor kan ikke noen kultur vurderes som mer høyerestående eller mindreverdige. Det kan innvendes at inntrykket av positiv kulturkontakt lett kan skape en harmonislagside, men eksemplet kan skape muligheter for klassesamtale med meningsutveksling om hvordan ulikt kulturelt særpreget bidro til at spillet historisk utviklet seg slik det gjorde.

Arbeid med sjakkspillets historie skaper også muligheter for tverrfaglighet. For eksempel kan utviklingen av sjakkfigurene være et tema innenfor praktisk-estetiske fag og bindes sammen med historiske bilder av sjakkspillet og religionshistorie. Innenfor norskfaget kan tekster der sjakkspillet har en viktig rolle gjennomgås. Innenfor pensum i videregående skole vil en finne en rekke eksempler fra europeisk litteratur: For eksempel 'Sjakknovellen' av Stefan Zweig eller Gottfried von Strassburgs 'Tristan og Isolde', der Tristan blir ført bort på et skip fordi han var så fascinert av sjakkspillet om bord at han bad kjøpmennene om å lære ham spillereglene. Han var så fordypet i spillet at han ikke merket at skipet forlot havna. I klasser der det blir arbeidet med filmhistorie, kunne scenene fra Ingmar Bergmanns 'Det syvende seglet', der hovedpersonen spiller sjakk med døden, være et eksempel på kjennskapet til sjakkspillet under korsferdene i det europeiske middelaldersamfunnet. Også et rollespill der



en tar opp hvordan spillet blir justert gjennom møtet mellom en kristen og muslimsk ridder, kunne gi en konkret illustrasjon av kulturmøte.

Undervisningsopplegget 'Sjakk' ble i mars 1994 utprøvd av en historielærer ved en gymnasklasse i Berlin.<sup>213</sup> Opplegget ble tatt opp under emnet 'Middelalderbyen' og ble også knyttet til temaet 'Korsferdene'. Som bakgrunn for utprøvingen av spillet skal det gis en konkret oversikt over innholdet i de fire skoletimene som ble brukt til emnet:

*1. time: Hvordan sjakkspillet ble til.*

Læringsmål: Hvordan spillet oppstod i India som en gjenspeiling av den militære slagordningen. Lære om de opprinnelige figurene og hvordan de kunne flyttes.

Hjelpemidler: Et sjakkteppe, opprinnelige figurer, et hørespill som bygger på en saga om hvordan sjakkspillet oppstod.

Eksempler på aktiviteter: Problemformulering. Klassesamtale om hvordan spillet ble til, om de enkelte figurene og hvordan og hvorfor figurene endret seg, og hvordan spillet kom til Europa. Hjemmeoppgave: Spør foreldre om hva figurene og spillet blir kalt.

*2. time: Samtale om hjemmeoppgaven.*

Det elevene har funnet, presenteres på et over-head-ark. Betegnelsene sammenliknes for det første med hverandre, og deretter likheter og ulikheter med det opprinnelige indiske spillet. Samtale om hvilket forhold elevene har til spillet.

*3. time: Sjakkspillet vei til Vest-Europa.*

Læringsmål: Rekonstruere en mulig vei spillet tok og hvordan spillet ble tatt i bruk gjennom kulturtilpasning og assimilasjon (for eksempel hvordan figurene ble tilpasset de gjeldende samfunnsforholdene).

Hjelpemidler: Historisk kart, historiefortelling, OH-folie.

*4. time: Hvordan spillet ble brukt i kristne europeiske land og innenfor arabisk kultur i middelalderen.*

Læringsmål: Få kunnskap om hvordan ulike kulturer kom til å bruke spillet.

Hjelpemidler: Gamle retningslinjer for hvilke oppgaver spillet skulle ha: I det kristne Vest-Europa: Spillet har en belærende funksjon knyttet til spilleregler i samfunnet. I det islamske Arabia: Spillet blir brukt som underholdning. Figurene er kun spillefigurer. Reglene er kun spilleregler.

Klassen som prøvde undervisningsopplegget, var multietnisk sammensatt: den hadde elever med foreldre fra bl.a. Tyrkia, Kroatia, Iran, Kina, Peru, England, og også elever som hadde foreldre med henholdsvis tysk og utenlandsk bakgrunn. Klassen var ny ved begynnelsen av

---

<sup>213</sup> Rapporten om utprøvingen av emneopplegget er hentet fra Alavi (1998): 308-311.

skoleåret, og derfor var emnet velegnet til å trekke inn kunnskap om den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene, og elevene hadde samtidig kjent hverandre så lenge at de kunne ta opp slike spørsmål uten å føle angst. I den sammenheng spilte elevenes hjemmeoppgave om hva foreldrene kalte spillet og spillefigurene, en viktig rolle. De ulike betegnelsene ble skrevet inn på en OH-folie. Først ble de tyske navnene i dag sammenliknet med navnene i det indiske opphavsspillet. Elevene førte deretter inn de tyrkiske, kroatisk, slovenske, spanske, persiske, kinesiske og engelske betegnelsene. Det skapte forbauselse at en jente med jugoslavisk bakgrunn som hadde en kroatisk far og en slovensk mor, fortalte at foreldrene snakket ulike språk. Det var ukjent for elevene at man hadde forskjellige språk i Kroatia og Slovenia, og de lærte samtidig at innvandrere fra det tidligere Jugoslavia kunne snakke forskjellige språk. Enkelte elever behersket språket som de skrev ned godt, mens andre fortalte at de ikke behersket skrifttegnene. Det vakte stor oppmerksomhet da en kinesisk jente uten problemer brukte kinesisk skrift, leste opp og forklarte skrifttegnene. Den samme jenta hadde også tatt med et kinesisk sjakkspill, som gjennom en vollgrav i midten og en 'borg' for kongen minnet mye om det indiske opphavsspillet. Elevene viste stor interesse for å få forklart det kinesiske spillet, noe som jenta også gjorde. Den beskjedne jenta i øvrig undervisning stod plutselig i sentrum for oppmerksomheten som ekspert.

Den tyske lærervurderingen av undervisningsopplegget faller sammen med det som ble hevdet av en av informantene ved Fjell skole i Drammen: Erfaringene viser hvor viktig det er å gi elevene anledning til å bruke og legge fram sin sosiokulturelle bakgrunnskunnskap. I vurderingen av opplegget ble det også slått fast at elevene var godt i stand til å forstå hvordan både kristen-europeiske og islamsk-arabiske kulturimpulser historisk har påvirket utformingen av det samfunnet vi har i dag.

Gymnaslæreren fra Berlin som prøvde ut opplegget, innrømmet til slutt at det var uvant for ham å gjennomføre en undervisning som var basert på kompetansen til 'utenlandske elever'. I tillegg var han ikke så fortrolig med dette temaet som med mer tradisjonelle historiske tema, og dette skapte for ham noe usikkerhet og krevde en annen lærerrolle der han måtte lære sammen med elevene.

## **8. Læringsaktiviteter utenfor klasserom og skole.**

### 8.1. Bakgrunn for alternative læringsformer i gjeldende norske læreplaner.

En positiv forutsetning for interkulturell historisk læring i de gjeldende norske læreplanene er styrket vektlegging av prosjektarbeid og arbeid med historiske kilder. Som vist under læreplananalysen åpnes det i den sammenheng for å ta opp alternativt lærestoff, m.a.o. ikke bare lærestoff som kan knyttes til en tradisjonell innholdskanon. I en interkulturell sammenheng åpner prosjektarbeid både for arbeid knyttet til utvikling av en identitetsfølelse med røtter i nærmiljøet og for egenrefleksjon og fremmedrefleksjon i samband med at prosjekter blir lagt til områder som er ukjente for elevene, og der de kan arbeide med ukjente temafelt.

### 8.2. Prosjektarbeid knyttet til skole og nærmiljø.

Tidligere i arbeidet har jeg drøftet ulike determinanter for identitetsdannelse og i den sammenheng vist til individuell bakgrunn og livshistorie, sosial og regional tilhørighet, og nasjonal tilhørighet. Det er også gitt flere eksempler på at elevene kan være bidragsyttere til klassemiljøet, og hvilken betydning dette kan ha for elevens selvfølelse. For elevers identitetsfølelse vil det trolig ha stor betydning at de får anledning til å fortelle de andre om sin bakgrunn og sine røtter, og dette gjelder ikke minst elever med en annen etnisk bakgrunn. Nasjonstilhørighet i et multietnisk samfunn er et vanskelig og til dels kontroversielt tema. Jeg har vist til den danske debatten om faglig innhold i historiefaget, der det er sterkt delte meninger om hvilken vekt som skal legges på nasjonalt lærestoff. Når det gjelder bruk av nærmiljøet som ressurs i en interkulturell dannelsesprosess, vil jeg i samband med utvikling av nasjonstilhørighet vise til ett enkelt eksempel: 17.mai-feiringen. Det er ikke mange år siden man i Norge opplevde sterke fremmedfiendtlige reaksjoner på at barn med innvandrerbakgrunn gikk i 17.mai-tog i sine nasjonaldrakter. I dag har dette blitt et vanlig innslag overalt i Norge. Fra mange hold blir det understreket at de mange nasjonaldraktene som blir vist nettopp på 17.mai, symboliserer et samfunn preget av felles grunnverdier og med plass for etnisk og kulturelt mangfold.

I mine intervjuer stilte jeg spørsmål om synet på prosjektarbeid som innfallsport til en læringsprosess som åpner for mangfold. I tillegg var jeg opptatt av den tredje determinanten i samband med identitetsdannelse: nærmiljøet og lokalsamfunnet. I samband med generelle forutsetninger for læring er tidligere det generelle skolemiljøets betydning understreket. Intervjuene jeg hadde med lærere på mellom- og ungdomstrinnet ved Fjell skole og Lindeberg skole, gjaldt særlig prosjektarbeid med bruk av kilder i nærmiljøet, men lærerne gav også eksempler på temadager ved skolen.

Jeg har tidligere vist til et prosjekt med temadager ved Fjell skole som gjaldt forberedelse til Holocaust-dagen. I de siste årene har skolen i den sammenheng arbeidet med bakgrunnen for og innholdet i jødeforfølgelsene. Samtidig har prosjektarbeidet inngått som del av det langsiktige antirasistiske arbeidet som blir sterkt vektlagt ved Fjell skole. Som nevnt ble betydningen av arbeidet i år markert ved at Fjell skole fikk tildelt Benjamin-prisen.

Den ene læreren som jeg intervjuet ved Fjell skole, gav en kritisk og velbegrunnet vurdering av bruk av lokalt og nasjonalt kunnskapsstoff i samband med prosjektarbeid og temadager:

*Her er det store ulikheter fra hjem til hjem. Noen foreldre uttrykker det klart: 'Vi er i Norge, og her skal vi være'. Andre elever kommer hjem, og der tales bare deres nasjonalspråk. Jeg føler det ikke som problematisk at lærebøkene har en sterk vekt på Norge og norsk historie. Skolen har også en 'norsk uke', og den avsluttes som oftest med forberedelse for 17. mai. Det å legge relativt stor vekt på 'norsk' lærestoff er slik det skal være. Det er det norske samfunnet elevene skal forberedes for. De jobber også mye med tilknytning til nærmiljøet og byen Drammen. Dette er et eget opplegg, som spiller en viktig rolle. Jeg er ikke så sikker på om elever med innvandrerbakgrunn føler et behov for å lære om nærmiljø og lokalsamfunn, men jeg selv som lærer føler at det er viktig for dem å få slik kunnskap. For mange elever er Fjell hjemme, men jeg er ikke like sikker på at de føler at Drammen er det. Veldig mange av dem oppholder seg mest på Fjell, og tilhørigheten til den relativt store byen Drammen føles nok ikke like sterkt. Selve skolen som nærmiljø betyr svært mye for elever og foreldre. Den fungerer som et knutepunkt og som et flernasjonalt møtested.<sup>214</sup>*

Også læreren som jeg intervjuet ved Lindeberg skole, mente at prosjektarbeid i skolens nærmiljø kunne ha betydning for elevenes identitetsdannelse:

*Shihab-debatten forteller om en søking etter identitet. Det er ikke enkelt å skape egen identitet. Selvbildet kan skapes ved at elevene føler at de mestrer noe, og det har lite å gjøre med hvor elevene kommer fra. Ved Møllergata skole brukte vi bevisst lokalmiljøet og den lokalhistorien som fantes, og som gav opplysninger om for eksempel levekår på 1800-tallet. Lindeberg-området kjenner jeg selv dårligere, men*

---

<sup>214</sup> Intervju med Jorun Deildok, Fjell skole 30.01. 2004.

*også der finnes en rekke kilder som kan brukes. Arbeidet med lokalhistorien kan bidra til at elevenes følelse av å være Oslo-borgere kan styrkes.<sup>215</sup>*

En annen lærer som jeg intervjuet ved Fjell skole, hadde et ambivalent forhold til prosjektarbeid. Jeg stilte følgende spørsmål: ”Hvordan ser du på prosjektarbeid som mulighet for å åpne for mangfold, for eksempel elevenes mulighet til å velge prosjekter som angår dem?”

*Jeg ser det som en mulighet og som en fare. Muligheten er det som du sier: at de kan fordype seg i noe som er spennende, og som de ønsker. Faren er at det kan bli noe som er morsomt, men som mangler det innslag av faglighet som bør kreves: et slags friminutt. Jeg ser også faren ved at svake elever blir ’skvisa ut’. De blir latterliggjort fordi de ikke har de samme muligheter til å yte det samme som andre. Det skal en veldig bevisst lærer til for å hindre at elevstyrte prosjektarbeid i realiteten blir elevfiendtlige. Elever kan få store sår ved å oppleve at de kommer til kort.<sup>216</sup>*

”Har du fra høyere klassetrinn, for eksempel 6./7. klassetrinn eksempler på at elever velger prosjekttema som har tilknytning til deres opprinnelige kulturbakgrunn?”

*Vi har hatt prosjektarbeid om religioner hvor de selv har valgt hvilken religion de vil fordype seg i, og da har de med få unntak valgt sine foreldres religion. Og det har vært veldig spennende prosjektarbeider. Men igjen er en veldig avhengig av en oppegående lærer som kan veilede dem i for eksempel faktainnsamling. Også storyline kan, ledet av den dyktige læreren, ha mye å gi. Jeg kjenner litt til bruk av metoden på ungdomstrinnet ved en annen skole. Metoden er imidlertid meget krevende, og læreren må være meget godt skolert.<sup>217</sup>*

I samband med prosjektarbeid stilte jeg også spørsmål om bruk av kilder i skolens nærmiljø og lokalsamfunn:

*Det er laget spennende lokalhistoriske opplegg om Fjell. Fjell i seg selv har en spennende historie. Dette er vi også pålagt å gjøre fra kommunen, under headingen ’bystolthet’, som skal utvikles ved alle skoler i Drammen, på alle trinn. Vi har laget vår egen lokale læreplan, som går på ’bystolthet’. Det dreier seg om bruk av nærmiljøet historisk, geografisk og naturfaglig. Det fins store, flotte helleristninger rett her nede, og vi har jo Fjell historisk sett som et gammelt bondesamfunn. Det er laget opplegg som tydelig viser globaliseringen fra et gammelt bondesamfunn til et flerkulturelt samfunn.<sup>218</sup>*

De to lærerne som jeg intervjuet ved Grefsen videregående skole, hadde brukt kilder i skolens nærmiljø relativt lite, men begge mente at mulighetene var store. Det gjaldt både bruk av tradisjonelle historiske kilder som helleristninger, arkeologiske utgravninger, historiske bygninger, museer og utstillinger, og bruk av levende kilder som for eksempel kunne fortelle

---

<sup>215</sup> Intervju med Anne Margrethe Halvorsen, Lindeberg skole, 01.03.2004.

<sup>216</sup> Intervju med Unni Helland, Fjell skole, 10.03.04.

<sup>217</sup> Samme kilde.

<sup>218</sup> Samme kilde.

om minoriteters stilling i storsamfunnet Oslo. En av lærerne planla et prosjekt om sigøynere, og det ble også understreket at intervju med representanter for de nye innvandrergруппene kunne gi en dypere forståelse for innvandring.

Jeg fikk selv være til stede ved fagdage i historie ved skolen høsten 2002, der innvandring til Norge var et av hovedtemaene. Faglige autoriteter fra Universitetet i Oslo var invitert for å fortelle om det store forskningsprosjektet om innvandring til Norge, og deretter besøkte vi innvandrertstillingen på Folkemuseet på Bygdøy som hadde tittelen: *Mulighetenes land? Innvandring til Norge 1500-2002*. På oppgavearket til elevene ble det innledningsvis formulert to hovedproblemstillinger: *Hvilket Norge har folk møtt til ulike tider? Og Hvilket Norge har innvandrerne vært med på å skape?*

Elevene skulle arbeide med tre hovedtema:

- 1) ***Norge har hatt en svært lang historie med innvandring.*** Oppgave: Lag en kort oversikt over hvilke innvandrere som kom til Norge i de ulike tidsepokene som utstillingen tar for seg.
- 2) ***Innvandrerne har hatt avgjørende innflytelse på utvikling av kultur og næringsliv.*** Oppgave: Ta for deg de ulike tidsepokene i utstillingen og forklar hvilken innflytelse innvandrerne har hatt.
- 3) ***Innvandring er ofte smertefulle og vanskelige prosesser – ikke minst for migrantene som skal lære å leve i nye samfunn.*** Oppgave: Hva slags problemer kan innvandrere til Norge ha støtt på? Ta gjerne utgangspunkt i historiene til navngitte innvandrere som du møter i utstillingen.

Arbeidsoppgavene illustrerer hvordan en slik utstilling kan bidra til utvikling av interkulturell historisk kompetanse, for eksempel evne til selvrefleksjon og fremmedrefleksjon.

### 8.3. Prosjektarbeid som direkte kulturmøte.

Direkte kulturmøte skjer ved alle skoler der elever med ulik bakgrunn møtes. Som tidligere vist vil forståelsen for andres bakgrunn kunne utvides i klasser der det blir gitt plass for samtale om elevenes og foreldrenes personlige livshistorie. Dette gjelder alle klasser, uansett etnisk-kulturell sammensetning. Det er også gitt flere eksempler på hvordan det kan arbeides for kulturforståelse i klasser med multietnisk sammensetning. I dette kapitlet skal det gis noen eksempler på prosjektarbeid der elevene møter elever med annen kulturbakgrunn gjennom utveksling av informasjon og studiereiser. Som eksempel på direkte kulturkontakt knyttet til

studiereiser, vil Berlin-turene som har vært arrangert hver høst ved Grefsen videregående skole, bli fagdidaktisk drøftet.

Fjell skole og Lindeberg skole er skoler preget av et multietnisk og flerkulturelt mangfold, og det direkte kulturmøtet foregår der i skolehverdagen ved at elevene arbeider sammen. Ved Lindeberg skole deltar de i tillegg i et globalt utvekslingsprogram: Læreren som jeg intervjuet, Anne Margrethe Halvorsen, har arbeidet mye med et prosjekt knyttet til UNESCOs World Heritage-program, og dette har vært brukt bl.a. i valgfag og i forming. Tilknytningen til World Heritage-programmet kan bl.a. bidra til at elever med røtter i andre kulturer kan vise til noe de er stolt av i sitt 'opphavsland'. På den måten kan skolen bidra til å synliggjøre globale kulturelle verdier. I det pågående vennsapsprosjektet med Pakistan får elevene anledning til å velge ut tre eksempler på kulturelle minnesmerker som de vil arbeide med. En kan da oppnå at elevene får et personlig forhold til minnesmerkene. Elevkontakten skjer ved hjelp av brev og tegninger, og elevene kan også bruke internett. Til høsten skal det arrangeres work-shops, der lærere deltar: tema er kultur og internasjonal forståelse, teknologisk utvikling, og språk og språkopplæring. Prinsipielt mener Anne Margrethe Halvorsen også at lærere som arbeider i en flerkulturell setting, bør ha opplevd å være minoritet i en annen kultur.

Grefsen videregående skole ligger nordvest i byen og har elever fra hele byen.<sup>219</sup> Alle sosiale lag er representert. Ca. 20 % av elevene har fremmedspråklig bakgrunn. Skolen tilbyr *Grunnkurs over 2 år*, og flere av elevene ved dette kurset er flyktninger. Noen av disse elevene søker seg til VK 1 ved skolen, og blir da integrert i klasse med de andre elevene. Siden begynnelsen av 1980-tallet har en studietur til Berlin vært et fast innslag i skoleåret ved Grefsen videregående skole. Hvert år i begynnelsen av november har en større del av elevene i 3. klasse reist til Berlin med buss for å arbeide med sine prosjekter. I tråd med Reform -94 har skolen i de siste årene omarbeidet turen til et tverrfaglig prosjekt med toleranse og antirasisme som gjennomgangstema. Turen er ledd i en prosjektuke der alle elever i 3. klasse arbeider med temaet, enten de blir med til Berlin eller ikke. I sin orientering om Berlin-prosjektet<sup>220</sup> gir skolen en begrunnelse for at nettopp Berlin er valgt:

*Berlin har hatt en besnærende evne til å være historisk brennpunkt for allmenne utviklingstendenser, og disse tendensene har satt spor etter seg i bykroppen. Selv om*

---

<sup>219</sup> Opplysningene er hentet fra skolens utfylte skjema i samband med deltakelse i *Comenius 1 – School partnerships*, 01.03.2004.

<sup>220</sup> Notat fra Grefsen videregående skole, 16.09.02.

*vi bare tar med oss de største overskriftene, blir listen over Berlins historiske roller lang:*

- *Handelsknutepunkt*
- *Føydalt maktsenter*
- *Senter for prøyssisk militarisme*
- *Senter for enevelde og opplyst enevelde*
- *Industrisenter med nye sosiale mønstre*
- *Moderne metropol i mellomkrigstiden*
- *Senter for nazisme og krig*
- *Brennpunkt for kald krig og delingen av Europa*
- *Murens hjemby*
- *Flerkulturelt møtested*
- *Senter for gjenforening*
- *Ny hovedstad*

Som eksempel på prosjektarbeid som direkte kulturmøte står Berlin-prosjektet ved Grefsen videregående skole i samband med mitt eget prosjekt på flere måter sentralt: Den overordnede begrunnelsen er som vist arbeid for toleranse og antirasisme. En av nøkkelpersonene i prosjektet, Lorentz Hermansen, har gjennom flere notater utformet eksplisitte didaktiske begrunnelser for prosjektet, og skolen har gitt meg adgang til et rikt materiale, som bl.a. omfatter beskrivelser av kilder og besøksmål i Berlin, arbeidsoppgaver og elevrapporter.

Berlin-prosjektet inngår altså som del av et holdningsskapende arbeid ved en av våre videregående skoler. Hva vet vi generelt om norske elevers holdninger til Norge som et flerkulturelt samfunn? Det kan i den sammenheng vises til den refererte undersøkelsen om demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole, som har et eget kapittel om gymnaselevers holdninger: *Holdninger til innvandrere*.<sup>221</sup>

Rapporten slår fast at de norske 18-åringene uttrykker generelt positive holdninger til innvandreres rettigheter. Støtten blir imidlertid litt mindre når det som det skal tas stilling til, er politisk kontroversielt eller vanskelig. Særlig gjelder dette elevenes holdninger til utsagnene: *Innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk og Innvandrere bør kunne beholde sine egne vaner og sin egen livsstil*. For disse utsagnene lå uenigheten på mellom 25 og 30 %, noe som i rapporten ble vurdert som høye tall sammenliknet med fordelingen på de andre utsagnene (bl.a. om retten til utdanning, plikt til å ta imot politiske flyktninger, demokratiske rettigheter). Det er også verdt å merke seg at undersøkelsen ble gjennomført i mai 2000, altså før 11. september 2001 og før diskusjonen

---

<sup>221</sup> Ellingsen, Fjeldstad, Mikkelsen (2002): Opus cit.: 146-158.



om tvangsekteskap og æresdrap i bestemte innvandrer kulturer for alvor startet. Undersøkelsen viste også påfallende høy støtte til utsagnet: *Hvis det er mange innvandrere i et land, blir det vanskelig med samhold og fedrelandskjærlighet.*

Holdningsprofilene for innvandrerstøtte hos 14-åringene (en tidligere undersøkelse<sup>222</sup>) og 18-åringene viste ikke store forskjeller. Støtten var generelt høy hos begge gruppene. 18-åringene var imidlertid mindre enige i at *innvandrere bør kunne beholde sine egne vaner og sin egen livsstil* og noe mindre enig i at *innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk*. Ifølge rapporten kan forskjellen forstås på mange måter, men en mulig tolkning er at 18-åringene viser et mer differensiert og sammensatt mønster i sin innvandrerstøtte enn 14-åringene: *De synes å være "strengere" i sine forventninger til innvandrere på noen områder (for eksempel språk og skikker) og mer liberale og støttende på et annet (politisk virksomhet).*<sup>223</sup> Rapporten viser også til holdningsforskjeller mellom elevene i allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. For eksempel støttet 76 % av elevene på allmennfag utsagnet *innvandrere bør ha anledning til å fortsette å snakke sitt eget språk*, mens bare 56 % av elevene på yrkesfag støttet utsagnet.

I rapporten ble det vurdert som litt overraskende at elever med minoritetsspråklig bakgrunn på yrkesfag hadde en lavere gjennomsnittsskåre på den internasjonale skalaen for innvandrerstøtte. Dette blir kommentert slik:

*En tolkning av den lave skåren for de minoritetsspråklige yrkesfagelevne kunne muligens være at de på den måten uttrykker et ønske om reell integrasjon i det norske samfunnet, fordi det vil kunne styrke deres muligheter i et fremtidig arbeidsmarked. En så bevisst reflektert holdning kan forventes å være kombinert med en relativt høy kognitiv skåre. Men det er ikke tilfelle for disse elevene. - - - Denne kombinasjonen kan gi en viss næring til forestillinger om at en ureflektert tenkning overfor andre etniske minoriteter også fins blant innvandrere.*<sup>224</sup>

Samtidig viser materialet at det er de minoritetsspråklige jentene i yrkesfag og de minoritetsspråklige guttene på allmennfag som gir uttrykk for den klareste støtten til innvandrernes rettigheter. Jentene generelt uttrykker mer støtte til innvandreres rettigheter enn guttene:

---

<sup>222</sup> Mikkelsen, Rolf, Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. og Sund, A.: *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og 27 andre land*. Oslo 2001.

<sup>223</sup> Ellingsen, Fjeldstad, Mikkelsen (2002): Opus cit.: 151.

<sup>224</sup> Ellingsen, Fjeldstad, Mikkelsen (2002): Opus cit.: 152.

*Jenter synes på alle måter å være mer aksepterende overfor minoritetsrettigheter enn det gutter er. Forskjellen henger muligens sammen med ulikheter i omsorgsaspektet ved kjønnes selvforståelse. Det skal selvsagt sies at også guttene gjennomgående viser støttende holdninger til innvandreres rettigheter, men selv der hvor støtten er meget høy, er forskjellen til jentene markert.*<sup>225</sup>

Prosjektarbeidet i Berlin der elever ved allmennfag ved Grefsen videregående skole deltar, inngår som nevnt i et langsiktig holdningsskapende arbeid, der holdninger til minoritetsgrupper står sentralt. Dette framgår klart av forslaget til temaer høsten 2002, som hadde overskriften *Innenfor-utenfor*:<sup>226</sup>

- 1) *Jødernes situasjon under ulike regimer*
- 2) *Konformitetspress på ungdom under nazismen*
- 3) *Fanger i konsentrasjonsleire under nazismen.*
- 4) *DDR-regimets (Øst-Tysklands) overvåkning og forfølgning av avvikere*
- 5) *Flyktninger og innvandreres situasjon i Berlin*
- 6) *Konfliktløsning på en flerkulturell skole i Berlin*
- 7) *Integreringen av det tidligere DDR i Tyskland 12 år etter gjenforeningen*
- 8) *Homofile i Berlin under ulike regimer*
- 9) *Ungdommers boforhold i Berlin*
- 10) *Tyske ofre for etnisk rensning etter 2.verdenskrig*
- 11) *Tyske nasjonale symboler i Berlin – Hva er tysk nasjonal identitet?*

Lorentz Hermansen som er en av faglærerne med ansvar for studieturene til Berlin, har som nevnt lagt ned et omfattende arbeid med å begrunne turene didaktisk. I den følgende oversikten bygger jeg både på hans skriftlige notater og intervju våren 2004. Hermansen knytter det holdningsskapende arbeidet til tre 'pedagogiske bærebjelker':<sup>227</sup> *Den historiske konstellasjon, Verfremdungseffekten og det pedagogiske alvor*. Idégrunnlaget han bygger sitt arbeid på, blir direkte forklart slik:

*Mitt arbeid med holdninger, for eksempel toleranse, har sitt utgangspunkt i en slags grunnfestet tro på viktige sider ved humanismen: menneskelig likeverd, respekt for det menneskelige mangfold, respekt for enkeltindividet, tilliten til at man kan unngå holdningsløs kulturel relativisme ved å gå i åpen dialog med medmennesker i troen på at visse etiske retningslinjer er "mer humanistiske" i sitt vesen enn andre osv.*<sup>228</sup>

Den første av de pedagogiske bærebjelkene, *den historiske konstellasjonen*, har to komponenter:

---

<sup>225</sup> Ellingsen, Fjeldstad, Mikkelsen (2002): Opus cit.: 153.

<sup>226</sup> Notat fra Grefsen videregående skole høsten 2002.

<sup>227</sup> Hermansen, Lorentz: Notat, Grefsen 2000.

<sup>228</sup> Hermansen, Lorentz: Samme kilde: 4.

- I. *En ytring (et bilde, en tekst av ulikt slag, for eksempel skjønnlitteratur, private betraktninger, lovttekster eller andre offentlige dokumenter, osv.), som egner seg som utgangspunkt for å analysere en sosial situasjon, en ideologi, en epoke osv.*
  - II. *En individualisert "case", som åpner for empati.*
- *Disse to komponentene må være knyttet til hverandre, slik at det blir vanskelig å nærme seg den ene uten å forholde seg til den andre, og omvendt.*
  - *Eleven må møte konstellasjonen på en "fri" måte – bare styrt av egen undring, og i så liten grad som mulig hemmet av egne fordommer (se Verfremdung nedenfor).*

*Et eksempel fra arbeidet med jødernes situasjon under nazismen kan illustrere tankegangen: Utenfor rettsbygningen i bydelen Schöneberg i Berlin henger et skilt som et minnesmerke over jødernes situasjon i NS-perioden. Skiltet siterer (noe stilisert) en bestemmelse fra 7.8.1942: "Jøder og polakker blir i retten ikke hørt som vitner mot tyskere." En analyse av denne plakaten vil lede tilskueren rett inn i hjertet av nazismens vesen: menneskesyn, rettsikkerhet, forholdet mellom jura og etikk, staten som overgriper, staten og enkeltmennesket osv. er problemstillinger som nærmest dukker opp av seg selv. I Schöneberg bydelsmuseum, som ligger like ved, kan denne plakaten kobles til ulike autentiske enkeltskjebner. Her finnes det autentiske beretninger fra nazitiden – brev og annen dokumentasjon fra og om folk som har vært utsatt for denne lovbestemmelsen, politirapporter, rettsreferater osv. Med andre ord åpner dette for tilskueren et emosjonelt rom, en mulighet til å identifisere seg med enkeltskjebner. Den intellektuelle analysen blir på den måten balansert mot medlevelse.*

*Historie og samtid er i en viss forstand sammensatt av slike konstellasjoner; som pedagog gjelder det bare å se dem.<sup>229</sup>*

Den andre grunntanken i Lorentz Hermansens arbeid er knyttet til begrepet *Verfremdung*:

*Brechts episke teater med sin Verfremdungseffekt danner utgangspunktet for denne andre bærebjelken. (Verfremdung kan ikke oversettes med fremmedgjøring, selv om enkelte, også i læreboksammenheng, prøver seg på en slik norsk betegnelse; fremmedgjøring gir helt andre assosiasjoner.) Verfremdung innebærer at man søker å trekke tilskueren eller deltakeren bort fra sitt vanlige ståsted, slik at han kan møte en kjent situasjon på en uvant måte. Dermed vil han kunne se sin egen hverdag med nye øyne.*

*Vi kan kalle denne bærebjelken læring eller holdningsdannelse ved Verfremdung. Verfremdungseffekten har to komponenter:*

*I. (Unge) mennesker i flokk opptrer annerledes og ofte mer fordomsfullt enn de gjør enkeltvis eller i svært små grupper (2-4 personer). Dette har nok å gjøre med både gruppedynamikk og individualpsykologi. En måte å minimalisere fordommene på, er derfor å sørge for at personer som skal møte en ukjent situasjon, en konstellasjon, ikke gjør det i flokk.*

---

<sup>229</sup> Ibid.

*II. (Unge) mennesker er som oftest mindre fordomsfulle og mer åpent søkende når de er på bortebane. En annen måte å minimalisere fordommene på, er derfor å sørge for at de møter en kjent situasjon, en konstellasjon, i et ukjent, men liknende miljø. Verfremdungseffekten bidrar med andre ord til at deltakerne i et pedagogisk møte med en konstellasjon et stykke på vei kan møte med blanke ark.*

*Et eksempel kan illustrere hva jeg mener. Hvis jeg som lærer skulle finne på å sende en klasse norskattede Grefsen-elever på besøk til en gruppe innvandrere på Grünerløkka som driver med streetdance, og siktemålet mitt er å skape økt forståelse mellom disse gruppene, er det en viss mulighet for at opplegget mitt vil ende galt. Gruppene ville sannsynligvis gjenkjenne hverandre nettopp som grupper, territorie- eller revirfølelsen ville være til stede, og begge gruppene ville kanskje bli mest opptatt av å leve opp til sine egne og "motstanderens" klisjéoppfatninger.*

*Bevisst bruk av Verfremdungseffekten kan endre dette. 2-3 Grefsen-elever kan plasseres på bortebane – bortenfor kjente revirer, for eksempel i Kreuzberg, Berlins Grünerløkke. Mottakergruppa i Berlin vil være forberedt på å få besøk av interesserte tenåringer fra Norge; dermed vil deres revirfølelse nesten automatisk endre karakter fra forsvar til trygghet og stolthet. Grefsen-elevene kommer som enkeltmennesker og representanter for Grefsen / Oslo / Norge, og møter enkeltmennesker og et organisert streetdance-initiativ. En slik erfaring kan – uten ytterligere styring – få betydning for aktørens holdninger; i beste fall kan den bidra til en mer følt og reflektert toleranse.*

*Samme effekt kan selvsagt oppnås uten å reise langt vekk. Små grupper av elever kan godt arbeide i forhold til ulike mer eller mindre marginaliserte grupper i Norge og på den måten utvikle økt toleranse – hvis bare opplegget tar hensyn til behovet for en viss Verfremdung, og man legger mulighetene til rette for at elevene møter en historisk eller samtidshistorisk konstellasjon slik dette er beskrevet ovenfor.<sup>230</sup>*

Det tredje grunnprinsippet Hermansen bygger på, er kravet om pedagogisk alvor. Han begrunner kravet slik:

*Tenåringer er altfor vant til at det de gjør i skolesammenheng, er på liksom. Enten det dreier seg om en skriftlig eller muntlig prestasjon, skal den stort sett oppleves av læreren, og læreren kan som oftest mer om det aktuelle emnet enn elevene. Dermed får skolegangen ofte et beklemmende preg av spill.*

*Holdningsarbeid må i stedet være preget av alvor. Når elevene ansføres til å finne ut noe, skal det oppdraget de får, være virkelig; elevene må bli reportere på ordentlig, og de må få oppleve noe ingen andre i gruppen opplever. På den måten vil det de rapporterer, ha en reell verdi for alle de andre. Dette alvoret vil ytterligere forsterkes hvis reportasjene offentliggjøres i en eller annen sammenheng, i en klasseavis, i en skoleavis, under skolens hjemmeside eller andre steder som passer.<sup>231</sup>*

---

<sup>230</sup> Samme kilde: 4 f.

<sup>231</sup> Samme kilde: 5 f.

Hvilke erfaringer knyttet til de refererte pedagogiske grunnprinsippene, er gjort i samband med studieturene til Berlin? Jeg bygger i den sammenheng på intervjuer med Lorenz Hermansen og Jørgen Eliassen som jeg hadde våren 2004, og på skriftlige elevrapporter.

En sentral del av arbeidet med historiske kilder i Berlin er knyttet til kildeuniverset Bayerisches Viertel.<sup>232</sup> Bayerisches Viertel er et kvarter i bydelen Schöneberg i Berlin. Kvarteret ble utbygd rundt århundreskiftet med store leiligheter og fikk en utpreget middelklassebefolkning – deriblant flere tusen jøder. Annen verdenskrig la kvarteret i ruiner, og jødene var vekk – noen gikk i eksil, og andre ble deportert og møtte sin skjebne i utryddelsesleirene. Strøkets synagoge fikk ikke så store skader verken i krystallnatten eller under bombingene, men ble revet til fordel for en barnehage på 60-tallet; det var ingen som brukte den.

Men 80-tallet kom en økt interesse i Tyskland både for NS-perioden og for jødenes skjebne, og spørsmålet om et minnesmerke over jødene i Bayerisches Viertel ble reist. Det avfødte i første omgang en svært interessant debatt om minnesmerkers karakter og funksjon i vår tid, i neste omgang en konkurranse. Et kunstnerpar fra Berlin, Renata Stih og Frieder Schnock, fikk oppdraget og løste det ved å henge mer enn 80 skilt rundt omkring i kvarteret. Skiltene minner om gammelmodige reklameplakater, slike som hang i aluminiumsramme i lyktestolpene og kunne ses på begge sider. De glir med andre ord inn i bybildet med en viss "retro-effekt". Ved nærmere øyesyn viser imidlertid skiltene et annet budskap enn oppfordring til kjøp. På den ene siden har hvert skilt fått et naivistisk maleri med tilknytning til det stedet det er plassert; utenfor bakeriet henger et brød, utenfor postkontoret et frimerke, utenfor parken en benk, utenfor skolen en tavle osv.. På den andre siden er i kortform referert en særlov eller en særbestemmelse for jødene på det aktuelle området med dato for da den ble innført. Skiltene er tankevekkende – og foruroligende – i sin hverdagslige form, og de opptrer i et byrom hvor det tankegodset de representerer, fikk dramatiske følger. En annen forsker, Sabine Kittel, satte inn annonser i aviser over hele verden, der hun etterlyste overlevende eller etterkommere etter jøder fra strøket. Hun fikk samlet brev, bilder og beretninger som til sammen utgjorde 50 familiealbum. I tillegg ble det samlet inn politidokumenter som fortalte om leilighetsutkastelser, arrestasjoner og deportasjoner. Alt materialet ble samlet på

---

<sup>232</sup> Notat fra Lorenz Hermansen, 2002.

bydelsmuseet. Også en ungdomsskole ble med i arbeidet og fikk i oppdrag å lage en guidet vandring forbi 25 av skiltene. Lorenz Hermansen kommenterer arbeidet slik:

*Til sammen utgjør dette materialet en spennende konstellasjon, en fruktbar arena for studier. Skiltenes lovtekster åpner muligheten for å analysere seg fram til vesentlige sider ved den nazistiske ideologis vesen; den bymessige konteksten maner til ettertanke over ideologiens konsekvenser. Familiealbumene og politirapportene åpner for møter med enkeltmenneskenes skjebne. Enhver som nærmer seg materialet tilrettelagt på denne måten, vil inspireres til både analyse og empati og vil på den måten måtte mobilisere og problematisere egne holdninger – og i sin tur egen atferd.<sup>233</sup>*

I intervjuet med Lorenz Hermansen stilte jeg følgende spørsmål:

” Hvordan vurderer du elevenes arbeid knyttet til Bayerisches Viertel som et bidrag til empatidannelse?”

*Erfaringene har vært positive. Vi har bl.a. hatt intervju med noen nålevende tyskere som kunne fortelle om sine erfaringer, men stort sett har arbeidet vært knyttet til skriftlige kilder. Det har fungert over forventning. Elevene synes at 'skiltene' har vært illustrerende: for eksempel at det er forbudt å kjøpe frimerker, brød, eller såpe. Når elevene i tillegg får se i familiealbumene, har de oppnådd å få en arena for historisk forståelse. En slik måte å arbeide på kan lett overføres til nye situasjoner: Det er lett for en elev å forestille seg en situasjon der lekeplassen er borte, skolen er stengt, osv. Og det er relativt lett for en nåtidselev å forestille seg hvordan slike lovbestemmelser som skiltene viser, kunne virke i praksis.<sup>234</sup>*

I intervjuene som en av elevgruppene hadde, kom de også inn på kilder som beskriver hverdagssituasjonen til den vanlige tysker under krigen. Den ene kilden gjaldt avhør av en baker som ble stilt for retten etter krigen. Han hadde vært vakt i et bomberom, og befalingen var at jødene skulle kastes ut fra disse rommene:

*Elevene har også forsøkt å dramatisere situasjonen knyttet til bomberommene. Det sentrale spørsmålet i samband med empatidannelse er hvilke muligheter den vanlige tysker i praksis hadde for å handle på en annen måte enn det befalingene ovenfra bestemte. Vitnet forsvarer seg bl.a. med at han tross alt hadde solgt brød til jøder. Slike situasjoner kan elevene lett sette seg inn i. Problemer knyttet til nålevende tyskeres forskjønnelse av fortida, kunne også tas opp. Konklusjonen en kan trekke ut fra disse eksemplene, er at det kan foregå svært viktig læring når en kombinerer historisk kunnskapsstoff med personlig innlevelse.<sup>235</sup>*

---

<sup>233</sup> Lorenz Hermansen. Notat 2002.

<sup>234</sup> Intervju med Lorenz Hermansen, Grefsen videregående skole 28.01.04.

<sup>235</sup> Intervju med Lorenz Hermansen, Grefsen videregående skole 28.01.04.

Lorentz Hermansen har også gjort et omfattende arbeid med digitalisering av kildeuniverset Bayerisches Viertel. Han gir selv de pedagogiske begrunnelsene:

*Et slikt nettsted vil kunne åpne for variert bruk:*

- *En arena for elever i deres forsøk på å forstå nazismen som ideologi og samfunnsmessig praksis, en arena for møter med individer som levde i NS-perioden, og en arena for utvikling av holdninger som toleranse, empati, kritisk bevissthet og kreativitet.*
- *En arena for virtuelle møter mellom elever og lærere fra ulike regioner og land.*
- *Et springbrett for reelle møter mellom elever og lærere fra ulike regioner og land i Berlin og i Schöneberg i et forsøk på å forstå en dramatisk historisk periode, for reelle møter med personer som på ulike måter gjennomlevde perioden, og for reelle møter med hverandre i arbeidsprosessen. Disse reelle møtene måtte da langt på vei legges opp etter malen fra våre øvrige studieturer til Berlin, det vil si som små gruppers konfrontasjoner med en konstellasjon.<sup>236</sup>*

I mitt intervju med Lorentz Hermansen i januar 2004 ønsket jeg å vite mer om resultatene av arbeidet med digitalisering av kildeuniverset. Han innrømmet at uansett hvor langt en kunne komme med digitalisering, så er det som virkelig skaper læring, ansikt til ansikt-kontakten.

Jeg stilte også spørsmål om hans praksisvurderinger knyttet til Verfremdungs-effekten:

*Det dreier seg om den gamle ideologien til Brecht at man oppfatter verden på en annen måte når man går ut av sitt vante miljø, og han har hatt som mål å ikke lage et simuleringsteater, men et kommentarteater, og det er noe slikt en har ønsket å gjøre med egne elever. Når de går rundt i Kreuzberg, lærer de på en annen måte enn når de går rundt på Grünerløkka, for da beveger de seg ut av sine tilvante og trygge 'kampsoner'. Dette gjelder både på mottakersiden og deltakersiden. En tysk gruppe i Kreuzberg opptre for eksempel på en annen måte når de skal presentere noe for en norsk gruppe som kommer for å besøke dem. Det er derfor fint å arbeide i Berlin, fordi Berlin likner så mye på Oslo både arkitektonisk og på andre måter. Mye er likt, men mye er fremmed.<sup>237</sup>*

Jeg var også opptatt av studieturene som eksempel på kulturmøter: "Hvis man betrakter disse studieturene som kulturmøter, hvilke reaksjoner har elevene på det?"

*Her har det nok vært et 'både og'. For eksempel hadde Jørgen Eliassen et prosjekt der de undersøkte nasjonal identitet i Tyskland og Norge, og da var kulturmøte på en måte tema. Skal man prøve å gjennomføre et 'undersøkende journalistikk'-opplegg, så må de ha forberedt seg skikkelig og satt seg litt inn i tenkemåtene til dem de skal intervjuer, for ellers får de ikke spurt om noe. En slik prosess er en viktig del av et kulturmøte. Som eksempel på et nærkulturelt møte, har vi besøk til husvognbeboere. De ser i slike sammenhenger at mye er forskjellig, men samtidig er mye likt. I eksemplet med*

---

<sup>236</sup> Notat fra Lorentz Hermansen høsten 2002.

<sup>237</sup> Samme kilde og tidspunkt.

*vietnameserne, som er nevnt ovenfor, kan man tale om en form for kulturkonflikt. Vi har imidlertid aldri opplevd møter som har ført til en direkte konflikt.*

*Liknende prosjekter i Oslo har også vært prøvd, der elevene har besøkt innvandrergupper, og de har et sigøynerprosjekt på gang, der mulighetene for å utnytte Ver fremmedrefleksjon har vært utnyttet. Oppleggene vil trolig være et middel både til fremmedrefleksjon og egenrefleksjon. Det er trolig de direkte møtene som er viktigst. For eksempel opplevde vi at en av våre elever, en veldig skeptisk, opprinnelig armenier, besøkte en gruppe homofile i Berlin. Han var så fornøyd da han kom tilbake: de hadde vært så imøtekommende og vennlige, og han var blitt tatt så godt imot! Så selv på et helt banalt nivå kan de direkte møtene virke holdningsdannende. Dette kan ha en overføringseffekt til nye situasjoner.<sup>238</sup>*

Før hver studietur får elevene utdelt en liste over prosjektarbeid som de kan velge. Hvert emne blir kortfattet kommentert med oversikt over kildegrunnet. Som eksempel skal det gis en oversikt over tilbudet som ble gitt i skoleåret 2000/2001. Prosjektarbeidene var knyttet til fire hovedtema:<sup>239</sup>

- *Undertrykkelse under nazismen*
- *Kultur- og sosialhistorisk lengdesnitt, 1900-tallet*
- *Arven fra det tidligere DDR*
- *Integrasjon i dagens Tyskland*

Under prosjektområdet *Undertrykkelse under nazismen* ble 6 tema foreslått: møte med en overlevende fra Auschwitz, jødene i Schöneberg (Bayerisches Viertel), konsentrasjonsleirfangene, kunst i NS-perioden, realfagene og gymnastikkundervisningen i NS-skolen, og hvordan Etterkrigs-Tyskland bearbeider holocaust.

Til den ene delen av prosjektområdet *Kultur- og sosialhistorisk lengdesnitt, 1900-tallet*, blir det gitt følgende orientering:

*I bydelen Mitte ligger et strøk som kalles Scheunenviertel, stallkvarteret. På 1920- og 30-tallet var dette området preget av sosial nød, illegal innvandring, prostitusjon og småkriminalitet. Videre grenset strøket opp mot det mer politisk bevisste arbeiderstrøket Prenzlauer Berg. Det finnes tallrike beretninger fra strøket, både skjønnlitterære og dokumentariske, samt tegninger av den berømte tegneren Heinrich Zille. Med bakgrunn i dette materialet og med utgangspunkt i en omvisning i strøket skal gruppen lete etter spor fra denne nære fortiden og dokumentere inntrykkene sine i tekst og bilder. (Tyskkunnskaper er en fordel.)<sup>240</sup>*

---

<sup>238</sup> Intervju med Lorentz Hermansen, Grefsen videregående skole 28.01.2004

<sup>239</sup> Notat fra Grefsen videregående skole utarbeidet høsten 2000.

<sup>240</sup> Samme kilde.



Under prosjektområdet *Arven fra det tidligere DDR* foreslås temaene STASI, eliteidretten som nasjonsbygger, gruppekonflikter i det tidligere DDR, og Berlin som en fortsatt delt by.

Prosjektområdet *Integrasjon i dagens Tyskland* tok bl.a. opp problemstillinger knyttet til Tyskland som multietnisk innvandrersamfunn, og i den sammenheng ble prosjektene bl.a. knyttet til afrikaneres og innvandrerkvinnens situasjon. Arbeidet med afrikanernes situasjon tok utgangspunkt i organisasjonen ADEFRA e.V. som er en undergruppe av Association of Black Women in Germany. Organisasjonen arbeider ut fra tanken om at økt selvbevissthet vil redusere diskriminering og overgrep. De har arbeidet med mange tiltak for å øke afrikaneres selvbevissthet, og noen av tiltakene er spesielt myntet på unge mennesker. Gruppen fra Grefsen videregående skole skulle treffe noen afrikanere og intervju dem om deres situasjon i Tyskland og om det arbeidet organisasjonen gjør. En annen gruppe møtte to innvandrerkvinner fra Ukraina og Tyrkia til samtale i Schöneberg Museum. Gruppen skulle på forhånd sette seg inn i bakgrunnen for innvandringen til Tyskland i de siste tiårene, og i samtalen skulle de spesielt ta opp årsaker til flyttingen, og spørsmål knyttet til integrasjon. Problemer i samband med Tyskland som innvandrersamfunn kunne også tas opp under prosjekttemaet *Konfliktløsning og voldsforebygging i skolen*, der gruppen skulle besøke en videregående skole i Berlin, som har et fungerende elevstyrt konfliktråd. På forhånd skulle gruppen sette seg inn i tankegangen bak slike elevtiltak, og under skolebesøket skulle de finne ut hvordan tiltaket fungerer i praksis. Minoritetsproblemematikk var også tema i samband med prosjektområdet *Homofile i Berlin*. Gruppen skulle besøke redaksjonen for et tidsskrift for homofile, *Siegesseule*. Besøket tok sikte på å avdekke de homofiles situasjon både i NS-perioden og i dag. En oppgave var også å finne ut hvorfor Berlin framstår som mer liberal overfor homofile enn andre tyske byer. Problemstillinger knyttet til mangfold ble også belyst i en annen prosjektoppgave: *Husvognfolket*. Både p.g.a. bolignød og valg av livsstil har Berlin en del husvognkolonier. Juridisk eksisterer disse koloniene i en gråsoner, og sosialt og kulturelt danner beboerne en marginal gruppe i samfunnet. Gruppen skulle på forhånd sette seg inn i boligsituasjonen i Berlin og prøve å kartlegge noen av de vanskelighetene livet i husvogn i Berlin kan føre med seg. I Berlin skulle gruppen oppsøke en husvognkoloni og gjennomføre et intervju.

Eleverrapportene fra Berlin-turene har i de siste årene vært muntlige, men fra tidligere år har skolen oppbevart en rekke skriftlige rapporter. Innholdet i noen av rapportene fra skoleåret 1997/1998 skal kort refereres og kommenteres. Jeg har valgt fire eksempler: Intervju med en

jødisk overlevende fra Tyskland under nazismen, arbeidet med 'jødeskilter' fra Bayerisches Viertel, et arbeid om vietnamesiske kontraktarbeidere, og et arbeid om tyrkernes situasjon i Berlin.

Historien til jøden Heinz Kallmann begynner med opplevelsene fra tidlig barndom i Breschlau, Königsberg og Berlin. Etter Hitlers maktovertakelse opplevde han mobbing, jødehets og politisk propaganda. På 'Krystallnatten' 9.-10.november 1938 ble faren arrestert og deretter sendt til Sachsenhausen. Etter et år ble han frigitt etter press fra hans farmor, men vilkåret var at han og familien forlot Tyskland. En viktig del av intervjuet forteller om opplevelsene som politiske flyktninger i England. Kallmann beskriver behandlingen av flyktninger i England, som både var preget av rigide ordensregler og 'omvendt diskriminering'. På slutten av 1970-tallet reiste han tilbake til Tyskland, der han så det som en viktig oppgave å fortelle om hvilke grusomheter jødene var blitt utsatt for. Han mener at holdninger i det tyske folk hadde mye av skylden for holocaust, og han mener at fordommer overfor jødene fremdeles er sterke. Han avslutter intervjuet med å uttrykke glede over at det jødiske samfunnet i Tyskland styrkes, og et håp om et framtidssamfunn med større likhet for alle, uansett rase eller religion.

Elevrapporten inneholder stort sett bare referat av Kallmanns opplevelser og vurderinger, og kunne i en klasse danne et grunnlag for samtale. Referentene gir ingen direkte kommentarer om hvilket utbytte de hadde av intervjuet, men indirekte skapes et inntrykk av at Kallmann gav elevene et grunnlag for empatidannelse.

Gruppen som arbeidet med skiltene i Bayerisches Viertel, tok først kontakt med Georg Von Gieshe Realschule, der de fikk forhåndsinformasjon om jødediskrimineringen på 1930-tallet. Skolen hadde ved begynnelsen av 1930-tallet 60 % jøder som elever. Skolen ble i 1935 nedlagt fordi elevene gradvis forsvant p.g.a. den økende diskrimineringen etter at Hitler kom til makten. Skolen ligger i bydelen Schöneberg, der skiltene som forteller om jødediskriminering, er plassert. I elevrapporten blir et utvalg av skiltene kommentert, bl.a. om passlover og restriksjoner i samband med utvandring, yrkesforbud, portforbud for jøder etter kl. 20, og om de jødiske barnas stilling under nazismen, som særlig etter 1. september 1941 var preget av økende diskriminering.

Rapporten inneholder også en personlig vurdering av utbyttet av studiet av jødeskiltene. Sider ved 'Verfremdungseffekten' blir kommentert: Det å oppleve innholdet i diskrimineringen via de enkelte skiltene i det bykvarteret der diskrimineringen foregikk, ble av elevene opplevd som langt sterkere enn om de hjemme bare skulle lese om diskrimineringen. Elevene følte også at det de opplevde, skapte grunnlag for egenrefleksjon og historiebevissthet. Det blir på en enkel måte uttrykt slik:

*- - - vi har virkelig lært å sette pris på vårt eget liv og friheten vi har til rådighet etter å ha observert hva jødene ble utsatt for. Vi som lever i 1990-årene kan takket være de som ofret sine liv under krigen se på undertrykkningen som et hjelpemiddel for oss selv. - - - vi kan lære av de feilene som ble begått, og unngå en liknende undertrykkelse i framtiden!<sup>241</sup>*

Rapporten om tyrkerne i Berlin tar utgangspunkt i at tyrkerne er den største innvandrerguppen i dagens Berlin og i Tyskland generelt. I innledningen til rapporten blir tyrkernes situasjon karakterisert som meget vanskelig. Tyrkerne sliter med å tilpasse seg det tyske arbeidslivet, bl.a. p.g.a. språkproblemer og kulturelle motsetninger. Elevrapporten tar særlig for seg organisasjonen *Arbeit und Bildung*, som særlig arbeider med yrkesveiledning. Gjennom *Kumulus*-prosjektet skal tyskere med en annen etnisk bakgrunn hjelpes til å styrke sin posisjon innenfor tysk arbeidsliv, bl.a. gjennom rådgivning om yrkesvalg, informasjon om det tyske utdanningssystemet, hjelp i samband med søknadsskjemaer og jobbintervjuer, og opplysning om hvor det finnes jobber. Gruppen intervjuet også lederen for organisasjonen, Cengiz Gömüsay, som fortalte om tyrkisk innvandringshistorie etter 1945, tyrkernes motiver for å flytte, holdninger blant etniske tyskere, språkproblemer, arbeidsløshet, nynazisme, og framtidss forventninger.

Uten at det blir kommentert i rapporten, er det grunn til å tro at elevene gjennom dette prosjektet kan oppleve innvandring og problemer knyttet til innvandring på en ny måte, og dette kan kanskje også skape en dypere forståelse for innvandring til Norge. Igjen oppleves m.a.o. et positivt resultat av 'Verfremdungseffekten'.

Rapporten om vietnamesiske kontraktarbeidere minner mye om rapporten om tyrkernes situasjon, men går mer direkte inn på kulturforståelse og antirasistisk arbeid. Også i denne rapporten blir arbeidet innenfor en organisasjon beskrevet: Organisasjonen *Verein für ausländische Mitbürger*, som arbeider for å hjelpe fremmedarbeidere fra land som Angola,

---

<sup>241</sup> Prosjektarbeid høsten 1997: *Berlin: "Jødeskilte"*. Laget av Kristine, Camilla og Anette V. Klasse 3 B Grefsen videregående skole.

Mozambique, Cuba og Vietnam. Organisasjonen fungerer som et kontaktledd mellom fremmedarbeidere og staten. Det blir gitt informasjon om fremmedarbeidernes rettigheter og gitt hjelp i samband med juridiske spørsmål. Det overordnede målet er å lette fremmedarbeidernes integrering i samfunnet. Det blir særlig gått inn på hjemsendelsesavtalen mellom Tyskland og Vietnam, som ble inngått i 1995. På grunn av den økende arbeidsledigheten i Tyskland etter murens fall, skulle ifølge avtalen kontraktarbeidere fra Vietnam nå sendes tilbake til Vietnam. Elevgruppen fra Grefsen videregående skole intervjuet en tysk-vietnamesisk medarbeider i *Verein für ausländische Mitbürger* og to vietnamesiske kvinner som hadde kommet til Tyskland som kontraktarbeidere på 1980-tallet. Problemer knyttet til selve hjemsendelsen, språkproblemer, arbeidsløshet i Tyskland, og hvordan arbeidsløsheten også kan føre til rasistiske holdninger hos etniske tyskere, blir tatt opp i intervjuene. Rapporten blir avsluttet med informasjon om arbeidet for flerkulturell forståelse som blir ledet av organisasjonen *Babel*. Organisasjonen hadde i 1997 20 medarbeidere med 12 forskjellige nasjonaliteter. Hovedmålet for arbeidet er å øke forståelsen for ulike kulturer. Dette skjer bl.a. ved å besøke skoler der de forteller om seg selv og sin egen kultur. I tillegg inviterer de skoleelever til sine lokaler, der de tilbyr forskjellige aktiviteter som matlaging, rollespill og dans.

Grefsen videregående er som allerede nevnt også engasjert i et Socrates-program innenfor prosjektet Comenius 1 – School partnerships.<sup>242</sup> Christian-von-Dohm-Gymnasium i Goslar i Niedersachsen i Tyskland fungerer som koordinerende institusjon, og skoler i Italia og Polen og Grefsen videregående skole er deltakerinstitusjoner. Arbeidet i det første prosjektåret har direkte relevans for interkulturell læring: Elevene skal i det året arbeide med spørsmål knyttet til nasjonale identitetsspørsmål. Av målformuleringene framgår det at elevene skal få bevissthet om hvordan ulike former for identitet kan inkludere og ekskludere andre folk. Elevene skal skape en kunnskapsbasis som er bygd på deres personlige erfaringer og holdninger. Gjennom e-post skal de deretter utveksle erfaringer om personlige likheter og ulikheter når det gjelder erfaringer og holdninger. Til slutt skal de delta i en mer formell tilnærming gjennom gruppearbeid knyttet til fire ulike felt: Historiske, kulturelle, sosiale og politiske problemstillinger, der elevene ut fra personlige interesser selv kan velge hva de vil arbeide med.

---

<sup>242</sup> Opplysningene er hentet fra de utfylte skjemaene for deltakelse.

## 9. Kilder til interkulturell historisk læring i skolen.

I de foregående kapitlene om ulike læringsaktiviteter knyttet til interkulturell historisk læring i skolen, er det gitt eksempler på bruk av mange ulike kildetyper. Jeg vurderer det som udiskutabelt at den viktigste kilden til interkulturell forståelse er mennesker som deltar i direkte kulturmøter. For å innhente mer kunnskap og kunne foreta grundige analyser er det likevel nødvendig å ta i bruk en lang rekke kildetyper og aktivitetsformer. Det skal her kun gis en summarisk oversikt over skriftlige kildetyper knyttet til interkulturell historisk læring:

- Leksikonartikler som tar opp betydningen et historisk grunnbegrep har i andre kulturer og encyklopedier fra en annen kulturkrets.
- Spill fra andre kulturkretser.
- Romaner fra utenomeuropeiske forfattere.
- Biografier og selvbiografier om mennesker fra andre kulturkretser.
- Sosialantropologisk litteratur som beskriver livet i andre kulturer.
- Oversettelser av historiske kilder.
- Kildesamlinger til bruk i interkulturell undervisning.
- Bruk av utstillingskataloger fra museer og andre utstillinger.
- Oversikter over barne- og ungdomslitteratur som beskriver forhold i andre kulturer eller innvandrerbarns erfaringer med å leve i Norge.
- Filmkataloger over video og film som beskriver utenomeuropeiske forhold eller flerkulturelle samfunn.
- Bruk av internett.

Når det gjelder bakgrunnskunnskap om norsk innvandringshistorie, representerer arbeidet *Norsk innvandringshistorie*<sup>243</sup> den mest omfattende og systematiske kunnskap som fins på norsk. Verket inneholder også en omfattende bibliografi og kildeoversikt. Om de tradisjonelle etniske minoriteter i Norge, samene, kvenene og de reisende, er det gjort en rekke forskningsarbeid, og ved flere norske museer er det utstillinger knyttet til innvandring og minoriteter, for eksempel ved Norsk Folkemuseum og Glomdalsmuseet. I Vadsø er deler av

---

<sup>243</sup> Kjeldstadli, Knut (red.): *Norsk innvandringshistorie 1, 2, 3*. Oslo 2003.

det kvenske bosettingsmiljøet rekonstruert.<sup>244</sup> Romanifolkets dokumentasjonssenter ved Glomdalsmuseet inngår som en del av det etniske mangfoldet som Glomdalsmuseet ønsker å profilere. Der skal både sørsamer, skogfinner og romanifolk framstå som de flerkulturelle samfunn som de gjennom hundrevis av år har vært i dette distriktet.<sup>245</sup> Tore Linné Eriksen har skrevet en lærebok i globalhistorie, som forelå som notat fra Høgskolen i Oslo da dette ble skrevet.<sup>246</sup> Han trekker i innledningskapitlet opp retningslinjer for stoffvalg og stofforganisering innenfor globalhistorie, og han gir en viktig drøfting av problemer knyttet til slike arbeid.

---

<sup>244</sup> Om kvenbyene i Vadsø se *Norsk innvandringshistorie B. 2*: 138 ff.

<sup>245</sup> Intervju med museumsdirektør Jan Hoff Jørgensen, *Aftenposten* 03.05.04.

<sup>246</sup> Linné Eriksen, Tore: *Globalhistoriske oversikter*. Notat, Høgskolen i Oslo 2003.

## VII. Oversikt over prosjektresultater.

### 1. Innledning.

Prosjektet er på flere måter omfattende: Det forskningsteoretiske utgangspunkt er historiedidaktiske kategorier og problemstillinger som er utviklet først og fremst i Tyskland i den siste 30-årsperioden, og kategoriene som analyseredskaper er fremdeles gjenstand for debatt innenfor de historiedidaktiske fagmiljøene i for eksempel Tyskland og de nordiske land. Metodisk er arbeidet dominert av en kvalitativ tilnærming, der både hermeneutisk tekstanalyse og lærer- og elevintervjuer blir tatt i bruk. Arbeidet omfatter m.h.t. faglig innhold et vidt forskningsfelt: Læreplananalyser, lærebokanalyser og analyse av praksiserfaringer.

I dette sluttkapitlet vil jeg drøfte metodevalget og oppsummere de viktigste resultatene fra læreplan- og lærebokanalyser og vurderingene knyttet til praktiske forutsetninger for interkulturell historisk læring og dannelse:

- Hvordan kommer forholdet mellom en kvalitativ og kvantitativ tilnærming til uttrykk i arbeidet, og hvilken kritikk kan evt. reises mot metodevalget?
- Hvordan har de valgte historiedidaktiske problemstillingene og kategoriene fungert som analyseredskaper?
- Hvilket interkulturelt bevissthetsnivå og hvilken faglig vektlegging er læreplanene og lærebøkene preget av, og hvordan er læreplaner og lærebøker tilrettelagt for læring og dannelse i et multietnisk, flerkulturelt samfunn?
- Hvilke sider ved det praktiske arbeidet ved de utvalgte skolene bør framheves i samband med en interkulturell lærings- og dannelsesprosess?

### 2. Metodevalg.

#### 2.1. Kildegrunnlag og bruk av kvalitativ og kvantitativ analyse.

Analysen av læreplaner i Norge og Tyskland bygger når det gjelder Norge, på primærkilder, dvs. de gjeldende læreplanene og veiledningsdokumentene. Når det gjelder de tyske læreplanene, blir for det første bare et utvalg kommentert, og for det andre bygger jeg både på

primærkilder og sekundærkilder. Min viktigste kilde til analysen av tyske læreplaner er en tysk doktorgradsavhandling fra 1998. Avhandlingen fungerte som et nyttig hjelpemiddel, men det skapte problemer at de problemstillingene som jeg bygde min analyse på, i det tyske arbeidet ikke direkte ble fulgt. Ideelt sett burde derfor arbeidet også når det gjaldt tyske læreplaner, blitt bygd på tyske primærkilder, dvs. selve plandokumentene.

Arbeidet bygger i hovedtrekk på kvalitativ analyse, som når det gjelder læreplaner og lærebøker, dreier seg om nærlesning knyttet til valgte innholdskategorier og historiedidaktiske kategorier, og som i samband med analyse av praksis bygger på intervju, observasjon og lesning av elevrapporter. En svakhet ved analysen av norsk skolepraksis er at den av praktiske grunner ble knyttet til bare tre skoler. Henvisningene til tyske praksiserfaringer er av mer generell art, og vurderingene bygger på tidsskriftartikler og avhandlinger. I arbeidet viser jeg i flere sammenhenger også til kvantitative undersøkelser. Det gjelder Ola Svein Stugus arbeid om lærebøkene for videregående skole, som også har innslag av kvantitativ analyse, to kvantitative undersøkelser om demokratisk beredskap hos ungdomsskolelever og elever i videregående skole, og en omfattende analyse knyttet til historiebevissthet hos et stort utvalg europeisk ungdom, der er en av de ledende norske historiedidaktikerne, Magne Angvik, var en av prosjektlederne. Også i mitt arbeid kunne en kvantitativ analyse (bygd på spørreskjema til et større antall skoler med en høy andel elever med multietnisk bakgrunn) med fordel vært tatt i bruk for å kartlegge undervisningspraksis på en fyldigere måte, slik at en kunne få et større empirisk grunnlag for å trekke historiedidaktiske slutninger. Dette ville være verdifullt fordi jeg i min analyse først og fremst tar opp prinsipielle problemstillinger, men intervjuene og elevrapportene har gitt en nyttig utdypning og en rekke korrektiver.

## 2.2. Innholdskategorier og historiedidaktiske kategorier som analyseredskaper.

De valgte innholdskategoriene knyttet til relevante tema i en interkulturell læringsprosess (for eksempel beskrivelse av kulturkontakt, kulturkonflikt, folkevandringer og flerkulturelle samfunn gjennom historien) fungerte som nyttige redskaper for å gi et bilde av den tematiske vektleggingen i læreplaner og lærebøker. Det samme gjaldt i hovedtrekk bruken av de historiedidaktiske kategoriene identitet, historiebevissthet, perspektivmangfold og fremmedforståelse. Det begrepet som var vanskeligst å bruke, var 'historiebevissthet'. Som redskap for å gi et 'makroperspektiv' på vektleggingen i læreplaner og lærebøker, fungerte begrepet så lenge en bare tok utgangspunkt i Jeismanns opprinnelige definisjon: 'Den indre



sammenheng mellom fortidsforståelse, nåtidsorientering og framtidforventninger', der en bl.a. kunne vurdere om det blir gitt plass for slike forståelsesperspektiver i tekstene. Å vurdere hvilken plass det blir gitt for sammenhenger mellom fortidsforståelse, nåtidsorientering og framtidsperspektiver i læreplaner og lærebøker, er imidlertid langt fra det samme som å hevde at disse perspektivene nedfeller seg i elevenes 'indre' oppfatning av slike sammenhenger. Problemet er også at slutningene som kan trekkes om innholdet i lærebøker og læreplaner, blir på et svært generelt plan. Ingen av de norske læreplanene og lærebøkene som jeg analyserte, tar eksplisitt opp 'historiebevissthet' som mål for læringsprosessen, og eksplisitt didaktisk tenkning knyttet til begrepet savnes dermed også. Begrepet blir presentert i et nytt norsk læreverk fra Det Norske Samlaget, *Portal*, der lærebøkene i eldre historie ble utgitt 2003. Det forklares der at historiebevissthet både er et individuelt og samfunnsmessig fenomen og dannes gjennom mange former for påvirkning. Identitetsdannelse blir i tillegg framhevet som sentralt mål.<sup>247</sup> Selv om ingen er uenig i denne presentasjonen, blir spørsmålet om vi i en pedagogisk og analytisk sammenheng er kommet noe lenger ved å presentere 'historiebevissthet' på en slik generell måte. Skal begrepet kunne fungere som redskap i samband med pedagogisk planlegging og analyse, må det operasjonaliseres. Det sentrale spørsmålet blir hva som mer konkret kan knyttes til en dannelsesprosess som skal skape historiebevissthet. Jeg har tidligere i arbeidet i den sammenheng vist til arbeidene fra de tyske historiedidaktikerne Hans-Jürgen Pandel og Jörn Rösen. Ifølge Pandel blir spørsmålet hvilke delkomponenter bevissthetsbegrepet kan knyttes til, bl.a. identitetsbevissthet, politisk bevissthet, sosial bevissthet og historisitetsbevissthet. Uten at begrepet knyttes til liknende komponenter, blir det vanskelig å gjennomføre både en pedagogisk begrunnet læreprosess og en didaktisk analyse. Jeg har selv forsøkt å anvende bl.a. Jörn Rösens operasjonalisering i samband med lærebokanalyse. Han knytter historiebevissthet til begrepet 'narrativ kompetanse', og jeg har utprøvd hans analysemodell i en tidligere analyse av Aschehougs læreverk for ungdomstrinnet.<sup>248</sup> Å anvende Rösens analysemodell på et tematisk makrostudium av læreplaner og lærebøker, er imidlertid problematisk, bl.a. fordi det blir svært omfattende. Deler av hans analyseopplegg er imidlertid benyttet: Bruken av de historiedidaktiske kategoriene 'perspektivmangfold' og 'fremmedforståelse' i mitt arbeid er

---

<sup>247</sup> Begrepet blir presentert s. 8 i delen *Idéportal*, som inneholder utfyllende stoff, kilder og oppgaver. Det Norske Samlagets læreverk er ikke analysert i mitt arbeid, ettersom det var lærebøkene som var i bruk i perioden 2001-2003 som var gjenstand for analyse.

<sup>248</sup> Eikeland, Halvdan: *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Rapport 4/2002, Høgskolen i Vestfold. S. 3 ff.

selvsagt nært knyttet til dannelse av historiebevissthet, og kravet om perspektivmangfold står sentralt i samband med Jörn Rüsens begrep 'narrativ kompetanse'.

Problemene knyttet til bruken av begrepet 'historiebevissthet' som analyseredskap kan også gjøres mindre ved at analysen knyttes til en konkret læringssituasjon og konkrete historiske tema. På den måten kan det skapes muligheter for å analysere elevenes tilegnelse og reaksjoner på det historiske lærestoffet.

Begrepet 'historiebevissthet' blir i mitt arbeid brukt på en 'vid' måte, som står svært nær måten Jochen Huhn bruker begrepet på. Jeg har i analysen av læreplaner og lærebøker og til dels også av praksis, registrert hvorvidt selve begrepet brukes, hvilken stofforganisering som dominerer, hvilken vekt det legges på historisk metodelære, og endelig om det blir formulert som mål å knytte sammenhenger mellom fortidskunnskap, nåtidsforståelse og framtidorientering, og om perspektivmangfold inngår som et didaktisk mål.

I mitt analyseopplegg ble identitetsdannelse skilt ut som en egen kategori, selv om den i mange historiedidaktiske arbeid inngår som en delkomponent knyttet til historiebevissthet. 'Identitet' fungerer i mitt arbeid som en nyttig og relevant kategori, bl.a. fordi begrepet blir operasjonalisert og bundet sammen med sentrale mål i en interkulturell dannelsesprosess: å utvikle evne til selvrefleksjon og fremmedrefleksjon.

De fagdidaktiske kategoriene 'perspektivmangfold' og 'fremmedforståelse' har som allerede understreket fått en sentral plass i mitt arbeid. Bruken av kategoriene bidrar til å problematisere stoffvalg i samband med historisk læring, og blir et viktig middel til å operasjonalisere analysen. Innholdsmessig knyttes begrepene utvilsomt til det aller mest sentrale i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

### **3. Resultater av innholdsanalysen.**

Det skal gis en kort oppsummering av de viktigste resultatene av analysen av læreplaner, lærebøker og praksis ved de utvalgte skolene:

### 3.1. Vektlegging av interkulturell historisk læring i tyske og norske læreplaner.

Generelt sett kommer formuleringer knyttet til interkulturell læring og dannelse klarere til uttrykk i den generelle delen av læreplanene enn i fagdelen. Et fellestrekk er også at omtalen av Tyskland og Norge som multietniske og flerkulturelle samfunn er lite problematiserende, i den forstand at det blir slått fast at skolen må ta hensyn til elever med ulik kultur- og etnisk bakgrunn uten at konkrete problemer i den sammenheng i særlig grad blir tatt opp og drøftet. Både i norske og tyske læreplaner blir interkulturell læring begrunnet ut fra humanisme, menneskerettigheter og toleranse. I flere av læreplanene, og ikke minst tydelig i de tyske, blir det advart mot nasjonalisme og eurosentrisme. Dette står i kontrast til det konkrete innholdsvalget i de fleste læreplanene. Nasjonal og europeisk historie blir vektlagt, og utenomeuropeisk historie er i de fleste planene et marginalt fenomen. De tyske planene er svært ulike når det gjelder å uttrykke en interkulturell problembevissthet. I noen av planene blir det ikke nevnt at det tyske samfunn i økende grad utvikler seg til et multietnisk, flerkulturelt samfunn, og sentrale historiedidaktiske kategorier som perspektivmangfold og fremmedforståelse inngår ikke i målformuleringene. I andre planer får derimot spørsmål knyttet til flerkulturell sameksistens en relativt stor plass.

Det er overraskende at begreper knyttet til den omfattende historiedidaktiske forskning i Tyskland siden begynnelsen av 1970-tallet, ikke blir benyttet i flere av plandokumentene. Det gjelder for eksempel begrepet 'historiebevissthet'. Aller tydeligst er dette i rammeplanen for historie i Berlin for 5.-10. skoleår, mens rammeplanene for historie i Hessen og Schleswig-Holstein på en helt annen måte er preget av eksplisitt historiedidaktisk refleksjon. Ingen av de norske læreplanene bruker begrepet 'historiebevissthet' direkte. Forskjellene mellom planene gir seg også utslag i utvalget av historisk lærestoff og måten det blir strukturert på. Flere av planene er preget av en tradisjonell innholdskanon, som stort sett mangler didaktisk begrunnelse. De klareste eksemplene på dette er rammeplanen for historie fra Berlin og når det gjelder Norge, historiedelen av samfunnsfagplanen i L 97. Den norske fagplanen for historie for videregående skole er på en helt annen måte fleksibel og åpner bl.a. for en tematisk stoffstrukturering. Det samme gjelder planene for Hessen og Schleswig-Holstein.

De fleste planene mangler eksplisitt didaktisk refleksjon. Stoffet som elevene skal lære, blir regnet opp uten direkte begrunnelser knyttet til overordnede mål (som på sin side er klare og

vesentlige i den innledende delen av mange av planene) eller til hvordan ulike læringsformer kan bidra til å fremme bestemte dannelsesmål. Min kritikk bygger ikke på en enkel mål-middel-tenkning, men på et ønske om at didaktisk refleksjon skal bli vektlagt hos alle som deltar i tilrettegging av læringsprosesser. Mangelen på didaktisk refleksjon i flere av læreplanene gjør dem til mangelfulle redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Bl.a. den norske læreplanen for videregående skole har imidlertid et mer åpent preg som skaper muligheter for den kreative lærer. Problemet med også denne planen er at den didaktiske refleksjon er indirekte og teorifattig, uten henvisninger til historiedidaktisk debatt og nøkkelbegreper.

### 3.2. Norske lærebøker i historie som redskaper for interkulturell dannelsesprosess.

Innholdsanalysen av norske lærebøker for grunnskole og videregående skole ble bl.a. knyttet til de historiske temakretsene flerkulturell kontakt og migrasjon gjennom historien, nasjonalisme og etniske minoritetsgrupper, holdninger til andre folkegrupper gjennom historien, utviklingen av felles verdiforestillinger og historiske eksempler på fiendebilder, stereotypier og rasistiske holdninger, og beskrivelser av hverdagshistorie. Jeg tok utgangspunkt i tre innholdsperspektiver: et nasjonalt, et europeisk og et utenomeuropeisk. Den historiedidaktiske analysen ble knyttet til de overordnede målene identitetsdannelsesprosess, historiebevissthet, perspektivmangfold og fremmedforståelse.

Alle lærebøkene for mellomtrinnet holder seg til læreplanens retningslinjer for stoffvalg og inneholder korte realhistoriske oversikter som er bra tilpasset elevenes generelle forutsetninger på mellomtrinnet. Tilegnelsen av lærestoffet blir gjort lettere ved at mange framstillinger blir knyttet til personbeskrivelser. De fleste lærebøkene har kapitler som er sterkt normativt preget, og særlig gjelder det framstillingen av utenomeuropeisk historie og europeernes møte med andre folkegrupper i perioden 1500-1800. Det legges i flere av lærebøkene opp til kritisk refleksjon knyttet til eksempler på etnosentrisme, kulturhovmod og rasisme gjennom historien. Ut fra en historiefaglig vurdering kan det reises kritikk mot flere av framstillingenes normative vinkling: Fortidssamfunn og fortidshandlinger blir vurdert ut fra dagens forankring i menneskerettigheter og allment aksepterte moralnormer. Dette kan være en hindring for å leve seg inn i fortidsmenneskers måte å tenke og vurdere på.

Noen av lærebøkene begrunner indirekte stoffvalget som redskap til utvikling av historiebevissthet ved at det i innledningskapitlene blir understreket at historisk kunnskap kan bidra til å øke elevenes samtidsforståelse og bidra til å utvikle deres framtidsperspektiver og framtidforventninger. Lærebøkene som grunnlag for identitetsutvikling har ut fra et interkulturelt perspektiv sin begrensning i at det stort sett er europeernes selvbylde og verdigrunnlag som blir beskrevet. Indirekte blir det også gitt beskrivelser av norsk nasjonalt fellesskap og følelse av tilhørighet. Det blir også gitt eksempler på kulturkontakt og kulturkonflikt gjennom historien, men bøkene gir et overflatisk grunnlag for å forstå andre folkeslags selvbylde. I tråd med læreplanen er det samenes historie som får størst plass, men også disse framstillingene blir summariske. Det blir lagt et visst grunnlag for fremmedforståelse ved at hverdagsliv i ulike historiske perioder blir beskrevet. Andre kulturer blir beskrevet i samband med emnet 'de store oppdagelser', men lærebøkens framstillinger blir naturlig nok, med bakgrunn i klassetrinnet, kortfattede. Det blir gjort få forsøk på å se andre kulturer 'innenfra' ved at personer fra andre kulturer får stå fram og fortelle hvordan de opplever historien, men noen av lærebøkene inneholder i den sammenheng fiktive fortellinger, der personer fra andre kulturer står fram. Perspektivmangfold mangler m.a.o. langt på vei, og dette begrenser lærebøkens bidrag til fremmedforståelse.

Lærebøkene i historie for ungdomstrinnet har den samme styrke og svakhet som lærebøkene for mellomtrinnet. Bøkene konsentrerer seg om et relativt lite emnevalg for hvert klassetrinn, og i den sammenheng blir det gitt realhistorisk oversiktskunnskap som kan bidra til å styrke elevenes historiebevissthet ved at det blir vist til sammenhenger mellom historie og nåtid. Bl.a. blir sentrale trekk ved det globale samfunn i dag historisk forklart. Et annet positivt trekk er at framstillingene skaper grunnlag for kritisk selvrefleksjon om europeerens historiske rolle i verden, og det blir gitt en kritisk omtale av europeisk maktarroganse og kulturimperialisme. Samtlige lærebøker gir også kritiske vurderinger av europeisk nasjonalisme, samtidig som det felles europeiske normgrunnlaget blir vektlagt. Den kritiske vurderingen av europeisk nasjonalisme tar opp brudd med det felles normgrunnlaget, og hvordan nasjonalisme har ført til nedlatende holdninger til nasjonale minoritetsgrupper og til folk i utenomeuropeiske samfunn. Tekstene legger derfor et grunnlag for kritisk europeisk og nasjonal selvrefleksjon.

Svakhetene også ved lærebøkene for ungdomstrinnet er at de gir begrensede muligheter for fremmedrefleksjon, dvs. evne til å sette seg inn i forståelseshorisont og verdensbilder som har

preget andre folkeslag. Vektleggingen av realhistorisk oversiktskunnskap skjer på bekostning av perspektivmangfold. Det gjøres nok noen forsøk på å se utenomeuropeisk historie eller etniske minoritetsgruppers historie gjennom deres øyne, men eksemplene er få. Det dominerende perspektivet i framstillingene er europeisk og vestlig. Historien til etniske minoritetsgrupper i Europa blir stort sett sett utenfra, og det skapes små muligheter til opplevelse gjennom deres øyne. Det nærmeste vi kommer et annet perspektiv og muligheter for innlevelse og empati, er gjennom beskrivelsene av jødernes skjebne under den andre verdenskrig, der flere av bøkene inneholder sterke beskrivelser av holocaust. Manglende muligheter for fremmedrefleksjon preger også framstillingene av innvandring til Europa og Norge i de siste tiårene. Det gjøres likevel enkelte forsøk på å sette seg inn i innvandreres bakgrunn, bl.a. gjennom kildetekster som beskriver kulturelle kontraster mellom innvandrernes opprinnelige kultur og kulturen de møter i Europa og Norge.

Lærebøkene i historie for videregående skole er mer omfattende tekster, og mulighetene for fordypning er dermed større både historiefaglig og historiedidaktisk. Forventningene blir i den sammenheng på flere måter tilfredsstillende. Målet å utvikle evne til selvrefleksjon blir i disse tekstene vektlagt på en langt mer dyptgripende måte enn i tekstene for mellom- og ungdomstrinnet. Det gjelder framstillingene om hvordan en norsk felleskapsfølelse og et felles norm- og identitetsgrunnlag var under gradvis utvikling fra de eldste tider, og det blir også gitt eksempler på nordmenns forhold til innvandrergrupper i ulike historiske perioder. Både i samband med norsk og europeisk historie blir begrepet 'nasjon' grundig og kritisk drøftet, og det blir i den sammenheng drøftet hvordan en nasjonal identitetsfølelse var under utvikling. Samtlige lærebøker gir grundige og kritiske framstillinger om innslag av rasisme og fremmedfiendtlighet både i eldre og nyere europeisk og nasjonal historie. De negative utslagene av nasjonalisme blir beskrevet både i framstillingen av forholdet til nasjonale minoriteter, i beskrivelsene av europeernes møte med utenomeuropeiske samfunn og om hvordan de nye innvandrergruppene blir møtt i den aller nyeste historien.

Tekstene gir en relativt omfattende kunnskap som skaper grunnlag for å bearbeide problemer knyttet til kulturelle kontraster på en kritisk og rasjonell måte. Fra norsk historie gjelder det bl.a. forholdet til grupper som hanseater, finner, samer, jøder, sigøynere, 'de vandrende' og i den nyeste historien arbeidsinnvandrere fra ulike deler av verden og politiske flyktninger. Fra europeisk historie blir det gitt relativt stor plass for minoritetsproblematikk, og det gjelder ikke minst framstillingene av jødernes historie og jødepogromene.

Når det gjelder mulighetene for å utvikle elevenes evne til fremmedrefleksjon, finner vi også i lærebøkene for videregående skole de største manglene. På den positive siden kan det slås fast at bøkene gir nyanserte framstillinger av folkevandringer, kulturkontakt og kulturkonflikt i ulike historiske perioder og områder. Det gjelder ikke minst framstillingene av eldre europeisk og utenomeuropeisk historie. De tilsvarende framstillingene for perioden etter 1850 gir solid oversiktskunnskap som kan bidra til forståelse av verden i dag. Innvendingene mot framstillingene er at de blir summariske. Det blir gitt omfattende oversiktskunnskap, og det fører til at mulighetene for å 'dukke ned' i stoffet blir sterkt begrensede. Derfor blir også tekstene for videregående skole preget av manglende perspektivmangfold. Flere av lærebøkene og arbeidsbøkene har likevel eksempler på at elevene gjennom arbeidet med kildetekster har muligheter for å følge historien gjennom andres øyne og dermed utvikle sin fremmedforståelse. Flere av lærebøkene legger også grunnlag for fremmedforståelse gjennom omfattende beskrivelser av for eksempel hverdagsliv og hverdagsforestillinger i nasjonal og europeisk historie i ulike historiske perioder.

### 3.3. Erfaringer fra norsk skole: Prinsipielle spørsmål og praktiske eksempler.

Den første delen av arbeidet er på flere måter styrt av forhåndsoppfatninger om hvordan interkulturell historisk læring *bør* være. Ikke minst bygger framstillingen på oppfatninger om hvilket historiefaglig innhold som *bør* vektlegges. I den sammenheng ble det gitt stor plass for lærebokanalyse. Gjennom mitt møte med praksis ble følgende spørsmål mer og mer påtrengende: Hvor viktig *er* egentlig læreboka i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess? Hva er etter lærernes oppfatning de viktigste virkemidlene i læringsprosessen?

Mine skolebesøk ble lagt til tre skoler på barnetrinn, ungdomstrinn og innenfor videregående skole, og jeg intervjuet en rektor (ved Fjell skole), 7 lærere og noen grupper elever. I tillegg fikk jeg adgang til elevrapporter. To av skolene hadde en høy andel elever med innvandrerbakgrunn, mens det ved den videregående skolen omfattet ca. 20 % av elevene.

### 3.3.1. Skolemiljøets rolle.

Ved alle de tre skolene spilte arbeidet med skolemiljøet en sentral rolle. Arbeidet ved Fjell skole blir her brukt som eksempel.

Fjell skole i Drammen har i de siste årene fått flere nasjonale og internasjonale priser (bl.a. en UNESCO-pris og Benjamin-prisen) for arbeidet med å bygge opp et skole- og læringsmiljø preget av toleranse, interkulturell forståelse og hensyn til den enkelte elevs bakgrunn. Dette er resultatene av en utvikling der skolen tidlig på 1980-tallet ble karakterisert som en 'problemskole'. Grunnfilosofien skolen bygger sitt sosiale og pedagogiske arbeid på, er at 'normen er ulikhet'. Arbeidet representerer en alternativ form for tilpasset opplæring. I stedet for å ta utgangspunkt i en 'normalstandard' som alle skal tilpasses, blir utgangspunktet tatt i det enkelte barn, og det legges hver uke en plan for det enkelte barn, som ved slutten av hver uke blir drøftet. En viktig side ved skolens felles grunnfilosofi er også synet på språkopplæring. Alle elevene lærer å lese på førstespråket. Begrunnelsen er at opplæring på førstespråket blir vurdert som grunnleggende for barnets identitetsutvikling.

Skolens grunnfilosofi får også konsekvenser for den praktiske organiseringen av klasserommet. I det meste av elevenes tid i klasserommet sitter de i ring. De sitter kun ved sine pulter når de har individuelle skriftlige eller andre arbeid. Organiseringen av klasserommet har også nær sammenheng med vektlegging av samtale i læringsprosessen, og av synet på lærerrollen. Grunnfilosofien når det gjelder lærerrollen, er at en tydelig og bestemt lærer er en forutsetning for demokratisk læring. Det er ikke snakk om en autoritær klasseledelse, men en ledelse som er tydelig og bestemt og som samtidig viser omsorg og *ser* elevene. I et eget underkapittel har jeg redegjort for klassesamtale som sentralt virkemiddel i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Elevenes samtale med læreren og seg imellom blir også et middel til å forebygge mobbing. En sentral side ved den antimobbe-profilen som Fjell skole følger, er samtale også med den som mobber, og ikke bare med den som blir mobbet. I slutten av det ukeplanskjemaet som hver elev skal fylle ut, blir også mobbing tatt opp: *Hvordan har skoleuka di vært? Har du blitt plaget denne uka? Har du plaget andre denne uka?*



Nært knyttet til måten læringsprosessen blir organisert på, er synet på enkelteleven og hans historiske bakgrunn som ressurs ved skolen. Dette får konsekvenser både for det ytre skolemiljøet, med for eksempel feiring av de ulike elevgruppens nasjonaldager, og for hvilke tema som blir tatt opp i timene. I sammenheng med mitt arbeid blir spørsmålet hvilket innhold som skal vektlegges i samband med historisk læring.

### 3.3.2. Debatt om historiefaglig innhold.

Som nevnt er min læreplan- og lærebokanalyse i en viss forstand normativ: Hvilken plass blir det gitt for relevante temakretser, og i hvilken grad overskrides grensene for et nasjonalt og eurosentrisk perspektiv? En viktig tilbakemelding jeg fikk fra norsk skole, var at mine normative krav ikke var selvsagte. Den samme tilbakemelding får en også fra Danmark, der det foregår en debatt om hvilket historisk innhold som bør prege skolen i et multietnisk samfunn.

Et kjernespørsmål i debatten om historiefaglig innhold er hvilken vekt det skal legges på nasjonalt lærestoff. Jeg fant at det både i Danmark og Norge er sterkt delte meninger om hvilken betydning og hvilket omfang det nasjonale lærestoffet skal ha. På den ene siden i den danske debatten settes det likhetstegn mellom nasjonalisme og vektlegging av nasjonalt lærestoff, mens det på den andre siden blir hevdet at det må skilles mellom utvikling av nasjonal identitet og nasjonalisme. Motsetningene viste seg klart også hos norske foreldre med innvandrerbakgrunn, og hos lærere og elever. Enkelte av lærerne som jeg intervjuet, mente det var naturlig og riktig å vektlegge nasjonalt lærestoff, og de hevdet at det også var delte oppfatninger blant foreldre om å vektlegge historien til de land de hadde kommet fra: En del foreldre hevder klart at de ønsker kunnskap om Norge for å bygge opp en norsk identitet. Ingen av elevene som jeg intervjuet ved Lindeberg skole, mente at det ble lagt for stor vekt på lærestoff om Norge. En av lærerne ved samme skole hadde et ambivalent forhold til å vektlegge historisk lærestoff om foreldrenes opphavsland. Hun hadde flere ganger opplevd at dette var noe foreldrene heller ville glemme. Synet ble sterkt imotsagt av en av lærerne ved Fjell skole: Å gi plass for elevenes historiske bakgrunn i læringsprosessen hadde etter hennes oppfatning nær sammenheng med identitetsdannelse og var en konsekvens av skolens grunnfilosofi: 'normen er ulikhet'. I skolens praksis har det også vært en konsekvens å fokusere på hvilke land elevene kommer fra, gjennom å male flagg på veggen i skolegården og feiring av nasjonaldagene. Ved begge skolene hadde de positive erfaringer knyttet til 17-

mai-feiringen, der de opplevde de mange nasjonaldraktene som et bilde på mangfold innenfor et nasjonalt fellesskap.

### 3.3.3. Læreplaner og lærebøker i praksis.

Alle lærerne som jeg intervjuet, hadde et positivt forhold til den generelle delen av de norske læreplanene, og flere mente det var viktig å begynne med den generelle delen, og ikke med fagplanene. Forholdet til læreboka som redskap innenfor en interkulturell læringsprosess var til dels motstridende, og til dels ambivalent hos den enkelte lærer. Lærerne ved Fjell skole syntes å vektlegge læreboka noe ulikt. Noen hadde den som en basis, mens i hvert fall en av lærerne mente at læreboka på barnetrinnet ikke var det viktigste grunnlag for læring, men derimot lærerfortellingen og klassesamtalen. Også lærerne ved Lindeberg skole la stor vekt på klassesamtale. Når det gjaldt videregående skole, mente begge lærerne som jeg intervjuet, at lærebøkene de bruker, gir et relativt svakt grunnlag for en interkulturell lærings- og dannelsesprosess, både når det gjelder dekningen av de temakretsene som jeg i mitt arbeid har sett på som særlig relevante, og kravet om perspektivmangfold.. Faglærerne mente imidlertid at det var lite realistisk å forvente at lærebøkene kunne gi større plass for utenomeuropeisk historie og perspektivmangfold, selv om de prinsipielt var enige i kravene. Begge lærerne ville nedtone lærebokas betydning og antydte at lærebøkene burde ha et mindre omfang enn de har i dag og først og fremst gi innføring i grunnleggende begreper og historiske oversikter. De så det som viktig å gi rikelig plass for prosjektarbeid og klassesamtale.

Jeg stilte også spørsmål om en gjennom arbeidsoppgaver i læreboka knyttet til supplerende kilder kunne rette noe på svakheten med manglende perspektivmangfold. Stort sett alle lærerne som jeg intervjuet, var skeptiske til de ferdige arbeidsoppgavene, og flere mente at de beste oppgavene var de som læreren og eleven utarbeidet selv.

### 3.3.4. Identitetsutvikling og kulturmøte som tema og mål innenfor interkulturell læring.

Jeg har vist til ulike måter å nærme seg temaet kulturkontakt og kulturmøte. Det kan for det første skje indirekte: I samband med arbeid i klasserommet har jeg gitt to eksempler på hvordan temaet kan bli belyst gjennom emneopplegg. Det første eksemplet er knyttet til et kapittel om islam i Cappelens Historie 1 for videregående skole, der det er utarbeidet en rekke arbeidsoppgaver som tar opp spørsmål om kulturkontakt og kulturkonflikt. Den mest

omfattende oppgaven, som tar utgangspunkt i boka *Dialog med og uten slør*, gir eksempler på kulturell sameksistens innenfor en liten gruppe muslimer og kristne i løpet av ett år.

Utdragene fra boka som elevene skal arbeide med, beskriver hvordan gjensidig forståelse kunne utvikles, og hvilke problemer som var knyttet til det. Det andre undervisningsopplegget er utprøvd i tysk skole og viser bl.a. hvordan utviklingen av sjakkspillet var påvirket av impulser fra mange kulturer og at spillet gradvis ble tilpasset til de samfunn der det ble brukt.

Jeg har gitt flere eksempler på hvordan prosjektarbeid i skolens nærmiljø kan bidra til å øke elevenes følelse av tilhørighet. Fra Fjell skole gjaldt det et byprosjekt som bl.a. tok opp lokalhistorie, elevenes forberedelse til 17.mai-feiring og arbeid knyttet til Holocaust-dagen. Ved Lindeberg skole blir temaet kulturkontakt direkte aktualisert gjennom skolens deltakelse i UNESCOs World Heritage-program. Historieklasser ved Grefsen videregående skole besøkte i skoleåret 2002-2003 innvandrertstillingen på Folkemuseet på Bygdøy, der både faktaspørsmål knyttet til norsk innvandringshistorie og vurderingss spørsmål om problemer i samband med innvandring ble tatt opp.

De mest omfattende eksemplene på prosjektarbeid knyttet til interkulturell læring fant jeg ved Grefsen videregående skole. Gjennom lærerintervjuer og elevrapporter fikk jeg eksempler på hvordan prosjektarbeid utenfor skolen og landet kan fungere som direkte kulturmøte. I historiedidaktisk sammenheng er det betydningsfullt at Berlin-prosjektet blir eksplisitt pedagogisk begrunnet. En av lederne for prosjektet, Lorenz Hermansen, knytter prosjektet til det han kaller 'pedagogiske bærebjelker': 'den historiske konstellasjonen', som dreier seg om elevenes direkte møte med historiske kilder, 'Verfremdungseffekten', som gjelder det å gå ut av sitt vante miljø og oppleve verden på en ny måte, og for det tredje 'det pedagogiske alvor', som bygger på at elevene gjør noe 'virkelig' og ikke bare 'på licksom', slik det ofte skjer i klasserommet. Den delen av Berlin-prosjektet som det pedagogisk er arbeidet mest systematisk med, er knyttet til jødeskiltene som er hengt opp i bykvarteret Bayerisches Viertel, og som forteller om den systematiske diskriminering som jødene ble utsatt for fra slutten av 1930-tallet. Lorenz Hermansen arbeider for tiden også med å tilrettelegge arbeidet for internett, der det bl.a. skapes muligheter for meningsutveksling og dermed direkte kulturkontakt mellom elever i ulike land og med ulik kulturbakgrunn. Elevrapportene fra Berlin-prosjektet som jeg fikk adgang til, forteller klart om hvilken betydning arbeidet med autentiske historiske kilder og Verfremdungs-effekten kunne ha for elevenes utvikling av faglig innsikt og opplevelse av empati.

Som en konklusjon når de gjelder praksiserfaringer, bør det først framheves at betydningen av læreboka ikke bør overvurderes i samband med interkulturell læring, og det gjelder alle klassetrinn. Det mest positive jeg fant, var den systematiske tilrettelegging av det generelle skolemiljøet og arbeidet med klasse miljøet, slik jeg klart opplevde det ved Fjell skole, en bevisst vektlegging av klassesamtale og prosjektarbeid ved alle de tre skolene, og når det gjaldt videregående skole, studieturene til Berlin. Alle disse virkemidlene dreier seg om å skape muligheter for at mennesker med ulik bakgrunn kan møtes direkte og utveksle meninger og erfaringer. Dette er kjernen i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

## Oversikt over kilder:

### Skriftlige kilder som det er henvist til i teksten:

- Achebe, Chinua: *En mann av folket*. Dreyers Forlag, Oslo 1967.
- Achebe, Chinua: *Mønsteret rakner*. Dreyers Forlag, Oslo 1967.
- Aftenposten* 03.05.04.: Intervju med museumsdirektør Jan Hoff Jørgensen,
- Aftenposten* 10.mars 2004: Læreren må ta kontrollen. *Aftenposten i dag*, s. 4 f.
- Alavi, Bettina: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Berlin 1998.
- Albert, Marie-Theres og Essinger, Helmut: Interkulturelles Lernen, i Sander, Wolfgang (red.): *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 1997: 391-402.
- Angvik, Magne og von Borries, Bodo: *Youth and History*. Vol. I og II. Hamburg 1997.
- Arnesen, Ellen, Berger, Finn, Dyrvik, Ståle, Nielsen, May-Brith Ohman, Skøien, Pia, Aase, Andreas: *Idéportal .Utfyllende stoff, kilder og oppgaver*. Det Norske Samlaget. Oslo 2003.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivischer Geschichtsunterricht. I *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2000: 175.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung und Personifizierung. I *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2000. S. 158 ff.
- Bergmann, Klaus: a) Was ist des deutschen Schülers Vaterland? Og b) Ist heute Erziehung zur nationalen Identität möglich? To artikler i I Bergmann, Klaus: *Geschichtsdidaktik Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts. 2000: 289-310.
- Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: Multiperspektivität, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann, Düsseldorf. 3.utg. 1985: 271 ff.
- Borelli, Michele/Essinger, Helmut: *Politische Bildung in Klassen mit Schülern anderer kultureller Herkunft*. Stuttgart 1987: 67.
- Borries, Bodo von: *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München 1995.
- Borries, Bodo von: *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler 1991.
- Borries, Bodo von: *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ost-Deutschland*. Pfaffenweiler, 1992.
- Comenius I – School partnerships..* Utfylt skjema 01.03.2004 for deltakelse i Comenius-prosjekt fra Grefsen videregående skole.
- Cummins, Jim: *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- Drammens Tidende* 28.01.04. Artikkel om utdeleingen av Benjamin-prisen til Fjell skole.
- Dyrvik, Ståle, Aase, Andreas: *Portal. Verden før 1850*. Det Norske Samlaget. Oslo 2003.
- Dyrvik, Ståle: *Portal. Norge før 1850*. Det Norske Samlaget. Oslo 2003.
- Eikeland, Halvdan: *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av Aschehous lærerverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"*. Rapport4/2002, Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, Halvdan: *Fortid - Nåtid - Framtid*. Oslo 1989
- Eikeland, Halvdan: Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin – Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. *Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2001*: 85-98.
- Eikeland, Halvdan: *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenliknende studie av*

historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987. Avhandling for den filosofiske doktorgrad, NTNU, Trondheim 1999.

Fröhlich, Klaus: Richtlinien, Lehrpläne. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik* Kallmeyer (1997): 513 ff.

*Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*. Stuttgart. Tidsskrift. Første årgang 1950.

*Geschichte lernen*. Tidsskrift. Første årgang 1991?

*Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*. Tidsskrift. Første årgang 1976.

Hermansen, Lorentz: Notat , Grefsen 2000.

Hermansen, Lorenz: Notat høsten 2002.

*Hessischer Rahmenplan Geschichte, Sek. I*. 1995.

Huhn, Jochen: *Geschichtsdidaktik*. Köln, Weimar, Wien 1994.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein i Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Schwann, Düsseldorf. 3. utg. 1985: 40.

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungs-feld des Geschichtsunterrichts, i Behrmann/Jeismann/Süssmuth: *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn 1978.

Kjeldstadli , Knut (red.): *Norsk innvandringshistorie 1, 2, 3*. Oslo 2003.

Koritzinsky, Theo: *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo 2000.

Körper, Andreas: Geschichte und interkulturelles Lernen. I tidsskriftet *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 5/6/01: 292-304.

*Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein 1995*.

Linné Eriksen, Tore: *Globalhistoriske oversikter*. Notat, Høgskolen i Oslo 2003.

*Læreplan for grunnskole og videregående opplæring Voksenopplæring*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1993/94.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L 97). Oslo 1997.

*Læringscenteret*: Informasjon om: <http://www.ls.no/om.asp>.

*Metodisk veiledning. Internasjonalisering*. Nasjonalt læremiddelsenter 1995.

Mikkelsen, Rolf, Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. og Sund, A.: *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study*. Universitetet i Oslo 2001.

Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag og Ellingsen, Hein: *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study*. Norge 2002. Universitetet I Oslo 2002.

Notat om fagdager fra Grefsen videregående skole høsten 2002.

Notat om studietur til Berlin fra Grefsen videregående skole, 16.09.02.

Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins. I Hans Süßmuth (red.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*. Baden-Baden 1991: 169-180.

Prosjektarbeid høsten 1997: *Berlin: "Jødeskilte"*. Rapport fra Kristine, Camilla og Anette V. Klasse 3 B Grefsen videregående skole.

*Rammeplan og forskrift for 4-årig Allmennlærerutdanning*. KUF/Norgesnettrådet 1999.

Ravensburger Lexikon der Weltgeschichte. B. 1. 2. Ravensburg 1995.

Rodney, Walter *How Europe underdeveloped Africa*. London – Dar es Salaam 1972.

Rüsen, Jörn: Aufklärung und Historismus - historische Prämissen und Optionen der Geschichtsdidaktik i Rüsen, Jörn: *Historisches Lernen*. Köln-Weimar-Wien. 1994: 7-24.

*Schleswig-Holsteinischer Rahmenplan Geschichte. Sek. I*. 1995.

Schultz-Hageleit, Peter: 'Gegenwartsbezüge' als Problem und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Del 1. I det vesttyske tidsskriftet *Geschichtsdidaktik (GD)* 1/76: 59-72.

*Skolenettet*: Informasjon om/fra: <http://skolenettet3.ls.no/dok/lp/hist.html>.

St.meld. nr. 28 (1998-99): *Mot rikare mål. Om einskapsskulen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*

Stugu, Ola Svein: Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historielæreverk for vidaregåande skole. *Historisk Tidsskrift*, 2/2001: 248.

Tønnesson, Johan L.: Kritikkløse lærebøker? Supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreverk. *Historisk Tidsskrift*, 2-3/2002.

*Weekendavisen* 6, 30. januar – 5. februar 2004: Artikkel om den danske debatten om historiefaglig innhold i en multietnisk skole.

*Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommision NRW beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Neuwied u.a. 1995.

#### Intervjuer:

Rektor Jan Moen, Fjell skole 14.10. 2002.

#### Lærerintervjuer:

Jorun Deildok, Fjell skole 30.01. 2004.

Ann Tjensvoll, Fjell skole 10.02. 2004.

Unni Helland, Fjell skole, 14.10. 2002 og 10.03.04.

Anne Margrethe Halvorsen, Lindeberg skole, 01.03.2004.

Bashir Ahmad, Lindeberg skole 06.05. 2004.

Jørgen Eliassen, Grefsen videregående skole 02.02.2004.

Lorenz Hermansen, Grefsen videregående skole 28.01.04.

#### Oversikt over lærebøker som er analysert:

##### Lærebøker for mellomtrinnet:

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høiby, Eva, Såtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5.* Aschehoug Forlag 1997.

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høiby, Eva, Såtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5. Lærerveiledning.* Aschehoug Forlag 1997.

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Grønland, Per Martin, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 6.* Aschehoug Forlag 1998.

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Grønland, Per Martin, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 6. Lærerveiledning.* Aschehoug Forlag 1998.

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 7.* Aschehoug Forlag 1999.

Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Lunnan, Håvard: *Midgard. Samfunnsfag 7. Lærerveiledning.* Aschehoug Forlag 1999.

Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 5.* Cappelen Forlag 1997.

Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 5. Lærerveiledning.* Cappelen Forlag 1997.

Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 6.* Cappelen Forlag 1997.

Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 6. Lærerveiledning.* Cappelen Forlag 1997.

Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 7*. Cappelen Forlag 1998.  
Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind: *Globus. Historie 7. Lærerveiledning*. Cappelen Forlag 1998.

Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 5*. Gyldendal Forlag 1997.  
Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Lærerens bok*. Gyldendal Forlag 1997.  
Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla, Læret, Mette Krogh:: *Samfunnsfag 6*. Gyldendal Forlag 1998.  
Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla, Læret, Mette Krogh: *Samfunnsfag 6. Lærerens bok*. Gyldendal Forlag 1998.  
Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7*. Gyldendal Forlag 1999.  
Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7. Lærerens bok*. Gyldendal Forlag 1999.

Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 5. klasse*. Universitetsforlaget 1997.  
Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 5. klasse. Lærerveiledning..* Universitetsforlaget 1997.  
Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse*. Universitetsforlaget 1998.  
Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne, Ullmann, Linn: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse. Lærerveiledning*. Universitetsforlaget 1998.  
Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne: *Terrella. Samfunnsfag for 7. klasse*. Universitetsforlaget 1999.  
Båsland, Harald, Ertresvåg, Grete: Hovland, Bjarne: *Terrella. Samfunnsfag for 6. klasse. Lærerveiledning*. Universitetsforlaget 1999.

#### Lærebøker for ungdomstrinnet:

Lund, Erik: *Historie 8*. Aschehoug Forlag Oslo. 1. opplag 1997.  
Lund, Erik: *Lærerveiledning for Historie 8*. Aschehoug 1997.  
Lund, Erik: *Historie 9*. Oslo. 1. opplag Aschehoug 1998.  
Lund, Erik: *Lærerveiledning til Historie 9*. Aschehoug 1998.  
Lund, Erik og Indresøvd, Eivind: *Historie 10*. Aschehoug 1. utg. 1999.  
Lund, Erik og Indresøvd, Eivind: *Lærerveiledning til Historie 10*. Aschehoug 1999.

Sveen, Asle/Aastad, Svein: *Historie 8. Revolusjoner og nasjonalisme*. Cappelen Forlag Oslo 1997.  
Sveen, Asle/Aastad, Svein: *Historie 9. Verdenskrigenes tid*, Oslo 1998.  
Sveen, Asle/Aastad, Svein: *Historie 10. Verden etter 1945*. Cappelen Forlag 1999.

Skjønberg, Harald : *Historie 8*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1997.  
Skjønberg, Harald : *Historie 9*, Gyldendal Norsk Forlag ASA 1998.  
Skjønberg, Harald: *Historie 10*. Gyldendal Norsk Forlag\_ASA, Oslo 1999.  
Birkenes, Jon, Skjønberg, Harald, Strand, Mary M., Strand, Torill og Østensen, Unni Elisabeth Solberg: Ressurspermer til *Historie 8*, Oslo 1997, *Historie 9*, Oslo 1998, og *Historie 10*, Gyldendal Norsk Forlag\_ASA, Oslo 1999.

#### Lærebøker for videregående skole:

Aschehoug Tønnessen , Kåre (red.): *Spor i tid*. (Eldre historie)



Eliassen, Jørgen Krag, Claus Støa, Sigmund, Tønnesson, Kåre: *Verden før 1850*. Oslo 1997.  
Eliassen, Jørgen, Krag, Claus, Sprauten, Knut, Støa, Sigmund: *Norge før 1850*. Oslo 1997.  
Ole Kristian Grimnes (red.): *Spor i tid*. (Nyere historie)  
Førland, Tor Egil, Tønnesson, Stein: *Verden etter 1850*. Oslo 1997.  
Grimnes, Ole Kristian, Nøkleby, Berit: *Norge etter 1850*. Oslo 1997.  
Løvås, Anne, Skovholt, Lene: *Spor i tid. Kilder og oppgaver før 1850* og *Kilder og oppgaver etter 1850*. Oslo 1997.

#### Cappelen:

Libæk, Ivar, Stenersen, Øyvind, Sveen, Asle, Aastad, Stein: *Historie 1. Verden og Norge før 1850*. Oslo 1997.  
Libæk, Ivar, Stenersen, Øyvind, Sveen, Asle, Aastad, Stein: *Historie 2, Verden og Norge etter 1850*. Oslo 1997.  
Fossum, Kristin, Myhrvold, Tor Arne og Ugland, Ellen: *Historie 1. Verden og Norge før 1850. Arbeidsbok*. Oslo 1997. *Historie 2. Verden og Norge etter 1850. Arbeidsbok*. Oslo 2002.

#### Gyldendal:

Birkenes, Jon (red.): *Vår felles fortid* :  
Birkenes, Jon, Eriksen, Tore Linné: *Verdenshistorie før 1850*. Oslo 1997.  
Birkenes, Jon: *Norgeshistorie før 1850*. Oslo 1997.  
Eriksen, Tore Linné: *Norge og verden 1850-1940*. Oslo 1997.  
Eriksen, Tore Linné: *Norge og verden etter 1940*. Oslo 1998.

Universitetsforlaget: (Etter at Universitetsforlaget ble delt, har Aschehoug tatt over deres verk og markedsført både Aschehougs og Universitetsforlagets læreverk inntil videre):

Benedictow, Ole Jørgen: *Verdenshistorie før 1850*. Oslo 1997.  
Benedictow, Ole Jørgen: *Norgeshistorie før 1850*. Oslo 1997.  
Ertresvaag, Egil: *Verdenshistorie etter 1850*. Oslo 1998.  
Olstad, Finn: *Norgeshistorie etter 1850*. (Siste kapitlet er skrevet av Edgeir Benum). Oslo 1998.