

Halvdan Eikeland

Norske lærebøker i historie som redskaper
i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2004

Rapport 9 / 2004

Rapport 9 / 2004 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Halvdan Eikeland

ISBN: 82-7860-129-1

Forord

Dette er den andre av to rapporter fra KUPP-prosjektet *Historieundervisning og interkulturell læring*. Rapporten er en supplerende og utdypende delrapport.

Jeg vil rette en takk til Høgskolen i Vestfold som har hatt arbeidet med å trykke to rapporter fra prosjektet, og en spesiell takk til bibliotekar Heidi K. Olsen som har tilrettelagt manus for trykking.

Høgskolen i Vestfold 30.08. 2004

Halvdan Eikeland

Prosjektleder, førsteamanuensis, dr. philos.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Retningslinjer for analyse	1
3. Historiedelen av lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet som redskap for interkulturell læring	6
3.1. Oversikt over det eksisterende læreboktilbudet	6
3.2. Retningslinjer for analyse	7
3.3. Faglig innhold og arbeidsoppgaver	7
3.3.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	7
3.3.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	
3.3.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	22
3.4. Grunnlag for interkulturell læring i lærebøkene for mellomtrinnet: en historiedidaktisk vurdering	27
4. Historiedelen av lærebøkene i samfunnsfag for ungdomstrinnet som redskap for interkulturell læring	28
4.1. Organisering av analysen	28
4.2. Faglig innhold og arbeidsoppgaver	29
4.2.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold	29
4.2.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold	39
4.2.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold	45
4.3. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse i lærebøkene for ungdomstrinnet	51
5. Lærebøkene i historie for videregående skole som redskaper for interkulturell læring	54
5.1. Oversikt over det eksisterende læreboktilbudet	54
5.2. Retningslinjer for analyse	55
5.3. Analyse knyttet til historiske temakretser	57
5.3.1. Generelt oversyn	57

5.3.2. Lærebøkene i eldre historie	57
5.3.2.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	57
5.3.2.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	77
5.3.2.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	91
5.3.3. Lærebøkene i nyere historie	105
5.3.3.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	105
5.3.3.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering	120
5.3.3.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk Vurdering	128
5.3.4. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse i lærebøkene for videregående skole	140
6. Norske skolebøker i historie som redskaper til interkulturell læring og dannelse	147
7. Oversikt over lærebøker som er analysert	152

1. Innledning.

Denne analysen inngår som del av forskningsprosjektet *Historieundervisning og interkulturell læring* som er finansiert gjennom midler fra prosjektet *KUPP – Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, Norges Forskningsråd. Analysen tar for seg læreverkene i historie som i skoleårene 2001- 2002 og 2002-2003 ble utgitt av de fire store norske lærebokforlagene Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget. Analysen er omfangsrik, og jeg valgte derfor å bare ta med hovedkonklusjonene i hovedrapporten.¹ Den foreliggende rapporten tar sikte på å gi en grundigere historiedidaktisk vurdering av spørsmålet om hvordan de nevnte lærebøkene legger til rette for en lærings- og dannelsesprosess som er tilpasset et samfunn som i økende grad kan karakteriseres som multietnisk/flerkulturelt.

2. Retningslinjer for analyse.

Analysen blir knyttet både til kvantitative og kvalitative vurderinger. Det blir til en viss grad 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.

Regionalt tar analysen for seg ulike kulturkretsers historie: Utenomeuropeisk historie, europeisk historie og nasjonal historie. Innholdsmessig sett er vurderingen av lærebøkernes framstilling av 'oss selv og de andre' noe av det viktigste i analysen. Av den grunn må 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

¹ Eikeland, Halvdan: *Historieundervisning og interkulturell læring*. Rapport 8/2004, Høgskolen i Vestfold.

hvordan denne historien blir framstilt. Gjennom andre kulturområders historie kan det også gis et perspektiv på europeisk og norsk historie.

Et sentralt krav som kan stilles både til lærebøker og supplerende lærestoff, er *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 hvilken historiebevissthet andre mennesker og kulturer har, for eksempel hvordan de 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 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? I analysen vil det bli drøftet hvordan dette dilemmaet eventuelt kan løses.

Analysen tar utgangspunkt i en rekke historiske temakretser som blir vurdert som særlig relevante i samband med interkulturell historisk læring:

- 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.

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

- Historiske eksempler på flerkulturell kontakt. Begrunnelsen for dette utvalgsriteriet 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 befolkningselement i Amerika, og misjon og kolonisering av Afrika. Innenfor asiatisk 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 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. armeniernes 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? Eurosentriske synsvinkler kan drøftes under behandlingen av 'de store

oppdagelsene'. 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 lærebøkens 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 har like stor aktualitet i 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 forsvarende '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. For eksempel: Kan det sies noe om tenkesett og handlingsmønster hos nordmenn i middelalderen?

De historiedidaktiske spørsmålene som blir 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. I hovedrapporten² blir det gitt en omfattende redegjøring for disse historiedidaktiske nøkkelbegrepene, og dette blir derfor utelatt i denne rapporten.

² Rapport 8/2004, Høgskolen i Vestfold: 5-26.

3. Historiedelen av lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet som redskap for interkulturell læring.

3.1. Oversikt over det eksisterende læreboktilbudet.

Lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet som var i bruk skoleåret 2001-2002, er utgitt på forlagene Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget.³ Med unntak av Cappelen, som har egne lærebøker for hvert av samfunnsfagene historie, geografi og samfunnskunnskap, bygger læreverkene på en tredelt differensieringsmodell, der historiefaget blir integrert i én lærebok i samfunnsfag for hvert klassetrinn. Som en følge av at tre skolefag blir integrert, er samtlige lærebøker et resultat av faglig teamarbeid.

³ Bøkene som er analysert i mitt arbeid, er følgende: Aschehoug Forlag: Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høyby, Eva, Såtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5*. 1997. Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høyby, Eva, Såtveit, 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.

3.2. Retningslinjer for analyse.

Som allerede vist blir innholdsanalysen knyttet til utvalgte temakretser. Den historiedidaktiske analysen bygger i hovedtrekk på kvalitativ metode, og tar opp de historiedidaktiske spørsmålene: Bidrar tekstene til å utvikle elevenes identitet, historiebevissthet og fremmedforståelse, og i hvilken grad er framstillingene preget av perspektivmangfold? Det siste spørsmålet er særlig aktuelt når det gjelder kapitlene om utenomeuropeisk historie. Når det gjelder det historisk-faglige innholdet, blir det lagt tre perspektiver: et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt. Under analysen blir for det første behandlingen av de utvalgte temakretsene kommentert, og til dels samtidig og til dels til slutt blir de valgte historiedidaktiske spørsmålene tatt opp.

Lærebøkene for hvert klassetrinn blir fortløpende analysert, og rekkefølgen når det gjelder forlag, er alfabetisk ordnet: Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget. I noen tilfeller, der likhetene mellom læreverkene er store, blir de kommentert samlet. Bøkene blir hele veien omtalt med samlenavnene som er gitt fra forlagenes side: *Midgard*, *Globus*, *Terrella* og *Samfunnsfag*, og hver serie har tre bind: 5,6, og 7 med lærerveiledninger. Der det føles relevant for analysen, blir også lærerveiledningene kommentert.

3.3. Faglig innhold og arbeidsoppgaver.

3.3.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering

Midgard 5 (Aschehoug) tar opp utenomeuropeisk historie i kapittel 4: *Livet ved de store elvene* (s.58-81). Emneutvalget for historie er i nøye samsvar med L 97. Framstillingen om Egypt belyser tema som naturgrunnlag, styresett, kvinnens rolle, trosforestillinger og gravskikker. Det blir gitt stor plass for beskrivelsen av byggverk, pyramider og statuer. Kapitlet har også et avsnitt om kulturliv, der skrifttegnene, hieroglyfene, og bruken av

papyrus blir forklart. Beskrivelsen av Mesopotamia tar stort sett opp de samme tema som under Egypt. I samband med kulturkontakt/kulturspredning blir det vist til kileskriften som opphav til dagens skriftsystem. Andre sider ved kulturlivet, som for eksempel utvikling av lover, og de lærdes arbeid med matematikk og astronomi, blir også nevnt.

Uten at det direkte blir understreket at det er tale om utenomeuropeisk historie, forteller framstillingene om de eldste kulturene i Midt-Østen og i Egypt at sentrale impulser til den senere europeiske utviklingen kom fra utenomeuropeiske områder. Beskrivelsene av troslivet forteller om oppfatninger som for elevene må oppleves som svært fremmedartede. De mange bildene og innslagene om de hengende hager i Babylon og Babel kan skape undring og opplevelse. Det samme gjelder mange av arbeidsoppgavene. De er gruppert under kategoriene *gjøre, huske, gruble og felles*. *Gjøre*-oppgavene omfatter for eksempel tegning, bildestudium, atlasbruk og jeg-vet-setninger, *gruble* dreier seg om selvstendig resonnement, mens *felles*-oppgavene for eksempel kan være å lage et stort veggilde eller en tidstavle.

Globus (Cappelen) har en egen lærebok for hvert av de tre samfunnsfagene, og læreboka *Historie 5* tar i hovedtrekk opp de samme emnene som *Midgard 5*: Bortsett fra framstillingen om kulturene ved de store elvene i Midt-Østen (Sumerer-riket) og Nord-Afrika (Egypt) blir utenomeuropeisk historie ikke tatt opp. Det samme innholdsvalget blir gjort i *Terrella* (Universitetsforlaget) og *Samfunnsfag 5* (Gyldendal). Også arbeidsoppgavene i de øvrige bøkene har innslag av de samme oppgavetyperne som i *Midgard*. De omfatter både historiske fakta og resonnement, og opplevelsesaspektet blir ivaretatt bl.a. gjennom forming og dramatisering. Framstillingen i *Terrella* avviker noe fra de øvrige lærebøkene. Kapitlet *Folk ved de store elvene* (s.36-53) er utformet som en fortelling fra 'den mystiske elvekvinnen', som stort sett er knyttet til de samme temaene som i *Globus 5*. Framstillingen har trolig som et sentralt mål å skape innlevelse, og det blir også i all enkelhet gjort et forsøk på å skifte perspektiv ved at en representant for en annen kultur 'forteller'. Arbeidsoppgavene under det såkalte *Idétorget* (s.52-53) er gruppert i *prosjektarbeid, å gjøre alene, å gjøre sammen og kan du?* Under fellesoppgavene inngår både historisk intervju og rollespill. Den lærebokteksten som

trolig skaper minst mulighet for opplevelse og innlevelse, er kapitlet *Riker ved de store elvene* (s.112-117) i *Samfunnsfag 5*. Teksten er kortfattet, er utformet som en tradisjonell læreboktekst konsentrert om historiske fakta og har få og små bilder.

Midgard 6 har ett kapittel som tar opp utenomeuropeisk historie, kap. 9: *En verden utenfor Europa* (s.188-207). Kapitlet behandler handel og reiser, de mektige rikene i øst: det store arabiske riket, nomadene på de mongolske steppene, Marco Polos beskrivelser av Kina, Ibn Battutas beretninger fra Asia og Afrika, og maurerne i Spania. I tillegg har boka to kapitler som behandler globale problemstillinger: et kapittel om menneskerettigheter (s. 36-49) og et kapittel om forurensning og internasjonalt samarbeid (s.166-185).

Innholdet i *Midgard 6* gir den mest omfattende beskrivelsen av utenomeuropeisk historie blant lærebøkene for 6. klassetrinn. *Midgard 6* merker seg ikke bare ut når det gjelder omfang, men også med hensyn til innholdsmessig mangfold, og ved at det skapes et inntrykk av forståelse og respekt for de utenomeuropeiske kulturene som blir beskrevet. Det gjelder stort sett alle temaene som blir behandlet i kapitlet: Underkapitlet om handel og reiser gir konkrete opplysninger om forskjellen mellom å reise før og nå, om den gamle handelsruten Silkeveien, og om Venezia som handelsknutepunkt. Framstillingen om det store arabiske riket behandler sentrale historiske fakta, og arabernes rolle som kulturformidlere mellom Asia, Afrika og Europa blir understreket. Også framstillingen om Djengis Khan og det mongolske riket merker seg ut ved at det blir forsøkt å 'gå inn i' det mongolske samfunnet ved å beskrive deres naturgrunnlag og stammesamfunn. Her er det ikke lenger den klisjépregete framstillingen av mongolene som 'ville horder' som dominerer. Leseren får gjennom Marco Polos og Ibn Battutas beskrivelser av Kina et grunnlag for undring og respekt. Følgende sitat om Ibn Battutas beskrivelse av Kina er et eksempel på 'positiv' vinkling:

*I en av sine beretninger skrev han at Kina var det tryggeste og beste landet for en reisende. En mann kunne dra alene på en ni måneders reise og ha med seg en stor pengesum uten å frykte for røvere. Fra herberge til herberge ble den reisende alltid fulgt av en vakt som hadde ansvaret for at ingen ble frastjålet noe.*⁴

⁴ *Midgard 6*: 201.

Kapitlet om maurerne i Spania forteller om et samfunn der kristne, jøder og muslimer fikk dyrke sine religioner i fred, og inntrykket av fredelig kulturkontakt og utveksling av erfaring blir forsterket gjennom beskrivelsen av Cordoba, den viktigste byen i det muslimske Spania. Framstillingen blir også levendegjort gjennom den enkle beretningen i alle kapitlene.

Kapittel 2 i *Midgard 6: Å si det du mener – en menneskerett* (s.36-49) kan først og fremst knyttes til delfaget samfunnskunnskap, men tar også opp historiske tema. I samband med en interkulturell læringsprosess er kapitlet direkte relevant, bl.a. fordi det tar opp spørsmål om fellesmenneskelige verdier og fordi det forklarer bakgrunnen for at vi har flyktninger i Norge. Flyktningejenta Melanie forteller hvorfor de flyktet (fra Chile?). I samband med brudd på menneskerettighetene, samfunn preget av politisk propaganda, og samvittighetsfanger blir det gitt historiske eksempler fra Hitler-Tyskland og Sør-Afrika. Temaet menneskerettigheter blir i større eller mindre omfang tatt opp under samfunnskunnskap også i de andre læreverkene. Kapitlene blir ikke nærmere kommentert her.

Globus 6 har to kapitler som er konsentrert om utenomeuropeisk historie: Kap. 2: *Muhammad og araberne* (s.24-37) og kap. 5: *Mongolene* (s. 116-121). Det førstnevnte kapitlet redegjør for grunntrekkene ved islam: 'de fem søylene'. Etter en historisk oversikt over hvordan Muhammed ble arabernes leder og utbredelsen av arabernes rike, blir muslimenes historiske rolle kommentert. Det blir bl.a. nevnt at araberne praktiserte religiøs toleranse i de områdene som de underla seg. Deres rolle som kulturelle brobyggere mellom Europa og Asia og Afrika og deres rolle som formidlere av ny vitenskapelig innsikt og nye oppfinnelser blir tatt opp i et underkapittel. Kulturkonflikt, som først og fremst hadde sin bakgrunn i ulik tro, blir behandlet i underkapitlet *Muslimer og kristne i strid* (s.34-37). Kapitlet viser også at det var perioder med fredelig sameksistens og handelskontakt mellom muslimer og kristne. Kapitlet om mongolene har i utgangspunktet et eurosentrisk perspektiv: det mongolske angrepet på Europa. Kapitlet gir samtidig en oversikt over mongolene som folkeslag, der nomadisme, krigføring mot

nabofolk i Kina, Persia og Russland og senere også India blir beskrevet. Framstillingen har et sterkt normativt preg, og beskriver Djengis Khan som 'en listig og brutal' og beregnende krigershøvding som benyttet alle typer metoder for å nå sine mål. På den andre siden blir i en viss forstand mongolenes bidrag til utvidet kulturkontakt tatt opp: Utvidet handel mellom Kina og Europa langs den gamle ruten Silkeveien. Referatet av Marco Polos beskrivelser fra Kina fra slutten av 1200-tallet understreker kanskje også indirekte at utenomeuropeiske middelalderkulturer kunne ha et minst like høyt nivå som de europeiske.

Samfunnsfag 6 tar opp temaet kulturmøte under overskriften *Vikingene møter andre folk og samfunn* (s.30-43). Overskriften forteller at perspektivet er nasjonalt eller eurosentrisk, og at utgangspunktet ikke blir tatt i andre kulturer. Det er likevel positivt at teksten direkte kommenterer dette. I avslutningen av historiedelen blir perspektivvalget begrunnet og indirekte også beklaget:

Vi har vært mest opptatt av Norge og Europa, og når vi bare har gjort en avstikker til Kina eller Arabia, har vi sett på hendelsene der ut fra vårt ståsted. Vi skriver om det som er viktig for oss. Det er naturlig. Vi må bare huske at historiebøker som er skrevet et annet sted i verden, vil bli annerledes enn historiebøker som skrives i Norge.⁵

Et underkapittel har tittelen *Araberne* (s.31-35) og det tar opp flere av de samme tema som *Globus 6*. Både positive og negative sider ved kalifatet blir regnet opp, og det blir også her lagt vekt på araberne som kulturformidlere mellom Asia og Europa og mellom kulturene i Midt-Østen og Vest-Europa. Framstillingen er likevel så kortfattet og summarisk at det skapes små muligheter for forståelse av og innlevelse i en annen kultur. Overskriften *Djenghis Khan og det mongolske riket* (s.74-79) peker i retning av et utenomeuropeisk perspektiv. Framstillingen har imidlertid det samme preget som i *Globus 6*. Framstillingen av Marco Polos reise til Kina kan sikkert vekke undring og skape opplevelse, og framstillingen om det mongolske riket inneholder eksempler på kulturformidling mellom øst og vest. Innholdsutvalget og framstillingen av utenomeuropeiske kulturer i *Samfunnsfag 6* kan likevel neppe karakteriseres som noen hjelp til å realisere målet interkulturell forståelse. Arbeidsoppgaven (s. 81) om å

⁵ *Samfunnsfag 6*: 91.

dramatisere Marco Polos reise kan nok engasjere elevene, men hvilke forutsetninger gir lærebokteksten for å fylle oppgaven med et innhold?

Kapitlet om utenomeuropeisk historie i *Terrella* (s.150-157) har tittelen *Til en fremmed verdensdel* og følger i likhet med de andre lærebøkene L 97s innholdsforslag. Følgelig blir det også her Muhammed og araberne, mongolene og Marco Polo som spiller hovedrollen. Kapitlet viser imidlertid at det er mulig å vinkle framstillingen på en annen måte. De første linjene i kapitlet forteller om den alternative vinklingen: *Å lese historie er som å åpne dører inn til andre tider og andre steder. I dette kapitlet skal vi åpne tre dører på gløtt.*⁶ De tre dørene åpnes mot henholdsvis Arabia for 1400 år siden, mot et område ved Bajkalsjøen nord for Kina for om lag 800 år siden, og mot Kina for rundt 700 år siden. Den alternative vinklingen dreier seg først og fremst om et annet perspektivvalg. Her er det ikke lenger 'europernes møte med' - perspektivet, men et forsøk på å se et utenomeuropeisk samfunn innenfra. Spørsmålet blir om forfatterne lykkes med dette.

Framstillingen om det arabiske riket begynner med en fortelling om Muhammeds personlige opplevelser, og hvordan han etter hvert la grunnlaget for et nytt storrike. Beskrivelsen av Koranen og det muslimske trosgrunnlaget er kortfattet, men ved at leseren følger hendelsene gjennom Muhammeds øyne, skaper framstillingen likevel et grunnlag for innlevelse og empati som savnes i flere av de andre lærebøkene. Fortellingen om Djengis Khan har litt av det samme preget, men den er likevel sett noe mer utenfra. Selv om presentasjonen av mongolene inneholder de samme fakta som i de andre lærebøkene, er den mindre moraliserende og legger større vekt på mongolenes positive egenskaper: de var utholdende og uredde og kjempet til seieren var vunnet eller til de selv ble drept, og Djengis Khan var hersker over et svært rike som strakte seg fra Stillehavet i øst til Svartehavet i vest.

Beskrivelsen av Kina bygger på medfangen, romanforfatteren Rustichellos referat av Marco Polos beretning om sine opplevelser. Beretningen forteller både om kulturkontakt mellom Asia og Europa, om det veldige kinesiske riket, og om pengesedler, kompass,

⁶ *Terrella*: 150.

svart stein som kunne brenne, vogner som ble drevet av seil, briller, krutt, fyrverkeri og trykte bøker. Alt sammen forteller om en sivilisasjon som var kommet svært langt sammenliknet med det samtidige Europa. Også dette kapitlet vil sikkert bidra til innlevelse. Den samme virkning kan også arbeidsoppgavene få: Det skal bl.a. lages et skuespill om Marco Polo eller Muhammed, og det skal lages intervjuer med noen av de personene elevene har lest om. I tillegg blir det gitt en rekke oppgaver som kan øke elevenes kunnskaper. Ikke minst viktig i en interkulturell læringsprosess er oppgaver om positiv kulturkontakt; for eksempel skal elevene ved hjelp av oppslagsbøker finne ut hva europeerne har lært av araberne og kineserne.

I tråd med L 97 tar *Midgard 7* opp temaet 'de store oppdagelsesreisene' og i et annet kapittel også det allmenne verdigrunnlaget knyttet til menneskerettigheter. Framstillingen om de store oppdagelsene (s.6-27) belyser først og fremst europeisk historie, men gjennom beskrivelsen av deres møte med araberne på østkysten av Afrika, Vasco da Gamas møte med India, Columbus' reise til Vest-India og spanjolenes møte med aztekerne og inkaene blir det også gitt innblikk i utenomeuropeisk historie.

Kapitlet er selvsagt først og fremst konsentrert om møtet mellom ulike kulturer, og i den sammenheng blir motsetningsforhold beskrevet. Det gjelder økonomisk konkurranse mellom portugisere og arabere og indere, den militære og økonomiske erobringen av azteker- og inkarikene, og aller tydeligst blir europeiske holdninger til andre folkeslag beskrevet gjennom avsnittet om slavehandelen. Det blir også gjort forsøk på å beskrive de utenomeuropeiske kulturene som europeerne møtte. Det indiske samfunnet blir karakterisert som økonomisk velutviklet, og i en tekstboks om Columbus' møte med Karibia blir det vist til planteslagene som europeerne ikke kjente: potet, kassava, mais og tobakk, og hvilken betydning disse planteslagene senere fikk for Europa. Når det gjelder aztekerne, vises det til det høye nivået de hadde når det gjaldt arkitektur, tallsystemer, årskalendere, astronomi, matematikk og kunst. I samband med inkaene blir det velorganiserte samfunnet, det høye nivået innenfor vitenskap og kunst og deres evne til å få mest mulig ut av naturgrunnlaget framhevet. Lærebokas framstilling av Afrika er eurosentrisk: det er de europeiske ekspedisjonene med Livingstone og Stanley i spissen

som får det meste av plassen, og selv om Ibn Battutas beskrivelse av Afrika sør for Sahara blir nevnt, blir hans imponerte beskrivelse av det samfunnet han møtte, ikke referert.

Globus 7 har to kapitler som behandler utenomeuropeisk historie: Kapittel 1: *Amerika før 1492* (s.6-23) og kapittel 3: *Europeerne oppdager nye verdensdeler* (s.38-73). Det første kapitlet handler om eskimoer og indianerfolk i Nord-Amerika, aztekerne i Mellom-Amerika og inkafolket i Sør-Amerika. Framstillingen gir et relativt omfattende oversyn over den geografiske utbredelsen av de ulike indianerfolk, naturgrunnlag og næringsliv, trosforestillinger og politisk styring. Teksten merker seg på flere måter ut. For det første blir det gitt plass for flere perspektiver: Framstillingen begynner med to indianersagn om hvordan verden ble skapt. I en tekstboks på samme siden blir skapelsesberetninger fra Afrika, Bibelen og Koranen stilt ved siden av hverandre. I en oppgave til slutt blir elevene oppfordret til å sammenlikne ulike skapelsesberetninger. For det andre gjør forfatterne et tydelig forsøk på å gi en balansert framstilling av indianerkulturene. I en oppgave blir elevene for eksempel oppfordret til å gi en kritisk vurdering av framstillingen av indianerne i tegneseriehefter. Seremoniene knyttet til menneskeofring hos aztekerne blir dramatisk beskrevet, men samtidig blir det vist til de religiøse forestillingene seremoniene bygde på. Den imperialistiske politikken aztekerne førte i forhold til andre folkegrupper i Mellom-Amerika blir også gitt som noe av forklaringen på at de andre folkegruppene ønsket å gjøre opprør. Teksten viser når det gjelder inkaenes styre, også til humane trekk: Incakongen Manco Capac oppfordret sine etterkommere til å være vennlige mot menneskene de hersket over, fordi det ville glede solguden.

Jeg vurderer på denne bakgrunnen kapitlet om Amerika før 1492 som et positivt bidrag til fremmedforståelse og respekt for andre folkegruppers historie.

Kapittel 3 om de store oppdagelsene tar i innledningen opp hvilke forestillinger om det ukjente som preget middelaldersamfunnet i Sør-Europa. Det vises til et verdensbilde bygd på manglende kunnskap, og som derfor var preget av vrangforestillinger og frykt.

Kapitlet beskriver Henrik Sjøfareren, Bartolomeo Diaz og Vasco da Gamas reiser mot sør og øst, og senere følger vi Ferdinand Magellans jordomseiling og Kristoffer Columbus' reiser mot vest. De utenomeuropeiske samfunnene som europeerne møtte, blir kommentert på en relativt fyldig måte. Tematisk blir kulturmøter og kulturkonflikt, europeernes holdninger til andre folkeslag og virkningene for de utenomeuropeiske samfunnene behandlet.

Eksempler på kulturkonflikt og europeisk kolonialisme framgår særlig av oversikten over samfunnene i Sør-Amerika, men det blir også gitt en klar oversikt over konflikten mellom kristne og muslimer i Afrika, slavehold i Afrika og den atlantiske slavehandelen. Fredelig kulturkontakt blir tematisert i samband med utviklingen av swahilikulturen i Øst-Afrika og handelskontakten mellom Asia, Afrika og Europa. I samband med beskrivelsen av India og Kina på 1500- og 1600-tallet blir forholdet mellom muslimer og hinduer i India belyst, og i framstillingen om Kina blir kinesernes selvbilde beskrevet. Det skapes gjennom lærebokteksten et bilde av et samfunn som rundt 1500 på en rekke områder lå langt foran både europeere og andre folk. I tillegg til at teksten forsøker å gi et utenomeuropeisk perspektiv, blir det også gjort forsøk på å aktualisere, bl.a. gjennom en oppgave om de historiske røttene til krigene mellom India og Pakistan på 1900-tallet.

Et sitat fra Columbus' dagbok 12.oktober 1492 forteller om eurosentrisk, kulturimperialistisk og nedlatende holdninger til den befolkningen han møtte. Kapitlet om Mellom- og Sør-Amerika er preget av en sterkt kritisk holdning til europeernes framferd. Det gjelder ikke minst de langsiktige virkningene for indianerne, der epidemiene og den økonomiske utbyttingen gjennom godseiersystemet blir skarpt beskrevet, og det vises også til dagens situasjon der mange indianere fremdeles lever som fattige arbeidere på storgodsene.

I underkapitlet om engelske og franske kolonier i Nord-Amerika blir også temaet europeisk utvandring tatt opp.

Det samlede inntrykk av teksten om europeernes møte med andre kulturer i *Globus 7* er ut fra en didaktisk vurdering positivt: Det blir faglig sett gitt realhistorisk oversiktskunnskap som er bra tilpasset klassetrinnet, sentrale tema som kulturmøte og kulturkonflikt blir tatt opp på en kritisk måte, og det blir gjort forsøk på å se historien med andre kulturers øyne, der også deres selvilde blir beskrevet. Ikke minst beskriver kapitlet eurosentrisk holdninger, og holdninger som med moderne begrepsbruk kan karakteriseres som klart rasistiske.

Samfunnsfag 7 har to kapitler som behandler utenomeuropeisk historie. Det kapitlet som direkte tar opp samfunn utenfor Europa, har tittelen *De folkene europeerne møtte* (s.82-101). I tillegg har læreboka et kapittel om de store oppdagelsene: *Dit pepperen gror* (s.70-81), som skildrer de europeiske oppdagelsesreisene rundt Afrika, mot Det karibiske hav og Magellans jordomseiling. Men ettersom perspektivet utelukkende er europeisk i sistnevnte kapittel, kunne det like godt grupperes under europeisk historie. Boka har også to andre kapitler med direkte relevans for interkulturell læring: Under samfunnskunnskap: *FN og arbeidet for en bedre verden* (102-123) som også har et underkapittel om flyktninger og asylsøkere, og under geografi: *Verden i dag* (s.164-171) som har et underkapittel om urbefolkninger. Min analyse knyttes imidlertid utelukkende til historiekapitlene.

Kapitlet om de europeiske oppdagelsesreisene har i hovedtrekk det samme innholdet som i *Globus 7*. Ved at synsvinkelen i en rekke tilfeller blir lagt til aktørene: Bartholomeus Diaz, Kolumbus, mannskapene på skipene, osv. gir læreboka et grunnlag for innlevelse og medlevelse, og usikkerheten knyttet til datidens geografiske verdensbilde kommer godt fram. Teksten er utformet som en spennende og godt fortalt beretning. Tittelen på det andre kapitlet: *De folkene europeerne møtte*, peker i retning av å flytte perspektivet til 'de andre'. Det blir også i en del tilfeller gjort: Det gjelder framstillingen om aztekernes møte med spanierne, og til dels også om inkafolket i Peru. På den andre siden har kapitlet tendenser til moraliserende holdninger til andre kulturer: Aller klartest kommer det til uttrykk gjennom kommentaren om kvinnenens stilling i India. Når kvinnenens svake stilling i India på 1500-tallet blir beskrevet, er det nåtidens normer som blir lagt til grunn, og

framstillingen blir ahistorisk og mangler et indisk kulturperspektiv. Beskrivelsene av Aztekerriket, Afrika og asiatiske samfunn blir for summariske til at det skapes grunnlag for forståelse og innlevelse. Aller svakest er framstillingen om Afrika, der utvalget av innhold virker svært tilfeldig. Problemer knyttet til kulturkonflikt, kommer godt fram når det gjelder framstillingene om europeernes møte med søramerikanske, indiske og afrikanske samfunn. Kapitlet har også et avsluttende underkapittel: *Følgene av oppdagelsene*, som er mer analytisk orientert. Beskrivelsen av europeernes holdninger til andre folkeslag og europeernes selvilde skaper grunnlag for kritisk refleksjon. Det blir trukket linjer fram til vår egen tid når det gjelder de negative langtidsvirkningene av europeisk kolonialisme. I den sammenheng blir det særlig vist til indianerfolkene som offer og til den lave sosio-økonomiske posisjonen deler av den svarte befolkningen i Nord-Amerika fremdeles har i dag.

Også *Terrestra 7* har to kapitler som handler om utenomeuropeisk historie: *Et nytt verdensbilde* (s.72-87) og *Gamle kulturriker* (88-101). I det førstnevnte kapitlet blir bl.a. europeernes oppdagelsesreiser beskrevet, og beskrivelsen av gamle kulturriker knyttes i likhet med de andre bøkene til Sør-Amerikas, Asias og til dels også Afrikas historie. I tillegg har historiedelen av *Terrestra 7* også to innledningskapitler som tar opp historiedidaktiske problemstillinger: *Historie* (s.60) og deler av kapitlet *Historien om . . .* (s.62).

Historiebevissthet som mål for historisk læring blir indirekte nevnt i den historiedidaktiske innledningen: *Historie er som en gammel mann eller kvinne som leier oss framover og peker på veien inn i min og din verden.*⁷ I tillegg til at sitatet peker på det sentrale ved historiebevissthet: sammenhengen mellom fortidsforståelse, nåtidsorientering og framtidsforståelse, blir de substansielle sidene ved historisk læring kommentert: ved å gi 'smakebiter' av det som skjedde, kan det legges et grunnlag for å forstå forandring og årsaker til forandring. Samtidig kan historiebevisstheten knyttes til evne til normativ vurdering:

⁷ Terrella 7: 60.

Kanskje oppdager du noe som du synes var bedre før? Kanskje oppdager du at vi på noen områder burde ha lært mer av historien? Hvordan var menneskene mot hverandre før, og hvordan er vi mot hverandre i vår tid?

Den tiden vi lever i akkurat nå, vil også en dag være historie. Om 200-300 år kommer skolebarn kanskje til å lære om hvordan vi hadde det, hva vi gjorde, hva vi tenkte, og hva vi trodde. Hva tror du sjuendeklassinger vil tenke om oss?

De europeiske oppdagelsesreisene blir beskrevet i et underkapittel *Store oppdagelser* (s.78-82). Kapitlet skiller seg lite ut i forhold til de øvrige lærebøkene framstillinger. Det er korte beskrivelser av reisene til Henrik Sjøfareren, Bartholomeu Diaz, Vasco da Gama, Kristoffer Columbus og Fernando de Magellan. Arbeidsoppgavene (s.87) er bl.a. dramatisering. Et eksempel er oppgave 42:

Dramatiser noe fra de store oppdagelsene, for eksempel hva mannskapet til Magellan eller Columbus snakket om mens de var om bord, hva som skjedde da de kom hjem, om da mannskapet gjorde opprør, hvordan de snakket med innfødte og lignende. - - .⁸

Utenomeuropeisk historie blir som nevnt behandlet i kapitlet *Gamle kulturriker*. Kapitlet beskriver aztekerne og deres historie, levesett, religion og kunst. Den samme disposisjonen blir stort sett fulgt når det gjelder inkaindianerne. I andre underkapitler blir slavehandelen beskrevet, og et kapittel har tittelen *Europeerne i Asia*. Et annet underkapittel tar for seg innvandringen fra Asia til Amerika.

I motsetning til framstillingen av utenomeuropeisk historie i Terrella 5 og 6, er innholdet i Terrella 7 mer tradisjonelt og skiller seg lite ut i forhold til de andre lærebøkene som er kommentert. Det eneste unntaket er kanskje den markert kritiske omtalen av europeernes framferd i Latin-Amerika og av slavehandelen fra Afrika. Tydeligst kommer den kritiske holdningen til uttrykk i underkapitlet "*Er indianerne mennesker?*" (s.95), der brutaliteten overfor indianerne blir forklart som et resultat av europeernes kulturhovmod og oppfatninger av andre folkeslag.

⁸ Terrella 7: 87.

3.3.2. Det europeiske innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering

Analysen av europeisk historie i lærebøkene for mellomtrinnet tar innholdsmessig sitt utgangspunkt i noen av de samme temaene som under utenomeuropeisk historie: kulturmøte/kulturkontakt/kulturkonflikt og hverdagsoppfatninger knyttet til sentrale hendelser og faser i livet som fødsel, barndom, ekteskap, alderdom og død, og til for eksempel synet på barnet, kvinnens og mannens posisjon. Kunnskap om fortidens hverdagsoppfatninger også innenfor eget kulturområde kan være et viktig bidrag til å utvikle fremmedforståelse. Ikke minst viktig også når det gjelder historien før 1800, som blir gjennomgått på mellomtrinnet, er presentasjonen av det allmenne europeiske verdigrunnlaget og av fenomener som regionalt og nasjonalt fellesskap og utvikling av følelser knyttet til nasjon. De siste spørsmålene er sentrale ikke minst når det gjelder drøfting av grunnlaget for en europeisk fellesskapsfølelse/identitet. Lærebøkene for mellomtrinnet følger L 97's innholdsforslag og behandler stort sett de samme emnene. De blir derfor kommentert samlet, med påpeking av de tydeligste ulikhetene.

Lærebøkene for 5. klassetrinn behandler i samband med europeisk historie emneområdet antikken, dvs. Hellas og Romerrikets historie. Tematisk har framstillingene mange fellestrekk Det gjelder en generell understrekning av at røttene til dagens Europa ble utviklet i Hellas og Romerriket. Det vises i den sammenheng særlig til det greske demokrati, og bøkene trekker linjer fram til dagens vestlige demokrati. Alle bøkene understreker samtidig at demokratiet i det gamle Aten var et begrenset demokrati. Dermed stilles også indirekte spørsmål knyttet til grunnprinsippet 'likhet' innenfor dagens vestlige demokrati. Alle bøkene tar også opp temaet kunst og filosofi og understreker også i den sammenheng hvilken betydning impulsene fra antikken har hatt for europeisk kultur. Bøkene beskriver også de olympiske lekene og knytter sammenheng med de olympiske lekene i moderne tid. Hverdagsoppfatninger knyttet til kjønnsroller og oppdragelse får en relativt stor plass i alle lærebøkene, og normforskjellene til dagens norske samfunn blir dermed indirekte tatt opp. Grekernes og romernes møte med andre

folkeslag rundt Middelhavet og i nord og vest blir nevnt i alle bøkene, men framstillingene er korte og generelle.

De historiske beretningene i bøkene er noe ulikt bygd opp. *Terrella 5* skiller seg ut ved at framstillingen om Hellas er knyttet til en tidsreise der Theo, som levde for 2500 år siden, forteller Ingrid, som lever i dag, om forholdene i det gamle Hellas. Ingrids undring over mye av det Theo forteller, understreker det som var ulikt dagens samfunn. De øvrige framstillingene om antikkens historie, og det gjelder også framstillingen om romertiden i *Terrella 5*, er bygd opp mer tradisjonelt, knyttet til temaer av den typen som er nevnt i foregående avsnitt.

Når det gjelder historiedidaktiske begrunnelser og refleksjoner, har lærebøkene det til felles at det i flere sammenhenger blir pekt på sammenhenger mellom fortid og nåtid. Det blir etter min vurdering også gjort gode forsøk på å skape historisk innlevelse gjennom måten de historiske beretningene blir bygd opp. Betydningen av historiske myter blir i flere av bøkene kommentert i samband med sagnet om Romulus og Remus. At felles myter kan ha betydning for et folks fellesskapsfølelse, framgår indirekte i flere av bøkene, men i *Terrella 5* blir det direkte tatt opp: *Gjennom mytene har mennesker kunnet forklare hvem de er, hva de tror på, hvor de kommer fra, og hva slags samfunn de lever i.*⁹ Sammenhengen med et folks identitetsdannelse blir m.a.o. understreket. *Terrella 5* er også den eneste læreboka som direkte begrunner sin framstilling med at målet er å utvikle historiebevissthet: *Å lese historie er å se seg tilbake for bedre å kunne forstå vårt eget liv for å påvirke vår egen framtid.*¹⁰

Lærebøkene for 6. klassetrinn inneholder relativt lite som direkte kan knyttes til en interkulturell lærings- og dannelsesprosess. Regionale konflikter blir tatt opp i samband med konfliktene mellom England og Frankrike som kom til uttrykk gjennom normannernes erobring av England og i 100-årskrigen. Kulturkonflikt blir beskrevet i framstillingen om korstogene, der det bl.a. vises til den religiøse konflikten mellom

⁹ *Terrella 5*: 55.

¹⁰ *Terrella 5*: 4.

kristne og muslimer. Kulturkonflikter som oppstod ved innføring av kristendommen i europeiske områder, blir også kortfattet nevnt. Noen av bøkene tar også opp forholdet til annerledes tenkende, kjetterne, og hekseprosessene. Flere av bøkene har også eksempler på positiv kulturkontakt, der det vises til impulsene Europa fikk fra Asia, og *Midgard 6* og *Terrella 6* slår fast at korsfarerne og andre reisende mottok impulser fra samfunn som var kommet lenger enn de europeiske.

Et annet fellestrekk ved lærebøkene for 6. klassetrinn er at de legger relativt stor vekt på beskrivelse av hverdagslivet til ulike grupper. Tema som forholdet mellom fattig og rik og mann - kvinne, syn på barnet, middelalderbyen, klosterliv og riddervesen, m.m. blir gjennomgått. Framstillingene er preget av relativt korte tekster, men med mange og til dels store bilder. Det skapes på den måten gode muligheter for aktivt arbeid med bildene, noe som sikkert kan bidra til innlevelse. *Terrella 6* legger relativt stor vekt på kvinnens stilling og har et underkapittel om Christine de Pisans forsvar av kvinnens rettigheter.

Også lærebøkene for 7. klassetrinn inneholder relativt lite stoff som er relevant i en læringsprosess som skal fremme interkulturell forståelse. Bøkene tar riktig nok opp hvordan kulturimpulser har spredt seg. Det gjelder impulsene fra antikken, som dannet bakgrunn for renessansen i Nord-Italia, og i *Samfunnsfag 7* blir også impulser fra araberne nevnt. Alle bøkene behandler også kulturimpulsene fra Vest-Europa til Russland under Peter den store. Også det nye synet på mennesket, det nye verdensbildet og boktrykkerkunsten blir tatt med som eksempler på kulturspredning i seinmiddelalderen. Det er overraskende at eksempler på kulturkonflikt med religiøs bakgrunn får så liten plass i flere av bøkene. Den eneste boka som gir en relativt fyldig omtale av de religiøse motsetningene i Europa etter reformasjonen, er *Midgard 7*, som i tillegg til 30-årskrigen også omtaler hekseprosessene, inkvisisjonen og forfølgelsen av hugenottene. Det felles europeiske idégrunnlaget blir indirekte kommentert i samband med renessansen, og det nye synet på mennesket som utviklet seg gjennom humanismen, blir også nevnt. Det som er mest overraskende, er at opplysningstiden, med den store betydningen den fikk for den senere politiske og kulturelle utviklingen i Europa, blir direkte tatt opp kun i én bok,

Midgard 7. En årsak kan kanskje være at opplysningstiden som tema først blir behandlet på ungdomstrinnet i sammenheng med bakgrunnen for den franske revolusjon.

3.3.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

Også under analysen av tekstene som behandler Norges historie, blir det tatt utgangspunkt i tema som innvandring/utvandring og kulturmøter/kulturkonflikt. I nær sammenheng med disse temaene blir det også vurdert hvordan samene og andre nasjonale minoritetsgrupper blir beskrevet. I tilknytning til det historiedidaktiske målet identitet, er det av interesse å studere om lærebøkene tar opp utviklingen av en norsk fellesskapsfølelse: Kan det gjennom norsk historie påvises fellestrekk ved befolkningens syn på seg selv, og kan det eventuelt påvises former for regional og nasjonal fellesskapsfølelse? I den sammenheng blir også spørsmål om lærebøkene beskriver oppfatninger knyttet til religiøs tro, allmenne moralregler og fellesoppfatninger knyttet til for eksempel fødsel, barndom, ekteskap, fødsel og død særlig relevante. Kan det m.a.o. påvises tegn til et felles 'norsk' normgrunnlag?

Lærebøkene for 5. klassetrinn behandler den eldste norgeshistorien, dvs. steinalder, bronsealder og eldre jernalder. De inneholder relativt lite som bidrar til å belyse spørsmålene som er stilt ovenfor. *Midgard 5* begynner sin framstilling med bronsealderen i Norden. Ved å vise til arkeologiske kilder stilles spørsmålet om hvordan folk levde. Det gjelder menns, kvinners og barns oppgaver, husdyr, hus, redskaper og klær, og hva de spiste. De samme spørsmålene blir stilt i det neste kapitlet om jernalderen. Trosforestillinger blir der også tatt opp i samband med runeinnskriftene. Som tegn på kontakt med fremmede vises det til bronseøkser, smykker og senere kjennskapen til bruk av jern.

Framstillingen om steinalderen i *Historie 5* er ulik *Midgard 5* ved at mye er knyttet til 'personlige' fortellinger: det er fortellingen om den store mammutjakten, der istidsmenneskenes liv blir beskrevet, det er fortellingen om møtet med reinen og et nytt

land, som beskriver de første menneskene som fant veien til Sørlandet eller Vestlandet, og det er fortellingen om Aun og Tyra som skildrer livet til steinaldermennesker i sør og nord. I det neste kapitlet blir gjennom fortellingen om Nana og moren livet til de første bofaste familiene skildret. I kapitlet om jernalderen er det fortellingen om Ask og bestefar som innleder beskrivelsen. Fortellingene kombineres med mer tradisjonell læreboktekst, som gir mer systematisk oversiktkunnskap om de samme temaene som er nevnt i samband med *Midgard 5*. Det mest relevante er i tillegg til beskrivelsene av hvordan menneskene levde, underkapitlet om møtet med romerne (s. 110). Kapitlet slår fast at folk i Norden hadde mye kontakt med romerne i de to første århundrene etter Kristi fødsel. Kontakten gjaldt byttehandel, deltakelse som soldater i de romerske hærene og kulturelle impulser, der kjennskapet til de latinske bokstavene trolig gav impulsene til runealfabetet.

Samfunnsfag 5 har i tillegg til oversiktskunnskapen om bronsealder og eldre jernalder et kapittel som viser hvordan handelsfolk og andre reisende har reist over store områder og drevet byttehandel helt fra de eldste tider. Som eksempel på konflikt mellom folkegrupper blir hunernes og vandalenes invasjon av Europa i folkevandringstiden beskrevet (s.103).

Også samenes eldste historie blir drøftet i *Samfunnsfag 5*. Drøftingen knyttes til de spor som peker i retning av at det bodde samer i de nordlige og midtre delene av Skandinavia: fangstgroper og graver og beskrivelser fra folk fra Middelhavslandene som hadde vært på reise så langt nord. Bl.a. vises det til grekeren Prokopios, som på 500-tallet beskriver 'skridfinner', som hadde et annet levesett enn de fastboende bøndene.

Terrella 5 behandler Norges eldste historie i ett kapittel: *Fra stein til jern* (s.66-79). I tillegg til korte oversikter over istid, steinalder, bronsealder og jernalder inneholder kapitlet beskrivelser av hus og boplasser, livsgrunnlag og levekår, redskapsutvikling, trosforestillinger og litt om møtet med andre folkegrupper. Framstillingen er en kombinasjon av tradisjonelle oversikter og beretninger om og av fiktive historiske personer der hverdagslivet blir beskrevet. En detalj som har relevans for interkulturell

forståelse er en kort sammenlikning av forholdene i Norden i steinalderen med hvordan det var i andre deler av verden: *I andre deler av verden vokste det fram store, vakre byer. Det ble gjort spennende oppfinnelser, og viktige tanker blomstret. Vi lå langt etter her i nord.*¹¹ En annen detalj er kommentaren om den fiktive personen, bronsealdergutten Gorm, der nasjonsbegrepet blir tatt opp: *I dag ville vi si at Gorm var norsk, men det var ikke noe som het Norge på den tiden.*¹² Beskrivelsene av hverdagsliv i bronsealder og jernalder er som nevnt knyttet til personberetninger, og de skaper grunnlag for innlevelse. I en arbeidsoppgave (s.73) skal elevene sammenlikne hvordan det var å leve i bronsealderen, med hvordan de selv har det i dag: Hva var ulikt, og hva var likt? Et prosjektarbeid som kan ha betydning for elevenes følelse av tilhørighet, er knyttet til minner fra bronsealderen eller jernalderen i deres eget lokalsamfunn, og en annen oppgave knyttes til bearbeiding av metall i nyere tid, der elevene skal finne smier, gruver eller fabrikker.

Lærebøkene for 6. klassetrinn behandler vikingtid og middelalder og er tematisk stort sett likt disponert. Aktuelle tema i samband med en interkulturell læringsprosess i lærebøkene for 6. klassetrinn er framstillingen av kontakten med andre land, folkegrupper og religioner, utflytting fra Norge og tvungen innflytting (trellene), indre kulturkonflikt knyttet til striden mellom gammel og ny tro, beskrivelser av hverdagslivet til ulike grupper og omtalen av begrepet 'Norge' og et norsk fellesskap. Alle lærebøkene har også et avsnitt om samene.

Lærebøkene er til dels svært ulike når det gjelder behandlingen av de nevnte temaene. Ulikhetene gjelder både selve framstillingsteknikken, der det er ulik fordeling av tradisjonell læreboktekst og tekst som formidler historisk kunnskap via oppdiktete personer, og hvor omfattende de ulike temaene blir behandlet.

Alle lærebøkene har relativt stor plass for den nordiske befolkningens handelsreiser, hærtokt og bosetting i vest. Kulturimpulsene utenfra blir selvsagt framhevet i alle bøkene

¹¹ Terrella 5: 68.

¹² Terrella 5: 70.

når det gjelder innføringen av kristendommen. Alle bøkene tar også opp den indre kulturkampen som kom til uttrykk gjennom striden mellom gammel og ny tro. Måten det sistnevnte temaet blir behandlet på, er imidlertid svært forskjellig. Tre av bøkene gir en 'ytre' konstatering av troskonflikten. *Globus 6* gjør derimot et forsøk på å se konflikten gjennom de motstridende partenes øyne. Gjennom en fiktiv høvdings utsagn på et tingmøte (s.80 f.) får vi innsikt i hvilke motiver de kanskje hadde for å bevare den gamle tro. Ved at det blir gitt plass for motstridende syn, får leseren mulighet til å leve seg inn i hvordan datidens mennesker kan ha tenkt, og mulighetene for å styrke fremmedforståelsen kan kanskje bli større.

Alle lærebøkene forsøker å skildre hverdagslivet. Flere bøker kombinerer historisk oversiktsstoff med skildringer. *Terrestra 6* har flere eksempler på relativt fyldige skjønnlitterære skildringer eller fiktive fortellinger, der for eksempel livet i et kloster blir skildret (s.201-203). Flere av bøkene skaper på en slik måte muligheter for å leve seg inn i forhold som for dagens elever er svært fremmedartede.

Vi finner også flere eksempler på forsøk på å skifte perspektiv. Et svært tydelig forsøk blir gjort i *Terrestra 6* (s.158 ff.), der det gjennom en fiktiv samtale om vikingene blir lagt vekt på å forstå deres bakgrunn og få fram ulike sider ved deres virksomhet.

Både i *Globus 6*, *Samfunnsfag 6* og i *Terrestra 6* blir opphavet til begrepet 'Norge' direkte forklart, og det kommer tydelig fram at en nasjonal følelse av fellesskap var noe som utviklet seg gjennom en lang historisk prosess. Alle lærebøkene tar indirekte opp grunnlaget for utvikling av et nasjonalt fellesskap: kristendommen, et felles språk, kongedømmet og kirkens rolle, lovene og etter hvert også en felles landslov.

Lærebøkene for 7. klassetrinn behandler emnene seinmiddelalderen i Norge, og Norge i dansketiden. Generelt sett inneholder lærebøkene relativt lite som kan ha betydning for å utvikle de formene for historisk innsikt som i dette arbeidet blir knyttet til en interkulturell læringsprosess. Et fellestrekk er at hverdagsliv og trosforestillinger får en sentral plass. Når det gjelder trosforestillinger, tar alle bøkene opp redsel og overtro

knyttet til årsakene til sykdom og pest og ikke minst i samband med svartedauden. Religiøse brytninger mellom gammel og ny tro blir beskrevet i tilknytning til reformasjonen, der flere av bøkene understreker at både trosforestillinger og forestillinger knyttet til religiøst seremoniell levde videre lenge etter reformasjonen.

Alle bøkene beskriver hanseatene i Norge, og det blir vist både til positive og negative konsekvenser for den norske befolkningen. Innvandring til Norge og internasjonal kontakt blir tatt opp i alle bøkene, men kanskje mest direkte i *Samfunnsfag 7* (s.110), som slår fast at kontakten med andre land i Europa økte i seinmiddelalderen, og at det førte til utvikling av redskaper, næringsveier, teknikker, tanker og trosformer og at dette ofte skjedde via innvandrere. Flere bøker nevner i tillegg til hanseatene den tyske innvandringen av gruveeksperter og at innvandrere fra England, Skottland og Nederland drev handel og håndverk i byene. Alle bøkene har også et underkapittel om samenes stilling i Norge, og i for eksempel *Terrestra 7* blir forholdet mellom samer og den norske majoritetsbefolkningen framstilt både som en kulturkonflikt og en økonomisk interessekonflikt med lange tradisjoner.

Utviklingen av en nasjonal identitetsfølelse blir lite problematisert i bøkene for 7. klassetrinn. Alle bøkene tar utgangspunkt i synet på Norge i håndfestingen av 1536, og slår fast at Norge ble lagt stadig sterkere under dansk styre. Samtidig blir det dels direkte slått fast at nasjonale følelser levde videre i det norske samfunnet. I *Globus. Historie 7* blir det uttrykt slik:

- - - *du lurer kanskje på om Kristian 3. klarte å gjøre Norge til en del av Danmark slik han ville. Det klarte han ikke fordi folk i Norge følte sterkt at de var nordmenn og ikke dansker. I Norge snakket folk norsk, det vil si norske dialekter.*
- - - *Kongene som kom etter Kristian 3., syntes det var fint at de var konger over flere land enn Danmark, og de kalte seg konge av både Danmark og Norge. Derfor kan vi si at Norge ikke ble en del av Danmark, men var et eget kongerike.*¹³

Samfunnsfag 7 sin framstilling av det samme temaet er svært lik (s.36 f.). De andre bøkene tar mer indirekte opp særtrekk som la grunnlag for en felles norsk identitet, som for eksempel språk og folketradisjon knyttet til musikk, diktning og historie.

¹³ *Globus. Historie 7*: 108 f.

Utvikling av et felles norsk verdigrunnlag blir i beste fall kun indirekte tatt opp i lærebøkene for 7. klassetrinn. Det framgår for eksempel indirekte av beskrivelsene av hverdagslivet, av synet på barnet, av beskrivelsene av rollefordelingen mann – kvinne og kanskje også av beskrivelsen av lovverket. Noen direkte framstilling av et normgrunnlag som dannet basis for en norsk identitetsfølelse, er det imidlertid vanskelig å finne.

3.4. Grunnlag for interkulturell læring i lærebøkene for mellomtrinnet: en historiedidaktisk vurdering.

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.

Læreverkene 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. En del av personbeskrivelsene kan trolig skape 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.

4. Historiedelen av lærebøkene i samfunnsfag for ungdomstrinnet som redskap for interkulturell læring.

4.1. Organisering av analysen.

Analysen av lærebøkene for ungdomstrinnet knyttes til læreverkene som er utgitt av de tre store lærebokforlagene Aschehoug, Cappelen og Gyldendal.¹⁴ Alle de tre læreverkene følger læreplanens innholdsforslag, og hovedsakelig de samme emnene blir derfor gjennomgått.

Analyseopplegget blir i hovedtrekk organisert på samme måte som for lærebøkene for mellomtrinnet. Lærebøkene blir analysert i alfabetisk rekkefølge m.h.t. forlag, innholdsanalysen blir knyttet til de samme temakretsene (for eksempel kulturkontakt,

¹⁴ 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 Indresøvdde, Eivind: *Historie 10*. Oslo. 1. utg. 1999.

Lund, Erik og Indresøvdde, 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.

kulturkonflikt, folkevandring, hverdagsoppfatninger, verdigrunnlag) og den historiedidaktiske analysen blir knyttet til kategoriene identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold. Innholdsmessig blir tre perspektiver fulgt: et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt perspektiv. Lærebøkene blir dels kommentert for seg og dels sammenliknet.

4.2. Faglig innhold og arbeidsoppgaver.

4.2.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold.

Analysen vil bli knyttet til eksempler, der først og fremst hovedkapitlene som tar opp Afrikas, Asias og Latin-Amerikas historie, vil bli kommentert. Der det er praktisk mulig, vil framstillingene i de tre læreverkene bli sammenliknet, og sammenlikningen vil særlig bli knyttet til de valgte historiedidaktiske kategoriene. Spørsmålet om hvilken plass det blir gitt for perspektivmangfold, vil i den sammenheng stå sentralt.

Framstillingen om imperialismen inngår som del av hovedemnet ”Nasjonalisme og imperialismen” i Aschehougs læreverk B. 8 (s.87-116). Den følgende analysen er hentet fra en mer omfattende tidligere analyse av Aschehougs læreverk.¹⁵ Analysen tar opp tre problemstillinger som vil bli fortløpende drøftet. Det første spørsmålet gjelder hvilken plass det blir gitt for ulike historikersyn (historisk kontroversitet) og ulike historiske aktører.

I innledningen til emnet blir to ulike syn på imperialismen presentert: Frantz Fanons og Rudyard Kiplings. Ifølge Fanon har europeerne hindret framskrittet hos andre folkeslag. Kiplings syn er at de hvite har som oppgave å bringe sivilisasjonen til de fargede folkeslag. Det understrekes også i innledningen (s. 96 f.) at det var mange ulike drivkrefter bak imperialismen, og at den hadde mange ansikter.

Framstillingen om India inneholder flere perspektiver, i den forstand at ulike grupper historiske aktører blir beskrevet: På den ene siden følges interessene til britiske

¹⁵ Eikeland, Halvdan: *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk»*. Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse. Rapport 4/2002, Høgskolen i Vestfold. S. 53-58.

handelskompanier og det offisielle britiske kolonistyre, og på den andre siden indiske næringslivsinteresser og interessene til indiske jordeiere, forretningsfolk, advokater og folk i administrasjonen. Når det gjelder beskrivelsen av politiske reformer og indisk nasjonalisme, virker perspektivet innledningsvis 'indisk', i den forstand at det er politiske reformer som indere gikk i spissen for, som blir redegjort for. Det er imidlertid indisk overklasse som går i spissen for innføringen av demokratiske reformer. Kulturkontakt med Vesten skjedde ved at rike indere sendte sønnene sine til britiske skoler og universitet, der de lærte om demokratiet. Ifølge læreboka opplevde de kontrasten da de kom tilbake til India. (H 8: 100). Kontrasten dreier seg ifølge lærebokframstillingen imidlertid ikke om forholdet til det tradisjonelle indiske samfunn, men at de selv av engelskmennene ble behandlet som annenrangs borgere. Dette danner bakgrunn for Kongresspartiets arbeid for at inderne skal ta større del i styret.

Forfatterens narrativ er med andre ord beretningen om det vesteuropeiske demokratis frammarsj. En framstilling bygd på flere perspektiver burde etter min mening også inneholde beskrivelser av tradisjonelle indiske oppfatninger om styresett og av kulturelle forestillinger/mentalitet i det tradisjonelle indiske samfunn. Det blir gitt liten eller ingen plass for slike perspektiver, og den kulturelle synsvinkel, dvs. ulike former for verdiforankring, kommer generelt sett i bakgrunnen. Jawaharlal Nehru forklarer i sin verdenshistorie f.eks. på en enkel måte bakgrunnen for og hva som særpreget henholdsvis muhammedansk og hinduistisk nasjonalisme i mellomkrigstiden.¹⁶ Gandhis ikke-voldsmetoder blir riktig nok nevnt, men det blir ikke forklart, slik f.eks. Nehru gjør, hvorfor Gandhis ideer om 'satyagraha', 'sjelsstyrke', fikk så sterk støtte i det indiske samfunn.

Framstillingen om Kina har flere fellestrekk med beskrivelsen av India. I utgangspunktet velges et kinesisk perspektiv ved at et brev fra den kinesiske keiser til kong George 3. i Storbritannia blir sitert. Forfatterens hensikt er tydelig å få elevene til å forstå at kineserne var et stolt folk, som hadde lange og verdifulle historiske tradisjoner. Gjennom bokseropprøret og de vestlige maktens reaksjoner på det, skjer det ifølge læreboka holdningsendringer i det kinesiske samfunn: *Flere mente nå at Kina måtte avskaffe keiserdømmet og lære av Vesten, både når det gjaldt styresett og krigføring.* (H 8: 105). Igjen er det beretningen om de som bærer fram ideene om det vestlige demokrati, som blir det dominerende perspektiv. Forfatterens forsøk på å belyse utviklingen gjennom flere og motstridende perspektiver blir

¹⁶ Nehru, Jawaharlal: *Verdens historie IV*. 2. utgave, Oslo 1971: 96 ff.

for det første overflatisk, og for det andre blir det dempet ned gjennom hans eget narrativ. Rådende forestillinger knyttet til religion og politiske maktforhold som preget store deler av det kinesiske samfunn, blir overhodet ikke belyst.

Også under avsnittet om Afrika forsøker forfatteren å velge ulike perspektiver: på den ene siden beskrives ulike typer europeiske interesser, og hvordan dette førte til oppdagelsesreiser og senere økonomisk, politisk og kulturell dominans fra europeernes side. Det forsøkes på den andre siden å velge et afrikansk perspektiv ved å vise til det tidligere Afrikas historie, tradisjonelle levesett og kulturelle oppfatninger, f.eks. om familien, slekten og stammens rolle i det tradisjonelle Afrika. Bakgrunnen for afrikansk nasjonalisme blir først og fremst knyttet sammen med den økonomiske utvikling som europeerne satte i gang, og ikke minst til alfabetiseringskampanjer og kjennskap til det europeiske demokrati gjennom utdanningen som en del afrikanere fikk i Europa.

Hovedinntrykket av framstillingene om imperialismen i India, Kina og Afrika er at forfatteren prøver å belyse fenomenet imperialismen ut fra flere perspektiver. Framstillingen blir likevel overflatisk og unyansert, og dette henger i vesentlig grad sammen med at i en lærebokframstilling for ungdomstrinnet må stoffmengden begrenses. Den andre hovedforklaringen er at framstillingen blir preget av forfatterens narrativ: den 'store' beretningen om det vestlige demokratis frammarsj. Framstillingen av kulturmøter får med andre ord en eurosentrisk slagside.

Det andre hovedspørsmålet til framstillingen gjelder i hvilken grad ulike parter får stå fram på en slik måte at vi forstår deres bakgrunn. Spørsmålet knyttes innholdsmessig til framstillingen av ulike reaksjoner på imperialismen, men indirekte blir det også gitt plass for hverdagsoppfatninger, som historiedidaktisk vurdert kan legge grunnlag for fremmedforståelse.

Det er allerede vist at kravet om å belyse et historisk fenomen ut fra flere perspektiver, er vanskelig å oppfylle. Det store didaktiske problemet oppstår når vi skal avgjøre hvilke 'parter' som bør få plass i framstillingen. Generelt sett vet vi for eksempel at reaksjonene på imperialismen kunne være svært forskjellige innenfor de områder som blir beskrevet i læreboka under framstillingen av europeisk imperialismen, dvs. Afrika, India og til dels Kina. Holdningene til europeisk imperialismen kunne være svært ulike innenfor ulike

samfunnsgrupper. Problemene som blir skissert ovenfor, gjør det følgelig vanskelig å trekke kategoriske negative slutninger om framstillingen av imperialismen. Det som kan fastslås, er at forfatteren 'styrer' framstillingen på en slik måte at vi får liten anledning til å leve oss inn i ulike gruppers begrunnelser, og ikke minst deres verdiforestillinger. Det blir på den bakgrunn viktig å studere hvilken funksjon arbeidsoppgavene i lærebokdelen og lærerveiledningen har. Det tredje hovedspørsmålet blir i den sammenheng om elevene får anledning til å velge historiske perspektiver og rekonstruere det historiske hendelsesforløp på en selvstendig måte.

Oppgavene s.102 i læreboka kan tolkes som et forsøk på å åpne lærebokteksten på en slik måte at elevene får følge ulike perspektiver på en mer selvstendig måte. Oppgave 9 tar opp spørsmålet om hvem som hadde fordeler av jernbanebyggingen i India. I lærerveiledningen (til H 8: 72) blir et svar foreslått: Bygging av jernbaner gjorde det lettere for britene å kontrollere landet, eksportere varer og importere ferdigvarer. Men også inderne hadde fordeler: jernbanenettet gjorde det lettere for indisk middelklasse selv å utvikle landet. Oppgave 11 (s. 102) representerer et tydelig forsøk på å få elevene til å vurdere utviklingen ut fra ulike historiske aktørers perspektiv: *Hvordan tror du følgende personer så på det britiske styret i India?*

- *Indisk spinner omkring 1830.*
- *Fattig indisk bonde omkring århundreskiftet.*
- *Medlem av Kongresspartiet omkring 1915.*
- *Indisk bomullsfabrikant omkring 1930.*

Kommentaren i lærerveiledningen (til H 8: 72) er viktig fordi den direkte tar opp deler av de problemene som jeg skisserte i samband med lærebokframstillingen: Hvordan få fram at holdningene til imperialismen var ulike innenfor ulike deler av samfunnet? Kommentaren skal derfor gjengis i sin helhet:

Oppgaven skal vise at en inders holdning til det britiske styret både er avhengig av hvilken tid det er snakk om og av posisjon i samfunnet. En spinner omkring 1830 fikk ødelagt sitt levebrød, en fattig bonde omkring århundreskiftet fikk råd til å gå i bomullstøy fra England, et medlem av Kongresspartiet omkring første verdenskrig ville høyst sannsynlig gå inn for indisk selvstendighet og en indisk bomullsfabrikant ble beskyttet av den britiske tollpolitikken.

Gjennom arbeidsoppgavene gjør forfatteren klare, og etter min oppfatning gode, forsøk på å 'åpne' den 'lukkede' teksten i læreboka. Målet er å hjelpe elevene til å oppleve og bli

medskapere av historie, og dette skjer bl.a. ved å anlegge flere perspektiver på fenomenet imperialismen. Også arbeid med bilder blir i den sammenheng et nyttig hjelpemiddel. Det kan likevel innvendes mot framstillingen at det er politiske og økonomiske synsvinkler som styrer perspektivet.

Utenomeuropeisk historie blir også behandlet i *Historie 10* i kapitlene *Kina på 1900-tallet* (83-108) og *Europa mister grepet. Koloniene blir selvstendige* (s.109-130). Kapitlet om Kina tar først og fremst opp økonomiske og politiske spørsmål, og bortsett fra korte beskrivelser av materielle levekår før og etter revolusjonen 1949, inneholder kapitlet lite om det kinesiske folkets oppfatninger av seg selv og deres hverdagsoppfatninger. Framstillingen blir preget av en makrohistorisk tilnærming knyttet til politiske ledere, først og fremst Mao Zedong, og hva som skjedde på 'grasrota' i ulike deler av Kina kommer helt i bakgrunnen. Kapitlet skaper derfor et svakt grunnlag for fremmedforståelse. Den samme kritikken kan langt på vei reises også mot det andre kapitlet, som tar opp hvordan koloniene ble selvstendige. Også i det kapitlet blir først og fremst økonomiske og politiske spørsmål behandlet, men på den positive siden i samband med forutsetninger for flerkulturell forståelse kan det nevnes at religiøse motsetninger i India blir beskrevet (s.117) og også de religiøse motsetningene mellom jøder og muslimer som var noe av bakgrunnen for krisen i Midt-Østen (s.121). Arabisk nasjonalisme som drivkraft bak den arabiske motstanden mot Israel blir bl.a. forklart som del av en kulturkonflikt der den panarabiske bevegelsen ønsker å begrense den vestlige innflytelsen. Men konflikten blir først og fremst karakterisert som en strid om økonomisk og politisk innflytelse. Den kulturelle siden av konflikten blir imidlertid utdypet i underkapitlet *Islamsk vekkelse og revolusjon* (s.125). Reaksjonen på det vestlige, ikke-religiøse styresettet blir tatt opp gjennom et avsnitt om sharia-loven som skulle legges til grunn for et styresett bygd på religion. Styresettet i Iran etter revolusjonen i 1978 blir i den sammenheng nevnt.

I *Innblikk*-avsnittet (s.128 f.) der elevene skal arbeide med kilder, blir problemer knyttet til politiske grenser som følger etniske og religiøse inndelinger i Afrika, tatt opp.

Utenomeuropeisk historie blir i Cappelens læreverk tatt opp i bind 8 i kapitlet *Imperialismen* (s.130-153). Kapitlet gir relativt korte oversikter over imperialismen i ulike verdensdeler. Bakgrunnen for imperialismen blir forklart (s.131) bl.a. som utslag av nasjonalisme og sjåvinisme. Motstridende oppfatninger av imperialismen blir innledningsvis stilt opp mot hverandre (s.131). På den ene siden blir Anatole France sitert: Imperialisme og barbari står for

nøyaktig det samme. På den andre siden blir Cecil Rhodes' syn presentert: Britene er det beste folk i verden, og det vil derfor være en velsignelse for hele menneskeheten om de behersker og bebor hele verden. Ulike motiver bak imperialismen blir gjennomgått, og det blir skapt muligheter for et kritisk tilbakeblikk på europeisk historie gjennom beskrivelsen av kulturimperialismen som ble begrunnet ut fra Darwins lære: Europeisk kultur burde utbres i Afrika fordi afrikanske kulturer var primitive og barbariske.

Oppfatninger av andre kulturer og kulturkollisjon blir også beskrevet under framstillingen av USA som stormakt (s. 136 ff.) i samband med behandlingen av indianerne (s.137). Det blir gitt eksempler på rasistiske holdninger overfor indianerne: 'de ville'. Dette forklares også som noe av bakgrunnen for indianermassakrene. De samme holdningene til andre folkegrupper blir også beskrevet i samband med andre annekasjoner: Hawaii, Cuba, Puerto Rico og Filippinene: Et utsagn fra en amerikansk senator i Senatet 1900 gir et eksempel på etnosentrisme og kulturhovmod: *Gud har gitt oss kraft til å regjere blant ville og tilbakestående folk. Var det ikke for denne kraften, ville verden bryte sammen i barbari og mørke. Gud har merket ut det amerikanske folk som sin utvalgte nasjon til å fornye verden* (s.137). En kilde fra 1899 beskriver American Anti-Imperialist League sine holdninger til imperialismen og USAs rolle. En arbeidsoppgave (nr.6, s.139) tar opp holdninger i indianerbøkene.

Motivene bak og virkninger av imperialismen i Afrika blir illustrert gjennom to kontrasterende kilder (s. 142 f.). Et sitat fra Sithole, rhodesisk nasjonalistleder, trekker fram at de europeiske kolonimaktene ved å bekjempe slavehandelen gav hele det afrikanske kontinentet frihet og menneskeverd. Han hevder også at kolonialismen jevnet ut mange stammekonflikter. På den andre siden står Nkrumah, Ghanas første president, sitt syn: Europeernes bygging av sykehus i Afrika hadde kun til hensikt å fremme den økonomiske utbytting ved å sikre seg friske arbeidere. Det samme kapitlet tar også opp de kulturelle virkningene for det afrikanske stammesamfunnet: Gjennom beskrivelsen av Ovambuætten på Gullkysten blir resultatene av omleggingen fra selvforsyning til salgsjordbruk tatt opp: *Ætten og ættefarens autoritet ble svekket fordi hver familie skaffet seg eiendomsrett til egen jord. Foreldre og barn arbeidet sammen. De ble mindre avhengige av de andre i ætten, og storfamiliene slo sprekker. Ættefelleskapet ble truet - - -* (s. 141). Det blir her gjort et lite forsøk på flere perspektiver ved å se Afrika 'innenfra'. Det samme gjelder en kort beskrivelse av det kulturelle mangfold i India (s.144) der trekk ved hinduismen, bl.a. kastesystemet, blir tatt opp. Et forsøk på å beskrive selvoppfatning i andre kulturer blir gjort i et kort avsnitt om

Kina (s.145), med kinesernes oppfatning av Kina som verdens sentrum, ”Midtens rike”, og Kinas tendenser til politisk og kulturell isolasjon i forhold til omverdenen.

Temaet ’globalisering’ blir beskrevet i kapitlet *Verden etter 1945 – en oversikt i Historie 10* i Cappelens læreverk (s.9-15). Begrepet ’globalisering’ blir definert slik: *Globalisering vil si at menneskene i verden, frivillig eller ufrivillig, har blitt brakt i nærmere kontakt med hverandre* (s.12) Eksemplene som tas med, er viktige nok, men dreier seg i liten utstrekning om møter mellom mennesker, kulturmøter og kulturkonflikt. Kapitlet *Avkolonisering og fredsarbeid* (s.65-91) beskriver avkoloniseringen av Afrika og kampen om apartheid-systemet i Sør-Afrika (s.65-68). Etnisitet som problem blir kortfattet nevnt, og også en kulturkonflikt blir beskrevet i sammenheng med de europeiske mindretallsgruppene i de ulike land i det sørlige Afrika og i Algerie. Beskrivelsen av Afrika tar likevel først og fremst opp de økonomiske og sosiale problemene. Det blir også nevnt at tradisjoner, holdninger og livssyn kunne være et hinder for økonomisk utvikling (s.72). Det blir her gjort et beskjedent forsøk på å se utenomeuropeisk historie ’innenfra’. Også i kapitlet *To regioner* (s.139-161) blir i samsvar med L 97 utenomeuropeisk historie kortfattet belyst: to regioner i Amerika og Asia blir sammenliknet: Brasil og USA, og Kina og Japan. Sammenlikningen er i hovedtrekk knyttet til øko-sosial og politisk utvikling, men noen avsnitt tar også opp kulturelle forhold, bl.a. om raseskilnepolitikken i USA (s.141). I tillegg til en kortfattet redegjørelse for borgerrettsbevegelsen blir det også beskrevet hvordan spansk-talende grupper falt utenfor. Verdikonflikter innenfor det amerikanske samfunnet blir også nevnt, med bl.a. fredsbevegelsen og ’blomsterbarna’. Folks holdninger blir også beskrevet i samband med kulturrevolusjonen og i samband med holdninger til liv og arbeid i Japan.

Imperialismen er hovedtema i kapitlet *Den hvite mann legger under seg verden* (s.151-175) i *Historie 8 i Gyldendals læreverk* for ungdomstrinnet. Det blir gitt en kritisk framstilling av imperialismen, der ikke minst europeisk kulturimperialisme og etnosentrisme blir beskrevet. Motivene bak imperialismen blir kortfattet drøftet (s.152) og i den sammenheng beskrives sider ved europeisk nasjonalisme, bl.a. behovet for å utvide sitt territorium og vise makt og styrke, religiøs misjon, og manglende respekt for den lokale befolkningens egne skikker og tradisjoner. En tekstboks (s.152) har overskriften ”*Den hvite manns byrde*”. Europeernes syn på andre folkeslag blir skarpt beskrevet: *I den imperialistiske perioden følte europeerne seg ofte høyt hevet over andre folkeslag. De så på seg selv som mer kunnskapsrike, mer moralske og mer intelligente. Mange mente de hadde en helt spesiell oppgave, nemlig å spre*

sivilisasjonen til andre folkeslag, - - -. Framstillingen om Kina tar opp kinesernes tradisjonelle syn på seg selv og de andre. Samtidig blir vestlige staters isolasjonisme i Kina beskrevet (kulturelle enklaver). Under framstillingen om Japan blir deres vilje til å hente impulser fra Vesten på slutten av 1800-tallet understreket. Arbeidsoppgavene tar bl.a. opp spørsmål knyttet til kulturelt og etnisk mangfold, jfr. oppg. 17, s.163 :

Ta for deg et stort afrikansk land. Slå opp i leksikon eller andre bøker eller bruk Internett og finn ut omtrent hvor mange ulike folkegrupper som lever innenfor dette landet. Diskuter i grupper hva dere tror det betyr for et land å ha mange ulike språk, religioner og skikker innenfor ett og samme land. Skriv deretter ned noen punkter dere kom fram til.

I siste del av kapitlet, som behandler Amerika, blir bl.a. behandlingen av etniske minoriteter beskrevet, bl.a. indianernes situasjon både i Sør- og Nord-Amerika.

Kapitlet om imperialismen i Historie 8 fra Gyldendal inneholder som vist eksempler på kulturkonflikt, kulturell imperialisme og kulturell isolasjon. Framstillingen er analytisk preget, med forsøk på å beskrive hendelsesforløp og å drøfte årsaker. Det blir kun gjort små forsøk på å se det historiske forløp med andres øyne. Det gjelder også ressurspermene, som bl.a. gir en del arbeidsoppgaver til grunnboka. Til kap.7: *Den hvite mann legger under seg verden*, er det kun to kildeinnslag som tar opp 'de andres' perspektiv: *Småbonden fra Nicaragua* (s.121) beskriver den politiske situasjonen i Nicaragua 1996, og kaffebonden Norman Arauz blir intervjuet av en journalist fra "Aftenposten". Striden mellom revolusjonære bønder og selskaper som ønsker å kjøpe opp jorda, danner bakgrunn for situasjonen til intervjuobjektet. Kilden gir imidlertid en svært overflatisk beskrivelse, og skaper små muligheter til å leve seg inn i de nicaraguanske bøndenes livssituasjon. Den andre kilden er et utdrag fra *Onkel Toms hytte* som beskriver en slaveauksjon. Det skapes her større mulighet for innlevelse og empati. Oppgavene til reklameplakaten for Vinolia Soap (s.120) tar opp sentrale spørsmål som rasediskriminering, hvordan det offisielle synet på diskriminering har forandret seg historisk, europeernes holdning til andre folkeslag under imperialismen, og også om det skjer rasediskriminering i dag. Oppgavene skaper på en enkel måte muligheter for kritisk refleksjon om europeernes holdninger til andre folkegrupper gjennom historien.

Kapitlet om utenomeuropeisk historie i *Historie 10* fra Gyldendal forlag har tittelen *Asia, Afrika og Latin-Amerika* (s.157-223). Kapitteldelen om Asia (s.157-181) gir stort sett en ytre beskrivelse av sentrale politiske hendelser. Det blir gått inn på religiøse motsetninger i India

mellom hinduer og muslimer og på Gandhis ikkevoldsfilosofi. Religiøse forestillinger knyttet til indisk kultur og skikker, for eksempel enkebrenning og kastesystemet, blir svært overflattisk behandlet som 'barbarisk' eller som noe Gandhi 'tok avstand fra' (kastesystemet). Det gjøres ikke noe forsøk på å se fenomenene med indiske øyne. Kinesernes syn på seg selv som 'verdens sentrum' blir nevnt, men også her ligger det under at de asiatiske land hadde mye positivt å hente fra Vesten. Kritikken av amerikanernes krigføring i Vietnam er på den andre siden sterk og markert. Her blir det også gjort forsøk på å se konflikten fra den andre siden.

Framstillingen om Midt-Østen og Nord-Afrika (s.182-192) og Iran og andre konfliktområder (s.192-199) begynner med at Midtøsten var området der tre verdensreligioner utviklet seg: jødedommen, kristendommen og islam. Det blir slått fast (s.183) at araberne, til tross for indre motsetninger føler seg som ett folk, og at dette henger sammen med felles språk og religion. Grunnlaget for og innholdet i sionismen blir kortfattet gjennomgått (s.183-184). Krisen i Midt-Østen får en relativt fyldig behandling, og de etniske, religiøse og historiske årsakene til konflikten blir godt beskrevet. Det skapes et inntrykk av konfliktårsaker der religiøse og etniske forhold spiller en sterk rolle. Det gjøres forsøk på å skape en balansert framstilling. Underkapitlet om Iran og andre konfliktområder (s.192-197) er i min sammenheng relevant og viktig fordi det tar opp temaet kulturkonflikt på en relativt fyldig måte. Kulturkonflikten som blir beskrevet, dreier seg både om indre motsetninger mellom muslimske grupper (shia – sunni, fundamentalistiske – mer provestlige grupper, motstridende syn på terrorisme, m.m.) og om en konflikt mellom muslimske og vestlige land. Det gjøres forsøk på å se konflikten 'innenfra', der eksempler på muslimsk tenkesett blir referert. Også i arbeidsoppgavene s. 199 blir elevene oppfordret til å prøve å sette seg inn i andres tenkesett: Oppgave 20: *Hva er bakgrunnen for terrorismen?* (Flere spørsmål knyttet til dette.) Også tekstboksene om fundamentalisme (s.194) og ikke minst om kurderne (s.195) er viktige bidrag til forståelse av andre tenkesett og hvordan kurderne som etnisk gruppe er blitt og blir undertrykt. Fundamentalistisk terror blir beskrevet i tekstboksen om terrorisme i Algerie (s.196). Tekstboksen om krigen i Afghanistan (s.197) tar bl.a. opp etniske motsetninger der religion spiller en viktig rolle, og samtidig blir en internasjonal konflikt knyttet til Sovjets invasjon beskrevet.

Kapitlet *Afrika sør for Sahara* (s.200-211) gir først og fremst en beskrivelse av problemene afrikanske land har hatt etter frigjøringen. Motsetningene mellom folkegrupper og religiøse

motsetninger får en relativt fyldig behandling (s.205 f.). Etnisitet, kultur og religion blir beskrevet som årsaker til motsetninger. Etniske og rasemessige motsetninger får også en sentral plass i kapitlet om Sør-Afrika (s.207-208): Motsetninger mellom boerne og britiske kolonister og mellom hvite og svarte. Sør-Afrikas raseskillepolitikk og den svarte motstanden blir tatt opp. Indre motsetninger mellom svarte folkegrupper blir også beskrevet som et alvorlig problem. Til tross for beskrivelsen av etniske og rasemessige konflikter konkluderer kapitlet med at det i dag er optimisme i Sør-Afrika og at det i framtida vil være mulig å samarbeide for å utvikle landet. I arbeidsoppgave 15 (s. 211) er motsetningene mellom folkegrupper i Afrika hovedtema. En skal også sammenlikne med Europa og drøfte om det finnes de samme motsetninger der og hvilke likheter og ulikheter som kan påvises. Oppgave 16 er å utarbeide et kart over Norge der tre landsdeler med en del andre folkeslag danner hvert sitt land. Problemer og utfordringer i den sammenheng skal beskrives.

Kapitlet *Latin-Amerika – militærkuppenes verdensdel* (s.212-221) tar først og fremst opp politiske problemer og forskjellen fattig rik. Arbeidsoppgavene s.220 f. vektlegger indre terror og USAs innblanding. I tillegg blir terrorregimet i Kambodsja under Røde Khmer beskrevet gjennom en Amnesty International-rapport, og arbeidsoppgaven (15) gjelder bl.a. avisen ”Klassekampens” reaksjoner.

Ressursperm 10, som gir råd og arbeidsoppgaver knyttet til arbeidet med *Historie 10*, tar igjen utgangspunkt i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, med den svake markeringen av interkulturell læring som jeg tidligere har påpekt i min læreplananalyse. Under avsnittet *Innholdselementene* (s.59) blir riktig nok et komparativt perspektiv foreslått: Når norsk historie blir presentert, er det for eksempel viktig å få fram hva som samtidig skjedde utenfor Norge, og vise versa. I tilknytning til målet i læreplanen om å sammenlikne to regioner i Afrika, Asia eller Sør-Amerika med to regioner i Nord-Amerika eller Vest-Europa, blir det ikke sagt noe eksplisitt om mål, og det blir utelukkende vist til tilleggskapitlet *En mangfoldig verden* i læreboka.

I kommentaren til emnet *USA, Vest-Europa og resten av Europa* blir det understreket at USA er en ’melting pot’, der ikke-europeiske grupper, som asiater, latinere og svarte spiller en stadig viktigere rolle. Begrepene ’integrasjon’ og ’internasjonalisering’ blir nevnt i samband med utviklingen i Vest-Europa, men det dreier seg utelukkende om et europeisk perspektiv, særlig i tilknytning til utviklingen av EU.

Analyse knyttet til historiedidaktiske kategorier, vil bli lagt fram i sluttkapitlet om lærebøkene for ungdomstrinnet.

4.2.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold.

Analysen blir tematisk først og fremst knyttet til framstillingen av det felles-europeiske verdigrunnlaget: utviklingen av demokrati og rettighetstenkning, av ulike sider ved europeisk nasjonalisme, og av hverdagsoppfatninger knyttet til et felles normgrunnlag i ulike deler av Europa. Også møtet mellom ulike etniske grupper, behandlingen av minoriteter innenfor nasjonalstaten og tema som toleranse og rasisme er i samband med mitt arbeid selvsagt helt sentralt.

Hovedkapitlet ”To revolusjoner” i Aschehougs læreverk (H 8: 7-32) inneholder bl.a. beretningen om hvordan idéer som ble skapt for over to hundre år siden, satte varige spor, og dannet fundamentet for demokratiske stater i dag. Det blir forsøkt å trekke linjer fra det som skjedde i fortida, til nåtidssamfunnet, m.a.o. gjort forsøk på å styrke leserens historiebevissthet: Den amerikanske revolusjon la grunnlaget for USA i dag, og gjennom den franske revolusjon ble idéene om frihet, likhet og brorskap spredt. Det blir understreket hvordan idéene om nye former for styresett fikk praktiske konsekvenser: man fikk republikker og grunnlover som bygde på idéene som hadde preget revolusjonene. Læreboka fastslår videre at idéene om frihet, likhet og brorskap senere har inspirert nasjonale frihetskamper og har vært modell for en rekke eksisterende grunnlover. Det blir også understreket at den franske revolusjon og napoleonskrigene fikk store følger for Norge.

Det felles vestlige idégrunnlaget blir også gjennomgått i kapitlet *Tre revolusjoner* (s.17-49) i Cappelens historie for ungdomstrinnet. Kapitlet tar opp hovedprinsippene den politiske utviklingen i Vesten bygde på: rasjonalitet, naturrettsprinsippene, idéene om folkesuverenitet og menneskerettigheter. Opplysningstidens betydning for den amerikanske og franske revolusjon, for det som skjedde i Norge i 1814 og for den politiske utviklingen i mange land, blir understreket.

I samband med gjennomgangen av den amerikanske revolusjon blir deler av uavhengighetserklæringen sitert (s.20), bl.a. enkeltmenneskets rett til liv, frihet og streben

etter lykke. I en arbeidsoppgave (s.22) skal elevene ta utgangspunkt i land som ikke er styrt ut fra menneskerettighetstenkningen (for eksempel Kina og Burma), og drøfte hvilke konsekvenser dette får for befolkningen. I en annen oppgave skal de diskutere begrepet 'likhet'. I *Historie 10* blir det felles vestlige verdigrunnlaget problematisert i sammenheng med beskrivelsen av FN og menneskerettighetserklæringen (s.80 f.): *Problemet med disse vedtakene var at de også måtte vedtas i hvert medlemsland. Mange stater undertegnet ikke. Flere land i Asia og Afrika hevdet at menneskerettighetene var for mye formet av vestlige idealer. Enkeltmennesket fikk for sterkt vern i forhold til fellesskapets interesser.*¹⁷

Det felles europeiske verdigrunnlaget blir også drøftet i *Historie 8* i Gyldendals historie. Kapitlet har tittelen *De store revolusjonene* (s.11-45). I samband med den amerikanske uavhengighetserklæringen 1776 blir allmenne menneskerettigheter, bl.a. likhetsprinsippet, kortfattet kommentert (s.14). Brudd med likhetsprinsippet blir tatt opp i et avsnitt om de amerikanske negerslavenes og indianernes situasjon i Nord-Amerika. Menneskerettigheter blir også behandlet i det neste underkapitlet om den franske revolusjon (s.18-37). Grunnlaget for demokratiske forfatninger som senere skulle komme i mange europeiske land, blir også indirekte drøftet. I arbeidsoppgavene blir kulturspredning indirekte beskrevet: Frihetsideene som blir symbolisert gjennom fargene rødt, hvitt og blått. Det blir stilt spørsmål om hvilke land som har disse fargene i flagget sitt. Det foreslås også et prosjekt om andre revolusjoner på 1900-tallet. I en tekstboks (s.42) blir diskriminering av jødene nevnt ved at Napoleons og Hitlers politikk blir sammenliknet. Forfatteren slår fast at en sammenlikning mellom de to diktatorene lett blir feil: Begge forsøkte å erobre hele Europa, men Hitler forsøkte å utrydde jødene, mens Napoleon sørget for at det ble slutt på diskriminering av dem i alle land han erobret.

Utviklingen av nasjonalistisk tenkning og praksis i Europa på slutten av 1800-tallet blir beskrevet i kapitlet *Nasjonalisme og imperialisme* (s.87-116) i H 8 i Aschehougs historieverk. Tema som blir belyst, er idégrunnlaget bak nasjonalismen, ulike konsekvenser av nasjonalisme i for eksempel Frankrike og Tyskland, hvordan nasjonalismen virket både samlende og splittende, og sammenhenger mellom nasjonalisme og rasisme og konsekvenser for etniske minoriteter. De ekstreme konsekvensene av nasjonalisme blir tatt opp i H 9 i underkapitlet *Hitler-Tyskland: én nasjon – én rase – én leder* (s.76-80). Det blir der gitt

¹⁷ Sveen, Asle/Aastad, Svein: *Historie 10. Verden etter 1945*. Cappelen Oslo 1999.

eksempler på nasjonalsosialistisk propaganda gjennom massemedier og skole. Det blir forklart hvordan ytterliggående nasjonalisme og rasisme kunne henge nært sammen og føre til diskriminering av etniske minoriteter. Situasjonen ulike etniske minoriteter hadde i Europa, blir for eksempel tatt opp i H 10, som skildrer sigøynernes situasjon i Europa (s.151), deres historiske bakgrunn, hvordan de levde i samsvar med sine egne tradisjoner, og hvordan de ble utsatt for forfølgelse og diskriminering. De neste delkapitlene (s.151-153) beskriver hvordan det eksisterte kulturelle og politiske motsetninger mellom ulike folkegrupper og nasjonaliteter på Balkan, og hvordan dette førte til etnisk rensing i bl.a. Bosnia-Herzegovina. Læreboka nevner også at etniske motsetninger har bidratt til et flyktningeproblem, der politiske flyktninger også har slått seg ned i Norge.

Temaet nasjonalisme blir gjennomgått på en kritisk måte i Cappelens historieverk H 8, i kapitlet *Nasjonalismen i Europa, Norden og Norge* (s.107-129). Utgangspunktet blir tatt i OL på Lillehammer 1994 og hvordan nasjonale symboler der ble brukt. Begrepene 'fedrelandskjærlighet', 'nasjonal identitet', og 'nasjonalisme' blir deretter gjennomgått. Avsnittet skaper et godt grunnlag for kritisk selvrefleksjon. Det advares eksplisitt mot sjåvinisme og rasisme:

*Mange utlendinger mener at nordmenn er svært nasjonalistiske. Med det mener de ikke alltid noe positivt. Å være nasjonalist kan bety at en er stolt av og glad i det landet en bor i, og det folket en tilhører. Men en nasjonalist kan også være en sjåvinist. En sjåvinistisk nasjonalist kan ha en aggressiv og fiendtlig holdning til andre folkeslag. Han vil skryte uhemmet av den nasjonen han tilhører, og gjerne rakke ned på andre.*¹⁸

Under gjennomgangen av tysk nasjonalisme vises det til nasjonalismens to ansikter (s.108): Det ene ansiktet viser en brutal glede ved å herske over andre folk, slik Napoleon gjorde. Dette ble ansiktet til ekstreme nasjonalister som hevdet at det folket de tilhørte, hadde rett til å oppdra, undertrykke og herske over andre nasjoner. I verste fall kunne dette også føre til utryddelse av andre folkeslag. Nasjonalismens andre ansikt viste opprørstrang og krav om frihet. Det var ansiktet til folkeslag som ville ha egne nasjonalstater – ofte ved å kreve demokrati og folkestyre. I en kilde (s.109) blir det gitt utdrag fra nasjonalistiske sanger, og elevene skal drøfte hvilke former for nasjonalisme sangene gir uttrykk for. I en annen oppgave (oppg. 3, s.109) skal det utformes et rollespill der en sjåvinistisk nasjonalist og en som er kritisk til overdreven nasjonalisme, skal gi hver sine beskrivelser. De negative sidene

¹⁸ H 8. Cappelen: 107.

ved nasjonalisme blir også drøftet i *Historie 9* i Cappelens læreverk i kapitlet *Fascisme og nazisme* (s.77-95). I gjennomgangen av røttene til fascismen i Italia og Tyskland blir ultranasjonalisme og rasisme vektlagt, og det blir vist hvordan dette førte til at en framhevet egen folkegruppe på bekostning av andre. Et eget underkapittel, *Utryddelse av de svake* (s.87), beskriver forfølgelse og utryddelse av jøder, homofile, uhelbredelig syke, sinnssyke, mentalt tilbakestående, uføre og tuberkuløse. Framstillingen bygger på en klar måte opp under dannelsen av historiebevissthet ved at analogier mellom nåtid og fortid blir stilt opp: Kapitlet tar utgangspunkt i nåtid med beskrivelse av konfliktene mellom høyreekstremistiske og antirasistiske ungdomsgrupper på 1990-tallet (s.77). Deretter går forfatteren tilbake til beskrivelsen av fascisme og nazisme som er referert ovenfor. De ekstreme utslag av rasisme blir tatt opp i kapitlet om den andre verdenskrig (s.97-137), som bl.a. inneholder en tekstboks med øyenvitnebeskrivelse av gasskamrene og et eget avsnitt om konsentrasjonsleirene. Også i *Historie 10* blir det gitt oversikt over diskriminering med bakgrunn i nasjonalistiske holdninger. Voksende fremmedfrykt i perioden etter 1970 blir beskrevet i underkapitlet *Økonomiske nedgangstider og fremmedfrykt* (s.52 f.). I en av arbeidsoppgavene (s. 56) skal elevene finne opplysninger om gjestearbeidere og fremmedarbeidere i Vest-Europa. Minoritetenes stilling i Øst- og Sentral-Europa blir tatt opp i samband med den økende nasjonalismen etter 1990. Det vises til diskriminering av ungarere i Slovakia og Romania, og at i alle land ble sigøynere diskriminert verre enn før (s.59). De etniske og religiøse motsetningene får en sentral plass i underkapitlet *Tragedien i Jugoslavia* (s.60). Kilden s. 61 er en beskrivelse fra en muslimsk kvinne fra Bosnia om hvordan hun opplevde krigen. I en arbeidsoppgave skal en finne opplysninger på Internett om bosniske flyktninger i Norge. Intervjuopplegg skal om mulig også gjennomføres for å få fram ungdommenes egne opplevelser fra krigen.

Framstillingen av nasjonalisme og hva nasjonalistiske strømninger kunne føre til, er også i Gyldendals læreverk sterkt kritisk. Temaet blir behandlet i H 8 i kapitlet *Europa mot slutten av 1800-tallet* (s.136-149). Kapitlet tar opp begrepet 'nasjonalisme' (s.137-138), og gir en kortfattet beskrivelse og vurdering av positive og problematiske sider:

Nasjonalismen fikk folk til å kjempe for frihet og selvstendighet. Men nasjonalismen bidro også til hat mellom nasjoner og folkeslag. Mange ble så opptatt av sin egen kultur og sitt eget folk at man så ned på andre. Det var for eksempel grunnen til at jødene ble trakassert og forfulgt i mange europeiske land. Og når europeerne med

*stor iver skaffet seg kolonier i andre deler av verden, hang det sammen med nasjonalismen.*¹⁹

Kapitlet beskriver også stater med mange etniske grupper (Russland og Østerrike-Ungarn) (s.140-147). Kapitlet har også en arbeidsoppgave knyttet til nasjonalisme (s.149), der problemer innvandrerelever kan ha i forhold til nasjonalisme, blir tatt opp:

*Sett dere flere sammen. Finn ut hva dere legger i ordet fedrelandskjærighet. På hvilken måte er dere glad i Norge? Dersom du kommer fra et annet land enn Norge: Hva betyr landet ditt for deg? Kan det være noe negativt med fedrelandskjærighet, eller er det bestandig bare positivt? Avslutt arbeidet med en felles diskusjon i klassen.*²⁰

Kombinasjonen av ekstrem nasjonalisme, rasehat og forfølgelse av etniske grupper blir beskrevet på en til dels opprivende måte i H 9 i kapitlene *I diktaturenes skygge* (s.91-115) og *Andre verdenskrig* (s.117-151). Særlig det sistnevnte kapitlet har med mye om jødeforfølgelse og tyske represalier mot motstandskjempere. Kapitlet inneholder sterke bilder og en rystende beskrivelse av fornedrende behandling av kvinner fra Lise Børsums bok: *Fange i Ravensbrück* og fra to andre tidsvitner: den italienske jøden Primo Levi og den norske jøden Herman Sachnowitz . I en tekstboks (s.144) blir det vist at også andre folkegrupper enn jødene ble forfulgt. Til kapitlet er det også arbeidsoppgaver (s.150 f.) som kan skape grunnlag for innlevelse og refleksjon om årsaker til forfølgelsen av etniske minoriteter.

Nasjonalisme og minoritetsproblemer får også en bred plass både i tekstdelen og i ressurspermen til H 10 i Gyldendals læreverk. I kapittel 2: *USA, Sovjetunionen og resten av Europa* (s.31-85) blir jødediskriminering under Stalin beskrevet i en tekstboks. Motsetningene mellom ulike folkegrupper før og etter oppløsningen av Sovjetunionen blir kortfattet nevnt. Indirekte blir her nasjonalisme som 'dynamitt' beskrevet. I en egen tekstboks (s.80) blir etnisitet som konfliktårsak i ulike deler av Europa beskrevet: Tsjekkia: Sigøynernes situasjon. Slovakia og Romania: De ungarske minoritetene. Bulgaria: Diskriminering av mennesker med tyrkisk opprinnelse. Det blir understreket at det mer er folks holdninger enn den offisielle politikken som er hovedproblemet. Et særlig sterkt inntrykk gir beskrivelsen av konfliktene i tidligere Jugoslavia (s.81-83) der en historie med etniske, kulturelle og religiøse motsetninger danner bakgrunnen. I historiedelen av ressursperm 10 blir de samme problemene tatt opp: I

¹⁹ H 8: 137. Gyldendal. Oslo 1997.

²⁰ Samme kilde: 149.

kommentaren til avsnittet 'en jugoslavisk tragedie' (s.67) blir diskriminering av kosovoalbanerne og etniske problemer eksplisitt nevnt. Temaet blir også tatt opp gjennom arbeidsoppgaver til kopieringsoriginalen *Derfor er det krig i Kosovo*, (s.113-116), der elevene skal arbeide med en artikkel av Ulf Andenæs i Aftenposten fra 1999. Artikkelen beskriver en etnisk og kulturell konflikt med lange historiske røtter. Spørsmål om mulige løsninger på konflikten blir også tatt opp. Kilden beskriver kulturelle og nasjonale motsetninger og nasjonalisme som konfliktårsak.

Hverdagshistorie og hverdagsoppfatninger får en relativt bred plass i Aschehougs læreverk. For eksempel blir i H 8 levekår under den industrielle revolusjon i England beskrevet (s.79-82), og bruk av barnarbeid blir i den sammenheng også tatt opp. Under arbeidet med kilder (s. 84) skal elevene studere et husholdningsregnskap: *Hva et husholdningsregnskap kan fortelle*. Kilden er hentet fra en undersøkelse fra 1841 som gir opplysninger om hva fattige mennesker hadde å leve av. Regnskapet er fra en 40 år gammel enke, Elisabeth Whiting, med fire barn, den eldste 10 år. Kilden er et godt eksempel på hvordan arbeid med eldre europeisk historie på en konkret måte kan bidra til empati og fremmedforståelse. Cappelens H. 8 beskriver også hverdagsliv i kapitlet om den industrielle revolusjon (s.51-83). Levekår i byene under den industrielle revolusjon i England blir skildret (s.58-60), og det blir blant annet gått inn på barnarbeid (s.59-60). To jenter forteller om hvordan de opplevde arbeidsdagen i gruva. Levekår og andre sider ved industrialismen blir også beskrevet gjennom kilde A og B s. 64. Kilde A gir et negativt bilde, mens kilde B tar opp positive virkninger, bl.a. på folks liv og vaner og mentalitet. I Gyldendals H 8 blir hverdagshistorie trukket inn i kapitlet *Maskiner, folk og fe* (64-85). Bl.a. blir bakgrunnen for utvandringen til Amerika gjennomgått, men på en summarisk måte. Det er i samband med en interkulturell læringsprosess positivt at det i en oppgave trekkes sammenlikninger med folkevandring i dag. Arbeidsoppgavene knyttet til levekår (s.73) skaper muligheter for innlevelse og fremmedforståelse. Også avsnittet om leveforhold i byene under den industrielle revolusjon (s.76 f.) skaper muligheter for fremmedforståelse. Det samme gjelder beskrivelsene av arbeidsforhold og barnarbeid (s.78 f.). Det trekkes også sammenlikning med forhold i dag, der barnarbeid i andre deler av verden (Katmandu, Nepal) blir nevnt. Også flere av arbeidsoppgavene knyttet til barnarbeid (s.85) skaper grunnlag for innlevelse og empati, og oppfordrer til aktualisering i samband med barnarbeid i historien og i dag.

En mer systematisk historiedidaktisk analyse knyttet til det europeiske innholdsperspektivet vil inngå i sluttkapitlet om lærebøkene for ungdomstrinnet.

4.2.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Oversikt og analyse av relevant faglig innhold.

Analysen av lærebøkene framstilling av norsk historie tar opp stort sett de samme problemstillingene som i det foregående kapitlet om det europeiske innholdsperspektivet: det felles verdigrunnlaget knyttet til demokratiske verdinormer og politisk styring, ulike sider ved norsk nasjonalisme, og eksempler på brudd med det felles normgrunnlaget, med innslag av rasisme og diskriminering av etniske minoriteter. Hverdagshistorie med beskrivelse av folks levekår er selvsagt også sentralt i samband med analysen av nasjonal historie.

Utviklingen av norsk nasjonalisme får en bred plass i Aschehougs H 8, i kapitlet *1814 og Grunnloven* (s.33-59). Hendelsene i 1814 som resultat av idépåvirkning utenfra blir drøftet i delkapitlet *Grunnloven blir til* (s.52 f.). Det vises til at forretningsfolk og embetsmenn hadde reist mye og også lest om idéene fra den franske revolusjon, og folkesuverenitetsprinsippet og maktfordelingsprinsippet blir beskrevet og drøftet. Kapitlet viser at en norsk nasjonalfølelse hadde lange historiske røtter. Når det gjelder den politisk-administrative utviklingen fra 1600-tallet, blir det gitt en del opplysninger som må ha til hensikt å vise at det skjedde en utvikling mot større nasjonal selvstendighet: *Embetsmennene er danske, og de får stillingene fordi de har utdanning og er dyktige. De blir gradvis 'norske'*.²¹ Under presentasjonen av stattholderembetet skapes et inntrykk av at selvstendige nasjonale politiske institusjoner var under utvikling fra 1600-tallet: *Norge får en stattholder som styrer hele Norge på vegne av kongen. Stattholderen bor på Akershus festning i Oslo. Norge får sin egen hær, som for en stor del ledes av norske offiserer.*²² Teksten gir også klare direkte utsagn om utviklingen av norsk nasjonalisme: Under beskrivelsen av 1700-tallet heter det: *Nye kriger mot Sverige bidrar til å skape en nasjonal bevissthet også hos det brede lag av folket. - - - Norske forfattere i København danner en klubb, 'Det Norske Selskab'. Der dyrker de norsk kultur og særpreg og krever et norsk universitet.*²³

²¹ H 8, Aschehoug: 43.

²² Ibid.

²³ Ibid.

Den korte teksten gir et forholdsvis sikkert grunnlag for å plassere Erik Lunds framstilling av nasjonalismen innenfor 'venstretradisjonen' i norsk historieskrivning. Ikke minst understrekningen av at nasjonalismen var allment utbredt, dvs. innenfor alle samfunnslag, og en tendens til å beskrive en kontinuerlig nasjonal utvikling, underbygger konklusjonen.

Utviklingen av norsk nasjonalisme blir senere beskrevet i kapitlet *Norge på egen hånd 1814-1914* (s.117-151). I underkapitlet *Norsk nasjonalfølelse i vekst* (s.141 f.) stilles spørsmålet: *Hva er det å være norsk?* Det vises til at man ved midten av 1800-tallet lette etter det som var særegent for Norge og nordmenn for å styrke nordmennenes selvfølelse. Det vises i den sammenheng til nasjonalromantikken innenfor kunst og diktning, og at den nye norske nasjonalfølelsen bredte seg fra embetsmenn til andre deler av befolkningen, men at den nådde senest fram til bønder, husmenn og arbeidere. Skolens rolle når det gjaldt å styrke nasjonalfølelsen i alle grupper av det norske folk, blir understreket. De negative sidene ved norsk nasjonalisme med kulturpolitiske overgrep mot den samiske minoritetsbefolkningen får en relativt stor plass i underkapitlet *Norsk nasjonalisme i Nord-Norge* (s.144 ff.): *Den harde fornorskingspolitikken var et utslag av norsk nasjonalisme og mangel på viten om samenes kultur og levemåte.*²⁴ Samene som etnisk minoritet blir også beskrevet i H 9 (s.105-108). Presentasjonen av problemstillinger knyttet til forholdet mellom majoritet og minoritet, har også direkte relevans for Norge som flerkulturelt samfunn i dag: *En særlig viktig prøvestein for et demokrati er hvordan flertallet oppfører seg overfor et mindretall, spesielt når mindretallet er en etnisk minoritet. Med etnisk minoritet menes at man tilhører en annen kultur enn flertallet og skiller seg ut i språk, skikker, levesett og kanskje utseende.*²⁵ Kapitlet tar opp hvordan samene også etter 1905 ble utsatt for en økonomisk og kulturell kolonisering, og at den norske politikken overfor samene til dels også ble rasistisk begrunnet: *Norsk nasjonalisme var ikke den eneste grunnen til fornorskingspolitikken. På denne tida var det vanlig å mene at noen raser var bedre utstyrt og hadde større verdi enn andre. Framstående vitenskapsfolk hevdet for eksempel at "de nordiske raser" hørte til "de verdifuldeste paa jorden".*²⁶ Påstanden blir begrunnet med et sitat fra 1914 fra professor Yngvar Nielsen ved Etnografisk Museum i Kristiania. Utviklingen av Norge til et flerkulturelt samfunn blir kort beskrevet til slutt i H 10 (s.173 f.). Avsnittet tar først og fremst opp

²⁴ H 8, Aschehoug: 145.

²⁵ H 9, Aschehoug: 105.

²⁶ H 9: Aschehoug: 107.

innvandringen til Norge og årsakene. Det blir ikke gått inn på konsekvenser av at Norge utvikler seg til et flerkulturelt samfunn.

Impulsene fra den amerikanske og franske revolusjon og utvikling av en nasjonal identitet og norsk nasjonalisme blir også behandlet i Cappelens Historie 8. I avsnittet *Virkningene av revolusjonene og av napoleonstiden* (s.38 f.) blir blant annet grunnlaget for nasjonalfølelse tatt opp, og spredningen av tankene om likhet blir også nevnt. I underkapitlet *1814 – en norsk revolusjon?*(s.39 ff.) blir den utenrikspolitiske bakgrunnen og de sosiale forholdene i Norge før 1814 beskrevet. I underkapitlet *Et norsk selvstendighetsopprør* (s.41-43) blir norsk nasjonalfølelse som bakgrunn for 1814 tatt opp. Fellesskapsfølelse knyttet til norsk historie og språk blir nevnt, og også påvirkning fra de nye frihetsideene. Hvor utbredt nasjonalfølelse og frihetstenkning var, blir ikke eksplisitt drøftet, men det nevnes indirekte at det var de rikeste og mektigste i Norge som kjente til de nye tankene. Under beskrivelsen av Eidsvollsforsamlingen blir det understreket at det *gjaldt å piske opp en nasjonal stemning i befolkningen* (s.43). Spørsmålet om hvor utbredt en norsk nasjonalfølelse var, blir heller ikke tatt opp i arbeidsoppgavene til kapitlet s.45.

I underkapitlet *Grunnlov og kongevalg* (s.46) blir menneskerettigheter og brudd på menneskerettighetsprinsippene nevnt. Behandlingen av religiøse minoriteter blir kommentert: *Det skulle være religionsfrihet, men jødene og jesuittene ble nektet adgang til landet. Et negativt syn på jødene var utbredt i store deler av Europa, også i Norge. Jesuittene er en katolsk munkeorden som var uønsket i Norge. I 1851 ble bestemmelsen om jødene opphevet, mens bestemmelsen om jesuittene først ble tatt bort i 1956.*²⁷ I en arbeidsoppgave (s.48) skal elevene finne fram til Wergelands argumenter mot 'jødeparagrafen'. I det senere kapitlet *Nasjonalismen i Europa, Norden og Norge* (107-129) blir det lagt grunnlag for kritisk norsk selvrefleksjon. Etter en beskrivelse av Kautokeino-opprøret blir norsk intoleranse og negative holdninger overfor samene illustrert gjennom en kilde fra 1883 (s.123). Diskriminering av samene er tema i flere av oppgavene, og det blir bl.a. stilt spørsmål om hvordan nedlatende oppfatninger om samene kunne styrke norsk nasjonalisme og svekke utviklingen av en samisk identitetsfølelse. Diskriminering av etniske minoriteter i Norge i mellomkrigstiden blir kritisk beskrevet i kapitlet *Fascisme og nazisme* (s.77-95) i Historie 9, Cappelen forlag.

²⁷ Historie 8, Cappelen: 46.

Fascismen i Norden blir gjennomgått i et eget underkapittel (s.89-92), og i underkapitlene *Rasisme i det norske samfunnet* (s.91) og *Undertrykkelsen av samer og kvener* (s.91 f.) blir tema som rasehygiene, holdningene til og utestengningen av sigøynere, og problemene jøder hadde med å komme inn i landet som flyktninger, tatt opp. Det vises også til loven om tvangssterilisering som førte til overgrepene mot taterkvinner. To kildeinnslag (s.93) illustrerer rasistiske holdninger i Norge: Den ene kilden er et avsnitt fra *Norge vårt land* (1937) om folkeraser, som bygger på rasebiologisk tenkning. Den andre kilden er utdrag fra NS-programmet fra 1934: Om individet, slekten og folkehelsen, om skole og åndsliv, og om forsvaret. Bl.a. blir tvangssterilisering og strengere kontroll med utlendinger og innvandring forsvart. Det blir gitt flere oppgaver til teksten og kildene som vil kunne bidra til kritisk bevisstgjøring og nasjonal selvkritikk.

I Historie 9 blir norsk diskriminering også skarpt kritisert i kapitlet om den andre verdenskrig (s.97-137) i et eget underkapittel om de norske jødene og slaviske krigsfanger (s.128 f.): *Behandlingen av jødene føyde seg godt inn i en lang norsk tradisjon av nedverdiggende behandling av samer, tatere, sigøynere og andre "fremmede" - - -. Nordmenn flest så på jødene som en folkegruppe som stod utenfor det norske samfunnet, og det gjorde det lettere for tyskerne å sette i gang aksjonen mot dem.*²⁸

Minoritetsspørsmål blir også behandlet i underkapitlet *Kamp for samenes rettigheter* (s.117) i Historie 10. Det tas utgangspunkt i den hardhendte fornorskingspolitikken som hadde blitt drevet, og rasistiske holdninger og diskriminering som hadde ført til at samenes selvfølelse var lav. Det beskrives hvordan samenes selvfølelse økte, bl.a. som resultat av høyere utdanningsnivå og utviklingen av samiske organisasjoner. Kapitlet beskriver også politiske aksjoner knyttet til Alta-utbyggingen, og sameloven av 1987 som førte til at et sameting med rådgivende myndighet ble opprettet.

Norge som et flerkulturelt samfunn blir beskrevet i underkapitlet *Norge får et kulturelt mangfold* (s.121 f.). På en kortfattet måte blir de ulike innvandringsperiodene beskrevet, og hvordan man i Oslo fikk tendenser til etnisk-kulturell isolasjon, der innvandrere hadde liten kontakt med den norske befolkningen. *Fremmedfrykten i det norske samfunnet økte i takt med*

²⁸ Historie 9, Cappelen: 128.

*innvandringen, og mange innvandrere ble utsatt for diskriminering.*²⁹ Flere av arbeidsoppgavene s.124 tar opp spørsmål som har sammenheng med innvandring.

Framstillingen om det offisielle politiske verdigrunnlaget, nasjonalisme og holdninger til etniske minoriteter i Gyldendals historie for ungdomstrinnet har mange likhetspunkter med Aschehougs og Cappelen's framstillinger. I kapitlet *Fra dansketid til union med Sverige* (s.46-63) blir norsk nasjonalisme drøftet i underkapitlet *De siste årene med Danmark* (s.47-53), og det blir slått fast at nordmenn flest var godt fornøyd med unionen med Danmark, til tross for at nordmenn hadde en nasjonal identitetsfølelse. Som eksempel på nasjonalistiske strømninger vises til det Norske Selskap. Opprørene på slutten av 1800-tallet forklares som praktiske utslag av for eksempel skattepress. Underkapitlet *Danmark og Norge skiller lag* (s.54-59) viser bl.a. til prinsippene grunnloven bygde på, og hvordan impulsene kom fra den amerikanske og franske revolusjon. 'Jødeparagrafen' blir også nevnt, men ikke kommentert. I arbeidsoppgavene (s.63) blir jødernes situasjon i Europa på 1800-tallet og 'jødeparagrafen' tatt opp. Kapitlet *Norge og Norden blir mer demokratisk* (s.100-135) tar opp nasjonalromantikken innenfor norsk kunst, om feiring av 17.mai og Wergelands kamp mot 'jødeparagrafen'. Framstillingen om norsk nasjonalisme er stort sett beskrivende, og med en ukritisk tilnærming. Et spørsmål under arbeidsoppgavene (s.111) knyttet til nasjonalisme og diskriminering gir derimot inntrykk av en mer kritisk tilnærming. Norsk nasjonalisme som bakgrunn for unionsoppløsningen 1905 blir svært overflatisk behandlet, og egentlig ikke drøftet. Det nasjonale og demokratiske verdigrunnlaget blir indirekte tatt opp gjennom behandlingen av parlamentarisme og utvidet stemmerett. Også under prosjektoppgaven (s.135) blir innholdet i begrepet 'demokrati' tatt opp. Den litt ukritiske holdningen til norsk nasjonalisme som lærebokteksten gir inntrykk av, blir direkte rettet opp gjennom kommentarene til kapitlet som blir gitt i ressursperm 8. Det blir oppfordret til å innta en kritisk holdning til hvordan vi historisk har framstilt oss selv som nordmenn. Det vises (s.111) til det idealiserte bildet som blir gitt av nordmannen i *Millom bakkar og berg*. Det blir også gitt en kommentar om uheldige utslag av nasjonalisme: *Kunstnerne viste sitt fedrelandssinn ved å lage norske motiver. - - - Når det gjelder det siste spørsmålet, kan det henvises til mange historiske eksempler på at kjærlighet til eget land kan føre til forakt overfor andre folk og nasjoner. I dag (1997) er krigen i det tidligere Jugoslavia et svært aktuelt eksempel.*³⁰

²⁹ *Historie 10*, Cappelen: 121.

³⁰ *Ressursperm 8*, Gyldendal: 111.

Andres syn på nordmenn blir også illustrert gjennom en kopieringsoriginal (s.97): *Engelsk dame på norgestur*.

Kapittel 7 i *Historie 9* i Gyldendals historieverk har tittelen *Samene og kvenene – minoriteter i nord* (s.195-209) er i min sammenheng svært sentralt. Historien til samene og kvenene, hva som preget gruppenes kultur, og hvordan norsk nasjonalisme førte til etnisk diskriminering, blir beskrevet. Flere av arbeidsoppgavene s.209 legger opp til en aktualisering av stoffet, for eksempel om nasjonale minoriteter i andre land (oppg. 22), sammenlikning av den finske innvandringen til Norge på 1700- og 1800-tallet med innvandring i dag (oppg. 22) og kildeinnslag (oppg. 23) der det blir oppfordret til å vurdere ulike utsagn om samer og samisk kultur på en kritisk måte. Forholdet til nye grupper av etniske minoriteter blir beskrevet på en kritisk måte i *Historie 10* i underkapitlet *Livet i Norge forandrer seg* (s.126-135). Avsnittet om innvandring (s.132 f) tar opp hvordan holdningene til innvandring har svinget i takt med ulike behov for arbeidskraft. Avsnittet tar også opp holdninger til innvandrere i det norske samfunnet og innvandreres egne holdninger til det nye samfunnet og til egen kulturbakgrunn.

Hverdagshistorie får en rimelig stor plass i alle de tre historieverkene for ungdomstrinnet. Beskrivelse av levekår i Norge på 1800-tallet inngår som del av kapitlet *Norge på egen hånd* i H 8 (s.117-151) i Aschehougs læreverk. Kapitlet tar stort sett for seg økonomisk og politisk historie, men særlig i underkapitlet *Et skritt mot likeverd* (s.137-140) er det avsnitt som beskriver sosiale forhold, og spesielt beskrivelsen av holdninger til kvinnene må for elever med norsk kulturbakgrunn virke svært fremmedartede. I H 9 er det særlig underkapitlet *Hverdagen under krigen* (s.151-154) som gir innblikk i levekår som dagens elever må undre seg over. Kapitlet inneholder en rekke kilder som gir et konkret bilde av levekår: Rasjoneringskort, utnyttning av naturgrunnlaget ved at man spadde opp hager, parker og løkker og satte poteter og sådde grønnsaker, og hvordan 60000 bærplukkere på Ringerike fant over en million liter tyttebær på én søndag. Kildene forteller også om streng sensur og straffereaksjoner. I H 10 forteller blant annet et kildeinnslag *Vaskebrettet som forsvant* (s.79-81) om hvordan husmødrenes hverdag ble forandret etter krigen ved at nye hjelpemidler som vaskemaskin og elektrisk strykejern ble mer og mer vanlig.

Også i Cappelens historieverk blir levekår i Norge under den andre verdenskrig beskrevet i et eget underkapittel *Krigshverdagen* (s.119 f.) i H 9, og H 10 har et underkapittel *Familieliv i 1950- og 1960-årene* (s.104-105). Også utviklingen av forbrukersamfunnet blir beskrevet

(s.107-108) og det blir gitt en kortfattet oversikt (s.122) over familieliv i Norge i 1970- og 1980-årene. I *Gyldendals* historie blir hverdagsliv beskrevet i kapitlet *Nordmenns liv på 1800-tallet* (s. 86-99): det blir gitt en fyldig beskrivelse av husmannsvesenet, og kapitlet har også et avsnitt om fiskernes levekår. Flere av arbeidsoppgavene skaper grunnlag for innlevelse, bl.a. gjennom rollespill, veggaviser, opplesninger og utstillinger. En av oppgavene tar opp besteforeldrenes oppvekststed, og bl.a. blir det stilt spørsmål om de kom fra et annet land. Også kapittel 3: *Norge i mellomkrigstiden* (s.59-89) i H 9 har innslag av hverdagshistorie (beskrivelse av fattigdom: s.61-65, av arbeidsløshet: s.69.) Flere av arbeidsoppgavene skaper grunnlag for innlevelse/medlevelse. Underkapitlet *Det moderne livet* (s.78-83) tar opp hverdagshistorie: i samband med informasjon om nye husholdningsredskaper, skole og utdanning, barnetall, kvinnesak, synet på 'uekte barn' og forholdet til alkohol. I kapitlet om Norge under den andre verdenskrig (s.153-193) er det et relativt langt avsnitt (s.168-176) om hverdagsliv under krigen, og på slutten av kapitlet blir det tatt opp hvordan motsetningene under krigen gav seg utslag i menneskeforakt og uverdigg behandling av for eksempel kvinner som hadde hatt omgang med tyske soldater. I H 10 tar underkapitlet *Livet i Norge forandrer seg* (s.126-135) bl.a. opp hvordan generasjonene i det norske samfunnet hadde et ulikt verdigrunnlag, bl.a. knyttet til kvinnesak, miljøspørsmål og internasjonal solidaritet.

4.4. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse i lærebøkene for ungdomstrinnet.

I innledningsdelen til hovedrapporten ble begrepet 'interkulturell historisk kompetanse' operasjonalisert.³¹ Det ble knyttet til fire egenskaper: evne til selvrefleksjon, evne til fremmedrefleksjon, evne til å bearbeide erfaringene med kulturelle kontraster på en målrettet og rasjonell måte, og evne til fremmedforståelse ved bl.a. å se flere perspektiver. Operasjonaliseringen vil i det følgende bli lagt til grunn for en sluttvurdering av læreboktekstene for ungdomstrinnet og senere for videregående skole.

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

³¹ Eikeland, Halvdan: *Historieundervisning og interkulturell læring*. Rapport 8/2004, Høgskolen i Vestfold: 4 f.

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 gjennom 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. Sentrale sider ved det som forbindes med europeisk identitet, blir her forklart. 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 sigøyerne. 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. Utviklingen av en felles norsk identitetsfølelse får en bred plass under framstillingen av nasjonalismen, og det skapes samtidig 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.

5. Lærebøkene i historie for videregående skole som redskaper for interkulturell læring.

5.1. Oversikt over det eksisterende læreboktilbudet.

Det eksisterende læreboktilbudet i historie for videregående skole (for skoleåret 2001-2002) er utgitt av forlagene Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget.³² Til sammen omfatter tilbudet 16 lærebøker, fire fra hvert forlag. Aschehoug og Cappelen har 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

³² 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.

slik egen vektlegging av nasjonal historie er i vesteuropeisk sammenheng stort sett et unntak.³³

Ingen av læreverkene er helt nyutviklet etter den nye læreplanen³⁴, men er mer eller mindre tilpasninger av foregående læreverk. Når det gjelder forfatterbakgrunn, har forlagene valgt ulike modeller:³⁵ 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.

5.2. Retningslinjer for analyse.

Analysen av lærebøkene for videregående skole følger de samme retningslinjene som for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. For at analysearbeidet skal bli praktisk mulig å gjennomføre, er 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, er av praktiske grunner særlig viktig når det gjelder de 14 lærebøkene og de fire arbeidsbøkene for videregående skole, der lærebøkene til sammen har et sidetall på vel 5000 sider.

Analysen bygger som vist på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode, og når det gjelder 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. 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.

³³ Jfr. Stugu, Ola Svein: Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historielæreverk for vidaregåande skole. *Historisk Tidsskrift*, 2/2001: 248.

³⁴ Stugu: Ibid.

³⁵ Stugu: Ibid.

Den kvantitative analysen er metodisk sett lettest å gjennomføre når det gjelder lærebøkernes vektlegging av ulike innholdsperspektiv. I analysen blir det skilt mellom et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt innholdsperspektiv. I den kvantitative analysen blir 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 er 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, er dette langt vanskeligere å kvantifisere. Tema som f.eks. flerkulturell kontakt, folkevandringer og hverdagsoppfatninger i ulike kulturer inngår svært ofte som innslag i ulike kapitler, og både i samband med et utenomeuropeisk, et europeisk og et nasjonalt innholdsperspektiv. Jeg finner det derfor ikke hensiktsmessig å kvantifisere omfanget. Det samme gjelder 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 har i læreverkene, velger jeg derfor å kombinere en skjønnspreget kvantitativ analyse med en kvalitativ analyse knyttet til de valgte historiedidaktiske kategoriene som er redegjort for. Oppgaven blir m.a.o. først og fremst å vurdere hvor tyngdepunktene ligger i hvert læreverk, og samtidig foreta kvalitative historiedidaktiske vurderinger knyttet til utvikling av flerkulturell kompetanse.

Analysen av det utenomeuropeiske innholdet vil få 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 blir 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 ønsker 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, vil være et sentralt analyseområde, fordi det kan fortelle noe om den kollektive norske identitetsdannelse som ønskes utviklet ved hjelp av lærebøkene.

5.3. Analyse knyttet til historiske temakretser.

5.3.1. Generelt oversyn.

Ola Svein Stugu har gjort en generell analyse av historiebøkene for videregående skole der han kombinerer en kvantitativ og kvalitativ tilnærming.³⁶ Han slår fast at bøkene både i eldre og nyere verdenshistorie er ulike med hensyn til stoffutvalg og innfallsvinkler.³⁷ Når det gjelder stoffordeling innenfor eldre verdenshistorie, sammenlikner Stugu den prosentvise fordeling av stoff fra henholdsvis forhistorie/oldtid, Europa ca. 500-1550, den 3. verden/møtet med Europa, europeisk politikk m.m. 1550-1850 og den industrielle revolusjonen.³⁸

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 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.)

5.3.2. Lærebøkene i eldre historie.

5.3.2.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering

I samtlige lærebøker i eldre historie 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

³⁶ Stugu (2001): Opus cit.

³⁷ Stugu (2001): 251 ff.

³⁸ Stugu (2001): 251.

bred behandling av temaet 'Europas møte med andre kulturer'. Samtlige læreverk 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 av eldre utenomeuropeisk historie 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.

Lærebøkene blir dels kommentert for seg og dels sammenliknet når det gjelder framstilling av bestemte tema. De blir kommentert i alfabetisk rekkefølge når det gjelder forlag: Aschehoug, Cappelen, Gyldendal og Universitetsforlaget. På grunn av stoffmengden læreverkene representerer, vil analysen bli knyttet til eksempler som belyser sentrale analytiske problemstillinger. Når det gjelder tidsperspektiv, vil analysen bli todelt: lærebøkene som behandler hver hovedperiode (før og etter 1850) blir kommentert samlet.

Stugu slår altså fast³⁹ 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.⁴⁰

Sitatet kan bl.a. tolkes som et ønske om perspektivmangfold, der det blir forsøkt å se andre kulturområders historie 'innenfra/med deres egne øyne'. Hvorvidt forfatteren lykkes med dette, og hvorvidt det er et realistisk mål for en lærebokframstilling på dette nivået, vil bli drøftet i flere sammenhenger senere.

³⁹ Stugu (2001): 251 f.

⁴⁰ GEV: 3.

Også i innledningen til Aschehougs lærebok blir det understreket at det er et sentralt didaktisk mål at hele verden må inngå i verdenshistorien. Det begrunnes med eksempler på kulturmøter og kulturkonflikt knyttet til europeernes ekspansjon. Det slås likevel fast at Europas historie står i sentrum for framstillingen i læreboka, og årsakene blir drøftet:

Det er ikke bare fordi dette er vår verdensdels kultur, men fordi den europeiske kulturen – eller deler av den – har lagt verden under seg. Den har fulgt europeiske utvandrere og blitt tatt opp av andre folk og sivilisasjoner. Det skjedde først i Japan, og i vår tid har den europeiske kulturen fått eksplosiv utbredelse i andre land i Asia. Men den teknisk-vitenskapelige og ideologiske gjennomslagskraften i europeisk kultur har ikke vært mottatt med noen entydig tilslutning i verden. Den framkaller tvert om kraftige reaksjoner, som vår tids islamske fundamentalisme.⁴¹

Kulturmøter og kulturkonflikt får en sentral plass i lærebøkene i eldre historie. Kapitlet om de store oppdagelsene og eldre utenomeuropeisk historie i AEV (Kåre Tønnesson (red.): Spor i tid. Verden før 1850. Aschehoug. 2. utg. 2001) har tittelen *Menneskenes verden bindes sammen 1450-1750*.⁴² Kapitlet begynner med en utdypning av begrepet 'globale sammenhenger' og tar opp hva som menes med det (s.148). Deretter stilles spørsmålet:

Hvis vi skal velge en tid da verden begynte å bli én i slike betydninger, må det være omkring år 1500, tiden for "de store oppdagelsene". I dette kapitlet skal vi se på menneskehetens økologiske systemer, kulturer, kommunikasjon og kunnskap om andre deler av verden på denne tiden. Vi skal spørre oss hva europeernes oppdagelsesreiser, erobringer, kolonisering og oversjøiske handel innebar for de andre verdensdelene. Og hvilke store utviklingstrekk kan vi se i Østens store riker på samme tid?⁴³

Kapitlet beskriver de store oppdagelsene, og spørsmålet om hvilken kunnskap om verden som de ulike kulturer hadde, blir tatt opp (s. 151 f.). Spørsmålet om det er riktig å si at Columbus 'oppdaget' Amerika, når alle de millioner som bodde der, kjente det fra før, blir drøftet.

Forfatteren svarer ja:

De som levde i de forskjellige delene av dette langstrakte kontinentet, kjente større eller mindre områder av det, men ingen av dem visste om kontinentet som helhet. Ingen kjente til de folkeslagene som bodde fjernt fra dem selv. - - -. Det var Columbus og alle de oppdagerne som fulgte etter ham, som gjorde at Amerika ble knyttet sammen gjennom kunnskap og kommunikasjon. Og det var gjennom europeiske ekspedisjoner at menneskene etter hvert fikk kunnskap om hele kloden.⁴⁴

⁴¹ AEV: 7.

⁴² AEV: 146-181.

⁴³ AEV: 148.

⁴⁴ AEV: 151.

Kapitlet tar opp kulturmøter og kulturkonflikt og understreker fjernhandelen som forutsetning for den første kulturkontakt (s.153). I den sammenhengen blir møtet mellom kristne og muslimer i Middelhavet beskrevet, og Europa blir plassert som et utkantområde før 1400 (s.154 f.).

Koloniseringen av Latin-Amerika blir beskrevet som en kulturkonflikt med ødeleggende konsekvenser. Resultatene av den europeiske erobringen blir i AEV oppsummert slik:

*”Møtet mellom Europa og Amerika var en katastrofe, kanskje den største i menneskehetens historie”, skriver historikeren Niels Steensgaard. Når så sterke ord kan brukes, skyldes det at mesteparten av befolkningen i deler av Amerika døde ut i løpet av få tiår: hele folk og kulturer forsvant. Dette gjentok seg i mindre omfang i andre deler av kontinentet gjennom flere hundre år. Helt fra samtiden har det stått en lidenskapelig debatt om disse tapene. De fleste moderne befolkningshistorikere mener at tapene var større enn man trodde tidligere.*⁴⁵

Kapitlet tar også opp konsekvenser for Afrika, bl.a. av slavehandelen (s.169-171), og til slutt blir konsekvensene for Asia av møtet med europeerne drøftet (s.171-174).

Kultur møte og kulturkonflikt blir drøftet i flere sammenhenger i Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad: *Historie 1. Verden og Norge før 1850. Oslo, Cappelen 2001* (CH 1). Emnet 'de store oppdagelsene' blir tatt opp i kapitlet *Europa møter verden* (s.151-169). Kapitlet tar opp en rekke sentrale tema knyttet til kulturkontakt. Kapitlet innledes med to motstridende perspektiver på møtet mellom Europa og Afrika (s.151): utdrag fra henholdsvis en østafrikansk krønike og en beretning fra Vasco da Gamas reise.

Flerkulturell sameksistens blir direkte tatt opp under beskrivelsen av Det osmanske riket: *Denne staten var både europeisk, asiatisk og afrikansk fordi den omfattet Balkanhalvøya, Midtøsten og Nord-Afrika.*⁴⁶ Kulturelt mangfold og religiøs toleranse innenfor Det osmanske riket blir beskrevet (s. 154), og Istanbul som et fristed for ulike religiøse grupper blir tatt opp:

*Den tolerante behandlingen av andre religiøse grupper førte til at mange dyktige innvandrere slo seg ned i riket. Istanbul fikk et stort innslag av kristne greske, italienske og armenske handelsmenn, og på 1500-tallet ble riket et fristed for jøder som flyktet fra forfølgelse i Spania.*⁴⁷

Diskriminering av religiøse minoriteter blir tatt opp i samband med religiøs misjonsiver innenfor den ortodokse kirken i Russland på 1400-tallet (s. 155 f.). Kampene mot muslimene

⁴⁵ AEV: 163.

⁴⁶ CH 1: 151.

⁴⁷ CH 1: 154.

på den iberiske halvøya og på øyene i Atlanterhavet blir kortfattet behandlet (s.156), og den religiøse forfølgelsen av jøder og muslimer i Spania blir karakterisert som *korstogsfanatisme* (s.160). Religiøse konflikter i Nederlandene og England blir tatt opp (s.162), og Nederlandene som fristed for jøder og kalvinister blir beskrevet (s. 163). Det blir på den andre siden vist til positive eksempler på kulturmøte mellom portugisere og asiater i Øst-Afrika ca. 1500 (158 f.).

Temaet kulturmøte blir flere steder beskrevet: forholdet mellom Europa - Afrika, muslimene i Afrika og kontakten mellom Øst-Afrika og Asia. Det gjøres forsøk på å beskrive hvordan det ble opplevd å være slave (f. eks. s.178).

Framstillingen om Asia blir innledet på en faglig ryddig måte:

*Innenfor rammene av denne boken er det umulig å gi noen oversikt over asiatisk historie. Vi må nøye oss med et blikk på de områdene som i særlig grad interesserte europeerne: India, Sørøst-Asia, Japan og Kina.*⁴⁸

Kapitlet om India (s.182-189) tar opp tema som religion som sammenbindende faktor (s.184), integrering av nye grupper (s.184), kulturblanding og kulturkontakt (s.186), muslimsk innflytelse og religiøs toleranse (s.187), og forsøkene på kulturell toleranse under mogulherskerne på 1500-tallet (s.187). Også flere eksempler på kulturkonflikt blir tatt opp (f. eks. s.188). Kapitlene om Sørøst-Asia (s.189-191), og om Japan (s.191-195) har mange eksempler på kulturpåvirkning utenfra, innvandring og utvandring, kulturkonflikt og tendenser til kulturell isolasjon. Det samme gjelder kapitlet om Kina (s.195-204), som også går direkte inn på fremmedfrykt (s. 201).

Kapitlene om Sørøst-Asia og Amerika (s.204-213) inneholder mange avsnitt om kulturkonflikt og kulturkontakt/kulturelle impulser fra ulike samfunn. Kapitlene inneholder også flere eksempler på religiøs og kulturell toleranse, og i den sammenheng blir muslimske stater trukket inn. Kapitlene gir også flere eksempler på religiøs intoleranse, fremmedfrykt og kulturell isolasjon.

Verden utenfor Europa før 1500 blir tatt opp i del 7 (s.173-215) i Jon Birkenes/Tore Linné Eriksen: Vår felles fortid. Verdenshistorie før 1850. Gyldendal 1997, og 'de store oppdagelsene' blir behandlet i del 8: *Europa erobrer verden 1500-1800.* (s. 217-281).

⁴⁸ CH 1: 182.

Kapitlet om Kina (s.174-190) inneholder mange eksempler på kulturkonflikt, positiv kulturkontakt og interkulturelle impulser: Konflikt/sammenstøt blir beskrevet i flere sammenhenger (s.176, 178, 179, 188/189). Avsnittene tar bl.a. opp den store kinesiske forsvarsmuren mot angrepene fra nomade- og rytterfolk fra nordvest, Kinas ytre ekspansjon sørover mot Vietnam og nordover mot Korea, diplomati, handel og militære ekspedisjoner mot Sentral-Asia, stadige konflikter med nomade- og rytterfolk fra Sentral-Asia, tallrike invasjonforsøk og kriger. Sentralt er det som skrives om kinesisk identitet knyttet til temaet 'vi og de andre':

Den stadige beredskapen overfor dem som gjerne ble kalt "barbarer", styrket kinesernes bevissthet og identitet i forhold til andre folkegrupper. Selv om den store muren ikke alltid gav militær beskyttelse, ble den en slags kulturell mur og et mentalt skille mellom "oss" og "de andre".⁴⁹

Positiv kulturkontakt blir tatt opp i flere sammenhenger (s.180 f., 182, 186). Det vises bl.a. til arbeidet tidlig på 600-tallet, der Tang-dynastiet rettet interessen mot Sentral-Asia og åpnet for impulser utenfra, ikke minst gjennom kinesiske buddhisters pilegrimsferder til India. Det blir slått fast at den kinesiske formen for buddhisme spredte seg til Tibet, Vietnam, Korea og Japan. Gjennom handel og misjonsvirksomhet ble også islam og kristendom spredt i Kina:

På 800-tallet kunne keisere samtale innsiktsfullt med besøkende om både Moses, Jesus, Buddha, Muhammed og Konfutse. Det er vanskelig å forestille seg at dette hadde vært mulig noe annet sted i verden. Men deretter ble som nevnt buddhismen stemplet som fremmed tenkning, og Kina lukket seg inne i seg selv.⁵⁰

Forfatterens positive holdning til den åpne interkulturelle orientering i Kina på 800-tallet kommer altså tydelig fram. Interkulturelle impulser blir også beskrevet i flere andre sammenhenger: 'silkeveien' (s.181 f.), nye matvarer fra Kina til Europa (s.183), teknologiske og økonomiske nyvinninger (s.183 f.) og oppfinnelser (s.185 f.).

Også kapitlet om India (s.191-198) tar opp kulturkontakt og kulturkonflikt.

Innvandring/kulturelt mangfold og kulturell integrasjon blir i flere sammenhenger beskrevet (s.191, 196, 197): Et eksempel: *De ariske innvandrerne brakte med seg sine egne guder og*

⁴⁹ GEV: 179.

⁵⁰ GEV: 181.

ritualer, som etter hvert smeltet sammen med lokale religioner.⁵¹ Økonomisk og kulturell kontakt med omverdenen blir behandlet flere steder: (s. 191, 192, 194, 197). Eksempel:

*Som verdensreligion forsvant buddhismen langt på vei fra sitt indiske hjemland, men ble via Kina ført videre til andre deler av Asia. Det var også interesse for hindukultur og det lærde presteskapets kunnskaper utenfor Indias grenser. Spredningen av indisk kultur, uten at det samtidig fant sted noen militær okkupasjon, er blitt sammenliknet med den hellenske innflytelsen i vår del av verden.*⁵²

Også religiøse motsetninger blir beskrevet i samband med lokalbefolkningens motstand mot islam ca.1200-1500 (s. 197).

Kapittel 20 om Afrika (s. 199-206) tar bl.a. opp tema som folkevandring og bantuspråk (s. 199-200), årsaker til geografisk isolasjon (s. 202), slavehold og slavehandel (s. 203), kulturkontakt Nord-Afrika – Midt-Østen og innflytelsen fra islam (s. 204), handelskontakt mellom Øst-Afrika og Arabia og andre asiatiske land (s. 204 f.). Kap. 22 har tittelen *Et verdenssystem for handel, slaver og naturressurser* (s. 218-227) og er relevant i samband med interkulturell historieforståelse i den forstand at nederlandsk, fransk og britisk oversjøisk ekspansjon blir beskrevet. Trekkanthandelen blir gjennomgått (s. 221-223) og de økologiske skadevirkningene for spesielt Latin-Amerika (s. 223-225) blir skarpt profilert. Kapitlet beskriver først og fremst det økonomiske verdenssystemet som europeerne skapte, og går lite inn på møtet mellom mennesker, bortsett fra statistiske opplysninger om konsekvenser for folketallet i Latin-Amerika og Afrika.

Kapittel 25: *Nord-Amerika* (s. 249-259) er viktig i samband med interkulturell historisk læring fordi det har en markert tendens/profil med kritikk av europeernes behandling av slaver og indianere. Kapitlet beskriver en alvorlig historisk kulturkonflikt og kulturell imperialisme ved å vise hvordan indianerne ble presset ut. (s. 250-251).

Kulturmøte og kulturkonflikt blir i UEV (Ole Jørgen Benedictow: *Verdenshistorie før 1850*, Universitetsforlaget) tatt opp i kapittel 10: *Den nye og den gamle verden*.⁵³ I ingressen (s.195) blir det slått fast at europeerne etter hvert nådde alle verdensdeler og høykulturer. Det blir stilt spørsmål knyttet til europeernes motiver, og økonomiske interesser blir eksplisitt nevnt. Det

⁵¹ GEV: 191.

⁵² GEV: 194.

⁵³ UEV: 195-229.

blir videre stilt spørsmål om hvilke samfunn europeerne møtte, hvordan europeerne ble sett på der de kom, og hvorfor europeerne lyktes. Hva lærte europeerne, og hvordan ble de andre høykulturene påvirket av europeerne? I den følgende analysen blir utgangspunktet tatt i framstillingen av europeernes møte med sør- og mellomamerikanske kulturer.

I delkapitlet *Møte mellom den gamle og den nye verden* (s.199-209) blir det gjort flere forsøk på å skape en framstilling preget av perspektivmangfold:

- a) Europeisk kultur blir sammenliknet med indianske kulturer.
- b) Det blir benyttet indianske kilder som beskriver kultur møter.
- c) Et eget underkapittel heter *Perspektiver på de indianske høykulturenes sammenbrudd* (s. 208 f.).

Ad a) Sammenlikningen av kulturer må selvsagt bli preget av forfatterens stoff- og perspektivvalg. Til tross for at det blir tatt med positive sider ved de indianske høykulturene, som f.eks. høyt utviklede former for jordbruk, med kompliserte vanningsystemer, terrassekulturer og hagebruk (inkaene), på en del områder avansert arkitektur og håndverk, vitenskapelig høyt nivå, f.eks. innenfor astronomi og matematikk og eget skriftspråk (mayakulturen), får problemene disse kulturene hadde, en dominerende plass i framstillingen. Det gjelder for det første hvorfor disse kulturene ble underlegne i forhold til den europeiske: teknisk underutvikling, manglende transportsystem, primitive våpen, osv. For det andre blir det gitt årsaksforklaringer knyttet til indre erobring, klasseforskjeller, menneskeofring (s. 203), behandlingen av kvinnene (s. 207), m.m. Under overskriften: *Perspektiver på sammenbruddet* (se c ovenfor) kunne en kanskje vente å finne henvisninger til kilder med motsatt tendens, f.eks. knyttet til det som innenfor den aktuelle historiografien blir kalt 'den hvite og den sorte legende', men kapitlet fungerer stort sett som en enkel oppsummering:

*Men faktisk skjedde erobringene uten noen militær anstrengelse. De indianske høykulturene var krigerstater. I hovedsak led de indre sammenbrudd fordi spanierne tok ledelsen for allianser av undertrykte, terroriserte og utsugde indianerfolk. Indianerhøykulturenes sammenbrudd får slik sett nærmest karakter av befrielseskrig. Mye tyder på at dette lenge hadde vært et mønster i de amerikanske høykulturenes historie.*⁵⁴

I neste avsnitt blir det gjort forsøk på å nyansere framstillingen ved å vise til spaniernes røving av edelmetaller og verdigjenstander, men også dette blir relativisert: røvingen gikk

⁵⁴ UEV: 208.

bare ut over makteliten: *De indianske småbøndene og statsslavene ble ikke fattigere av det.*⁵⁵ Det blir også tatt med at dronning Isabella i 1500 gav indianerne den samme rettsstilling i forhold til fyrsten som den spanske bondebefolkningen og ikke kunne gjøres til slaver. Det blir også tatt med at indianerne i praksis ble utnyttet grovt og brutalt, men på den annen side *ble ikke indianerne dårligere behandlet av spanierne enn av de indianerherskerne som spanierne avløste. Den massive indianske overgangen til kristendommen kan vi også se som en befrielse fra skremmende religioner som krevde krig, terror og menneskeofring i stort omfang.*⁵⁶

Når det gjelder forfatterens faghistoriske kildehenvisninger, starter han med et sitat fra en norsk autoritet innenfor historieforskningen om Latin-Amerika, professor Finn Fuglestad (professortittelen er med ved flere av sitatene fra Fuglestad, min merknad), som stiller spørsmål om mayaene kanskje var blitt lei av å fø på en parasittisk og undertrykkende overklasse. Primærkildene (s. 204) (jfr. pkt. b ovenfor) er aztekiske beretninger, der den første forteller om at seieren til spanierne var båret fram av undertrykte og terroriserte indianerfolk, og den andre beskriver europeernes effektive frammarsj. Kilden på s. 205 forteller om hvordan innføring av kristendommen ble en positiv hendelse for aztekerne. Den andre kilden (s. 205) forteller om europeernes overlegenhet som krigsherrer. Forfatteren tar på den andre siden også med et utdrag av den spanske kronens lov mot indianerslaveri. Lovteksten viser bl.a. til conquistadorenes og andre personers 'umettelige griskhet'.

Ingressen til kapitlet om Asia gir oversikt over hovedspørsmål som blir tatt opp i kapitlet:

- Hvordan var møtet mellom europeere og de gamle kulturfolkene i Asia?
- Hvordan ble europeerne sett på av de ulike deler av befolkningene i disse kultursamfunnene?
- Hva er grunnen til at India og Kina fortsatt er utviklingsland, mens Japan er et av verdens mest utviklede og rikeste land?

Kapitlet tar med andre ord først og fremst opp temaet kulturmøter, og spørsmål 2 bygger indirekte på et ønske om perspektivmangfold. I samband med målsettingen å knytte sammenhenger mellom fortids- og nåtidsforståelse, som er et sentralt delmål for dannelsen av

⁵⁵ UEV: 208.

⁵⁶ UEV: 209.

historiebevissthet, blir under det siste spørsmålet utviklingsproblematikk tatt opp. Eksemplene i den følgende analysen er fra framstillingen av Indias historie.

Kapitlet om India fram til ca. 1800 (s. 231-239) tar bl.a. opp temaene kulturmøter/kultur mangfold og hverdagsoppfatninger. Temaet kulturmøter er del av beskrivelsene av hvordan ulike erobrerfolk fikk betydning for utviklingen i India: Harappa-kulturen ved Indus som hadde sin storhetstid i perioden 2500-1750 f. Kr., som hadde store og velordnede byer og hadde stor bomullsproduksjon.; ariernes erobring: et indoeuropeisk-talende nomade- og krigerfolk, som bl.a. innførte kastevesenet; det blir redegjort for grunntrekk ved hinduismen som noe mer enn en religion, med en rik kulturarv knyttet til litteratur, musikk og bildende kunst, myter og eventyr. Videre blir hinduismens rolle som sammenbindende kraft knyttet til et kulturfellesskap tatt opp.

Kulturmotsetninger blir beskrevet i samband med de stadige erobringene av India, og erobringene blir forklart som et resultat av den svekkelse av mulighetene for å bygge opp et effektivt forsvar som kastevesenet førte til (s. 233). Det blir gått nærmere inn på kastevesenet, bl.a. om hvordan det formet hverdagsoppfatningene. Økonomiske virkninger av kastevesenet gjelder bl.a. holdningsdannelse, f.eks. blir det forklart hvorfor håndverkere og kjøpmenn ikke var interessert i nye og mer effektive redskaper, produksjonsteknikk eller måter å organisere arbeidet på (s. 234). Det blir også vist til at kastevesenet påvirket folkets evne til å samarbeide (234 f.). På slutten av underkapitlet kommer et avsnitt som understreker kulturel relativisme som forståelsesprinsipp:

For mennesker i vår del av verden er det viktig å være klar over at det ikke kan bevises vitenskapelig at økonomisk utvikling, velferd og mellommenneskelig likeverd er det viktigste for samfunn og innbyggere. Det er verdivalg, idealer og religiøse oppfatninger av meningen med livet som ligger til grunn. Man kan likevel merke seg at også indiske myndigheter lenge har motarbeidet kastesystemet, både fordi det blir oppfattet som sosialt urettferdig, og fordi det hindrer økonomisk utvikling og sosial utjevning.⁵⁷

Som basis for interkulturell forståelse er sitatet er av flere grunner viktig: For det første inneholder det en form for drøfting av motstridende oppfatninger i det indiske samfunnet; det stiller for det andre spørsmålsteget ved allment godtatte verdioppfatninger i Vesten, som også er nært knyttet til bl.a. de økonomiske og sosiale menneskerettighetene, og det understrekes

⁵⁷ UEV: 235.

samtidig at verdivalg, idealer og religiøse oppfatninger av meningen med livet er kulturbetingete.

Den kulturrelativistiske framstillingen av kastevesenet i UEV er et forsøk på å vektlegge perspektivmangfold. I mitt arbeid har jeg i flere sammenhenger understreket at perspektivmangfold er en sentral forutsetning for fremmedforståelse. Drøftingen av hvilken plass det blir gitt for perspektivmangfold, vil derfor få en sentral plass i den historiedidaktiske analysen av framstillingen av kulturmøter og kulturkonflikt i de fire lærebøkene for videregående skole.

På bakgrunn av beskrivelsene av relevant faglig innhold skal det gis *en sammenfattende historiedidaktisk vurdering*:

Beskrivelsene av de ulike utenomeuropeiske kulturene i AEV er som nevnt summariske og i sterk grad preget av et europeisk perspektiv: Utgangspunktet blir tatt i europeernes handlinger (oppdagelsesreiser og erobring) og konsekvensene blir oppsummert. Det blir ikke gjort forsøk på å belyse hendelsene fra andre folkeslags perspektiv. Vi får svært små muligheter til å oppleve de ulike kulturene innenfra, f.eks. gjennom beskrivelser av kulturenes verdensbilder. Noen forsøk blir likevel gjort, f.eks. gjennom en kortfattet orientering om kinesernes gamle tidsregning (s.176) og i underkapitlet *Hvorfor ikke Kina?* (s. 156), der det blir stilt spørsmål om hvorfor ikke Kina la under seg verden. Det vises til kinesiske forutsetninger:

I teknikk og organisasjon var Kina minst på høyde med Europa. Dette demonstrerte kineserne på havet ved store flåteekspedisjoner i første del av 1400-tallet. - - -. Forfatterens forklaring blir: Saken er at ekspedisjonene var diplomatiske prestisjetokter. Gjennom dem demonstrerte keiseren sin rikdom for de tretti fyrstene og statssjefene som flåtene besøkte. - - -. Kina hadde nok i seg selv.⁵⁸

Det vises i sistnevnte sammenheng bl.a. til indre kanalbygging og forsterkningen av den kinesiske muren for å stanse angrep fra nord.

Forsøk på å anlegge flere perspektiver gjelder også innslag av sammenlikning av kulturer (s.157, 176). Det blir forsøkt å gi innblikk i ulike kulturers 'verdensbilder':

Historikerne har sett konkurransen europeiske land imellom som én grunn til den aggressive virksomhetstrangen som gjorde dem til verdens herskere. Igjen er det Kina

⁵⁸ AEV: 156.

man oftest sammenligner med. Kina var én kulturkrets, én "verden" som utgjorde ett rike med én hersker på toppen. Europeerens "verden" var kristenheten, og kristenheten falt ikke sammen med noe rike. Det hadde jo aldri lyktes å få det keiserriket paven opprettet da han i år 800 satte kronen på Karl den stores hode, til å omfatte hele kristenheten. Kristenheten var delt opp i store og små stater som førte sin egen politikk i indre kappestrid. Dette gav enkeltindividet store utfoldelsesmuligheter.
59

Det andre eksemplet på kulturell sammenlikning gjelder Qing-dynastiet i forhold til samtidig europeisk kultur, der mandarinenes kulturarbeid blir stilt overfor samtidige europeiske arbeid:

*Indre fred, befolkningsvekst, økonomisk framgang og stormaktsstilling har gitt Qing-tiden glans. Det gjelder de lærde mandarinenes kulturarbeid. Det ble trykt store arbeider som kinesisk historie og samleverk over kinesisk litteratur. Men på den andre siden er det blitt innvendt at tiden var lite nyskapende. Forholdet til samtidig europeisk kultur kan vi illustrere ved å sammenligne et kjempestort kinesisk vitenskapelig leksikon som ble trykt 1706-35, og den store franske encyklopedien som startet et par tiår senere. Den første summerte opp fedrenes visdom, tendensen i den andre var å forkaste gamle oppfatninger og vise hvilke metoder en skulle bruke for å vinne ny og revolusjonerende kunnskap - - -.*⁶⁰

Forfatteren tar her indirekte opp at det er ulik normativ orientering det dreier seg om, men selv om det sikkert ikke er meningen, faller sammenlikningen ut i europeisk favør. På bakgrunn av den svært korte skissen som tidligere er gjort av kinesisk kultur og tenkesett, skapes det ingen forståelse. Det normative aspekt knyttet til europeisk rasjonalitet og framskrittstro blir rettesnor for leseren.

En analyse knyttet til de historiedidaktiske kategoriene perspektivmangfold og fremmedforståelse i AEV kan oppsummeres slik: Framstillingen er dominert av et eurosentrisk perspektiv, og vi får små muligheter til å se møtet mellom europeere og andre folkeslag med de andres øyne. Perspektivmangfold mangler m.a.o. langt på vei. Beskrivelsene av andre kulturer er så summariske og overflatiske at de legger et svakt grunnlag for fremmedforståelse. Spørsmålet blir om denne svakheten blir rettet opp gjennom oppgavene i læreboka og kildeheftet.

Læreboka inneholder repetisjonsoppgaver etter hvert kapittel. Læreverket inneholder også et eget arbeidshefte: *Kilder og oppgaver*, og der kan lærer og elever velge mellom arbeidsoppgaver av ulik art og vanskegrad. Arbeidsheftet inneholder blant annet en kildesamling som gir elevene anledning til å trene seg i den kildekritiske metoden. Det er lagt

⁵⁹ AEV: 157.

⁶⁰ AEV: 176.

vekt på tverrfaglige oppgaver og aktiv bruk av kildestoff. Den følgende analysen gjelder oppgavene til kapittel 6: *Menneskenes verden bindes sammen 1450-1750*.

Som overskriften sier, er oppgavene som avslutter hvert kapittel i læreboka, repetisjonsspørsmål, der elevene kan finne det meste av svarene i selve lærebokteksten. Noen steder oppfordres det også til selvstendig refleksjon, men i samband med en interkulturell læringsprosess er det oppgavene i arbeidsheftet som er av størst interesse. Det blir der benyttet flere originalkilder, bl.a. utdrag fra Columbus' skipsjournal 1492-93, og fra en journal fra Vasco da Gamas første reise 1497-99. Særlig et utdrag fra Hernando Cortes' annet brev til keiser Karl 5. fra Mexico 30. oktober 1520 forteller om europeisk holdning til kulturene de møtte. Brevet understreker kulturmotsetninger mellom Europa og Aztekerriket gjennom beskrivelsen av 'avgudstro' og groteske religiøse seremonier. Ingen av kildeinnslagene knyttet til kulturer i Sør-Amerika åpner for et ikke-europeisk perspektiv. Noen utdrag fra en reiseskildring fra Nord-Amerika av den finske naturvitenskapsmannen Peter Kalm fra midten av 1700-tallet gir likevel kunnskaper om indianernes lidelser som følge av den europeiske immigrasjonen. Kildene om møtet med Afrika og Kina har innslag av perspektivmangfold. Det gjelder bl.a. et utdrag fra en krønike om kongene i Kilwariket på østkysten av Afrika, der det framgår at det hos afrikanerne rådde et syn på europeerne som vonde og uhederlige. Et utdrag fra "den gule bok" av Wang Fu-tsjji (1919-92) forteller om kinesernes oppfatning av seg selv som høyerestående i forhold til 'barbarene'.

Jeg vil konkludere med at det i arbeidsboka tross alt blir gjort forsøk på å innføre flere perspektiver og å forstå tenkesett i andre kulturer. Eksemplene er likevel få, og det er lite trolig at de vil få noen stor betydning når det gjelder å rette opp svakheten med manglende perspektivmangfold i lærebokteksten.

Hovedkapitlet *Verden utenfor Europa* i Cappelens eldre verdenshistorie (CH 1) er med hensyn til å skape forutsetninger for flerkulturell forståelse både kvantitativt og kvalitativt kanskje det beste i de fire bøkene for videregående skole som tar opp utenomeuropeisk historie før 1850. Ola Svein Stugu støtter ikke uten videre min positive vurdering.⁶¹ Han viser at Cappelen bare har 25 % stoff om den 3. verden og møtet med Europa, mens Gyldendal har 37 %, (Universitetsforlaget 23 % og Aschehoug bare 15 %). Stugu framhever ikke den

⁶¹ Stugu, Ola Svein (2001): Opus cit.: 254-256.

plassen som Cappelens eldre verdenshistorie gir for ulike historikersyn som noe i og for seg positivt:

*Den kollektivt skrivne framstillinga i CEV⁶² er den som har det sterkaste lærebokpreget, med litt av alle forklaringar og lite personleg markering. Her dominerer referat av synspunkt og vurderingar over engasjert standpunkttaking.*⁶³

Ut fra min vurdering er presentasjon av flere historikersyn både historiefaglig og historiedidaktisk sett positivt, bl.a. fordi det åpner for perspektivmangfold når det gjelder framstillingen av andre kulturer.

Kildeinnslagene i arbeidsboka styrker min positive vurdering av CH 1 som redskap for flerkulturell forståelse. Oppgavene til kapitlene *Europa møter verden* (s. 74-80 i arbeidsboka) og *Verden utenfor Europa* (s. 81-93 i arbeidsboka) tar for seg relevante tema som kulturmøte og kulturkonflikt, og flere av oppgavene åpner for perspektivmangfold. En svært tydelig illustrasjon av kulturkonflikt blir gitt gjennom utdrag fra en brevveksling mellom den tyrkiske sultan og kosakkene i Saporosje fra midten av 1600-tallet, da tyrkerne i det osmanske riket prøvde å få kontroll over det nåværende Ukraina, der store deler av befolkningen var kosakkstammer. Brevvekslingen gir et inntrykk av kosakkenes tenkemåte og holdninger, bl.a. deres forhold til muslimer. Et eksempel på en europeers inntrykk av 'de andre' får vi gjennom et utdrag fra Columbus' dagbok, som både gir uttrykk for undring over det forskjelligartede og en kulturimperialistisk holdning knyttet til religiøs omvendelse og nedvurdering av lokalbefolkningens tenkesett. Eksemplene på perspektivmangfold knyttes særlig til kapitlet om verden utenfor Europa. Vi finner der eksempler på arabiske reiseskildringer fra Afrika, slavers egne beretninger om det å være slave og en pamflett fra en europeer som forsvarer slavehandelen. En annen kilde fra 1585 inneholder en sammenlikning av leveforhold i Japan og Europa.

CH 1 har et eget kapittel om islam som tar opp Muhammed som grunnlegger av en ny religion (s. 79-89). Kapitlet beskriver bl.a. hvordan det arabiske verdensriket vokste fram, religiøs toleranse og splittelse, kulturell blomstring i kalifatet, og kvinner under islam.

Arbeidsoppgavene som er knyttet til kapitlet (arbeidsboka s. 49-54), skaper på flere måter grunnlag for perspektivmangfold og fremmedforståelse, og samtidig blir problemer med sameksistens mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn i dagens Norge direkte tatt opp.

⁶² I analysen bygde Stugu på 4. utgave av Cappelens læreverv, der Norges-historie og verdenshistorie kom i separate bind.

⁶³ Stugu, Ola Svein (2001): Opus cit. 256.

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.*⁶⁴ 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 om 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 de 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. Gjennom de sistnevnte arbeidsoppgavene får vi klare eksempler på hvordan det essensielle ved historiebevissthet kan utvikles. Her blir historisk kunnskap aktualisert, her blir nåtidsoppfatninger knyttet til historisk erfaring utgangspunkt for dialog, og her åpnes det for en drøfting og dialog om framtidforventninger.

En sammenfattende historiedidaktisk analyse knyttet til interkulturell forståelse i Gyldendals eldre verdenshistorie (GEV) blir på bakgrunn av den foregående innholdsanalysen av kapitlene om utenomeuropeisk historie og 'de store oppdagelsene' slik: Forfatterens intensjoner kommer klart til uttrykk: Han ønsker å jamstille europeisk og utenomeuropeisk

⁶⁴ Fossum, Myhrvold, Ugland: Historie 1. Verden og Norge før 1850. Arbeidsbok. Oslo 2001: 51.

historie både kvantitativt og med hensyn til perspektivvalg. Tema som kulturmøter/kulturkontakt og kulturkonflikt, migrasjon, hverdagsoppfatninger i ulike kulturer og kulturovergripende tema som verdioppfatninger, identitet og diskriminerende holdninger blir tatt opp.

Når det gjelder grunnlag for historiebevissthet, gir kapitlene i tillegg til den realhistoriske kunnskapen om utenomeuropeiske kulturer innsikt i alternativ organisering av historisk kunnskap, og tema som nasjonal identitet, forholdet 'vi og de andre', diskriminerende holdninger og rasisme er i samband med historisk bevissthetsdannelse sentrale tema.

Hovedproblemet med framstillingen er at den på grunn av bredden av stoff som blir tatt opp, blir summarisk. Selv om en rekke høyst relevante tema i samband med interkulturell læring blir belyst, mangler framstillingen den dybden som kan skape grunnlag for innlevelse, empati og perspektivmangfold. Ikke minst viktig er mangelen på perspektivmangfold som kan gjøre det mulig å se historien gjennom ulike aktørers øyne. Forfatteren lykkes dermed ikke i å virkeliggjøre målene som blir redegjort for i innledningen til boka. Mulighetene for fremmedforståelse blir derfor også i Tore Linné Eriksens lærebok begrensede. Han presenterer viktig kunnskap som bakgrunn for interkulturell forståelse, men hvorvidt denne kunnskapen skaper innlevelse, empati og forståelse for de ulike historiske aktørene, blir et åpent spørsmål.

I motsetning til læreverkene fra Aschehoug og Cappelen har Gyldendals læreverk ikke en egen arbeidsbok med kilder. Boka inneholder imidlertid et omfattende sett med oppgaver, som dels er oppsummerende spørsmål og dels mer omfattende arbeidsoppgaver. Enkelte rammetekster gjør rede for diskusjonen blant historikerne om bestemte spørsmål, for eksempel årsaker til at mayariket brøt sammen. Forfatteren legger m.a.o. inn eksempler på historisk kontroversitet. Også prinsippet om global parallellitet blir fulgt gjennom en sammenliknende kronologisk oversikt med viktige historiske hovedpunkter i norgeshistorien og verdenshistorien. Oversikten gjør det mulig å sammenholde sentrale hendelser i Norge og andre deler av verden. Arbeidsoppgavene til del 7, som behandler verden utenfor Europa før 1500, er i tillegg til 'husker du'-spørsmålene etter hvert kapittel en del mer omfattende utdypningsspørsmål (s. 215).

Det kan for det første fastslås at heller ikke GEV's læreverk inneholder originalkilder som gjør det mulig å legge utenomeuropeiske perspektiver på den historiske utviklingen. Del 7 avsluttes likevel med en rekke spørsmål som skaper muligheter for kritisk historisk refleksjon og innlevelse i forhold i andre kulturer. Eksempler på det første er en oppgave om bakgrunnen for kastevesenet og den rolle det har spilt i indisk historie, en oppgave om de viktigste grunnene til Indias store religiøse, kulturelle og regionale mangfold, en oppgave om hvilken rolle araberne har spilt i afrikansk historie, og i samband med debatten om Store Zimbabwe en oppgave om hvilken rolle rasisme har spilt i samband med historieforskning. En oppgave som oppfordrer til innlevelse i bl.a. tenkesettet hos andre kulturfolk, er en gruppeoppgave der elevene skal presentere de tre store indianerkulturene i Amerika før Columbus kom dit. Det blir i oppgaveformuleringen presentert en ramme for hva som skal tas opp, der bl.a. kultur og religion er tema.

En analyse knyttet til de historiedidaktiske kategoriene historiebevissthet, fremmedforståelse og perspektivmangfold i Universitetsforlagets eldre verdenshistorie (UEV) kan når det gjelder framstillingen om Sør- og Mellom-Amerika, oppsummeres slik: Skal en vurdere stoffvalg som et av analysekriteriene når det gjelder tekstens muligheter for å utvikle historiebevissthet, er det positivt at det kvantitativt sett blir gitt så stor plass til temaene utenomeuropeisk historie og kulturmøter/kulturkollisjon. Når det gjelder kategorien perspektivmangfold, er det også i og for seg positivt at det blir gjort forsøk på å trekke inn flere perspektiver gjennom f.eks. forsøk på å se de indianske kulturene innenfra: F.eks. blir deres religiøse forestillinger knyttet til solguden, menneskeofring og syn på kvinnen beskrevet.

Det kan likevel reises innvendinger mot perspektivvalget. Framstillingen er som helhet eurosentrisk, og det skyldes ikke bare selve temavalget 'de store oppdagelsene'. Det som blir framhevet, er at europeernes kultur hadde kommet et skritt lenger enn de indianske. De indianske kulturene blir direkte sammenliknet med foregående stadier i europeisk kulturutvikling, og den europeiske teknologiske overlegenhet blir framhevet. På den andre siden blir mangelen på sammenbindende krefter i de indianske kulturene vektlagt, og ikke minst de umenneskelige sidene ved disse kulturene. Forfatteren bygger sin framstilling på Finn Fuglestad's historieverk om Latin-Amerika. Bruken av primærkilder kan karakteriseres som illustrerende kildebruk: kildene underbygger forfatterens hovedslutninger. Det gjøres heller ikke forsøk på å legge inn utdrag av historiske framstillinger med en annen tendens enn forfatterens, og slike framstillinger skulle det ikke være vanskelig å finne. (Skulle forfatteren

ønske å bruke enkle originalkilder med en annen tendens, kunne han f.eks. benytte oversatte utdrag fra Bartolomeo de las Casas.) Det skulle også i en lærebok for videregående skole være pedagogisk forsvarlig å vise til forskningsdebatten knyttet til temaet, og det kunne for det første begrunnes ut fra kravet om innføring i historisk metode i den gjeldende læreplanen, og for det andre for å problematisere egen framstilling. Men her blir det forfatterens egen 'store beretning' som blir stående som den eneste autoritative framstilling.

Min konklusjon blir at Benedictows framstilling om Sør- og Mellom-Amerika til tross for forsøk på å se de indianske kulturene innenfra, er preget av mangel på perspektivmangfold, og gir et ensidig utgangspunkt for dannelse av elevenes historiebevissthet knyttet til utenomeuropeiske kulturer. Framstillingen kan langt på vei karakteriseres som eurosentrisk i den forstand at de indianske kulturene blir vurdert utenfra. Forfatterens resonnement er knyttet til vurderinger av økonomisk og militær effektivitet og ikke så lite moralisme. Forfatterens holdning til å se historien med andres øyne kommer (trolig ufrivillig) til uttrykk i det siste avsnittet i hovedkapitlet:

I 1992 feiret amerikanerne 500-årsjubileet for Columbus' oppdagelse av Amerika. Mange indianere protesterte mot feiringen og kunne med god grunn hevde at de var blitt okkupert av europeerne. Det er selvsagt berettiget å drøfte den dype interessekonflikten mellom indianske urinnvånere og hvite nybyggere ut fra ulike moralske oppfatninger. I et større historiefaglig perspektiv kan det pekes på at folkevandringer og erobringer er vanlige begivenheter. De fleste nasjoner og stater i alle verdensdeler har en innvandrings- og erobringshistorie. Slike begivenheter var også vanlige i alle deler av det amerikanske kontinent før europeerne kom.⁶⁵

Det kan knyttes en del kritiske spørsmål til sitatet:

- Når forfatteren viser til *en dyp interessekonflikt*, hvorfor gjør han ikke et grundigere forsøk på å beskrive hva interessekonflikten dreide seg om, f.eks. når det gjelder grunnleggende verdioppfatninger hos de ulike historiske aktører?
- Hvis det er *det historiefaglige perspektivet* som er det sentrale grunnlaget for framstillingen, hvorfor presenteres da ikke alternative syn innenfor Latin-Amerika-forskningen? Framhever ikke fagplanen for historie nettopp dette?
- Hvor går i sammenheng med et skolefag skillelinjen mellom vitenskapsfag og dannelsesfag? Bakgrunnen for spørsmålet er at alle skolens fag har flere funksjoner: de skal ikke bare gi vitenskapelig velfundert kunnskap, men også bidra til dannelse,

⁶⁵ UEV: 227.

f.eks. knyttet til evne til empati. Forfatteren bygger sin framstilling på henvisninger til anerkjent historieforskning (jfr. Finn Fuglestads arbeid). Han synes på den andre siden å være lite opptatt av andre elementære historiefaglige og historiedidaktiske mål, særlig knyttet til kravet om perspektivmangfold. Han forsømmer dermed også et annet sentralt mål med historisk læring og dannelse: Å utvikle elevenes evne til å vurdere på en selvstendig måte. Ved å ta i bruk kildeinnslag, sette ulike historiske framstillinger om det samme tema overfor hverandre, og ikke minst bruke kilder der de historiske aktørenes perspektiv kommer tydelig fram, kunne forfatteren bidra til å utvikle elevenes historiske vurderingsevne, samtidig som det kunne skapes muligheter for å utvikle evne til empati.

Min vurdering av framstillingen om India i UEV er langt mer positiv. Historiedidaktisk vurdert er det positivt at tema fra utenomeuropeisk historie som kulturmøte, kultur mangfold og kulturkollisjon blir tatt opp, og samtidig blir hverdagsoppfatninger og verdensomfattende tema knyttet til menneskets rettigheter indirekte berørt. Historiedidaktisk er det særlig verdt å merke seg forsøkene på å forstå kulturelt mangfold med drøfting av motstridende former for verdiorientering (jfr. drøftingen av kastesystemet som tidligere er sitert). Framstillingen når med andre ord et stykke på vei når det gjelder tema som perspektivmangfold og fremmedforståelse, og kanskje også utvides forståelsen for identitetsdannende prosesser. På den negative siden kommer makroperspektivet som hele framstillingen nødvendigvis må bli preget av. Vi får små muligheter til å forstå de ulike aktørene 'innenfra', men som vist ovenfor, blir hverdagsoppfatninger likevel tatt opp. Også framstillingen om Kina representerer et positivt forsøk i UEV på å legge grunnlag for flerkulturell forståelse. I framstillingen om Kina (s. 239-246) blir følgende relevante tema tatt opp: Kulturmøte, kulturkontakt og kulturkollisjon er hovedtema.. Kulturbetingede forestillinger er også et sentralt tema. Historiedidaktisk vurdert gir framstillingen om Kina for det første et bidrag til interkulturell forståelse ved at temaet kinesisk identitetsdannelse knyttet til samfunnsidentitet og individuell identitet blir tatt opp. Den samfunnsmessige identitetsdannelsen blir beskrevet i samband med mandsjuenes ekskluderende holdning til nasjonal og kulturell egenart. Aller klartest blir betydningen av samfunnsmessig identitetsdannelse vist i underkapitlet om Kung Fu-tse.⁶⁶

⁶⁶ UEV: 243.

Arbeidet med det fremmede kan bidra til selvbekreftelse og selvforståelse, m.a.o. til personlig identitetsdannelse: når vi ønsker å forstå det fremmede, kommer vi i en dialog der det også blir stilt spørsmål ved våre egne grunnverdier. En annen side ved fremmedforståelsen er å forstå at alle grupper har en tendens til å avgrense seg fra andre og framheve sine egne gode egenskaper. Etter min oppfatning gir kapitlet om Kina en god innføring i en slik problematikk. Som den tyske historiedidaktikeren Klaus Bergmann så sterkt framhever, er det en nær sammenheng mellom fremmedforståelse og perspektivmangfold: Den som lærer seg å se verden ut fra andre perspektiv, lærer at hans eget perspektiv ikke er det eneste mulige.

Framstillingen om Kina tilfredstiller flere av kravene til perspektivmangfold. Gjennom kapitlet blir for det første undervisningstilbudet utvidet til å omfatte utenomeuropeiske perspektiver. For det andre har framstillingen flere innslag av det som tidligere er kalt global parallellitet, der både kontraster og likheter knyttet til andre verdensdeler blir trukket inn. Det kan gis et eksempel:

Kina var altså både en høykultur og en stat, og Kina har en lengre sammenhengende historie enn noen annen stat eller kulturkrets. Det er som vi i Europa fortsatt skulle ha levd i Romerriket. På den annen side stod klassisk gresk og romersk kunst, historie og vitenskap sentralt i europeisk kultur fram til 1900. Denne klassiske kulturarv dannet hovedstammen i embetsmennenes utdanning over hele Europa. Det gjør sammenlikningen mer spennende. Kinesisk kultur kom også til å påvirke varig og sterkt naboland som Japan, Korea og Vietnam. Og kinesisk kultur har imponert europeerne mer enn kulturen til noen annen sivilisasjon.⁶⁷

I samband med kravet om perspektivmangfold til framstillingen kan det innvendes at det blir gitt lite plass for kontroversitet, dvs. motstridende historikersyn. Framstillingen inneholder svært få henvisninger til andre historikere som tar opp andre problemstillinger og er preget av andre grunnsyn. Hele læreboka er preget av den ene store fortellingen som stort sett ikke blir problematisert gjennom henvisninger til historikerdebatt knyttet til sentrale tema i framstillingen. Det er et helt annet spørsmål om dette er et prinsipp som er mulig å gjennomføre i praksis, både av hensyn til lærebokforfatterens arbeidskapasitet og historiografiske oversyn og til elevene som skal lese teksten. Oppgave 2 (s. 256) viser likevel at forfatteren er seg bevisst den innvending som kan reises:

Læreboka er også en kilde. Gå kritisk gjennom teksten og forsøk å finne holdepunkter i framstillingen som avslører forfatteren som europeer. På hvilke områder kunne du tenke deg at en asiatisk lærebokforfatter ville vinklet stoffet annerledes? Forklar hvorfor. Hvilken type kilde er en skolelærebok?

⁶⁷ UEV: 239.

Oppgavesettene i UEV er knyttet til hvert hovedkapittel og er delt inn i 'repetisjonsoppgaver', 'arbeidsoppgaver' og 'spørsmål til kildene'. Når det gjelder kravet om perspektivmangfold og fremmedforståelse, er spørsmålene til kilder fra konfutsianismen (kapitlet om Asia, s. 256), kanskje det tydeligste forsøket. Elevene skal lese to tekstutdrag og skal bl.a. bestemme hva som er budskapet i tekstene, og hvilken samfunnsmessig påvirkning og betydning slike tekster kan ha hatt.

Min samlede vurdering av oppgavesettene til de tre hovedkapitlene blir imidlertid at faktaspørsmål og kunnskapsreproduksjon får stor plass. På den andre siden åpner flere av spørsmålene for refleksjon om andre kulturer og for kulturell sammenlikning. Det som savnes, er enda flere oppfordringer til å bruke kilder som kan åpne for motstridende kulturperspektiver.

5.3.2.2. Det europeiske innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

Kulturmøter og kulturkonflikt får som allerede vist en bred plass under framstillingen av de store oppdagelsene og eldre utenomeuropeisk historie i *Tønnesson: Spor i tid* (AEV). Tema som flerkulturell kontakt, kulturspredning og kulturell isolasjon blir også tatt opp i mange sammenhenger under presentasjonen av den eldste europeiske historien. I kapittel 1 om de eldste kulturene vises det til erobrerkonger som grunnla store riker i Mesopotamia på 2000-tallet før Kristus. Deres syn på egen kultur og ønsket om kulturell dominans blir tatt opp: Stort sett førte erobrerne videre den sumeriske kulturen, enda de selv og hærstyrkene deres som regel tilhørte semittiske folkegrupper. *De så på den sumeriske kulturen som høyere og verd å etterligne, akkurat slik de germanske erobrerne så på romersk kultur 2000 år senere.*⁶⁸ I underkapitlet *Jøder og fønikere* (s.17 f.) blir kulturell isolasjon og kulturspredning tatt opp: *Egypt var alltid nokså isolert, og det var den mesopotamiske sivilisasjonen som fikk størst ringvirkninger. Den påvirket et område som omfattet nåværende Nord-Irak, Syria/Libanon, Israel og deler av Tyrkia.*⁶⁹ I kommentaren om jødene (s.17 f.) blir det slått fast at de aldri hadde noen sterk stat, og at staten helt forsvant på 500-tallet f. Kr. Jødene klarte likevel å bevare sin nasjonale og religiøse egenart også under fremmed styre. Kulturspredning blir i den sammenheng tatt opp: *Jødernes betydning for verdenshistorien ligger på to plan. For det*

⁶⁸ AEV: 16.

⁶⁹ AEV: 17.

*første ble jødene med tiden et viktig befolkningselement i mange land. For det andre oppstod kristendommen som en jødisk sekt som førte videre mange trekk fra jødedommen.*⁷⁰ I samme delkapittel blir også fönikernes rolle som kulturspredere beskrevet. I delkapitlet *Sivilisasjoner oppstår utenfor Midtøsten* (s.19-21) blir også kulturkontakt/kulturspredning tatt opp ved at det vises til hvordan kulturene i Egeerhavet og Indusdalen ble påvirket av de eldre sivilisasjonene.

Temaet kulturkontakt/flerkulturell kontakt får også en sentral plass i kapitlet om Hellas (s. 22-41). Grekernes betydning for Vestens sivilisasjon blir fastslått ved at det vises både til kulturpåvirkning og politisk påvirkning. Impulsene grekerne hadde fått og fikk fra folk lenger øst, bl.a. fra Lilleasia, blir understreket. I samband med kulturkontakt blir det også vist til folkevandringer. Også utvandring blir tematisert i samband med emnet kolonisering i Middelhavet og Svartehavet (s.26-27). Nært beslektet med kulturkontakt er oppfatninger knyttet til rase og folkegruppe. Under temaet slavene i Aten blir det gjort sammenlikning med Amerika på 1800-tallet: *Til forskjell fra i Amerika på 1800-tallet var det heller ingen raseforskjell som laget en uoverstigelig kløft mellom frie og ufrie.*⁷¹ Under delkapitlet *Aleksander den store og hellenismen* (s.35 f.) blir det flerkulturelle aspekt direkte kommentert: *Aleksanders rike var et konglomerat av forskjellige religioner og folkeslag, som opp gjennom tidene snart hadde hørt under en konge, snart under en annen. Aleksander prøvde ikke å tvinge fram noen ensartethet i dette veldige riket.*⁷² Også i underkapitlet *Hellenismen* (s.36) blir det flerkulturelle aspektet og kulturspredning tatt opp, og det samme gjelder i delkapitlet *Arven etter grekerne* (s.37).

Temaet kulturkontakt /folkeflytting blir også tatt opp i delkapitlet *Oversjøisk ekspansjon* (s.51-53). Her beskrives den romerske ekspansjonen rundt Middelhavet, og drivkrefter bak ekspansjonen blir drøftet.

I kapitlet *Kristendommen – fra jødisk sekt til statsreligion* (s.63 f.) blir spredningen av kristendommen fra å være en liten sekt til å bli romersk statsreligion beskrevet. Det vises også til kulturelle motsetninger mellom kristne og andre trosretninger. Kulturkonflikt blir trukket fram som en av de mulige årsakene til Romas fall:

⁷⁰ AEV: 18.

⁷¹ AEV: 27.

⁷² AEV: 35.

Andre har lagt vekt på at blandingen av kulturer og folkeslag utvisket den romerske egenarten og dermed viljen og kanskje også evnen til å holde seg oppe. En variant av den siste forklaringen er at riket ble "barbarisert" ved at den gamle overklassen i byene måtte vike for mindre siviliserte befolkningslag som fikk makten gjennom hæren.⁷³

Framstillingen om kulturkontakt, folkevandringer og kulturkonflikt i Europas eldre historie i AEV kan legge grunnlag for elevsamtale som redskap til å utvikle de normative sidene ved deres historiebevissthet. Det dreier seg om at det realhistorisk blir vist at folkevandringer, kulturkontakt og kulturblanding er et utbredt historisk fenomen, og det normative aspektet ved framstillingen kan knyttes til det realhistoriske: historien viser mange eksempler på kulturkontakt som noe positivt, der også gjensidig toleranse kunne prege forholdet mellom folkegrupper.

Også kapittel 4: Middelalderen 500-1300 (s.68-101) i AEV tar opp tema som kulturkontakt, folkevandringer og kulturkonflikt. Kapitlet har også innslag av utenomeuropeisk historie, der framstillingen om Islam får en relativt bred plass; det vises også til kirkens rolle som sammenbindende faktor mellom folkegrupper, og det blir gitt eksempler på etnisk slektskap og felles språk og kultur som sammenbindende faktor i enkelte av de nye kongedømmene. Til slutt blir også temaet religiøs forfølgelse av minoriteter tatt opp.

Kulturformidling blir bl.a. knyttet til arabiske lærde som formidlere av gresk kultur og vitenskap (s.75). Under framstillingen om de germanske folkevandringsrikene blir det understreket at de hentet viktige kultur- og politiske impulser fra romerne, og at de nye rikene ofte viste stor respekt for romersk kultur og sivilisasjon. Under framstillingen om Frankerriket (77 f.) blir det gjort sammenlikning mellom kulturnivået i Vest-Europa og den bysantinske verden: *Sammenligner vi med den bysantinske eller arabiske verden, blir kulturnivået i Vest-Europa oppsiktsvekkende lavt.*⁷⁴ I samme avsnittet (s.78) blir germansk kulturell isolasjon vurdert som et problem.

Kulturkonflikt blir beskrevet i samband med den gjensidige mistenksomhet og motsetninger mellom den kristne og den muslimske verden. Denne religiøse og kulturelle motsetningen toppet seg i korstogene, som har fått et eget delkapittel *Korstogene – forening mot en felles fiende* (s.89-90). Korstogene bidro til å skjerpe motsetningene mellom kristne og muslimer:

⁷³ AEV:66.

⁷⁴ AEV: 77.

*Korstog og det å kjempe mot de vantro ble dermed en del av europeisk ideologi i høymiddelalderen.*⁷⁵. Men læreboka understreker samtidig at korsfarerne kunne ha svært ulike motiver. Kulturmøte/kulturkonflikt får også en sentral plass i kapittel 5: *Senmiddelalderen, renessansen og reformasjonen* (s.102-145). Temaet 'jødene som syndebukker' blir tatt opp, og deretter beskrives den religiøse forfølgelsen av minoriteter, jøder og muslimer, med inkvisisjonen som redskap.

Historiedidaktisk kan kapitlene om kulturmøte og kulturkonflikt i europeisk middelalder ha betydning for utvikling av elevenes historiebevissthet ved at det legges stor vekt både på årsaker til splittelse og kulturmotsetninger og på sammenbindende faktorer. Historiedidaktisk er det også av betydning at den vestlige periodeinndeling av historien blir drøftet under presiseringen av begrepet 'middelalder' (s.70-71). Her legges et grunnlag for en kritisk vurdering av vestlig historieoppfatning. I samband med islam blir også kontrasterende historiesyn presentert (s.73).

Det er i flere sammenhenger vist til at AEV tar opp generelle tema som toleranse/intoleranse og forfølgelse av minoriteter. *Det allmenne normative grunnlaget* for det framtidige Europa blir tatt opp i kap. 8: *Revolusjonstid 1750-1815* (s.212-247). Stort sett er det underkapitlene om intellektuell revolusjon og den amerikanske og franske revolusjonen som har direkte relevans for min analyse. I samband med temaet intellektuell revolusjon blir det allmenne normative grunnlaget for framtidens Vesten drøftet: Naturrettsprinsippene som grunnlag for frihet, likhet og brorskap blir skissert. De nye frihetsprinsippene blir igjen tatt opp i samband med den amerikanske menneskerettserklæringen (s.233) og den franske menneskerettighetserklæringen fra 1789 (s.237 f.).

Den historiske bakgrunnen for *utvikling av nasjonalisme* blir berørt i underkapitlet *Kongedømmene i Europa* (s.95). Det blir der drøftet hvilke faktorer som har betydning for folks kollektive historiebevissthet:

*Etnisk slektskap og felles språk og kultur fra gammelt av kunne nok knytte folk sammen i enkelte av kongedømmene. Men like vanlig var det at en slik samhörighet opprinnelig bare gjaldt noen sentrale kjerneområder, mens riket som helhet ble "samlet" av erobrende konger. Disse rikssamlingene fikk likevel stor betydning. I mange tilfeller har de når de ble varige, lagt grunnlaget for den senere nasjonsdannelsen i vår verdensdel.*⁷⁶

⁷⁵ AEV: 90.

⁷⁶ AEV: 95.

I kap. 9: *Reaksjonstid, idéutvikling og nye revolusjoner 1815-50* (s. 248-269) blir utviklingen av nasjonalisme og spenninger mellom ulike etniske grupper i Europa behandlet.

Utviklingen av nasjonalisme er et sentralt tema i kapitlet. Begrepet blir definert (s.260 f.), og strid mellom nasjonaliteter blir tatt opp (s.267). Utviklingen av nasjonalisme innenfor keiserriket Østerrike blir beskrevet, og det blir vist til en rekke etniske/nasjonale konflikter. Ulik bakgrunn for nasjonalisme blir tatt opp ved at det vises til Tyskland: I Tyskland var det et voksende ønske om å samle den tyske nasjonen under én ledelse: *Nasjonalt sett var Tysklands situasjon den motsatte av situasjonen i det østerrikske keiserriket. Under keiseren levde mange ulike nasjonaliteter, mens den tyske nasjonen levde under mange ulike herskere.*⁷⁷

AEV har en rekke avsnitt som skildrer *hverdagsoppfatninger* i antikken, middelalderen og eldre nytid. Historiedidaktisk kan det dermed legges et grunnlag for fremmedforståelse. Under behandlingen av romertiden blir hverdagsoppfatninger knyttet til familie/husstand beskrevet: familiefarens myndighet, kvinnenens stilling og slavenes rolle. De romerske kvinnenens stilling blir beskrevet, og i den sammenheng blir både hverdagsoppfatninger og kvinnenens ulike status i Aten og Roma belyst. Også kapitlet om middelalderen har et underkapittel (s.87) der synet på kvinnen blir tatt opp. Kirkens rolle som utformer av folks hverdagsoppfatninger blir der understreket. Kapitlet har mange innslag som legger grunnlag for fremmedforståelse ved at det vises hvordan senmiddelalderens oppfatninger avviker fra nåtidens.

Læreboktekstene om Europas eldre historie i AEV gir på flere måter et interessant grunnlag for utvikling av elevenes historiebevissthet knyttet til flerkulturell forståelse. Det gjelder mange innslag om kulturmøter, kulturkonflikt og kulturell sameksistens, sentrale tema som toleranse/intoleranse, nasjonalisme og det normative grunnlaget for den politiske utviklingen i Europa, og også en rekke innslag om folks hverdagsoppfatninger. Til sammen kan dette bidra til å belyse historiedidaktiske tema som kollektiv europeisk identitet og også gjennom innsikt i europeisk historie legge grunnlag for generell fremmedforståelse. Også på et mer generelt nivå legges gjennom den realhistoriske kunnskapen, drøfting av historisk periodeinndeling og innslag av kontrasterende historieoppfatninger et grunnlag for utvikling av elevenes historiebevissthet.

⁷⁷ AEV: 268.

Folkevandringer, kulturkontakt og kulturkonflikt blir beskrevet i en rekke kapitler i Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad: *Historie 1. Verden og Norge før 1850*. Cappelen 2001. (CH 1).

Kapitlet *Antikken* (s.33-77) åpner med at det på første siden (s.33) blir vist et kart over indoeuropeiske vandringer fra 2000-tallet f. Kr. Begrepet kulturkontakt blir dermed indirekte tatt opp. Temaer som folkevandring, kulturkonflikt og kulturkontakt står sentralt i kapitlet: Gresk bosetning rundt Middelhavet og Svartehavet (s.37-39) og spredning av gresk kultur, perserkrigene (s.37 f.), spredning av gresk filosofi og betydningen det fikk for senere europeisk tenkning (s.47-51), Aleksander den store og hellenismen (s.51 f.), der det blir vist til sammensmeltningen av gresk, persisk, mesopotamisk og egyptisk kultur, romersk imperialisme (s.55-59), romernes forhold til andre religioner og særlig til jødene (s.68 f.).

De øvrige kapitlene om Europas historie tar opp flere av de relevante temakretsene: Underkapitlene *Millionbyen Roma* (s.61-64), *Den romerske familien* (s.64-67) og *Slavene* (s.67-68) gir grunnlag for å leve seg inn i dagligliv, hverdagsoppfatninger, kvinnesyn og sosiale ulikheter. Kapitlene gir bakgrunn for fremmedforståelse. Også kapitlet *Europa i middelalderen* (s.91-125) gir en rekke eksempler på folkevandring, kulturkontakt og kulturkonflikt. Korstogene (s.115-118) blir behandlet både som en religiøs-kulturell konflikt mellom kristne og muslimer, som en økonomisk motivert virksomhet og som et virkemiddel for kirken til å styrke sin makt. Også jødeforfølgelsene blir beskrevet (s.123 f.) og årsaker blir tatt opp. I den sammenheng trekkes inn segregasjon i europeiske byer, og hvordan jødene ble stemplet som syndebukker.

En bakgrunn for innsikt i hverdagsliv og hverdagsoppfatninger blir gitt i tekstboksen (s.99): *Godset og landsbyen i høymiddelalderen*: Tema er der eiendoms- og økonomisk-sosiale maktforhold, hverdagsliv, og helse og levekår hos ulike sosialgrupper. Delkapitlet *Livet i byene* (s.104-106) gir et grunnlag for å forstå hverdagsoppfatninger og en viss bakgrunn for fremmedforståelse. Det samme gjelder tekstboksen om skoler og universiteter (s.108). Et viktig avsnitt når det gjelder å forstå hverdagsoppfatninger, er delkapitlet *Religionen i hverdagen* (s.112-115).

Kapitlet *Renessanse og reformasjon* (s.127-149) tar opp religiøse motsetninger, kulturkontakt/kulturformidling og forfølgelse av minoriteter. I samband med forståelse av

begrepet historiebevissthet er også framstillingen om det heliosentriske verdensbilde og nye former for historiebevissthet som den nye historieskrivningen skapte bakgrunn for, et viktig avsnitt. Det gjelder bl.a. hvordan renessansens historieskrivere framstilte fortiden på en ny måte ved at begivenhetene ble satt i perspektiv. Historieframstillingen frigjorde seg fra dommedagstro og oppfatninger om guddommelige inngrep. Det legges et grunnlag for en historiebevissthet der mennesket som aktør/årsaksfaktor står i sentrum (s.132).

Kapitlet *Europa møter verden* (s.151-169) tar opp en rekke relevante tema knyttet til kulturkontakt og kulturmotsetninger. Et flerkulturelt perspektiv blir direkte tatt opp under beskrivelsen av det osmanske riket: *Denne staten var både europeisk, asiatisk og afrikansk fordi den omfattet Balkanhalvøya, Midtøsten og Nord-Afrika.*⁷⁸ Kulturelt mangfold og religiøs toleranse innenfor det osmanske riket, og Istanbul som et fristed for ulike religiøse grupper blir beskrevet slik: *Den tolerante behandlingen av andre religiøse grupper førte til at mange dyktige innvandrere slo seg ned i riket. Istanbul fikk et stort innslag av kristne greske, italienske og armenske handelsmenn, og på 1500-tallet ble riket et fristed for jøder som flyktet fra forfølgelse i Spania.*⁷⁹ Kapitlet *Enevelde og opplysningstid* (s.217-247) gir flere eksempler på positiv kulturkontakt: Peter den stores impulser fra Vesten (s.220-223), nederlandene som religiøst fristed for jøder og hugenotter (s.230), og encyclopedistenes impulser fra England (Bacon, Newton og Locke). Kapitlet gir også beskrivelser av flerkulturelle samfunn: Det habsburgske Østerrike (s.223 f.) og det tyrkiske riket (s.224 f.). Det blir også gitt en rekke eksempler på konflikter mellom nasjoner og etniske grupper bl.a. under Peter den store (s.222 f.) og innenfor habsburgdynastiet (s.223-224). Religiøs intoleranse og religionsforfølgelser er også et tema. Holdninger til tyrkerne ('vantro') under habsburgerne (s.224), religiøs ensretting under Ludvig 14.: forfølgelse av hugenottene (s.228), religiøs ensretting på 1600-tallet i England (s.232-234), religiøs undertrykking av det katolske Irland (s.236) og intoleranse som årsak til utvandringen til Amerika (s.246).

Mangelen på perspektivmangfold som stort sett alle lærebøkene for videregående skole er preget av, kan også i sammenheng med framstillingen om etniske og religiøse minoriteter karakteriseres som et problem. Det gjøres få forsøk på å gå nærmere inn på de minoritetetsgruppens bakgrunn og tenkesett. Aller tydeligst framstår problemet i framstillingen om indianerne i Nord-Amerika.

⁷⁸ CH 1: 151.

⁷⁹ CH 1: 154.

I de siste kapitlene blir *det generelle verdigrunnlaget for Vestens kultur* i flere sammenhenger tatt opp: Grunnlag for et nytt samfunnssyn preget av toleranse og menneskeretter: Fornuftstro (Bacon: s.237), Newton (s.237-239), naturrett og folkerett (bl.a. Hugo Grotius: s.239-240), John Lockes toleransebegrep: (s.241), kritikk av den kristne verdensoppfatningen (Voltaire: s.243), det tradisjonelle kvinnesynet og kravet om likestilling for kvinnene (s.244 f.).

Avsnittet om *nasjonalisme* er i sammenheng med en drøfting av europeisk identitet og utvikling av flerkulturelle samfunn viktig: det skilles mellom en inkluderende og en ekskluderende nasjonalisme:

*- - - under revolusjonen fikk begreper som nasjon og nasjonalisme nytt innhold. De revolusjonære mente at alle som støttet ideene om "frihet, likhet og brorskap", tilhørte nasjonen, uavhengig av språk, kultur og hudfarge. Denne nasjonalismen virker inkluderende. Den la vekt på folkestyre og frihet fra undertrykkelse. Napoleon framhevet fransk kultur som den beste, og folk i de okkuperte områdene oppfattet Napoleon som en undertrykker. Spesielt i de tyske fyrstedømmene fikk nasjonalismen etter hvert et annet innhold enn den franske. Den tyske nasjonalismen la vekt på felles språk og felles kultur. Dermed oppstod det en etnisk nasjonalisme som ekskluderte andre folkegrupper.*⁸⁰

Som en oppsummering kan det slås fast at CH 1 skiller seg lite ut når det gjelder framstillingen av de valgte temaene i min analyse. Det er positivt at det blir gitt rikelig plass for temaer som folkevandringer og kulturkontakt/kulturelle motsetninger. En del avsnitt kan gi innsikt i hverdagsoppfatninger i tidligere tider og dermed legge grunnlag for fremmedforståelse. Tema som det allmenne europeiske verdigrunnlaget knyttet til utviklingen av menneskeretter og toleranse får en rimelig stor plass. På et generelt grunnlag skapes forståelse for begrepet historiebevissthet ved at det vises til hvordan grunnsyn på drivkrefter i historien har endret seg. Som bakgrunn for utvikling av elevenes historiebevissthet vil den realhistoriske kunnskapen som blir presentert under de aktuelle temakretsene selvsagt legge et grunnlag. Lærestoffet blir også presentert på en klar og oversiktlig måte, men det som savnes, er større innslag av perspektivmangfold og flere dybdeanalyser som kan skape opplevelse og innlevelse.

Som vist under analysen av utenom-europeisk historie er den didaktiske målsettingen i Birkenes/Linne Eriksen: *Vår felles fortid* (GEV) bygd på prinsippet om perspektivmangfold,

⁸⁰ CH 1: 275.

et ønske om flere beretterperspektiver og prinsippet om global parallellitet. Særlig det siste prinsippet påvirker framstillingen om Europas historie før 1850.

Temakretsen kulturkontakt, kulturmøter, kulturspredning og kulturkonflikt får på samme måte som i AEV og CH1 en relativt bred plass. Det gjelder framstillingen om Mesopotamia (s.14-18), Nilen og egypterne (s.19-24) og kap.5 om jødene og fønikerne (s.32-35).

Del 3: *Antikken* (s.37-50) illustrerer på flere måter forfatterens historiedidaktiske bevisstetsnivå knyttet til interkulturell læring. Den innledende ingressen (s.37) inneholder en god oppsummering av kapitlet: Tre hovedtema blir understreket:

- Grekernes rolle som kulturformidlere og kulturelt sammensveisende faktor: *Gjennom bosetning og handel gjorde grekerne store deler av Middelhavsområdet til en språklig og kulturell enhet. Flere hundre år før vår tidsregning begynner, utformet de tanker og ideer som har vært helt grunnleggende for europeisk kultur.*⁸¹
- Betydningen av kulturkontakt: *den greske sivilisasjonen ble ikke utviklet i isolasjon, men stod i gjeld til de gamle sivilisasjonene i Midtøsten. Dette var en arv som grekerne selv la vekt på og verdsatte.*⁸²
- Et globalt historisk perspektiv: *I nyere historieskrivning blir "Antikkens sivilisasjoner" også brukt om andre statsdannelser på samme tid i andre deler av verden. Det gjelder særlig India og Kina, der de tidligste rikene har minst like stor betydning for dagens indere og kinesere som antikken kulturarv har for europeerne.*⁸³

Ut fra en historiedidaktisk vurdering er framstillingen på flere måter interessant: For det første blir historiske fenomener som kulturformidling og kulturkontakt eksplisitt tatt opp i teksten; det er m.a.o. ikke bare noe som 'indirekte' blir belyst. For det andre blir betydningen av perspektivmangfold understreket: Ulike kulturer vektlegger 'sin' historie og 'vinkler' historien på ulike måter. Det interkulturelle perspektivet kommer for eksempel klart til uttrykk i framstillingen om den romerske historikeren Polybius (ca. 220 f. Kr.): han tok utgangspunkt i den økte kontakten på tvers av verdensdeler i antikken. Læreboka har følgende sitat fra Polybius: *Tidligere var verdenshistorien bare en serie med episoder som ikke hadde noen forbindelse med hverandre, men fra nå av blir historien en sammenhengende helhet. Det som*

⁸¹ GEV: 37.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

skjer i Europa og Afrika er forbundet med det som skjer i Asia, og alle begivenheter står i forhold til hverandre og bidrar til en felles utvikling.”⁸⁴

Kultur møte, kulturkontakt og kulturkonflikt blir tatt opp i en rekke kapitler: I kap. 7: *Roma og Romerriket* (s.51-73) beskrives romersk imperialisme (s.55-56) og prinsippene som erobringen utenfor Italia bygde på. Kapitlet fastslår at erobringen bygde på undertrykking av folkeslag (s.55), men samtidig med tildeling av romersk borgerrett til nye folkegrupper (s.59) og kulturell og religiøs toleranse (s.61). En gradvis økende romersk kulturell dominans i provinsene blir beskrevet (s.61-62). Folkevandringene blir også kommentert (s.71), men svært summarisk. Motivene bak de germanske folkevandringene blir imidlertid drøftet i kap. 8: *Tidlig middelalder* (ca.500-1000) (s.76). Beskrivelsen av islam og den arabiske erobringen er relativt summarisk, men kultur møter i f.eks. Spania blir eksplisitt, men kortfattet tatt opp i kapitlet *Felles kultur – blandingskultur* (81 f.). Arabernes religiøse toleranse blir her understreket og arabisk som fellesspråk i Andalus (Spania) på 1000-tallet blir beskrevet og forklart. Araberne som formidlere av gresk kultur til Vest-Europa får også noe plass (s.83).

Når det gjelder bakgrunn for å forstå islamsk religion og tenkesett, blir framstillingen for summarisk til at den kan få noen særlig betydning for norske elevers fremmedforståelse, men en del grunnleggende fakta om islam blir tross alt gitt. Heller ikke framstillingen om lensamfunnet i middelalderen er etter min oppfatning levende og detaljert nok til å bidra til leserens fremmedforståelse. Også beskrivelsen av kirken i tidlig middelalder, med et underkapittel om livet i klostrene (s.94-96), er for summarisk til at den bidrar til å skape innlevelse og forståelse for det fremmedartede.

Også kap. 9: *Høymiddelalderen* (s.98-108) tar opp relevante tema som folkevandring (s.98, 105), blanding av etniske grupper (s.98, 105), kulturkonflikt kristne-muslimer (s.105,107), kultur møter, kulturformidling (araberne) (s.108), og religiøs intoleranse (s.107, 108). Noen delkapitler legger indirekte et grunnlag for fremmedforståelse: *Kvinner og bynæringene* (s.104) og ”*Stadtluft macht frei*”(s.105). Kunnskap om det fremmedartede i europeisk historie blir også gitt i kap. 10: *Senmiddelalderen* (s.109-117) gjennom beskrivelsene av sultkrisen i Europa rundt 1300 (s.110). Det blir for eksempel slått fast at kannibalisme eksisterte i Europa. Avsnittet gir grunnlag for å forstå at handlinger som normativt sett bryter sterkt med aksepterte forestillinger i dag, kan forstås ut fra datidens forhold. Også temaet

⁸⁴ GEV: 49.

religiøs intoleranse blir tatt opp i samband med beskrivelsen av kjetterbevegelsene (s.116). Det samme gjelder kap.12: *Reformasjonen* (s.127-137), der bl.a. forfølgelsene av hugenottene i Frankrike, den katolske kirkes kamp mot kalvinistene i Nederland, inkvisisjonen og hekseprosessene blir skildret.

Kapitlene om perioden 1700-1850 inneholder lite stoff med relevans for flerkulturell forståelse. Det gjelder f.eks. kap. 33: *Opplysningstiden – Fornuftens tidsalder* (s.306-309). Kapitlet har et underkapittel *Fornuft, frihet og toleranse* (s.306-308), men begrepet 'toleranse' blir ikke utdypet. Den samme kritikken kan reises mot Kap. 34: *Den franske revolusjon* (s.310-329). Kapitlet gir først og fremst en kronologisk, beskrivende oversikt over hendelsesforløpet i den franske revolusjon fram til 1799.

Det er generelt sett positivt at GEV inneholder en rekke eksempler på global sammenlikning og kulturell kontakt og kulturkonflikt. Som generelle tema blir bakgrunnen for rasisme og intoleranse vektlagt. Det negative er at framstillingen blir så summarisk at den gir små muligheter for innlevelse, empati og fremmedforståelse, og dermed blir også grunnlaget for å utvikle elevenes historiebevissthet svekket.

Temakretsene kulturmøte/kulturkontakt/kulturkonflikt og migrasjon blir i samband med den indre historiske utvikling i Europa før 1850 tatt opp i en rekke kapitler i Ole Jørgen Benedictow: *Verdenshistorie før 1850* (UEV). Innholdet er svært likt de framstillingene som er referert fra de andre lærebøkene og skal derfor ikke gjentas.

Kultur mangfold og blandingskultur blir kommentert under framstillingen om Romerriket:

Ut fra disse forutsetningene oppstod en riksomfattende gresk-romersk blandingskultur som satte dype og varige spor. En liten religiøs sekt i en utkant av riket fikk oppleve at dens allmennmenneskelige frelsesbudskap kunne fenge over hele dette antikke verdensriket.

Det er mange grunner til at Romerriket påkaller så stor interesse. Hovedgrunnen er den sterke innflytelsen som den gresk-romerske og kristne kulturarven fikk på utformingen av den europeiske kulturkretsen som vi hører til.⁸⁵

Under *Hovedlinjer* (s.105-106) blir kulturkollisjon i flere sammenhenger nevnt, bl.a. i samband med presset på de romerske grensene og i sammenheng med religiøse motsetninger mellom den gresk-ortodokse og den romersk-katolske kirken.

⁸⁵ UEV: 84.

I nær sammenheng med framstillingen av kulturkontakt/kulturkonflikt står beskrivelsene av folkevandringene i tidlig middelalder. Folkevandringene blir beskrevet som en negativ faktor, der plyndring og herjing var det dominerende, men med det positive resultat at grunnlag for nye riker ble lagt. Framstillingen går imidlertid ikke inn på de ulike stammenes kulturbakgrunn og samfunnsforhold.

Eksempelene 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 historiebevisstheten: 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.

I oversikten over relevante temakretser knyttet til interkulturell læring er det tidligere vist til 'tradisjonelle tema med ny vektlegging eller utvidet perspektiv' og 'verdensomfattende tema og historiske grunnspørsmål'. Disse temakretsene er i samband med interkulturell læring relevante fordi de kan knyttes til personlig og kollektiv identitetsutvikling og utvikling av historiebevissthet. Eksempler på slike tema er nasjonsbygging, demokrati og menneskerettigheter.

I et avsnitt om grunntenkningen innenfor den greske polis i UEV blir verdioppfatninger knyttet til politikk tatt opp.

*Mennesket er et zoon politikon, altså et polis-dyr, sa Aristoteles. Med det mente han at mennesket kunne leve et godt liv i det solidariske fellesskapet i en polis. Tanken på å bruke militærmakt for å skape territoriell stormakt, var fremmed for de gamle grekerne. Selv møtet med perserkongene og deres enorme rike gjorde ikke det minste inntrykk og etterlot ingen storslåtte erobringstanker.*⁸⁶

⁸⁶ UEV: 84.

Avsnittet om den greske polis kan i en didaktisk sammenheng tolkes som en presentasjon av en del av det normative grunnlaget for europeisk politikk og samfunnsstyring. De grunnleggende normer i europeisk politisk tenkning blir enda tydeligere understreket under behandlingen av den industrielle revolusjon (s.285-319) og den franske revolusjon (s.321-341). I delkapitlet *Nye tanker* (s.305-310) blir tema som utvikling fra merkantilisme til liberalisme, Adam Smith og den nye framskrittstroen og Thomas Malthus' befolkningsteori tatt opp. Det mest relevante i kapitlet er avsnittet om åndsliberalisme:

Fra 1820 kom ordet liberal inn i språket med betydningen frisinnnet, frihetsvennlig og fordomsfri overfor mennesker med ulik tro, rase og etnisk bakgrunn. Liberalismen betydde mye for å bygge ned fordommer, for eksempel mot jødene i Vest-Europa i annen halvdel av 1800-tallet. (I samme avsnittet blir endringer av synet på slaveri og av kvinnesynet beskrevet.) Liberalismen la på mange måter et viktig teoretisk og ideologisk grunnlag for utvidet demokrati og framskrittstro.⁸⁷

I kapitlet blir også sammenhenger mellom økonomisk utvikling og kultur flere ganger drøftet (bl.a. s. 309 og 311) ved at tradisjonelle kulturelle holdninger blir framstilt som hindringer for økonomisk utvikling. Kapitlet om den franske revolusjon tar i likhet med de foregående eksemplene opp bakgrunnen for de rådende grunnverdier innenfor europeisk politikk. Samtidig blir det gjort sammenlikninger med grunnverdier innenfor andre politiske systemer og kulturer. Også under framstillingen om den amerikanske uavhengighetserklæringen og menneskerettighetserklæringen under den franske revolusjon 1789 (s. 326, 330-332) blir det vist til idégrunnlaget for framtidig vestlig politikk. I delkapitlet *Grunnlov og framtidshåp* (s. 331 f.) blir grunnloven av 1791 på liknende måte kommentert ved at begreper som 'likhet for loven', 'allmenn rettssikkerhet', 'ytringsfrihet' og 'trosfrihet' blir forklart. I underkapitlet *Revolusjonen: Fase 2 (1792-1795)* (s. 333-335) blir bl.a. ideologienes rolle tatt opp:

Situasjonen liknet stadig mer det som marxist-leninister seinere kalte objektivt hatefulle forhold. Det betyr at mange mennesker mener det er berettiget og viktig å beseire og drepe indre og ytre fiender for å skape det eneste gode og ideologisk riktige samfunnet. For første gang i europeisk historie kan vi se at en verdslig politisk ideologi ble den absolutte sannhet og gled over i politisk religion og politisk vekkelse. Og for første gang gav en verdslig politisk ideologi opphav til politisk religionsforfølgelse og misjonstrang (jf. politiske bevegelser som kommunisme og fascisme i vårt hundreår).⁸⁸

I samband med utvikling av historiebevissthet har vi i lærebokteksten her en interessant mulighet for å knytte sammen fortidsforståelse med samtidsorientering. I en elevsamtale kunne sammenlikninger med islamsk fundamentalisme og terrorisme og andre dagsaktuelle

⁸⁷ UEV: 308.

⁸⁸ UEV: 333.

eksempler på ideologisk og religiøst begrunnet terrorisme tas opp, og slike oppfordringer kunne også fått plass i lærebokteksten. Poenget i sammenheng med en interkulturell dannelsesprosess er at fundamentalisme og terrorisme som fenomen ikke er noe som utelukkende kan knyttes til 'de andre', men også har eksistert i europeisk historie. I delkapitlet *Perspektiver på den franske revolusjon* (s. 339) blir også tema som revolusjonsideologi, elitepartier, voldsromantikk, totalitære samfunnsekspesimenter og muligheter for å gjennomføre revolusjon bygd på slike prinsipper kommentert. Det vises til slutt til internasjonalt samarbeid som gir perspektiver framover.

Som tidligere begrunnet er et viktig grunnlag for interkulturell forståelse kjennskap til 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. Benedictow gir 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.*⁸⁹

I kapitlene om europeisk middelalder i UEV finner vi flere beskrivelser som forteller om normer som til dels sterkt avviker fra dagens. I kapittel 6: *Tidlig middelalder* (s.121-142) blir for eksempel kirkens syn på seksualitet beskrevet. Utdraget fra en botsbok beskriver ulike straffer for seksuelle 'forbrytelser' (s.137). I delkapitlet *Kampen for sjelen* (s. 136-138) blir kirkens normer, særlig når det gjaldt seksualitet, beskrevet. Kapittel 7: *Høymiddelalderen (ca. 1000-1350)* (s.143-165) går blant annet inn på generelle middelalderoppfatninger om barnet, barnas gjøremål og foreldres syn på barnet. I delkapitlet *Barns liv i middelalderens hverdag* (s.162-163) blir det gitt et bilde av likheter og ulikheter mellom middelaldersamfunnets

⁸⁹ UEV: 8.

hverdag og dagens når det gjelder synet på barnet. Også kapittel 8: *Seinmiddelalderen (ca. 1350-1520)* (s.169-184), beskriver hverdagsoppfatninger og religiøse oppfatninger: Det gjelder for eksempel syn på døden (s.169-171), oppfatninger knyttet til helvete, skjærsild og avlatshandel (s.177 f.) og oppfatninger om kvinner og seksualitet (s.181 f.). Kapittel 12: *Det nye Europa 1500-1650* (s. 259-283) inneholder beskrivelser av hverdagsoppfatninger, og det blir gjort sammenlikninger som eksplisitt kan bidra til fremmedforståelse. Det gjelder bl.a. framstillingen om hvordan det vesteuropeiske ekteskapsmønsteret utviklet seg, der synet på ekteskap blir sammenliknet med andre kulturers syn (s.261). Vanlige oppfatninger og offentlige oppfatninger knyttet til sykdom og helse blir tatt opp (s.261). I delkapitlet *Kjønn og kultur* (s.275-280) blir kirkens syn på seksualitet og fruktbarhet igjen tatt opp, og dermed også grunnlaget for den vanlige mann og kvinnes syn på det samme. Kirkens syn blir i kapitlet stilt opp mot den greske medisinskolenes forklaringer. *Den greske medisinskolenes forklaringer på fruktbarhet og seksualitetens funksjonsmåte fikk stor betydning for formingen av Vestens følelseshistorie.*⁹⁰ Hverdagsoppfatninger blir også tatt opp i samband med moter og klær (s.277-278), og endelig blir synet på kvinnen og hekseforfølgelsene beskrevet i et eget underkapittel (s.278-280). Religiøse oppfatninger og hverdagsoppfatninger knyttet til kvinne, synd og sykdom, og sammenhenger med den store religiøse splittelsen blir der gjennomgått. Datidens syn på barnet blir også beskrevet i kapitlet om den industrielle revolusjon (s.285-319) i samband med barnearbeid (s.314-319). Framstillingen legger et grunnlag for fremmedforståelse nettopp ved at synet på barnearbeid blir knyttet til samfunnets hverdagsoppfatninger om barnet.

Min konklusjon når det gjelder framstillingen av hverdagshistorie og hverdagsoppfatninger i UEV, er at det her gjennom en læreboktekst om eldre europeisk historie legges et viktig grunnlag for generell fremmedforståelse.

5.3.2.3. Det nasjonale innholdsperspektivet. Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

I analysen av lærebøkene eller deler av lærebøkene som behandler Norges historie, vil fremdeles tema som innvandring/utvandring og kulturmøter/kulturkonflikt måtte få en sentral plass. I den sammenheng er det selvsagt også et viktig spørsmål hvilken vekt lærebøkene legger på den historiske bakgrunnen til samene og andre tradisjonelle nasjonale

⁹⁰ UEV: 276.

minoritetsgrupper. Et svært aktuelt spørsmål er lærebøkene vektlegging av hverdagsoppfatninger, bl.a. knyttet til religiøs tro, moralregler, osv., fordi et slikt innhold kan skape grunnlag for fremmedforståelse. Et særlig sentralt tema i samband med interkulturell læring er nasjonal identitet og nasjonale fellesoppfatninger: Hvordan har nordmenns syn på seg selv utviklet seg, og i hvilken grad har nordmenn i tidligere tider hatt en følelse av et regionalt eller nasjonalt fellesskap som skilte dem fra 'de andre'? Like sentralt er spørsmålet om det kan vises til et felles normgrunnlag som blant annet kan knyttes til norsk identitetsfølelse. Analysen vil som før ta for seg innholdet i hver lærebok, og en sammenfattende komparativ analyse vil bli gjort i det avsluttende delkapitlet om lærebøkene for videregående skole.

Kåre Tønnesson (red.): Jørgen Eliassen, Claus Krag, Knut Sprauten, Sigmund Støa: *Spor i tid. Norge før 1850*. Aschehoug. 1997.(2. utgave. 2. opplag 2001.) (AEN)

Aschehougs eldre Norges-historie gir plass for samtlige av de relevante temakretsene som analysen blir knyttet til, men AEN gir noe mindre plass for hverdagshistorie/hverdagsoppfatninger enn for eksempel Universitetsforlagets lærebok (UEN). Spørsmål knyttet til kulturimpulser fra Europa og ikke minst til fellesskapsfølelse, identitet og nasjonalisme får derimot en relativt bred behandling.

Innvandring, kulturkontakt og kulturmøter blir særlig tatt opp i kapitlene 2: *Fra istid til vikingtid* (s.22-35), 3: *Vikingtiden* (s.38-53), 4: *Kristen middelalder* (s.56-85), 6: *Mellom reformasjon og enevelde 1536-1660* (s.114-135) og 7: *Den dansk-norske helstaten* (s.138-165). I det førstnevnte kapitlet blir den første innvandringen beskrevet (s.24-27). I en tekstboks: *Impulser fra sør*, (s.35) blir kulturpåvirkningen fra Romerriket kortfattet gjennomgått. Kapittel 3: *Vikingtiden* (s.38-53) viser til gjensidig kulturpåvirkning i vikingtiden. Motivene bak vikingferdene blir belyst (s.39-43). I underkapitlet *Kultur og samfunn i vikingtiden* (s.43-46) blir kulturkontakt/kulturmøter med folk lenger sør tatt opp (s.43). De kristne impulsene blir understreket, og begrepet 'primitiv' blir drøftet:

*På mange måter var det førkristne Norden fullt på høyde med resten av Europa, som saktens kunne være "primitivt" nok i tidlig middelalder. Nordboerne bygde dessuten videre på sitt hjemlige grunnlag også under forandringene i vikingtiden. Det som skjedde, var at det hjemlige og det som kom utenfra, på de fleste områder smeltet sammen til én kultur.*⁹¹

⁹¹ AEN: 43.

Framstillingen om norrøn gudetro og møtet med kristendommen (s.44 f.) beskriver hverdagsoppfatninger. Også under temaet 'møtet med kristendommen' blir kulturell sammensmeltning tatt opp. Også kunstinnslaget (s.54 f.): *Hedendom og kristendom – Urnes stavkirke* kan danne grunnlag for elevsamtale som kan bidra til fremmedforståelse.

Kapittel 4: *Kristen middelalder*(s.56-85) er så vidt inne på hvilke sosialgrupper middelaldersamfunnet bestod av. Trellene blir nevnt (s.58), men det blir ikke tatt opp at en del av trellene kunne betraktes som ufrivillige innvandrere. I underkapitlet om byene (s. 61) blir hanseatene som innvandrere nevnt, men heller ikke mer. Det vises til en bredere behandling i Aschehougs *Verden før 1850*. Kulturkontakt med Europa blir gjennomgått i underkapitlet *Kristendom og kirke* (s. 67-70). Det understrekes at den nye religionen representerte en felleseuropeisk kultur som påvirket den norske. Grunnlaget for en endret hverdagsbevissthet gjennom den kristne påvirkningen blir beskrevet i underkapitlet *Ny sed og skikk* (s.68 f.). Det blir eksplisitt understreket at de nye strenge levereglene som kirken innførte, kom til å påvirke folks livspraksis og sinnelag. Kontakten med utlandet blir også understreket i underkapitlet *Kardinalbesøk og kontakt utad* (s.77-79), der både kirkens kontakt, geistliges studier i England og Frankrike, kjennskap til utenlandsk litteratur og direkte kontakt med monarker i utlandet blir beskrevet. Kapittel 6, som behandler perioden 1536-1660, tar opp problemer knyttet til kulturdominans fra Danmark (i underkapitlet *Sterkere dansk innflytelse på norsk språk og kultur* s.118). Det vises til påvirkning gjennom kirken og administrasjonsspråket. Temaet innvandring blir så vidt tatt opp i avsnittet om den begynnende bergverksdriften.(s.120). Kontakten med utlandet blir også nevnt som en side ved trelasthanhandelen (s.123). Kapittel 7: *Den dansk-norske helstaten* (s.138-165) inneholder et relativt fyldig underkapittel om befolkning og familie (s.145-153) som også tar opp flytting og innvandring (s.148 f.). Under beskrivelsen av det nordligste Norge blir samene så vidt nevnt (s.147). Innvandring som en forutsetning for og resultat av bergverksdriften blir overraskende tynt behandlet (jfr. s.158 f.). Forholdet til utlandet får en relativt bred og merkverdig vinkling i framstillingen om 'sjørøverstatene' (s.162), der avtalen med Algerie i 1746 blir kommentert i en egen tekstboks. Der blir også de religiøse motsetningene mellom kristne og muslimer beskrevet forholdsvis detaljert. Helhetsinntrykket av kapittel 7 er en skjev vinkling når det gjelder framstillingen av kulturmøter og innvandring: Den positive betydning tyskere hadde i samband med gruvedriften, finneinnvandringen, og utlendingers rolle innenfor andre deler av næringsliv og administrasjon blir omtrent ikke nevnt, mens 'sjørøverstatene'

får en bred behandling. (Er begrunnelsen for å gi så stor plass for 'sjørøverstatene' hensynet til elevenes sans for det dramatiske?)

Under behandlingen av Norges eldste historie blir spørsmålet om en norsk fellesskapsfølelse kun indirekte tatt opp. Det gjelder beskrivelsen av det felles lovverket: Landskapslovene og Landsloven av 1274 og en egen bylov. En mulig norsk identitetsfølelse blir heller ikke eksplisitt drøftet i kapitlet om 1200-tallet og 'storhetstid' (s.75-84). Spørsmål om Norges statsrettslige stilling blir drøftet i kapitlet om seinmiddelalderen (s.88-111). I sammendraget (s.111) blir uttrykk som 'å bevare norsk selvstendighet innenfor unionen' og 'det norske statsstyret gått i oppløsning' og 'Norgesveldet hadde falt fra hverandre' benyttet. I teksten blir norsk nasjonalisme indirekte drøftet i sammendraget om Norge i seinmiddelalderen:

Kongen var ikke lenger norsk, og det fantes ikke lenger noen sterk norsk adel til å ta seg av styre og stell i kongens navn. Hver landsdel ble styrt fra København, og styresmennene var som oftest utlendinger. Harde futer gjorde at bøndene ofte følte møtet med statsmakten som et overgrep. Landet stod på randen til å bli oppslukt av Danmark.⁹²

Temaet norsk identitet blir gjennomgått i en tekstboks (s.96): Det blir der understreket at stormennene på bakgrunn av egeninteresser på 1100-tallet og 1200-tallet hadde en klar bevissthet om å være norske og verken danske eller svenske. Det vises også til Snorres framstilling av slaget ved Svolder. Når det gjaldt bøndene, var situasjonen forskjellig:

Vanskeligere er det å vite om bønder og småfolk følte at de hadde noe til felles med folk i andre deler av landet. En slik følelse av norsk identitet forutsetter i det minste noe samkvem og forbindelser utover ens eget bygdelag. Den gammelnorske leidangen kan ha virket til å skape en slik følelse av fellesskap, og prestene har nok hjulpet til å gi bygdefolket kunnskap om noe større enn bygda. Men tanker om "nasjonal uavhengighet" må vi ikke vente å finne blant bøndene. Bare de fikk leve i fred etter "gammel sedvane", uten nye skattepålegg, brydde de seg lite om kongen eller høye embetsmenn var utlendinger eller nordmenn.

For de norske stormennene derimot var en selvstendig norsk statsmakt viktig. Den gav vern mot utlendinger som rivaliserte med dem om len og embeter. I kongelige håndfestinger (- - -) ble gang på gang innfødsretten understreket: Bare "innfødte menn" skulle ha rett til len og embeter. På den måten sikret de seg inntekter.⁹³

Kampen for nasjonal økonomisk selvstendighet blir beskrevet i samband med kampen mot hanseatene (s.97). Nasjonal politisk underlegenhet blir drøftet i underkapitlene om Dronning

⁹² AEN: 88.

⁹³ AEN: 96.

Margreta (s.98) og Kalmarunionen (s.99). Norsk militær avmakt blir beskrevet i en tekstboks (s.100): overfallet av tyske sjørøvere på Bergen i 1428 med støtte fra Hansaen. Det beskrives hvordan den norske leidangsflåten kom til kort overfor de moderne tyske skipene som hadde kastell foran. Tegn på nasjonal tilbakegang var også det norske språket som etter 1450 ikke ble brukt i brev fra kongen eller riksrådet. (s.103). Nasjonal protest blir beskrevet i en tekstboks om opprør og futedrap (s.104). Et annet eksempel på nasjonal selvstendighetstrang blir beskrevet i underkapitlet om Olav Engelbrektssons kamp mot reformasjon og danskevelde (s.108 f.). Endelig blir Norges nasjonale stilling tatt opp i underkapitlet *Norge – ”et ledemot av Danmarks rike”*(s.110): *Dette er blitt kalt ”dødsdommen over Norges rike”, og er blitt sett på som innledningen til et av de mørkeste kapitlene i Norges historie.*⁹⁴

Spørsmål knyttet til nasjonal identitet, nasjonalt verdigrunnlag, nasjonale holdninger og nasjonal patriotisme blir fyldig behandlet i kapittel 8: *1814 – Norge får en grunnlov og blir en nasjonalstat* (s.168-183). Kapitlet tar først og fremst for seg den kronologiske utviklingen før, under og etter 1814. Det som i min sammenheng er relevant, er framstillingen om verdigrunnlaget i grunnloven: menneskerettighetene (s.178), og opplysninger om en inkonsekvent praksis: tekstboksen om jødeparagrafen (s.179). I en annen tekstboks blir nasjonalpatriotiske ytringer før 1814 beskrevet (s.180). Spørsmålet om en særegen norsk identitet blir tatt opp i underkapitlet *Friheten i gave?* (s.179): I den grad begivenhetene i 1814 var resultat av en norsk, nasjonal bevegelse, så var det embetsmennene og handelsborgerne som var bærere av bevegelsen, ikke folket. *Det finnes kilder som viser at en del av overklassen fra den siste halvdel av 1700-tallet mente at det fantes et særegent norsk, nasjonalt fellesskap, som var forskjellig fra det danske.*⁹⁵ Spørsmålet om utvikling av et nasjonalt fellesskap blir også tatt opp i bildeteksten til Brudeferden i Hardanger (s.181). Det vises der til kunsten som redskap i nasjonsbyggingen. Begrepet ’nasjonalstat’ blir til slutt presisert og drøftet:

*Vi kan kalle en stat en nasjonalstat når staten er uavhengig, og når folket har et nasjonalt fellesskap gjennom felles språk, kultur og historie. Ved utgangen av 1814 var ikke den norske staten lenger uavhengig; og historikerne strides om i hvilken grad det nasjonale fellesskapet var utviklet på den tiden. Dermed var de to forutsetningene som vi har stilt for en nasjonalstat, ikke fullt ut oppfylt i 1814.*⁹⁶

⁹⁴ AEN: 110.

⁹⁵ AEN: 179.

⁹⁶ AEN: 182.

Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad: *Historie 1. Verden og Norge før 1850*. Oslo, Cappelen 2001. (CH 1)

I det første kapitlet *Forhistorien* (s.303-315) blir temaet innvandring eksplisitt tatt opp i underkapitlene *Den første innvandringen mot slutten av istiden og Fosna-, Komsa- og Nøstvetkultur* (s.303-306). I underkapitlet *Fangstkulturer i nord* vises det til kontakt med steinalderkulturer i det nåværende Finland og Russland ca. 4000 f. Kr. Senere impulser østfra blir også nevnt (s.309 f.). Impulsene utenfra gjaldt bl.a. kunnskaper om jernet som kom til Norden fra Russland og kelterne på kontinentet i keltisk jernalder (ca. 500 f. Kr.). Konflikter med innvandrergrupper blir nevnt i samband med folkevandringstiden, og det vises i den sammenheng til bygging av bygdeborger, der vern mot fremmede stammer som vandret inn i Norden etter Vestromerrikets sammenbrudd blir nevnt som en av årsakene (s.313). I kapitlet *Vikingtiden 800-1066* (s.317-347) blir vikingferdene framstilt både som erobringstokter og fredelig kulturkontakt, der også utvandring var en del av prosessen.

Forholdet til innvandrere og innvandrernes adferd blir tatt opp i underkapitlet om hanseatene (s.377-380) og i tekstboksen *Hanseater i Bergen* (s.377). Framstillingen er preget av en tolkning av hanseatene som problem i Norge: deres isolasjonisme, moralske adferd og direkte overgrep mot nordmenn og engelske, skotske og nederlandske konkurrenter. Framstillingen understreker utlendinger og innvandrere som bakgrunn for konflikt. Heller ikke i CH 1 får innvandring til Norge noen stor plass, for eksempel savnes opplysninger om innvandring i samband med bergverksdriften i perioden 1600-1800 og noe om finneinnvandringen til østlandsområdet.

Forholdet til den nasjonale minoritetsgruppen samene blir derimot tatt opp i kapitlet om enevoldstiden og under behandlingen av perioden 1814-1850. Det førstnevnte kapitlet beskriver de dansk-norske myndighetenes holdninger overfor samene og gir faktaopplysninger om samekulturen (s.445-448). Thomas von Westens misjonsvirksomhet knyttet til samenes 'villfarelser og avgudsdyrkelse' blir beskrevet. Det blir gitt en kritisk framstilling om hvordan misjonærene ødela samiske kulturminner. Oversiktskapitlet *Mot en ny tid 1814-1850* gir innsikt i de samiske minoritetenes stilling i et underkapittel om Kautokeino-opprøret (s.489-491). Kapitlet beskriver konflikten mellom nyvakte samer og det norske storsamfunnet: Det vises til høyesteretts domspremisser, der bl.a. uttrykk som 'de

høyere stående' blir brukt. Kapitlet avsluttes slik: *Konfrontasjonen mellom samene og myndighetene var uttrykk for dyptgående kulturkonflikter.*⁹⁷

En rekke kapitler skildrer hverdagsliv og hverdagsforestillinger. I kapitlet om vikingtiden (s.317-347) blir hverdagsforestillinger beskrevet i en tekstboks om vikingenes religion (s.330-331). Det blir gitt følgende kommentar:

*Beretninger om gudene og livets opprinnelse og utvikling blir kalt myter. Slike fortellinger kunne skape sammenheng i tilværelsen og gi livet mening. De ble overført fra generasjon til generasjon, og flere av dem kan ha røtter tilbake til en felles indoeuropeisk tradisjon. Vi finner mange likhetstrekk mellom norrøne, romerske, greske, indiske og iranske myter.*⁹⁸

Kommentaren er i samband med en interkulturell dannelsesprosess viktig, både fordi beskrivelsen av hverdagsforestillinger kan skape grunnlag for fremmedforståelse, og fordi det eksplisitt blir gjort flerkulturelle sammenlikninger. Samtidig blir et sentralt tema knyttet til historiebevissthet indirekte tatt opp: Hverdagsforestillingenes identitetsskapende rolle. Også underkapitlet *Dagligliv på gårdene* (s.332-334) kan øke fremmedforståelsen fordi hverdagslivet blir beskrevet. Tema som fødsel, oppdragelse, oppfostring av barn av høy byrd, jenter og kvinners stilling, mennenes arbeidsoppgaver, statusforskjeller, seksualitet, og trelles stilling blir gjennomgått. I kapitlet *Kristendommen vinner fram* (s.340-346) blir det vist hvordan den nye troen kunne bryte med vante forestillinger, men det blir også vist at det skjedde en sammensmeltning av gammel og ny tro (s.341). Under behandlingen av perioden 1500-1800 er tekstboksen om hekseforfølgelser (s.394) enda et eksempel på beskrivelser av hverdagsoppfatninger som kanskje kan bidra til økt fremmedforståelse. Det samme gjelder beskrivelsene om giftermål, fødsel og død (s.405-408) og forholdene i bondesamfunnet (s.408-423) Særlig underkapitlene *Husmenn, Gårdsdrift og arbeidsdeling* og *Fattigforsorg og skole* gir en forholdsvis grundig faglig innføring i forhold som for dagens elever må oppleves som svært fremmedartede. Det blir også gjort en sammenlikning av de svært ulike forholdene hos danske og norske bønder (s.421).

Tema som fellesskapsfølelse, nasjonal identitet og nasjonalisme blir kun indirekte tatt opp i kapitlene om den eldste historien. I kapitlet *Kristendommen vinner fram* (s.340-346) blir begreper som nasjonal identitet ikke eksplisitt tatt opp, men kapitlet inneholder realhistorisk

⁹⁷ CH 1: 491.

⁹⁸ CH 1: 330.

kunnskap som kunne danne bakgrunn for en drøfting av slike tema. Det gjelder beskrivelsen av Ottars reise og begreper som 'nordmennes land' (s.324-326), som kan peke i retning av oppfatning av et felleskap. I kapitlet om rikssamlingen (s.334-339) blir begrepet 'nasjonalfølelse' eksplisitt nevnt ved at det vises til at stormennene fra begynnelsen av 800-tallet ikke hadde noen nasjonalfølelse, men kun hadde en regional identitet. (s.334). Lovområdene blir også beskrevet (s.336 f.) som 'felles lovområde'. Leidangsordningen som symptom på oppfatninger om et nasjonalt fellesskap blir også nevnt, men ikke tematisert som et nasjonalt symptom. Det samme gjelder framstillingen om kongens administrasjonsapparat og norsk kirkeorganisasjon. Også forholdet til Danmark blir i flere sammenhenger tatt opp, men det blir ikke drøftet om frykten for danskestyret (for eksempel under Knut den mektige og hans sønner, s.339) var uttrykk for en nasjonal holdning.

Realhistorisk inneholder kapitlet *Middelalderen i Norge 1050-1537* (s.343-387) 'tradisjonelt' innhold: politisk historie, befolkningshistorie, byhistorie, drøfting av begrepet 'storhetstid', pestkatastrofene og virkningene av svartedauden, og Norges 'nedgang' i seinmiddelalderen. I samband med mine problemstillinger ser jeg det som negativt at tema som 'nasjonal identitet' eller 'nasjonalt fellesskap' ikke blir drøftet. Men faktorer som kunne fremme utviklingen av en nasjonal fellesskapsfølelse blir beskrevet: administrasjonsapparatet under stat og kirke (s.351-354 og s.370 f.) og lovverket (s.368: Landsloven). Begrepene 'norsk selvstendighet' og 'norske interesser' blir brukt under beskrivelsen av den politiske utviklingen i seinmiddelalderen (s.380-384), og den såkalte 'norgesparagrafen' blir gjengitt (s.386) og kommentert: *På papiret var Norge utslettet som eget rike.*⁹⁹ Spørsmålet om nasjonal utslettelse av Norge blir også tatt opp i det første underkapitlet *Overlevde kongeriket Norge?*(s.389) i kapitlet *Fra lensstyre til kongelig enevelde* (s.389-403). Det blir vist til 'norgesparagrafens' omtale av Norge som en stat, og det blir opplyst at det var mange eksempler på at Norge ble sett på som et eget rike. Det blir for eksempel vist til den danske respekt for Landsloven. Det blir også fastslått at Norge kulturelt beholdt sin riksstatus: Norsk talemål og norske skikker levde videre og begrepene 'nordmenn' og 'utlendinger' ble stadig brukt i skriftlige kilder.

Når det gjelder betydningen av norsk nasjonalisme som drivkraft bak hendelsene i 1814, slår boka fast: *Det var altså begivenheter utenfor landets grenser som førte til Norges brudd med*

⁹⁹ CH 1: 386.

*Danmark, ikke indre norske forhold. Men som vi så i forrige kapittel, var nasjonale krefter i utvikling i Norge.*¹⁰⁰ Dette blir utdypet ved å vise til kravet om en nasjonalbank, det nasjonale programmet som Selskapet for Norges Vel hadde, bl.a. kravet om et norsk universitet. Det blir også utdypet i et underkapittel *Nordmennenes selvstendighetsreisning* (s.464 f.), men kapitlet er stort sett en beskrivelse av hendelsesforløpet, og tar ikke opp prinsipielle spørsmål knyttet til norsk nasjonalisme. En økende norsk nasjonalisme blir senere beskrevet en tekstboks om 17.mai-feiringen (s.478).

Prinsipielt verdigrunnlag innenfor staten Norge inngår som del av beskrivelsen av idéimpulsene den norske grunnloven bygde på: den franske revolusjonsforfatningen av 1791, og maktfordelingsprinsipp, folkesuverenitetsprinsipp og individets frihet som viktige prinsipper. Brudd på allmenne menneskerettigheter ble tidligere beskrevet i en tekstboks om den dansk-norske slavehandelen (s.426). Det blir der bl.a. vist til en dansk handelsmanns rasistiske holdninger til slaver og brutale avstraffingsmetoder.

Jon Birkenes: *Vår felles fortid: Norsk historie før 1850*. Gyldendal Norsk Forlag 1997. 2. utgave. (GEN)

Også denne læreboka har noe plass for tema som innvandring, utvandring og kultur møter. Handelskontakt blir beskrevet i del 2: *Vikingtiden*, under overskriften *Handel – møtet med Europa* (s.30 f.). I kapittel 3 om vikingferdene (s.32-37) blir utvandringen til Skottland og Irland beskrevet. Temaet kultur møte blir tatt opp i framstillingen om det norske middelaldersamfunnets møte med kristne normer, seremoniell, skikk og bruk (s.54 f.), og framstillingen kan trolig være et bidrag til økt fremmedforståelse. Framstillingen om hanseatene er også i denne læreboka preget av negative vurderinger. Temaet kulturkonflikt kommer i GEN tydelig fram under behandlingen av finneinnvandringen : Det blir gitt en oversikt i en tekstboks (s.147): *Innvandring av finner til Østlandet*. Teksten slår fast at det her oppstod en kulturkonflikt knyttet til ulik bruk av naturgrunnlaget (svibruk – skoghogst). Myndighetenes forsøk på å regulere/kontrollere innvandrerne blir også tatt opp. Det vises også til at det skjedde en assimilasjon over tid. Forholdet til andre etniske og kulturelle minoriteter blir i flere sammenhenger beskrevet: I et avsnitt om pietisme og misjonsvirksomhet overfor eskimoer og samer (s.177 f.) og aller mest profilert i

¹⁰⁰ CH 1: 462.

framstillingen om Kautokeino-opprøret (s.245). Det blir der forklart at opprøret også var en reaksjon på den manglende forståelse for samenes kultur og tenkemåte, som ikke minst preget presteskapet i Finnmark. En liknende skarp profilering preger også framstillingen om kolonier og slavehandel (s.153) og om 'jødeparagrafen' (s. 209), der det i sistnevnte sammenheng vises til tradisjonelle diskriminerende holdninger til jøder og andre religiøse grupper i Norge ved begynnelsen av 1800-tallet.

Temakretsen hverdagsliv og hverdagsoppfatninger blir i en rekke sammenhenger behandlet. Det er allerede vist hvordan temaet ble belyst i framstillingen av møtet med kristendommen, og enda tydeligere i framstillingen om reformasjonen: *Vi regner med at det tok mer enn et hundreår før folks tenkemåte og livsførsel kan karakteriseres som ikke-katolsk.*¹⁰¹

Tekstboksen *Reformasjon og folkemoral* (s.122) gir eksempel på det med våre øyne fremmedartede og primitive i Norge på 1500-tallet. Igjen har vi et eksempel på en tekst som kan skape grunnlag for refleksjon knyttet til det fremmedartede i vår egen historie. Også underkapitlet *Livet på landsbygda* (167 ff.) skaper grunnlag for fremmedforståelse knyttet til dagligliv og levekår. Hverdagsoppfatninger om fødsel, giftermål og død blir indirekte tatt opp (s.169 ff.). Standssamfunnet i byene og på landet blir også belyst (s.175 f.).

Norsk felleskapsfølelse og nasjonal identitet blir indirekte og noe skjematisk belyst i kapittel 4: *Rikssamling og kristning* (s.38-51). Kapitlet viser til en kulturell, en organisatorisk og en territoriell samling av Norge. Den kulturelle samlingen knyttet til kristendommen, blir beskrevet i underkapitlene om Olav Tryggvason (s.44-46) og Olav Haraldsson (s.46-48). Det tales også om det danske 'fremmedstyret' i landet (49 f.). Spørsmålet om norsk identitet blir mer direkte tatt opp i ingressen til del 4: *Reformasjon og enevelde*:

Til tross for håndfestningen beholdt Norge sin egen lov, Magnus Lagabøtes landslov, og de gamle rettsinstitusjonene sine. Selvsagt fortsatte nordmenn å være nordmenn, bundet sammen av flere hundre års tradisjoner. Skriftspråket ble dansk, men de færreste kunne bruke det. Rundt om i bygdene levde det norske talemålet sitt eget liv upåvirket av det danske styret.

*Av skriftlige kilder i samtiden ser vi at myndighetene i København fortsatte å omtale Norge som et eget rike – selv Kristian 3. gjorde det. Det hadde nok først og fremst en symbolsk verdi.*¹⁰²

Røttene til en norsk nasjonal identitetsfølelse blir direkte gjennomgått i kapitlet *Tiden før 1814* (s.186-192). Spørsmålet om 1814 var resultatet av en lang nasjonal modningsprosess,

¹⁰¹ GEN: 120.

¹⁰² GEN: 115.

eller kun hadde sin bakgrunn i den internasjonale politiske situasjonen, blir innledningsvis stilt (s. 186). Kapitlet viser til nasjonale protest- og vekkellesbevegelser, til den voksende norske patriotisme innenfor den norske overklassen og til en begynnende selvstendighetstrang blant embetsmenn og borgere.

Når det gjelder et felles norsk normgrunnlag, blir det også her vist til den internasjonale idépåvirkningen i samband med grunnlovsarbeidet (s.207-209).

Ole Jørgen Benedictow: *Veier til vår tid. Norgeshistorie før 1850*. Aschehoug. 2000. (UEN).

I forordet (s.3-4) redegjør forfatteren for sine retningslinjer for stoffvalg: Vektlegging av sosialhistorie og befolkningshistorie i tillegg til den tradisjonelle vektlegging av politisk og økonomisk historie. Sosialhistorie blir hos forfatteren gitt et omfattende innhold: Det omfatter også kvinnehistorie, barnehistorie, familiehistorie og hverdagshistorie: *Slik blir det mulig å vise hvordan store historiske prosesser bygger seg opp som summen av virkninger av vanlige menneskers tallrike handlinger i daglig virke og omsorgsarbeid.*¹⁰³ Det blir også lagt stor vekt på religionshistorie.

I innledningen (s. 8-9) blir det også gitt didaktiske begrunnelser for å lese historie: Historie kan bidra til nåtidsforståelse, fremmedforståelse ('mennesker i andre samfunn i nåtid og fortid'), og politisk forståelse og handlingskompetanse i nåtida. Begrunnelsene kan m.a.o. klart knyttes til dimensjonene ved begrepet 'historiebevissthet'.

Temaet innvandring blir tatt opp i framstillingen om den første innvandring til Norge (s.19-24). Innvandring blir ellers tynt behandlet. Om innvandring til Norge i middelalderen sies det ingen ting. Innvandringen omfattet bl.a. rådgivere og politiske flyktninger som ble knyttet til kongens hoff, importert ekspertise som leger og skrivekyndige og som leietropper, myntmestere og steinhoggere.¹⁰⁴ Erik Opsahl karakteriserer seinmiddelalderen som den første store innvandringsperiode i norsk historie.¹⁰⁵ Opsahl viser at innvandringen hadde en slik karakter og omfang at det skapte reaksjoner blant nordmenn: *De norske reaksjonene vitner om*

¹⁰³ UEN: 4.

¹⁰⁴ Jfr. Kjeldstadli, Knut (red.): *Norsk innvandringshistorie*. Bind 1: Opsahl, Erik og Sogner, Sølvi: *I kongenes tid 900-1814*. Oslo 2003. 82-137.

¹⁰⁵ Kjeldstadli, Knut (red.): *Opus cit.* 170.

at spørsmålet om innvandring til landet i større grad enn tidligere ble politisert.¹⁰⁶ Noe av dette blir belyst gjennom Benedictows framstilling om hanseatene (s.107-109) og som vist også i flere av de andre lærebøkene. Benedictow viser at hanseatene i Norge skapte konflikter med lokalbefolkningen og utkonkurrerte norske kjøpmenn på utenlandshandelen. Hans framstilling er imidlertid balansert, i den forstand at han også viser fordelene hanseatene gav Norge både for den nordvestnorske og nordnorske fiskerbefolkningen og inntektene som kongedømmet, kirken og stormennene fikk av hanseatenes virksomhet. Benedictow viser også at det skjedde en innvandring av tyske håndverkere, først og fremst skomakere. For perioden 1500-1800 savnes imidlertid en beskrivelse av innvandring i samband med bergverksdriften i Norge og av finneinnvandringen på 1600-tallet.

Samene som nasjonal minoritetsgruppe blir kortfattet behandlet (s.185-187). I tillegg til informasjon om samenes økonomiske, sosiale og religiøse bakgrunn og organisering blir myndighetenes holdninger karakterisert: de manglet både kunnskap og respekt for samenes kultur og livsgrunnlag (s.186).

UEN har en relativt fyldig behandling av hverdagshistorie og hverdagsforestillinger. Slike tema inngår i flere kapitler: Kapittel 1: *Forhistorien (ca. 10500 f. Kr. – 750 e.Kr.)*: Et avsnitt om jordbruksristninger og fruktbarhetsreligion (s.29-30), og et underkapittel om storfamilien i bronsealderen (s.38-39). Kap. 2: *Vikingtid og rikssamling (750-1050)* tar opp en rekke tema der hverdagsforestillinger blir beskrevet: Hedendommen som en etnisk religion (s. 59-62), den nye tro: kristenretten med stevning, bot og straff (s. 64), nytt menneskesyn (s.64-66): oppfatninger om den udødelige sjel, kravene til et moralsk liv, synet på barneutbæring. Nytt syn på seksualitet og kropp (s. 66-68), bl.a. strenge og omfattende regler for å forebygge incest (s. 67). Innsikt i hverdagsforestillinger/religiøse forestillinger i førkristen tid kan også utvikles gjennom fordypningsemne 1 om Oseberg-funnet. (s. 70-76). Også i kapittel 3: *Norges historie i høymiddelalderen (1050-1349)* blir hverdagsforestillinger bygd på kirkens normer fyldig beskrevet (s.101-103) og oppfatninger knyttet til forelskelse og kjærlighet (s.103-104), ekteskap, skilsmisse og sjalusi (s.104-105), synet på døden (s. 105-107). Framstillingen blir gjort levende gjennom kildeinnslag (for eksempel s. 106). Kap. 6: *Livshjulet* (s.149-165) er viktig fordi det tar opp hverdagsforestillinger knyttet til synet på barnet, fødsel, sykdom og pest, død, kvinner og seksualitet. Det blir også gitt en fyldig beskrivelse av hekseforfølgelsene

¹⁰⁶ Ibid.

og hvilke hverdagsoppfatninger som var knyttet til hekseri. Det vises til fire forklaringer på hekseforfølgelsene: 1) Den folkelige frykten for svart magi. 2) En dyptgripende seksualangst knyttet til kirkens lære om seksualitetens store farer for sjelens frelse og kvinners rolle som fristerinne i djevelens tjeneste. 3) Kirkens demonlære, det vil si at mennesker - især kvinner - inngikk pakt med djevelen og feiret hekseabbater og svart messe med djevelen. Til gjengjeld fikk de magiske krefter som de kunne ramme sine medmennesker med. 4) Et hatefullt og forbitret religiøst klima som hang sammen med reformasjonen.

Som det flere ganger tidligere historiedidaktisk er postulert, kan fremmedforståelse like godt utvikles gjennom studiet av vår egen historie som i tilknytning til studiet av utenomeuropeiske kulturer. Ikke minst dette kapitlet gir gode begrunnelser for påstanden. Flere avsnitt fra nyere historie i Benedictows bok, blant annet synet på oppdragelse i det norske bondesamfunnet på 1600- og 1700-tallet, skaper på liknende måte bakgrunn for fremmedforståelse.

UEN har i en rekke kapitler stoff som kan skape grunnlag for en klassesamtale om utvikling av en norsk felleskapsfølelse, et felles normgrunnlag og en norsk identitet: Tekstboksen (s.20) med Ottas beretning om 'nordveg' og 'nordmennesenes land' kunne være en første mulighet til å starte en slik klassesamtale, men et langt fyldigere grunnlag blir lagt i kapitlet om vikingtid og rikssamling (s.43-69), der utviklingen av et norsk rettsamfunn gjennom tingene blir beskrevet. Det vises til felles rettsnormer, et felles forsvar og det felles verdigrunnlag som blir skapt gjennom kristningsverket. Dette blir fulgt opp i det neste kapitlet om Norge i høymiddelalderen, der det særlig i beskrivelsen av Magnus Lagabøtes landslov (s.98 f.) blir understreket at det eksisterte et felles normgrunnlag som bygde på prinsippet om likhet for loven. I kapitlet om Norge i seinmiddelalderen (s.115-127) blir spørsmål om en norsk identitetsfølelse mer direkte tatt opp: Det blir oppsummert slik under *Hovedlinjer* (s.127): *I seinmiddelalderen gikk mange hundreårs hardt ryddingsarbeid og norsk statsbygging tapt. Men forestillingen om at nordmenn var et eget folk med en egen statshistorie, levde videre og dannet grunnlaget for ny norsk statsbygging senere.*¹⁰⁷ Kapittel 5: *Fra provins til lydrike.* (s.129-147) tar først og fremst opp utviklingen av et norsk administrasjonsapparat, og hvordan det religiøse livet i Norge etter reformasjonen ble sterkere preget av et lokalt verdigrunnlag. I den sammenheng blir grunnlaget for nasjonal identitet indirekte tatt opp. I oppsummeringen *Hovedlinjer* (s.145) blir følgende slått fast: *Men forestillingen om Norges rike og et norsk folk*

¹⁰⁷ UEN: 127.

levde videre, og norsk nasjonal identitet holdt seg levende. Det er en svakhet ved framstillingen at dette stort sett bare blir en påstand. Det vises riktig nok til oppbyggingen av et administrasjonsapparat både før og etter 1660: stattholderembetet under Povel Huitfeldt (s.134), Hannibal Sehesteds oppbygging av administrasjon og militære styrker (s.135 ff.), videre eneveldet i Danmark-Norge (s.140-143) og Kristian V's Norske Lov fra 1687 (s.144) og en norsk overhoffrett. Teksten går ikke inn på hvordan en egen norsk nasjonalfølelse kunne registreres. Var det gjennom embetsverkets og handelsborgerskapets holdninger og interesser, eller gjennom vanlige folks oppfatninger? Svaret blir imidlertid gitt i kapittel 8: *Det nye Norge* (s.197-229), som tar opp grunnlaget for en nasjonal identitetsfølelse. Det slås fast at den bevisste nasjonale patriotisme var noe som kunne knyttes til de sosiale elitene: storborgerskap, embetsmenn og offiserer. De hadde alle også en personlig økonomisk interesse av å hevde nasjonal selvstendighet (s.200-201). Når det gjaldt bøndene, blir følgende slått fast:

- - - det norske bondefolket hadde sin klare nasjonale identitet. Men det var ikke stolte norske odelsbønder som førte an i utviklingen av patriotiske holdninger og norske selvstendighetsbestrebelse. De hadde ikke de samme interesser i denne utviklingen og manglet også mye av den utdanning og historiekunnskap som var så viktig for å bygge opp norsk patriotisme i denne perioden. Det store bondefolket hadde en klar, men politisk passiv nasjonal selvoppfatning.¹⁰⁸

Det vil i min sammenheng føre for langt å plassere framstillingene om norsk identitets- og fellesskapsfølelse i de ulike lærebøkene historiografisk. Jeg vil imidlertid stille spørsmålet om det ikke i lærebøker for videregående skole som skal følge læreplanenes krav om innføring i historisk metodelære, generelt sett burde blitt gitt større plass for innslag om motstridende syn innenfor historieforskningen.

Det sentrale i samband med min analyse blir likevel at behandlingen av Norges historie i samtlige lærebøker 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.

¹⁰⁸ UEN: 201.

5.3.3. Lærebøkene i nyere historie.

5.3.3.1. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

Å skille ut utenomeuropeisk historie som et eget emneområde faller ikke like naturlig for perioden etter 1850 som for perioden før. Det viktige historiske skillet går mellom perioden før og etter 1500, men 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.*¹⁰⁹ Påstanden blir begrunnet med at en virkelig verdenshistorie skal handle om hele verden, og det heter i den sammenheng:

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.*¹¹⁰

Selv om målsettingen i og for seg er klar nok, forteller den om et lite problematiserende forhold til formidling av utenomeuropeisk historie. Begrepet 'perspektivmangfold' blir overhode ikke nevnt i forordet. Her er det 'den store fortellingen', som er siktemålet, og Europa står i sentrum. I avsnittet *Veier gjennom boka* (s. 7) sies det riktig nok noe om faglige perspektiver: Det opereres med begrepene 'økonomisk-sosial lese måte' og 'politisk-ideologisk' lese måte. Det er imidlertid 'flerdimensjonalitet'¹¹¹ det er tale om, ikke multiperspektiv/perspektivmangfold.

I kapittel 1: *Verden etter 1850: Hvit, rød og svart historie* (s.10-15) blir det gjort forsøk på å beskrive de ytre særtrekk ved verden i dag: Blant annet blir utviklingen av europeernes økonomiske og politiske makt tatt opp, og det blir gått nærmere inn på utviklingen av

¹⁰⁹ ANV: 6.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Jeg har redegjort for det historiedidaktiske begrepet 'flerdimensjonalitet' i rapport 4/2002 fra Høgskolen i Vestfold: *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"*: 8.

supermaktene USA og Sovjetunionen og avkoloniseringen i Afrika og Asia (s.11).

Rikdomsfordelingen i verden blir beskrevet gjennom 'den hvite manns' ekspansjon: *Det er stadig den hvite manns verden, selv om produksjonsøkningen i Japan, Sør-Korea, Taiwan, Sørøst-Asia og Kina gjør verdenskartet stadig mer gult.*¹¹² Med bakgrunn i behovet for et flerkulturelt perspektiv synes jeg det er en svakhet at ikke utviklingen av flerkulturell kontakt og flerkulturelle samfunn, med de mulighetene for kulturell utveksling og brytninger som det medfører, blir tatt opp i et slikt sammenfattende oversiktskapittel. *Temaet kulturkontakt* blir imidlertid tatt opp i det neste kapitlet: Kap. 2: *Industrialisering og befolkningseksplosjon*, i delkapitlet *Utvandringen* (s.22-24). Det vises der til utvandring ikke bare fra Europa, men også til utvandringsbølger av kinesere og indere til andre asiatiske land:

*Utvandringen til USA var ett bidrag til å løse problemet med å skaffe mat til de nye europeerne. Utvandring var verken noe nytt eller noe særegent europeisk; både kinesere og indere har utvandret i millioner til andre asiatiske land. USA var langt fra det eneste målet for europeerne på 1800-tallet. Søreuropeere strømmet til Latin-Amerika; briter drog til Canada, Australia, New Zealand og det sørlige Afrika; franskmenn flyttet til Algerie; russere bosatte seg i Sibir og Sentral-Asia. - - - Vi må også huske på at en stor del av utvandrerne vendte hjem igjen – kanskje opptil hver tredje amerikafarer kom tilbake.*¹¹³

Som bakgrunn for å forstå dagens flerkulturelle Norge er slike komparative framstillinger viktig realhistorisk kunnskap: Innvandringen til Norge i dag er ikke noe særegent.

Folkeflytting er et historisk fenomen i og fra alle deler av verden.

Temaet kultur møte og kulturkonflikt blir tatt opp i underkapitlet *Religion* i kapittel 3: *Ideologi* (s. 35-54). I tilknytning til temaet religion blir misjon tatt opp. Det blir understreket at det ikke bare gjelder kristen misjon, men også muslimsk og annen misjonsvirksomhet. Avsnittet gir også viktig realhistorisk kunnskap om kultur møter, kultur motsetninger og forsøk på kulturell dominans:

Misjonen fikk et stort oppsving, og det gjaldt ikke bare kristen misjon. Islam var en sterk rival, selv om de muslimske statene hadde mistet mye makt. Muslimene diskuterte seg imellom hvordan de skulle møte den europeiske utfordringen. En framstående retning mente at alle muslimer burde samle seg i én nasjon (panislamisme). Hvis en slik muslimsk nasjon kom under dyktig ledelse, ville den bli den kristne overlegen. Liknende diskusjoner fant sted overalt der egne tradisjoner ble undergravd av europeisk innflytelse. Noen av dem som følte seg truet, lukket seg inne, andre lot seg omvende, og atter andre blandet vestlige tanker med sine egne.

¹¹² ANV: 11.

¹¹³ ANV: 22 f.

*Rundt århundreskiftet hadde kristen misjon en storhetstid, særlig den protestantiske. Misjonærene viste liten forståelse for "hedningenes" kultur, men åpnet nye verdener for dem. Elevene deres lærte om europeisk humanisme, vitenskap og litteratur.*¹¹⁴

På en kortfattet måte blir tema som mangfoldet i den tradisjonelle afrikanske kultur og kulturmøte-kulturkonflikt tatt opp i kunstavsnittet¹¹⁵ *Imperier og nasjonalisme* (s.74-75), der det blir gitt eksempler på kunstytringer fra Benin- og Yoruba-kulturene i Afrika før og under møtet med europeerne. Forandringene etter møtet blir kommentert slik:

*Misjonen nådde etter hvert inn i de innerste avkroker, og i misjonærenes kjølvann fulgte handelsmenn, slavehandlere, oppkjøpere og spekulanter som trakk økonomiske fordeler av å komme til et "usivilisert" område. Den hvite mann viste sin styrke som seierherre på slagmarken, i organiseringen av det nye samfunnet og i kampen om folks trosliv.*¹¹⁶

Kapittel 6: *Imperienes tid* (s. 92-110) tar opp kulturmøter i den forstand at europeernes forsøk på å legge under seg hele verden blir beskrevet. Samtidig blir det osmanske og det kinesiske imperiets utvikling drøftet. Særlig relevant i min sammenheng er en tekstboks om indianere og rasehovmot (s.93), der rasediskrimineringen som preget de europeiske erobringene i Amerika, Asia og Afrika blir tematisert og eksemplifisert. Det slås fast at den etniske minoriteten indianerne i Nord-Amerika ble fratatt sine rettigheter som nasjon og gjort til amerikanske undersåtter. Også situasjonen i Latin-Amerika med europeisk kulturimperialisme blir kommentert (s.94); samtidig blir kulturell sammensmeltning kortfattet nevnt. Kapitlet har også en kortfattet kommentar om kulturkonflikt mellom katolske misjonærer og kinesere (s. 94 f.). Det blir gitt en summarisk beskrivelse av kolonierobringene i Asia, Sørøst-Asia og Afrika (s.94-98). Det nevnes i en bildekommentar (s.96) at britene mottok mange kulturelle impulser fra India, men eksemplet virker nesten patetisk: polo!

Temaet rasehovmod blir tatt opp i tekstboksen *Hjelp andre raser og fyll egne mager*, der 'the White Man's Burden' blir kommentert (s.98). Kulturell og politisk dominans blir også tatt opp i tekstboksen *Fantiene og ashantiene* (s.100). Også moderniseringen etter vestlig mønster i Japan og Kina blir kortfattet kommentert (s.102-106). Tekstboksen om konfutsianismen (s. 47) inneholder derimot positive eksempler på flerkulturell sameksistens og toleranse. Kultur mangfold og religiøs toleranse innenfor Det osmanske riket er et sentralt tema i underkapitlet *Det osmanske riket* (s.106). Det blir der vist til at det ble brukt flere språk i riket,

¹¹⁴ ANV: 37.

¹¹⁵ ANV inneholder presentasjon av kunst som innledning til hvert hovedkapittel.

¹¹⁶ ANV: 75.

bl.a. arabisk, tyrkisk, kurdisk og persisk. I riket bodde ikke bare muslimer, men også jøder, kristne armenere, grekere, og serbere og andre balkanfolk. Som bakgrunnskunnskap for forståelsen av flerkulturelle samfunn er kapittel 15: *Frigjøring, fattigdom og fundamentalisme* (s.274-296) viktig. Særlig relevant i samband med flerkulturell forståelse er underkapitlet *Kultur og fundamentalisme* (s.290-295), som gir faktakunnskap om muslimske retninger, og beskriver ulike, til dels motstridende, grunnoppfatninger innenfor islam. Sentralt i kapitlet er understrekningene av sammenhenger mellom kultur og identitet (s.290, 294), og religiøst begrunnede hverdagsoppfatninger knyttet til kvinnesyn (s.293, 299) og til skikk og bruk (f.eks. om bruk av slør). Et viktig innslag er drøftingen av årsakene til den islamske fundamentalismen og tekstboksen *Er fundamentalismen moderne?*(s.295). Det blir i den generelle drøftingen vist til økonomiske, sosiale, politiske og ideologiske årsaker til at fundamentalismen har økt i styrke i den siste trettiårsperioden. En bakgrunn for diskusjon i en klasse som er multietnisk sammensatt, gir spørsmålene om fundamentalisme som blir stilt i tekstboksen: representerer fundamentalismen en tilbakevending til et middelaldersamfunn uten respekt for allmenne menneskeretter, eller er fundamentalismen først og fremst å oppfatte som en reaksjon mot de arabiske regimenenes vanstyre og mot vestlig dominans? Representerer i den sammenheng fundamentalismen et ønske om å samle befolkningen om en kultur som den kan føle som sin egen?

Historiedidaktisk vurdert gir framstillingen om utenomeuropeisk historie i ANV sentral oversiktskunnskap som bakgrunn for dannelse av historiebevissthet knyttet til kulturmøter, 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 boka, gjør imidlertid framstillingen summarisk. 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 denne lærebokteksten. Spørsmålet blir igjen om denne svakheten blir rettet på gjennom oppgaveheftet.

Det kan slås fast at oppgaveheftet har innslag av oppgaver som knyttes til utenomeuropeiske historiske oppfatninger. Det gjelder for det første oppgavene til kapitlet *Kappløpet om Afrika*, der oppgave 6.16. har tittelen *To afrikaneres syn på arven fra kolonitida*.¹¹⁷ To syn blir satt

¹¹⁷ Løvås, Anne, Skovholt, Lene: *Spor i tid. Kilder og oppgaver. Etter 1850. 1.opplag 1997*:.81.

opp mot hverandre: en positiv vurdering av kolonitida fra den rhodesiske nasjonalistlederen Ndabaningi Sithole, og et negativt syn fra Sylvanus Olympio, den første president i republikken Togo. De etterfølgende kildeinnslagene 6.18 – 6.20¹¹⁸ knyttes til problemstillingen *Imperialismen – katastrofe eller velsignelse?*, men inneholder stort sett bare positive vurderinger av imperialismen. Et annet kildeinnslag som gir et utenomeuropeisk perspektiv, er utdrag fra en tale av Tanzanias president Julius Nyerere fra 1958, der han legger fram sitt syn på bistand.¹¹⁹ Et liknende kildeinnslag er utdrag fra den algirske presidenten Boumediennes åpningsforedrag for FN i 1974, der han krevde at u-landene skulle ha råderett over sine egne ressurser.¹²⁰ Oppgaveheftet oppfordrer til sammenlikning av Nyereres, Boumediennes og lærebokas syn på u-hjelp. På bakgrunn av eksemplene ovenfor blir konklusjonen at oppgaveheftet har eksempler på motstridende syn og historiske perspektiver, der historien blir sett med utenomeuropeiske øyne. Dessverre er eksemplene svært få, og vil neppe i særlig grad bidra til å 'vinkle' historien på en ny måte.

Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad: *Historie 2. Verden og Norge etter 1850*. Cappelen 2002 (CNH). har en integrert framstilling av Norges- og verdenshistorien. Læreverket har en egen arbeidsbok og et nettsted. Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet gjelder kapitlene om imperialismen (s.86-135), om Afrika (s.402-419), Latin-Amerika (s.421-433), Asia (s.435-461) og Midt-Østen (s.463-483). Et globalt innholdsperspektiv, dvs. valg av innhold som belyser ulike verdensdeler, preger til en viss grad framstillingen om den første verdenskrig (s.115-135), den andre verdenskrig (s.217-267) og kapitlet *Vest mot øst* (s.268-313). Sluttkapitlet *Nord og sør* (s.485-495) har i tillegg til beskrivelsen av u-landenes situasjon også et avsnitt om Norges forhold til u-landene.

Kapitlet om imperialismen beskriver en rekke eksempler på *kulturkonflikt og rasisme*. Det vises til sammenhenger mellom ekstrem nasjonalisme og sosialdarwinistisk kulturhovmod (s.89 f.). I Afrika gav dette seg utslag i det tyske folkemordet i Sørvest-Afrika (s.92). Kapitlet tar også opp rasediskriminering under den britiske kolonitiden, og hvordan den franske assimilasjonspolitikken representerte en trussel mot afrikansk kultur (s.94). Kapitlet beskriver også rasismen under boerne (s.96).

¹¹⁸ Samme kilde.: 82.

¹¹⁹ Samme kilde: 119.

¹²⁰ Samme kilde: 120.

Beskrivelsen av den ytre geografiske ekspansjonen av Russland etter 1850 (s.98) tar opp hvordan det ble skapt et flernasjonalt rike, og hvordan kulturelle og etnisk-religiøse motsetninger ble skapt gjennom den russiske dominansen over Sentral-Asia. Kapitlet beskriver i den sammenheng de historiske røttene til dagens konflikter mellom russere og muslimske folkegrupper.

Kulturkonflikt og rasisme er også sentrale tema i framstillingen av Latin-Amerikas nyere historie. Læreboka legger stor vekt på forholdet mellom USA og Latin-Amerika (s.98-102). Samtidig blir innvandrerne i Nord-Amerikas forhold til den indianske befolkning beskrevet som en kulturkonflikt. Det blir gjort forsøk på å anlegge flere perspektiver gjennom et sitat fra sioux-høvdingen Røde Sky (s.100). Framstillingen om de indre kulturelle forhold i Latin-Amerika tar opp rasediskriminering og etnisk diskriminering fra overklassens side (s.103). Imperialismen i Asia får en relativt stor plass (s.103-109), og det blir lagt vekt på å belyse kulturkonflikt, og også hvordan mange indere følte seg kulturelt overlegne menneskene fra Vesten. Det vises hvordan rasistiske holdninger hos britene skapte opprør, men også hvordan det ble forsøkt å skape en egen indisk nasjonalisme som gikk på tvers av etniske, religiøse og språklige skillelinjer, noe som dannet bakgrunnen for Kongresspartiet.

Relevant i samband med dannelse av en kritisk historiebevissthet er henvisningene til den stadig pågående historikerdebatten, der indiske historikere mener at britenes styre førte til ødeleggelse av indisk håndverk og til massedød på landsbygda (s.106). I oppsummeringen om virkningene av imperialismen (s.109) blir det bl.a. vist til europeernes nedlatende syn på kolonienes kultur som 'barbarisk' og 'tilbakestående', og hvordan misjonærene i Afrika bekjempet lokale kulturtradisjoner, som for eksempel polygami og naturreligioner. Et lite forsøk på å se historien med ikke-europeiske øyne blir gitt gjennom et sitat fra en japaner som besøkte Shanghai midt på 1800-tallet (s.110). Han slår fast at de fleste kinesere er blitt tjenere for utlendinger og frykter at den samme skjebnen skal ramme Japan. På den andre siden slår lærebokteksten fast (s.112) at japanerne var mer fleksible i forhold til sin egen kultur enn kineserne, og hadde en større vilje til å hente impulser fra andre, bl.a. fra Kina.

Kapitlene som behandler Afrikas, Latin-Amerikas, Asias og Midt-Østens nyere historie er alle relativt kortfattede og gir en summarisk realhistorisk oversikt. Det som i sammenheng med dette arbeidet er direkte relevant, er for eksempel framstillingen om apartheidsystemet i Sør-Afrika (s.409-416). Avsnittet er viktig fordi det beskriver hvordan et politisk system bygd på

rasetenkning fungerte i praksis: inndeling av befolkningen i grupper på bakgrunn av rase, forbud mot seksuell omgang mellom folkegruppene, passlover og egne stammeområder for svarte. Avsnittet er også viktig fordi det blir vist hvordan indre motstand og internasjonalt press bidro til å fjerne apartheidsystemet. Kapitlet tar også opp spørsmål knyttet til etniske og kulturelle forhold og motsetninger i Afrika. Det gjelder den indre striden mellom ANC-tilhengere og tilhengere av den zuludominerte Inkatha-bevegelsen i Sør-Afrika, og eksempler på hvordan etniske konflikter førte til store flyktningestrømmer i Afrikas nyeste historie. Det blir også vist at kulturelle forhold skapte andre problemer, for eksempel hvordan religiøse forestillinger om fruktbarhet og forfedrenes rolle bidro til befolkningsveksten. Framstillingen om Latin-Amerika tar i tillegg til å beskrive de militæres makt, virkninger av den kalde krigen, utfordringen fra Cuba og sandinistene i Nicaragua opp urbefolkningens problemer i forhold til storsamfunnet i flere stater, bl.a. i Mexico (s.428-430). Det vises også til at det i løpet av 1990-årene i flere stater ble tatt større hensyn til menneskerettighetene og urbefolkningen (431 f.). Framstillingen om Asia (s.435-461) er i likhet med de øvrige kapitlene om utenomeuropeisk historie preget av summarisk oversiktskunnskap. Relevante problemstillinger i en interkulturell læringsprosess er knyttet til etniske og religiøse motsetninger mellom hinduer, muslimer og sikher i krigen mellom India og Pakistan, motsetninger mellom de samme gruppene i India, motsetninger mellom forskjellige folkegrupper og landsdeler i Pakistan, forfølgelse av kinesere på politisk-etnisk grunnlag i Indonesia og etniske og religiøse motsetninger på Filippinene, der blant annet den muslimske geriljaen på de sørlige øyene blir nevnt.

Den historiedidaktiske innvendingen gjelder stort sett alle kapitlene om utenomeuropeisk historie: Framstillingen er 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? Jeg har tidligere flere ganger vært inne på at noe av problemet kunne løses ved å oppfordre til å arbeide med kilder i arbeidsbøkene. Det blir gjort gode forsøk i arbeidsboka til Cappelen's historieverk.¹²¹ Det skal tas med noen eksempler: Under temaet 'kampen mot kolonialismen' er det tatt med utdrag fra en bok av Gakaara wa

¹²¹ Fossum, Kristin, Myhrvold, Tor Arne, Ugland, Ellen: *Historie 2. Verden og Norge etter 1850. Arbeidsbok*. Oslo 2002.

Wanja som var aktiv i mau-mau-bevegelsen i Kenya.¹²² 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.¹²³ 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.

Det utenomeuropeiske innholdsperspektivet blir tydelig didaktisk begrunnet i Tore Linné Eriksen: *Vår felles fortid. Norge og verden fra 1850 til 1940*. Gyldendal 1997. (GN 1) I likhet med Cappelens historieverk for videregående skole er Gyldendals en integrert framstilling av Norges og verdens nyere historie.

De didaktiske intensjonene med læreverket kommer direkte til uttrykk i forordet. Fem hovedintensjoner blir skissert:¹²⁴

- Historie er et samfunnsfag. Faget skal være en hjelp til å forstå hvordan dagens samfunn er blitt til.
- Historie er også et kulturfag: Formidling av kunnskap om eget og andre lands kulturbakgrunn og historie er en verdi i seg selv. Men forfatteren legger til: *Kanskje kan det også skape respekt og forståelse for at samfunn og kulturer er ulike.*¹²⁵
- Historie er et holdnings- og verdifag: Faget skal legge grunnlag for likeverd, globalt ansvar og økologisk innsikt.
- Historie er noe langt mer enn europeisk historie. Verdenshistorien må omfatte hele verden.
- Historie er en vitenskap om hvordan man skaffer seg kunnskap om fortida, og hvordan man analyserer og framstiller dette stoffet. Ikke minst er det lagt vekt på å forklare hvordan historikere behandler de samme temaer på forskjellige måter, slik som for

¹²² Samme kilde: 185 f.

¹²³ Samme kilde: 191 f.

¹²⁴ GN 1: Forord.

¹²⁵ Ibid.

eksempel 'delingen av Afrika'. Ved å legge vekt på hvordan synspunkter både forandrer seg over tid og står mot hverandre, blir det lagt grunnlag for en kritisk holdning også til det som står i læreboka.

Alle de fem intensjonene er sentrale i samband med dannelse av historiebevissthet generelt og interkulturell historisk læring spesielt. Den siste intensjonen om perspektivmangfold i historiske framstillinger er kanskje det som er mest forsømt i de øvrige lærebøkene jeg har gjennomgått. Et viktig spørsmål blir i den sammenheng om Tore Linné Eriksen makter å følge opp sine intensjoner.

I del 1: *Den industrialiserte verden*, som behandler perioden 1850-1914, blir det vist at den folkeflyttingen som preger vår verden i dag, ikke er et nytt fenomen. I underkapitlet *Utvandring og innvandring* (s.27-28) blir bl.a. årsakene til utvandringen til Amerika fra europeiske land i andre halvdel av 1800-tallet gjennomgått.

Ulike varianter og utslag av nasjonalisme blir behandlet i en rekke kapitler. I en tekstboks (s.61) blir det vist til Øyvind Østeruds begrepsforklaringer knyttet til stat og nasjon. Østerud skiller mellom tre betydninger av nasjonsbegrepet: 1) *folkegruppe med felles kulturelle kjennetegn*, 2) som idé om at statsgrenser skal falle sammen med nasjoner som kulturelle fellesskap, der det legges vekt på for eksempel språk, hudfarge, religion eller historie. 3) Nasjon som noe som ikke har klare og entydige kjennetegn: *I stedet kan vi si at enhver folkegruppe som definerer seg selv som en nasjon, eller som oppfattes slik av andre, er en nasjon.*¹²⁶

Nasjonalisme og nasjonal identitet knyttet til utenomeuropeisk historie blir behandlet i kapittel 5, *Asia i oppbrudd* (s.92-107). Kapitlet viser til tradisjonene fra det eldre Kina, med dets oppfatning av Kina som 'Midtens rike' som holdt 'barbarene' ute. Den *kulturkonflikten* som dannet noe av bakgrunnen for indisk nasjonalisme: Konflikten mellom britisk og indisk kultur, blir kritisk beskrevet (s.103): *De siste restene av det gamle mogulriket ble tvunget i kne. India ble som helhet en britisk koloni, selv om flere hundre fyrster beholdt mye av makten sin på lokalplanet. Engelsk språk, kolonimaktens lover og europeisk kultur ble påtvunget den indiske befolkningen.*¹²⁷ En tekstboks: *En liten utflukt i India (103)*, beskriver på en ironisk

¹²⁶ GN 1: 61.

¹²⁷ GN 1: 103.

måte det som to engelskmenn trengte for en liten utflukt i India. Reaksjonene på engelsk kolonialisme fra indisk side blir tatt opp i de neste underkapitlene om indisk nasjonalisme på slutten av 1800-tallet (s.105 f.). Det understrekes at den indiske nasjonalismen før Mahatma Gandhi var en bevegelse som ble styrt av velstående hinduer med høyere utdanning som ble stengt ute fra de øverste stillingene i koloniadministrasjonen. Nasjonalismen var altså langt fra en massebevegelse. Nasjonalismen som var ledet av de velstående hinduer, var samtidig en kulturkonflikt: *I konkurransen med britene støtte de også mot en mur av rasisme, arroganse og forakt for den tusenårige indiske sivilisasjonen.*¹²⁸

Diskriminering av etniske minoriteter og andre raser er også tema i en tekstboks (s.66) som gir et utdrag fra plantasjeeieren J.H. Hammonds innlegg i Senatet i USA 1858 der han hevdet retten til å ha slaver og betydningen av slaveri. I samme avsnitt blir behandlingen av den indianske befolkningen i Nord-Amerika beskrevet (s.67 f.). Også i GN 1 blir USA som 'smeltedigel' for forskjellige raser, nasjonaliteter, kulturer, språk og religioner beskrevet (s.71), og samtidig blir det vist eksempler på at innvandrergupper ble brukt som syndebukker. I kapitlet *Rasisme, sosialdarwinisme og misjonsbefaling* (s.86-88) blir de lange historiske røttene til rasismen i Europa beskrevet. Tendensene til europeisk selvforherligelse i forhold til andre folkeslag var en del av denne rasismen, og slike holdninger ble forsterket av Darwins utviklingslære. Læreboka kontrasterer dette synet med tidligere tiders syn på andre kultursamfunn: *I tidligere tider ble flere sivilisasjoner utenfor Europa sett på med nysgjerrighet og interesse. På 1600- og 1700-tallet beundret opplyste samfunnsgrupper i Frankrike kinesisk kultur, statsstyre og filosofi.*¹²⁹ Det vises også til den imperialistiske praksis i Sør-Afrika og Algerie, der undertrykkelsen av andre folkeslag og religioner ble rasistisk begrunnet. I en tekstboks (s.91): *Imperialismens ideologi*, blir forsvaret for imperialismen illustrert gjennom sitater fra Cecil Rhodes, Joseph Chamberlain og Gabriel Hanotaux. I kapittel 6: *Afrika: Erobring, motstand og kolonistyre* (s.108-122) er rasisme og undertrykkelse av lokale folkegrupper i Afrika et sentralt tema (s.110 f.). Kapitlet tar også opp zuluenes forsøk på å bevare en selvstendig nasjon. Misjonsvirksomhetens positive og negative sider (116) blir drøftet: Bl.a. understrekes det hvordan misjonen bidro til å bryte ned afrikansk kultur og religion. Utslagene av europeisk rasisme blir illustrert gjennom beskrivelsen av diskrimineringen i Sør-Afrika. (s.120) og av tyskernes folkemord i Namibia (s.120 f.). I kapittel 7 (s.123-131) blir etnisk mangfold og behandlingen av indianere, svarte slaver og

¹²⁸ GN 1: 106.

¹²⁹ GN 1: 87.

blandede folkegrupper (mestiser og mulatter) i Latin-Amerika beskrevet (123, 127, 129, 130 f.). En annen bakgrunn for rasisme blir drøftet i kapittel 14: *Kapitalismens verdensomspennende krise* (s.260-277). Krisen i USA etter 1929 førte til oppblomstring av rasisme, fremmedhat og innvandreriendtlighet.

GN 1 merker seg ut med en skarpt profilert framstilling av tema som nasjonalisme, imperialisme, rasisme og diskriminering av etniske grupper. Langt på vei blir de didaktiske intensjonene som ble formulert i forordet, fulgt opp. Forfatteren 'vinkler' framstillingen på en tydelig måte: Vi er aldri i tvil om forfatterens 'sympatiforankring'. Teksten inneholder flere kildeinnslag som underbygger forfatterens kritiske framstilling om imperialisme, fascisme og undertrykkelse av folkegrupper. Forfatteren følger imidlertid ikke tydelig nok opp sine intensjoner om perspektivmangfold. Teksten har svært få eksempler på at historien blir sett gjennom utenomeuropeiske øyne. Til tross for forfatterens intensjoner vil jeg derfor stille spørsmål om framstillingen i særlig grad bidrar til fremmedforståelse. Teksten bidrar trolig likevel til en kritisk historiebevissthet gjennom den profilerte framstillingen. Den kritiske framstillingen kan danne et godt utgangspunkt for debatt i en klasse. Et viktig redskap i dannelsen av en kritisk historiebevissthet er også flere eksempler på motstridende oppfatninger blant historikerne; det gjelder bl.a. henvisninger til debatten om delingen av Afrika (s.122) og ulike syn på den russiske revolusjon (s.258).

Det neste bindet av Gyldendals nyere historie, Tore Linné Eriksen: *Vår felles fortid. Norge og verden etter 1940*, Gyldendal 1998, (GN 2), legger i likhet med foregående bind stor vekt på kulturkonflikt og etnisk-religiøse motsetninger, flyktninge- og minoritetsspørsmål, rasisme og fremmedhat og arbeidet for å bekjempe slike tendenser. Også hverdagsoppfatninger i andre kulturer blir belyst.

Forfølgelse av ulike etniske grupper får en bred plass i kap. 1: *Den andre verdenskrigen* (s.7-33). Særlig det som skrives om tysk okkupasjon og folkemord (s.21 ff.), belyser hvordan forakt for andre folkegrupper (f.eks. jøder, sigøynere, slaviske folkegrupper) førte til masseutryddelse. Også underkapitlene: *Hvorfor ble atombomben brukt?* og *Krigens ofre* (s.28 ff.) tar opp forakten for 'de andre', og drøfter bl.a. om bruken av atombomben over Japan kunne ha rasistiske motiver/forklaringsbakgrunn. I del 3: *Den industrialiserte verden* (s.123-193) blir bl.a. protest mot fattigdom og diskriminering i USA på 1950-tallet beskrevet (s.127). Et eget underkapittel om "det andre Amerika" og radikal motkultur i USA på 1960-tallet

skildrer Martin Luther King og kampen mot rasediskriminering (s.131-132). Kampen for 'red power' blant indianerbefolkningen blir også tatt opp. Boka viser også til et konservativt tilbakeslag under Reagan (s.136-138) som var uttrykk for en reaksjon på det som han oppfattet som 'lefling' med minoriteter og trygdemottakere (s.137). I del 2: *Hovedlinjer i verdenssamfunnet etter 1945* (s.55-122) blir motsetninger mellom etniske grupper illustrert gjennom eksempler fra Afrika, Sri Lanka og Øst-Timor (s.80). I den sammenheng blir noen av årsakene til flyktningeproblemet forklart: De største flyktningetragediene har vært i Afrika og i Afghanistan og i Indokina, og de blir knyttet til kulturkonflikter som skyldes etnisk-religiøse motsetninger. I den generelle kommentaren blir årsaker til interkulturelle konflikter oppsummert slik:

Ideologiske og religiøse motsetninger trer også åpent fram. Ved inngangen til 1990-årene gjorde forskjellige former for religiøs fundamentalisme seg gjeldende overalt i verden, for eksempel blant muslimer og jøder i Midtøsten, hinduer i India og hos enkelte religiøse grupper i USA. Både i vår del av verden og i islamske land omtales "sammenstøt mellom sivilisasjoner" som den grunnleggende konflikten inn i det nye tusenåret. I industrisamfunn med økende arbeidsløshet og sosial oppløsning har også fremmedfrykt, hat og rasisme fått større utbredelse.¹³⁰

I flere senere avsnitt blir innholdet i sitatet utdypet: For eksempel blir undertrykkelse av arabisk kultur i Nord-Afrika beskrevet (s.341), og motsetningene mellom sunni- og shiamuslimer i for eksempel Irak. Samtidig som det religiøse og kulturelle mangfoldet blir understreket, blir også *grunnlaget for identitetsdannelse og kulturelt samhold* tatt opp:

Til tross for mange ulikheter var det likevel grunnlag for fellesskap i den arabiske verden. Både språk, historie, kultur og islamsk tro gjorde det naturlig å samarbeide. Selv om det var splittelse mellom to retninger innenfor islam (sunnimuslimer og sjiamuslimer), var de viktigste trekkene ved religionen felles. Dessuten hadde muslimer fra alle kanter av verden de samme hellige stedene: Mekka, Medina og Jerusalem. Etter avkoloniseringen fikk også arabisk historieskrivning fornyet betydning. Motsetningsforholdet til Israel etter 1948 bidrog ellers til et fellesskap på tvers av andre skillelinjer.¹³¹

Utenomeuropeisk historie blir gjennomgått i kapittel 4: *Nord og sør* (s.86-104), og kapitlet gir viktig oversiktskunnskap om utviklingen av selvstendige stater og nye forskjeller når det gjelder fordeling av rikdom i verden. Tekstboksen med kilder (s.90-91): *Alliansefrihet og avkolonisering* inneholder sitater fra Nehru, Macmillan, Lumumba og Fanon som bl.a. forteller om identitetsfølelse og selvoppfatning i andre kulturer. Her følger forfatteren opp sine intensjoner om perspektivmangfold. Arbeidet for å styrke nasjonal identitet, og å gi plass

¹³⁰ GN 2: 80.

¹³¹ GN 2: 344 f.

for kulturelt mangfold innenfor de enkelte stater i utenomeuropeiske områder blir tatt opp i flere sammenhenger i del 5: *Den tredje verden* (s.277-357). Det vises til arbeidet for nasjonalisme og for å styrke den nasjonale selvrespekten i Kina på 1940-tallet (s.280 f.). I kap.15: *Asia* (s.293-306) blir det kulturelle mangfold og spesielt konflikten mellom hinduer og muslimer beskrevet (s.293). I den sammenheng blir det kulturelle mangfoldet i India gjennomgått: hinduer, muslimer, sikher, indiske kristne og europeere. Det vises også til opposisjonspartiet BJP (Bharayat Janata Party) som samarbeidet med den ytterliggående bevegelsen *India for hinduene!* Nasjonalismen i utenomeuropeiske områder blir også behandlet i et eget avsnitt om afrikansk, asiatisk og arabisk nasjonalisme (s.307 f.).

Etniske motsetninger, kulturkonflikt og rasisme i Afrika blir beskrevet i kapitlet *Frigjøringskamp mot hvit undertrykkelse* (s.309 ff.): Konfliktene i Sør-Rhodesia, Angola, Mozambique, Guinea-Bissau og Sør-Afrika blir gjennomgått. Europeiske holdninger preget av eurosentrisme og mangel på innsikt i andre kulturer blir kommentert i et sitat fra 1975 av den kenyanske professor Betwell A. Ogot om den manglende europeiske forståelse for opprørene i Kenya (Mau-Mau). Hans møte med de nordiske landenes holdninger blir beskrevet slik:

Det var offisielle britiske synspunkter som hadde slått igjennom, og her het det at oppstanden var en barbarisk sammensvergelse fra en håndfull usiviliserte afrikanere. Det fantes også kristne tolkninger av opprøret som et hedensk tilbaketog fra folk i mørkets og djevelens makt. Pressen i Vest-Europa slo opp skremmende beretninger om afrikansk terror, men det tok lang tid før de virkelige forholdene omkring den britiske militærmaktens herjinger kom fram.¹³²

Etniske motsetninger i Afrika som uttrykk for en indre kulturkonflikt blir beskrevet (bl.a. s. 317 og 319 f.) og også som årsak til flyktingestrømmen fra Afrika (s.319). Etniske motsetninger blir også forklart som årsak til konflikten i Somalia 1991: *Når det ikke fantes en nasjonal enhet eller et samlet styre, søkte folk tilflukt i slektsbaserte samfunn (klaner), som bekjempet hverandre.*¹³³ Boka gir et annet eksempel på det samme: Konflikten i Rwanda og Burundi. Det vises også til religiøse konflikter: Sudan.

Kampen mot et rasistisk regime blir grundig behandlet i delkapitlet: *Sør-Afrika i svart og hvitt* (s.321-324). Nelson Mandelas blir i den sammenheng sitert: *Dette er sinnssyk politikk. Alle*

¹³² GN 2: 311.

¹³³ GN 2: 320.

menneskerettigheter blir tråkket på. Det minner om Hitlers politikk overfor jødene.¹³⁴ Det prinsipielle grunnlaget for frigjøringskampen i Sør-Afrika blir kommentert slik:

I 1955 kom representanter for alle hudfarger sammen til en kongress for å vedta "Frihetsbrevet", som ble det viktigste dokumentet i frigjøringskampen. Her ble det slått fast at "Sør-Afrika tilhører alle som bor i landet, svarte og hvite, og ingen regjering kan gjøre rettmessig krav på makten dersom den er grunnlagt på folkets vilje."¹³⁵

Eksempel på antirasistisk lovgivning blir også gitt i kommentaren om Castros lover mot forskjellsbehandling av kjønn og rase (s.332).

Minoritetsproblemer i Sør-Amerika blir beskrevet i en tekstboks om Amazonas (s.334 f.): regnskogindianernes situasjon og miljøproblemene som skapes av de økonomiske interessene som bl.a. storselskapene representerer. Også Maya-indianernes situasjon i Mexico og den politiske kampen gjennom geriljabevegelsen zapatistene blir tatt opp (s.340). Kurderne krav om en egen stat blir kommentert slik: *I dag bor mer enn 20 millioner kurdere i området (Irak, Iran, Tyrkia, Syria og Armenia), og de utgjør en av de største etniske gruppene i verden som ennå ikke har noen nasjonalstat.* Overgrepene mot kurderne blir også beskrevet i samband med ettervirkningene av Golf-krigen (s.352).

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.

Egil Ertresvaag: *Veier til vår tid. Verdenshistorie etter 1850* (Universitetsforlaget) (UNV) kom som første utgave 1994 og som revidert 2. utgave i 1998. I forordet blir det gjort rede for oppbyggingen av læreverket, og de endringer som ble gjort i samsvar med læreplanen. Verdt å merke seg er målet *mangfold*, bl.a. ved at også sosial- og kulturhistoriske emner blir sterkere vektlagt enn tidligere. Kildeinnslagene i teksten blir kommentert: Framstillingen blir *illustrert*

¹³⁴ GN 2: 322.

¹³⁵ GN 2: 322 f.

– og problematisert ved hjelp av kilder og historien til enkeltmennesker.¹³⁶ Å utvikle historiebevissthet blir indirekte formulert som mål: *Nytt er også refleksjonsspørsmålene i margin; de er ment som en oppfordring til å drøfte forbindelsene mellom samtid og fortid: årsaker, virkninger og vendepunkt i historien.* Også i kapitlet om historisk metode (s.8-24) blir målet å fremme utvikling av historiebevissthet indirekte tatt opp (s.8 f.). Mål som nåtidsforståelse ved hjelp av historie, utvikling av identitet og politisk bruk av historie blir nevnt.

Relevante tema i læreboka i samband med en interkulturell læringsprosess er migrasjon, nasjonalisme og identitet, flernasjonale stater, utenomeuropeisk historie, kulturkonflikt og flerkulturelle samfunn, minoritetsproblematikk, rasisme og fremmedhat.

Migrasjon blir først og fremst tatt opp i beskrivelsen av hvordan industrisamfunnet utviklet seg på slutten av 1800-tallet (s.27-49). Kapitlet tar bl.a. opp utvandringen til Amerika, og hvordan denne utvandringen førte til en kulturkonflikt der den etniske minoriteten i USA, indianerne, ble utryddet. Det flerkulturelle samfunnet USA blir senere beskrevet i kapitlet *Den rike verden* (s.265-283). I det siste kapitlet i boka *Drømmen om en bedre verden* (s.317-341) blir økonomiske spørsmål og miljøproblemer vektlagt. Kapitlet inneholder svært lite som eksplisitt er knyttet til det flerkulturelle samfunn: Det sies litt om menneskeretter (s.329) og etnonasjonalisme (s.332-333), men ingen ting om flyktningsstrømmer, arbeidsvandring og flerkulturelle samfunn.

Nasjonalisme og grunnlaget for nasjonal identitetsdannelse blir i hovedtrekk tatt opp i samband med europeisk historie, men blir også behandlet generelt og i tilknytning til utenomeuropeisk historie. Grunnlaget for nasjonal identitet: språk, symboler og historie, og det kulturelle og politiske aspektet ved nasjonal identitet blir tatt opp i kapitlet *Nasjonalisme og nasjonalstater* (s.67-77). Nasjonalisme som årsak til konflikt mellom folkegrupper og som instrument for makthaverne blir beskrevet. Identitetsdannelse med etnisk og religiøs grunnlag blir berørt i beskrivelsen av kurderne og den jødiske nasjon (s.69). Temaet religiøs identitet innenfor Det osmanske riket blir karakterisert som en *kulturkonflikt* mellom tradisjonell tyrkisk identitet og vestlig innflytelse (s.75). Det kom til uttrykk i konflikten med ungtyrkerne om den religiøse identiteten. Det typiske ved nasjonalismen i USA var kombinasjonen av en

¹³⁶ UNV: 3.

felles amerikansk nasjonalfølelse og etnisk mangfold (s.76). Fenomenet nasjonalisme blir sammenfattende beskrevet slik:

*Nasjonalismen som ideologi har mange sider. Betydningen av den har vært stor. Den har vært til inspirasjon for mange undertrykte folkegrupper og minoriteter, den har vært brukt av makthavere for å legitimere overgrep mot andre stater, og den har ført til uvennskap og regulær krig mellom stater. På 1800-tallet var den en viktig drivkraft bak samlingen av Italia og Tyskland, samtidig som den ble en frigjørende kraft for folkegruppene på Balkan. Nasjonalismen var også en viktig drivkraft i det begynnende opprøret mot verdens kolonimakter.*¹³⁷

Utenomeuropeisk historie blir behandlet i kapitlet om imperialismen (s.79-95). Kapitlet vektlegger økonomiske og politiske sider ved imperialismen, men kulturkonflikt blir tatt opp i samband med misjon (85 f.) og kulturpåvirkning under imperialismen/opprør mot imperialismen i Afrika, India og Kina (s.84 f., 87 f., 91 f., 94) Også i oppgavene til kildene (s.94) blir forholdet mellom kulturer tatt opp (oppgave 3 og 4) ved at det stilles spørsmål om europeiske holdninger til andre kulturer i Kiplings dikt *The White Man's Burden* og i et reklamebilde for såpe fra 1895. *Temaet rasisme* blir behandlet under europeisk historie og skal derfor kommenteres i neste kapittel. *Utenomeuropeisk historie* blir også tatt opp i kapittel 13: *Frigjøring og demokrati i den tredje verden* (s.285-309). Framstillingen er summarisk og konsentrert om økonomisk og politisk hendelsesforløp. Her er lite som skaper grunnlag for forståelse av andre kulturer. Det samme gjelder framstillingen om kampen mot apartheid og konflikten i Midt-Østen og fundamentalismen.

5.3.3.2. Det europeiske innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

Temaet 'nasjonalisme' får en sentral plass i ANV, og særlig i hovedkapitlet *Ideologi* (s. 41-50). Selv om det også blir gitt flere eksempler på utenomeuropeisk nasjonalisme, blir temaet nasjonalisme først og fremst behandlet i framstillingen om europeisk historie. Det blir i samband med europeisk nasjonalisme gitt en viktig innføring i spørsmål knyttet til *identitet og tilhørighet*. Det blir skilt mellom 'statsnasjoner', 'folkenasjoner' og 'religionsnasjoner': *Europa hadde altså flere slags nasjonalismer. I Vest- og Nord-Europa var staten viktigst, i Sentral- og Øst-Europa folkekulturen og språket, og på Balkan religion, språk og historisk tradisjon.*¹³⁸ Kapitlet har også en tekstboks, *Den osmanske nasjonen*, som på en enkel måte

¹³⁷ UNV: 76.

¹³⁸ ANV: 44 f.

(referat av en samtale) illustrerer hvor mangetydig begrepet nasjon kan være, og hovedbegrepet og begrepet 'flernasjonal nasjon' blir forklart slik:

*Begrepet nasjon er mangetydig. Ofte kan flere nasjoner overlappe hverandre, og samme person kan høre til flere nasjoner, alt etter som utgangspunktet er statstilhørighet, språk eller religion. I det osmanske imperiet, liksom senere USA, Sovjetunionen og Jugoslavia, ble det forsøkt å skape en "flernasjonal nasjon".*¹³⁹

Kapitlet om nasjonalisme er viktig fordi begrepet 'identitet' eksplisitt blir drøftet og eksemplifisert: Det blir vist til eksempler fra Balkan, der skillet mellom katolikker, ortodokse kristne og muslimer var avgjørende. Det understrekes at religiøse skiller fikk stor betydning for folks identitet (s.44). Underkapitlet om jødernes særstilling (s. 45 f.) gir en kortfattet oversikt over jødernes religion som grunnlag for deres identitet, deres forhold til statsmakten i de områder de bodde, deres rolle i næringsliv, politikk og vitenskap, jødepogromene og initiativet til dannelsen av en jødisk stat i Palestina. I egen tekstboks blir Dreyfus-saken beskrevet. Tekstboksen tar med andre ord opp sentrale spørsmål knyttet til flerkulturelle samfunn: religion og identitet, minoritetsgruppers forhold til statsmakten og forfølgelse av etniske minoriteter.

I underkapitlet *Nasjonalismen sprer seg* (s.46 f.) blir eksemplet USA kommentert: Det interessante med USA er at det ble utviklet 'dobbelte nasjonale identiteter' (amerikansk identitet og opprinnelig nasjonal identitet). Også problemene innenfor det osmanske Midtøsten er relevante i samband med interkulturelle problemstillinger: *Skulle de gå inn for panislamismen – det vil si at alle muslimer skulle danne én stat, skulle de være osmanske nasjonalister, eller skulle de danne egne tyrkiske, albanske, arabiske, syriske, egyptiske og andre nasjoner?*¹⁴⁰

Også drøftingen om hvorfor nasjonalismen slo så sterkt gjennom (s. 47-49), kunne danne en nyttig bakgrunn for dagsaktuell forståelse og drøfting av mulighetene for at flerkulturelle samfunn skal kunne fungere. Det blir vist til et historisk behov for et kulturfellesskap som kunne knyttes til nasjonen. Spørsmålet om hvorfor ikke det internasjonale fellesskapet ble sterkere, mens de nasjonale ideene overtok mye av den kraften som religionen før hadde hatt, blir forklart slik(s. 49): nøkkelen til nasjonalismens historiske gjennomslagskraft lå i kombinasjonen av nasjonalt skriftspråk, verneplikt, skoleplikt og økende statsmakt.

¹³⁹ ANV: 43.

¹⁴⁰ ANV: 46.

Framstillingen om nasjonalismen kan ut fra et interkulturelt perspektiv oppsummeres slik:

- En nyttig begrepsavklaring om ulike basis for nasjonalisme.
- Flere eksempler på kulturkontakt og kulturell sameksistens mellom ulike etniske grupper innenfor samme nasjon. Positive forutsetninger, bl.a. interkulturell toleranse, behovet for rammer for et fellesskap, og sammenbindende faktorer som nasjonalt skriftspråk, verneplikt, skoleplikt og en sterk statsmakt, drøftes.
- Flere eksempler på hvordan konflikt mellom ulike kulturer og etniske grupper innenfor en nasjon kan skapes.
- Begrepet 'flernasjonal nasjon' blir presentert og problematisert.
- Eksempler på religiøs nasjonal diskriminering (av jødene).
- Den historiedidaktiske analysen kan særlig knyttes til identitet, men også til substansielle sider ved historiebevissthet (eksempler på at flerkulturelle samfunn kan fungere og på det motsatte, og årsakene til det), og fremmedforståelse (for eksempel reaksjoner på misjonsvirksomhet og kulturell og politisk dominans, tekstboksen om den osmanske nasjonen).

Problemstillinger knyttet til nasjonalisme blir også tatt opp i flere senere kapitler. Det gjelder kapittel 5: *Stormakter, samling og selvstendighetskamp* (s.76-91). I kapitlet blir de nasjonale minoritetenes kamp for selvstendighet i mellomkrigstiden tatt opp: Nasjonalismen førte til at nasjonale minoriteter i Det habsburgske riket (Østerrike) og Det osmanske riket (Tyrkia), polakker (mot Russland) og irer (mot England) tok opp kampen for selvstendighet (jfr. s.76, 81-85). I underkapitlet *Misfornøyde minoriteter* (s. 82) blir minoritetsgruppers forsøk på løsriving innenfor dobbeltmonarkiet Østerrike-Ungarn beskrevet, og i de neste underkapitlene blir selvstendighetsarbeidet innenfor det osmanske riket kortfattet gjennomgått. Det blir gitt en kortfattet oversikt over den polske selvstendighetskampen mot Russland (s.83 f.). Tema som russifiseringspolitikk og germaniseringspolitikk overfor polakkene i Preussen under Bismarck blir kortfattet behandlet. Den irske selvstendighetskampen blir forklart som en religiøs, økonomisk og politisk konflikt (s. 84). Gjennom hele kapitlet går de etnisk-religiøse motsetningene mellom Det osmanske riket og de europeiske stormaktene som en rød tråd. I kapittel 6: *Imperienes tid* (s. 92-110) blir det gitt flere eksempler på nasjonalisme som en eksplosiv kraft innenfor flerkulturelle riker: Det gjelder framstillingen av panslavismen og den ungtyrkiske bevegelse (106 f.), de mange nasjonaliteter innenfor Tsar-Russland (s.108)

og Kina. Nasjonalismen som konfliktårsak får en bred behandling i kapittel 7 om den første verdenskrigen (s.114-131), der tema som fiendebilder og nasjonal disiplin blir sett i sammenheng med kollektiv identitetsdannelse (s. 121-124). Underkapitlet *Krigen og nasjonalismen* (s.130) tar opp hvordan krigen påvirket utviklingen av nasjonalisme i Europa, og samtidig blir det vist hvordan mange av de nye statene i Europa kom til å splitte mange folkegrupper og førte til store nasjonale minoriteter som dels ble sterkt undertrykt av flertallsnasjonalismen i den staten de kom inn under. Avsnittet er viktig blant annet fordi det skapes muligheter for å drøfte om det samme problemet eksisterer i dag, ikke bare knyttet til tydelige eksempler som kurdernes situasjon i Tyrkia og Irak, men også som et mindre dramatisk problem i de fleste europeiske land med stor ny innvandring.

Under framstillingen om Europas nyere historie blir spørsmål knyttet til *et felles europeisk verdigrunnlag* i flere sammenhenger tatt opp, og det blir vist til tydelige brudd på dette verdigrunnlaget. Kampen for likhet og demokrati blir behandlet i et eget kapittel (s.55-73), og det blir i den sammenheng vist til likhetsidealet og kontrasten mellom ideal og virkelighet. Kapittel 10: *Fascisme, nazisme, militarisme* (s.168-184) viser til brudd på de allmenne menneskerettighetene. Fascismens raseideologi og forfølgelsen av svake grupper blir beskrevet (s.168 f. og 172 f.). Underkapitlet *Nazismens raseideologi* (s.172 f.) tar bl.a. opp graderingen av menneskegrupper i høyerestående og laverestående raser, forbudet mot raseblanding, jødehat og jødeforfølgelse, og oppfordringene om å 'rense' Tyskland for jøder, og om å kolonisere Øst-Europa. Dette blir utdypet i kapittel 11: *Den andre verdenskrigen* (s.185-202), der nazistenes undertrykkelse og utrydding av slaviske folk (s.191), av jødene (s.191-193) og av andre folkegrupper (s.193) blir beskrevet. Kapitlet inneholder også en tekstboks om FNs idealer (s.200), der de allmenne menneskeretter blir oppsummert. Konflikten mellom allmenne menneskeretter og rasisme blir også behandlet i kapittel 12 (s.206-230), der borgerrettsbevegelsen i USA blir gjennomgått. I den sammenheng blir begrepene 'segregering' og 'rasediskriminering' forklart (s.207). I en egen tekstforklaring til et bilde (s.223) blir tema som fremmedarbeidere, rasisme, fremmedfrykt og nynazisme i Europa nevnt, men burde ikke slike sentrale tema fått en større plass enn som en bildekommentar?

Sluttkapitlet i boka: *Mot slutten?* (s.300-314) tar opp temaene økonomisk vekst, militær slagkraft, kulturell innflytelse og miljøproblemer. Særlig kapitlet *Vestens verden? – Kulturell innflytelse?* (s.305-307) er viktig. Det tar opp spørsmålet om hvordan kulturell innflytelse kan

måles (s.305), og belyser temaet amerikanisering (s.305 f.), der det også vises at kulturpåvirkningen ikke bare går fra vest til øst, men også motsatt vei. Mulighetene for kulturblanding innenfor samme stat eller samme geografiske område blir drøftet (s.306), og USA blir brukt som et positivt eksempel: *Amerikanerne selv stammer fra andre verdensdeler – de fleste fra Europa, men også mange fra Afrika og Asia. Ikke minst kulturelt har USA vært en smelting som har blandet kulturtrekk fra mange land og eksportert blandingen til resten av verden.*¹⁴¹

Kapitlet inneholder også et viktig avsnitt om *holdninger til demokrati og menneskerettigheter i ulike kulturer*. Det vises til makthaverne i Kina sin tolkning av kravet om menneskeretter fra studentene som et utslag av vestlig påvirkning, og til kommunismen i Sovjetunionen som et alternativ til vestlig demokrati og menneskerettigheter. Det konkluderes med at den største utfordringen mot Vestens verdier kommer fra Midtøsten med det fundamentalistiske iranske presteskapet og andre fundamentalistiske muslimer som mener at demokrati og menneskerettigheter står i motsetning til Koranen.

*Temaet nasjonalisme inngår i flere sammenhenger i Cappelens lærebok i nyere historie (CNH). I delkapitlet Nasjonalismen (46 f.) blir særtrekk ved den franske og den tyske varianten av nasjonalisme gjennomgått: den franske varianten blir karakterisert som en inkluderende nasjonalisme der alle kunne bli medlemmer uavhengig av språk, kultur eller hudfarge, mens den tyske blir betegnet som en etnisk nasjonalisme der nasjonal egenart, 'folkesjel' og historiske røtter var det sentrale. Den nasjonale bevisstheten ble knyttet til historie, språk og kulturarv. Teksten understreker også at den 'tyske' nasjonalismen hadde betenkelige sider: Men når nasjonene la hovedvekten på det etniske, kunne nasjonalismen lett få noe selvforherligende over seg – en forakt for andre folkegrupper og stolte drømmer om sin egen nasjon og storhet.*¹⁴² Underkapitlet *Øst-Europa og Balkanhalvøya – nasjonalismen som dynamitt* (s.50-52) tar opp hvordan den etniske nasjonalismen virket sprenge på de to store flernasjonale statene i Øst-Europa og på Balkan-halvøya: Østerrike-Ungarn og Tyrkia:

*For den østerriksk-ungarske staten virket den etniske nasjonalismen oppløsende. Statsledelsen forsøkte derfor å motarbeide den med en "flernasjonal nasjonalisme" der fyrstehuset skulle være et felles samlingsymbol. Men tsjekkere, slovakere, slovenere, kroater, serbere og rumenere opplevde at deres språk og kultur ble undertrykt, særlig i den ungarske delen av riket. De ønsket egne stater.*¹⁴³

¹⁴¹ ANV: 306.

¹⁴² CH 2: 47.

¹⁴³ CH 2: 50.

Nasjonalisme som konfliktårsak i Europa blir også beskrevet i kapitlet om den første verdenskrig. Etnisk basert nasjonalisme som 'sprengstoff' på Balkan blir nevnt i samband med bl.a. serbernes erobring av Kosovo og Makedonia 1912-13 (s.118). Prinsippet om å ta hensyn til de ulike folkegruppens språk og kultur blir også illustrert i framstillingen om hvordan de nye grensene ble fastlagt under Versaillesfreden i 1919. Teksten understreker samtidig at prinsippet var vanskelig å gjennomføre i praksis: *I Øst-Europa og på Balkanhalvøya var folkeslagene så vevd inn i hverandre at det var umulig å trekke grensene slik at staten ble uten store minoriteter. Og minoritetene ble som regel nektet selvstyre.*¹⁴⁴

Kapitlet *Fascisme, nazisme og rasisme* (s.189-215) tar opp *ytterliggående nasjonalisme og negative holdninger til andre folkegrupper* (s.189, 199), raselover i Tyskland (s.192), Hitlers raselære i Mein Kampf (s.196) og tysk antisemittisme (s.196 f.). En viktig oversikt over diskriminering blir gitt i delkapitlet *Forakten for dem som er annerledes* (s.206 f.), der nazismens forfølgelse av jøder, sigøynere, grupper med arvelige belastninger og homofile blir tatt opp. Antisemittisme i Ungarn og Romania blir også beskrevet (s.209).

I kapitlet *Europa etter 1945* (s.314-401) blir minoritetsproblemer i Europas nyeste historie relativt omfattende drøftet: I delkapitlet *Jugoslavia går i oppløsning* (s.365-369) vises det til 'etnisk rensing' i Bosnia-Hercegovina (s.365) i 1991, der serberne praktiserte den etniske formen for nasjonalisme ved å opprette konsentrasjonsleirer, voldta og myrde. Det blir også vist til forbrytelser utført av kroater og muslimer. Kapitlet nevner også Titos tidligere forsøk på å dempe motsetningene mellom etniske grupper (s.365 f.) bygd på en tro på at motsetningene ville forsvinne med utviklingen av kommunismen. Det vises også til albanerne i Kosovos protest mot serbisk overhøyhet (s.366), muslimenes situasjon i Bosnia-Hercegovina, Milocevic's serbiske nasjonalisme og behandling av albanerne i Kosovo (s.366). Kapitlet beskriver hvordan grupper som hadde levd fredelig side om side, blir splittet og satt opp mot hverandre (s.368 f.). Det vises også til arbeid for å sikre menneskerettighetene og beskytte nasjonale minoriteter innenfor EU (s.369).

Innvandring til EU-land og tiltak for å kontrollere innvandringen blir nevnt (s.370), og også flyktningestrømmene fra u-land til Europa blir kortfattet beskrevet (s.491 f.).

¹⁴⁴ CH 2: 128.

I GNH får *nasjonalismen* en bred plass under behandlingen av Europas historie. I kapittel 2, *Politikk, ideologier og nasjonalisme* (s.33-77) blir begrepet nasjon og ulike varianter av nasjonalisme gjennomgått. Underkapitlet *Høyrenasjonalisme, antisemittisme og militarisme* (s.51 f.) tar bl.a. opp de tyske romantiske forestillingene om en særegen tysk folkeånd, som ble kombinert med en forherligelse av eldre tysk historie og innslag av raseideologi. Røttene til jødeforfølgelsene blir i den sammenheng også tatt opp. I underkapitlet *Nasjonalisme og nye stater* (s.56-61) blir nasjonalismen som 'dynamitt' tatt opp (s.58 f.) i samband med det tyrkisk-osmanske riket, og nasjonalisme i en flernasjonalt stat, Østerrike-Ungarn, blir drøftet (s.59 f.). Det vises også til at mange stater på 1800-tallet kombinerte en kulturell nasjonalisme med folkesuverenitet, for eksempel Norge. Det blir samtidig understreket at det var mange flernasjonale stater i Europa ved hundreårsskiftet, og at mange nasjoner hørte hjemme i flere stater. Også kapitlet om den andre verdenskrig (s.133-161) tar opp temaet nasjonalismen som dynamitt, og det vises i den sammenheng til de mange ulike folkegruppene på Balkan, arabisk nasjonalisme i Midt-Østen og det etniske mangfold i den nye staten Jugoslavia.

Undertrykkelsen av armeniere fra slutten av 1800-tallet er eksempel på negative utslag av nasjonalisme. I underkapitlet *Et Russland med mange ikke-russere* (s.249-250) tar utgangspunkt i Sovjetunionen som et mangfold av ulike nasjonale grupper. De ikke-russiske minoritetenes ønske om løsriving blir i den sammenheng tatt opp. Det vises også til tendenser til større spillerom i forhold til tsar-regimet for egne språk og lokal kultur i 1920-årene.

Rasisme og forfølgelse av folkegrupper er et sentralt tema i del 4: *Revolusjon, krise og fascisme* (s.239-307). I kapittel 15: *Fascisme, militarisme og diktatur* (s.278-307) blir sentrale tema som rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt/fremmedhat tatt opp. Kapitlet gir en grundig beskrivelse (s.280 f., 288 f.,290 f.,296) av antisemittisme, oppfatninger om 'raserenhet' og fremmedfrykt i Tyskland. Den ytterliggående nasjonalisme i Tyskland og historiefaget i nasjonalismens og rasismens tjeneste blir i den sammenheng beskrevet (s.284, 287 og 292). Kapitlet gjennomgår også fascistiske, antisemittiske og ultranasjonalistiske bevegelser i Øst-Europa i mellomkrigstida (s.302) og grunntrekkene ved fascistisk ideologi (s.305).

Holocaust får en bred behandling i GN 2 i kapittel 2: *Fem år under tysk okkupasjon* (s.34-54). Også i dette kapitlet blir fascistiske holdninger tatt opp og drøftet, og i underkapitlet *Terror, konsentrasjonsleirer og jødedrap* (s.47-52) blir det gitt en sterk beskrivelse av holocaust, der også bildene gir et rystende inntrykk.

Rasisme og fremmedfrykt i 1980- og 90-årene blir forklart som et resultat av arbeidsløshet og økonomisk krise(s.153-155):

Under trykket av arbeidsløshet og økonomisk krise fikk rasisme, fremmedfrykt og høyreekstremisme feste i mange vesteuropeiske land. Mange regjeringer strammet inn reglene for innvandrings- og flyktningpolitikken, samtidig som en rekke utenlandske arbeidere ble hjemsendt med tvang fra Frankrike og Tyskland. Innvandrere og etniske minoriteter ble utsatt for hets og vold, og både i Frankrike og Østerrike fikk fremmedfiendtlige og rasistiske partier betydelig oppslutning ved valg.¹⁴⁵

Utslagene av rasisme og fremmedfiendtlighet blir utdypet og illustrert på en konkret måte gjennom tekstkommentaren til et bilde av et nedbrent hus: *Hets og aksjoner mot innvandrere fra andre kulturer er blitt et skremmende trekk i flere vesteuropeiske land i 1990-årene. 29. mai 1993 ble et hus i Solingen i Tyskland, der det bodde tyrkere, påtent. To kvinner og tre barn mistet livet.¹⁴⁶* Rasisme og fremmedfrykt blir også knyttet til aggressiv nasjonalisme.

Situasjonen i Jugoslavia og Øst-Europa på 1990-tallet blir kommentert slik:

I tillegg til at Jugoslavia og Tsjekkoslovakia ble delt i flere stater, var det fortsatt mange uløste etniske og nasjonale problemer. Overalt flammert fremmedhat og aggressiv nasjonalisme opp. Jakten på syndebukker rettet seg både mot jøder og mot den store sigøynerbefolkningen på 4-5 millioner i Øst-Europa. Det er også betydelige ungarske minoriteter i Romania, Tsjekkoslovakia og det gamle Jugoslavia, mens en tyrkisk befolkning på omkring en million ble utsatt for hardhendt undertrykking i Bulgaria. I den østlige delen av Tyskland, der hver tredje arbeider mistet jobben i det første året etter samlingen, rettet mye av misnøyen seg mot innvandrere og asylsøkere.¹⁴⁷

I det påfølgende underkapitlet om Jugoslavia: *Jugoslavisk selvmord* (s.181 f.) blir etniske og religiøse motsetninger, brutal forfølgelse og etnisk utrenskning beskrevet.

Behandlingen av *temaet nasjonalisme* i Egil Ertresvaags Veier til vår tid (UNV) er kommentert i samband med det utenomeuropeiske innholdet, men får også en fyldig plass for eksempel under behandlingen av tysk nasjonalisme (s.72 f.) og av nasjonalismen på Balkan på 1900-tallet. Nasjonale motsetninger og minoritetsproblemer i Europa blir også beskrevet i kapitlet om den første verdenskrig (s.109-121), og i det senere kapitlet om kommunismens vekst og fall (s.237-257) blir nasjonalisme som 'sprengstoff' i Sovjetunionen beskrevet.

¹⁴⁵ GN 2: 155.

¹⁴⁶ GN 2: 156.

¹⁴⁷ GN 2: 181.

Identitetsproblematikk knyttet til nasjon blir tatt opp i en arbeidsoppgave om de baltiske statene.

Også *rasisme og minoritetsspørsmål* blir behandlet flere steder, bl.a. i kapittel 8: *Diktaturenes verden* (s.139-187) der antisemittisme og rasisme får en bred behandling (s.169, 170-173, 175, 179, 182, 183). I kapitlet *Andre verdenskrig* (s.189-211) blir jødeforfølgelsene beskrevet (s.204-205). Arbeidsoppgavene (s.207) oppfordrer til å arbeide med øyenvitnebeskrivelser fra overlevende fra utryddelsesleirene. Det er oppgaver som kan skape muligheter for innlevelse/empati. Også kildene under fordypningsemne 1 (s.208-211) gir muligheter for innlevelse: tema som 'forakt for svakhet' og bruk av symboler blir tatt opp.

Som redskap for interkulturell forståelse kan det reises sterke innvendinger mot Ertresvaags verdenshistorie. Selv om mangfold i forordet blir framhevet som et mål for framstillingen, blir den sterkt preget av en tradisjonell vinkling med vektlegging av økonomisk og politisk historie. Historiedidaktisk blir det gjort noen få forsøk på å beskrive ulike historikersyn, for eksempel gjennom henvisninger til ulike historikere i Sovjet og Kina i kapitlet om kommunismens vekst og fall (s.253). Tema som etter min vurdering har betydning i en interkulturell læringsprosess som folkevandringer, kulturmøter og kulturkollisjon, blir berørt i samband med eldre historie, men svært tynt behandlet når det gjelder den nyeste historien. På den positive siden kommer en fyldig behandling av sentrale tema som antisemittisme og rasisme. Den største svakheten ved Ertresvaags bok er den summariske behandlingen av de øvrige temaene som jeg vurderer som sentrale i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess.

5.3.3.3. Det nasjonale innholdsperspektivet: Relevant faglig innhold og historiedidaktisk vurdering.

Universitetsforlaget og Aschehoug behandler den nyere norgeshistorien i egne bind, mens Cappelen og Gyldendal har en integrert framstilling.

Ole Kristian Grimnes og Berit Nøkleby: *Spor i tid. Norge etter 1850.* (Aschehoug. 2. utgave 2001) (ANN) stiller i innledningskapitlet *Arbeid med Spor i tid* (V-VII) spørsmålet hvorfor en skal ha en egen lærebok i Norges historie. Svaret blir systematisk didaktisk begrunnet: Hensikten er at læreboka skal bidra til å utvikle nasjonalbevissthet, og i den sammenheng også en kritisk bevissthet, bidra til politisk dannelse knyttet til demokratisk identitet og

endelig fremme forståelsen for *den norske måten å bli moderne på*.¹⁴⁸ Også når det gjelder det siste målet, blir det oppfordret til å innta en kritisk holdning: - - - *men igjen må holdningen være spørrende. Vi ønsker nok det moderne samfunnet, men ønsker vi alle sider av det?*¹⁴⁹ Ut fra en historiedidaktisk vurdering er det også et positivt trekk at flerdimensjonalitet som retningslinje for den faglige framstillingen blir understreket: *I denne boka får både politisk og økonomisk historie, sosial- og kulturhistorie plass om enn i ulikt omfang og med skiftende vekt*.¹⁵⁰ Det er også positivt at minoritetshistorie blir direkte nevnt som en av de nye disiplinene som har utviklet seg innenfor historiefaget og som forfatterne ønsker å integrere i framstillingen.

I innledningen blir det også gjort flere andre understrekninger som vitner om evne til kritisk analytisk bevissthet knyttet til egen framstilling av historien. I avsnittet *Om bruken av Norge etter 1850* (s. VI) gjøres det oppmerksom på at forfatterne har foretatt en bestemt periodisering, at det har foregått endringer i synet på historiske fenomen, og at historikerne kan være uenige, og at årsaks-/virkningsforklaringer kan vinkles på ulike måter.

Historiedidaktisk vurdert er slike understrekninger viktige, bl.a. fordi de kan bidra til å øke den kritiske bevisstheten om historiske framstillinger hos lærere og elever. Å utvikle elevenes historiebevissthet blir ikke eksplisitt nevnt, men målet å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid blir på en klar og meningsfylt måte presentert i kommentaren til arbeidsheftet *Kilder og oppgaver etter 1850*:

*Som det holdnings- og opplevelsesfaget historie er ment å være, er det også laget oppgaver som stimulerer elevene til innsikt og innlevelse i levekår og tankeforestillinger hos nordmenn som har levd før oss. En del kilder viser hvilke vanskelige handlingsvalg de har stått overfor, og gjennom oppgaver bevisstgjøres elevene om hvilke etiske utfordringer vi står overfor i dag.*¹⁵¹

Målsettingen å *belyse minoritetenes stilling i nyere norsk historie* blir i flere sammenhenger fulgt opp, og nært beslektet med det er en kritisk belysning av problemstillinger knyttet til nasjonalisme, rasisme og rasistiske holdninger i det norske samfunnet:

I kapittel 2: *Det norske samfunnet omkring 1850* (s.5-13) blir begrepet *nasjonal identitet* forklart, og det blir gitt et historisk tilbakeblikk på utviklingen av norsk nasjonalfølelse og

¹⁴⁸ ANN: V.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ ANN: VI f.

norsk nasjonalisme fra midten av 1700-tallet. Det vises hvordan nasjonalismen i 1814 ble en politisk bevegelse, og at det i den sammenheng er berettiget å tale om en norsk *nasjon*. Det vises også hvordan nasjonalismen omkring 1850 ble en kulturell nasjonalisme knyttet til folkekulturen, og hvordan overklassen bidro til å gi nordmennene en norsk kulturell identitet ved å omforme folkekulturen til en nasjonal og samlende kultur. I et senere kapittel om nasjonalisme (s.38 f.) blir det vist hvordan norsk nasjonalisme kom til å virke både samlende og splittende. Den samlet de fleste nordmenn om det som ble framhevet som norsk i historie, språk og kultur, men den førte også til språklig splittelse og til unionsbruddet i 1905. I en tekstboks om etniske minoriteter og et underkapittel om rase (s.39) blir det for det første gitt en kritisk, profilert framstilling om behandlingen av samer og kvener på slutten av 1800-tallet: *Under det massive presset fra nordmennene hadde de etniske minoritetene vanskelig for å bevare sitt språk og sin kultur. - - - Nasjonalismen var en viktig årsak til fornorskingspolitikken. Alle innbyggere i nasjonalstaten Norge burde være norske. Samer og kvener ble ansett for å være primitive og burde oppdras til det nordmennene oppfattet som en høyere kultur.*¹⁵² Tekstboksen gir også informasjon om hvordan samene etter hvert organiserte seg politisk. Også i underkapitlet om rase blir det understreket at nasjonalismen i Europa hadde rasemessige overtoner, og at den norske nasjonalismen ikke var noe unntak: *Noen framhevet den "nordiske" rasen som en særlig verdifull del av den "germanske" rasen, som igjen var en del av en "indoeuropeisk" rase. Slik kom nordmennene høyt på rangstigen av raser.*¹⁵³ Dette fikk klare konsekvenser for behandlingen av samer og kvener: *Overfor samene og kvenene forente den norske nasjonalismen seg med klare rasefordommer og munnet ut i åpen forskjellsbehandling.*¹⁵⁴

Norsk nasjonalisme og norsk nasjonalfølelse som årsak til unionsoppløsningen blir tillagt en vesentlig betydning (s.61), og i den sammenheng blir også skolen og lærernes betydning som formidlere av den nasjonale historien beskrevet. Nasjonale symbolfunksjoner blir i flere sammenhenger beskrevet, for eksempel i en tekstboks om nasjonalidretten skiløping (s.63).

Ekstreme utslag av norsk nasjonalisme blir senere kortfattet nevnt i samband med høyreaktivisme i mellomkrigstiden (s.96 f.). Norsk nasjonalisme gav seg også utslag i mytene om 'den finske fare' som opptok norske myndigheter til langt ut på 1930-tallet (tekstboks

¹⁵² ANN: 39.

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Ibid.

s.111). Bakgrunnen var at høyre-radikale kretser stod sterkere i Finland enn i Norge, og de drømte om et Stor-Finland. På den bakgrunn ble det norske forsvaret av Øst-Finnmark styrket, og fornukspolitikken overfor samer og kvener ble intensivert. Særlig kvenene ble betraktet som en mulig sikkerhetsrisiko. Som det klareste utslag av aggressiv nasjonalisme beskriver læreboka den såkalte 'ishavsimperialismen' i Arktis, Antarktis og på Grønland. Det kulminerte som kjent med 'okkupasjonen' av et område på Øst-Grønland i 1931 som førte til konflikten med Danmark ('Grønlandssaken') og til en bølge av nasjonalisme i Bondepartiet, Venstre og deler av Høyre. Andre utslag av ytterliggående nasjonalisme blir beskrevet i kunstboksen *Modernisme og nazisme* (s.114 f.) der bl.a. frykten for det fremmede i norsk malerkunst blir beskrevet gjennom et sitat fra den nazivennlige direktøren for Nasjonalgalleriet i 1942, professor Søren Onsager, som advarte mot den jødiske kunst i form av kubisme, futurisme, surrealisme som dro *som en farsott over landene*. Det blir også vist hvordan Nasjonal samlings bruk av de nasjonale symbolene førte til en kritisk motreaksjon hos hjemmefronten. De la ikke vekt på nasjonalromantikk og treskurd, men det nasjonale ble i stedet knyttet til demokrati og åndsfrihet. I kapittel 6: *Den andre verdenskrigen 1940-1945* (s.116-139) blir bl.a. norsk holdningskamp mot nazismen og behandlingen av de norske jødene beskrevet. Den milde behandlingen Norge fikk i forhold til mange andre land, blir bl.a. forklart med den nazistiske raselæren, der nordmennene ble regnet til den 'riktige' rasen. I samband med framstillingen om Norge under den andre verdenskrig har kildeheftet med en instruks for de tyske troppene om hvordan de skulle opptre i personlig kontakt med den norske befolkningen.¹⁵⁵ Kilden kunne danne et interessant utgangspunkt for klassesamtale om andres oppfatninger om 'det typisk norske', og det første spørsmålet til kilden tar også opp dette: *Hvilke egenskaper tillegger den tyske militærmakten nordmannen?*¹⁵⁶ Kanskje kunne en samtale om kilden også bidra til et mer nyansert bilde av okkupasjonsmaktens holdninger. Et annet utslag av norsk nasjonalisme blir senere kortfattet kommentert i samband med den norske motstanden mot EF-medlemskap i 1972 (s.170).

Lærebokas kritiske framstilling av norsk nasjonalisme, og særlig de ekstreme utslagene av nasjonalisme og innslag av rasistiske holdninger, er et tydelig eksempel på hvordan en læreboktekst kan bidra til kritisk selvrefleksjon, som et sentralt mål knyttet til interkulturell kompetanse.

¹⁵⁵ Løvås, Anne, Skovholt, Lene: *Spor i tid. Kilder og oppgaver etter 1850. 2. utgave 1997:36.*

¹⁵⁶ Ibid.

På bakgrunn av den profilerte framstillingen om norsk nasjonalisme og norsk rasisme tidligere i læreboka kunne en forvente en fyldigere behandling av det flerkulturelle Norge på slutten av 1900-tallet. Framstillingen er riktig nok profilert, men heller kortfattet (kapitlet *Nye nordmenn* s. 192-194). Det blir gitt oversikt over innvandringen til Norge på 1900-tallet med særlig vekt på innvandringspolitikken etter 1970. Forfatterens kritiske bevissthet om holdninger til innvandrere kommer klart til uttrykk:

*- - - det er mindretallet, fra den såkalte tredje verden, som har vakt størst diskusjon. De er lette å peke ut som "utlendinger", de ser annerledes ut og har en annen kultur. Uvitenheten blant innfødte nordmenn om fremmede kulturer og religioner kan skape vanskeligheter. Det er ingen tvil om at det også i Norge eksisterer fremmedfrykt og iblant ren rasisme.*¹⁵⁷

Samenes situasjon blir senere tatt opp i underkapitlet *Samene markerer seg* (s.196 f.). Virkningene av årelang språklig diskriminering og 'fornorsking' blir kommentert, og det blir vist til positive utviklingstrekk knyttet til politisk organisering, et utvidet undervisningstilbud i eget morsmål, radiosendinger på samisk og en styrket formell beskyttelse gjennom en ny paragraf i grunnloven i 1989 om beskyttelse av samisk språk, kultur og samfunnsliv. I en egen tekstboks: *Apartheid i Norge?* (s.197) blir det gitt et historisk tilbakeblikk på hvordan samene er blitt behandlet i Norge, og De forente nasjoners anklage på 1960-tallet om rasediskriminering av samene i Norge blir referert.

Problemstillinger knyttet til 'førmoderne' og 'moderne' samfunn blir belyst i flere kapitler, og beskrivelsene av det førmoderne Norge gir *historisk hverdagsforståelse* og dermed et verdifullt grunnlag for *fremmedforståelse*. Det gjelder for eksempel beskrivelsene av paternalisme og kvinnesyn i Norge i 2. halvdel av 1800-tallet (s.8 f.). Også kunstavsnittet *Naturalisme og samfunnsdebatt* om Christian Krogh og Albertine-saken (s.14 f.) gir innblikk i et samfunns offisielle normer og dobbeltmoral. En rekke kilder i oppgaveheftet gir innblikk i hverdagshistorie og forhold som for dagens elever er fremmedartede. Det gjelder en kilde med reglement for funksjonærer ved Christiania Spigerverk 1882¹⁵⁸, flere kilder om arbeidsforhold, barnearbeid og bomiljø i byer og tettsteder¹⁵⁹, beskrivelse av gardsarbeid¹⁶⁰, en skildring av sagbruksmiljøet i Lillestrøm i 1890-årene¹⁶¹, og en kilde som beskriver hva

¹⁵⁷ ANN: 193.

¹⁵⁸ Løvås, Anne, Skovholt, Lene: *Spor i tid. Kilder og oppgaver etter 1850. 2. utgave 1997: 11.*

¹⁵⁹ Samme kilde: 12 f.

¹⁶⁰ Samme kilde: 21.

¹⁶¹ Samme kilde: 22.

som skjedde når en arbeider ble syk¹⁶² Flere kilder fra hverdagslivet i Norge under siste krig¹⁶³ gir innsikt i forhold som for dagens norske elever er svært fremmedartede, men som for grupper av innvandrerelever kanskje ikke er det. Ulik opplevelsesbakgrunn innenfor elevgruppen kunne m.a.o. skape grunnlag for en viktig klassesamtale om grunnlaget for fremmedforståelse og virkelighetsoppfatning. I samband med temaet 'modernitet og tradisjon' blir også spørsmål om hvordan framveksten av et moderne norsk samfunn har påvirket *norsk identitet*, drøftet.¹⁶⁴

Kapitlene om Norges historie i Cappelens historieverk (CH 2) tar opp relevante tema som folkevandring, nasjonalisme, fascisme og rasistiske holdninger, frykt for innvandring til Norge, og generelle holdninger til minoritetsgrupper. I tillegg blir norske hverdagsoppfatninger i ulike perioder beskrevet.

Det første kapitlet har tittelen *Industri og folkevandring* (s.9-39), og årsaker til *folkevandring og indre norske flyttetendenser* på 1800-tallet (fra sør til nord, fra land til by og finneinnvandring) blir beskrevet. Det blir gitt en elementær oversikt over utvandringen til Amerika (s.13-16): årsaker til utvandring, etappevandring, de ulike utvandringsbølgene, og utvandrerens sosiale bakgrunn. Negative holdninger til innvandring og til taterne, 'de reisende', blir senere tatt opp i kapitlet *Fascisme, nazisme og rasisme* (s.212-214). Frykt for innvandring til Norge blir også nevnt som en av årsakene til kampen mot EF i Norge på 1970-tallet (s.356). Problemer knyttet til innvandring blir senere behandlet i et underkapittel (s.386-389), og problemene innvandrergupper i Norge har og har hatt, blir sterkt vektlagt, samtidig som det blir vist til arbeidet for å fremme deres rettigheter og for å forhindre rasisme. I en egen tekstboks om samefolket (s.390 f.) blir det gjort rede for at grunnsyn knyttet til *minoritetenes rettigheter* har endret seg i Norge etter 1945. Det blir også forklart som en reaksjon på nazismen. Det blir gitt et kort historisk tilbakeblikk på *diskrimineringen* av samer i Norge, og samtidig vist til organisasjoner som arbeider for å styrke samenes stilling. Arbeidet blir også sett i et internasjonalt perspektiv gjennom henvisning til Verdensrådet for urbefolkninger.

¹⁶² Samme kilde: 23.

¹⁶³ Samme kilde : 40.

¹⁶⁴ Samme kilde: 61.

Norsk nasjonalisme blir drøftet i flere sammenhenger. Kapitlet *Demokrati og nasjonsbygging* (s.41-85) har et eget avsnitt om norsk nasjonalisme (s.71 f.) under framstillingen om unionsbruddet i 1905. Det vises i den sammenheng til 'grunnlovsnasjonalisme', basert på ideene fra den franske revolusjon, og til 'etnisk norsk nasjonalisme' knyttet til flagg, historie, kunst og kultur og oppdagelsesferder. Det blir slått fast at nasjonalisme er uttrykk for følelser hos de brede lag av det norske folk, m.a.o. en vesentlig del av norsk identitet. Under behandlingen av mellomkrigstiden i Norge blir også andre utslag av norsk nasjonalisme tatt opp i underkapitlet *Norsk nasjonalisme og ishavsimperialisme* (s.180-183), der norsk ytterliggående nasjonalisme blir beskrevet.

Nært beslektet med *de ultranasjonalistiske strømningene* i Norge var innslag av *fascisme og rasisme*. Det blir beskrevet i underkapitlet *Nye næringslivsorganisasjoner* (s.178 f), som tar opp rasistiske, halvfascistiske strømninger innenfor Bondepartiet på 1920- og 30-tallet. Fascismen i Norge blir senere kommentert i et eget underkapittel *Rasehygiene, flyktningpolitikk og antisemittisme* (s.212-214). Det viser hvordan oppfatninger om å holde rasen ren hadde nedfelt seg også i intellektuelle miljø i Norge (s.212) og bl.a. kom til uttrykk hos Ragnar Vogt, Jon Alfred Mjøen og Karl Evang. Det vises til hvilke konsekvenser dette fikk for behandlingen av sinnssyke og åndssvake i Norge. Kapitlet nevner også at Norge hadde innslag av antisemittisme (s.214).

Læreboka har også innslag av *hverdagshistorie/hverdagsoppfatninger* som kan skape grunnlag for empati og forståelse av trekk ved norsk identitet. Det gjelder underkapitlet *Dagligliv i 1950-årene* (s.328-329) som tar opp tema som boligbygging, husarbeid, mattilbud, skille by – land, urbanisering, massemedia og påvirkning fra USA. Hverdagsoppfatninger knyttet til prevensjon, kristendom og abort blir også beskrevet (s.337). Bakgrunn for en klassesdrøfting om norsk toleranse blir gitt gjennom beskrivelsen av hvordan nordmenn etter krigen behandlet dem som 'var annerledes' (s.338): Tyskerbarn og tidligere nazister, tatere og sigøynere, barn med lære- og adferdsproblemer og såkalte 'løsgjengere'.

Også Gyldendals nyere historie (GN 1) om perioden 1850-1940 er som allerede nevnt en integrert framstilling. Norsk historie blir behandlet i del 3: *Norge mellom 1850 og 1905: Et nytt samfunn vokser fram* (s.163-237) og del 5: *Norge mellom 1905 og 1940: Et splittet samfunn* (s.309-357).

GN 1 behandler tema som flytting, innvandring og utvandring, holdninger til innvandrere og nasjonale minoritetsgrupper, belysning av hverdagsforestillinger som kan legge grunnlag for fremmedforståelse, og beskrivelse og kritisk drøfting av ulike sider ved norsk nasjonalisme og nasjonal identitet. Ikke minst viktig er beskrivelsen av rasistiske holdninger i det norske samfunnet både før og etter 1900.

Temaet *migrasjon* blir belyst i samband med beskrivelsen av folkevandring til byene i Norge og til Nord-Norge (166 f.). I kapitlet tas også innvandringen fra Sverige og Finland opp. Et grunnlag for kritisk nasjonal selvrefleksjon blir lagt gjennom framstillingen om 'den finske fare' og den omfattende overvåking og fornorsking som myndighetene satte i gang på 1800-tallet. Utvandringen til Amerika blir kortfattet forklart ved at det vises til 'push- og pull-faktorer' (s.168 f.). Et grunnlag for analogitenkning knyttet til innvandrernes situasjon i Norge i dag, blir lagt gjennom beskrivelsen av det 'norske' Amerika med forsøk på å bevare den norske kulturen. Delkapitlet *Samisk eller norsk?* (s.229) gir et bilde av tradisjonelle *holdninger i Norge til minoritetsgrupper*, der spesielt fornorskingspolitikken blir tatt opp: *Når barna ble tatt bort fra hjemmet, ville de få mer regelmessig undervisning, men hensikten var også, ifølge kulturministeren (1878), "å opnå en kulturell Samling allerede i Barnealderen".*¹⁶⁵ I delkapitlet *Sosiale forhold på landsbygda og langs kysten* (s.201 f.) blir den norske politikken overfor samer og finsk innvandring tatt direkte opp, og *direkte og indirekte diskriminering* blir klart beskrevet.

Norsk nasjonalisme blir både beskrevet og kritisk drøftet. I delkapitlet *På vei mot unionsoppløsning* (s.230 f.) blir innholdet i og bakgrunnen for norsk nasjonalisme på slutten av 1800-tallet tatt opp: Nasjonalromantikken, den nasjonaldemokratiske bevegelse (med rot i Venstre), skolens rolle, de nasjonale symbolskikkelser (eks. Nansen), historiefagets og historieskrivningens (Sars) rolle, og høy grad av etnisk, religiøs og språklig enhet. Kapitlet legger et viktig grunnlag for å forstå utviklingen av/innholdet i *norsk identitetsfølelse*. Også en senere tekstboks om norsk nasjonalisme (s.324) kan skape bakgrunn for kritisk selvrefleksjon om norsk nasjonalisme. Kapittel 17: *Krise, kamp og samarbeid (1920-40)* belyser ytterliggående norsk nasjonalisme (s.345 f., 348 f.) og fascistiske og rasistiske strømninger som ofte var nært knyttet til denne formen for nasjonalisme.

¹⁶⁵ GN 1: 229.

I flere kapitler blir *hverdagshistorie* og *hverdagsforestillinger* beskrevet. Det gjelder beskrivelsen av levekår innenfor ulike samfunnsgrupper i Norge på slutten av 1800-tallet (s.188 f.,193 ff.,197 ff. 202 f. m.m.) og beskrivelse av hverdagsforestillinger knyttet til kvinnens stilling i samfunnet. Beskrivelsene kan legge et grunnlag for utvikling av fremmedforståelse og empati.

Norges historie blir behandlet i del 4 i GN 2, *Vår felles fortid. Norge og verden etter 1940*, som har tittelen *Norge: Fra gjenreising til oljesamfunn* (s.195-276). På en langt klarere måte enn i flere av de andre lærebøkene for videregående skole er Tore Linné Eriksens framstilling preget av en *interkulturell problembewissthet*. Det kommer eksplisitt til uttrykk i ingressen til kapittel 10 (s.195), der det blir understreket at Norge utvikler seg til et flerkulturelt samfunn. I et senere underkapittel *Fargerikt fellesskap?* (s.269 f.) blir endringen som skjedde i 1970- og 80-årene beskrevet: Norge forandret seg fra å være et relativt homogent samfunn religiøst, språklig og etnisk til en nasjon preget av kulturelt mangfold. Kapitlet tar opp årsaker til innvandringen: behovet for arbeidskraft med påfølgende innvandringsstopp i 1970-årene, og etter 1980 først og fremst flyktninger og etter hvert også gjenforening av familiemedlemmer. Forfatteren inntar en kritisk holdning til norsk innvandringspolitikk og fastslår at det utover i 1990-årene var få vesteuropeiske land som hadde strengere bestemmelser om asyl- og flyktningshjelp enn Norge. Forfatteren viser også til at innvandrere med en annen religion og et annet religiøst fellesskap, for eksempel muslimer i Oslo, gav opphav til kulturkollisjoner, fremmedfrykt og politiske konflikter. Det blir også tatt opp at det gjennomsnittlig høyere antallet arbeidsløse og sosialklienter blant innvandrerne kan skape bakgrunn for diskriminering. Forfatteren slår også fast at nordmenn reagerer forskjellig på innvandrerne. På den ene siden fins mer eller mindre rasistiske og nynazistiske smågrupper som driver hets, mens det på den andre siden finnes lokalsamfunn der store grupper har slått ring om asylsøkere og innvandrere. I den sammenheng har også mange ungdommer engasjert seg i antirasistiske organisasjoner.

Minoritetsgruppenes stilling i Norge blir også behandlet i flere avsnitt om samene. Samenes rettigheter blir beskrevet i samband med oversikten over Alta-aksjonen 1978 og i underkapitlet *Kamp for samiske interesser* (s.270-272). I det sistnevnte kapitlet blir samenes arbeid for å organisere seg framstilt som del av *en kulturkonflikt* der samene skal sikre og utvikle sitt eget språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.

Aschehougs/tidligere Universitetsforlagets lærebok i nyere norsk historie, Finn Olstad: *Veier til vår tid. Norgeshistorie etter 1850*,¹⁶⁶ behandler stort sett de samme relevante temaene som i de andre lærebøkene: Norsk nasjonalisme, modernitet og norsk identitetsfølelse, de tradisjonelle nasjonale minoritetsgruppene samer og kvener, rasisme og antisemittisme, og den 'humanitære' norske tradisjon knyttet til internasjonalt hjelpearbeid og menneskerettigheter. Også en rekke beskrivelser av livssituasjonen til enkeltindivider kan kaste lys over økonomiske, sosiale og kulturelle forhold i nyere norsk historie og skape bakgrunn for økt fremmedforståelse hos elevene. Læreboka tar i forordet og kapitlet om historisk metode også opp *allmenne historiedidaktiske problemstillinger*. I avsnittet *Fortida er et fremmed land* (s. 8 f.) blir problemstillinger knyttet til utvikling av historiebevissthet (å knytte sammenhenger mellom fortids- og nåtidsforståelse) og identitet tatt opp. Ulike didaktiske begrunnelser for historisk læring i dag og tidligere blir kortfattet oppsummert: bidra til samtidsforståelse, utvikle identitet som individ og kollektiv, bidra til politisk dannelse, tidligere gjaldt det særlig fedrelandskjærlighet eller nasjonalfølelse, i dag gjelder det heller respekt for demokratiske grunnverdier I samband med retningslinjer for stoffvalg i læreboka (s.13) vises det til læreplanenes krav, og å utvikle samtidsforståelse og forståelse for det historiske mangfold. I sistnevnte sammenheng blir det også vist motstridende historikersyn, for eksempel ulike teorier om embetsmannsstaten (s.54).

Ulike sider ved *norsk nasjonalisme og identitetsfølelse* blir drøftet i en rekke kapitler. Historikernes økende interesse i dag for det nasjonale og nasjonal identitet blir didaktisk forklart i kapitlet *Demokratisering og nasjonal uavhengighet (ca. 1870-1905)* (s. 65). Forfatteren slår fast at det nasjonale av flere grunner i dag har fått en økt interesse: Utviklingen av et flerkulturelt samfunn i Norge, Norges forhold til Europa, og utviklingen av nasjonalisme og nye statsdannelser i Øst-Europa. Som bakgrunn for norsk nasjonalfølelse og en felles nasjonal identitet viser læreboka til nasjonalromantikken fra midten av 1800-tallet og elitens rolle når det gjaldt utviklingen av en felles nasjonal identitet. De samlende nasjonale symboler, som for eksempel 17.mai, og skolens og idrettens rolle blir også beskrevet. Særlig i kapitlet *Modernisering, vekst og kriser (1914-1940)* (s.103-143) blir spørsmål knyttet til norsk identitet utdypet. Begrepet 'modernitet' kan ifølge læreboka bl.a. knyttes til en ny 'livsfølelse' preget av individualisme og kroppens frigjøring. Dette synet førte også til en kulturell motreaksjon. Den 'moderne' motstanden mot tradisjoner, gamle vaner og det som ble

¹⁶⁶ Læreverket ble utgitt på Aschehougs forlag, men inngår i lærebokserien som tidligere ble utgitt på Universitetsforlaget og blir derfor omtalt med forkortelsen UNN.

betegnet som overtro, og angrepet på religion og kristendom gav også opphav til et bevisst forsvar av eldre tradisjoner. Det gjaldt bl.a. de ortodokse teologene innenfor Menighetsfakultet, og et ønske om bevisst å verne om det tradisjonelle bondesamfunnets verdier. I en klassesamtale om *den indre kulturkampen i Norge* i mellomkrigstiden kunne det trekkes paralleller til situasjonen i det flerkulturelle Norge i dag, der det også kan vises til motsetninger mellom modernitet i det norske samfunnet og de kollektive, ofte religiøst begrunnede verdier i mange innvandrer kulturer. Kapitlet tar også opp hvordan den norske nasjonalfølelsen i mellomkrigstida hadde ulike ansikter. Idretten stod som eksponent for et nasjonalt fellesskap som gikk ut over klassegrenser og geografiske skiller, men det blir lagt til at nasjonalfølelse og nasjonal stolthet også kunne bli en barriere mot å forstå og ta hensyn til andre grupper. Det kunne gi seg utslag i en avvisende holdning til innvandrere og fremmedarbeidere og i antisemittisme. Læreboka knytter også sammenhenger mellom motstanden mot de fremmede og oppfatninger om at det fantes menneskeraser med forskjellig verdi. I den sammenheng fant man også utslag av rasehygiene, en lov om tvangssterilisering av sedelighetsforbrytere, sinnslidende og omstreifere, og en lov som forbød sigøynere og andre omstreifere adgang til landet. *Norsk rasisme* blir senere tatt opp i kapitlet *Krig og okkupasjon (1940-1945)* (s.149-177), som gjennomgår oppfatningene av rase og antisemittismen innenfor NS' program (s.159) og beskriver jødeforfølgelsene i Norge (s.162 ff.). En helt annen form for motstand mot 'det fremmede' blir i det samme kapitlet belyst gjennom beskrivelsen av nasjonale holdninger til tyskerne og deres medløpere i underkapitlet *Hverdagsliv med ny mening* (s.167), som ikke minst gir et bilde av hvordan nasjonale holdninger kom til uttrykk gjennom 'en stille motstand'.

Behandlingen av samene i nord blir tatt opp i flere kapitler. I samband med innenlandske folkevandringer i andre halvdel av 1800-tallet blir konflikten mellom innvandrere sørfra til Finnmark og den daværende flertallsbefolkningen i Finnmark, samene, beskrevet (s. 29). Problemer knyttet til et økende press på naturressursene, en lovgivning som favoriserte den bofaste jordbruksbefolkningen, og en bevisst fornorskingspolitikk blir tatt opp. En egen tekstboks beskriver konfliktene som oppstod mellom samer og norske myndigheter i tilknytning til Læstadius' vekkelsesbevegelse og som kulminerte i Kautokeino-opprøret og den strafferettslige oppfølgingen av opprøret. I et eget underkapittel *Nasjonal undertrykkelse i nord* (s.137 f.) blir årsaker til diskriminering av samer og kvener tatt opp: sosialdarwinistisk rasetenkning med oppfatninger om at de sterkeste rasene skulle ha rett til å herske over de svakere, vern mot 'faren fra øst': russere og finner, nasjonalistisk fornorskingspolitikk, og

rivalisering om land mellom samer og norske innvandrere. Det sterke presset i retning av assimilering førte ofte til at samene forlot sin kultur og sitt språk, men det førte på den andre siden til at samene etter 1905 organiserte seg med egne aviser og egne organisasjoner. *Den nasjonale kulturkonflikten* mellom samer og nordmenn blir også beskrevet i de to siste kapitlene i boka. Det blir der vist (s.226) hvordan Alta-striden bl.a. hang sammen med en økende samisk selvbevissthet som allerede hadde kommet til uttrykk gjennom dannelsen av Norske Samers Riksforbund i 1968. Det siste underkapitlet om de tradisjonelle minoritetene (s.264 f.) tar opp grunnleggende problemstillinger knyttet til *identitet og kulturkonflikt*, og samtidig blir samene og kvenenes rettslige stilling og organisasjoner beskrevet. *De nye innvandrergruppenes situasjon i dagens Norge* blir overraskende kortfattet behandlet. Problemer knyttet til diskriminering blir nevnt, men det gjøres ikke noe forsøk på å beskrive innvandrergruppenes mange dilemma i deres forhold til den norske majoritetskulturen.

Folkevandring, kulturkontakt og Norges forhold til allmenne menneskerettigheter og humanitære grunnverdier er innslag i flere kapitler. Det gjelder beskrivelsene av utvandringen til Amerika (s.30 ff.), av kontakten østover gjennom pomorhandelen (s.43), og av den sterke amerikanisering som foregikk i norsk kulturliv etter 1945 (s.211 f.). De markerte innslag av humanitære verdier som ofte blir knyttet til norsk identitet, blir eksemplifisert i underkapitlet *Fredsvennen Norge* (s.140 f.) som bl.a. tar opp Norges forhold til kollektiv sikkerhet gjennom innmeldingen i Folkeforbundet og Nansens hjelpeaksjon i Sovjetunionen 1921-23. De samme sidene ved Norges internasjonale engasjement blir tatt opp i det siste kapitlet i underkapitlet *Norge – en humanitær aktivist?*(s.269 ff.) som gir eksempler på 'humanitær' norsk utenrikspolitikk i løpet av 1980- og 1990-årene, med fredsmegling, innsats fra frivillige organisasjoner og Norge som internasjonal forsvarer av menneskerettighetene.

Finn Olstads lærebok i nyere norsk historie har også en lang rekke skildringer av norsk hverdagshistorie, ikke minst en rekke beskrivelser av nyere norsk kvinnehistorie (for eksempel s.226 ff.). Som det tidligere flere ganger er framhevet under analysen av andre læreverker, kan *innslagene av hverdagshistorie* danne bakgrunn for økt fremmedforståelse.

5.3.4. Grunnlag for utvikling av interkulturell historisk kompetanse i lærebøkene for videregående skole.

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. 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 vist 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 Aschehous' eldre Norges-historie (AEN). I Cappelen's 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, beskrevet 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.*¹⁶⁷ 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.

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

¹⁶⁷ GEV: 37.

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 karakteristikken 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 minoritetsgruppers 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 Aschehous 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 assimileringpolitikk 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 Altaaksjonen blir forklart. Bakgrunnen for samenes politiske arbeid blir kanskje enda tydeligere understreket 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.¹⁶⁸ 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 framtid forventninger. 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 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.

¹⁶⁸ Se Stugu, Ola Svein : Oppsedande fortidsbilette. Ein gjennomgang av fire historielæreverk for vidaregåande skole, *Historisk Tidsskrift*, 2/2001 og Tønnesson, Johan L.: Kritikkkløse lærebøker? Supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreverk. *Historisk Tidsskrift*, 2-3/2002.

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 har en sentral didaktisk begrunnelse for historie: 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 i likhet utenomeuropeisk historie kan bidra til fremmedforståelse. 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 bobsbok 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, kvinnenes 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.

6. Norske skolebøker i historie som redskaper til interkulturell læring og dannelse: En oppsummering.

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 identitetsdannelse, 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 selvbilde 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 selvbilde. 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 hovedsakelig 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 tilfredsstillt. 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 innvandrergupper 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 innvandrerguppene 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.

Lærebokanalysene viser m.a.o. at norske lærebøker følger opp de gjeldende læreplanene, er faglig solide, men på den andre siden har markerte felles svakheter. Ved avslutningen av mitt

prosjekt om historieundervisning og interkulturell læring meldte det seg et ubehagelig spørsmål (på bakgrunn av den store plass lærebokanalysen har fått i mitt arbeid): Hvilken betydning *har* egentlig lærebøkene som redskaper til interkulturell læring og dannelse? I hovedrapporten har jeg forsøkt å gi et svar.

Oversikt over lærebøker som er analysert:

Lærebøker for mellomtrinnet:

- Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høyby, Eva, Såtveit, Olav: *Midgard. Samfunnsfag 5*. Aschehoug Forlag 1997.
- Aarre, Tone, Flatby, Bjørg Åsta, Høyby, 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: *Læreren 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. Læreren bok*. Gyldendal Forlag 1998.
- Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7*. Gyldendal Forlag 1999.
- Heggem, Tor Gunnar, Løvland, Vesla: *Samfunnsfag 7. Læreren 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: *Norges historie før 1850*. Oslo 1997.

Ertresvaag, Egil: *Verdenshistorie etter 1850*. Oslo 1998.

Olstad, Finn: *Norges historie etter 1850*. (Siste kapitlet er skrevet av Edgeir Benum). Oslo 1998.

