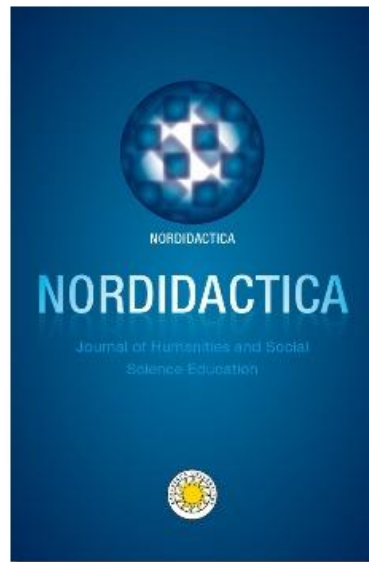


Historie, identitet og det fleirkulturelle samfunnet – ein analyse av lærebøker i historie for ungdomstrinnet

Harald Endre Tafjord



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Historie, identitet og det fleirkulturelle samfunnet – ein analyse av lærebøker i historie for ungdomstrinnet

Harald Endre Tafjord

Historisk institutt, Høgskulen i Volda.

Abstract During the past few decades, Norway has become a multicultural society. Investigations from other European countries have shown that pupils with multicultural backgrounds have found history teaching less meaningful and interesting in terms of identity construction than pupils with a majority background. The construction of identity is to some extent a historical oriented process, where historical knowledge is an instrument to strengthen integration and solidarity amongst inhabitants. The focus of this article is directed towards how multicultural Norway is reflected in the history discipline in secondary school, through an analysis of how changes related to immigration and multiculturalism are formulated in the curriculum and how this is reflected in the most used history textbooks at this level. An analysis of the textbooks is important as studies have displayed that they have a crucial role in the teaching and that many teachers use the textbook as a template on how to organise the teaching. This article reveals how the curriculums gradually changed from the 1990s and onwards with an increased focus on the multicultural society, but that the textbooks examined to a variable degree reflect such a change.

KEYWORDS: LÆREBØKER I HISTORIE, LÆREPLANAR, IDENTITET, HISTORIEMEDVIT

About the author: Harald Endre Tafjord (f. 1973) er førsteamanuensis i historie ved Høgskulen i Volda, med Ph.d. i historie frå Universitetet i Oslo med ei avhandling om den politiske kulturen i mellomalderens Castilla-León. Forskingsinteressene omfattar m.a. historiedidaktikk, identitetsdanning, politisk kultur, historieskrivinga i mellomalderen.

Innleiing

I løpet av dei siste tiåra har Noreg utvikla seg til å bli eit fleirkulturelt samfunn. Ein konsekvens av å vere eit fleirkulturelt samfunn, er at det finst ulike måtar å definere seg sjølv på. For førstegenerasjons innvandrarakar, som var vaksne då dei kom til Noreg, vil truleg identitet og kulturell tilknytning vere til landet der dei vaks opp, medan for dei som kom som born eller som er andregenerasjons innvandrarakar, vil situasjonen vere annleis (Eriksen og Sajjad, 2011, s. 42). Framveksten av eit fleirkulturelt samfunn er knytt til globalisering og flukt frå fattigdom og konflikthar, som igjen har ført til stadig fleire grupper av «diaspora» med varig tilhald utanfor sitt opphavsland, og som slik overskrid nasjonen som avgrensing for sin identitet (Eriksen og Sajjad, 2011, s. 19-30). For dei som flyktar eller emigrerer til eit nytt land kan dette vere utfordrande, og for mange er tilpassing til eit nytt samfunn ein smertefull prosess, men det er også stor variasjon i korleis ein tilpassar seg eit nytt samfunn. Etnisk bakgrunn, kjønn, bustad og klasse vesentlege kjenneteikn for denne variasjonen (Brochmann, 2003, s. 239). Det er også vesentleg skilnad mellom det Noreg som tok i mot arbeidsinnvandrarakar i åra fram til 1975, året då arbeidsinnvandringa offisielt tok slutt, og det samfunnet som har teke i mot flyktningar og EØS-borgarakar i tiåra etterpå (Tjelmeland, 2003, s. 123; Brochmann, 2003, s. 140).¹

Auka innvandring har også fått konsekvensar og utfordringar for skuleverket; i dag er elevsamansetninga mindre homogen med omsyn til etnisitet og kulturell bakgrunn, enn tidlegare. Desse elevane freistar å forstå seg sjølv og verda i kring seg ved å ta til seg og inkorporere diskursar frå omgivnadane, frå familie, vener, lærarakar, internett og andre kjelder, for å integrere desse diskursane i ei heilskapleg forteljing (Graver, 2012, s. 77). Sett i eit slikt perspektiv har samfunnsfaget i skulen ein viktig funksjon, der historiedelen av faget kan bidra til å skape nye identitetar og forteljingar, både for dei som opplever å flytte til eit nytt land, men også for dei «innfødde» som erfarer at samfunnet i kring dei endrar seg.

I følgje Thomas Hylland Eriksen er *identitet* både eit skilje og noko som foreinar oss med andre. I høve eit fleirkulturelt samfunn er etnisk og nasjonal identitet særleg relevant, og desse kategoriane er ikkje alltid samanfallande. Medan nasjonal identitet er knytt til bestemte politiske og sivile rettar, i første rekke statsborgarskap, er etnisk identitet knytt til avstamming, historie og opphavsmyter. Men vår identitet vil også variere ut i frå tid og kontekst, og mangfaldet i den enkelte sin identitet kan i mange tilfelle utvidast til å romme sosiale identitetar, til dømes yrkesgruppe, seksuell legning eller tilhøyrslle til subkulturar (Eriksen 2000, s. 241-243). Identitet og ønske om anerkjenning av identitet kan også gi politisk utslag, og identitetspolitikk (*identity politics*) har vore eitt kjenneteikn ved politikken i den vestlege verda sidan slutten av 1960-åra (sjå t.d. Fukuyama 2019, s. 10; s. 105-123)

¹ Den midlertidige innvandringsstoppen frå 1. februar 1975, vart forlenga i 1976 og vedteke som varig ordning i 1981. Innføringa av EØS-avtalen 1. januar 1994 opna for fri bevegelse innanfor EØS-området og arbeidsinnvandring til Noreg.

Omgrepet identitet kan teoretiserast på ulikt vis, og i tillegg er det eit skilje mellom den offentlege kategoriseringa knytt til ulike identitetar og den meir ambivalente, reflekterande og reflektive sjølvoppfatninga hjå det einskilte individet. Sosiologen Steph Lawler hevdar at det er meir korrekt å sjå identitet som ein vedvarande prosess hjå det enkelte menneske, enn som ein sosiologisk kategoriseringsprosess, der *identitetsskaping* hjå det enkelte menneske er knytt til identifisering (*identification*), ein prosess som oppstår hjå det einskilte menneske i møte med omgivnadane (Lawler 2014, s. 7, 10). For mange vil historie vere eit viktig element i prosessen knytt til identifisering og identitetsskaping:

In the project of finding an identity through the process of historical identification, the past is searched for something (someone, some group, some series of events) that confirms the searcher in his or her sense of self, confirms them as they want to be and feel in some measure that they already are. The search is for all the ideas, and times, and images that will give us, now, solidity and meaning in time. (Steedman, 1996:103)²

Kvar det enkelte menneske finn identifikasjon vil variere, men for barn i skulealder kan historieundervisninga i skulen vere viktig. Men om barna ikkje opplever ei form for identifisering knytt til dei tema som det blir undervist i, noko som stadfestar eleven si oppfatning av seg sjølv, vil vedkommande finne faget lite relevant i høve eigen identitetsskaping (Harris og Reynolds 2014, s. 467).

Det sentrale temaet i denne artikkelen er korleis det fleirkulturelle Noreg er reflektert i historiefaget på ungdomstrinnet i den norske skulen, gjennom ei kvalitativ undersøking av læreplanar og lærebøker i historie. I undersøkinga av læreplanane blir følgjande problemstillingar undersøkt: Korleis omtalar læreplanane innvandring og det fleirkulturelle samfunnet, og kva seier læreplanane om samanhengen mellom skulefaget samfunnsfag og identitet? Korleis har omtalen av desse tema endra seg over tid, frå *Mønsterplanen 1987* til *Kunnskapsløftets læreplan 2006*?³ Vidare vil artikkelen rette fokus mot tre lærebokverk i historie, skrivne med utgangspunkt i *Kunnskapsløftet i 2006*. Forutan å kartlegge kva tema lærebøkene tek opp, vil sentrale spørsmål for undersøkinga vere: Korleis blir innvandring og framveksten av det fleirkulturelle Noreg omtala i dei sentrale lærebøkene for ungdomstrinnet, og, kva legg lærebokforfattarane vekt på i presentasjonen av historia til andre land og verdsdelar, særleg områda utanfor Vest-Europa? Ut i frå desse spørsmåla vil eg avslutningsvis drøfte kor vidt innhaldet i lærebøkene er «tilpassa» dagens samansette elevgruppe i ungdomsskulen, og i kva grad dei ulike lærebokverka gir gode føresetnader for identitetsdanning og utvikling av historiemedvit hjå elevar med ein annan kulturell bakgrunn enn den «norske»?

I den metodisk tilnærminga til lærebøkene har eg sett på omfang og innhald i tekst som tek for seg innvandring og framveksten av eit fleirkulturelt Noreg, samanlikna med anna materiale inkludert. I handsaminga av andre land og verdsdelar har eg lagt vekt på nansering av stoffet, til dømes i omtalen av historiske utviklingstrekk i Asia eller

² Sitert frå Lawler 2014: 35.

³ Læreplanen for Samfunnsfag vart revidert i 2013. Den samiske variantane av dei to læreplanane er ikkje ein del av undersøkinga.

Afrika, om kontinenta blir handsama som ein heilskap, eller om forfattarane har klart å få fram variasjonar mellom ulike land, regionar og folkegrupper.⁴ Når det gjeld vektlegging av ulike kategoriar av tekst og illustrasjonar, har eg lagt til grunn at tema teken opp i hovudteksten må reknast som meir sentral for forfattarane enn tema som berre blir teke opp i bilete og bilettekstar, rammetekstar og i arbeidsoppgåver.⁵

Tidlegare forskning på feltet

Ein studie av lærebøker er viktig, i første rekke fordi mange lærarar nyttar læreboka som grunnlag for korleis undervisninga blir lagt opp, og med ei slik tilnærming, vil læreboka legge premissane. Det finst ikkje noko ny og større undersøking om tilnærming til undervisning, men ei undersøking frå 2004 syner at særskilt på ungdomstrinnet, er samfunnsfag eit '...snakke-, lese- og læreboksfag...'. Funna blir stadfesta i ei spørjeskjemaundersøking frå 2014 (Koritzinsky, 2014, s. 34-35).⁶ Eit anna element knytt til lærebøkene i historie, er at historiske narrativ ofte kan vere langliva, på same tid som ny forskning opnar opp og utvidar det som er rekna som etablert kunnskap innan eit felt (Nordgren og Johansson, 2015, s. 1). Det kan difor ta tid før lærebøker endrar karakter.

Eit viktig moment relatert til diskusjonen om kva historiefaget skal vere, og eit viktig argument for å undersøke norske læreplanar og lærebøker i historie, er at undersøkingar frå andre europeiske land syner at elevar med innvandrarbakgrunn, i mindre grad enn elevar med innfødd etnisk bakgrunn, opplever historiefaget som relevant. Undersøkingar peikar også i retning av at innhaldet i historiefaget og lærebøkene er avgjerande for at faget skal vere identitetskapande for elevane (Nordgren, 2006; Grever, Haydn og Ribbens, 2008; Harris og Reynolds 2014). Forming av identitet er, til dels, ein historisk orientert prosess, der historisk kunnskap er rekna for å vere ein reiskap for å styrke integrasjon og samhøyrslø i befolkninga (Grever, Haydn og Ribbens, 2008, s. 77). Difor er ein studie av det fleirkulturelle og identitet knytt til historiefaget i skulen viktig, særleg fordi dette er eit lite undersøkt område innanfor historiedidaktisk forskning i Noreg. Sjølv om fokus i denne artikkelen er retta mot historiedelen av Samfunnsfag, er det er likevel viktig å understreke at historie og samfunnskunnskap i skulefaget har mange felles omgrep og metodiske tilnærmingar, og at elevar dreg nytte av at fleire tema blir tekne opp i begge fagområda (Barton 2017, s. 450).

Nokre undersøkingar har blitt gjennomført i Noreg. Tematikken er teken opp av Lise Kvande og Nils Naastad i didaktikklæreboka *Kva skal vi med historie?* Eit anna bidrag er Gisle Kjellebold si masteroppgåve *Historie og identitet i den fleirkulturelle skulen*, og Halvdan Eikeland har forska på interkulturell læring (Eikeland, 2004a; Eikeland,

⁴ Det er her tale om nyansering av stoffet og ikkje slik at lærebøkene skal spegle alle forventningar om atkjenning. Til det er lokal variasjon og særligne utviklingstrekk for store, i tillegg vil det sprengje dei rammene som forfattar og forlag må halde seg til.

⁵ Eg er merksam på at rammetekstar og illustrasjonar også kan nyttast til å framheve og utdjupe tema som har blitt teke opp i brødteksten.

⁶ Christophersen 2004: 111; Eie og Storhaug 2014, referert i Koritzinsky 2014: 34-35.

2004b; Kvande og Naastad, 2013, s. 91-102, 142-154; Kjelleevold, 2011). Kjelleevold sine undersøkingar syner at elevar med minoritetsbakgrunn i større grad enn etnisk norske elevar vektlegg ulike former for historie i si identitetsskaping, og der særleg religionshistorie, familiehistorie og historia om det landet som foreldra kjem i frå, er viktige i denne prosessen (Kjelleevold, 2011, s. 73-75).

Eikeland har undersøkt læreplanar og lærebøker i historie innanfor det norske skuleverket, frå grunnskule, ungdomsskule og vidaregåande skule, og har i tillegg eit komparativt perspektiv til utviklinga i Tyskland. Eit sentralt funn i undersøkingane av lærebøkene for den norske grunnskulen, er at dei ut i frå eit interkulturelt perspektiv har avgrensa verdi, då det er europearane sitt sjølvbilde og verdigrunnlag som blir skildra, og at dei indirekte skildrar eit norsk nasjonalt fellesskap og kjensle av tilhøyrse. Lærebøkene for ungdomsskulen har eit hovudfokus på realhistorisk kunnskap, men der framstillinga i større grad enn for barnetrinnet legg vekt på kritisk sjølvrefleksjon knytt til det nasjonale og til europearane si historiske rolle i verda. Eikeland kritiserer lærebøkene for at realhistorisk oversiktskunnskap blir prioritert framfor perspektivmangfald (Eikeland, 2004a).

Eit anna viktig bidrag til diskusjonen kring historie og identitet er Svein Lorentzen sin studie *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Lorentzen syner at det overordna formålet med lærebøkene i tiåra etter 1814 var å utvikle ein nasjonal norsk identitet hjå elevar i allmugeskulen, og korleis innhaldet lærebøkene gradvis endrar fokus og karakter over tid, i takt med dei politisk tilhøva på 1900-talet, og med unionsoppløysinga i 1905, erfaringane frå andre verdskrig og framveksten av velferdsstaten som sentrale vendepunkt (Lorentzen, 2005).

Internasjonalt er undersøkingane fleire: I Sverige har m.a. Kenneth Nordgren gjennom doktorgradsavhandlinga *Vems är historien – Historie som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* retta fokus på historiemedvit hjå den syriske og armenske diaspora, hjå elevar med innvandringsbakgrunn i skulen og historiefaget i den fleirkulturelle skulen (Nordgren, 2006). Maria Johansson har teke for seg samanhengen mellom historieundervisninga og interkulturell kompetanse (Johansson, 2012).

I Storbritannia har Terry Haydn, Richard Harris og Rosemary Reynolds teke opp spørsmål knytt til nasjonal identitet og elevar frå etniske minoritetsgrupper (Harris og Reynolds, 2014; Haydn, 2012). Harris og Reynolds har undersøkt om elevar i vidaregåande skule kjende noko personleg tilknytning til historiepensumet, som i stor grad hadde eit nasjonalt fokus, og vidare om historieundervisninga førte til kjensle av personleg eller kollektiv identitet. Undersøkinga syner stor skilnad mellom majoritets- og minoritetslevar. Elevar med minoritetsbakgrunn ynskte ei meir variert historieundervisning, både med omsyn til geografisk fokus, kva historiske perspektiv som låg til grunn, og tema som vart teke opp (Harris og Reynolds, 2014, s. 464-486). Denne skilnaden knyter dei til identitet og *identifikasjon* (Harris og Reynolds, 2014, s. 465; sjå også Grever, Haydn and Ribbens 2008: 87-89).

Det at samanhengen mellom historieundervisninga og eit fleirkulturelt samfunn i større grad har blitt teke opp i andre europeiske land, kan skuldast at innvandring til land som Storbritannia, Sverige og Nederland, har vore meir omfattande og sett meir

preg på samfunnet, enn tilfellet er i Noreg. Nordgren og Johansson peikar særleg på at endringar knytt til globalisering og auka mangfald i samfunnet internasjonalt har utfordra oppfatningar av kva historiefaget i skulen kan og bør vere (Nordgren og Johansson, 2015, s. 1). Innan ein norsk kontekst er ikkje samanhengen mellom historieundervisninga og framveksten av eit fleirkulturelt samfunn særleg utforska, og det er difor grunn til å rette større merksemd mot dette temaet.

Før vi ser nærare på kva premissar læreplanane legg til grunn for fokus på det fleirkulturelle i skulen, og innan Samfunnsfag spesielt, må vi gjere klart kva vi legg i omgrepa fleirkulturell og etnisitet. Med etnisitet forstår vi ei kjensle av gruppetilhøyrslø tufta på idear om eit felles opphav, historie, kulturelle erfaringar og vurderingar (Smith, 1996, s. 447). Omgrepet fleirkulturell er meir problematisk. I følgje Thomas Hylland Eriksen er alle samfunn fleirkulturelle, uavhengig av om dei inneheldt ulike etniske grupper eller ikkje, sidan borgarar i eit samfunn har ulike verdiar og verdssyn (Eriksen, 1997, s. 174). Eriksen peikar også på eit paradoks knytt til fleirkulturell ideologi, at ein tek for gitt at kulturar er homogene, har felles verdiar og interesser, og at ein kultur kan avgrensast klart i forhold til ein annan (Eriksen, 1997, s. 177). Dette gjer at omgrepet ikkje er heilt uproblematisk å nytte analytisk. Når eg likevel nyttar *fleirkulturell* i denne artikkelen, er det fordi omgrepet har fått innpass i samfunnsdebatten, innan forskning og i skuleverket sine læreplanar.

Læreplanar, historiemedvit og identitet

I Noreg er skriving og produksjon av lærebøker ei oppgåve lagt til dei kommersielle forlaga, men med statlege føringar for fagleg innhald, ved at lærebøkene skal vere i samsvar med læreplanane. Læreplanane er normative og fortel noko om korleis myndigheitene ynskjer at faget skal fungere, men gir ikkje noko bilete av korleis undervisninga artar seg eller kva elevane får ut av faget. Men ved å undersøke endringar i læreplanane over tid, kan læreplanane fortelje oss om nye mål og prioriteringar, særleg om enkelte tema er tekne bort, eller blir utvida og forsterka (Lund, 2016, s. 51-52). Korleis har innvandring og framveksten av eit fleirkulturelt samfunn blitt omtala i læreplanane, og kva seier læreplanane om samanhengen mellom skulefaget samfunnsfag og identitet? Det er vidare interessant å kartleggje om og korleis omtalen av desse temaa har endra seg over tid.

Læreplanane i samfunnsfag gjekk gjennom fleire endringar frå M87 til L97. Eit markant trekk ved M87 var at den i særskild grad la vekt på samfunnsendringar knytt til befolkningsamansetning, etter at innvandring til Noreg tok til i 1970-åra.⁷ I følgje Svein Lorentzen var det eit iaugefallande trekk ved M87 at den, med unntak av nokre generelle formuleringar, i liten grad la vekt på at Noreg mot slutten av 1980-åra gjekk i retning av å bli eit fleirkulturelt samfunn (Lorentzen, 2005, s. 170). Dette kom til å endre seg i læreplanarbeidet i dei etterfølgjande åra, og i den kortfatta generelle læreplanen frå 1993, kjem dette perspektivet klårare fram:

⁷ Mønsterplanen 1987; Læreplanverket L 97.

Møte mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritiske refleksjon. Skolen har fått mange elever frå grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir.⁸

Utviklinga kan følgjast vidare i L97 som tek opp temaet nasjonal identitet, der innvandring og det fleirkulturelle samfunnet blir nemnt saman med andre dagsaktuelle tema som miljøvern og likestilling (L97, s. 186).⁹ I «Den generelle delen av læreplanen» heiter det at: «Elevar som kjem frå andre kulturar, har ikkje same del i den norske fellesarven». I denne samanhengen blir det lagt vekt på læraren sin bruk av eksempel, der omsyn til elevane sin bakgrunnskunnskap blir vektlagt for å oppnå betre kommunikasjon (L 97, s. 11). Under overskrifta *Internasjonalisering og tradisjonskunnskap* blir perspektivet utvida og fokus retta mot nasjonal identitet:

God allmenndanning skal medverke til nasjonal identitet og solidaritet, ved å gi eit felles preg forankra i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn. (...). Nykommarar blir lettare innlemma i vårt samfunn når vi gjer underforståtte trekk i vår kultur tydeleg for dei.¹⁰

Og under overskrifta *Kulturarv og identitet* blir det kulturelle mangfaldet nemnt:

Skolen har fått mange elevar frå grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoritetar. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdier ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis.¹¹

Vi ser her at det skjer ei endring i 1993, og som kjem klarare til uttrykk i L97, der den generelle delen av planverket legg til grunn at Noreg mot slutten av 1990-åra er eit fleirkulturelt samfunn. Samstundes finst her element som peikar attende til tidlegare læreplanar. Eksempel på dette er knytt til formålet med opplæringa, som vi finn under overskrifta *Det integrerte mennesket*, der kjennskap til nasjonal arv og lokale tradisjonar blir vektlagt (Den generelle delen av læreplanen, s. 21). Fokus på nasjonal arv og lokale tradisjonar er også relevant og nyttig for elevar med ein annan kulturell bakgrunn. Kjennskap til lokalsamfunnet og den norske historia er viktig med tanke på auka forståing av det norske samfunnet, og her vil undervisninga i historiefaget vere viktig. Historiefaget tek for seg alle delar av tidsdimensjon; gir innblikk i korleis samfunnet har vakse fram og utvikla seg over tid. det det, men det gir også elevane perspektiv på eiga samtid (jf. Rüsen, 2005, s. 34-38). Utfordringa for historielæraren vil vere å balansere dei ulike perspektiva opp mot kvarandre, og å gjere undervisninga meningsskapande for kvar enkelt elev. Den enkelte elev si forståing av fortida er eit

⁸ Generell læreplan 1993: 19-20.

⁹ L97: 186; Lorentzen 2005:172-173.

¹⁰ L97: 15.

¹¹ Den generelle delen av læreplanen: 4.

element vi finn igjen i den fagspesifikke delen av *Kunnskapsløftets læreplan* (KL06), der fokus blir retta mot korleis menneske og samfunn har endra seg gjennom tidene, og relatert til det einskilte menneske si oppfatning av fortida:¹²

Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida. Å utvikle historisk oversyn og innsikt og å øve opp ferdigheiter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet.¹³

Desse formuleringane kan knytast til det historiedidaktiske omgrepet *historiemedvit*, som handlar om korleis vi orienterer oss i tid, og der det eksisterer eit samspel mellom forståing av notida, fortolking av fortida og forventning til framtida (Kvande og Naastad, 2013, s. 45). Dette er knytt til dugleikar hjå den enkelte eleven, og vil vere gjeldande for alle elevar, uavhengig av om dei høyrer til majoritetskulturen eller har ein fleirkulturell bakgrunn. Ein føresetnad for utviklinga av *historiemedvit* innanfor skulen sine rammer, er at lærebøker og undervisning legg til rette for at ei slik forståing kan etablerast. Ola Svein Stugu legg vekt på at *historiemedvit* er ein del av livsorienteringa til alle individ, men at det også vil variere i kor stor grad *historiemedvit* er reflektert og verbalisert (Stugu 2008, s. 18-19). I følge Jörn Rüsen er skiljet mellom meir eller mindre utvikla former for *historiemedvit* sentralt, og at det i undervisningssamanheng vil vere eit mål å arbeide framover mot meir utvikla former for *historiemedvit* (Rüsen, 2005, s. 34-38; Stugu, 2008, s. 18-19). For elevar med ein fleirkulturell bakgrunn vil utviklinga av meir reflekterte former for *historiemedvit* truleg vere avhengig av om dei kan identifisere seg med tema som blir tekne opp i undervisninga, og om dei greier å knyte undervisninga til eigen identitet. I dei overordna formåla for samfunnsfaget heiter det:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar.¹⁴

Vektlegging av «det kulturelle mangfaldet i verda i fortid...» og «trygg forankring i [...] eigen kultur for alle elevar» har identitetsdanning som eit av sine formål, men samstundes legg formuleringane føringar for innhaldet i lærebøkene i historie (SAF1 -03, 2013, s. 1). Det verdt å merke seg at tema knytt til det fleirkulturelle og identitet ikkje er nemnt i kompetansemåla for Historie etter 10. årssteget (SAF1 -03, 2013, s. 8). Det er derimot nemnt i høve kompetansemåla for Samfunnskunnskap, men då meir i eit

¹² Læreplanen i samfunnsfag vart justert i 2010, revidert i 2013 og fastsett som føreskrift av Kunnskapsdepartementet 21.06.2013. Sjå SAF1 -01, 2006; SAF1 -02, 2010 og SAF1 -03, 2013. Medan det mellom SAF1 -01 til SAF1 -02 ikkje er markante endringar for ungdomstrinnet, kom det i den reviderte SAF1 -03 til eit nytt element gjennom *Ufors karen*, og *Grunnleggjande ferdigheiter* har blitt meir detaljert enn tidlegare, sjå SAF1 -03, 2013, s. 2, 3, 5-6, 9.

¹³ SAF1 -03, 2013, s. 3.

¹⁴ SAF1 -03, 2013, s. 1.

samtidsperspektiv, og i tillegg i *Utforskaren*, der eitt mål for opplæringa er at eleven skal kunne «...skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar» (SAF1 -03, 2013, s. 10 og 9). Samtolkingsprinsippet gjer at likevel at dei siterte punkta også må vektleggjast i historiedelen av Samfunnsfaget. Under «Formål» heiter det at «Samfunnsfaget er delt inn i ulike hovudområde som utgjer ein heilskap» (SAF1-03, 2013, s. 2) og under «Hovudområde» står det at:

Faget er strukturert i hovudområde med tilhøyrande kompetansemål. Alle hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng. Utforskaren er eit hovudområde som grip over og inn i dei andre hovudområda i faget, både i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. (SAF1-03, 2013, s. 2 og 3)

Formuleringa om at *Utforskaren* «grip over og inn i dei andre hovudområda» syner til eit tolkingshierarki, der Læreplanen i samfunnsfag med utgangspunkt i Opplæringslova, må underleggjast tolking frå generell del av læreplanverket til føremålsdel av læreplanen i faget, og frå generell omtale av dei ulike hovudområda til dei faktiske kompetansemåla.

I samband med utvikling av historiemedvit må ein også sjå eleven og historieundervisninga i eit vidare samfunnsperspektiv; skulen er ikkje den einaste kanalen for historisk kunnskap, og for unge i dag vil også film, litteratur og dataspel vere viktige kanalar for utviklinga av historiemedvit. Den svenske historiedidaktikkaren K. G. Jan Gustafson har i ein longitudinell undersøking av barn og ungdommar si oppfatning av historie, slått fast at historiemedvit ikkje først og fremst blir utvikla av undervisninga i skulen, men i heimen og gjennom andre kanalar (Gustafson, 1990, s. 224 ff.). Endringar i mediekvardagen har ført til at historieundervisninga i skulen spelar ei mindre rolle enn tidlegare, ei utvikling som kan sjåast i samanheng med tema som blir tekne opp og forma som historieundervisninga har i skulen. Men sjølv om påverknad frå andre kanalar gjer seg gjeldande, er det viktig å danne seg eit bilete av kva som er fagleg fokus i historieundervisninga, ved å sjå på korleis dei sentrale lærebøkene i faget framstiller det fleirkulturelle Noreg og den historiske utviklinga i Europa og andre verdsdelar.

Lærebøker i historie

Lærebøker seier ikkje noko om korleis undervisninga faktisk har vore, eller kva utbytte den einskilde eleven eller klassa har hatt av historietimen, men dei er normative, ved at dei er eit signal om kva undervisninga bør innehalde. Autoriteten til lærebøkene kviler på at dei innhaldsmessig skal vere i samsvar med den overordna politikken i Noreg, slik denne til ei kvar tid er formulert gjennom læreplanane (Bøe og Knutsen, 2013, s. 168-169). Om ein ser på lærebøker som reiskapar i utdanninga, har desse potensial til meir enn å formidle fakta – dei er også referansepunkt for elevar i ein kognitiv formativ fase (Pingel, 2009, 37). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2009) tek opp den aukande fleirkulturelle samansetninga av skuleklasser rundt omkring i verda, og peikar på eit auka behov for å rette fokus mot forskjellige

kulturelle tradisjonar. Særleg gjeld dette i samfunn som lenge har oppfatta seg som monoetniske og som har vore forma av éin dominerande kultur, slik som i Noreg (Pingel, 2009, s. 16). Det er difor interessant å undersøke om det faglege innhaldet i lærebøkene opnar for andre identitetar enn den «innfødde» norske identiteten.

Sentrale spørsmål i artikkelen er difor knytt til korleis forholdet mellom individ- og gruppeidentitet er framstilt i dei sentrale lærebokverka i historie for ungdomsskulen, med særleg fokus på skilnaden mellom «oss» og «dei». Korleis blir innvandring og multikulturalisme omtala i dei sentrale lærebøkene, og kva legg lærebokforfattarane vekt på i presentasjonen av andre land og verdsdelar? I ei slik undersøking vil det også vere relevant å sjå på illustrasjonar og bilettekstar, og korleis desse kommuniserer med framstillinga i brødteksten (sjå Pingel, 2009, s. 49).

I ungdomsskulen er ikkje historie eit eige fag, men inngår i *Samfunnsfag* saman med geografi og samfunnskunnskap. Ein konsekvens av dette er at relaterte tema også er tekne opp i geografi og samfunnskunnskap. Totalt er 249 timar sett av til Samfunnsfag, fordelt over dei tre klassetrinna (SAF1-03, 2013, s. 4), og val av lærebok skjer lokalt i den enkelte kommunen. Lærebøkene som skal analyserast er siste utgåve av *Kosmos* (Fagbokforlaget) og *Matriks* (Aschehoug) skrivne med utgangspunkt i Kunnskapsløftet frå 2006, samt *Nye Makt og menneske* (Cappelen Damm) som har kome ut etter at *Læreplan i Samfunnsfag* vart revidert i 2013.¹⁵ Utvalet av læreverka er gjort på grunnlag av at desse er mellom dei mest brukte lærebøkene for ungdomstrinnet. Det er også *Undervegs 8-10* (2006-2008) frå Gyldendal Undervisning, men av omsyn til omfanget av artikkelen, ikkje teke med i undersøkinga.¹⁶

Matriks

Lærebokverket *Matriks* har eit omfang på 437 sider, fordelt på tre lærebøker.¹⁷

Matriks 8 omhandlar norsk og internasjonal historie i perioden fram til 1905. Av internasjonale tema, blir sentrale hendingar knytt til framveksten av moderne demokrati trekt fram, slik som den amerikanske frigjeringskrigen og den franske revolusjonen, samt framveksten av dei moderne nasjonalstatane, eksemplifisert med samlinga av Italia og Tyskland. I tillegg blir den europeiske koloniseringa i Asia og Afrika presentert, utan at dette blir knytt opp mot dagens fleirkulturelle samfunn.

Innanfor norsk historie får 1814 stor merksemd, både sjølve utarbeidinga av grunnlova og endringar knytt til unionsspørsmålet, der Noreg går frå å vere i ein union med Danmark til å kome i union med Sverige, som ein følgje av Napoleonskrigane. Vidare blir sentrale politiske utviklingstrekk gjennom 1800-talet handsama, fram til oppløysinga av unionen med Sverige i 1905. Dei «store» nasjonale hendingane får såleis mykje merksemd i framstillinga. I tilknytning til kapitelet *Fridom og folkestyre* blir

¹⁵ LK06; For nærare informasjon om historieverka, sjå litteraturliste.

¹⁶ Denne lærebokserien vart utelaten fordi den har likskapstrekk med ein annan lærebokserie i utvalet. Noko statestikk over salstal og prosentvis marknadsandel for lærebokverka har eg ikkje klart å finne.

¹⁷ *Matriks*: Historie 8 153 s.; Historie 9 143s.; Historie 10 141 s.

nasjonal identitet teke opp, og i kapitelet *Nasjonalisme i Noreg*, kjem forfattarane inn på fornorskingspolitikken overfor samar og kvener på byrjinga av 1900-talet. Her blir Noreg – og særskilt Nord-Noreg – omtala som eit «fleirkulturelt samfunn» (Hellerud og Moen, 2006, s. 126 ff.; 140 ff; 141). Ved å syne til fornorskingspolitikken og det fleirkulturelle aspektet ved samfunnet i perioden, får forfattarane fram at det på byrjinga av 1900-talet fanst eit skilje «oss» og «dei andre» i det norske samfunnet.

I *Matriks 9* blir hovudfokus retta mot sentrale politiske ideologiar, kommunismen og fascismen, og dei to store verdskrigane som sette sitt preg på første halvdel av 1900-talet. Særdrag ved mellomkrigsåra blir trekt fram – både økonomisk vekst og krise, så vel som kulturelle endringar. Norsk og internasjonal historie blir presentert om kvarandre. Til dømes blir Nasjonal Samling presentert saman med dei andre fascistiske partia, slik som i Tyskland, Italia og Spania, og ein går såleis vekk i frå eit einsidig nasjonalt fokus på mellomkrigstida.

I kapitelet om første verdskrig, blir det trekt fram at koloniane også var med i krigen, og at t.d. indiske, vietnamesiske og afrikanske soldatar kjempa side om side med franske og engelske soldatar (Hellerud, Knudsen og Moen, 2007, s. 27-28). Her syner forfattarane at verdskrigen ikkje berre var eit europeisk fenomen, men at også menneske som budde i koloniane i Afrika og Asia vart påverka gjennom soldatars krigsdeltaking i Europa. Kva følgjer krigen fekk i andre verdsdelar utover dette, blir ikkje drøfta.

Matriks 10 har globalisering som eit gjennomgangstema (Hellerud og Knudsen, 2007, s. 5). Dette er ikkje eit perspektiv som kjem klårt fram av innhaldet i teksten, sjølv om sentrale historiske utviklingstrekk for åra etter andre verdskrigen blir handsama. Tema som den kalde krigen, av-kolonisering, konfliktane i Midt-Austen, kampen mot vestleg dominans i den muslimske verda, europeisk integrasjon og krigen i det tidlegare Jugoslavia, gir elevane innsikt i sentrale utviklingstrekk, samt innblikk i verdsomspennande konfliktlinjer og samarbeid gjennom handel og FN. Men dette blir ikkje sett i samanheng med globalisering som fenomen. Dette er underforstått og det blir i stor grad opp til den einskilde lærar å knyte dette saman. Eitt unnatak er kapitelet *Noreg i verda*, der Noreg si rolle i høve omverda er tema. Her er det også éi side som tek opp «Ein global arbeidsmarknad» og «Flyktningar til Noreg» (Hellerud og Knudsen, 2007, s. 131).

Under den første overskrifta blir arbeidsinnvandring frå Pakistan fram til 1975 nemnt spesifikt, medan flyktningar frå Vietnam og Chile blir nemnt under den andre overskrifta. I tilknytning til denne delen er det fleire oppgåver som tek for seg spørsmål relatert til innvandring og flyktningar, og éi oppgåve der elevane blir bedne om å finne konfliktar i andre delar av verda, som har ført til at det kom flyktningar til Noreg (Hellerud og Knudsen, 2007, s. 137). Handsaminga av dette temaet er såleis ikkje særleg omfattande, men om læraren tek utgangspunkt i desse oppgåvene, er det mogleg å knyte situasjonen for menneske med fleirkulturell bakgrunn opp mot internasjonale konfliktar og globale utviklingstrekk. Men temaet flyktningar til Noreg blir ikkje tekne opp i dei delane av bandet som omhandlar internasjonale konfliktar. Det næraste ein kjem her er ei oppgåve knytt til konfliktane på Balkan i 1990-åra, der elevane blir bedne om å lage eit intervju med nokon som har bakgrunn frå det tidlegare Jugoslavia, og å finne ut korleis denne personen blei påverka av krigane der. Men forfattarane relaterer ikkje

dette til flyktningsspørsmålet og eit fleirkulturelt Noreg (Hellerud og Knudsen, 2007, s. 128). At temaet får lite merksemd i brødteksten, og berre blir teken opp i éi av oppgåvene, peikar i retning av at forfattarane har vore mindre oppteken av å knyte framveksten av eit fleirkulturelt Noreg til internasjonale konflikhtar og globale utviklingstrekk.

I handsaminga av historiske utviklingstrekk i andre verdsdelar og andre delar av Europa, er framstillinga generaliserande og differensierer ikkje mellom ulike land og regionar. Her er såleis lite spesifikk informasjon å relatere til eigen identitet og som kan virke identitetsskapande for fleirkulturelle elevar med opphav i desse områda (jf. Steedman 1996; Grever, Hayden og Ribbens 2008). I tillegg finst det i særskild grad dialog eller kryssreferansar mellom dei enkelte delane i lærebokverket. Det knappe fokuset kan skuldast at dette temaet blir teken opp i serien *Samfunn* som er lærebøkene i samfunnskunnskap i serien *Matriks*. I Samfunn 9, i kapitlet *Kultur og mangfald* blir tema som «Kva er ein nordmann?» og «Nasjonalitet og identitet» tekne opp, og sjølv om temaet i hovudsak blir teke opp i eit notidsperspektiv, blir eit historisk perspektiv trekt inn i høve migrasjon til USA, innvandring til Noreg med eksempel frå 1970- og 80-åra, og tilhøvet mellom den norske staten og enkeltgrupper i samfunnet, slik som sigøynarar (Andresen, 2007). Lærebøkene opnar slik for at den enkelte lærar har moglegheit til å organisere undervisninga slik at historie og samfunnskunnskap blir sett i samanheng, og at spørsmål knytt til identitet kan diskuterast og sett inn i ein vidare historisk kontekst (jf. Barton, 2017).

Det kan likevel diskuterast om dette er tilstrekkeleg for at elevar med ikkje-vestleg kulturell bakgrunn kan identifiserer seg med framstillinga. Eit viktig moment i den samanheng er at framstillinga av afrikansk, latin-amerikansk og asiatisk historie er på eit overordna nivå, og at elevar med opphav i desse verdsdelane truleg vil ha vanskar med å knyte framstillinga til eigen bakgrunn og identitet, og slik finne framstillinga meiningsskapande på individnivå. Dette er avgjerande for å utvikle eller vidareutvikle historiemedvit (jf. Rüsen, 2005) og for at historieundervisninga skal vere identitetsskapande for desse elevane (jf. Harris og Reynolds, 2014). Den «nasjonale tradisjonen» i historieskrivinga står framleis sterkt i *Matriks*-serien, og den knappe plassen minoritetar med opphav i andre land får i framstillinga, understrekar skilnad framfor å fram ulike sider ved det fleirkulturelle samspelet.

Nye Makt og menneske

Nye Makt og menneske er utgitt av Cappelen Damm (2014-2016) og har 639 sider fordelt på tre band, og er skriven etter fagfornyinga i 2013, der *Utforskaren* er eit nytt element.¹⁸

I *Nye Makt og menneske 8* blir det i omtalen av *Utforskaren* trekt fram som nyttig å ha kunnskap om andre land, fordi eleven har vener frå andre land (Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 5). Denne intensjonen blir følgt opp i første bandet, gjennom

¹⁸ *Nye Makt og menneske 8*, 209 s.; *Nye Makt og menneske 9*, 209 s.; *Nye Makt og menneske 10*, 221 s.

eksempel i brødteksten og i oppgåver til dei enkelte kapitla. Særleg i *Sivilisasjonar møtest* og *På jakt etter lykke* finst stoff som kan vere med på å skape forståing for andre kulturars historie og problemstillingar knytt til emigrasjon. I førstnemnde får vi innblikk i den historiske utviklinga i Amerika, Asia, Oseania og Afrika, frå perioden før europearane si oppdaging og vidare framover til byrjinga av 1900-talet (Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 157 ff.). Samanlikna med *Matriks*, der perspektivet i framstillinga var overordna og skjematisk, får ein her eit meir detaljert innblikk i historia til mange ulike land og kulturar. Her kan t.d. elevane i ei oppgåve sjå nærare på korleis møte mellom ulike sivilisasjonar har endra verda, og korleis vi kan sjå resultatet av dette i dag (Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 189). Framstillinga har føresetnadar for å forsterke historiemedvitet hjå den enkelte elev, og kan gjere historiefaget interessant, relevant og identitetsskapande, også for elevar med eit anna kulturelt opphav enn det «norske». Det sistnemnde kapitlet tek også opp emigrasjon, med utvandringa til Amerika som eksempel (Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 178 ff.). Oppgåvene aktualiserer tematikken, og elevane blir stilt spørsmål om korleis det kan bli opplevd å flytte frå heimlandet sitt, og kva nordmenn i dag kan gjere for å hjelpe innvandrarar i Noreg (Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 193, s. 209). Presentasjonen av temaet og oppgåver som oppmodar til refleksjon kring kvifor menneske vel å forlate heimlandet sitt, kan bidra til at skiljet mellom ”oss” og ”dei” blir mindre.

Første del av *Nye Makt og Menneske* er nokså lik *Matriks* for same årstrinn, med omsyn til tema som blir tekne opp: Den amerikanske fridomskampen, den franske revolusjonen, napoleonskrigane, den industrielle revolusjonen, nasjonalisme og identitet i Europa, samt norsk historie frå byrjinga av 1800-talet og fram til sjølvstende i 1905, der norsk identitet og nasjonalisme er tema. Men samanlikna med *Matriks 8* er framstillinga meir perspektivrik og detaljert, noko som truleg også heng saman med at *Nye Makt og Menneske 8* er meir omfangsrik.

Dette vide perspektivet er også gjeldande for *Nye Makt og menneske 9* som tek frå seg perioden frå første verdskrig og fram til 1950-åra. Til liks med førre band blir det gitt eit innblikk i utviklinga i ulike verdsdelar, og fleire land blir trekt fram som eksempel. Eit hovudtema i boka er internasjonale konflikhtar og samarbeid, frå dei to verdskrigane til internasjonalt samarbeid gjennom FN. Dei leiande ideologiske straumdraga i perioden blir presenterte, og sett i samanheng med sosial og økonomisk utvikling. Boka har eit gjennomgåande komparativt perspektiv, der lesaren blir utfordra til refleksjon ved å sjå utviklinga i ulike område i samanheng. Til dømes ved å sjå europeisk imperialismen opp mot utfordringar som tidlegare koloniar slit med i dag, der t.d. den vilkårlege grensedraginga som kolonimaktene stod bak i Afrika, kan trekkast inn i drøftingar kring dagens situasjon (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 42). Denne måten å strukturere teksten på kan vere til hjelp for å utvikle eller vidareutvikle historiemedvit hjå elevane. Eit liknande eksempel er arbeidsoppgåver knytt til borgarkrig som fenomen i dag, der elevane blir bedne om å diskutere følgjene av ein slik konflikt. Dette er eit grep som opnar opp for drøftingar som vidare kan relaterast til dagens flyktningssituasjon, og dermed relaterast til norske tilhøve (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 54).

I kapittelet *Nye tider i Norden*, har forfattarane valt å sjå utviklinga i Noreg innanfor ein nordisk kontekst. Dette gir eit vidare perspektiv og syner at utviklinga i Noreg i stor grad samsvarar med utviklinga i nabolanda (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 71). På dette viset kan læraren dreie fokus i undervisninga vekk frå det tradisjonelle nasjonale perspektivet, og kan gjere at undervisninga blir oppfatta som relevant for ein større del av elevgruppa. For dei med ein «norsk» bakgrunn vil ei slik tilnærming syne at utviklinga i Noreg ikkje skil seg vesentleg frå dei andre nordiske landa, og for elevar med fleirkulturell bakgrunn kan ei slik tilnærming vere mindre framandgjerande enn eit tradisjonelt nasjonalt perspektiv (jf. Harris og Reynolds, 2014). I tilknytning til *Nye tider i Norden* blir også Sameland teke opp, både samane som folkegruppe og at deira kultur femner ut over dei norske statsgrensene. Her blir også fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar problematisert, og ein ser på tilhøvet mellom majoritets- og minoritetskultur heilt attende til 1500-talet (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 84 ff.) Dette gir læraren høve til å sette problemstillinga «oss» og «dei» i eit lenger historisk perspektiv og syne at Noreg til «alle tider» har vore eit fleirkulturelt land.

Dette bandet tek også opp globalisering som fenomen, med vekt på verdshandelen frå byrjinga av 1900-talet. Verdshandelen blir knytt opp mot imperialismen, mellom anna ved å nytte USA og amerikanske bedrifter si rolle i Latin-Amerika som eksempel (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 99 ff.). I handsaminga av andre verdskrig blir flyktningsspørsmålet aktualisert gjennom bilete og bilettekstar. Eit bilete har teksten: «Norske flyktningar i Sverige under andre verdskrig. Kjenner du til menneske som flyktar frå krig i våre dagar?». Eit anna bilete syner ein svenskspråkleg plakat som oppfordrar om å gje støtte til barn i det krigsråka Noreg (Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 155). Sjølv om tematikken ikkje blir teken opp i brødteksten og slik får prioritet i framstillinga, gir illustrasjonane læraren moglegheit til å aktualisere temaet, til dømes ved å relatere dette til konflikhtar og flyktningar i dag.

Nye Makt og menneske 10 har som dei to føregåande banda eit breitt fokus på utviklinga i ulike verdsdelar og i einskilde land, i perioden frå andre verdskrig og fram til utgivingstidspunktet. Når det gjeld situasjonen til minoritetar i Noreg, rettar forfattarane fokus på utviklinga av samane sine rettar, frå fornorskingspolitikken i byrjinga av perioden og fram mot status som urfolk med eit eige folkevalt organ, Sametinget. Fokus blir også retta mot romanifolket, og arbeidet for å anerkjenne denne gruppa som minoritet (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 34-35).

Vidare tek forfattarane opp innvandring og flyktningar som har kome til Noreg. Samanlikna med framstillinga av denne tematikken i *Matriks*, så er den her meir detaljert og nyansert. Forfattarane går inn på ulike fasar og statusen til ulike grupper, frå den første gruppa av menneske som flykta frå nazistane sine forfølgingar i 1930-åra, og fram til flyktningar frå Syria i dei seinare åra. Når det gjeld arbeidsinnvandring, skil forfattarane mellom ulike grupper som kom i 1970-åra, frå Tyrkia, Marokko og Pakistan, til arbeidsinnvandringa frå EU/EØS-området i dei siste tiåra. For elevar med kulturell bakgrunn frå områder utanfor Noreg, vil den nyanserte framstillinga truleg føre til at dei i større grad identifiserer seg med det som blir skrive, og for alle elevar, uavhengig av bakgrunn, gir framstillinga innblikk i framveksten av det fleirkulturelle Noreg. Det går tydeleg fram at dette er ein samansett prosess, og at flyktningar og

innvandrar ikkje er ei einsarta gruppe. Konkrete eksempel på innvandring og vellukka integrering blir trekt fram i bilete og bilettekst, eksemplifisert ved samfunnsdebattant og hjartespesialist ved Rikshospitalet, Washim Zahid. Ei anna og meir problematisk side ved flyktningpolitikken kjem til syne i illustrasjon av syriske flyktningar ved Stortinget, der desse ber om å få bli i verande landet. Dette aktualiserer temaet og opnar opp for diskusjonar og refleksjon kring dagsaktuelle problemstillingar. I tilknytning til denne delen blir elevane utfordra med spørsmålet: «Kva skal til for at flyktningar og innvandrarar skal bli integrerte i det norske samfunnet?». (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 35-37). Dette spørsmålet kan relaterast til samfunnskunnskapsdelen av faget, men også bidra til auka historiemedvit gjennom refleksjon kring fortid, notid og framtid (jf. Rüsen 2005).

Ein styrke ved dette bandet er referansar mellom ulike kapittel og til dei andre banda, der ein spelar på eksempel som har relevans på tvers av ulike tematikkar og periodar. Elevane blir slik medviten på samanhengen mellom den politiske utviklinga andre stader i verda og framveksten av det fleirkulturelle Noreg. Dette ser vi i kapitelet *Saman om ei betre verd*, som drøftar FN si rolle generelt, deira involvering i ulike konflikhtar og kva som kjenneteiknar ulike konflikhtar kring om i verda. I delen som omhandlar krigen på Balkan i 1990-åra, blir TV-profilen Leo Ajkic i bilete og bilettekst, trekt fram som døme på ein person som kom til Noreg som flyktning frå Bosnia, som ein følgje av denne krigen (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 144).

I kapitelet *Avkolonisering og maktkamp* blir det gitt ei god og nyansert framstilling av avkolonisering og modernisering i Asia og Afrika, der forfattarane får fram nyansar mellom ulike land, når det gjeld utviklingstrekk, som politiske, religiøse og økonomiske kjenneteikn over tid (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 83 ff.). Til dømes blir avkolonisering av franske koloniar knytt opp mot innvandring til Frankrike i dei etterfølgjande tiåra, og syner slik samanhengen mellom det fleirkulturelle Frankrike i dag og landet si tidlegare rolle som kolonimakt (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 104-105).

I tilknytning til avkolonisering blir utviklinga i fleire land trekt fram. Forfattarane går inn på korleis ulike afrikanske leiarar har møtt utfordringane knytt til sjølvstende, og korleis politikken til dei tidlegare kolonimaktene har påverka den vidare utviklinga. Her blir skilnaden mellom tidlegare britiske koloniar, der ein medvite utdanna innfødde innbyggjarar og der desse fekk spele ein aktiv del i koloniadministrasjonen, sett i samheng med utviklinga i tidlegare belgiske koloniar, slik som Kongo. I Kongo fekk ikkje dei innfødde utdanning, og konflikhtar har i større grad har prega dette landa i ettertid (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 106 ff.). Ved å trekke inn ulike føresetnader for sjølvstyre, der utdanning er ein av fleire faktorar, får elevane både forklaring på, og høve til refleksjon kring overgangen til sjølvstyre. Moglegheit for refleksjon kan også knytast til eksempel på ulike haldningar til europearar busett i Afrika. Når det gjeld utviklinga i Zimbabwe blir elevane presenterte for eit utdrag frå ein tale av Robert Mugabe, der han seier at: «Den kvite mannen er ingen afrikanar. Vi oppfordrar alle svarte til å stå saman og isolere dei kvite. Afrika for afrikanarar. Zimbabwe for zimbabvarar.» (Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 117). Utsegna til Mugabe kan t.d. relaterast til diskusjonar kring nasjonalistiske haldingar i Europa til ulike tider, der

tilhøvet mellom majoritet og minoritet har vore viktig i samfunnsdebatten, og syne at nasjonalistiske haldningar ikkje er eit einseitig europeisk fenomen. Vidare kan dette knytast til diskusjonar om skilnader og likskapar mellom «oss» og «dei andre».

Kosmos

I lærebokserien *Kosmos* er geografi, historie og samfunnskunnskap samla i éi felles lærebok for kvart klassetrinn.¹⁹ Til saman utgjer lærebøkene 905 sider, 323 av dei innan temaet historie.

Innhaldsmessig er historiedelen i *Kosmos* 8, med unntak av ein del som omhandlar den amerikanske revolusjonen, sentrert kring sentrale tema i europeisk og norsk historie. Tema tekne opp er: opplysningstida, den franske revolusjonen, Napoleon, Norden under napoleonskrigane, grunnlova i 1814 og den industrielle revolusjonen. Perspektivet i framstillinga er «europeisk», med unntak av eit sideblikk til den amerikanske revolusjonen. Dette ser ein til dømes i handsaminga av den industrielle revolusjonen, der konsekvensar av industrialiseringa for andre verdsdelar, til dømes som marknader for britiske industrivarer, ikkje er trekt inn. Fokus er retta mot utviklinga på Dei britiske øyane. Heller ikkje i form av illustrasjonar eller arbeidsoppgåver femner innhaldet i desse kapitla vidare. Inntrykket blir stadfesta av ein gjennomgang av dei delane av læreboka som tek for seg geografi og samfunnskunnskap; på éi side i samfunnskunnskapsdelen finn lesaren eitt bilete av ein familie med «ikkje vestleg» opphav som eksempel på kjernefamilien (Nomedal, 2006, s 215). Framstillinga handlar såleis mykje om «oss», og lite om «dei andre». Dette kan gjere at elevar som har sitt opphav utanfor det sentrale Europa finn lite å knyte sin eigen identitet til, om framstillinga har som mål å vere identitetsskapande.

I *Kosmos* 9 tek historiedelen for seg norsk og internasjonal historie frå perioden etter napoleonskrigane og fram til oppgjeret etter andre verdskrig. I kapitlet *Frå union til sjølvstendig nasjon* blir elevane presenterte for utviklinga i Noreg i siste del av 1800-talet, mellom anna med fokus på auka nasjonalkjensle og nasjonalt medvit (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 92ff). Henrik Wergeland sitt arbeid for å oppheve jødeparagrafen blir trekt inn i ein oppgåvetekst, men ikkje aktualisert i høve til innvandring meir allment. I tillegg blir norsk utvandring til Amerika teke opp i ein rammetekst (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 97 og 102). Kapitlet *Europa erobrar verda* har fokus på tema som nasjonalisme, nasjonalstatar, ideologiar og imperialism (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 108 ff.). Også i dette læreverket er samlinga av Tyskland og Italia nytta som eksempel på framvekst av nasjonale rørsler (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 112-114). I omtalen av nasjonalstatar og nasjonal råderett blir kurdarane trekt fram som eksempel på ei folkegruppe som lever innanfor grensene til fleire ulike statar, eit perspektiv som femnar vidare enn den vestlege verda. Lærebokforfattarane ser nasjonalisme som grobott for imperialism, framandhat og rasisme, eksemplifisert med eit sitat av Cecil Rhodes og

¹⁹ *Kosmos* 8, 2006 (293 s. av dei 93 s. historie); *Kosmos* 9, 2007 (297 s. av dei 111 s. historie); *Kosmos* 10, 2009 (315 s. av dei 119 s. historie).

ei samtidig teikning som illustrerer europearane si framferd i Afrika (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 111).

I kapitelet om europeisk imperialismen i Afrika og Asia er fokus retta mot årsaker til imperialismen, medan presentasjonen av den historiske utviklinga og konsekvensar av imperialismen i dei nemnte verdsdelane er lite nyansert. Forfattarane fokuserer i stor grad på overordna utviklingstrekk, og ikkje spesifikke land, folkegrupper eller regionale variasjonar. Vilkårlege grensedragingar blir nemnt som årsak til problem som oppstod då kolonitida tok slutt, då folkegrupper som hadde vore fiendar, som ein følge av grensedragingane hamna innanfor same stat (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 116-121).

I kapitelet som tek for seg første verdskrig, er fokus retta mot Europa. Det blir t.d. ikkje nemnt at soldatar frå europeiske koloniar var involverte i kampar på fransk og engelsk side (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 124 ff.). Berre i ein liten rammetekst, står det at krigen etter kvart spreidde seg til koloniane, og at det var krigshandlingar i Afrika og Midtausten (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 131). Det europeiske og vestlege fokuset gjer seg også gjeldande i delane om mellomkrigsåra og andre verdskrig, der utviklinga i Europa blir supplert med New Deal-politikken i USA i mellomkrigsåra, og amerikanarane si rolle i verdskrigen, m.a. deira krigføringa mot Japan i Asia.

Historiedelen i *Kosmos 10* tek for seg norsk og internasjonal historie i perioden frå andre verdskrig og fram til byrjinga av 2000-talet. I *Kald kring – en todelt verden* er fokus retta mot spenninga mellom Sovjetunionen og den vestlege verda, den militære opprustinga, og korleis den kalde krigen etter kvart spreidde seg til andre verdsdelar med Koreakrigen, Cubakrisa, Vietnam og tilhøvet til Kina som eksempel (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 106 ff.). Vidare går forfattarane inn på relasjonen mellom aust og vest, der merksemda er retta mot endring i tilhøvet mellom dei to interessesfærane, frå ein tilstand av spenning, der den sovjetiske undertrykkinga i Aust-Europa blir trekt fram, og vidare til nedrustingspolitikken i 1980-åra. For perioden etter Berlinmurens fall i 1989, blir fokus retta mot auka samarbeid mellom dei to områda. Her blir også samarbeid i Europa, teke opp (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 132 ff.).

I kapittel 3 er sjølvstendeprosessane i dei tidlegare koloniane tema, men handsaminga av temaet er generelt og fokus blir lagt på den politiske prosessen og kva føresetnader som låg til grunn for utviklinga. Berre avkolonisering av India blir teke opp særskilt, medan apartheidpolitikken i Rhodesia og Sør-Afrika får merksemd i ein rammetekst (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 154 ff.). Det faglege fokuset og den knappe stilen opnar i liten grad opp for nyanseringar og skilnadar mellom ulike afrikanske land i etterkrigsåra. Ei smal tilnærming kjenneteiknar også kapitelet *Midtausten – eit uroleg område*, som tek for seg konflikten mellom Israel og Palestina, samt krigar mellom Israel og nabolanda som ein følge av denne konflikten (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 162 ff.). Her signaliserer overskrifta ei breiare tilnærming til regionen. Dette kan ha samanheng med at Irak-krigane (1991 og 2002) blir trekt inn i kapitelet *Konflikter etter den kalde krigen*, der FN si rolle internasjonalt, og USA sin posisjon som supermakt blir teke opp. I tillegg til dei nemnte Irak-krigane, er det fokus på konfliktane i Rwanda og det tidlegare Jugoslavia, samt kampen mot terrorisme og krigen i Afghanistan, etter angrepet på World Trade Center i 2001 (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 174 ff.). Verken i tilknytning til bilete av flyktningar frå Kosovo eller i arbeidsoppgåver knytt til kapitelet,

blir internasjonale konflikter knytt opp mot flyktningsspørsmålet i Noreg (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 181, s. 184-185, s. 192-193). Berre i kapitlet *Noreg utviklar velferdsstaten* er dette nemnt, og då i ein mindre rammetekst om innvandring, samt éi oppgåve om når innvandringsstopp vart innført i Noreg (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 195 ff. S. 210-211). Den knappe handsaminga av det fleirkulturelle Noreg i historiedelen, har nok samanheng med at temaet blir teke opp i geografi og samfunnskunnskap. Grundigast blir tematikken teken opp i samfunnskunnskap, i kapitlet *Samfunnet – der kulturar møtest*. Her blir migrasjon i noko grad knytt opp mot den historiske bakgrunnen, saman med tema som integrering og kvardagsrasisme. Dei største innvandrargruppene sitt opphav blir nemnt spesifikt, men elles er det fokus på det overordna tema og ikkje einskilte grupper (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 224 ff., s. 233). I geografi blir migrasjon og illegale immigrantar sett i relasjon til folketalsutvikling i delar av verda (Nomedal og Bråthen, 2009, s. 24-25, 36).

Eit særdrag ved *Kosmos 10* som lærebok er at historiedelen har eit vestleg og eurosentrisk fokus; framstillinga handlar i stor grad om «oss» og mindre om «dei andre». Framstillinga er kortfatta og poengtert, og forfattarane går i liten grad i djupna og nyttar spesifikke eksempel. Ei kortfatta og poengtert framstilling kan ha sine fordelar i formidling av stoffet og gjer det lettare for elevane å tileigne seg kunnskap om ein kompleks tematikk. Men ut i frå ei målsetjing om at historiefaget skal vere identitetsskapande og utvikle eit historiemedvit hjå elevane (jf. SAF1 -03, 2013, s. 1), kan eit smalt vestleg fokus gjere at elevane med ein fleirkulturell bakgrunn ikkje finn innhald som kan relaterast til eigen bakgrunn og identitet (jf. Harris og Reynolds, 2012).

Konklusjon

Innanfor læreplanarbeidet fann det stad ei endring frå M87 og til Generell læreplan 1993, der Noreg i sistnemnte læreplan i større grad kjem til syne som eit fleirkulturelt samfunn. I L97 kjem tema som nasjonal identitet, innvandring og det fleirkulturelle samfunnet klårt til uttrykk, og «Generell del» har blitt vidareført i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Organisering av tema i dei ulike læreverka er noko ulik og gjer ei systematisk samanlikning utfordrande.

Det er *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* som legg premissane for kva tema som står sentralt i lærebøkene, men undersøkinga av dei ulike lærebokverka syner skilnader knytt til korleis fagstoffet blir presentert, i kva grad dei går i djupna på den historiske utviklinga i andre verdsdelar, og i kva grad dei ulike delane læreverket kommuniserer med kvarandre. Presentasjonen av dei einskilte lærebøkene syner også at sidetalet i bøkene varierer mellom lærebokverka, noko som peikar i retning av at forlag og forfatar har stor påverknad på det faglege innhaldet, noko som blir stadfesta gjennom undersøkingar av lærebøkene.

Med utgangspunkt i det innleiande spørsmålet om korleis det fleirkulturelle Noreg er framstilt i lærebøkene, og kor vidt lærebøkene kan vere identitetsdannande for elevane med ein fleirkulturell bakgrunn, så finn ein variasjonar. Alle lærebøkene på det tiande årstrinnet har med at Noreg frå 1970-åra utvikla seg i retning av eit fleirkulturelt

samfunn, og har med noko om innvandring og flyktningar som kjem til landet, men det er variasjon når det gjeld grad av nyansering og kva tidshorisont forfattarane legg til grunn for framstillinga. I to av lærebokverka er dette handsama på eit overordna nivå, og der ein i liten grad kjem inn på kvar flyktningar i Noreg har sitt opphav, eller ser dette i samanheng med andre delar av læreboka, slik som internasjonale konflikhtar. Innhaldet i desse lærebøkene tyder på at det er teke lite omsyn til innhaldet i den «Den generelle delen av læreplanen», og at innhaldet i stor grad er styrt etter kompetansemåla etter 10. årssteget. Eit unntak er lærebokverket *Nye Makt og menneske*, som er det verket som går mest i detalj på ulike grupper av framandkulturelt opphav, frå dei som flykta frå nazistane sine forfølgingar i mellomkrigsåra til flyktningar frå internasjonale konflikhtar i nyare tid, slik som krigen i Syria og Irak. Dette lærebokverket syner at bruk av kryssreferansar kan bidra til å skape meining og samanheng mellom ulike tema, noko ein t.d. ser illustrert i handsaminga av krigen på Balkan i 1990-åra, der bilete, billetekstar og arbeidsoppgåve kan knytast direkte til flyktningsspørsmålet i Noreg. Dette gir også gode føresetnader hjå elevane for å utvikle eller vidareutvikle historiemedvit (jf. Rüsen, 2005). Denne skilnaden kan ha samanheng med at dette lærebokverket kom ut etter den reviderte Læreplan i samfunnsfag, der *Utforskaren* kom inn som eit nytt element (SAF1 -03, 2013).

To av dei undersøkte lærebokseriane har eit sterkt fokus på norsk og vesteuropeisk historie, og då særleg på utviklinga i sentrale land som England, Frankrike, Tyskland og Italia, i tillegg Noreg. Dette syner at det nasjonale og det vestlege perspektivet står sterkt i framstillinga. I handsaminga av verda utanfor Europa blir framstillinga av historia meir overordna, noko som gjer det vanskeleg for elevar med røter i desse områda å knyte innhaldet til eigen bakgrunn og identitet. Om læraren aktivt nyttar læreboka som grunnlagsmateriale for undervisning og i liten grad søker andre kjelder, vil val av lærebok ha mykje å seie for innhaldet i undervisninga, og om denne er i samsvar med dei overordna formåla i *Læreplan for samfunnsfag*. Særleg gjeld dette omsynet til at «...faget skal medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar» (SAF1 -03, 2013, s. 1). Denne formuleringa finn ein rett nok ikkje i den opprinnlege utgåva av Læreplanen, som er utgangspunkt for to av dei undersøkte lærebokseriane, men under *Formål* står det at faget «skal stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfaldet i verda i fortida og samtida...», noko som kan tolkast som retningsgivande for ei meir differensiert framstilling enn tilfellet er for desse lærebokseriane (SAF1 -01, 2006, s 2). Ein konsekvens av dette kan vere at historiefaget i skulen ikkje fungerer som identitetsdannande for mange elevar med fleirkulturell bakgrunn, og at dei finn historieundervisninga mindre relevant (jf. Harris og Reynolds 2014; Haydn 2012).

References

Andresen, Gry. (2007). *Matriks: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Samfunn*. Oslo: Aschehoug.

Barton, Keith C. (2017). 'Shared Principles in History and Social Science Education'. I: Carretero, Mario, Stefen Berger og Maria Grever (red.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, s. 449-468.

Brochman, Grete. (2003). 'I Globaliseringens tid 1940-2000. Del 2. 1975-2000'. I: Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk innvandringshistorie*, bd. 3. Oslo: Pax Forlag, s. 135-390.

Bøe, Jan Bjarne og Ketil Knutsen. (2013). *Innføring i historiebruk*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

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

Eikeland, Halvdan. (2004b). *Norske lærebøker i historie som redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold 2004b. Rapport 9 / 2004.

Eriksen, Thomas Hylland. (1997). 'Multiculturalism, Individualism and Human Rights: Romanticism, the Enlightenment and Lessons from Mauritius' I: Richard Wilson (ed.), *Human Rights, Culture and Context: Anthropological Perspectives*. Pluto Press, s. 173-181.

Eriksen, Thomas Hylland. (2000). 'Sosial identitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted' I: Finn Sivert Nielsen og Olaf H. Smedal (red.), *Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. Fagbokforlaget, s. 239-273.

Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sajjad. (2011). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, Thomas Hylland. (2012). 'Immigration and National Identity in Norway'. I: Bertelsmann Stiftung, Migration Policy Institute (eds.). *Rethinking National Identity in the Age of Migration*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, pp. 342-363.

Fukuyama, Francis. (2019). *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*. London: Profile Books.

Grever, Maria, Terry Haydn and Kees Ribbens. (2008). 'Identity and school history: the perspective of young people from the Netherlands and England'. I: *British Journal of Educational Studies*, 56:1, pp. 76-94.

Gustafson, K. G. Jan. (1990). 'Historiemedvitande och hemmiljö'. *Historiedidaktikk i Norden* 4, Kalmar: Högskolan i Kalmar, s. 214-231.

Harris, Richard and Rosemary Reynolds. (2012). 'The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds'. I *Journal of Curriculum Studies*, Volume 46, No. 4, pp. 464-486.

Hellerud, Synnøve Veinan og Sigrid Moen. (2006). *Matriks 8*. Oslo: Aschehoug.

Hellerud, Synnøve Veinan, Ketil Knutsen og Sigrid Moen. (2007). *Matriks 9*. Oslo: Aschehoug.

Hellerud, Synnøve Veinan og Ketil Knudsen. (2008) *Matriks 10*. Oslo: Aschehoug.

Ingvaldsen, Bjørn og Ingunn Kristensen. (2014). *Nye Makt og menneske 8* Cappelen Damm.

Ingvaldsen, Bjørn og Ingunn Kristensen. (2015) *Nye Makt og menneske 9*. Oslo: Cappelen Damm.

Ingvaldsen, Bjørn og Ingunn Kristensen. (2016). *Nye Makt og menneske 10*. Oslo: Cappelen Damm.

Johansson, Maria. (2012). *Historieundervisningen och interkulturell kompetens*. Licentiatsuppsats. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnens didaktik nr. 19. Karlstad University Studies.

Jenkins, Richard. (2014) *Social Identity*. London: Routledge

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

Lawler, Steph. (2014). *Identity. Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

Lorenzen, Svein. (2005). *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.

Lund, Erik. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nomedal, John Harald. (2006). *Kosmos 8*. Oslo: Fagbokforlaget Fag og Kultur AS.

Nomedal, John Harald og Ståle Bråthen. (2007). *Kosmos 9*. Oslo: Fagbokforlaget Fag og Kultur AS.

Nomedal, John Harald og Ståle Bråthen. (2009) *Kosmos 10*. Oslo: Fagbokforlaget Fag og Kultur AS.

Nordgren, Kenneth. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr. 3. Karlstads universitet.

Nordgren, Kenneth and Maria Johansson. (2015). Intercultural learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 47, No. 1, pp. 1-25.

Pingel, Falk. (2009). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Rüsen, Jörn. (2005). *History: Narration – Interpretation – Orientation*. New York: Berghan Books.

Skjønberg, Harald. (2006). *Undervegs. Historie 8*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Skjønberg, Harald. (2007). *Undervegs. Historie 9*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Skjønberg, Harald. (2008). *Undervegs. Historie 10*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Smith, Anthony D. (1996). Culture, Community and Territory: The Politics of Ethnicity and Nationalism. I: *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*. Vol. 72, No. 3, Ethnicity and International Relations. Oxford: Oxford University Press, pp. 445-458

Stugu, Ola Svein. (2008). *Historie i bruk*. Utsyn & Innsikt. Oslo: Samlaget.

Tjelmeland, Hallvard. (2003). 'I Globaliseringens tid 1940-2000. Del I. 1940-1975' I: Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk innvandringshistorie*, bd. 3. Oslo: Pax Forlag, s. 11-134.

Læreplanar frå Utdanningsdirektoratet

Kyrkje og undervisningsdepartementet. (1987) *Mønsterplan for grunnskulen*. Oslo: Aschehoug og Co.

Det kongelige kyrkje-, utdanning- og forskingsdepartement. Norsk læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del, 1993
<https://www.nb.no/items/ebce36b1516f25cb1bf12e3856c2ee81?page=0&searchText=Norsk%20%C3%A6replan,%20generell%20del,%201993>

Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket L97, 1997 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>

Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsløftet 2006

- Den generelle delen av læreplanen <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01) 2006 <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>
- Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02) 2010 <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02>
- Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) 2013 <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>