

Fra enstemthet til flerstemthet?

Nasjonalt selvbilde i ungdomsskolens lærebøker

1974-1987

Eyvind J. V. Odland



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, konservering og historie, IAKH

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2010

Fra enstemthet til flerstemthet?

Nasjonalt selvbilde i ungdomsskolens lærebøker

1974-1987

Eyvind J. V. Odland

Forord

Takk til veileder Knut Kjeldstadli for kyndig veiledning, god oppfølging og inspirerende samtaler. Jeg har lært en masse de siste fire semestrene. Jeg ser opp til ditt sosiale engasjement og forsøk på å trekke konstruktiv lærdom ut av historiske innsikter.

Takk til dere som har lest korrektur: Sebastian, Arvid, Magnus og sist, men ikke minst, Johanna. Jeg har lært at en "fruktbar problemstilling" gir andre assosiasjoner for en biolog enn en historiker. Takk også til alle mine medstudenter for kaffe, gode samtaler og trivelig miljø.

Takk til mamma og pappa for all kjærlighet, omsorg og gode gener.

Tusen takk til Lisa Dulcita for manusgjennomlesninger, kritiske tilbakemeldinger og (tidvis) overraskende interesse for nasjonsbygging i skolen. Takk også for at du har vært tålmodig og bidratt til å holde stressnivået på et overkommelig nivå. Det kribler godt i magen med tanken på at jeg hvert øyeblikk sender oppgaven til trykking. Jeg gleder meg til du skal gjøre det samme. Jeg melder meg som vit.as. i avslutningen.

Blindern, 18. november 2010

Eyvind Odland

Innholdsfortegnelse

FORORD	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VI
FORKORTELSER.....	IX
BILDEREGISTER.....	X
1 INNLEDNING	1
1.1 Tema og problemstillinger	2
1.2 Avgrensninger og utvalgskriterier	7
1.3 Historiografi	8
1.4 Metodiske betraktninger	10
1.5 Om kildetyperne	13
1.5.1 Lærebøker	13
1.5.2 Læreplaner	14
1.5.3 Bilder og bildetekst	15
1.6 Disposisjon for oppgaven.....	15
2 FRA KULTURELL ENSRETNING MOT MER HETEROGENITET?.....	17
2.1 Overgangen til 1970-tallet som brytningstid.....	17
2.2 En skolesektor i vekst: Integrering og desentralisering	20
2.3 Individorientering og nye pedagogiske idealer.....	23
2.4 Nasjonsbyggingstanken i lærebøkene	26
2.5 Mot en mindre kulturelt enhetlig nasjonsbygging	29
3 ET ENHETLIG OG ENSTEMT SELVBILDE	30
3.1 Lærebokens verden: Monofon, idealisert og teleologisk.....	30
3.1.1 Ordnete former, idealiserte framstillinger og samfunn av samme art	32
3.1.2 Monofoni, harmoni og underkommunisering av konflikt.....	35
3.1.3 Teleologi og determinisme	38

3.2	Det norske i lærebokens verden: Monofon, harmonisk og historiens slutt punkt	41
3.2.1	Grensene for <i>det norske</i>	42
3.2.1.1	Samer	42
3.2.1.2	Flyktninger	43
3.2.2	Innholdet i <i>det norske</i>	45
3.2.2.1	Det likestilte landet	45
3.2.2.2	<i>Misjonærimpuls</i> : Demokrati, menneskerettigheter og internasjonal rettsorden	47
3.2.2.3	Det altruistiske landet	48
3.2.2.4	Kristendom	50
3.2.3	Opphav, felles minner og historiesyn	52
3.2.3.1	Retrospektiv determinisme: Norge anno 1974 som <i>telos</i>	54
3.2.3.2	Prospektiv determinisme: Et verdenssamfunn i Norges bilde	54
3.2.4	Selvrefleksjon: Perspektiv på <i>det norske</i>	55
3.3	De andre i lærebokens verden: "Hvite menn" og "fargede"	56
3.3.1	<i>De andre</i> med negativ valør: "U-landenes onde sirkel"	57
3.3.2	<i>De andre</i> med positiv valør: Hvite mennesker dominerer	60
3.4	Nasjonssynet i <i>Samfunnskunnskap 1</i>	61
3.5	Oppsummering.....	62
4	ET FLERSTEMT, MEN UREFLEKTERT SELVBILDE	64
4.1	Lærebokens verden: Flere stemmer, mindre harmoni og stereotypiske framstillinger	65
4.1.1	Lignende tematisk oppbygning og fokus	66
4.1.2	Økt polyfoni, mindre harmoni	66
4.1.2.1	"Men like viktig er det å undersøke selv"	66
4.1.2.2	Økt globalt perspektiv: Nye sammenligninger, utvidet perspektiv og nye stemmer.....	69
4.1.3	FN og verdenssamfunnet	72
4.1.4	Historieforståelse og framtidvisjoner: Ny framtiduro, mindre teleologi.	72
4.1.5	<i>Rase</i> : tre hovedgrupper av menneskeheten	74
4.2	Det norske i lærebokens verden: Flere stemmer, nye tilnærminger og gamle tankemønstre	77
4.2.1	Grensene for <i>det norske</i>	78
4.2.1.1	Rasisme i Norge	78
4.2.1.2	Nye minoriteter	83
4.2.1.3	Minoriteter med lang historisk tilknytning til Norge	86
4.2.2	Innholdet i <i>det norske</i>	87
4.2.2.1	Kjønnsroller og likestilling	87
4.2.2.2	Demokrati, FN og menneskerettighetene	89
4.2.2.3	Kristendom	91
4.2.3	Opphav, felles minner og historieforståelse.....	92
4.2.3.1	Teleologi.....	93
4.2.4	Selvrefleksjon: Perspektiv på <i>det norske</i>	94
4.3	De andre i lærebokens verden: Uklare kategorier, tydelige offerroller og gamle stereotyper.....	96
4.3.1	Tilbakestående barn, slaveri og "helvetesfabrikker"	97
4.4	Nasjonssynet i <i>Ungdom og samfunn</i>	99
4.5	Oppsummering.....	100

5	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	102
5.1	Bildet av Norge og nasjonssynet i lærebøkene	102
5.2	Brudd og kontinuitet.....	106
5.3	Læreplanene styrer ikke sterkt	109
5.4	Hva er nytt? Oppgaven sett i en historiografisk sammenheng	110
6	EPILOG: NOEN FAGDIDAKTISKE REFLEKSJONER	113
6.1	Forslag til videre forskning	118
	TRYKTE KILDER	120
	Stortingsmeldinger	120
	Lærebøker	120
	Læreplaner	120
	Aviser.....	120
	Internett	121
	UTRYKTE KILDER	121
	LITTERATUR	121

Forkortelser

EF – Det europeiske fellesskap

EU – Den europeiske union

FAO – Food and Agriculture Organization

FN – De forente nasjoner

L97 – Læreplanverket for grunnskolen av 1997

LF60 – Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960

LK06 – Læreplan for Kunnskapsløftet av 2006

M71 – Mønsterplan for grunnskolen, foreløpig utgave i 1971

M74 – Mønsterplan for grunnskolen av 1974

M89 – Mønsterplan for grunnskolen av 1987

N39 – Normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskolen av 1939

OMI-prosjektet – Oppfølging av Mønsterplanens Intensjoner, oppstart i 1978

SSB – Statistisk sentralbyrå

WHO – World Health Organization

Bilderegister

Bilde 3.1 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, før pagineringen starter.	Side 31
Bilde 3.2 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 16.	Side 34
Bilde 3.3 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.	Side 42
Bilde 3.4 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 13.	Side 45
Bilde 3.5 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 47.	Side 57
Bilde 3.6 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 52.	Side 59
Bilde 3.7 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 52.	Side 60
Bilde 4.1 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 43.	Side 74
Bilde 4.2 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 114.	Side 76
Bilde 4.3 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 118.	Side 84
Bilde 4.4 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 89.	Side 85
Bilde 4.5 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 90.	Side 97

1

Innledning

Ansiktsuttrykket forteller litt om det han føler, der han står i et ukjent land, tusenvis av kilometer fra det stedet hvor han vokste opp og mente at han hørte hjemme. Pradip lærte fort norsk og begynte i en sjuendeklasse på en norsk skole. Ville du ertet ham fordi han er annerledes? Det er trist å måtte fortelle at elevene i klassen hans gjorde det.¹

Samfunnskunnskap 1
Lærebok i samfunnskunnskap fra 1974

Tidligere hendte det at jeg heller holdt meg på hybelen, fordi jeg visste at stemningen var så uvennlig mot oss. Jeg føler hele tida at jeg er utlending, eller såkalt "pakkis". Det er også en ting, jeg har ingen identitet her som inder. Alle tror jeg kommer fra Pakistan. Og det hender ofte at jeg tenker: Hva galt har pakistannerne gjort, siden nasjonaliteten deres brukes som skjellsord?²

Ungdom og samfunn
Lærebok i samfunnskunnskap fra 1987

På 1970- og 80-tallet gjennomgikk det norske samfunnet store forandringer. Mot slutten av 1960-tallet begynte etterkrigstidens syn på Norge som et kulturelt homogent samfunn å forandre seg. Den politiske konsensusen rundt det som har blitt kalt *den sosialdemokratiske orden* var i ferd med å slå sprekker. Sekstiåtteropprøret og kvinnekampens knyttede never bidro til økt politisk radikalisme. Oppmerksomheten omkring det kulturelle mangfoldet i landet var voksende. Folk snakket på dialekt og definisjonsmakt ble desentralisert. De ulike etniske minoritetene med lang historisk tilknytning til landet hevet sine stemmer, og statens politikk overfor disse var i endring.

Samtidig var det en økende internasjonal innvandringsstrøm til vesten med Norge som et av destinasjonslandene. Mennesker reiste fra fattige land i sør til rike land i nord, fra u-land til i-land. "Fremmedarbeidere" kom til landet og tok lavtlønnsyrker. Noen ble boende og

¹ Figved, Paul, Kåre Fossum & Per Aarrestad 1974: *Samfunnskunnskap 1 – Grunnbok for 7. skoleår*, J. W. Cappelens Forlag AS, Stavanger, side 55.

² Amundsen, Jens, Rolf Mikkelsen, Asle Svein & Svein Aastad 1987: *Ungdom og samfunn: Samfunnskunnskap 1*, J. W. Cappelens Forlag a.s., Oslo, side 113.

bragte med seg sine familier. Vareflommen fra utlandet økte. Satellitter foret tv-skjermene med inntrykk fra hele verden. Nordmenn reiste oftere utenfor landets grenser.

I sum spilte slike endringer inn på hvordan nordmenn så på seg selv og på Norges plass i verden, og like fullt *hva* det ville si å være norsk. Fra etterkrigstidens innforståtte og uproblematisk selvbilde, ble tilstanden mer uoversiktlig og forvirrende. Samfunnets virkelighet var i endring, og spørsmålet var om språket og begrepene som ble brukt for å gripe denne virkeligheten endret seg i takt. I en slik tilstand av store og noen ganger dyptgripende forandringer stod skolen fram som en tradisjonsrik og gammel institusjon. Nettopp skolen, som en av de tradisjonelle nasjonsbyggende institusjonene, har vært brukt av myndighetene for å påvirke befolkningens holdninger og kollektive selvbilde. Skolens lærebøker ble lest og brukt av store deler av datidens oppvoksende generasjon. Denne masteroppgaven vil undersøke hvordan disse bøkens innhold framstilte det norske samfunnet for elevene – et samfunn som var ulikt det elevenes foreldre hadde møtt en generasjon tidligere. Som sitatene over kan peke i retning av, slapp flere stemmer til i beskrivelsen av denne endrete virkeligheten.

1.1 Tema og problemstillinger

Temaet for denne oppgaven er å undersøke hvilket nasjonalt selvbilde norske lærebøker i samfunnskunnskap ga uttrykk for på 1970- og 80-tallet. Et særlig fokus vil være rettet mot den moderne innvandringens eventuelle påvirkning på den norske identiteten.³

Masteroppgavens hovedproblemstilling er *hvilket bilde av Norge fantes i lærebøker i en slik tid preget av samfunnsmessig oppbrudd og forandring?* For å kunne svare på dette har det vært gunstig å konsentrere seg om seks underproblemstillinger:

1. *Hva kjennetegner lærebøkens verdensbilde?*
2. *Hva kjennetegner det norske selvbildet uttrykt i lærebøkene?*
3. *Hva kjennetegner lærebøkens framstilling av de andre?*
4. *Hva kan sies om lærebøkens nasjonssyn?*

³ Det har vært innvandring til Norge av ulike grunner til alle tider, men med *den moderne innvandringen* menes den innvandringen hvor etniske grupper som ikke tidligere hadde hatt en tilknytning til landet immigrerte. Fra slutten av 1960-tallet kom mennesker med bakgrunn fra Afrika, Asia og Latin-Amerika, i første omgang som "fremmedarbeidere". Etter flyktningestoppen i 1975 skjedde innvandringen i form av familiegenforening og giftemål, innfridd asyl eller som kvoteflyktning gjennom FN. De nye innvandrerne skilte seg ut fra andre innvandrere fra Skandinavia eller Vesten gjennom utseende, religion, sedvaner og perspektiver.

5. *I hvilken grad har lærebøkernes verdensbilde, framstillingen av et norsk selvilde og framstillingen av de andre forandret seg fra 1974 til 1987?*
6. *Hvordan er samsvaret mellom lærebøkene og føringene fra deres respektive læreplaner?*

I gjennomgangen av problemstillingene og i løpet av analysekapitlene vil det gjennomgås relevant litteratur og teori, samt redegjøres for aktuelle definisjoner og begreper der det er hensiktsmessig.

Knyttet til den første underproblemstillingen – *hva kjennegner lærebøkernes verdensbilde?* – vil analysens fokus være på bøkernes historieforståelse, kunnskapssyn, tilnærming til tema som tas opp og eventuelle spesielt meningsbærende begreper.

Ved å fokusere på historieforståelse er hensikten å avdekke om bøkene framstiller historiske forløp som teleologiske og deterministiske, eller i hvilken grad de drøfter potensielle kontrafaktiske hendelser og viser til at historien kunne utfoldet seg annerledes.

Gjennom analysen tas det sikte på å beskrive lærebøkernes kunnskapssyn. Oppgaven bygger her på Knut Roar Enghs undersøkelse av kunnskapssynet i samfunnskunnskapsbøker utgitt etter *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M74) og *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987 (M87).⁴ Han opererer med en dikotomi mellom et samfunnsoppdragende og instrumentalistisk kunnskapssyn på den ene siden, og et mer konfliktorientert kunnskapssyn med vekt på interessekonflikter og stillingstaken på den andre siden. En hensikt med det første perspektivet kan sies å være at undervisningen skal bidra til en positiv identitet til eget land og folk, med andre ord en positiv nasjonal identitet. Om faget blir et objektivistisk orienteringsfag som ukritisk framstiller den mer faktaorienterte og faglige kunnskapen, kan det bidra til en nøytral og konfliktløs samfunnsforståelse. For det andre perspektivet er det vesentligste å forstå *hvordan*, mer enn å vite *at*. Personlig dannelse er i fokus.⁵ Et annet skille mellom de to perspektivene er å forstå undervisningsmessig kvalitet som prosess framfor resultat. En måte å undersøke bøkernes kunnskapssyn er å se på deres elevoppgaver. Disse vil bli rangert etter

⁴ Engh, Knut Roar 2009: "Kunnskapssyn i utvikling: Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987" i Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2009: *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo; *Mønsterplan for grunnskolen*, Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1974; *Mønsterplan for grunnskolen*, Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1987.

⁵ Engh 2009, side 23f.

kriteriene til den amerikanske psykologen Benjamin Blooms taksonomi.⁶ De laveste trinnene av denne taksonomien korresponderer med et instrumentalistisk kunnskapssyn, mens de høyere trinnene kan underbygge et mer konfliktorientert kunnskapssyn.

Med fokuset på bøkens tilnærming til de temaene som tas opp, er hensikten å kartlegge hvorvidt de legger kildekritiske og samfunnsvitenskapelige metodiske prinsipper til grunn og i hvilken grad de oppfordrer leserne til dette. Videre fokuseres det på hvor bredt eller smalt perspektiv samfunnet betraktes ut ifra, og hvilken synsvinkel bøkene inntar i forhold til temaene. Det vil også undersøkes om i hvilken grad bøkene har en monofon eller polyfon, en enstemt eller flerstemt framstilling av verden.⁷ Blir personer som framstilles i bøkene kun beskrevet gjennom bokens stemme eller gis det rom for deres egne stemmer kan motvirke ensidige presentasjoner?

Endelig fokuseres det på om bøkens framstillinger inneholder spesielt meningsbærende begreper, tankefigurer eller kategoriseringer, som setter preg på bøkens verdensbilde i særlig grad.

Hva angår oppgavens andre underproblemstilling – *hva kjennetegner det norske selvbildet uttrykt i lærebøkene?* – har dette spørsmålet fire dimensjoner: grensene for, innholdet i, historien til og perspektivet på det norske.⁸

For å si noe om hvor grensene for det norske fellesskapet settes, analyseres i hvilken grad etniske grupper som ikke er etnisk norske innlemmes eller utestenges av dette. Framstiles det norske fellesskapet som åpent for andre enn etniske nordmenn?

⁶ Blooms taksonomi er et system for å klassifisere pedagogiske målsetninger i en læringssituasjon. Den har seinere blitt videreutviklet av andre. Taksonomien har to dimensjoner ved seg: en kunnskapsdimensjon og en dimensjon av kognitive prosesser. Den siste dimensjonen er relevant for denne analysen ved at den deler kognitive prosesser inn i et klassehierarki. Ulike former for spørsmål setter i gang forskjellige former for kognitive prosesser – eller sagt med andre ord – er avgjørende for hvordan et meningsinnhold blir forstått. Hierarkiet er delt i seks kategorier på grunnlag av hvor ”dyp” forståelse av meningsinnholdet som spørsmålene fordrer: 1. *Kunnskap* (å gjengi innlært kunnskap, pugging); 2. *Forståelse* (å kunne gjengi med egne ord, å skape mening ut fra instruksjoner); 3. *Anvendelse* (å anvende kunnskap i gitte situasjoner); 4. *Analyse* (å kunne se deler i større helheter og sammenhengen mellom dem); 5. *Vurdering* (å gi egne vurderinger basert på gitte kriterier); 6. *Syntese* (å kunne sette sammen ulike deler til en funksjonell helhet, å reorganisere elementer til i nye mønstre). Å plasserer kildenes elevoppgaver i forhold til de ulike kategoriene, kan si noe om i hvilken grad disse virker reproduserende eller kritiske til lærebokens innhold. Blooms taksonomi vil ikke brukes grundig i analysen, men trekkes inn for å kunne påvise eventuelle endringer i læringssynet som ligger bak elevoppgavene i analysens to kilder. Hentet fra Anderson, Lorin m.fl. (red.) 2001: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York, side 27ff.

⁷ Bergrepene monofoni og polyfoni brukes synonymt med henholdsvis enstemthet og flerstemthet.

⁸ I begrepene *nasjonal identitet, det norske, det norske fellesskapet og norsk identitet* legges det samme meningsinnholdet. Begrepene blir brukt om hverandre oppgaven igjennom.

Med "innhold" menes hvilke egenskaper, holdninger og verdier som eksplisitt eller implisitt blir vektlagt som særegent eller essensielt for det norske. Formålet er å se hvilke elementer av norsk kultur som bøkene vektlegger som særegne, de faktorene som gjør det mulig å snakke om en norsk massekultur til forskjell fra andre kulturer. Eksplisitte definisjoner på hva det norske er, om slike finnes, vil også være av interesse.

Hvordan lærebøkene forklarer det norske fellesskapet historisk sier noe om hvilken nasjonsforståelse som er lagt til grunn. Spørsmål om de opererer med en tanke om et "opphav" for nasjonen, om delte historiske minner og felles historie vektlegges, om kildekritisk historiefremstilling forfektes og om det opereres med et dynamisk eller statisk kultursyn, er av interesse for analysen. Tett knyttet til dette, er spørsmål om bøkens historieførståelse, som behandlet under oppgavens første hovedproblemstilling.

Endelig undersøkes bøkens evne til kritisk selvrefleksjon i forhold til den norske identiteten; I hvilken grad er bøkene monofone eller polyfone, manifesterende eller vurderende, konstaterende eller reflekterende? Bøkens kunnskaps- og historiesyn vil også være av betydning for denne dimensjonen. Under dette punktet vil det også være relevant å tenke over om det er temaer som *ikke* tas opp i bøkene som ville vært naturlige å ha med.

Oppgavens tredje underproblemstilling – *hva kjennetegner lærebøkens framstilling av 'de andre'?* – er tatt med for å fylligere kunne beskrive en norsk identitet. Med *de andre* menes enkeltindivider og grupper, som boken ikke framstiller som norske. For å kunne si noe om hva som er særegent norsk, er det nærliggende å spørre om hva som *ikke* er norsk. Denne problemstillingen er også aktuell med tanke på at skolebøkene som analyseres er skrevet i en tid da den moderne innvandringen begynte å sette sitt preg på det norske samfunnet. Fokus vil være på mye av det samme som for de to andre hovedproblemstillingene, for eksempel historiesyn, grad av kritisk tilnærming og polyfoni. Bokens kategoriseringer og avgrensninger av grupper som ikke er norske, hvordan gruppene relateres og sammenlignes med det norske samfunnet, samt hvilke egenskaper og holdninger som er karakteristiske for disse gruppene vil være av spesiell interesse.

Den fjerde underproblemstillingen – *hva kan sies om nasjonssynet i lærebøkene?* – krever en utdypning. Det finnes mange ulike forståelser av nasjonsbegrepet. Derfor kan det være fruktbart å redegjøre for to idealtyper: et *statsborgerlig* og et *etnisk-kulturelt* nasjonsbegrep. Disse kan fungere som parametere for å beskrive hvilke nasjonssyn som ligger til grunn for lærebøkene.

Forholdet mellom de to nasjonssynene kan beskrives med distinksjonen den tyske historikeren Friedrich Meinecke gjorde mellom begrepsparet *Staatsnation* og *Kulturnation* –

den politiske eller den kulturelle nasjonen. Førstnevnte hviler på et fellesskap omkring den bevisste oppslutningen om borgerlige rettigheter og plikter, lover og statsforfatning. Staten er her bestemmende for eller går forut for nasjonen. Kulturnasjonen kan være et mer passivt kulturelt fellesskap som hviler på definerende fellesnevnerer som kulturarv, religion, felles historiske minner og myter. I denne forståelsen kan man si på en enkel måte at nasjonen går forut for staten.⁹ Seinere nasjonalismeteorikere har gjort lignende skiller, deriblant den britiske sosiologen Anthony Smith, som skiller mellom en "vestlig" statsborgerlig *civic* nasjonsform versus en "ikke-vestlig" *ethnic* nasjonsform. I dette skillet ligger også tanken om en felles historisk rett til territoriet – *ius soli* – på den ene siden, i motsetning til tanken om slektskap og felles avstamning – *ius sanguinis* – jordens eller blodets rett på den andre.¹⁰ Andre skiller kan være at et statsborgerlig nasjonssyn bygger på en subjektiv oppslutning om nasjonalstaten – sagt med den franske historikeren Ernest Renans berømte ord: "nasjonen er som en daglig folkeavstemning".¹¹ Dette står i motsetning til en "objektiv" forståelse av nasjonen, at din nasjonale identitet knyttes til etnisk tilhørighet og gjør den dermed til noe du *er* eller *ikke er*. I en forlengelse av dette er det ideale statsborgerlige nasjonssynet *universelt*, da det ikke fordrer tilhørighet til en spesiell etnisk gruppe eller religion for medlemskap, i kontrast til den etnisk-kulturelle forståelsen som er utestengende og *partikulær*.

Det må understrekes at slike tvedelinger kun er idealtyper og har aldri eksistert i ren form. Likevel har de ofte vært brukt til å beskrive nasjonsforståelsene i forskjellige land. Som to reelle motpoler er ofte en fransk-republikansk nasjonalisme satt opp mot en tysk-romantisk, som samsvarende med et statsborgerlig og etnisk-kulturelt nasjonssyn. Men selv disse arketyperne for hvert sitt syn har hatt innslag av motpolen.

I denne oppgaven forstås nasjonsbygging som en ikke avsluttet, men stadig pågående prosess.

Den femte underproblemstillingen er å se utviklingen fra 1974 til 1987 i lærebøkene i forhold til mulig brudd eller kontinuitet i framstillingen av et norsk selvbylde.

Hva gjelder den sjette underproblemstillingen – *hvordan er samsvaret mellom lærebøkene og føringene fra deres respektive læreplaner?* – kan det bemerkes at hovedfokuset for analysen er på lærebøkene. Læreplanene blir altså ikke analysert like inngående som lærebøkene, men er tatt med som et grunnlag for å undersøke hvorvidt de politiske

⁹ Gjengitt i Østerud, Øyvind 1997: *Hva er nasjonalisme?*, Universitetsforlaget, Oslo, side 19f.

¹⁰ Smith, Anthony 1991: *National Identity*, Penguin, London, side 12ff.

¹¹ Gjengitt i Sigurdson, Ragnhild & Hilde Kjølberg 1998: *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905: To sammenlignende studier*, Norges forskningsråds program for Kultur- og tradisjonsformidlende forskning (KULT)/KULTs skriftserie nr. 100, Oslo, side 13.

intensjonene nedfelt i læreplanene blir fulgt opp i lærebøkene. Forholdet mellom læreplan og lærebok vil beskrives grundigere seinere i kapittelet.

I analysekapitlene vil underproblemstillingene gjennomgås i den rekkefølgen de ble presentert her (1-4: verdensbilde, det norske, de andre, nasjonssyn), med unntak av problemstilling 5 og 6 (samsvar med læreplan og brudd/kontinuitet), som vil integreres i gjennomgangen av de fire første.

1.2 Avgrensninger og utvalgsriterier

Bakgrunnen for analysens tidsavgrensning er todelt. Som vist innledningsvis var inngangen til 1970-tallet en periode hvor det norske samfunnet gjennomgikk store forandringer. Av spesiell interesse for denne oppgaven er de tidlige og ennå ikke sterke sporene av moderne innvandring. For å spore eventuelle endringer i uttrykket av norsk identitet i den norske grunnskolen knyttet til dette, danner den nye læreplanen fra 1974 et naturlig utgangspunkt. Denne masteroppgaven var opprinnelig ment som en sammenligning av lærebøker som ble utgitt etter de tre påfølgende læreplanene for grunnskolen: læreplanen M87, samt *Læreplan for den 10-årige grunnskolen* av 1997 (L97) og *Læreplan for Kunnskapsløftet* av 2006 (LKO6). Tidsrommet ble et stykke ut i prosessen med oppgaven kortet ned til 1987. Den opprinnelige skissen ville blitt for omfattende å gjennomføre innenfor oppgavens rammer. Dessuten kan det påvises en signifikant forskjell mellom lærebøkene fra 1974 og 1987 og derfor vil det være fruktbart å konsentrere analysen mer inngående om denne forskjellen.

Lærebøker i samfunnskunnskap ligger til grunn for analysen. Sammen med fagene norsk, historie og religionsundervisning, er samfunnskunnskap et av skolens viktigste identitetsskapende fag og derfor spesielt relevant for skolens nasjonsbyggende funksjon og uttrykket av nasjonal identitet. Valget av akkurat dette faget framfor de andre identitetsfagene, ble gjort ut fra en tanke om at det i større grad ville evne å ta opp i seg mer samtidige samfunnsendringer, deriblant den moderne innvandringen. Faget er relativt ungt alder som frittstående fag og fagets fokus er i større grad nåtidig og synkront, i motsetning til de andre fagenes mer diakrone samfunnsskildring.¹²

I spørsmålet om hvilke lærebøker som skulle velges ut som kilder, falt valget på den mest utbredte læreboken i samfunnskunnskap for syvende trinn som ble utgitt etter de respektive læreplanene. At en lærebok ble mest utbredt kan skyldes at innholdet harmonerte med lærernes syn på hvordan en lærebok skulle være. Overført til nasjonalt selvbilde i bøkene,

¹² Samfunnskunnskap ble først en egen disiplin i 1960 med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (LF60).

kan det tenkes at de bestselgende bøkene – kildene for denne oppgaven – hadde en klangbunn hos datidens lærere. Forholdet mellom læreplan, lærebok og elev vil bli utdypet under.

Valget falt på ungdomstrinnet, nærmere bestemt det syvende klassetrinnet.¹³ Bøkene for dette trinnet ble skrevet for et mer modent publikum enn bøker for barneskoletrinnet. Dermed vil det være mer grunnlag for en dyptgående analyse. Ut fra en slik tanke kunne det ha vært logisk å velge bøker som var skrevet for den videregående skolen. Men valget falt på ungdomstrinnet ettersom dette trinnet er obligatorisk og slikt sett favner over flere elever enn den videregående skolen. Bakgrunnen for å velge bøker fra det syvende klassetrinnet har vært at disse bøkene gjennomgikk en del temaer som, noe analysen vil vise, har vært av spesiell interesse for uttrykket av en norsk identitet.

Analysen har også kun forholdt seg til den norske skolen. Til forsvar for mulige beskyldninger om metodologisk nasjonalisme, kan dette forklares ut fra oppgavens tre dimensjoner: tid, område og analytisk dybde. På bakgrunn av oppgavens rammevilkår ligger dens sentrum i dybde dimensjonen, da oppgaven er en analytisk intensiv lesning av kildene. Et lengre tidsperspektiv eller eventuelle komparative analyser med skoler i andre land har måttet vike på grunn av dette hensynet.

1.3 Historiografi

Forskning på lærebøker i Norge har foregått innenfor flere fagfelt og har følgelig hatt ulike tilnærminger og metoder. Sammenlignet med eksempelvis Tyskland og Frankrike kan ikke Norge skilte med en særlig lang forskningstradisjon på feltet.¹⁴ Men i 2001 fikk Høgskolen i Vestfold etablert et *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser* med Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken som sentrale skikkelser. Disse har blant annet redigert artikkelsamlingene *Norsk lærebokhistorie I* og *II* og har arrangert *Forum for norsk lærebokhistorie* høsten 2008 og 2009.¹⁵

Det foreligger en del litteratur om lærebøkers forhold til nasjonsbygging og nasjonal identitet på 1800-tallet. Ragnhild Sigurdsøn og Hilde Kjølberg omarbeidet sine to komparative studier av henholdsvis norske og tyske, og norske og franske lærebøker til boken *Det nasjonale*

¹³ I hele oppgavens tidsrom bestod grunnskolen av ni klassetrinn. Utvidelsen til tiårig grunnskole kom først i 1997.

¹⁴ I Vest-Tyskland ble et eget internasjonalt skolebokinstitutt opprettet i Braunschweig i 1951, mens Frankrike har hatt en lang tradisjon for lignende forskning ved blant annet Institut Nationale de Recherche Pédagogique. Se Sigurdsøn & Kjølberg 1998, side 24f.

¹⁵ Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2008: *Norsk lærebokhistorie I – en kultur- og dannelseshistorie*, Novus Forlag, Oslo; Skjelbred & Aamotsbakken 2009.

i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905, utgitt i 1998.¹⁶ Anne Helene Høyland Mork ga i 2005 ut boken *Unionen i historieundervisningen* hvor hun undersøkte synet på den svensk-norske union i både svenske og norske lærebøker.¹⁷ Kirkehistorikeren Dag Thorkildsen har tatt opp utviklingen av en nasjonal identitet i lærebøker knyttet til kristen tro og moral med fokus på det nittende århundre.¹⁸ Svein Frigaard har skrevet en hovedoppgave om historiefaget i folkeskolen fra 1889-1960.¹⁹

Svein Lorentzen har vært den ledende figuren i forskning på lærebøkernes rolle i den norske nasjonsbyggingsprosessen. Med konsentrasjon om historie og samfunnskunnskap har han skrevet en rekke artikler og bøker om emnet.²⁰ I oversiktsverket *Ja, vi elsker-: skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000* har han i alt sett på 108 lærebøker for grunnskolen, deriblant de samme to lærebøkene som er undersøkt i denne analysen.²¹ Lorentzen har med andre ord lagt til grunn en mer ekstensiv lesning i sin undersøkelse av nasjonal identitet i lærebøkene og har ikke kunnet gå like analytisk dypt til verks som det gjøres i denne oppgaven.

Mønsterplanene M74 og M87 finnes det en del nyere undersøkelser av, blant annet Knut van der Wels hovedfagsoppgave "Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987" fra 2007.²² Erik Nettelands masteroppgave "Tvang til tro er dårers tale: Kristendom og politikk i norsk etterkrigshistorie" tar blant annet opp den politiske prosessen bak mønsterplanene.²³ Begge oppgavene tematiserer kristendom og religionsundervisning i sammenheng med nasjonal identitet. En annen undersøkelse av mønsterplanene er Marte-Marit Berntsen Aarviks masteroppgave i idéhistorie fra 2009 om utviklingen av den norske enhetsskolen fra 1939-1987.²⁴

¹⁶ Sigurdson & Kjølberg 1998.

¹⁷ Mork, Anne Helene Høyland 2005: *Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske union (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920*, Prosjekt 1905 – skriftserie nr. 5, Oslo.

¹⁸ Thorkildsen, Dag 1995: *Nasjonal identitet og moral*", KULTs skriftserie nr. 33, Oslo.

¹⁹ Frigaard, Stein 1995: "Historiefaget i folkeskolen 1889-1960: en studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker", hovedoppgave, Universitetet i Bergen.

²⁰ Lorentzen, Svein 1987: *Det nasjonale i grunnskolens historiebøker – et selvilde i forandring*, Universitetet i Trondheim, Pedagogisk seminar.

²¹ Lorentzen, Svein 2003: *Ja, vi elsker-: skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000*, Haugen bok, Volda

²² Wel, Knut D. van der 2007: "Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987", hovedfagsoppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo.

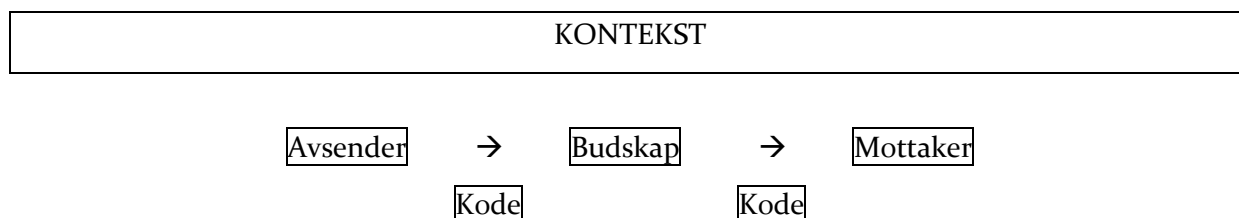
²³ Netteland, Erik 2009: "Tvang til tro er dårers tale: Kristendom og politikk i norsk etterkrigshistorie", masteroppgave i historie, Universitetet i Bergen

²⁴ Aarvik, Marte-Marit Berntsen 2009: "Likeverd og verdien av likhet: En idéhistorisk studie av det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene fra perioden 1939 til 1987", masteroppgave, Universitetet i Oslo.

Ingen undersøkelser av lærebøkers nasjonale selvbilde på 1970- og 80-tallet har rettet et særlig fokus på den moderne innvandringens mulige påvirkning på den norske identiteten. Samtidig har det vært et bevisst valg å legge et lavt antall kilder til grunn for analysen, da dette muliggjør en grundig nærlesning av hvert læreverk. Disse to faktorene skiller dette prosjektet fra tidligere lærebokforskning, som i større grad har søkt å tegne de lange linjene av den norske skolens plass i nasjonsbyggingsprosessen.

1.4 Metodiske betraktninger

Det finnes mange innfallsvinkler til et studium av lærebøker. Som pekt på over er lærebøker normative kilder. Det nasjonale selvbildet lærebøkene gir uttrykk for er påvirket av mange faktorer, eksempelvis både politikere og forfatteres holdninger. På samme tid kan bøkene sies å påvirke identitetsskapingen til dem som leser og bruker bøkene. Lærebøker er altså samtidig *produkt* og *produsent*; de blir preget av og de preger det samfunnet de blir til i. For å tydeliggjøre forholdet mellom lærebøkene ulike egenskaper kan man sette kommunikasjon mellom avsender og mottaker opp som en modell. En slik modell kan gi bedre innsikt i hva det ikke er mulig å si noe om, hva det er usikkert å si noe om og hva som kan sies med stor sannsynlighet eller sikkerhet.²⁵



Modellen kan forklares slik:

Avsenderen sender en *meddelelse* til *mottakeren*. For å kunne fungere krever meddelelsen en *kontekst* som det refereres til [...], som kan oppfattes av mottakeren, og som enten er verbalisert eller mulig å verbalisere; en *kode* som er fullstendig eller i det minste delvis felles for avsender og mottaker (eller m.a.o. for den som koder, og den som dekker meddelelsen).²⁶

²⁵ Modellen er hentet fra Moldrheim, Solveig 2000: *På jakt i stereotypijungelen: Forestillinger om ikke-hvite sett gjennom norske ukeblad i 1952 og 1975*, Høyskoleforlaget – Program for kulturstudier, Kristiansand, side 25.

²⁶ Gjengitt i Moldrheim 2000: side 25.

Relaterer vi lærebøkers rolle i utformingen av et nasjonalt selvbilde i skolen, kan vi snakke om tre nivåer som korresponderer med tredelingen avsender, budskap og mottaker. De tre nivåene kan kalles *et intensjonsnivå*, *et innholds nivå* og *et påvirkningsnivå*.

Med et intensjonsnivå menes de ulike faktorene – utenfor undervisningssituasjonen – som er med på å bestemme det nasjonale selvbildet som blir uttrykt i skolen. Med andre ord avsenderne av et nasjonalt selvbilde på et overordnet plan. Her medregnes føringer fra styresmaktene gjennom for eksempel skolelover, læreplaner, godkjenningsordninger og veiledninger.²⁷ Samtidig spiller også forlag og forfattere inn her. De er påvirket av både føringene fra skolemyndighetene og den generelle samfunnsutviklingen. De er også selvstendige aktører. Forlagets profil og tradisjon, forfatternes bakgrunn og politiske meninger, samt forholdet dem imellom kan spille en rolle. Lærebøker er i tillegg en vare som er underlagt markedsøkonomiske prinsipper. Bøkenes innhold er medbestemmende for etterspørselen. Flere forlag konkurrerer om markedsandeler. Styresmaktene kan regulere markedet gjennom lover og subsidier, og er på sett og vis både produsent og kjøper på samme tid. Forholdet mellom politiske føringer, forlag og forfattere er altså innfløkt og innebærer flere nivåer av avsendere og mottakere. Men ettersom fokuset for denne oppgaven er primært på lærebøkene, er disse ulike overordnede aktørene redusert til ett nivå, læreplanen.²⁸

Det neste nivået – innholds nivået – er den faktiske undervisningssituasjonen. Lærebøker er en potensiell del av dette nivået i den forstand at det ikke er gitt at verken lærerne eller elevene faktisk benytter seg av dem. Andre faktorer er det lærestoffet som læreren velger å fokusere på.

Når det gjelder det siste nivået – påvirkningsnivået – menes det faktiske læringsutbyttet elevene sitter igjen med etter undervisningen. Her spiller inn blant annet vanskelighetsgraden på lærestoffet, i hvilken grad dette er tilpasset målgruppen og elevenes motivasjon. En

²⁷ Fra 1889 til og med sommeren 2000 måtte alle lærebøker til bruk i norsk skole gjennom en godkjenningsordning for lærebøker. Denne ordningen skulle sikre styresmaktene en bedre kontroll over undervisningens innhold. Vurderingskriteriene skiftet noe i løpet av ordningens lange levetid. Fra 1962-1984 bygde de på *estetiske, innholdsmessige og språklige forhold*. Samsvaret mellom lærebok og læreplan og skolelover skulle sikres. Innholdet i bøkene skulle heller ikke virke diskriminerende for "enkelte folkeslag eller kulturer". Fra 1984-88 ble også pedagogiske og fagrelevante kriterier i større grad tatt med i granskingen av bøkene. For mer informasjon om ordningens historiske utvikling, se Bratholm, Berit 2001: "Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang", i Selander, Staffan & Dagrud Skjeltved 2001: *Fokus på pedagogiske tekster: artikler fra prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler"*, Notat (Høgskolen i Vestfold), Tønsberg.

²⁸ For en nærmere gjennomgang av forholdet mellom de ulike aktørene og påvirkningsfaktorene på intensjonsnivået, se Mork 2005, side 21; Johnsen, Egil Børre, Svein Lorentzen, Staffan Selander & Peder Skyum-Nielsen 1997: *Kunnskapens tekster: Jakten på den gode lærebok*, Universitetsforlaget, Oslo, side 29ff; Johnsen, Egil Børre 1996: "Hvem bestemmer over læreboken?", i Johnsen, Egil Børre (red.) 1996: *Forbildets forbilder*, Universitetsforlaget, Oslo.

eventuell påvirkning kan da settes opp mot målsetningene myndighetene satte for undervisningen for å se om disse er nådd. Slike målinger ble ikke gjennomført i stor skala før innføringen av nasjonale prøver etter LK06.²⁹

Konteksten er den samtiden som kommunikasjonen går inn i sammen med de erfaringer og referanser eleven bærer med seg. Dette punktet kunne vært inndelt i flere lag. Det er mulig å snakke om at generelle samfunnstrender utgjør en vid kontekst, mens en utvikling innenfor skoleinstitusjonen utgjør en nærere kontekst. Slikt sett er det mulig å komme stadig tettere inn på lærebøkene. Slike tilnærminger forsøkes i bakgrunnskapittelet.

Koden er språket, ”et språk som også refererer til den historiske konteksten, og der ulike ord kan ha ulike betydninger til forskjellige tider.”³⁰ Dette aspektet er relevant for oppgaven ettersom ulike begreper skifter betydning og nye begreper kommer til for å dekke samme meningsinnhold.

De ulike nivåene fordrer ulike spørsmål og framgangsmåter. En undersøkelse av begrunnelsen for læreplanenes målsetninger (intensjonsnivået) eller det faktiske læringsutbyttet elevene satt igjen med (påvirkningsnivået) ville fordre andre framgangsmåter. Muligheter for intensjonsnivået kunne vært intervjuer med sentrale politikere om utformingen av læreplanene, lærebokforfatterne eller andre innen forlagsbransjen. For påvirkningsnivået kunne intervjuer av tidligere elever og lærere som benyttet seg av lærebøkene da de fortsatt var i bruk vært aktuelt, men metodisk vanskelig å gjennomføre med tanke på avstand i tid. For en undersøkelse av påvirkningsnivået i dag, kunne klasseromsobservasjon vært aktuelt.

Denne masteroppgavens primære fokus er på lærebøkene, altså innholds nivået. Slik kommer man tettere inn på den faktiske læringssituasjonen enn et studium bare av læreplaner. Ved å legge til grunn de mest utbredte samfunnskunnskapsbøkene for sitt trinn i sin samtid, gir det undersøkelsen et stort potensial til å si noe om hvilket nasjonalt selvbilde undervisningen faktisk uttrykte. Samtidig er innholds nivået interessant i seg selv, for uavhengig av hva som foregikk på intensjonsnivået, var lærebøkene det som en stor del av elevmassen hadde å forholde seg til i undervisningen. Som vist i omtalen av historiografi har også mye tidligere forskning vært konsentrert om læreplaner og intensjonsnivået.

For å gjøre analysen rikere blir intensjonsnivået likevel også tatt med som en underproblemstilling. Det blir undersøkt hvorvidt de temaene lærebøkene tar opp, og måten de blir tatt opp på, er i samsvar med læreplanene. Planene er en hovedkilde til de føringene

²⁹ Baune, Tove Aarsnes 2007: *Den skal tidlig krøkes: skolen i historisk perspektiv*, Cappelen, Oslo, side 204f.

³⁰ Moldrheim 2000, side 26.

som ble gitt på det nivået. Andre metoder, for eksempel intervju av forfattere og andre, ble forkastet på bakgrunn av den høye alderen til forfatterne av den eldste boken. På grunn av denne begrensede tilnærmingen til intensjonsnivået, pretendes ikke oppgaven å være en tilstrekkelig undersøkelse av dette.

Å undersøke påvirkningsnivået for denne oppgaven, ble forkastet tidlig da dette vanskelig ville latt seg gjennomføre metodisk. Men ettersom oppgaven er en undersøkelse av de mest utbredte lærebøkene i sin samtid, kan det muligens hevdes at grunnen til en slik bestselgerstatus var at de harmonerte med det verdenssynet som lærerne hadde på den tiden. Dette kan være et grunnlag for å gi noen kvalifiserte gjetninger om hvordan lærebøkene påvirket elevene.

1.5 Om kildetyperne

Kildene som ligger til grunn for denne masteroppgaven har noen særtrekk som fortjener å bli kommentert. Lærebøker, læreplaner og bilder vil gjennomgå etter tur.

1.5.1 Lærebøker

Lærebøker kan kategoriseres som en egen sjanger. Staffan Salander redegjør for noen av denne sjangerens egenskaper.³¹ Han peker på at læreboksjangeren er sosialt bestemt og at lærebøker er laget for å passe i inn en bestemt institusjonell ramme – skolen. Derfor hevder han at en lærebok først og fremst er laget for å reprodusere og gjenskape eksisterende kunnskap framfor å presentere ny. Den konverterer kunnskap fra ulike vitenskapelige tekster til sitt eget formål. Dette er en prosess som fordrer avgrensning, utvalg og reformulering av kunnskapen – tre faktorer som har stor innvirkning på hvorvidt den kunnskapen som forsøkes formidlet, faktisk blir kommunisert. Videre organiseres kunnskapen etter pedagogiske krav, og det som eleven tilegner seg skal lett kunne kontrolleres av læreren. Lærebøker er også en sammenblanding av kunnskap og moral etter majoritetssamfunnets prinsipper, men ofte på en implisitt måte som ikke er åpenbar i teksten. Disse trekkene ved lærebøker spiller inn på måten de kommuniserer både kunnskap, holdninger og verdier.

Et annet trekk ved lærebøker som har noe å si for dette, er at de er normative og deskriptive på en gang. De er deskriptive gjennom sin beskrivelse av samfunnet. Samtidig er de også normative ved at de kan fortelle noe om hvordan forfatterne (forstått i vid forstand: de

³¹ Gjengitt i Mork 2005, side 19.

som påvirket innholdet i bøkene, intensjonsnivået) ønsket å påvirke lesernes verdier og holdninger (nasjonsbygging).

Læreboksjangeren må også være spesielt mottakerorientert gjennom å tilpasse lærestoffet til elevenes alder og mentale utvikling. Slikt sett kan ikke innholdet i en lærebok for syvende klasse kritiseres for å være forsøkt tilpasset en trettenårings mentale utvikling. Samtidig er det mulig å kritisere en lærebok for å ha løst dette på en god eller dårlig måte – innenfor sin sjanger.

1.5.2 Læreplaner

En læreplan er et offentlig dokument som inneholder en generell del og egne fagplaner for alle skolens fag. Den generelle delen redegjør for skolens plass i det større samfunnet og viser til overordnede betraktninger for skolens undervisning. De ulike fagplanene gir mer spesifikk informasjon om hva som skal undervises og læres i de ulike fagene, til en viss grad føringer på hvordan dette skal gjøres, samt timeantall og vurdering.

Det er mange faktorer som spiller inn på den politiske prosessen læreplanene blir til i. Ulike grupper vil påvirke utformingen av innholdet, for eksempel politiske partier, lærerorganisasjoner, interesseorganisasjoner og religiøse grupper. Et resultat av dette har ofte vært at den endelige utformingen preges av formuleringer som kan gi inntrykk av enighet. Slike kompromissformuleringer er ofte lite konkrete og kan tolkes i flere retninger.

Læreplaner kan ses på som et statlig styringsmiddel (jamfør *intensjonsnivået* nevnt over). Gjennom læreplanen kan staten legge føringer for hvordan skolen skal ivareta sine viktige samfunnsoppgaver. I et slikt perspektiv er læreplanene et av statens viktigste styringsmidler overfor skolen.

Gjennom konkretisering av lærestoff og fastsettelse av undervisningsmål, fungerer læreplaner dels bestemmende og dels veiledende for lærere og forfattere av lærebøker både faglig og pedagogisk. I tillegg kan læreplaner ses på som et dokument som foreldre eller andre interesserte kan bruke for å vite hva de kan forvente at skolens elever skal lære gjennom undervisningen.

1.5.3 Bilder og bildetekst

I motsetning til mønsterplanene som kommuniserer gjennom tekst, er lærebøkene som analyseres *multimodale* ved å kommunisere både ved hjelp av tekst og bilder.³² Mange av bildene har også egne bildetekster som også kommuniserer på en annen måte enn brødteksten. Samspillet mellom de ulike *modi* – tekst, bilde og bildetekst – utgjør til sammen en kommunikativ helhet som kommuniserer mening på en mer virkningsfull måte enn teksten ville gjort alene. Bildetekstene er annerledes i kraft av å stå utenfor den løpende teksten og satt i spesiell sammenheng med bildet, ofte omrisset av en bord, og framstilles dermed som spesielt viktig. Bildene er annerledes ved å ikke kommunisere gjennom ord. De vekker muligens umiddelbart mer følelser og er mer stemningsskapende enn en tekst. Som Knut Kjeldstadli påpeker i *Fortida er ikke hva den en gang var*, er ikke bilder ”blotte eller bare avbildninger av virkeligheten. De er utvalgte utsnitt av virkeligheten, sett gjennom et temperament, dandert for visse formål. Fotografene tar ikke bilder, de *lager* bilder.”³³ Forstås bilder slikt, kan de betraktes på i det minste to ulike plan: Først og fremst beskrivende – hva som faktisk vises på bildet. Deretter kan en slik beskrivelse tolkes og man kan fokusere på hvilken mermening bildene har. I analysen er det inkludert og kommentert noen bilder og illustrasjoner som kan ses på som spesielt meningsbærende.

1.6 Disposisjon for oppgaven

Kapittel 2 er et historisk bakgrunnskapittel der formålet er å gi et kort riss av den norske samfunnsutviklingen fra inngangen til 1970-tallet til circa 1990. Deretter vil det fokuseres på skolens utvikling i samme periode, om hvordan skolens politikk ble påvirket av generelle utviklingstrender i samfunnet. De to mønsterplanene av 1974 og 1987 står sentralt i framstillingen, da disse kan hevdes å ha vært myndighetenes mest sentrale styringsdokumenter for skolebøkene og undervisningens innhold. Til slutt i kapitlet vil det redegjøres for Svein Lorentzens periodisering av nasjonalt selvilde i norske historie- og samfunnskunnskapsbøker.

I kapittel 3 og 4 presenteres analysen av henholdsvis samfunnskunnskapsbøkene *Samfunnskunnskap 1* fra 1974 *Ungdom og samfunn* fra 1987. Kapitlene følger den samme

³² Med bilder menes *ikke* metaforer, men fotografier, illustrasjoner, kart, grafiske framstillinger og lignende.

³³ Kjeldstadli, Knut 1999: *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, Universitetsforlaget, Oslo, side 205.

strukturen: Først beskrives lærebøkernes verdensbilde (underproblemstilling 1), før *det norske* og *de andre* plasseres inn i dette bildet (underproblemstilling 2 og 3). Deretter beskrives nasjonssynet i lærebøkene (underproblemstilling 4). Eventuelle brudd og kontinuitet i disse framstillingene, samt hvorvidt de samsvarer med læreplanenes føringer, vil deretter presenteres.

Kapittel 5 oppsummerer analysen og oppgavens konklusjoner legges fram. For å gi svaret på masteroppgavens overordnede problemstilling, blir de to lærebøkernes verdenssyn, syn på *det norske* og *de andre*, samt nasjonssyn satt opp mot hverandre, før det vises til eventuelle brudd og kontinuitet i framstillingen av et norsk selvilde. Til slutt i kapitlet presenteres de sidene ved oppgaven som tilfører noe nytt i en historiografisk sammenheng.

Kapittel 6 er et forsøk på å trekke noen lærdommer ut av analysens funn. Her trekkes linjene til situasjonen i dagens skole og om noen mulige fagdidaktiske innsikter presenteres. Nytt innhold i samfunnsbegrepet og en ny forståelse av nasjonen etterlyses, samt hvordan skolen, gjennom denne oppgavens lærdommer, kan bidra til dette. Avslutningsvis presenteres noen forslag til videre forskning på nasjonal identitet i lærebøker og nasjonsbygging.

2

Fra kulturell ensretting mot mer heterogenitet?

Den norske skolen – skolesamfunnet – er ikke et samfunn i seg selv, men et samfunn som må ses i sammenheng med det større samfunnet det inngår i. Derfor må skolehistorisk endring og kontinuitet ses i forbindelse med generelle samfunnsmessige trender og hvorvidt disse gjør utslag på skolens liv og levned. Det samme gjelder for skolebøkernes innhold. Bøkene er skrevet for å beskrive det norske samfunnet og dets plass i verden og er underlagt visse pedagogiske og ideologiske føringer. Samtidig kan de ha vært medvirkende til å forandre det samfunnet de beskriver. Formålet med dette kapittelet er å gi en historisk kontekst for oppgavens analyse. I kapittelets første del gis det et riss av datidens generelle utviklingstrender. Deretter vendes oppmerksomheten mot utviklingen innen skoleverket og periodens læreplaner. Sist i kapittelet presenteres Svein Lorentzens periodisering av nasjonalt selvbylde i norske historie- og samfunnskunnskapsbøker.

2.1 Overgangen til 1970-tallet som brytningstid

Det er vanlig å markere et skille i årene rundt 1970 i historiske oversiktsverker. Årsakene til et slikt skille begrunnes forskjellig ut ifra hvilket fokus framstillingene har hatt. Ut fra et økonomisk perspektiv har overgangen fra et industrisamfunn til et informasjons- og tjenestesamfunn blitt trukket fram.³⁴ Disse merkelappene refererer til hvilke yrkessektorer folk jobbet i. Informasjons- og tjenesteyrkerne vokste kraftig og sysselsatte flere mennesker enn en

³⁴ I *Overflod og framtidssrykt*, bind 12 i Aschehougs Norgeshistorie, bruker historikeren Edgeir Benum betegnelsen *tjeneste- og omsorgssamfunn* og utelater altså *informasjon*. Ettersom omsorgsykker kan betegnes som en tjeneste, kan denne kategorien falle sammen med kategorien tjenesteykker. I denne framstillingen vil betegnelsen *informasjons- og tjenestesamfunn* brukes. Denne endringen kalles også en overgang fra *fordisme* til *post-fordisme*. Benum, Edgeir 2005: ”Bind 12: Overflod og framtidssrykt: 1970-1997”, i Helle, Knut (red.) 2005: *Aschehougs Norgeshistorie*, Aschehoug, Oslo.

industri sektor i tilbakegang.³⁵ Funnet av olje og gass i Nordsjøen, med de ringvirkningene dette skulle ha for den norske økonomien, markeres også som et skille.

Historikere som Jens Arup Seip, Berge Furre og Rune Slagstad har gitt mer eller mindre lignende tidsavgrensninger og merkelapper på den første epoken av norsk etterkrigshistorie, henholdsvis *Ettpartistaten*, *Den sosialdemokratiske orden* og *Arbeiderpartistaten*.³⁶ Disse refererer til Arbeiderpartiets høye oppslutning og politiske innflytelse. I løpet av 1960-tallet mistet partiet deler av sin denne, og inngangen til 1970-tallet markerte nye politiske konstellasjoner. EF-strid, nytt syn på ideologisk autoritet og politisk styring, miljøpolitikk og politisk radikaliserings med nye partidannelser kan være stikkord for endringene.

De samme merkelappene kan også illustrere sosiale endringer. Spesielt Berge Fures beskrivelse – *Den sosialdemokratiske orden* – peker i retning av å forstå overgangen til 70-tallet som et brudd med en form for foregående konsensus eller samstemmighet. Dette gir seg for eksempel til kjenne i en økende synliggjøring av de gruppene historikeren Edgeir Benum kaller sosiale *utgrupper*.³⁷ Betegnelsen viser til at stigmatiserte grupper i samfunnet ble viet – og opptok – mer oppmerksomhet, eksempelvis den samiske minoriteten og mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. En rekke protestbevegelser, som miljøbevegelsen, nyfeminismen og ulike lokale protestbevegelser, var med på å slå sprekker i en form for sosial orden. I tillegg til slike ”delkulturer” og protestbevegelser, skjedde det sosiale endringer i form av økt innvandring. I løpet av 1960-tallet økte innvandringen noe. 1967 markerte et skille. Fra og med da av var Norge et netto innvandringsland. Tidens innvandringsmønstre viser at Norge begynte å bli en del av en etter hvert økende migrasjon fra fattige til rikere deler av verden.³⁸

De økonomiske, politiske og sosiale trendene kom til uttrykk gjennom kulturelle endringer og endringer i mentalitet. Flere har pekt på en økende individualisering av samfunnet på bekostning av mer kollektivistiske tenkemåter. Dette kan spores i en økende sekularisering på 1970-tallet. Om lag seksti tusen medlemmer meldte seg ut av Den norske kirke i løpet av tiåret. Humanetisk forbund vokste fram som en konkurrent til det ”monopolet”

³⁵ Det må presiseres at sysselsettingen i industrisettingen nådde sitt toppunkt i 1974. At overgangen mellom et industrisamfunn mot et informasjons- og tjenestesamfunn settes om lag 1970, kan forklares med at avindustrialiseringen og overgangen til nye næringer startet tidligere i noen deler av landet enn andre. Dette gjaldt spesielt for de store byene og i enkelte gamle industriområder. Se Benum 2005, side 79.

³⁶ Seip, Jens Arup 1963: *Fra embedsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Universitetsforlaget, Oslo; Furre, Berge 2004: *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*, Det Norske Samlaget, Oslo; Slagstad, Rune 1998: *De nasjonale strateger*, Pax Forlag, Oslo.

³⁷ Benum 2005, side 151.

³⁸ Tjelmeland, Hallvard & Grete Brochmann 2003: ”Bind 3: I globaliseringens tid”, side 84f, i Kjeldstadli, Knut (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie*, Pax Forlag, Oslo. Se for øvrig SSBs hjemmesider for grafisk framstilling av innvandringen: <http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 16.08.10.

statskirken hadde på seremonielle markeringer av overgangsriter, selv om folk flest fortsatt kjente sin besøkelsestid i kirken ved dåp, vigslor og bisettelser. På 1980-tallet lot færre foreldre barna sine døpe.³⁹ Den økende sekulariseringen kan ha spilt en rolle for det norske selvbildet. Det kan synes som om denne trenden rokket ved det tradisjonelle synet på det norske fellesskapet som et kristent fellesskap.

En økende individualisering kan også ses i sammenheng med en overgang fra tradisjonelle sosialdemokratiske verdier som solidaritet, likhet og enhet til en vektlegging av likeverd. Økt individualisme var også synlig gjennom hvilke partier som fikk flere stemmer ved Stortings- og kommunevalgene. Fra midten av 1970-tallet begynte den såkalte "høyrebølgen". De liberalistiske og høyrepolitiske partiene fikk stigende oppslutning.⁴⁰

Et trekk ved den økte innvandringen til Norge, var at de ulike innvandringsgruppene satte sine kulturelle preg på de stedene de bosatte seg. Men utenlandske impulser virket inn også gjennom større reisevirksomhet fra nordmenns side, for eksempel gjennom charterturisme til "Syden". I tillegg markerte TV-sendinger fra utlandet potensielt en hyppigere eksponering for inntrykk fra utlandet.⁴¹

I lys av mange av disse endringene kom også en økt framtidssuro til syne i det norske samfunnet. Gerhardsen-epokens teknokrati, modernistiske positivisme og framtidsoptimisme gikk over i en uoversiktlig tilstand med flere og nye inntrykk, ofte gitt det uklare termen postmodernisme. Berge Furre's verk om Norges historie 1914-2000 har undertittelen *Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*. En tvil rettet mot hva som var i vente forklares her ut fra økt arbeidsledighet, mer kriminalitet, stigende skilsmisserater, høyere alkoholforbruk og flere tilfeller av kjønns sykdommer.⁴² Fremmedfrykt kan muligens nevnes i samme åndedrag. Disse ulike faktorene kan ha spilt inn på følelsen av en brutt orden. Kort sagt: samtiden var ikke hva den en gang var.

Et fellestrekk for mange av disse trendene som vist til her, er at de på ulikt vis bragte til overflaten en rikere mangfoldighet, da på bekostning av en oppfatning av Norge som et spesielt ensartet og homogent samfunn. Dette trekket er, som vi skal se, mulig å se som en rød tråd i tidens skoleutvikling.

³⁹ Furre 2004, side 298f.

⁴⁰ Benum 2005, side 63.

⁴¹ Benum 2005, side 203 og 118-123.

⁴² Furre 2004, side 218.

2.2 En skolesektor i vekst: Integrering og desentralisering

I informasjons- og tjenestesamfunnet fordret arbeidslivet mer spesialisert arbeidskraft. Spesialisert arbeidskraft betød lengre og økte krav til utdanning. For grunnskolen del førte dette til en utvidelse fra obligatorisk syvårig til niårig grunnskole. Dermed ble flere elever kvalifiserte til utdanning ved realskoler og gymnas, som krevde niårig grunnskole. Denne utvidelsen startet i det små med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* fra 1960 (L60). Fra en sped start med 18 forsøkskommuner i 1960, var det ti år etter bare ca. 60-70 av landets 451 kommuner som ikke hadde iverksatt niårig grunnskole.⁴³ I tillegg til å kvalifisere flere elever for videre skolegang, resulterte utvidelsen også i flere elever til enhver tid i grunnskolen, og følgelig også flere lærere og annet skolepersonell. Dels kan veksten i skolen forklares som en del av en mer omfattende *integreringstendens*.⁴⁴ I 1970-tallets skoletenkning skulle elever med ulike interesser og forutsetninger gå i samme klasse. I tråd med dette ble spesialskoleloven innlemmet i Grunnskoleloven i 1975 for å inkludere elever med ulike funksjonsnedsettelse i grunnskolen. Den reviderte loven gjorde skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning mer uklart, og førte til en økning av spesialpedagoger og støttelærere.

Både Benum og skolehistorikeren Tove Aarsnes Baune bruker begrepene *integrering* og *desentralisering* for å beskrive utviklingstrender innen skolen på 1970- og 1980-tallet.⁴⁵ Med integrering mener de hvordan sosiale *utgrupper* fikk en annen plass i skolesystemet. Skolehistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås omtaler årene fra 1965 til 1986 som "[v]enstreradikalismens gylne år" i den norske skolen, en tid hvor blant annet "delkulturene" og "subkulturene" fikk mer oppmerksomhet.⁴⁶ Begrepene utgruppe, delkultur og subkultur overlapper delvis. Ulike samfunnsgrupper fikk en annen plass i skolen. Hovedsakelig gjaldt dette den samiske minoriteten og, som nevnt over, elever med ulike funksjonsnedsettelse. Å se denne perioden ut fra et integreringsperspektiv gir mening, også i en videre forståelse av begrepet enn hva de to forfatterne legger til grunn. I tillegg til de nevnte gruppene, kan perspektivet utvides til også å gjelde nye grupper og fenomener som i samme periode fikk en plass i skolen. Dette gjelder nyere innvandringsgrupper, mange med andre livssyn og religioner enn den evangelisk-lutherske.

Foruten at spesialskoleloven ble innlemmet i Grunnskoleloven i 1975, kan integreringstendensen spores i en økende oppmerksomhet rundt de etniske minoritetene som

⁴³ Baune 2007, side 126.

⁴⁴ Baune 2007, side 148 og Benum 2005, side 50 & 151.

⁴⁵ Baune 2007, side 148 og Benum 2005, side 50 & 151.

⁴⁶ Telhaug, Alfred Oftedal & Odd Asbjørn Mediås 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt Forlag, Oslo, side 205, 211 og 226.

historisk har vært i Norge.⁴⁷ Først og fremst gjaldt dette samene og deres økte rettigheter. Baune hevder at "[h]elt opp til 1970-årene må en kunne si at Norge var et enhetlig samfunn i språklig og kulturell forstand."⁴⁸ En slik påstand holder vann hva gjelder offisiell politikk og i forhold til praksisen i skoleverket, men kan virke tilslørende på det etniske og kulturelle mangfoldet som eksisterte i samtiden og historisk har eksistert i landet. Mange av de ulike nasjonale minoritetsgruppene hadde vært gjenstand for en fornorskingspolitikk med assimilering som målsetning. Grunnskoleloven av 1969 markerte endring ved å gi barn av samisktalende foreldre rett til samiskundervisning i skolen. Utover 1970-tallet, i tråd med de tidstypiske tankene om likeverd, ble skolepolitikken overfor den samiske minoriteten gradvis endret. M74 markerte et steg mot større anerkjennelse for samene i skolen ved å ha med et eget kapittel til "Elever i språkblandingdistrikter".⁴⁹ Kapitlet tar for seg i all hovedsak samers rett til undervisning på sitt eget morsmål og anerkjenner eksplisitt at det er snakk om "to kulturformer". Av andre minoriteter nevner planen marginalt kvener ("Elever som tilhører den finske befolkning") og nyere innvandringsgrupper ("barn av foreldre som kommer til landet som fremmerarbeidere"), men uten at egne tiltak ble rettet mot disse annet enn "norsk som fremmedspråk".⁵⁰ På denne tiden ble det også gitt ut lærebøker på samisk.⁵¹ Den neste mønsterplanen, M87, går enda lenger hva gjelder rettigheter for ulike minoritetsgrupper, også her i størst grad rettet mot samene. Baune karakteriserer planen som "en milepæl i samisk utdanningshistorie".⁵² Den inneholdt egne fagplaner for samisk som første- og andrespråk, og en fagplan i norsk som andrespråk for samiske elever. I tillegg hadde den som uttalt mål at de samiske elevene skulle utvikle funksjonell tospråklighet.

Spørsmålet om i hvilken grad den økte oppmerksomheten rundt det etniske mangfoldet i Norge og spesielt den samiske minoritetens økte rettigheter innen skolen, hadde en påvirkning på de øvrige minoritetsgruppene – gamle som nye – sine rettigheter er ikke drøftet i særlig grad i litteraturen. Benum viser til at kvensk kulturreising ofte kom i skyggen av den samiske, men sier ikke noe om kvenenes eventuelle rettigheter i skolen.⁵³ M87 kan tas

⁴⁷ Med dette menes *urfolket* samer, samt de *nasjonale minoritetene* kvener, skogfinner, jøder, romanifolket og rom. Den samiske befolkningen i Norge fikk status som urfolk i 1990 (se <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o.html?id=451312>, lest 07.11.10). De øvrige gruppene fikk status som nasjonale minoriteter i 1999. Se St.meld. nr. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Noreg - Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*, side 4).

⁴⁸ Baune 2007, side 209.

⁴⁹ M74, side 71.

⁵⁰ M74, side 72.

⁵¹ Benum 2005, side 45.

⁵² Baune 2007, side 211.

⁵³ Benum 2005, side 154.

til inntekt for en økt oppmerksomhet rundt etnisitet, og er i så måte tidstypisk. Eksempelvis kan kommune- og fylkestingsvalget i 1987 ses på som det første valget der innvandringen ble politisert.⁵⁴ Av de nasjonale minoritetene nevner M87 rom ("sigøynere") og kvener.⁵⁵ Det at planen ikke nevner de andre nasjonale minoritetene er påtakelig. Disse gruppene blir gitt samme språkopplæringstilbud som nye innvandringsgrupper. M87 ble den første norske læreplanen med fagplaner tilrettelagt andre språklige minoriteter enn den samiske (fagplan i morsmål og fagplan i norsk som andrespråk). Formålet var også her at elevene skulle utvikle funksjonell tospråklighet. Undersøkelser viste derimot at det var store lokale variasjoner i forhold til hvorvidt dette ble gjennomført i praksis, ettersom retten til opplæring på morsmålet ikke var lovfestet.⁵⁶ Men foruten rett til morsmålsopplæring, tematiserer ikke M87 de etniske minoritetene i særlig grad. Unntaket fra dette er den samiske minoriteten som vies bred plass. Lorentzen trekker fram en manglende vektlegging av "den nasjonale utviklingen mot et multikulturelt samfunn [som et] påfallende trekk ved M87."⁵⁷

Sekulariseringen av det norske samfunnet markerte seg også i skolen. På tross av kristen formålsparagraf bryter Grunnskoleloven av 1969 med skolens evangelisk-lutherske livssynmonopol ved å avskaffe kristendomsfagets posisjon som skolens dåpsundervisning. M74 innførte det nye faget *Livssynsorientering*, og kan på den måten ses som integrerende for de gruppene i landet som ikke var troende eller som sverget til en annen religion. M87 gikk enda lenger i så måte ved å innføre faget *Annen religions- og livssynsopplæring*.⁵⁸ Disse endringene kan tolkes som en imøtekommelse av et økende livssynsmangfold og en sekulariseringsprosess i den norske befolkningen, og på det grunnlaget ses i sammenheng med en vidt forstått integreringsprosess.

Ved siden av en integreringstrend er det i tillegg pekt på en *desentraliseringstrend* i løpet av sytti- og åttitallet. Større administrativ og pedagogisk frihet ble delegert til kommunene. Telhaug og Mediås forklarer dette i tråd med nyradikale pedagogiske idealer om delegering av beslutningsmyndighet nedover i systemet, dialog mellom lærer og elev, og prosjektundervisning.⁵⁹ M74 var en vesentlig del av desentraliseringen av makt i skolen. Denne

⁵⁴ Ved kommune- og fylkestingsvalget i 1987 gjør FrP sitt beste valg til da og blir landets tredje største parti med 12,3 % av stemmene. Valgkampen fram mot valget var første gang alle politiske partier hadde tematisert innvandring i sine valgprogrammer og den kan ses på som politiseringen av innvandrings spørsmålet. Denne utviklingen kan tolkes som på økt fokus omkring etnisitet. Se Tjelmeland & Brochmann 2003, side 193f.

⁵⁵ M87, side 36f.

⁵⁶ Baune 2007, side 214.

⁵⁷ Lorentzen 2003, side 148

⁵⁸ Telhaug og Mediås 2003, side 227.

⁵⁹ Telhaug og Mediås 2003, side 219.

planen var en retningsgivende rammeplan; den anga kun *retningslinjer* og overordnede mål for skolearbeidet. Dermed hadde hver skole og lærer stor frihet i forhold til valg av lærestoff og progresjon, samt stor frihet når det gjaldt å tilpasse disse hensynene til lokale hensyn og egne ønsker.⁶⁰ I prinsippet kunne planen for eksempel fange opp ny innvandring. Denne friheten stod i kontrast til planens forgjenger, *Normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskolen* av 1939 (N39), som var bindende og ikke veiledende. Fra 1978-1983 ble det såkalte OMI-prosjektet (Oppfølging av Mønsterplanens Intensjoner) gjennomført for å undersøke M74s innvirkning på skolens undervisningspraksis. Undersøkelsen viste blant annet at lærerne stort sett behandlet M74 slik som N39, det vil si som bindende og ikke veiledende læreplaner; de strevde etter å følge planens retningslinjer til punkt og prikke uten å velge bort noe av lærestoffet, slik planen forutsatte.⁶¹ På den måten ble mengden pensum uoverkommelig stort eller behandlet overfladisk. De vide rammene hva gjaldt lærestoff ble av mange oppfattet som en utydeliggjøring av grunnskolenes pensum. Slikt sett kan dette trekket ved M74 tas til inntekt for at et nasjonalt og samlende pensum ble nedvurdert til fordel for et lokalt og differensiert.

M87 videreførte desentraliseringstendensen. Liksom M74 var også den nye planen en retningsgivende rammeplan. Nytt av planen var at lærerkollegiet skulle utarbeide *lokale læreplaner*, i motsetning til M74 hvor dette var de enkelte lærernes oppgave. Slik var tanken at altfor store variasjoner i lærestoff og progresjon ble unngått samtidig som lærerkollegiet sørget for en kvalitetssikring av det lokale læreplanarbeidet.⁶² Undersøkelser på 1980- og 90-tallet viste derimot at også lærere etter M87 la opp til sitt eget undervisningsopplegg ut fra læreplanens føringer, men i høy grad heller fulgte lærebøkernes undervisningsopplegg.⁶³

De to tendensene, integrering og desentralisering, viste til større etnisk og kulturelt mangfold og mindre enhetlig lærestoff enn hva som hadde vært i skolen tidligere – i det minste på et intensjonsnivå. Det var også andre tendenser som bidro til en lignende utvikling.

2.3 Individorientering og nye pedagogiske idealer

Baune peker på et pedagogisk-ideologisk skifte på læreplannivå. Både M74 og M87 stod for en ny, elevsentrert pedagogikk i motsetning til et foregående nytteorientert syn på skole og kunnskap.⁶⁴ Telhaug og Mediås setter dette i sammenheng med et politisk skifte til venstre i

⁶⁰ Baune 2007, side 149.

⁶¹ Lorentzen 2003, side 146 og Baune 2007, side 160f.

⁶² Baune 2007, side 151.

⁶³ Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen 1997, side 30.

⁶⁴ Baune 2007, side 127.

den skolepolitiske debatten og setter det sammen med det de kaller tidens nyradikalisme.⁶⁵ Folkeskolekomiteen av 1965 fastlagte et tredelt mål for grunnskolen: ”ruste elevane for livet”, ”formidle kulturarven” og ”hjelp elevane i deira vokster og utvikling”.⁶⁶ Komiteens innstilling fikk bred oppslutning og kan derfor ses i sammenheng med formålsparagrafens endelige ordlyd i skoleloven fire år etter. M74 hadde en sterk individorientering. Planen var først og fremst preget av et formål om å utvikle enkeltelevens evner og anlegg; skolearbeidet skulle hjelpe hver enkelt til å realisere sine individuelle evner. Hensynet skulle fullbyrdes gjennom de ovennevnte lokale valgmulighetene hva gjaldt pensum og progresjon. Slik kunne lærestoffet differensieres til hver enkelt elev. Det sterke individfokus i M74 kan sies å ha overskygget Folkeskolekomiteens mål om å formidle kulturarven. Individfokus og vektleggingen av prosess framfor resultat fikk kritikk fra den politiske høyresiden. Her mente man at kunnskaper og faglig nivå kom i andre rekke i planen og at den hadde en overfokusering på skolens sosiale rolle. Kritikken passer inn i bildet med Telhaug og Mediås’ beskrivelse av tidens pedagogiske idealer: ”I stedet for ’harde verdier’ viste de [nyradikale] til et mykere samfunn med *trivsel* og *godt miljø* som basale verdier.”⁶⁷

Kritikken nådde delvis fram. Som nevnt viste OMI-prosjektet til en utydeliggjøring av skolens fellespensum. I 1983 tok daværende Kirke- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik initiativ til en revisjon av M74.⁶⁸ Grunnskolerådet fikk oppgaven året etter med pålegg om å opprettholde den lokale friheten av valg, men samtidig å vektlegge felles lærestoff og felles ferdigheter mer bevisst. Baune karakteriserer forsøket som ”nokså halvhjertet”.⁶⁹ Planen stadfester riktignok at alle elevene gjennom skolen skal få ta del i ”vår nasjonale kulturarv, og at de får et felles kunnskapsgrunnlag.”⁷⁰ Dette vies også et eget avsnitt i den generelle delens kapittel med overskriften *Levendegjøring av kulturarven*.⁷¹ Men alt i alt følges ikke disse føringene opp planen gjennom. Den lokale friheten til valg av lærestoff framstår som mer tungtveiende enn hensynet til felles lærestoff.

Også M87 ble gjenstand for lignende kritikk som sin forgjenger. Skolen ble klandret for å ha blitt et sted å *være* mer enn et sted å *lære*. Kritikk med ulikt innhold fra forskjellig hold utsatte skolen for mye offentlig debatt i 1980- og 90-årene. Noe av kritikken kom fra

⁶⁵ Telhaug og Mediås 2003, side 211f.

⁶⁶ Gjengitt i Baune 2007, side 150. Om Folkeskolekomiteen skriver hun at den ble nedsatt i 1963 for å utarbeide forslag til lov om 9-årig grunnskole. Derfor utgjorde komiteens innstilling en viktig del av forarbeidet til begge mønsterplanene.

⁶⁷ Telhaug og Mediås 2003, side 207. Tekstens egen kursivering.

⁶⁸ Lorentzen 2003, side 146.

⁶⁹ Baune 2007, side 151.

⁷⁰ M87, side 3.

⁷¹ M87, side 43.

Universitets- og høyskoleutvalgets innstilling, oppnevnt i 1987 for å vurdere mål, organisering og prioritering av høyere utdanning fram mot perioden 2000-2010. Utvalget, ledet av Gudmund Hernes, gikk utenfor rammene for det de skulle undersøke og krevde reformer for *hele* det norske utdanningssystemet, fra grunnskole til universitet.⁷² Etter at Hernes ble utnevnt som den nye utdannings- og forskningsministeren høsten 1990, skriver Baune at han hadde ”knappt satt seg i statsrådsstolen” før han annonserte gjennomgripende forandringer for den norske skolen, og markerte med det slutten for perioden denne framstillingen omfatter.⁷³

M74 og M87 kan på mange områder ses under ett, i det de bidro til kontinuitet ved å opprettholde mange av de samme trendene. Desentralisering, integrering, individorientering og nye pedagogiske idealer er sentrale stikkord, som alle kan si å peke i retning av et rikere etnisk og kulturelt mangfold og en nedtoning av felles kunnskap.⁷⁴ Men ikke alt pekte i samme retning og mye forble ved det samme. Foruten samenes økte rettigheter og utvidete plass i lærestoffet, varte marginaliseringen av mange av de etniske minoritetene ved, både for nye og gamle. På tross av styrket morsmålsopplæring i M87, var denne ikke lovfestet, noe som ga store forskjeller i praktiseringen. Utenom språkopplæringen var det lite ved planene som viste til etnisk og kulturelt mangfold, med unntak av noen samiske innslag. Formålsparagrafen var også forskjellsbehandlende overfor alle konfesjoner utenom den protestantisk-lutherske. Samtidig var også de fleste av endringene knyttet til de sentrale trendene på intensjonsnivået. Når det gjaldt selve undervisningen, pekte ikke alt i samme retning her heller. Lærerstanden viste tegn til reformtrøtthet på 1970-tallet.⁷⁵ OMI-prosjektet påviste at trass i nye pedagogiske føringer, var undervisningen svært tradisjonell: den var lærerstyrt, monologisk, klasseroms- og tavlebasert, åpnet i liten grad for elevdeltakelse og læreboken hadde en dominerende posisjon, alle faktorer som tyder på svake endringer.⁷⁶ For påvirkningsnivået er det vanskelig å si noe påvise endring.

Et skritt nærmere det sistnevnte nivået er å undersøke lærebøkene som har vært i bruk og dermed komme nærmere inn på den faktiske undervisningen – innholds nivået. Nedtoning av felles kunnskap og det rikere etniske og kulturelle mangfoldet kan tenkes å ha hatt implikasjoner for uttrykket av et norsk selv bilde i skolebøkene.

⁷² Baune 2007, side 164f.

⁷³ Baune 2007, side 126.

⁷⁴ Det kan synes som om mye av den skolehistoriske litteraturen overfokuserer på endringer på intensjonsnivået. Dette har nok noe av sin forklaring i de metodiske problemene knyttet til undersøkelsen av påvirkningsnivået, som redegjort for i innledningskapittelet.

⁷⁵ Baune 2007, side 126.

⁷⁶ Baune 2007, side 161.

2.4 Nasjonsbyggingstanken i lærebøkene

Som nevnt i innledningskapittelet er Svein Lorentzen den eneste som har syntetisert framstillingen av en norsk identitet uttrykt i norske lærebøker. I artikkelen "Building a Nation: Stages in the construction of national identity in Norwegian history textbooks" fra 2009, skiller han mellom fire faser av den norske nasjonsbyggingen fra 1814 til i dag (artikkelen tar også for seg lærebøker i samfunnskunnskap, se note).⁷⁷ De fire fasene har han gitt navnene *the humble nation* (1814-1860), *the developing nation* (1860-1940), *the confident nation* (1940-1970) og *the transparent nation* (1970-). Av interesse her er de to siste periodene og tidspunktet for skillet mellom dem. At skillet er satt til 1970 kan tyde på at uttrykket av nasjonal identitet i skolen har forandret seg i takt med en generell utvikling i både det norske storsamfunnet og i skolesamfunnet. Merkelappene *confident* (selvsikker, tillitsfull) og *transparent* (gjennomsiktig, noe som er belyst bakfra) kan gi assosiasjoner til hvilket nasjonalt selvbilde som har blitt uttrykt i lærebøkene i de to periodene.⁷⁸ Han beskriver fasen fra 1940-1970 – *the confident nation* – slik:

Entering the 1960s, history textbooks had little left of the earlier perspective of development in their description of the mother country. Long gone was the humbleness of the early 19th century. Vanished was also the view of a nation in progress. In the early 1960s, most of the textbooks described not only a mature nation, but also a nation that had reached all the goals of yesterday. Above all, they described a nation in harmony with itself and with other nations.⁷⁹

Til grunn for overgangen mellom de to periodene legger Lorentzen vekt på mange av de samme generelle samfunnstrendene som er redegjort for innledningsvis i dette kapittelet. Det gis et riss av et politisk landskap i endring: politisk radikalisering, EF-strid, periferi mot sentralmakt og en økt internasjonal påvirkning førte i sum til et mer polarisert samfunn enn hva som hadde vært tilfelle bare få år tidligere. I en slik samfunnsmessig kontekst i endring, spør han hvorvidt nasjonsbygging hadde en plass. Han svarer selv ja til dette spørsmålet, men trekker fram at det startet en annen form for nasjonsbygging i perioden fra 1970 enn i de tre foregående. Forskjellen er at det i større grad er snakk om en "nasjonal dekonstruksjon", i

⁷⁷ Artikkelen forholder seg ikke bare til historiebøker, men bygger også på lærebøker i samfunnskunnskap etter at samfunnskunnskap ble utskilt som en egen fagdisiplin i LF60.

Lorentzen, Svein 2009: "Building a Nation: Stages in the construction of national identity in Norwegian history textbooks" i Selander, Staffan og Bente Aamotsbakken (eds.) 2009: *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Novus Press, Oslo.

⁷⁸ Bruken av ordet *transparent* i beskrivelsen av en norsk identitet er ikke selvforklarende. En sannsynlig forståelse av begrepet er at det skal vise til en tendens mot en mer selvkritisk tilnærming til den nasjonale identiteten (jmfør "belyst bakfra").

⁷⁹ Lorentzen 2009, side 274.

motsetning til de tidligere periodenes tradisjonelle nasjonsbygging.⁸⁰ Som stikkord for den nasjonale "dekonstruksjonen" trekker han fram nøkkelbegreper som globalisering og multietnisitet.⁸¹

Her må det innvendes at Lorentzen ikke skiller klart mellom et intensjons- og innholds nivå i sin periodiske inndeling. Før han vender oppmerksomheten mot den nye periodens lærebøker, trekker han inn intensjonsnivået, men kun knyttet til læreplanene. Andre faktorer som kan tenkes å ha spilt inn på intensjonsnivået, som forlagsredaksjonene og lærebokforfatterens innvirkning på bøkens innhold, problematiseres ikke. Han peker på at M74 markerte store politiske endringer som kunne spores i hvordan den inntok radikale standpunkter forhold til i-land/u-land-problematikk og til etnisk mangfold i samfunnet.⁸² Fra et slikt perspektiv framholder Lorentzen at skolen ble brukt av politikere som et middel til å fremme verdier som ikke var akseptert av store deler av befolkningen.⁸³ Det kan synes som om han legger til grunn et politisk skifte mot venstre i utdanningsdebatten, for å forklare den endrete nasjonsbyggingstendensen på intensjonsnivået (fra tradisjonell nasjonsbygging til nasjonal "dekonstruksjon"). Lorentzens artikkel er trolig en videreføring av hans hovedverk *Ja, vi elsker...: Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000* fra 2003.⁸⁴ Her trekker han fram Theo Koritzinskys bok *Samfunnsfag og påvirkning*, utgitt første gang i 1972, som rettet et kritisk søkelys mot samfunnsfagets plass i skolen og om ideologisk innhold i lærebøker og læreplaner.⁸⁵ Denne boken reiste spørsmål som "utvilsomt påvirket den nye lærebokgenerasjonen som ble utviklet etter Mønsterplanen av 1974."⁸⁶ Koritzinsky tegner opp et bilde av samtidens lærebøker (det vil si bøker som ble gitt ut før 1972) på en måte som har slående likhetstrekk med det bilde Lorentzens tegnet over:

Bøkernes sterke betoning av det **statiske** samfunn, av **lov og orden**, av **interesser og verdier i harmoni**, av det vellykkede i vår egen kultur – alt dette har vært og er typiske innslag av konservativ samfunnsideologi.⁸⁷

⁸⁰ At Lorentzen kaller den nye formen for nasjonsbygging for en nasjonal *dekonstruksjon* framstår som en selvmotsigelse. Det synes som om han snarere snakker om et helt nytt nasjonsbyggingsprosjekt enn en nedbygging av nasjonen.

⁸¹ Lorentzen 2009, side 276.

⁸² Hvorvidt læreplanen var radikal med tanke på etnisk mangfold i samfunnet, kommer an på hva påstanden settes opp mot: Den kan ses på som radikal i sammenligningen med foregående planer. Satt opp mot det faktiske etniske mangfoldet som fantes i det norske samfunnet i 1974 og i hvilken grad læreplanen evnet å vise dette, er den derimot ikke radikal.

⁸³ Lorentzen 2009, side 276.

⁸⁴ Lorentzen 2003.

⁸⁵ Koritzinsky, Theo 1977 (2. utgave): *Samfunnsfag og påvirkning*, Universitetsforlaget, Oslo. Theo Koritzinsky ble for øvrig seinere partileder for Sosialistisk venstreparti (1983-1987).

⁸⁶ Lorentzen 2003, side 143.

⁸⁷ Gjengitt i Lorentzen 2003, side 143. Originalbokens egne uthevelser.

Den nye generasjon lærebøker som kom ut i kjølvannet av M74 viste mange endringer som kan knyttes til de radikale ideene fra den nye læreplanen. Bøkene hadde et mer globalt perspektiv og en mer selvkritisk tilnærming til eget selvbilde. En økt global tilnærming viste seg ofte gjennom at lærebøkene innlemmet asiatisk, afrikansk og sør-amerikansk historie og perspektiver i framstillingene. Samarbeid på tvers av landegrenser og oppslutning om en internasjonal rettsorden ble framhevet som stadig mer nødvendig for fred i verden. En mer selvransakende tilnærming til eget selvbilde ble markert gjennom at fenomener som rasisme og undertrykking av minoriteter og utlendinger ikke var forbeholdt andre land, men også var en del av Norges egen historie. "Nasjonale svakheter" ble i større grad trukket fram. Den tredje verden og mennesker derfra ble sett på med større grad av sympati og velvilje. Som eksempler på en slik utvikling siterer Lorentzen en samfunnskunnskapsbok fra 1976 og en historiebok fra 1987. Sitatene viser henholdsvis hvordan Norge og nordmenn er avhengig av varer og informasjonsflyt fra utlandet og at Danmark-Norge var en del av den transatlantiske slavehandelen.⁸⁸ Lorentzen trekker også fram et moraliserende trekk ved den globale tilnærmingen hos denne lærebokgenerasjonen: "[T]he period since 1970 has been characterized by a new, national moralism, stressing Norway's role and responsibility on the global arena."⁸⁹ Dette trekket kan minne om synet på "Norge som fredsnasjon".⁹⁰

Karakteristikkene for perioden *the transparent nation* underbygges i boken *Kunnskapens tekster: Jakten på den gode lærebok* av Egil Børre Johnsen, Staffan Selander, Peder Skyum-Nielsen og samme Svein Lorentzen fra 1997.⁹¹ Her trekkes det også fram et økende globalt perspektiv og en mer kritisk tilnærming til lærestoffet – både i form av økt samfunnskritikk, men også i form av enkelte bøkens eksplisitte oppfordringer til elevene om å være kritiske. Moralisering "i den gode saks hensikt" understrekes, men også et perspektiv som Lorentzen ikke trekker fram i sin artikkel: en større individorientering i lærebøkene.⁹² Denne individorienteringen, da i motsetning til en orientering mot fellesskapet, institusjonene og det

⁸⁸ Lorentzen 2009, side 277f. Bøkene det siteres fra er samfunnskunnskapsboken *Verden og vi* av nevnte Theo Koritzinsky, utgitt på Gyldendal i 1977, og historieboken *Verden før industrisamfunnet* av Asle Sveen og Svein Aastad, utgitt på Cappelen i 1987. Det kan bemerkes at førstnevnte bok kan ses på som spesielt radikal sammenlignet med samtidige lærebøker, noe som framkommer av kapittel 3. Det sistnevnte boken er en del av samme lærebokserie – *SAMFUNN-serien* – som også den ene hovedkilden for denne masteroppgaven er en del av.

⁸⁹ Lorentzen 2009, side 279.

⁹⁰ Oppfatningen om at Norge har en spesiell rolle på en global arena som fredmekler, understøtter av FN og menneskerettighetene, mener mange har en lang tradisjon i norsk politikk. Et eksempel er kronikken "Norge som fredsnasjon" av Jonas Gahr Støre, 30.04.06, Dagsavisen, side 5.

⁹¹ Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen 1997.

⁹² Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen 1997, side 28ff.

formelle demokratiet, tidfestes til 1980- og 90-tallet.⁹³ Det er uvisst i hvilken grad forfatterne mener at dette også preger lærebøkene fra 1970-tallet.

2.5 Mot en mindre kulturelt enhetlig nasjonsbygging

Som vi har sett i dette kapittelet påvirkes skolesamfunnet av den generelle samfunnsutviklingen. I den historiske gjennomgangen over, ser man tydelig hvordan trender i samfunnet påvirker både intensjons- og innholds nivået i skolen. På intensjonsnivået står som nevnt desentralisering, integrering, individorientering og nye pedagogiske idealer sentralt, som alle peker i retning av et rikere etnisk og kulturelt mangfold og en nedtoning av felles kunnskap. Men som spørsmålsteget i kapittelets overskrift signaliserer, er det uvisst hvor mye en slik endring rent praktisk hadde å si for selve undervisningssituasjonen og for hvordan elevene ble påvirket. På tross av disse trendene, forble likevel mye som før. Lærere fulgte ikke mønsterplanenes nye føringer og planene hadde også mange kulturelt enhetlige og kanskje diskriminerende elementer.

Lorentzens periode *the transparent nation* kan i stikkord oppsummeres slik: en ”dekonstruksjon” av tradisjonell nasjonsbygging, betydningen av internasjonalt samarbeid og rettsorden, samt globalt og multietnisk perspektiv. Periodiseringen er et interessant bakteppe for denne masteroppgaven, ettersom den legger til grunn starten på en ny innholdsmessig periode for lærebøker i 1970. De læreboktrendene Lorentzen trekker frem som definerende for denne perioden, er basert på et rikt kildemateriale og er og verdt å se etter i denne oppgaven.⁹⁴ I tillegg er det interessant å merke seg at Lorentzen omtaler lærebøkene som ble utgitt som følge av M74 og M87 under samme periode. Denne oppgavens intensive lesning av de mest utbredte samfunnskunnskapsbøkene i 1974 og 1987, kan være medvirkende til å nyansere synet på denne perioden som enhetlig.⁹⁵

⁹³ Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen 1997, side 28.

⁹⁴ Som nevnt er Lorentzens artikkel trolig en videreføring av hans hovedverk *Ja, vi elsker...: Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000* fra 2003. Denne boken bygger på en undersøkelse av over 100 lærebøker i historie og samfunnskunnskap, 26 av disse kom ut etter M74 og M87. Kildegrunnlaget til Lorentzen er altså betraktelig bredere enn for denne oppgaven, det dekker utgivelsene til alle de store lærebokforlagene og kan følgelig si noe syntetiserende om innholds nivået for denne perioden med bredere belegg. Men om fokuset rettes mot påvirkningsnivået, er det mer hensiktsmessig å rette fokuset mot de bøkene med størst utbredelse.

⁹⁵ På grunn av hyppigere læreplanreformer og lærebokutskiftninger i kjølvannet av disse, hadde lærebøkene fra og med M74 hadde kortere virkningstid enn de eldre lærebokgenerasjonene (Det har vært grunnskole-reformer i 1974, 1987, 1997 og 2006). Derfor kan det være grunn til å tro at lærebøkene raskere tar inn over seg endringer i samfunnet rundt enn tidligere generasjoner.

3

Et enhetlig og enstemt selvbilde

Den moderne innvandringen til Norge var i 1974 ennå et nytt og tallmessig marginalt fenomen. Det var for det meste snakk om et fåtall av – etter datidens sjargong – ”fremmedarbeidere”. På bakgrunn av det lave antallet forventes ikke denne nye innvandringstrenden i noen nevneverdig grad å ha hatt en innvirkning på et norsk nasjonalt selvbilde uttrykt i skolen, verken for den aktuelle læreboken eller læreplanen sin del. Det er derfor mulig å betrakte kildene som ligger til grunn for dette kapittelet som et uttrykk for en norsk identitet *før* den moderne innvandringens eventuelle påvirkning. Dermed danner læreboken og læreplanen fra 1974 et viktig grunnlag for å sammenligne dem som kom etter.

I fraværet av en slik påvirkning er det interessant å undersøke hvordan kildene betraktet de ulike språklige og etniske minoritetene som hadde en lengre historie innenfor landets grenser. Slike gruppers innpass i en norsk nasjonsforståelse og påvirkning av et norsk selvbilde i skolen, kan hjelpe til med å forklare hvordan denne tematikken ble behandlet i seinere lærebøker og læreplaner.

3.1 Lærebokens verden: Monofon, idealisert og teleologisk

Læreboken som ligger til grunn for dette kapittelets analyse, er *Samfunnskunnskap 1* fra 1974.⁹⁶ Den var en del av SOL-serien – en integrert lærebokserie for alle de tre samfunnsfagene geografi, historie og samfunnskunnskap – som ble gitt ut på Cappelens Forlag. Serien var et omfattende verk som bestod av én lærebok og én arbeidsbok til hvert av ungdomsskolens tre årstrinn, det vil si til sammen 18 bind. SOL-serien var en bearbeidelse av et svensk læreverk og hadde ifølge skolehistoriker Svein Lorentzen en helt dominerende stilling på lærebokmarkedet

⁹⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1974.

i mange år etter M74.⁹⁷ Han har også omtalt bokserien som en av 1970-tallets store læreboksuksesser.⁹⁸



Bilde 3.1 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, før pagineringen starter.

En av bokens aller første sider (bilde 3.1) viser et helsides av tre puslespillbiter – en for hver av de tre samfunnsfagene geografi, historie og samfunnskunnskap. De tre bitene utgjør til sammen en helhet, og under bildet står det skrevet ”Kunnskapene på plass med SOL-serien”.⁹⁹ En spontan tolkning av bildet kan være at kunnskap her framstilles som en ting, noe ferdig formet der ute som er klart for elevene til å hente. Slik en puslespillbit passer inn i og utgjør en del av puslespillet, passer denne kunnskapen sammen med de andre ”puslespillbitene” historie og geografi inn i det større bildet, og til sammen utgjør de en virkelighet. Denne virkeligheten kan synes å ha faste og klart avgrensede rammer, dens ulike elementer går friksjonsløst inn i

⁹⁷ Dette skrev Lorentzen i en e-post 05.11.09. For å verifisere påstanden ble forlagene Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal kontaktet. Ingen av disse har lenger arkivert salgshallene for sine utgivelser i anledning M74 eller M87 tilgjengelige på grunn av overgangen fra bokføring til elektronisk lagring av statistikk.

⁹⁸ Lorentzen 2003, side 154.

⁹⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, før pagineringen starter.

hverandre og det som ikke passer inn i det større bildet synes å være utelatt – slik som på bildet.

I det følgende vil det forsøkes å skildre karakteristiske trekk ved *Samfunnskunnskap 15* framstilling av virkeligheten – lærebokens verden – den verden som brettes ut for leseren idet boken åpnes. Hvilke kjennetegn har den? Gir bildet over en pekepinn på lærebokens verdensoppfatning? Hva kan dens kjennetegn fortelle oss om både et norsk selvbilde og om hvordan fremmede mennesker og fenomener framstilles? Det vil fokuseres på bokens tilnærming til temaene den tar opp, på dens historieforståelse og kunnskapssyn, samt eventuelle spesielt meningsbærende begreper.

3.1.1 Ordnete former, idealiserte framstillinger og samfunn av samme art

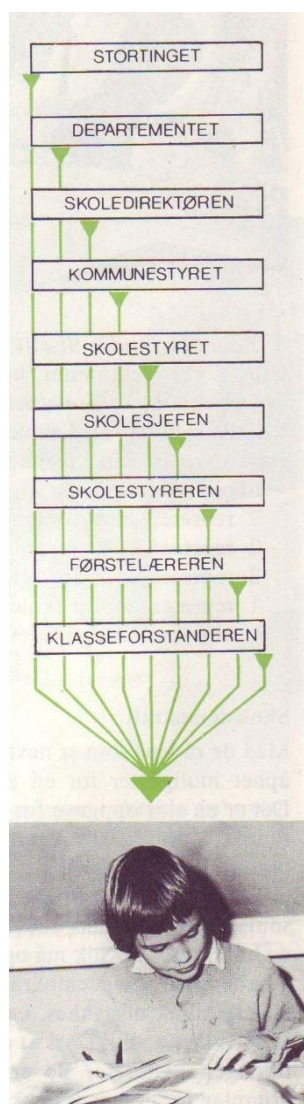
Som en lærebok i samfunnskunnskap tar boken naturlig nok for seg ulike former for samfunnsdannelser. Framstillingen startet med det nære og lett gjenkjennelige – det første samfunnet mellom mor og barn – og følger derfra barnets sosialisering inn i stadig større samfunn som barnehagen, kameratflokk, skoleklassen og skolen. Boken skal modne barnet til å bli medlem av "selve storsamfunnet, det norske samfunn, og til medlem av hele verdenssamfunnet."¹⁰⁰ En fellesnevner ved de ulike samfunnene er at de framstår som særdeles velorganiserte. Både de nære og fjerne samfunnene er overveiende preget av samarbeid mellom medlemmene og av klare og definerte regler.

Boken redegjør for at organiseringen av alle samfunn og grupper av mennesker bygger på samarbeid og faste regler. Kapittelet *Organisert samarbeid* fastslår at disse reglene er "de samme fra klasseråd og kommunestyre til Stortinget og FN."¹⁰¹ Ni sider, det vil si nesten hele kapittelet, er viet til en veldig grundig gjennomgang av et fiktivt og idealisert klasserådsmøte der boken introduserer leseren for begreper som innstilling, sakliste, forretningsorden, strek, møteprotokoll, votering og så videre. Alt er skrevet på et voksent språk som kan ha gått over hodet på den gjengse trettenåring. Med premisset om at disse reglene også gjelder for Stortinget og FN, lager boken en analogi mellom klasseråd/skolesamfunn, kommunestyre/kommunesamfunn, Stortinget/storsamfunn og FN/verdenssamfunn. I tråd med den idealiserte framstillingsformen, kan man få et inntrykk av at møter og konfliktløsning

¹⁰⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 2.

¹⁰¹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 17.

foregår i like ordnete former i "storsamfunnet" og "verdenssamfunnet" som i bokens versjon av klasserådsmøtet og "skolesamfunnet".



Bilde 3.2 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 16.

Inntrykket av ordnete former forsterkes ytterligere i kapitlene *Skolesamfunnet* og *Kommunesamfunnet*, som omhyggelig tar for seg henholdsvis skolens og kommunens hierarkiske oppbygning. En av illustrasjonene er karakteristisk for framstillingen (figur 3.2). Det setter den enkelte elev inn i en større og ordnet sammenheng ved å vise skolens kommandolinje fra øverste hold helt ned til den enkelte elev: Stortinget, departementet, skoledirektøren, kommunestyret, skolestyret, skolesjefen, skolestyreren, førstelæreren og klasseforstanderen listes opp over et bilde av en flittig skolejente. Bildeteksten forteller at "[s]kolen er til for elevenes skyld, og mange myndigheter er i arbeid for å legge forholdene best mulig til rette for den enkelte elev. Den lille eleven på bildet aner sikkert ikke hvor mange

myndigheter som prøver å gjøre sitt beste for henne.”¹⁰² Boken gir her et idealiserte bilde av virkeligheten, uten former for avvik.

En idealisert framstilling av virkeligheten kommer også til syne gjennom bokens definisjon av *demokrati*: ”Demokrati vil si at alle samarbeider om å finne ut av hva som er til samfunnets beste, og så prøve å gjennomføre det de har funnet ut.”¹⁰³ Sitatet er symptomatisk for bokens verdensbilde og underbygger det inntrykket som bilde 3.2 gir. Bokens definisjon bygger på samarbeid og altruisme og utelater en mer realistisk framstilling som også skildrer ulike gruppers kamp om makt og goder. Et slikt harmonipreget syn på demokrati overføres også til skolen og skolesamfunnet: ”I demokratiske samfunn er det medlemmene selv som gir reglene, og som kan endre dem når de finner det nødvendig. [...] Når klasserådet blir opprettet, betyr det at klassen blir organisert som et demokratisk samfunn.”¹⁰⁴ Når utsagn som dette blir satt i en slik sammenheng, er det nærliggende å tro at en tretten år gammel elev også kan gjøre denne sammenligningen motsatt vei; at et demokratisk samfunn blir organisert som klassen og ikke har større motsetninger enn en skoleklasse på tretti elever.

Selv om kommandolinjen på bilde 3.2 stopper ved Stortinget, kunne den ut fra bokens framstillingsform gjerne fortsatt med noen flere trinn. Begrepet *verdnessamfunnet* gjentas flere ganger gjennom hele boken, og FN framstilles som dette samfunnets øverste organ. FN er ”[d]en organisasjonen som først og fremst skal søke å løse verdenssamfunnets problemer”, ”[d]et øverste organ for samarbeid mellom alle stater i verden” og ”samarbeid organisert på aller høyeste plan.”¹⁰⁵ Med analogien klasseråd/skolesamfunn – kommunestyre/kommunesamfunn – Stortinget/storsamfunn – FN/verdnessamfunn *in mente*, underbygges et inntrykk av at disse ulike samfunnene organiseres likt og fungerer etter de samme reglene; de er av *samme art* og dermed *sammenlignbare*.

I kapittelet *Verdnessamfunnets problemer* underbygges denne analogien ytterligere. Her redegjøres det for ”verdnessamfunnets grunnlov”, FN’s menneskerettighetserklæring.¹⁰⁶ Dermed blir kobles tanken begrepet stat enda sterkere til verdenssamfunnet. Leseren kan sitte igjen med et inntrykk av at FN har makt over et globalt samfunn tilnærmet slik Stortinget og regjeringen har i Norge. Kun ett sted blir en slik forståelse moderert: ”Erklæringen er altså ingen lov som alle myndigheter i verden må adlyde. Vi kan snarere kalle den en grunnlov som

¹⁰² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 16.

¹⁰³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 15.

¹⁰⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 43.

¹⁰⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 56, 44 og 28.

¹⁰⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 45.

slår fast hvilke rettigheter alle innbyggere i verdenssamfunnet bør ha i framtiden.¹⁰⁷ Sitatet virker modererende, men er ikke nok til å bryte inntrykket av hvordan FNs rolle i verden framstilles. Koblingen mellom FN, menneskerettighetene og verdenssamfunnet er et dominerende tankemønster i bokens framstillingsform som bidrar til inntrykket av harmoni og ordnete former. Sitatet inneholder også en normativ påstand om framtiden. En slik form for framtidstro peker på et moment ved boken som vil tas opp seinere i kapittelet.

3.1.2 Monofoni, harmoni og underkommunisering av konflikt

På grunnlag av titlene til kapitlene *Det som skiller oss* og *Verdenssamfunnets problemer* kunne det forventes flere konfliktfylte temaer og rom for ulike perspektiver. *Samfunnskunnskap 1* tar tilsynelatende sikte på å vise noe av verdens perspektivmangfold gjennom å ”studere de konflikter og motsetninger som kan oppstå mellom samfunn, og hvordan menneskene prøver å løse slike konflikter,¹⁰⁸ samt å undersøke ”de viktigste faktorene som skaper motsetninger og konflikter og derfor kan føre til krig.”¹⁰⁹ Men trass i slike formuleringer er bokens virkelighetsframstilling tydelig harmonisk og monofon. Likheter trekkes fram og konfliktløsning vektlegges, helt i tråd med M74s intensjoner om samarbeid, forståelse og fredsarbeid.¹¹⁰ Men M74 understreker også verdien i elevenes evne til kritisk og selvstendig vurdering og at deres grunnverdier bør konfronteres med andre forestillinger.¹¹¹ Slike aspekter glimrer med sitt fravær i *Samfunnskunnskap 1*, da den er påfallende monofon i sin framstillingsform. Boken taler med én stemme og de temaene den tar opp belyses fra én synsvinkel.

En konfliktløs framstillingsform gir seg til kjenne i de synkrone skildringene av det idealiserte, norske storsamfunnet og skolesamfunnet, samt gjennom bokens definisjon av demokrati (se 3.1.1). I tillegg fortøner diakrone framstillinger av historiske forløp seg også i et harmonisk mønster. Dette vises eksempelvis i beskrivelsen av hvordan en norsk nasjonalfølelse vokste fram:

Men verken i Norge eller mange andre land i Europa dukket nasjonalfølelsen fram som ved et trylleslag. Nordmenn hadde i mange hundre år [fra før begynnelsen av 1800-tallet, min anm.] følt seg mer knyttet til hverandre enn f. eks. danskene. Det som bandt nordmennene sammen,

¹⁰⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 45.

¹⁰⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 2.

¹⁰⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 70.

¹¹⁰ M74, side 12f.

¹¹¹ M74, side 28.

var felles språk, felles skikker, og en felles, særpreget kultur. Det som skjedde etter 1814, var at folk tok til å forstå hvor stor verdi disse sammenbindende faktorene hadde.¹¹²

Den siste setningen hopper over flere tiår med målkamp, bondereisning, innføring av parlamentarisme, partistrid, unionsoppløsning, framveksten av en arbeiderklasse og andre fenomener. Slik unnlater boken å anerkjenne hvordan ulike grupper med sine motstridende stemmer og synspunkter sammen definerte en norsk nasjonalfølelse – at det var nettopp gjennom kontroverser, splid og polyfoni at en norsk selvfølelse ble definert og stadig redefinert.

Det harmoniske preget vises også i bokens sammenligning mellom norsk og italiensk historie: ”I Norge er vår felles historie en faktor som binder oss sammen. Men slik er det ikke overalt. Italienerne er en nasjon, enda de ulike delene av landet har hver sin historie.”¹¹³ Nå er det riktignok mye rett i å hevde at Italia har en mer broket historie enn norsk historie. Men å si at det finnes én norsk historie – ”vår felles historie” – blir det samme som å forstumme ulike regioners eller minoritetsgruppers egne framstillinger av hvordan hendelser gikk for seg. Bokens framstilling underbygger et syn om at samfunnet var mer konformt enn hva det faktisk var.

For å gi utsagn autoritet har boken påfallende mange referanser til ”forskerne”, ”en forsker”, ”undersøkelser i USA” og lignende.¹¹⁴ Slik framgår en stor tiltro til vitenskap og forskning, noe som kan ses i tråd med føringene fra M74 om at elever skal innføres i vitenskapelig metode og selvstendig, kritisk tenkning.¹¹⁵ Disse føringene reflekteres ikke i bokens elevoppgaver. Dette framgår Knut Roar Enghs undersøkelse av kunnskapssynet i lærebøker for samfunnsfag gitt ut etter M74 og M87.¹¹⁶ Som én av mange samfunnskunnskapsbøker undersøkte han *Samfunnskunnskap 1* og rangerte bokens elevoppgaver etter Blooms taksonomi. Oppgavene kan gjennomgående plasseres på de laveste trinnene (nivå 1 og 2, se fotnote side 4). De laveste nivåene reproducerer kunnskap og oppfordrer i liten grad til kritisk stillingstaken, presenterer ikke motforestillinger og peker heller ikke fram mot alternative framtidsscenarioer. Ved de få oppgavene der elevene skal forklare med egne ord, lar svarene seg lett finne i brødteksten.¹¹⁷ Det er mulig å si at *Samfunnskunnskap 1* ikke stimulerer elevene til refleksjon utover bokens egen

¹¹² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

¹¹³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

¹¹⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, se eksempelvis side 1, 4, 39, 51 og 70.

¹¹⁵ M74, side 28.

¹¹⁶ Engh 2009.

¹¹⁷ Engh 2009, side 31f og 34.

forestillingsverden. I fravær av en slik kritisk tilnærming, virker dermed framhevingen av "forskeren" mer som en underbygging av den monofone framstillingsformen, enn som en oppfordring til at elevene skal lære seg vitenskapelig metode og å være kritisk.

I den grad boken faktisk tar opp konfliktfylte eller fremmede temaer, er det som nevnt gjennomgående med en formildende, avsluttende kommentar om at "utviklingen går i riktig retning" eller at konflikten overvinnes: "Grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling forekommer også i vårt land, men når slike tilfelle [sic] blir kjent, pleier avisene å skrive om dem og prøve å få myndighetene til å gripe inn."¹¹⁸ Det samme gjelder for omtalen av islam:

I seinere år er mye blitt endret i muslimenes oppfatning. Mange gamle skikker er blitt avskaffet. Ifølge Koranen var det lov for en mann å ha opptil fire hustruer, men i flere land er dette nå forbudt. Før måtte kvinnene dekke til ansiktet når de viste seg utenfor hjemmet, men også den skikken er i stadig tilbakegang. Det er også slutt med faster fra soloppgang til solnedgang i fastemåned i flere islamittiske land. Den lar seg ikke forene med moderne fabrikk- og kontorarbeid.¹¹⁹

Dette sitatet og den øvrige omtalen av islam vitner om lite kjennskap til religionen og de landene hvor islam er utbredt. Til forfatterens forsvar kan det tenkes at sekularisering i muslimske land (tilbakegang i bruk av hijab og praktisering av Ramadan) ble sett på som en utviklingstrend i samtiden. Men det er vanskelig å argumentere for eller imot et slikt syn, da bokens omtale av islam er overfladisk og lite spesifikk. Derfor faller også denne omtalen inn i bokens tendens til å gjøre et fremmede fenomen, i dette tilfellet islam, spiselig for leseren ved å tilpasse det lærebokens verdensbilde. Det kan også understrekes at islam blir beskrevet gjennom et monofont utenfraperspektiv. Ingen muslimer slipper til orde for å beskrive sin egen religion, eller for å vise til at islam ikke praktiseres likt over hele verden.

Andre eksempler er i skildringen av Sovjetunionen, hvor boken inntar et symptomatisk utenfraperspektiv til temaet som omtales. Framstillingen preges av ledende spørsmål, som viser tydelig hvilken utvikling som er ønskelig. Under overskriften *Partiet finnes overalt* kan vi lese: "Vil partiet gradvis tillate et friere ordskifte? Mange tror det. Bare framtiden vil gi svar."¹²⁰ Videre står det i bildeteksten til et bilde av en mann og to kvinner i moderne, vestlige klær på den Røde plass i Moskva:

¹¹⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 46.

¹¹⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 76.

¹²⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 101.

Tre unge på den berømte Røde plass i Moskva. De ville gli helt naturlig inn i gatebildet i en by i Vest-Europa eller USA. Mye tyder på at sovjetisk ungdom er lei av den evindelige lovprisningen av revolusjonen i 1917 og av "den store krigen for fedrelandet" 1941 – 1945. Hva kommer de unge til å gjøre når de gamle faller fra? Vil de kreve større personlig frihet og finne nye mål å arbeide mot?¹²¹

Bokens eneste unntak fra et konfliktløst eller formildende verdensbilde, er i omtalen av gjentatt tørke i Afrika sør for Sahara. Boken beskriver behovet for nødhjelp, men anerkjenner at "[p]roblemene må løses på lang sikt."¹²² Det presenteres derimot ingen konkrete løsninger på disse problemene. Dette er det eneste tilfellet hvor boken beskriver et problem uten samtidig å presentere en løsning på det.

Med unntak av eksempelet over, blir konfliktfylte temaer formildet ved å presentere en løsning på problemet eller gjennom å vise til en positiv utvikling. Slik tilpasses temaene bokens harmoniske verdensbilde. Utviklingen det vises til er ikke vilkårlig, men går i en bestemt retning – den *riktige*. Men for at det skal være mulig å snakke om en riktig retning, må utviklingen nærme seg et *mål*. Et slikt syn på utvikling kalles *teleologi*.

3.1.3 Teleologi og determinisme

Teleologi er innen filosofien en lære som går ut på at alt som skjer, har en bestemt hensikt. Begrepet består av prefikset *telos* (gresk for ende eller mål) og suffikset *-logi* (som betyr læren eller vitenskapen om det som førsteleddet nevner). All framtidstro kan ha et element av teleologi i seg. De forhåpningene og framtidsutsiktene vi har i forhold til hva som skal skje i fremtiden, bygger på ubevisste eller bevisste tankemønstre og på konvensjonaliserte måter å kategorisere verden rundt oss. Lett gjenkjennelige slike tankemønstre med klare *telos*, kan eksempelvis være kristendommen, hvor målet for menneskelivet er å komme til himmelen og målet for historien er Jesu gjenkomst og Dommedag. Marxismen, med målet om et klasseløst samfunn, er et annet eksempel.

Ved å tenke teleologisk kan konklusjoner og tolkninger framstå som deterministiske. En slik determinisme kan ha to dimensjoner ved seg. På en måte kan den være retrospektiv, tilbakeskuende, og virke inn på hvordan historiske hendelsesforløp framstilles. Man kan tolke, eller kanskje tvinge, hendelser og kilder inn egne fortolkningsmønstre og på den måten få historiefremstillingen til å fortone seg som naturlig og uunngåelig. Slik framstår den historiske framstillingen som determinert og framstiller samtidens tilstand som forhistoriens *telos*. Ved å

¹²¹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 98.

¹²² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 55.

ukritisk framstille historien uten å diskutere kontrafaktiske hendelser, vil man samtidig utradere alternative potensielle historieførlop og få dagens tilstand til å virke som den eneste mulige. På en annen måte kan teleologisk determinisme virke prospektiv, fremadskuende, og virke inn på hvordan framtidstro blir uttrykt. Hvis den historiske utviklingens *telos* ligger foran i tid, vil man kunne avgjøre om utviklingstrender i samtiden beveger seg i gal eller riktig retning i forhold dette målet. I en mer ekstrem form kan en gitt virkelighetsoppfatning eller politisk retorikk få enkelte avgjørelser til å virke forutbestemte ved å tilsløre reelle virkelighetsscenarioer. Dermed kan aktøren sitte med en følelse av å ikke ha noen valgmuligheter, noe som igjen får en avgjørelse til å virke predeterminert. Begge disse dimensjonene kan på forskjellig vis brukes til å legitimere en samtidig *status quo* og være samfunnsoppdragende.

I *Samfunnskunnskap 1* finnes eksempler på begge disse formene for teleologisk determinisme. Sitatet ovenfor som beskriver en utvikling innen islam, er et treffende eksempel på en tilbakeskuende determinisme. Her viser læreboken til en "stadig tilbakegang" i bruken av hijab blant muslimske kvinner, samt at det er "i flere islamittiske land" er slutt med praktiseringen av Ramadan. Disse påstandene er vanskelig etterprøvbare ettersom de er ytterst generelle. De viser til islam i sin helhet framfor å nevne spesielle retninger innen religionen eller til spesifikke geografiske områder som faktisk kunne vise til slike utviklingstrender. Dermed kan sitatet tolkes som et uttrykk for at et fremmed fenomen – islam – ble presset inn i en fortolkningsramme som viser en klar utvikling i hva boken ville kalle riktig retning.

I skildringen av norsk historie finnes det også spor av teleologi. Forfatterne redegjør for framveksten av kommunalt selvstyre slik:

Tidligere var forholdene i samfunnet langt enklere enn nå. Hver gard var mer eller mindre selvforsynt. Likevel fantes det oppgaver som folk måtte løse i fellesskap, og som de ikke kunne løse på dagnad. [...] Da eneveldet ble avskaffet i 1814, var det mange som mente at folk i bygdene burde få større rådighet i egne saker. Det var etter hvert blitt mange oppgaver som de måtte løse i fellesskap. [...] Men mange innvendte at bygdefolk verken hadde erfaringer eller kunnskaper nok til å styre seg selv. [...] Forkjemperne for selvstyre seiret. I 1837 innførte Stortinget det vi kaller kommunalt selvstyre. [...] Som tiden gikk, førte det kommunale selvstyret til at folk flest fikk større interesse enn før for de oppgavene som måtte løses i fellesskap. Slik utviklet kommunene seg til å bli virkelige småsamfunn innenfor det norske storsamfunnet, og i vår tid spiller kommunene en viktig rolle når det gjelder oppgaver som må løses i fellesskap.¹²³

Framveksten av landets kommuner forekommer her som en knirkefri affære. Stridigheter mellom sentralmakt og periferi er fraværende, og kommunenes eksistens skred selvfølgelig og naturlig fram. Slikt sett er det vanskelig å se for seg at noen av bokens lesere ville sette

¹²³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 29f.

spørsmålstegn ved hvordan disse "virkelige småsamfunn" ble inndelt og administrert i deres samtid.

Boken har også eksempler på den andre formen for teleologi – en prospektiv determinisme. Bildeteksten om de tre ungdommene i Moskva bruker ladete uttrykk ("den evindelige lovprisningen") og ledende spørsmål ("Vil de kreve større personlig frihet?"). En normativ negativ vurdering av den daværende tilstanden i Sovjetunionen settes opp mot de smilende, moteriktige ungdommene som vil kreve større personlig frihet. Begge virkemidlene gir hint om en utvikling som går i riktig retning.

Spor etter en prospektiv determinisme viser seg også i omtalen av "verdenssamfunnet": "Likevel er det mye som viser at både ungdom og voksne i mange land har en følelse av å tilhøre verdenssamfunnet. [...] Det later til å utvikle seg en følelse av fellesskap med hele menneskeheten."¹²⁴ En lignende framtidstro gir seg til kjenne i beskrivelsen av FN: "Mange mennesker over hele verden håper at FN skal makte å løse disse oppgavene og utvikle seg til å bli den øverste ledelse for et demokratisk verdenssamfunn."¹²⁵ Begge sitatene viser til at det skjer en positiv utvikling ("fellesskap med hele menneskeheten" og "et demokratisk verdenssamfunn"), selv om påstandene kan sies å være tilslørende og diskutabile.

Noen temaer har elementer av både retrospektiv og prospektiv determinisme. Et eksempel er bokens framstilling av kjønnsroller. Dette temaet er tungt til stede i bokens forestillingsverden, og boken er her helt i tråd med føringene fra M74. Kjønnsroller og likestilling er et overordnet tema i mønsterplanen med et eget kapittel i den generelle delen.¹²⁶ I *Samfunnskunnskap 1* gjennomsyrrer tematikken store deler av boken og blir trukket fram i tilknytning til nesten alle kapitlene.

Enkelte av sitatene som tar opp dette temaet er de stedene i boken som har en klarest normativ ordlyd, eksempelvis: "Kvinnene vil ikke lenger finne seg i å være en diskriminert (forskjellsbehandlet) samfunnsgruppe. Mye tyder på at utviklingen går i den riktige retningen. [...] I mange hjem deler mann og kone både husstell og barnstell mellom seg. Det gir kvinnen like mye fritid som mannen, og det styrker dessuten følelsen av fellesskap i familien."¹²⁷ Her er boken eksplisitt normativ ved å uttrykke hva som er "den riktige retningen". På samme side som sitatet viser en gutt som lager mat (bilde 3.3). Bildeteksten bærer preg av teleologi: "Hos oss er det omtrent slutt med den oppfatningen at det finnes spesielle manns- og kvinneyrker. Gutten på bildet heter Tommy. Han er flink til å lage mat og er her i ferd med å tilbrede sin

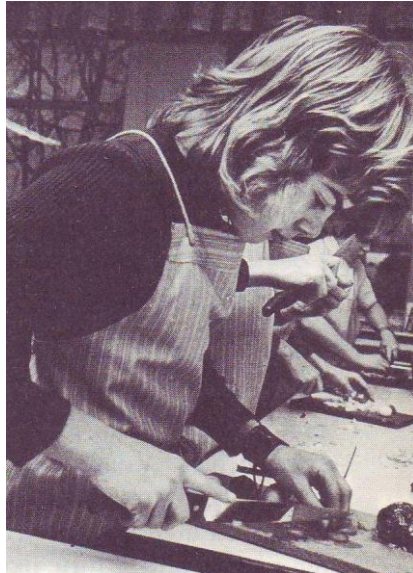
¹²⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 42.

¹²⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 44.

¹²⁶ M74, side 23.

¹²⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.

yndlingsrett.”¹²⁸ Disse sitatene kan virke tilslørende på den kjønnskampen som hadde vært forut ved å selvfølgeliggjøre framstillingen av datidens samfunnsforhold. Like fullt er de også diskuterbare i sin beskrivelse av norske holdninger i 1974, og virke utraderende for mulige framtidsscenarioer. Slik kan vi se elementer av både retro- og prospektiv determinisme på samme tid.



Bilde 3.3 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.

3.2 *Det norske* i lærebokens verden: Monofon, harmonisk og historiens slutt punkt

Hvordan kan disse generelle trekkene ved bokens framstillingsform knyttes til bokens uttrykk av en norsk identitet? Hva sier boken om grensene for, innholdet i, opphavet for og perspektivene på *det norske*? Måten boken eksplisitt eller implisitt omhandler disse temaene, kan fortelle noe om oppfatningene om hva som kvalifiserte til å være norsk i 1974. Som vi skal se blir de generelle trekkene ved bokens framstillingsform (harmonipreget, de idealiserte framstillingene, teleologi også videre) spesielt gjeldende for uttrykket av *det norske* i læreboken.

¹²⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.

3.2.1 Grensene for *det norske*

Geografiske grenser er lette å forholde seg til. De er konkrete, markerte på kart og opprettholdes av tollere og grensevakter. Grensene for kollektive mentaliteter er ikke like lette å forholde seg til. De er abstrakte størrelser som raskt flyter inn i hverandre og det er ofte vanskelig å enes om når den ene slutter og den andre begynner. Et godt utgangspunkt for å si noe om en norsk identitet i lærebokens verden, er å starte med nettopp grensene for denne identiteten. Hvilken plass hadde de ulike minoritetene boken beskriver i forhold til den etnisk norske majoriteten og et norsk selvbylde? I *Samfunnskunnskap 1* nevnes to minoritetsgrupper i det norske samfunnet, samer og flyktninger.

3.2.1.1 Samer

Samene er den eneste etniske minoriteten i Norge som nevnes og blir viet kun fire linjer gjennom hele boken. Dette skjer i sammenheng med tematiseringen av begrepet *minoriteter*, som gis betydningen "folkegrupper som er i mindretall i en stat."¹²⁹ En slik definisjon legger til grunn etnisitet ("folkegruppe") og tallmessig størrelse ("mindretall") for minoritetsbegrepet. At samene blir sett på som en egen folkegruppe "med særlige interesser",¹³⁰ som lever både innenfor og utenfor Norges grenser, samt at de er i mindretall i forhold til den etnisk norske majoritetsbefolkningen, er den eneste informasjonen som kan trekkes ut av den knappe beskrivelsen av dem. Det finnes ingen beskrivelser av deres levesett, historie eller om hvordan de ses i forhold til norsk identitet. Spørsmål om hvorvidt de anses som samiske og norske, eller *kun* som samiske og dermed ikke som norske, forblir ubesvarte. Forskjellen mellom to slike syn er at førsnevnte vitner om en statsborgerlig nasjonsforståelse, mens sistnevnte går i retning av et etnisk-kulturelt syn på nasjon.

At de øvrige etniske minoritetene i Norge med lang historie innenfor landet (det siktes her til de gruppene som i 1999 fikk status som *nasjonale minoriteter*, kvener, jøder, rom, romanifolket eller skogfinner, se 2.2) nevnes i sammenheng med tematiseringen av minoriteter, kan karakteriseres som påtakelige fravær. Dette blir spesielt tydelig for jødernes del, ettersom jødedommen og noe av jødernes historie blir behandlet som et eget tema seinere i boken, dog uten at det nevnes at det også bodde jøder i Norge. Her må det innskytes at dette fraværet nok er tidstypisk. I mønsterplanens generelle del finner vi eksempelvis kun tre grupper omtalt: samer, "en befolkningsgruppe med finsk bakgrunn" og "barn av foreldre som

¹²⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 67.

¹³⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 67.

kommer til landet som fremmedarbeidere.” I fagplanen for samfunnskunnskap for 7. klassetrinn nevnes verken samer eller andre minoriteter i sammenheng med noen av de foreslåtte undervisningstemaene. Slikt sett kan den manglende omtalen av disse gruppene i *Samfunnskunnskap 1* ses på som i samsvar med føringene fra M74.

3.2.1.2 Flyktninger

Av mennesker som kom til Norge som følge av moderne innvandring er det i boken kun én person som nevnes. Boken forteller om trettenåringen Pradip Morjaria som kom til Norge som flyktning fra Uganda, trolig fra Idi Amins regime. Han framstilles ikke som representant for en indisk-ugandisk minoritet i Norge, men snarere som et eksempel på en flyktning i Norge. Boken vektlegger altså ikke guttens etniske herkomst, men trekker fram grunnen til at han kom til Norge. Morjaria vies et nesten helsides bilde tatt rett etter ankomsten til Fornebu. Bildeteksten lyder slik:

Ansiktsuttrykket forteller litt om det han føler, der han står i et ukjent land, tusenvis av kilometer fra det stedet hvor han vokste opp og mente at han hørte hjemme. Pradip lærte fort norsk og begynte i en sjuendeklasse på en norsk skole. Ville du ertet ham fordi han er annerledes? Det er trist å måtte fortelle at elevene i klassen hans gjorde det.¹³¹

Selv om teksten framstiller gutten som evnerik gjennom at han lærte fort norsk, plasseres han samtidig i en offerrolle på grunn av flukten og mobbingen. Han er den eneste moderne innvandreren boken nevner og blir dermed aleine representant for hele denne brokete gruppen. Beskrivelsen av ham kan ha vært med på å underbygge et inntrykk av innvandrere som ofre og som mennesker som fortjener medynk.

Boken gir ingen pekere på hvorvidt den oppfatter gutten som norsk eller ikke, eller om eventuelle muligheter for ham til å bli oppfattet som norsk hvis han eksempelvis tilegner seg norsk statsborgerskap. Om en norsk identitet åpnes for dem som ikke er etnisk norske, tematiseres heller ikke eksplisitt i resten av boken. Et av bokens bilder, derimot, kan tolkes i retning av en åpning i dette henseende (se bilde 3.4). Bildet viser en rekke sjuendeklassinger. Alle er hvite, utenom én svart. Bildeteksten forteller: ”Alle disse sjuendeklassingene er født i samme år. Like av alder, men temmelig ulike ellers. Har du noengang tenkt på hvor nyttig det er at mennesker er ulike? Det den ene ikke kan, det kan alltid en av de andre.”¹³² Sett sammen

¹³¹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 55.

¹³² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 13.

med bildet, taler teksten for at de avbildete elevene er en del av det samme fellesskapet på tross av de både kan ulike ting, har forskjellig utseende og har ulik etnisk bakgrunn.



Bilde 3.4 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 13.

Et annet tema i *Samfunnskunnskap 1* som kan knyttes til moderne innvandring, er immigrasjon. Boken sier følgende om fenomenet: ”Immigrasjon betyr innvandring. Immigrasjon av større folkegrupper kan føre til alvorlige konflikter og blodige kriger. Som eksempel kan vi nevne Palestina.”¹³³ Den påfølgende teksten er en kortfattet versjon av Israel-Palestina-konflikten som fungerer som et eksempel på at immigrasjon av større grupper nettopp ”kan føre til alvorlige konflikter og blodige kriger.” Det redegjøres ikke for hvor store grupper som kvalifiserer til å bli kalt ”større” i en slik sammenheng. Eksempelet får også stå aleine og blir ikke satt opp i mot tilfeller av immigrasjon av store grupper som ikke resulterte i blodige konflikter, eksempelvis arbeidsimmigrasjon til USA, Argentina og lignende. Når eksempelet får stå aleine på en slik måte, kan det underbygge et inntrykk av at innvandring av diffuse ”større folkegrupper” er en trussel mot samfunnsfreden.

Foruten disse punktene gir *Samfunnskunnskap 1* ingen andre antydninger i retning av hvilken plass minoriteter har i forhold til den etnisk norske majoriteten eller hva som eventuelt skal til – om mulig – for at en ikke-etnisk norsk person skal kunne bli oppfattet som norsk. Fraværet av en slik tematisering kan ses på som en peker på at moderne innvandring i liten grad hadde satt sitt preg på det norske samfunnet. Også i M74 er dette tydelig. Foruten

¹³³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 68.

enkelte formuleringer om å sammenligne det norske med det globale og at elevene må opparbeide samhørighetsfølelse med mennesker fra andre land,¹³⁴ virker det ikke som om det er reflektert nevneverdig rundt hvilke konsekvenser innvandring har for den norske skolen og dens elevmasse, verken for majoritet eller minoritet. Kapitlet om *Elever i språkblandingsdistrikter* i planens generelle del er det eneste stedet hvor planen eksplisitt tematiserer moderne innvandring. Dette skjer gjennom to enkle setninger: "I tillegg til de elever med ulik språkbakgrunn som her er nevnt [samer og elever med "finsk språkbakgrunn", min anm.], vil det også være aktuelt i norsk skole å gi opplæring til barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere. Utviklingsarbeidet med norsk som fremmedspråk vil derfor også ta en slik elevgruppe i betraktning."¹³⁵ Sitatet viser at mønsterplanen registrerer en slik immigrasjonstrend, men det vies ingen plass til problemstillingene rundt dette, foruten den vage avslutningen om en pågående utvikling innen norskopplæringen. For fagplanen i samfunnsfags del kan stikkordene *minoriteter, immigrasjon og flyktninger* knyttes til moderne innvandring. Men disse er kun ment som forslag til tema som skal tas opp i undervisningen, og hvilket innhold til legges i de ulike temaene er opp til henholdsvis lærebokforfatterne og lærerne. Måten moderne innvandring tas opp på i *Samfunnskunnskap 1* må derfor ses på som i samsvar med det M74 legger opp til.

3.2.2 Innholdet i *det norske*

Hva sier boken om "innholdet" i den norske identiteten? Framstilles noe som essensielt eller særegent for det norske? Finnes det fravær av temaer som man skulle tro ville vært tatt opp? Slike spørsmål forsøker dette delkapitlet å gi svar på. Her er det en del temaer som skiller seg ut og som vil kommenteres hver for seg: likestilling, demokrati og menneskerettigheter, altruisme og kristendom.

3.2.2.1 Det likestilte landet

Begrepet likestilling er i *Samfunnskunnskap 1* ensbetydende med *kvinnens* likestilling. Boken definerer aldri begrepet, men det synes å favne over både juridisk og formell likestilling

¹³⁴ Eksempelvis fra M74s fagplan for samfunnsfag: "Elevene må få en følelse av samhørighet med mennesker som bor i land der de aldri har vært, med folk som taler språk som de ikke forstår, som ser annerledes ut, som har annen hudfarge, og som lever under andre forhold enn de elevene kjenner fra sitt hjemsted." M74, side 181.

¹³⁵ M74, side 72.

mellom kvinner og menn, samt problematisering av tradisjonelle kjønnsroller. Dette aspektet er tungt til stede i bokens framstilling av nært sagt samtlige temaer den tar opp. Temaet vies også et eget delkapittel, *Kvinnene og samfunnet*, der kvinners rettigheter og mangel på rettigheter fra "før i tiden" helt opp til "vår tid" gjennomgås. Spørsmål om hvorvidt sider ved kjønnsrollemønstre kan være sosialt eller biologisk betinget, er fraværende. Kapittelet fokuserer kun på at ulike kjønnsroller er sosialisert. Andre former for likestillingsarbeid, eksempelvis forholdet mellom majoritet og minoritet – det være seg med tanke på etnisitet, seksuell legning eller religion – er lite eller ikke fokusert på. Teleologi og determinisme er som nevnt et påfallende trekk ved bokens framstilling (se 3.1.4). Som vist over innebar også framstillingen av kjønnsroller og kvinners likestilling sterke innslag av dette. Det samme framkommer også i dette sitatet som omhandler kvinners mulighet til å komme ut i arbeidslivet. Ordlyden levner liten tvil om hva som er til det beste for både barn og mor:

Daginstusjoner kommer til å spille en stadig større rolle i Norge, bl. a. fordi mange mødre ønsker arbeid utenfor hjemmet. Institusjonene bør ha et så stort personale at hvert barn kan få rikelig kontakt med et bestemt menneske som har evne til å gi barnet den trygghet det trenger. Hjemme vil da en mor som er glad og tilfreds fordi hun får arbeide i et yrke utenfor hjemmet, gi barnet mer kontakt på et par timer enn en grinete, masete og skuffet mor som er hjemme hele dagen. Daginstusjonen på bildet har både personale og leiker nok til barna.¹³⁶

Likestillingsperspektivet kommer også fram eksempelvis med temaet kvinnerepresentasjon i kommunestyre: "Klassen bør også diskutere kvinnenes stilling både i kommunestyret, formannskapet, de kommunale nemdene, rådene, styrene og utvalgene i kommunens administrasjon. Er sjefene mest menn, og er kvinnene henvist til underordnede stillinger?"¹³⁷ I tillegg er perspektivet å finne i omtalen av folkestyre og allmenn stemmerett: "Med 'folket' mente man helt til vår tid bare menn!"¹³⁸

At likestilling trekkes inn i nært sagt alle bokens temaer, fører til en framstilling av Norge anno 1974 som et likestilt land. Og hvis det skulle være områder av det norske samfunnet som ikke er helt likestilt, er det ifølge bokens deterministiske framstillingsform kun snakk om tid før dette er et faktum. Det sterke fokuset gjør at likestilling framstilles som noe særpreget norsk, som i en motsetning til slik det er i andre land. En slik kontrast mellom kvinners likestilling i Norge og i andre deler av verden, kommer fram i bokens kapittel om USA: "Blir jenter og gutter oppdratt til å spille ulike roller, slik som i så mange andre land i verden? Amerikanske kvinner som er misfornøyde med sin kjønnsrolle, svarer ja på dette

¹³⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 39.

¹³⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 35.

¹³⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 49.

spørsmålet. [...] Liksom i Norge er mange kvinner i USA arge motstandere av den ensidige skjønnhetsdyrkingen og bruken av vakre kvinner i all slags reklame.”¹³⁹ Et annet sted i boken kan vi lese: ”Hos oss er det omtrent slutt med den oppfatningen at det finnes spesielle manns- og kvinneyrker.”¹⁴⁰ Her blir tilstanden ”hos oss” implisitt satt opp mot tilstanden ”der ute”.

Det sterke likestillings- og kjønnsperspektivet i *Samfunnskunnskap 1* er helt i tråd med føringene fra M74. Mønsterplanen framholder likestilling mellom kjønnene som ett av to ”prinsipielle synspunkter” som er sterkere understreket i fagplanene. Det andre er innslag om samisk kultur og historie. Likestillingsperspektivet gjennomsyrrer både den generelle delen og de ulike fagplanene og blir trukket eksplisitt inn de aller fleste temaene som tas opp. Men den sterke understrekingen av dette perspektivet overskygger i meget høy grad det andre ”prinsipielle synspunktet”, fokuset på samisk kultur og historie. Det er et misforhold mellom den generelle delen av M74 og fagplanen for samfunnskunnskap når det gjelder disse to synspunktene. Likestillingsperspektivet blir i høy grad fulgt opp i fagplanen, det samiske perspektivet i vesentlig mindre grad. Dette peker mot at likestilling ble oppfattet som viktigere enn likestilling mellom etniske grupper og mellom majoritet og minoriteter.

3.2.2.2 Misjonærimpuls: Demokrati, menneskerettigheter og internasjonal rettsorden

Demokratisk dannelse, menneskerettighetene samt understrekingen av FN og internasjonal rettsorden er viet mye plass i boken og blir framstilt som noe som er karakteristisk for en norsk identitet. Som vist over får det norske demokratiet en idealisert framstilling og problematiseres ikke. I bokens kapittel om menneskerettighetene framstilles demokratier og diktaturer som binære opposisjoner med få nyanseringer dem imellom. Bokens helhetsinntrykk minner mye om det historikeren Olav Riste har kalt *misjonærimpuls*, et trekk ved norsk utenrikspolitikk etter krigen og i økende grad fra 1970-tallet. ”For å slippe å ta stilling til Europas politiske integrasjonsprosess, har [...] Norge sidan 1970-åra i aukande grad søkt tilflukt i rollen som misjonær på det globale plan”, skriver han.¹⁴¹ En slik misjonærrolle gikk ut på at Norge etter opprettelsen av FN fra første stund var en aktiv støttespiller for denne, og at organisasjonen ble

¹³⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 85.

¹⁴⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.

¹⁴¹ Riste, Olav 2003: ”Ideal og eigeninteresser: Utviklinga av den norske utanrikspolitiske tradisjonen” i Holtmark, Sven G, Helge Ø. Pharo & Rolf Tamnes (red.) 2003: *Motstrøms: Olav Riste og norsk internasjonal historieskrivning*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, side 81.

omtalt som ”hjørnesteinen i norsk utenrikspolitikk.”¹⁴² Norges økonomiske bidrag til FNs hjelpeprogrammer økte fra 1950-tallet, og Norge støttet FNs militære og halvmilitære operasjoner, spesielt i Midt-Østen. Landet brukte også FN som et forum til å jobbe for avviklingen av koloniveldet og kritisere kolonimaktene, spesielt Frankrike i Nord-Afrika og USA i Vietnam. Riste hevder likevel at det var ”frå 1970-åra at Norge for alvor kom til å utfalde seg som misjonær for etiske ideal i internasjonal politikk.”¹⁴³ Dette forklarer han som et resultat av en økt selvtilitt og en stadig voksende pengepung. Det norske misjonærvirket kom til syne i en økende økonomisk hjelp til den tredje verden, i fremming av menneskerettighetene og fredelig konfliktløsning basert på folkeretten og demokratiske prinsipper, samt globalt samarbeid på miljøfronten. De små lands særlige rolle til å ta slike initiativ ble vektlagt, spesielt de uten fortid som imperialistisk makt. Riste hevder at Norge, ofte i konkurranse med Sverige, ble en stadig mer høyrøstet talsmann for en etisk opprustning av mellomfolkelig samkvem. Ristes beskrivelse kan vitne om en konsensus om Norges plass i verden, og minner om den nevnte oppfatningen av ”Norge som fredsnasjon” (se 2.4).

En slik karakteristikk av etterkrigstidens norske utenrikspolitikk, har påfallende mange likhetstrekk med *Samfunnskunnskap* 1s framstilling av det norske samfunnet, av andre samfunn og av forholdet mellom dem. Dette vises gjennom et sterkt fokus på demokrati, menneskerettigheter og oppslutningen om internasjonal rettsorden. Det kan synes som om bokens framstilling av disse forholdene fungerer som en legitimering av en norsk utenrikspolitikk slik Riste beskriver den.¹⁴⁴ Gjennom bokens harmoniserende og teleologiske framstillingsform, blir hovedinntrykket at Norge sitter med ”løsningen” til verdens problemer. Som en fortsettelse av en slik tankegang framstilles Norge og nordmenn som altruistiske og spesielt flinke til å dele egne goder.

3.2.2.3 Det altruistiske landet

En altruistisk side ved den norske identiteten, kommer til uttrykk i sammenheng med tematiseringen av u-hjelp og gjennom sammenligningen mellom Norge og andre i-land. Norge har løsningen på verdens problemer og vil dele denne med de som trenger det. En illustrasjon viser en bløtekake med et norsk flagg på, hvor et lite kakestykke med innskriften ”u-land” er skåret ut. Bildeteksten lyder: ”Her er det norske bruttonasjonalprodukt. [...] avbildet som en

¹⁴² Riste 2003, side 81.

¹⁴³ Riste 2003, side 83.

¹⁴⁴ Om en slik legitimering var intendert fra intensjonsnivået, er det vanskelig å si noe entydig om.

kake. Målet er at vi i 1978 skal overlate 1 % til u-landene og beholde 99 % selv. Mange andre i-land vil nøye seg med å gi 0,7 % eller enda mindre av sin 'kake'.¹⁴⁵

En norsk altruistisme vises også i omtalen av stormaktene: "Det er naturlig at stormaktene først og fremst er interessert i å vareta sine egne interesser. For dem kommer løsningen av verdenssamfunnets problemer i annen rekke."¹⁴⁶ Norge framstår her som et naturlig sammenligningsgrunnlag for bokens påstand og dermed som en implisitt motpol til stormaktene. Derav blir det nærliggende å slutte at for Norges del kommer løsningen av verdenssamfunnets problemer i første rekke. Det forklares heller ikke ut ifra boken hvorfor det skulle være mindre naturlig for Norges del å handle i egeninteresse enn for stormaktene.

Også i framstillingen av hvordan landets minoriteter blir behandlet, framstår Norge altruistisk:

Samene er en minoritet i Norge. Norsk sameråd er opprettet for å vareta deres særlige interesser. Det finnes også samer i Finland og Sverige, og Nordisk Sameråd er det øverste organet for de samiske interesseorganisasjonene i de tre landene. Både Finland, Norge og Sverige ønsker å fjerne alle motsetninger og konflikter mellom samene og resten av befolkningen.¹⁴⁷

Ved siden av å ytterligere underbygge det idealiserte og velordnete samfunnet, som redegjort for tidligere, gir sitatet et inntrykk av at det ikke finnes motsetninger mellom majoriteten og samer. Det kommer heller ingen redegjørelser for hvordan samene har blitt behandlet av den etnisk norske majoriteten opp gjennom historien.

Den siste setningen i det samme avsnittet setter samenes stilling i Norden opp mot etniske minoriteters stilling andre steder: "Slik er det ikke overalt i verden"¹⁴⁸. Kurderne i Tyrkia, Iran, Irak og Jordan trekkes fram som et eksempel på det motsatte; en minoritet som er undertrykt av majoriteten. Gjennom denne sammenligningen kommer Norge positivt ut som et land som ikke er som resten av verden. Dette kan virke inn på inntrykket av Norge som særegent og moralsk overlegent i sammenligningen med andre land.

Selvsagt kan enkelte av bokens påstander forsvares. Problemet er at totalinntrykket, summen av alle sammenligningene, ensidig uttrykker at Norge er altruistisk, i motsetning til det diffuse "utlandet", som i en slik sammenligning framstilles i et negativt lys. Slikt sett framstår bokens fokus på norsk engasjement for menneskerettigheter som mer betydningsfullt for et norsk selvilde enn for selve sakene som trekkes fram, noe som ikke kan sies "å legge

¹⁴⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 53.

¹⁴⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 56.

¹⁴⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 68.

¹⁴⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 68.

forholdene til rette for en fordomsfri, positiv og engasjert holdning hos de unge,¹⁴⁹ slik fagplanen legger til grunn.

3.2.2.4 Kristendom

Kristendom kan sies å være en vesentlig komponent av en klassisk, norsk nasjonsforståelse. I sin hovedfagsoppgave i idéhistorie fra 2007, "Skolereform som identitetspolitikk: Enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987", undersøker Knut van der Wel blant annet grunnlaget for å oppfatte det norske fellesskapet – slik det uttrykkes i M74 – for et kristent fellesskap.¹⁵⁰ I grunnskolens formålsparagraf¹⁵¹ heter det at "[g]runnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding".¹⁵² Formålsparagrafen nevnes helt først i M74s første kapittel, *Grunnskolens oppgave*. Seinere i samme kapittel uttrykkes det eksplisitt at det er skolens ansvar å gi flest mulig elever kristendomsundervisning. Wel peker på at dette gir åpenbare grunner for et slikt syn. Men videre i mønsterplanens generelle del, blir dette meningsinnholdet raskt moderert. Under overskriften *Elevene og de etiske verdier* blir en annen tilnærming til den kristne lære fastlagt: "Grunnskolen skal som helhet bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen."¹⁵³ Det er altså ikke lenger snakk om kristen etikk, men en etikk som er forankret i kristendommen. Lenger nede på siden klargjøres det hva som menes med grunnverdier: "Målet for skolen må være at grunnverdier som sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet virkelig blir verdier for elevene og dermed bestemmende for deres livsholdning og livsførsel."¹⁵⁴ Dette er mer allmenne verdier som ikke ene og alene kan knyttes til kristendommen. Alt i alt knytter planen i liten grad kristendom inn i bildet når den skal ta for seg elevenes moralske oppdragelse. Wel peker på at selv ikke i kristendomsundervisningen virker det som om den kristne tro spiller noen hovedrolle. Han karakteriserer måten formålsparagrafen blir tolket på i M74, som en "noe avledet kristendomsforståelse."¹⁵⁵ Denne kristendomsforståelsen, som kan sies å være et trekk ved den norske identiteten M74 uttrykker, vektlegger stort sett den kristne etikken framfor dens begrunnelse og utdyper i liten grad det kristne opplevelsese- og trosaspektet.

¹⁴⁹ M74, side 18if.

¹⁵⁰ Wel 2007.

¹⁵¹ Fra lov om grunnskolen av 13. juni 1969.

¹⁵² M74, side 9.

¹⁵³ M74, side 10.

¹⁵⁴ M74, side 10.

¹⁵⁵ Wel 2007, side 59.

Det finnes noen få unntak. I kapittelet *Lærestoff* omtales tro i to sammenhenger. I den første nevnes tro i sammenheng med begrepet *kulturarv*:

Med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven – ”den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagt ned i *tru*, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjonar” (Folkeskolekomitéen av 1963, Innstilling side 113) – må en gi høy prioritet til stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og ”uforanderlige”.¹⁵⁶

Lenger nede på samme side trekkes tro inn som en del av ”visse grunnverdier” som omfatter ”*kristen tro* og moral, de demokratiske idéene og vitenskapelig tenkemåte og metode.”¹⁵⁷ Disse verdiene (merk at de ikke er identiske med de fra sitatet fra lenger oppe) settes rett etter i sammenheng med ”grunnleggende verdier i vår kulturtradisjon,”¹⁵⁸ hvis skolen har et ansvar for å videreføre til seinere generasjoner.

Ved disse tilfellene kobles tro til ”kulturarven” og ”vår kulturtradisjon.” Datidens nordmenn settes i sammenheng med dem som levde før og det etableres en form for historisk kontinuitet mellom det norske fellesskapet før og nå. Kontinuiteten vises i form av ”den sum av røynsle og innsikt” i skolen og i det norske samfunnet for øvrig, og tro trekkes inn som et komponent i dette.¹⁵⁹ Denne summen av erfaring og innsikt er ”vår” og skal gjennom skolen formidles til nye generasjoner. Arv er noe som følger slekten, både når det gjelder biologiske og materielle arverekker, skriver Wel. Ved å gjøre kultur til noe arvelig – ”kulturarven” – er denne metaforen med på å konstituere det samtidige norske viert. Datidens mennesker deler en nedarvet kultur og et levesett med sine forfedre, og de deler det samme opphavet. Det som blir overlevert – selve arven – blir betraktet som et ubestridt gode. Derfra er veien kort til å betrakte det norske folk som et *egenartet* folk. At trosaspektet ved kristendommen er tatt med som en av grunnverdiene i sitatet over, kan tas til inntekt for en mer etnisk nasjonsforståelse i M74.¹⁶⁰

Kristendommen tillegges altså et svært tvetydig meningsinnhold i M74. På den ene siden gjennom et innenfraperspektiv ved at et kristent trosaspekt vektlegges. På den andre siden gjennom en større grad av et nøytralt utenfraperspektiv ved at kristendommens rolle blir redusert til de etiske verdier *forankret* i kristendommen. En lignende tvetydighet kan spores i *Samfunnskunnskap 1*, da den veksler mellom å innta et utenfra- og innenfraperspektiv i forhold til kristendommen. Som M74 uttrykker boken eksplisitt at en av grunnskolens oppgaver er å

¹⁵⁶ M74, side 27 (egen kursivering).

¹⁵⁷ M74, side 27 (egen kursivering).

¹⁵⁸ M74, side 27.

¹⁵⁹ Wel 2007, side 6of.

¹⁶⁰ Wel 2007, side 61.

”gi elevene en kristelig og moralsk oppdragelse.”¹⁶¹ Men utenom dette, inneholder den få referanser til kristendom. Kristendom tas ikke opp som et eget tema, i motsetning til åndetro, islam, jødedom, hinduisme, buddhisme og human-etikk. Når det kommer til skildringen av islam, inntar boken et tydelig innenfraperspektiv i forhold til kristendom:

På 600-tallet e. Kr. levde en mann ved navn Muhammed i den arabiske byen Mekka. Der ble det dyrket mange guder. Muhammed var en dypt religiøs natur [sic]. Da han var førti år gammel, begynte han å få åpenbaringer. Han hadde godt kjennskap til kristendommen. Den kristne engelen Gabriel skal ha vist seg for ham, og bød ham å forkynne at det bare finnes én gud.¹⁶²

Den siste setningen i utdraget viser at islam skildres fra et ”kristent” perspektiv. Engelen Gabriel omtales som en kristen engel, framfor eksempelvis ”engelen som også omtales i Bibelen”.

Et mer nøytralt perspektiv på kristendom kan spores i omtalen av de første skolene – katedralskolene: ”Hensikten med disse skolene var først og fremst å lære gutter å lese og skrive og skaffe dem kunnskaper i *religion*.”¹⁶³ Ved å kalle kristendom for religion og ikke kristendom, omtales den objektivt og uttrykker dermed et utenfraperspektiv på kristendom.

Med tanke på at Formålsparagrafen nevnes eksplisitt i boken, finnes påfallende få tematiseringer av og referanser til kristendom. Dermed passer det direkte sitatet dårlig inn i bokens helhetsbilde da det ikke følges nevneverdig opp. Den skiller seg også ut fra mønsterplanen ved at et kristent trosaspekt ved skolens oppforstrende funksjon er helt fraværende. Med dette fraværet er kristendommens stilling i *Samfunnskunnskap 1* enda svakere enn hva som er tilfellet for M74. Bokens tvetydighet på dette området kan ses som et resultat av mønsterplanens egne tvetydige kristendomsforståelse.

3.2.3 Opphav, felles minner og historiesyn

Ulike former for identitetsdannelser, personlige eller kollektive, har som oftest en idé om et opphav eller et punkt hvor ”det hele startet.” I undersøkelsen av den norske kollektive identiteten uttrykt i læreboken, er det interessant å se på hva den sier om ”opphavet” for det norske og om spesielle historiske hendelser framstilles som fellesnorske minner.

Uttrykkene ”vår historie”, ”vår kulturarv” og lignende uttrykk er hyppig brukt i M74. Som vist ovenfor i drøftingen av forholdet mellom tro og kulturarv i mønsterplanen, setter

¹⁶¹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 11.

¹⁶² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 76.

¹⁶³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 9 (egen kursivering).

bruken av disse ordene en sammenheng mellom et norsk fellesskap før og nå. På den måten åpner ordbruken for tanken om at det norske har et felles opphav og at nordmenn deler felles minner og gir dermed pekere mot et etnisk-kulturelt nasjonssyn. I *Samfunnskunnskap 1* er det ingen eksplisitte referanser til "vår kulturarv", men det refereres til "vår historie": "I Norge er vår felles historie en faktor som binder oss sammen."¹⁶⁴ Akkurat hva som er felles, utdypes i et avsnitt som redegjør for framveksten av en norske nasjonalfølelse:

Men verken i Norge eller mange andre land i Europa dukket nasjonalfølelsen fram som ved et trylleslag. Nordmenn hadde i mange hundre år [fra før begynnelsen av 1800-tallet, min anm.] følt seg mer knyttet til hverandre enn f. eks. danskene. Det som bandt nordmennene sammen, var felles språk, felles skikker, og en felles, særpreget kultur. Det som skjedde etter 1814, var at folk tok til å forstå hvor stor verdi disse sammenbindende faktorene hadde. En ny, sammenbindende faktor kom i tillegg. Folk begynte å bli glad i den norske natur. Det var dette Bjørnson hadde i tankene da han skrev: "Ja, vi elsker *dette landet*."¹⁶⁵

Utdraget viser at boken legger til grunn et klassisk, etnisk-kulturelt syn på nasjonen. Det historiske sammendraget trekker fram felles språk og skikker, samt en særpreget kultur som sammenbindende faktorer. I tillegg til disse kom også kjærligheten til *landet*, naturen. De forskjellige faktorene framstilles som om de alltid har vært til stede, men at de først ble tillagt mening og evne til å binde sammen etter 1814. Foruten at de blir utpekt og presentert som noe definerende norsk, problematiseres de ikke i noen grad. På bakgrunn av disse faktorene er det mulig å påstå at boken ser på nasjonsbygging som en avsluttet prosess.

Videre forsøker boken å koble disse historiske sammenbindende faktorene til datiden og hvordan den nasjonale identiteten ble uttrykt i 1974:

Til daglig kjenner vi vel ikke noe særlig fellesskap med nordmenn i andre landsdeler. Men hvis du blir stolt når en nordmann har vunnet f. eks. et verdensmesterskap på skøyter, er det er bevis på at du er medlem av det norske storsamfunnet, og at du er bundet til det med følelser som du kanskje ikke engang visste om.¹⁶⁶

Som vi ser av sitatet legger boken kun vekt på at *følelsen* av å tilhøre det norske fellesskapet er konstituerende for dette. At ikke tilhørigheten til det norske defineres eller problematiseres i større grad, kan tolkes som en peker på at den norske identiteten langt på vei ble oppfattet som noe selvsagt og ikke var oppe til diskusjon.

¹⁶⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

¹⁶⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

¹⁶⁶ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

3.2.3.1 Retrospektiv determinisme: Norge anno 1974 som *telos*

Fenomenene teleologi og determinisme er som nevnt påtakelig i *Samfunnskunnskap 1*s framstillingsform (se 3.1.4). Disse trekkene gjelder også i aller høyeste grad for framstillingen av det norske. Norge anno 1974 framstår som et tydelig *telos* for redegjørelsen av den norske samfunnsutviklingen. Det er altså mulig å snakke om en tydelig retrospektiv determinisme i hirstorieframstillingen. Kontrafaktiske hendelsesforløp er ikke en del av bokens forestillingsverden. Utfallene av historiske hendelser som refereres til i boken framstår som de eneste mulige gjennom at de kontroversene og stridighetene rundt fortidige hendelser ikke skrives om, og at det ikke drøftes i hvilken grad historiens gang kunne foregått annerledes. Eksempler kan være ved framveksten av en norsk nasjonalfølelse (se 3.2.3) eller framveksten av kommunalt selvstyre (se 3.1.4). Denne måten å framstille historien på, gjør at det norske i 1974 framstår som noe forutbestemt og uungåelig. Nå er riktignok ikke *Samfunnskunnskap 1* en historiebok og man kan følgelig ikke forvente en like grundig problematisering av historiske hendelser. Likevel er den teleologiske framstillingen så tydelig at dette utgjør et slående trekk og er derfor verdt å understreke.

3.2.3.2 Prospektiv determinisme: Et verdenssamfunn i Norges bilde

I de tilfellene boken beskriver mulige framtidsscenarioer, har disse ofte trekk av en prospektiv determinisme. Teloset for den prospektive determinismen som er å spore i boken kan deles i to:

På den ene siden beskriver boken det framtidige norske samfunnet. Det framtidige Norge er en forbedret versjon av det samtidige norske samfunnet. De problemene og utfordringene som Norge ifølge boken sto overfor i 1974, er borte i den tenkte framtiden. Dette kommer klart til syne i omtalen av kjønnsroller og sosialisering. Det framtidige Norge er et kjønnsmessig likestilt samfunn.

På den andre siden danner boken et bilde av en framtidig verdensstat eller et reelt verdenssamfunn. Dette samfunnet har FN som høyeste myndighet, betrakter menneskerettighetene som sin grunnlov og kvinner og menn anses som likestilte. Denne framtidige verdensstaten minner om bokens versjon av Norge anno 1974. Vi kan snakke om en verden i Norges bilde. De prospektive og deterministiske framtidsscenarioene underbygger det samtidige norske samfunnet på lignende vis som for den retrospektive determinismen. Bokens framstillingsform gir ikke rom for drøfting og unnlater å presentere alternative scenarioer.

3.2.4 Selvrefleksjon: Perspektiv på *det norske*

Preget av teleologi og monofoni kan være en peker på at innholdet i *det norske* ikke er noe som er oppe til diskusjon, at meningsinnholdet framstår som noe innforstått og implisitt. Det norske samfunnet er framstilt påfallende monofont og blir ikke belyst fra ulike perspektiver. Dette gjelder også for den generelle framstillingen av verden, med to unntak: Kapitlene om Sovjetunionen og om USA framstår som kontraster til framstillingen av Norge. Her blir både positive og negative sider av disse samfunnene trukket fram, noe som gir leseren et rikere bilde av den virkeligheten boken vil beskrive. Et eksempel på et mer drøftende utdrag finner vi i avsnittet med overskriften *Hva er typisk amerikansk?*

USA er blitt kalt "the melting pot", dvs smeltegryta, og det er riktig nok at mange ulike folkegrupper er smeltet sammen i USA. De snakker samme språk, og de kjenner seg som amerikanere. Men ikke alle folkegrupper er gått helt fullt opp i det amerikanske storsamfunnet. Det gjelder først og fremst fargede folkeslag – indianere, negrer, kinesere og japanere. Men også hvite fra land i Sør-Europa har til dels holdt sammen i småsamfunn og bevart mange av hjemlandets skikker. Dette forteller oss at vi må være forsiktige med å kalle noe for typisk amerikansk.¹⁶⁷

Utdragets siste setning, advarselen om å kalle noe for amerikansk, blir ikke koblet til det norske samfunnet. I de kapitlene som omhandler det norske samfunnet, er framstillingen langt mer monofon, eksempelvis i utdraget om framveksten av en norsk nasjonalfølelse.

Monofoni er også tilfellet i skildringen av flyktningegutten Pradip Morjaria, den eneste representanten i boken som faller inn under kategorien moderne innvandring. Følelseslivet hans beskrives kun ut i fra et "norsk" perspektiv, han selv kommer ikke til orde.

Boken bærer også preg av en norsk selvtilfredshet. Foruten framstillingen av nordmenn som menneskerettighetenes forkjempere, kommer et slikt selvilde til uttrykk i bildeteksten til det som er ment å illustrere fenomenet indoktrinering (se bilde 3.5):

Indoktrinering kommer en neppe langt med overfor norske skoleelever. De er vant til at det finnes forskjellige meninger om alle spørsmål, og de vet som regel at de har rett til å gjøre opp sin egen mening. Indoktrinering er bare mulig i samfunn hvor myndighetene har makt over skolen, massemediene og organisasjonene og sørger for at ingen får kjennskap til annet enn de tillatte meninger.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 83.

¹⁶⁸ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 47.



Bilde 3.5 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 47.

Dette tekstutdraget kommer med karakteristikk av norske elever uten å vise til undersøkelser som kan støtte påstandene. Det påstås også at indoktrinering rett og slett ikke kan forekomme i Norge.

3.3 *De andre* i lærebokens verden: "Hvite menn" og "fargede"

For å få et enda mer utfyllende inntrykk av det norske selvbildet i boken, har det vært hensiktsmessig å analysere framstillingen av *de andre* – det vil si de som ikke passer inn i eller blir utestengt fra det norske selvbildet.¹⁶⁹ Framstillingen av *de andre* sier samtidig mye om eget selvbilde gjennom nettopp å bli framstilt som *ikke* norsk. Det er også av interesse å se på *de andre* i denne læreboken, ettersom læreboken langt på vei kan ses på som et *før* når man tenker på innvirkningene av den moderne innvandringen. Det skulle vise seg at bokens bilder, illustrasjoner og de tilhørende bildetekstene er spesielt meningsbærende i dette henseende, så det er lagt spesiell vekt på å analysere disse.

Gjennom å analysere bokens bruk av fotografier og illustrasjoner, samt eksplisitte og implisitte beskrivelser av dem som ikke framstilles som etnisk norske, har det dannet seg noen tydelige mønstre som kan samles i to overordnede kategorier: *de andre med negativ valør* og *de andre med positiv valør*.

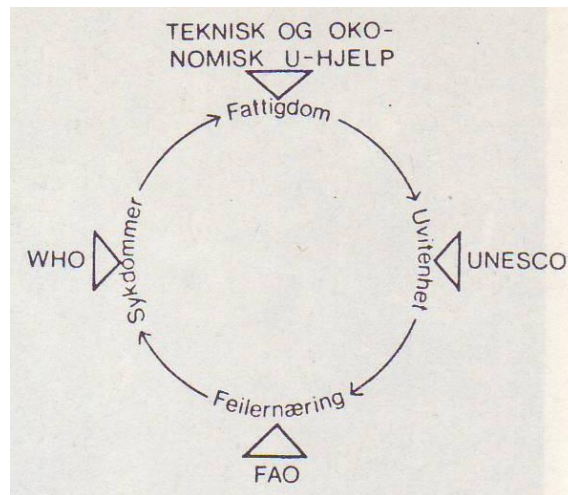
¹⁶⁹ Dette delkapittelet vil ta for seg *de andre* utenfor Norges grenser. *De andre* i Norge – *de indre andre* – er omtalt under punkt 3.2.1.

Kategorien *de andre med negativ valør* kan videre deles i fiendebilder – de farlige andre – og offerbilder – de stakkarslige andre. Den første gruppen blir møtt med frykt og en negativ grunnholdning, men finnes ikke tilfeller av i boken. Den andre gruppen blir møtt med en paternalistisk grunnholdning. En slik paternalisme kan bli sett på som både negativ og positiv, mye avhengig av hvordan *de andre* har havnet i en offerstilling. Den kan på en måte sies å være positiv ettersom den vekker medynk og barmhjertighet – det var ikke deres feil, grunnen til at de havnet i en vanskelig stilling lå utenfor deres kontroll. Men på samme tid kan den sies å være negativ ved at de kan selv skyldes for den situasjonen de er havnet i, at de kan ses på som late, dumme eller lignende karakteristikk. Boken tenderer mot å eksplisitt uttrykke den første kategorien, mens implisitt å gi flere pekere mot at menneskene og landene de presenterer har havnet i en vanskelig stilling på egen hånd.

Påfallende ved bokens framstilling av *de andre*, er at den faller inn i et tydelig mønster. Kategoriene *andre med negativ valør* og *andre med positiv valør* sammenfaller med henholdsvis ”hvite menn” og ”fargede” (etter bokens egne formuleringer). Disse kategoriene vil gjennomgås i det følgende.

3.3.1 *De andre med negativ valør: ”U-landenes onde sirkel”*

En paternalistisk grunnholdning overfor de ”fargede” menneskene som boken beskriver, gjelder flere ulike grupper. De blir undertrykt på ulikt vis ut fra bokens framstillingsform, det være seg av religion, ”de hvite”, sult og nød eller rett og slett av seg selv gjennom sin egen uvitenhet. Dette inntrykket blir spesielt talende ved at bokens bilder, illustrasjoner og tilhørende bildetekster understreker meningsinnholdet i den løpende brødteksten. En klar overvekt av disse framstiller ”fargede” mennesker som ofre. For enkelte av tilfellene er det nok en langt på vei riktig beskrivelse av virkeligheten å kalle noen av disse gruppene for ofre, men det blir problematisk når eksemplene blir såpass mange og når så mange peker i samme retning. Da kan totalinntrykket av bokens ukritiske framstillinger bli at ”fargede” mennesker stort sett er ofre. Det er verdt å påpeke at kun ett eneste bilde med negativ valør viste hvite mennesker. Dette bildet er av en fattig familie i USA.



Bilde 3.6 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 52.

Bokens mest meningsbærende sider i forhold til dens virkelighetsoppfatning er de som tar opp nord-sør-konflikten, eller mer presist presenterer boken sin analyse om hvorfor fattigdom eksisterte i 1974. Under overskriften *Kampen mot uvitenheten* slår boken fast at "[f]attigdom og uvitenhet hører sammen."¹⁷⁰ På de følgende sidene redegjøres det først for grunnene til fattigdom, deretter for hvordan disse grunnleggende årsakene kan motvirkes. I den løpende teksten nevnes ingen stedsnavn, men det henvises bare generelt til u-land (i to av bildetekstene henvises det til henholdsvis Afrika sør for Sahara og Nigeria). Leseren kan dermed få et inntrykk av at boken presenterer en universell forklaring og løsning på verdens fattigdom. Det er slående hvordan "u-landenes onde sirkel" (bilde 3.6) forklares kun ut fra interne faktorer i disse landene. Et historisk perspektiv i analysen er totalt fraværende, likeså et forsøk på å plassere saken inn i en større, global kontekst. En nær kolonial fortid for mange u-land nevnes ikke og Vesten trer kun til som hjelpende hånd gjennom FN og andre organisasjoner som WHO, FAO (Food and Agriculture Organization) og UNESCO. Teksten akkompagneres av blant annet av et bilde av nigerianske skolebarn i et spartansk møblert klasserom (bilde 3.7). Bildeteksten sier: "Denne skolen i Nigeria er nettopp innrettet. Utstyret er svært enkelt. [...] I kampen mot uvitenheten er selv den enkleste skole likevel et stort framskritt."¹⁷¹

¹⁷⁰ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 51.

¹⁷¹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 52.



Bilde 3.7 Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 52.

En annen skildring av *de andre* med en underliggende negativ valør, er gjennom hva boken kaller "hjelp til selvhjelp". Dette konseptet blir beskrevet som en viktig del av u-hjelpen og består ifølge boken av at i-landene, gjennom organisasjonene nevnt ovenfor, gir folk i u-landene del i kunnskaper om for eksempel kosthold, fiske, håndverk og helsestell. Boken viser bilder hvor mennesker fra u-land i forskjellige situasjoner holder på å lære seg ulike ferdigheter og kunnskaper. Gjennom den tilhørende bildeteksten settes disse menneskene inn i et sterkt underdanighetsforhold til de organisasjonene de får hjelp og undervisning fra.¹⁷² Det overordnede inntrykket blir at det ikke virker som om disse menneskene hadde noen kunnskaper fra før de fikk "hjelp til selvhjelp" – de blir nærmest som blanke ark å regne.

Framstillingen av disse menneskene, som er en del av "u-landenes onde sirkel", og om "uvitenheten" som legger grunnlaget for denne sirkelen, står i sterk kontrast til framstillingen av fortidige illitterære nordmenn. I bokens redegjørelse for framveksten av kommunene står det følgende: "Det viste seg dessuten at folk kunne ha godt vett selv om de ikke engang kunne skrive sitt eget navn."¹⁷³

Islam blir framstilt som én blokk, uten å vise til ulike retninger innenfor religionen eller til forskjellige folkegrupper hvor religionen er utbredt. Muslimer knyttes til kategorien "fargede" gjennom et bilde som viser arabere ("fargede" mennesker) som ber. Muslimene framstilles som passive og apatiske: "Et viktig trekk ved islam er troen på at Gud har forutbestemt alt. Muslimene mener at alt som skjer, er uttrykk for Guds vilje. Dette har

¹⁷² Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 56f.

¹⁷³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 30.

gjennom tidene fått dem til å finne seg i fattigdom, sult og nød, og de har sjelden organisert seg til kamp for sosial rettferd.”¹⁷⁴

Også afroamerikanere i USA framstilles som ofre, her gjennom ”de hvites” undertrykkelse: ”USA blir også kritisert fordi negerproblemet ennå ikke er løst. Rasediskriminering er riktignok forbudt ved lov, men de hvite har funnet nok av utveier til å omgå loven. De fleste amerikanere mener likevel at utviklingen går i den riktige retningen, og at negrenes stilling er blitt mye bedre i de siste ti årene. Men det er ennå langt fram til full likestilling mellom negrer og hvite.”¹⁷⁵

Gjennom det unyanserte og ukritiske bildet av verden utenfor Norge og Vesten sitter leseren igjen med et inntrykk av at menneskene i u-landene er uvitende og at problemene der springer ut av interne årsaker. Vesten og Norge framstår som en del av løsningen på disse problemene. Denne framstillingen passer til bildet om en misjonærimpuls. Boken viser det norske engasjementet i utryddelse av fattigdom og oppslutningen om internasjonale organer som FN. Framstillingen av verden er i større grad med på å underbygge bildet av nordmenn som altruistiske, enn å bidra til en dypere forståelse av ”u-landenes ondde sirkel.”

3.3.2 De andre med positiv valør: Hvite mennesker dominerer

Av de bildene som på en eller annen måte kommuniserte positiv valør i forhold til motivet, var det påfallende få ”fargede” mennesker avbildet. De aller fleste av disse bildenes motiver er av hvite mennesker framstilt i situasjoner hvor de framstår som eksempelvis handlekraftige (mennesker som protesterer), myndige (politikere), konsentrerte (elevrådsrepresentanter) og lignende. Helhetsinntrykket står i kontrast til de ”fargedes” offerbilde kommentert over.

Sovjetunionen og USA får som nevnt mye mer nyanserte framstillinger enn de andre landene boken nevner. Dette har mye å gjøre med at det er viet et kapittel til hver av dem og det er følgelig mer plass til å beskrive dem inngående. Men det kan også henge sammen med at lærebokforfatterne kunnskaper om disse landene kan synes større enn for eksempel andre land og fenomener det vises til, deriblant eksemplene fra ulike afrikanske land og om islam. Det er også verdt å merke seg at boken ikke inneholder en eneste beskrivelse, referanse eller bilde fra verken Sør-Amerika eller Oseania. Dette kan si noe om forståelseshorisonten til lærebokforfatterne.

¹⁷⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 76. *Samfunnskunnskap* 1s bruk av rasebegrepet vil bli tematisert i neste kapittel.

¹⁷⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 90.

3.4 Nasjonssynet i *Samfunnskunnskap 1*

Samfunnskunnskap 1 viser spor av både et statsborgerlig og etnisk-kulturelt nasjonssyn. Den redegjør langt på vei for en klassisk etnisk-kulturell nasjonsforståelse når den viser til framveksten av en norsk nasjonalfølelse (se 3.2.3). Her vektlegges felles språk, felles skikker, en felles og særpreget kultur, samt kjærlighet til norsk natur, uten at disse faktorene problematiseres i noen grad. Nasjonsbyggingen framstår som en avsluttet prosess. Manglende problematisering kan tolkes som konsensus i forhold til nasjonal identitet. Det er verdt å merke seg at kristendom her ikke trekkes inn som en av de felles identitetsmarkørene.

Kristendom trekkes derimot inn gjennom at Formålsparagrafen refereres til ordrett, sammen med en eksplisitt stadfestelse av grunnskolens oppgave til å hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Dette forsettet blir derimot ikke fulgt opp i resten av boken; framstillingformen inntar både et innen- og utenfraperspektiver på kristendommen. En slik tvetydighet gjør det vanskelig å karakterisere nasjonssynet som entydig etnisk-kulturelt, slik teksten om norsk nasjonalfølelse og en manglende drøftning av denne skulle tilsi. I stedet vitner den om en mer sekulær nasjonsforståelse som ikke i like høy grad er knyttet til kristendommen. En slik nedtoning av kristendommens relevanse for nasjonen, kan ses på som en åpning i retning av et statsborgerlig nasjonssyn.

Samene er den eneste gruppen i boken som eksplisitt omtales som en minoritet i Norge. Men den videre omtalen av dem er veldig knapp, noe som gjør det vanskelig å si noe mer om hvordan de hadde en plass – eller ikke – i den norske identiteten.

Et statsborgerlig nasjonssyn kommer til uttrykk i boken gjennom fokuset på demokratisk dannelse. I tillegg kan avsnittet om skøyteløperen som vinner gull (se 3.2.3) tolkes i retning av et statsborgerlig syn på nasjonen. Dette legger til grunn følelsen av stolthet, altså noe tillært, som konstituerende for å være en del av det norske fellesskapet, i motsetning til slektskap, noe man er født inn i.

Men nasjonssynet i *Samfunnskunnskap 1* virker likevel etnisk-kulturelt på flere områder enn statsborgerlig. Dette vises gjennom den sterke underbyggingen av konformitet og framstillingen av annerledeshet. Boken er full av idealiserte og monofone framstillinger av det norske samfunnet, som settes opp mot endimensjonale og stereotypiske framstillinger av fenomener i verden utenfor Norge. Sett sammen med framstillingen av nordmenn som spesielt altruistiske, som menneskerettighetenes ”misjonærer” i verden og en teleologisk framstilling av virkeligheten med det norske samfunnet som historiens slutt punkt, er slike framstillinger med

på å underbygge ideen om nordmenn som et særpreget folk i sammenligningen med utlendinger. Det unyanserte skillet mellom "hvite menn" og "fargede", som henholdsvis blir framstilt i positive og negative vendinger, framhever hudfarge som grunnlag for å dele inn menneskeheten. Dette kan peke i retning av at en ide om at biologisk arv ligger til grunn for det norske fellesskapet.

I forhold til nasjonssynet i M74, konkluderer Wel at den i størst grad kan karakteriseres som en læreplan som bygger på et etnisk-kulturelt nasjonssyn, da med noen forbehold. Han beskriver det norske fellesskapet i M74 i hovedsak som et kristent fellesskap, men peker også på at en mer sekulær og demokratisk dannelse gjør seg gjeldende. Han mener at minoriteter først og fremst blir sett på som språklige avviksgrupper med det felles problemet at de mangler norskkompetanse. Slikt sett hevder han at representasjonen av minoriteter i primært kan bli sett på som en assimilasjonsstrategi snarere enn en integrasjonsstrategi.¹⁷⁶

Samsvaret mellom nasjonssynet i M74 og i *Samfunnskunnskap 1* er ikke entydig. Det er høy grad av samsvar når det kommer til at innholdet i det som framstilles som *det norske* er lite problematisert. Dette forstås langt på vei som noe innforstått i begge verk. I forhold til kristendommens rolle er denne sterkere understreket i M74 enn i læreboken. Blant annet er trosaspektet ved kristendommen totalt fraværende i boken. Dermed blir kristendommen i boken redusert til etikk *forankret* i kristendommen. Grunntonen i *Samfunnskunnskap 1* framstår som mer sekulær enn hva som er tilfelle for M74. Når det gjelder den demokratiske dannelsen er det høy grad av samsvar mellom plan og bok. Hva gjelder lærebokens framstilling av det norske samfunnet og av fenomener i verden utenfor Norge, er ikke boken samsvart med planen. M74 legger opp til en mer kritisk og problematiserende framgangsmåte enn hva *Samfunnskunnskap 1* følger opp.

3.5 Oppsummering

Samfunnskunnskap 1 ble altså undersøkt med en forventning om at den uttrykte en nasjonal identitet *før* den moderne innvandringens eventuelle påvirkning. Denne forventningen har analysen innfridd; den nye migrasjonen har knapt satt spor på det norske selvbildet. Lærebokens verden er skildret med én stemme og ut fra et perspektiv godt plantet i en norsk virkelighet. Det norske samfunnet – og resten av verden for øvrig – presenteres gjennom idealiserte framstillinger som harmoniserte og ordnet virkeligheten. Fraværet av konflikt er

¹⁷⁶ Wel 2007, side 88.

påfallende; i den grad konflikter skildres, skjer dette med et premiss om en utvikling ”i riktig retning.”

Den riktige retningen er det norske samfunnet. Dette kommer implisitt fram av bokens teleologisk determinerte framstillingsform. *Samfunnskunnskap 1* tegner opp et bilde av datidens Norge som *telos* for den fortidige historiske utviklingen. Likeens framstår det norske samfunnet som en *telos* for resten av verden; boken peker fram mot et mulig verdenssamfunn i Norges bilde. Nordmenn framstilles som spesielt altruistiske og som forkjempere for menneskerettighetenes kår i verden. Menneskerettighetenes stilling i Norge framstilles problemfritt, for eksempel gjennom kvinners og samers likestilling. Historiske perspektiver er fraværende i disse skildringene. Boken er lite kritisk til det lærestoffet som presenteres, noe som vises tydelig i bokens elevoppgaver. I tilnærmingen til et nasjonalt selvilde er et kritisk perspektiv fraværende. Dette blir påfallende i kontrast til de langt mer kritiske skildringene av USA og Sovjetunionen.

Nasjonssynet i *Samfunnskunnskap 1* er ikke entydig verken statsborgerlig eller etnisk-kulturelt, men kan ses på som nærmere det sistnevnte. Dette kommer fram gjennom en sterk underbygging av det norske som enhetlig, monofont og særegent, sett sammen med en eksplisitt redegjørelse for hva det norske historisk har vært konstituert av: ”Det som bandt nordmennene sammen, var felles språk, felles skikker, og en felles, særpreget kultur.”¹⁷⁷ En slik framstilling av den norske identiteten blir satt opp som en tydelig kontrast til utlandet og de andre som lever der. Framstillingen av de andre faller inn i et unyansert skille mellom – etter bokens egne ord – ”hvite menn” og ”fargede”, som henholdsvis blir framstilt i positive og negative vendinger. Ved å framheve hudfarge, vitner dette om en forestilling om arv som grunnlaget for kategorisering av mennesker. Overfører man en slik tankegang til det norske identiteten, peker dette i retning av en etnisk-kulturell forståelse av nasjonen.

¹⁷⁷ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 41.

4 Et flerstemt, men ureflektert selvbilde

I 1987 hadde den moderne innvandringen satt sitt spor på det norske samfunnet i langt større grad enn 13 år tidligere. Den hadde økt i omfang og innvandrings spørsmål var blitt en del av den politiske dagsorden.¹⁷⁸ Valgkampen fram mot kommune- og fylkestingsvalget samme år var første gang alle politiske partier hadde tematisert innvandring i sine valgprogrammer. Fremskrittpartiet gjorde et brakvalg og ble landets tredje største parti med 12,3 % av stemmene.¹⁷⁹

Den moderne innvandringens påvirkning på skoleverket var i 1987 påfallende. Innvandringsmønsteret hadde endret seg etter innvandringsstoppen av 1975. Før dette bestod en del av innvandringen av arbeidsinnvandrere, ofte enslige unge menn. Etter 1975 bestod innvandringen i større grad av personer som kom på grunnlag av familiegjennforeninger og av mennesker på flukt eller med behov for asyl. Dermed kom også flere barn og ungdom i skolepliktig alder. I Mønsterplanen av 1987 ble språklige minoriteter viet mer plass forhold til slike gruppers stilling i planens forgjenger. M87 inneholder blant annet egne fagplaner for morsmål for språklige minoriteter. På samme det også vært nevnt at planen tok innover seg endringer i skolens demografi i liten grad.

I lys av slike endringer, hvordan hadde framstillingen av en norsk identitet i skolens lærebøker endret seg på 13 år – i den grad den hadde det? Skilte en lærebok i samfunnskunnskap fra 1987 seg ut fra en fra 1974? Dette kapitlet skal skildre en bestemt lærebok fra 1987.

¹⁷⁸ Se SSBs temaside om innvandring og grafen *Utvikling 1970-2009*. Finnes på <http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 03.10.10.

¹⁷⁹ Tjelmeland & Brochmann 2003, side 193f.

4.1 Lærebokens verden: Flere stemmer, mindre harmoni og stereotypiske framstillinger

Læreplanen M87 hadde nye undervisningsmål og stilte andre krav til innholdet i lærebøkene enn M74. Følgelig kom det nye eller reviderte læreverk fra de fleste store forlagene. Det har ikke lyktes å finne statistikker som viser i hvor stor grad skolene byttet ut sine eldre bøker i samfunnskunnskap med nyutgivelsene, men det kan tenkes at stramme skolebudsjetter gjorde at gamle læreverk fortsatt ble brukt også etter innføringen av M87. Likevel var disse eldre bøkene ikke lenger godkjent av departementet og var derfor på vei ut. Den mest utbredte lærebokserien for samfunnskunnskap av de nye utgivelsene var, ifølge skolehistoriker Svein Lorentzen, *SAMFUNN*-serien fra Cappelen.¹⁸⁰ *SAMFUNN*-serien – liksom *SOL*-serien før den – ble en salgssuksess som dominerte innkjøpsbudsjettene over en tiårsperiode.¹⁸¹

Som den bestselgende boken i sin samtid, ble *SAMFUNN*-seriens bok for det 7. årstrinnet, *Ungdom og samfunn: Samfunnskunnskap 1* (heretter kun *Ungdom og samfunn*), lagt til grunn for analysen i dette kapittelet.¹⁸² Denne boken tar opp mange av de samme temaene som sin forgjenger *Samfunnskunnskap 1* og passer derfor godt som sammenligningsgrunnlag.¹⁸³ Den ble gitt ut i 1987 og skrevet av lærebokforfatterne Jens Amundsen, Rolf Mikkelsen, Asle Sveen og Svein Aastad.

SAMFUNN-serien var Cappelens erstatning for den utdaterte *SOL*-serien fra forrige reform. Den var også en heldekkende samfunnsfagsserie med bøker i samfunnskunnskap, historie og geografi for alle ungdomsskolens tre klassetrinn. Verket var ikke en revidering av *SOL*-serien, men et nytt prosjekt med helt nye forfattere. Bøkene var også en norsk utgivelse fra grunnen av, i motsetning til sin forgjenger som bygget på et svensk læreverk. Læreverkets bøker har også brukt farger i større grad enn sin bestselgende forgjenger. Bøkene har langt flere illustrasjoner og bilder i høyere trykkvalitet og i farger, noe som kan vitne om teknologisk utvikling innen forlagsbransjen og samtidig også om en generell velstandsøkning.

¹⁸⁰ Dette skrev Lorentzen i en e-post 05.11.09. For å verifisere påstanden ble forlagene Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal kontaktet. Ingen av disse har lenger arkivert salgstillene for sine utgivelser i anledning M74 eller M87 tilgjengelige på grunn av overgangen fra bokføring til elektronisk lagring av statistikk.

¹⁸¹ Lorentzen 2003, side 167.

¹⁸² Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987.

¹⁸³ Når det i dette kapittelet refereres til *bokens forgjenger* eller *forgjengeren*, menes det *Sol*-seriens *Samfunnskunnskap 1* fra 1974.

4.1.1 Lignende tematisk oppbygning og fokus

Innholdsfortegnelsen viser at bokens tematiske oppbygning har mange likhetstrekk med *Samfunnskunnskap 1*. Den går fra de nære og små samfunnene til de større og fjernere og introduserer leseren samtidig for problemer knyttet til blant annet pubertet og oppvekst, bruk av penger privat og i kommunen samt globale problemer knyttet til brudd på menneskerettighetene. Mange av bokens kapitler har også de samme eller lignende titler som sin forgjenger, eksempelvis *Skolesamfunnet*, *Kommunen*, *et større samfunn* og *Menneskerettighetene*. På denne måten står *Ungdom og samfunn* for kontinuitet i forhold til tematisk oppbygning og fokus sammenlignet med sin forgjenger.

4.1.2 Økt polyfoni, mindre harmoni

Det som innholdsmessig skiller *Ungdom og samfunn* fra *Samfunnskunnskap 1* fra 1974, er måten mange av disse temaene tas opp på. I forrige kapittel ble det redegjort for en monofon, harmonisk og konfliktfri framstilling av virkeligheten i boken fra 1974. *Ungdom og samfunns* langt større grad av polyfoni og mindre harmoniserende måte å ta opp ulike fenomener på, er en påfallende tendens i sammenligningen med forgjengeren, selv om det finnes unntak. Flerstemtheten i *Ungdom og samfunn* vises på to måter: Den mest iøynefallende er i form av en mer kritisk tilnærming til de temaene som tas opp. Flere stemmer får slippe til, og temaer blir dermed belyst fra flere sider. Det polyfone aspektet kan også spores i et økt globalt perspektiv. Dette vises i form av hvilke tema som tas opp og gjennom hvilke komparasjoner som blir gjort. Både den økte kritiske tilnærmingen til temaene og et mer globalt perspektiv bryter det harmonifylte og konfliktfrie framstillingsformen fra forgjengeren. Disse to sidene av et polyfont aspekt vil bli gjennomgått i tur og orden.

4.1.2.1 ”Men like viktig er det å undersøke selv”

Den mest iøynefallende innholdsmessige forskjellen mellom *Samfunnskunnskap 1* fra 1974 og *Ungdom og samfunn* fra 1987, er at sistnevnte inntar en langt mer kritisk tilnærming til den virkeligheten boken prøver å beskrive. Det konfliktløse og idealiserte bildet av verden som vi ble kjent med i boken fra forrige kapittels analyse, er sterkt moderert 13 år seinere. Dette kommer klart fram allerede i bokens første kapittel, *Å studere samfunnet*. Her understrekes det hvor viktig det er at elevene undersøker ting på egen hånd og at de inntar en kritisk holdning til den informasjonen de finner. I delkapittelet *Vær kritisk* kan vi lese at ”[d]et du leser eller det

du hører, er ikke alltid til å stole på.”¹⁸⁴ Resten av kapittelet er viet til å vise eksempelvis hvordan avisartikler kan være misvisende og kanskje inneholde feilinformasjon, hvordan ”ei fjær blir til fem høner” og om problemer knyttet til objektivitet, perspektivering, observasjon, undersøkelser og metodiske framgangsmåter. I forgjengeren fra 1974 finnes ingen tilsvarende oppfordringer til elevene eller noen former for problematisering rundt det å tilegne seg informasjon.

Hvordan blir en slik kritisk tilnæringsmetode fulgt opp i resten av *Ungdom og samfunns* kapitler? Svaret er sprikende. På noen måter følger boken dette opp i liten grad. Et eksempel på dette er at det ikke finnes noen eksplisitt sammenkobling av det å generelt være kritisk til informasjon, til det å også være kritisk til den informasjonen som presenteres i læreboken. Sistnevnte er for så vidt en logisk slutning ut fra det å generelt innta en kritisk holdning, men det er usikkert om den gjengse trettenåring er moden nok til å trekke en slik slutning. Til sammenligning finnes nettopp en slik oppfordring til å stille spørsmålsteget ved hva som står i læreboken i en samfunnskunnskapsbok fra 1974, *Menneske og miljø*, skrevet av Theo Koritzinsky.¹⁸⁵ Et annet eksempel kan være at en del av karakteristikkene i boken bygger på stereotypiske framstillinger og grove forenklinger. Dette vises spesielt i framstillingen av *de andre*, noe som vil redegjøres for nærmere seinere i kapittelet (se 4.3).

På andre områder blir en kritisk tilnæringsmetode til tema fulgt opp. Eksempler på dette er gjennom mange av bokens spørsmål og oppgaver. Som vi husker fra forrige kapittel, lå elevoppgavene fra *Samfunnskunnskap 1* på de laveste nivåene på Blooms taksonomiske stige (kunnskap og redegjørelse), det vil si i stor grad reproduisering av informasjon fra boken. Oppgavene i *Ungdom og samfunn* ligger i motsetning på høyere taksonomiske nivåer. De oppfordrer elevene til å ta aktivt stilling til problemområder som kjønnsroller og likestilling, rasisme og rusmidler, eksempelvis gjennom spørsmål som ”[b]ør gutter og jenter gjøre de samme tingene?” og ”[e]r det noen forskjell på om far eller mor er hjemmeværende?”¹⁸⁶ Noen av oppgavene forutsetter at elevene finner fram til svarene utenfor boken, for eksempel i oppslagsverk eller gjennom intervjuer, mens andre forutsetter at elevene reflekterer rundt aktuelle tema: ”Mange oppgaver har ikke noe fasitsvar. Det kan være flere løsninger. Noen

¹⁸⁴ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 8.

¹⁸⁵ I denne boken står følgende oppfordring under overskriften *Til leserne* på bokens første sider: ”Dere må ikke ta læreboka så alvorlig at dere ikke oppdager svake sider ved den. Boka kan og bør kritiseres. Deler av den kan være skrevet for enkelt eller for vanskelig. Stoffet kan virke lite spennende, for teoretisk, fjernt og uaktuelt. Dere kan sakne opplysninger eller eksempler i den, dere kan mene at den er ensidig og burde ha belyst flere spørsmål fra flere sider. Kritiser denne læreboka, og send kritikken inn til forlaget.” Koritzinsky, Theo 1974: *Menneske og miljø*, Gyldendal, Oslo, side 6f.

¹⁸⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 33.

mener én ting, andre mener noe annet, og begge svar kan være like riktige. Da spør vi ofte om *din mening*.¹⁸⁷ Boken har med andre ord en mer spørrende tilnærming til de temaene den tar opp, som også vier plass til og stimulerer leserens egne refleksjoner, noe som står i sterk kontrast til forgjengeren. Gjennom den eksplisitte oppfordringen til å være kritisk og til å undersøke selv, gir boken rom for elevenes egne stemmer. Slik bidrar den til økt polyfoni og til at bokens framstilling av verden ikke framstår som en like sterk autoritet som i forgjengeren.

En økt polyfoni viser seg ikke bare gjennom oppgavetekstene, men også ved flere anledninger i måten ulike temaer blir tatt opp på. Der forgjengeren stort sett belyste et tema fra én side, er tendensen i *Ungdom og samfunn* i større grad å vise flere sider. Dette viser seg for eksempel i måten boken tar opp tema som *alkohol* og *skolesamfunnet*. Ved begge disse tilfellene siterer boken fiktive ungdommer om deres forhold til drikking og til skole.¹⁸⁸ Teksten følges opp med spørsmål der eleven oppfordres til å gjøre opp sin egen mening om disse uttalelsene.

Man kan skille mellom to motpoler i forståelsen av kildekritikk. Man kan snakke om en *positivistisk* kildekritikk hvor samfunnsforskeren tror han kan finne fram til en objektiv sannhet dersom han bruker de riktige metodene. En slik forståelse står i motsetning til en selvransakende ”forskersamfunnets kildekritikk” – en type kildekritikk hvor samfunnsforskeren ikke tror på bare én versjon av virkeligheten som kan forlikes med kildene, men lærer metoder for å erkjenne sin egen forutinntatthet og som åpner for et teorimangfold. *Ungdom og samfunns* forståelse av kildekritikk heller i retning av den sistnevnte forståelsen.

I hvilken grad samsvarer læreplanen M87 og *Ungdom og samfunn* i forhold til vekten som legges på at elevene skal lære seg en kritisk tilnærming til lærestoffet? I de tilfellene M87 eksplisitt nevner at elevene må oppøves i å innta en kritisk grunnholdning til informasjon rundt dem, er dette påfallende ofte i tilknytning til informasjonstrømmen fra datidens massemedia og moderne informasjonsteknologi. Dette framholdes allerede i planens åpningshilsen: ”Flommen av informasjon gjennom massemedia fører til at elevene ofte tar opp samtidsspørsmål i skoletimene. Mønsterplanen oppfordrer til dette fordi det er viktig at elevene får lære å se en sak fra flere sider og danne seg egne meninger.”¹⁸⁹ Viktigheten av en kritisk grunnholdning gjentas flere ganger i de påfølgende kapitlene (”Undervisningen må legge vekt på å fremme en selvstendig, kritisk holdning til massemediene”¹⁹⁰ og ”En må stimulere elevene til en kritisk og vurderende holdning til informasjonsstrømmen og

¹⁸⁷ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 13.

¹⁸⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 45f og 66.

¹⁸⁹ M87, sitatet er hentet fra første side av mønsterplanens åpningshilsen, før pagineringen er startet.

¹⁹⁰ M87, side 18.

mediepåvirkningene”¹⁹¹). Det kan nesten synes som om at i M87 er oppøvelsen av en kritisk grunnholdning hos elevene forbeholdt massemedia. Denne målsetningen blir derimot ikke fulgt like nøye opp i resten av planen og i andre tema som blir tatt opp der. Den blir ikke viet et eget kapittel i planens generelle del, i motsetning til andre tema som likestilling og tilpasset opplæring, men tas med som bisetninger i andre sammenhenger, som eksempelvis i omtalen av de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter: ”Elevene må få lære at det å skaffe seg kunnskap og innsikt krever både grundig arbeid med lærestoffet og *oppøving av kritisk holdning til stoffet*.”¹⁹²

Det kan synes som at *Ungdom og samfunn* har et skarpere fokus på at elevene skal tilstrebe seg en kritisk grunnholdning til informasjon rundt seg enn det som kan leses ut fra M87. Dette synes i alle fall tydelig om man sammenligner samsvaret mellom M74 og *Samfunnskunnskap 1* med samsvaret mellom M87 og *Ungdom og samfunn*. Fokuset på kildekritikk i M87 ikke er så mye større enn det er i M74 at det skulle resultere i et slikt påfallende sterkere fokus i *Ungdom og samfunn* enn i *Samfunnskunnskap 1*. For å forklare det nye og sterke fokuset på kildekritikk i *Ungdom og samfunn* sammenlignet med forgjengeren, er det derfor ikke tilstrekkelig å forklare dette kun ut ifra M87s føringer. En mulig bedre forklaring på kan være at *Ungdom og samfunn* fulgte en generell læreboktrend. Lorentzen er inne på dette når han viser til at mange samfunnsfagsbøker som ble gitt ut etter M87 hadde egne innføringskapitler i kildekritikk.¹⁹³

Men som nevnt over: på tross av det økte fokuset på kildekritikk, er boken fri for eksplisitte utsagn om at elevene også kan være kritiske til det de lærer på skolen og det som står i boken. I forhold til dette er det bra samsvar mellom læreplan og bok, da heller ikke læreplanen kommer med slike eksplisitte utsagn i forhold til samfunnskunnskap.¹⁹⁴

4.1.2.2 Økt globalt perspektiv: Nye sammenligninger, utvidet perspektiv og nye stemmer

Som sagt over kan det polyfone aspektet i *Ungdom og samfunn* også spores i et økt globalt perspektiv, for eksempel gjennom temaet *rasisme*. Dette temaet blir her viet to delkapitler, ett

¹⁹¹ M87, side 236.

¹⁹² M87, side 43 (egen kursivering).

¹⁹³ Lorentzen 2003, side 171.

¹⁹⁴ M87 har én felles fagplan for alle de tre samfunnsfagene. Fagplanen inneholder én eksplisitt oppfordring til fagkritikk, men denne er merkelig nok kun forbeholdt historiefaget: ”I arbeidet med historie bør en søke å utvikle en fagkritisk holdning, slik at elevene prøver å vurdere det bildet av verden som blir presentert for dem.” M87, side 237.

for rasisme i verden generelt og ett spesielt for rasisme i Norge, til sammen syv sider. I boken fra 13 år tidligere ble ikke rasisme beskrevet, men det sto derimot tre korte avsnitt om *rasediskriminering*. Vi kan her bite oss merke i ordbruken: Fenomenet diskriminering på bakgrunn av hudfarge forandrer seg på 13 år fra å bli kategorisert som en underkategori av diskriminering til å få et eget begrep, rasisme, og samtidig bli viet langt mer plass. Denne forandringen kan forstås som en peker på at rasisme var et voksende fenomen i Norge og på at befolkningen var mer etnisk sammensatt, og derfor på en større bevissthet fra lærebokforfatterens side rundt dette temaet.

Som et resultat av tematiseringen av rasisme åpner boken for nye perspektiver og stemmer i sammenligningen med *Samfunnskunnskap 1*. I delkapittelet om rasisme i Norge siteres to pakistanske og en indisk ungdom om deres forhold til og erfaringer med rasisme (det framkommer ikke hvorvidt disse ungdommene er født og oppvokst i Norge eller innvandret selv). Gjennom disse stemmene blir innvandrere representert som tenkende og handlende subjekter – i rak motsetning til eksempelvis den objektifiserte flyktningegutten fra *Samfunnskunnskap 1* som kun ble beskrevet utenfra. I denne omgang vil det kun bemerkes at disse innslagene står for både helt nye perspektiver og stemmer. Meningsinnholdet i disse sitatene vil bli tatt opp inngående i underkapittelet *Grensene for det norske* (se 4.2.1), ettersom måten dette temaet tas opp på kan si noe om hvilken plass personer som ikke var etnisk norsk ble tilegnet i det norske samfunnet.

Foruten *Ungdom og samfunns* relativt omfangsrike tematisering av rasisme, opptas også andre temaer som kan tale for et økende globalt perspektiv i sammenligning med bokens forgjenger. Et eksempel på dette er at Latin-Amerika gjør sitt inntog i lærebokens verden. Fra å ikke ha vært nevnt i *Samfunnskunnskap 1*, omtaler *Ungdom og samfunn* mennesker fra Latin-Amerika. menneskerettighetsforkjemperne Nora, Rodolfo og deres sønn Emiliano fra Argentina, José fra Nicaragua, samt en karikaturtegning som skal forestille en argentinsk general fra militærdiktaturet 1976-1983, er representanter for sin del av verden. Omtalene av disse menneskene står for en perspektivutvidelse, men ikke et annet perspektiv, det har fortsatt utgangspunkt i en norsk virkelighet. De latinamerikanske menneskene omtales kun i sammenheng med komparasjonen mellom menneskerettighetenes stilling i Norge og i verden ellers. Det er et ensidig, stereotypisk og reduksjonistisk bilde som tegnes av dem – de latinamerikanske menneskene er kun ofre eller kun onde undertrykkere.¹⁹⁵ Men likevel står

¹⁹⁵ Med begrepet *reduksjonisme* forstår jeg det samme som Elisabet Eide: "Individer blir redusert til én (framtreddende) egenskap. Som handikappet er du ditt handikap, som stoffmisbruker er du ditt misbruk." Eide, Elisabet 2005: "Alle som daglig blir borte: medier og marginalisering", side 158, i Eide,

historiene om disse menneskene for et utvidet perspektiv og bidrar slikt sett til en rikere representasjon av virkeligheten.

I større grad enn hva boken tematiserer, viser et økt globalt perspektiv seg gjennom hvilke komparasjoner som gjøres. Der tema som familie, skole og ungdomstid i *Samfunnskunnskap 1* kun blir beskrevet ut fra norske forhold, blir disse og andre tema i *Ungdom og samfunn* sammenlignet med hvordan de forekommer i andre land: Situasjonen for norsk ungdom i 1987 blir sammenlignet med Shameena, en tretten år gammel jente fra Maldivene; familier i Norge blir sammenlignet med familiefaren Josta Mandarpole og familien hans i Tanzania; norsk skole blir sammenlignet med den kenyanske unggutten Jomo og hans skolegang på en kenyansk landsbyskole. Slik utvides bokens perspektiv, men fortsatt med utgangspunkt i en norsk virkelighet, eksempelvis fra skildringen av den tanzanianske familien: "Familien er stor sett med norske øyne."¹⁹⁶ Når vi leser om de respektive temaene, kommer ikke Shameenas, Josta Mandarpoles eller Jomos stemmer til uttrykk, men disse personene beskrives kun ut fra et "norsk" perspektiv. På samme måte som for latinamerikanerne, omtales også disse menneskene på stereotypisk og ensidig måte. De blir forenklete og utilstrekkelige representanter for sine hjemland og deler av verden. Boken synes å tendere mot å omtale nære fenomener med en rikere polyfoni, mens fjernere eller mer fremmede fenomener omtales monotont. Akkurat hvordan forskjellige representanter for *de andre* framstilles i boken, vil bli tatt opp seinere i kapittelet (se 4.3).

Både M87 og M74 inneholder formuleringer om internasjonalisering og globalisering og Norges rolle i forhold til slike prosesser. I M74s generelle del kan vi lese at "[d]et er nødvendig å ta hensyn til at vi i dag lever i en verden der forbindelsene mellom nasjonene stadig utbygges, der gjensidige avhengighetsbånd styrkes, og der statene må samarbeide og yte hverandre hjelp. Det betyr at kulturarven må betraktes i et mer globalt perspektiv enn før. Dette må igjen får innflytelse på stoffvalget."¹⁹⁷ Lignende utsagn er å finne under overskriften "Interkulturell undervisning" i M87s generelle del: "Skolen må bidra til at elevene kan lære å møte verdier og holdninger i andre kulturer og at de dermed kan få en klarere forståelse av sin egen kulturelle sammenheng."¹⁹⁸ Begge planene har mange lignende formuleringer. Likhetene mellom disse er at de er typiske for læreplanlitteratur; de er ytterst generelle og dermed uklare på hvordan de skal overføres til skolens praksis. Her kommer fagplanene inn og skal

Elisabeth & Anne Hege Simonsen: *Å se verden fra et annet sted: medier, norskhet og fremmedhet*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

¹⁹⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 61 (egen kursivering).

¹⁹⁷ M74, side 27.

¹⁹⁸ M87, side 48.

konkretisere lærestoffet. M87s fagplan for samfunnsfag går på dette området noe lengre enn forgjengeren når det gjelder eksempelvis tematisering av verden utenfor Europa og legger opp til et mindre eurosentrisk verdensbilde. Ut ifra dette kan det økte globale perspektivet i *Ungdom og samfunn* ses på som i samsvar med føringene fra M87.

4.1.3 FN og verdenssamfunnet

I forrige kapittel ble det redegjort for en utstrakt bruk av begrepet *verdenssamfunnet* og hvordan begrepet utgjorde en sterk tankefigur, spesielt i sammenheng med FN som dette samfunnets representative forsamling. *Samfunnskunnskap 1*, i sin harmoniserende og ideelle framstilling av verden, satte dette begrepet i analogi med andre samfunn, eksempelvis skolesamfunnet, og med et premiss om at disse var av samme art og fungerte etter de samme reglene. Den samme bruken er ikke tilfellet for *Ungdom og samfunn*. Begrepet blir bare brukt noen få ganger gjennom hele boken og FN framstår ikke som verdenssamfunnets legitime representant på lik linje med det Stortinget er for det norske samfunnet. Dette ser vi av følgende sitat, som er symptomatisk for bruken av begrepet: "Brudd på menneskerettighetene foregår i verdenssamfunnet, også i land som er med i FN. FN har ikke makt til å kontrollere at menneskerettighetene overholdes."¹⁹⁹

4.1.4 Historieforståelse og framtidvisjoner: Ny framtiduro, mindre teleologi.

Ved siden av økt polyfoni sammenlignet med sin forgjenger, er et annet trekk ved *Ungdom og samfunn* en ny bekymring for hva fremtiden vil bringe. Boken bryter dermed med den utvetydige framtidsoptimismen som kjennetegnet *Samfunnskunnskap 1*. Ovenfor ble det redegjort for hvordan det kan synes som om M87 forbeholder oppøvingen av elevenes kritiske sans til *massemediene* og påvirkningen fra dem. Dette trekket ved læreplanen finner vi igjen i *Ungdom og samfunn*:

Mange er bekymret over den utviklingen vi er inne i, blant annet fordi man mener at for mye fjernsynsseing kan virke passiviserende. De er redde for at fjernsynsfilmer og videoer med mye vold kan føre til bruk av mer vold blant ungdom. [...] Amerikanske tenåringer har sett mange tusen mord og drap på fjernsyn i løpet av sitt korte liv. Flere og flere norske ungdommer velger

¹⁹⁹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 111.

også fjernsynsprogrammer og videofilmer med mye vold. Hva om slike programmer og filmer fører til mer vold blant folk? Ønsker vi et samfunn med mer vold?²⁰⁰

Det er helt klart en annen tone i dette framtidsscenarioet enn det som var vanlig i boken fra 1974. En mer pessimistisk framtidstro gir seg til kjenne i et sterkt fokus på de sidene ved samfunnsutviklingen som oppfattes som truende. Dette kan også tolkes ut fra måten boken framstiller reklamemakt og skjønnhetsidealer, samt i en sterkt moralistisk anti-rus- og tobakkspropaganda, for eksempel gjennom noen fryktinngytende bilder av snusere (se bilde 4.1) med tilhørende brødtekst: "Snusere tror at snusing er ufarlig, men det er det dessverre ikke. Det angriper og ødelegger tannkjøttet, først med oppsprekking, seinere med åpne sår."²⁰¹



Bilde 4.1 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 43.

Her bryter *Ungdom og samfunn* klart med *Samfunnskunnskap 1*. Sistnevnte hadde et positivt syn på framtiden ved å presentere løsninger på alle de problemområdene som den tok opp og ved en framstilling preget av teleologisk determinisme – utviklingen gikk i *riktig* retning. *Ungdom og samfunn* framstiller historisk utvikling annerledes. Her presenteres ulike potensielle framtidsscenarioer. Mange av dem er pessimistiske, men uten at boken presenterer en løsning på problemet eller gir formildende og avsluttende kommentarer om at det skjer en utvikling i riktig retning. Boken har en langt mer spørrende og kritisk framstillingsform enn forgjengerens konstaterende og determinerte. Den kan sies å ha et grunnleggende annet syn på *mulighetene* for at konflikter lar seg løse. Her følger boken føringene fra M87, som konstaterer

²⁰⁰ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 27f.

²⁰¹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 43.

at "[e]levne bør få trening i å søke etter årsaker til konflikter, og de må få innsikt i hvordan konflikter kan forebygges, bearbeides og løses, eventuelt *hvordan en kan leve med konflikter*."²⁰²

Vi kan altså påstå at *Ungdom og samfunn* står for et annet historiesyn enn *Samfunnskunnskap 1* gjennom dens langt svakere tendens til å framstille historiske forløp som determinerte. Boken inneholder generelt få redegjørelser for historiske forløp og har færre eksplisitte utsagn om framtiden enn hva forgjengeren hadde. Språkbruken er i tillegg mindre bestemt. Det finnes likevel enkelte tilfeller av teleologi, men ikke på langt nær like klart uttrykt som i boken fra 13 år tidligere. Dette aspektet av lærebokens verden vil redegjøres for seinere i kapitlet (se 4.2.3.1).

4.1.5 *Rase: tre hovedgrupper av menneskeheten*

Et annet aspekt som skiller *Ungdom og samfunn* fra forgjengeren, er bruken av begrepet *rase*. I *Samfunnskunnskap 1* ble *rase* brukt ved noen få anledninger boken gjennom, men sjelden knyttet direkte til det norske samfunnet. Det ble derimot brukt i omtalen av menneskerettighetene ("At det skal herske likhet for loven, vil si at alle uansett stilling, *rase*, religion, eller andre forhold skal behandles likt av domstolene og andre myndigheter"²⁰³), rasediskriminering (som vist tidligere i kapitlet) og jødene ("Det som knytter jødene sammen, er deres religion og kultur. *De utgjør ingen egen rase* og har ikke noe felles språk."²⁰⁴). Boken brukte også det nært tilknyttede uttrykket *neger*, da i omtalen av USA ("Den første *neger* ble dommer i Høyesterett i 1967."²⁰⁵). Gjennom hele boken ble aldri *rase*begrepet verken definert eller problematisert på noen som helst måte, noe som kan vitne om at det ble oppfattet som kulturelt nøytralt og verdifritt.

Fokuset på hudfarge i *Ungdom og samfunn* oppleves som sterkere enn i *Samfunnskunnskap 1*. *Rase*begrepet er også til stede i *Ungdom og samfunn*, men det blir her framstilt på en tvetydig måte. Det kan virke som om bruken av begrepet er preget av en viss usikkerhet. I sammenheng med bokens historiske forklaring for fenomenet rasisme, deler den menneskeheten inn i tre hovedgrupper: den kaukasiske, den mongolske og den negroide. En slik inndeling gir entydige konnotasjoner til *rase*begrepet, men i stedet brukes *folkeslag* eller *hovedgrupper av mennesker på jorden*. Gjennom hele boken kan *rase* kun leses to ganger, dette på tross av en relativt bred gjennomgang av emnet. Den ene gangen er i et av

²⁰² M87, side 238 (egen kursivering).

²⁰³ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 46 (egen kursivering).

²⁰⁴ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 75 (egen kursivering).

²⁰⁵ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 89 (egen kursivering).

oppfølgingsspørsmålene bakerst i rasimekapittelet der oppgaven er å slå opp ordet i et leksikon.²⁰⁶ Den andre gangen er som tegnforklaring til et kart som viser utspredelsen av de ulike "rasegruppene" (se bilde 4.2). Det siste tilfellet framstår nærmest som en glipp, ettersom brødeteksten rundt kartet opererer med begrepene *folkeslag* eller *hovedgrupper*.



Bilde 4.2 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 114.

Bildetekst:

Rasegrupper:
 [Lysegrønn] Den kaukasiske gruppe
 [Mørkgrønn] Den mongolske gruppe
 [Grå] Den negroide gruppe

Boken avviser eksplisitt noen sammenheng mellom hudfarge og intelligens: "Det er ingen forskjell mellom folkegrupper når det gjelder intelligens. Forskjellene går på tvers av hudfarge."²⁰⁷ Den stadfester også at "[a]lle mennesker er av samme art",²⁰⁸ og viser til at "forskerne" forklarer utseendemessige forskjeller med at man har tilpasset seg ulike klima og levekår. Disse forklaringene passer dårlig med tredelingen kaukasisk/mongolsk/negroid med tanke på hvilke konnotasjoner denne vekker og den historien raselæren bærer med seg. Et slikt motsetningsforhold er med på å underbygge en usikker framstillingsform.

Tredelingen – uavhengig av hvilket navn den er gitt – viser at forestillingen om rase er til stede, men *Ungdom og samfunn* kommer aldri inn på grunnlaget for en slik klassifisering. Den har med et forbausende overfladisk kart over de tre "rasegruppene" utbredelse (bilde 4.2)

²⁰⁶ "(Leksikon) Slå opp på *rase* eller *etnisk gruppe*. Finn ut mer hvordan forskningen forklarer forskjeller i utseendet på folkegrupper." Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 116.

²⁰⁷ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 113.

²⁰⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 113.

og viser et bilde av en norsk og en pakistansk gutt med denne bildeteksten: ”Mohammed fra Pakistan og Tor Atle fra Norge. Begge er kaukasiske til tross for forskjellene i utseende.”²⁰⁹ Boken uttrykker ikke eksplisitt hvilke kriterier som ligget til grunn for klassifiseringen, og boken inneholder heller ikke andre forsøk på dette.

Etter at boken har viet mye plass til å presentere og å gjennomgå denne tredelingen, blir den ikke lenger brukt, verken i resten av kapittelet eller i boken for øvrig. Slikt sett framstår hele tematiseringen malplassert. Når boken tar opp kampen mot apartheid i Sør-Afrika bruker den i stedet en annen kategorisering basert på hudfarge. De motstridende partene i konflikten omtales konsekvent som *de svarte* og *de hvite*, og Sør-Afrikas folketall blir delt i kategoriene *svarte*, *hvite* og *asiater og fargede*.²¹⁰ Ved å bruke hudfarge som grunnlaget for en ny kategorisering, og endatil en kategorisering som er veldig lik til den tredelingen boken redegjorde for på siden før, framholder boken nettopp hudfarge som det viktigste kriteriet for å kunne dele mennesker inn i grupper, viktigere enn genetiske eller sosiokulturelle kriterier.

Når Norges mest solgte samfunnskunnskapsbok i 1987 ikke er konsekvent avvisende til en inndeling av menneskeheten i raser, men snarere tvert imot tematiserer dette, føyer den seg inn i en flere hundre år gammel tradisjon av kvasivitenskap og dilettanteri. Torgeir Skorgen gjennomgår rasetenkningens historie i boken *Rasenes oppfinnelse* og viser til hvordan ulike klassifiseringer av menneskeheten har vært skiftende opp gjennom historien, men at det fra 1600-tallet kan finnes spor av en gryende rasetenkning.²¹¹ Utviklingen av denne er det ikke rom for å utdype her, men det er verdt å nevne at Skorgen forkaster hele rasebegrepet. Menneskearten kan ikke beskrives og klassifiseres på lik linje med dyr i et objektivt og verdinøytralt språk. Dyreraser er kunstprodukter – resultatene av bevisst seleksjon og innavl – mens menneskets utgangspunkt er naturlig mangfold. Fra naturens side finnes ikke ”rene” menneskeraser, menneskeheten er grunnleggende én.²¹² I boken *Sammensatte samfunn* peker Knut Kjeldstadli på at alle forsøk på å klassifisere menneskeheten i biologisk definerte raser, motsier hverandre, da ingen har noensinne blitt enige om hvilke kriterier som skulle ligge til grunn.²¹³ Han peker også på at av all genetisk forskjell mellom mennesker, er 85 prosent felles for alle. Videre er åtte prosent variasjoner innenfor grupper av mennesker som ser like ut, men bor i ulike regioner (befolkninger innenfor ”raser”) og mens seks prosent er variasjoner mellom

²⁰⁹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 113.

²¹⁰ Her bør det skytes inn at en slik firedeling basert på hudfarge i Sør-Afrika, nok ikke er bokens egen inndeling, men en inndeling som var vanlig på denne tiden i Sør-Afrika.

²¹¹ Skorgen, Torgeir 2002: *Rasenes oppfinnelse: Rasetenkningens historie*, Spartacus Forlag, Oslo.

²¹² Skorgen 2002, side 238f.

²¹³ Kjeldstadli, Knut 2008: *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*, Pax Forlag, Oslo.

grupper med hensyn til utseende (forskjell mellom "raser").²¹⁴ Slike tall viser at det *innenfor* mange såkalte "raser" er større genetisk mangfold enn *mellom* en del av de mest brukte raseinndelingene.

Den relativt store plassen tredelingen kaukasisk/mongolsk/negroid får i *Ungdom og samfunn*, spesielt med tanke på kartet over de tre gruppenes geografiske utbredning, framstår som en anakronisme i forhold til resten av innholdet i boken. Slikt sett passer ikke temaet inn med tanke på ordlyden og fokuset i bokens øvrige kapitler, for eksempel med tanke på hvor stor plass som er viet til temaet rasisme. Det kan tolkes som en økende oppmerksomhet rundt etnisitet og etniske grupper fra lærebokforfatterens side og et ønske om å tematisere dette, men uten et passende begrepsapparat.

M87 bruker ikke begrepet *rase* og skriver ingenting om bruk av ordet. *Etnisk gruppe* blir i liten grad brukt, mens utsagn som "mennesker fra ulike kulturer" er brukt ofte. *Ungdom og samfunn* kan derfor sies å være samsvar med M87 når det gjelder et økende fokus på etnisk mangfold. Men når det kommer til forestillingen om rase, er det ikke samsvar mellom bok og plan, noe som ytterligere underbygger at lærebokens tematisering av dette framstår anakronistisk.

4.2 Det norske i lærebokens verden: Flere stemmer, nye tilnærminger og gamle tankemønstre

Det norske selvbildet som uttrykkes i *Ungdom og samfunn* både bryter med og fører videre elementer fra det selvbildet vi ble kjent med i forgjengeren. De temaene som generelt kjennetegner læreboken gir utslag for det selvbildet som uttrykkes. En mer kritisk tilnærming til de temaene som tas opp, flere stemmer, nye temaer og sammenligninger, utvidet perspektiv og en langt svakere tendens til å framstille historiske forløp som determinerte, er alle faktorer som bryter med den monofone og harmoniske uttrykket av det norske i læreboken fra 1974. Samtidig er mange av temaene som konstituerer *innholdet* i det norske fortsatt de samme, eksempelvis et fortsatt sterkt fokus på kvinners rettigheter og på Norge som et land som tilslutter menneskerettighetserklæringen. I det følgende vil det undersøkes hva boken sier om grensene for, innholdet i, opphavet for og perspektivene på det norske.

²¹⁴ Kjeldstadli 2008, side 72.

4.2.1 Grensene for *det norske*

Nytt hva gjelder grensene for det norske i *Ungdom og samfunn* sammenlignet med forgjengeren, vises først og fremst gjennom et markert skille i måten den moderne innvandringen tematiseres på. Moderne innvandring og dens følger for det norske samfunnet blir viet mer plass, belyst fra flere innfallsvinkler og gitt en grundigere framstilling. Representanter for innvandrere en står for en økt flerstemthet gjennom at de kommer fram med sine egne stemmer, framfor å utelukkende bli betraktet fra et "norsk" perspektiv, slik tilfellet var for *Samfunnskunnskap 1*. Et eksempel på dette er den brede gjennomgangen av *rasisme*, som kan tolkes som et resultat av den moderne innvandringen. Den brede tematiseringen av rasisme framstår derimot som paradoksal med tanke på hvordan boken også opererer med en rasetenkning med rasistiske konnotasjoner. At boken gir uttrykk for en forestilling om rase, har åpenbare implikasjoner for bokens uttrykk av en norsk identitet. Dette gjelder både for etniske nordmenns potensielle egne selvbilder og syn på andre, og for hvordan mange innvandrere og mennesker med innvandrerbakgrunn kan se på seg selv og bli oppfattet av majoriteten.

Samfunnskunnskap 1 fra 1974 nevnte, på ulikt grunnlag, to minoritetsgrupper i det norske samfunnet, samer og flyktninger. Boken ga ingen klare signaler om hvorvidt disse to gruppene ble oppfattet som norske eller ikke, eller om de hadde potensiale til dette. I *Ungdom og samfunn* defineres eller tematiseres ikke minoritetsbegrepet slik boken fra 1974 gjorde, selv om det er mange steder i boken der dette ville vært naturlig, eksempelvis i kapittelet om menneskerettighetene og gjennom tematiseringen av rasisme. Bokens fokus er i så måte mer individorientert enn forgjengeren. I den grad minoritetsgrupper framstilles skjer dette stort sett ut fra det individuelle perspektivet til enkeltpersoner, som på den måten framstår implisitt som representanter for sin gruppe.

For å kunne komme nærmere inn på tankene som ligger bak bokens grensesetting for en norsk identitet og hvordan det skilles mellom oss og *dem*, er det fruktbart å se på henholdsvis framstillingen av fenomenet rasisme og klassifiseringen av både historisk nye og gamle minoritetsgrupper.

4.2.1.1 Rasisme i Norge

Tematiseringen av rasisme kan si mye om refleksjon over eget ståsted samt refleksjon over synet på *de andre*, og dermed også fortelle noe om hvordan boken setter grenser for hva som er norsk og ikke. Som vist tidligere i kapittelet er rasismebegrepet blitt en del av lærebokens

verden. Men det er likevel en veldig smal definisjon av begrepet boken opererer med: "En *rasist* mener at andre folkeslag er mindre verdt enn han selv, og at han har rett til å herske over dem og utnytte de [sic]."²¹⁵ Denne definisjonen legger listen høyt for hva som kan kalles rasisme. Fenomenet blir også forsøkt forklart historisk og blir satt i sammenheng med den transatlantiske slavehandelen på en forenklet måte: "For ca 400 år siden fikk slike tanker [rasistiske overbevisninger, min anm.] en oppsving i Europa. [... Europeerne] begynte å handle med slaver, og etter hvert ble mange av dem rasister." Både begrepsavklaringen og den historiske konteksten fenomenet blir satt inn i, gjør rasisme vanskelig å relatere til en trettenårings hverdag. Teksten refererer konsekvent til "rasismen" i bestemt form og framstiller den i noen tilfeller som om den skulle ha egen vilje, at den er noe mennesker blir utsatt for: "Under annen verdenskrig førte rasismen til at nazistene utryddet millioner av jøder, sigøynere og andre folkeslag som de mente var mindreverdige."²¹⁶ Dette sitatet reduserer nazister under *holocaust* nærmest til instrumenter for rasismen og kan gi inntrykk av at de ikke var ansvarlige for egne gjerninger.

Et forsøk på å relatere rasisme til lesernes hverdag gjøres i det påfølgende delkapittelet, *Rasisme i Norge*. Først settes rasisme i Norge inn i en historisk kontekst: "Mange nordmenn trodde vi var ferdige med rasismen i vårt land da nazistene tapte andre verdenskrig. Men det var vi ikke. Så lenge svært få utlendinger med annen hudfarge bosatte seg i Norge, gikk det bra."²¹⁷ Ordlyden her minner om sitatene ovenfor gjennom å operere med en statisk forståelse av begrepet rasisme, at dette er noe som enten er til stede eller ikke. Fenomenet blir deretter nyansert når historien nærmer seg bokens nåtid. Det fortelles at innvandringen økte mot slutten av 1960-tallet siden landet trengte mer arbeidskraft. Foruten innvandring fra nordiske og vestlige land, kom det også arbeidsinnvandrere fra Afrika og Asia. Boken presenterer en harmoniserende forklaring som vektlegger at innvandrerne "ville forsøke å skaffe seg gode levevilkår."²¹⁸ Dette sammenlignes med årsaken til norsk utvandring til USA på 1800- og 1900-tallet. Det fastslås at "[n]ordmenn vet som regel mye mindre om folk fra Afrika og Asia enn om innvandrere fra Europa og USA"²¹⁹, og vi kan lese videre at uvitenhet skaper fordommer, og fordommer kan igjen skape rasisme. Dette eksemplifiseres gjennom hvordan "en ung pakistaner [har] opplevd møtet med norske ungdommer i en ungdomsklubb i Oslo."²²⁰ Han beskriver hvordan han og vennene hans får rasistiske slagord slengt etter seg og at de har

²¹⁵ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 113.

²¹⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 114.

²¹⁷ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 116.

²¹⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 117.

²¹⁹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 117.

²²⁰ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 117.

kommet i bråk med norsk ungdom på grunn av sin bakgrunn. *Ungdom og samfunn* skiller seg her ut fra framstillingsformen til sin forgjenger på flere måter:

For det første er sammenligningen mellom den norske utvandringen til USA og den moderne innvandringen til Norge med på å få innvandrere ut av en offerrolle. Boken framstiller det som om de stort sett er kommet til Norge som arbeidsinnvandrere som ville bedre sine levevilkår. For det andre knyttes begrepet rasisme til noe allment – fordommer – og gjør det på den måten mer relevant for elevenes virkelighet. For det tredje vies det plass til en innvandrers opplevelser med nettopp rasisme og fordommer i Norge. Slik framtrer innvandrerens som et tenkende subjekt – i rak motsetning til eksempelvis den objektifiserte flyktningegutten fra *Samfunnskunnskap 1* – og bringer en ny stemme og et nytt perspektiv på verden til bokens framstillingsform.

Boken fortsetter deretter den historiske redegjørelsen for rasisme i Norge. Vi kan lese at ”små nynazistiske grupper har forsøkt å utnytte både usikkerheten folk har overfor det som er fremmed, og den store ungdomsarbeidsløsheten fra slutten av 1970-tallet.” Disse nynazistene fremmet, ifølge boken, beskyldninger om at innvandrerne tok jobbene fra norske arbeidere. Til svar for denne beskyldningen siteres en indisk innvandrer i Norge (sitatet er for øvrig hentet fra den samme boken som sitatene til den unge pakistaneren over).²²¹ Han presenterer en mer problematiserende årsaksforklaring på hvorfor mennesker innvandret til Norge enn den som ble presentert ovenfor:

Mange av oss kommer fra land som har blitt plyndret som kolonier av europeere. Kolonimaktene etterlot seg analfabetisme, fattigdom og korrupsjon – en utarming vi fremdeles ikke har kommet over. Det er hovedgrunnen til at folk som oss reiser kloden rundt for arbeid. [...] Du kan si vi kommer for å få noe av vår tapte velstand tilbake. Det var den tredje verdens ressurser som ble tappet for å øke vestens velstand. Vel, dere sugde blod av oss i flere hundre år. Nå suger vi tilbake. Det innrømmer jeg gjerne. Og jeg ser ikke noe galt i det heller. Vi svetter for hver krone og får ingenting gratis.²²²

Her er det mye som kan kommenteres. Den første delen av sitatet står for et helt nytt perspektiv på forholdet mellom i-land og u-land i lærebøkens framstillingsform. For første gang i boken blir leseren presentert for en alternativ årsaksforklaring på u-landenes stilling i verden. Det skal dog sies at denne årsaksforklaringen ikke uttrykkes eksplisitt og blir heller ikke presentert i sammenheng med bokens gjennomgang av nord-sør-konflikten. Derfor er det ikke sikkert at alle elevene evner å gjøre en slik kobling på egenhånd. Men like fullt står

²²¹ Sitatene er hentet fra boken *Vi tier ikke*, skrevet av Nilsen og Bølstad. Læreboken har ingen andre referanser enn tittelen. Sitatene er lange og personlige i stil. Den personlige stilen bryter med den ellers saklige og informasjonstunge brødteksten og kommuniserer til leseren på en annen måte.

²²² Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 117f.

inderens forklaring i motsetning til de utelukkende interne forklaringsmodellene som boken presenterte i et tidligere kapittel. *Samfunnskunnskap 1* forklarte også utelukkende u-landenes vanskeligheter ut fra interne forhold (jmfør ”u-landenes onde sirkel” fra forrige kapittel). På tross av at forklaringen er veldig enkel, gir den samtidig et mer nyansert bilde på u-landenes datidige stilling i verden, og inderen bidrar slik til en rikere polyfoni i boken.

Den andre delen av sitatet er spesielt på flere måter: Den indiske innvandrers påstander får stå aleine uten at forfatterne kommenterer det på noen som helst måte. På den måten kan det oppfattes som om at de meningene som forfektes er gjengse meninger blant innvandrere, nemlig at de kom til Norge for å ”suge blod”, for å straffe Vesten for tidligere tiders utbytting av kolonier. Forstått slik blir det ut fra sitatets indre logikk som om den trettenårige norske skoleeleven som leser boken skal stilles til ansvar for noe som er skjedd flere generasjoner tidligere. Moralen blir at elevene stilltiende skal godta en innrømt blodsuging. Foruten en slik idé om arvesynd, bygger sitatet på et premiss om et fastlåst oss og dem – norsk kontra innvandrer – om et statisk kultursyn. Det vites ikke om alderen til den siterte pakistaneren og inderen, om de innvandret selv eller om de ble født i Norge etter at foreldrene hadde immigrert til landet. Måten sitatet får stå ukommentert på, kan ha virket stigmatiserende for elever med slik bakgrunn.

Ungdom og samfunn gjør også et annet forsøk på å aktualisere rasisme for elevene. Boken trekker et skille mellom rasisme og skjult rasisme, også kalt *hverdagsrasisme*. Den redegjør for skillet slik: ”Nynazistene er få og har liten støtte. Skjult rasisme – eller ”hverdagsrasisme” – kan være et større problem. Nordmenn vil ofte ikke ha nær kontakt eller vennskap med innvandrere. Det er nesten alltid innvandrerne selv som må ta det første skrittet til kontakt.”²²³ Skillet er nok ment til å gjøre fenomenet til noe som kan angå alle og dermed unngå at det framstår som noe fjernt og irrelevant i elevenes hverdag. Dette lykkes boken delvis med. Formuleringen vitner om et slags rasismehierarki hvor den ”ordentlige” rasismen – den som nazistene bedriver – troner øverst, mens hverdagsrasismen kommer som en kategori under denne. Slikt sett aktualiseres fenomenet til elevenes hverdag og det kan stimulere til elevenes selvrefleksjon. Det samme avsnittet som sitatet over er hentet fra, blir også fulgt opp med selvevaluerende spørsmål av typen ”[v]ille du synes det er fint at de [innvandrerne, min anm.] lever mest mulig slik de gjorde i landet de kommer fra [...] eller ville du si til dem at de bør bli så norske som mulig?”

Sitatet om hverdagsrasisme introduserer også tanken om *grader av rasisme*, at en handling eller en tenkemåte kan være sterkere eller svakere rasistisk, da i motsetning til en

²²³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 118f.

enten-eller-tankegang som har dominert framstillingen til da. Måten det knytter hverdagsrasisme til elevenes hverdag, åpner også opp ideen om at rasisme kan være uintendert og ubevisst. Men dette skjer på en implisitt måte og det er ikke sikkert at elevene klarer å trekke en slik kobling på egenhånd. Så hvis formålet med å ta opp dette temaet var å stimulere til elevenes selvrefleksjon i forhold til om deres handlinger overfor innvandrere eller andre kunne være diskriminerende eller ha spor av rasisme i seg, kunne dette uttrykkes på en mer eksplisitt måte.

Selv om formuleringen over aktualiserer rasisme for elevene, har det samtidig uheldige ringvirkninger. De to siste setningene i formuleringen vitner om et skarpt skille mellom nordmenn og innvandrere. Begge kategoriene framstår, uten noen former for moderering, som to faste blokker med hver sine kollektive mentaliteter. Tanken om nordmenn som tilbakeholdne og innvandrere som utadvendte sementeres. Hvorvidt dette var et mer eller mindre treffende utsagn på nordmenn anno 1987, er ikke en diskusjon som vil tas opp her. Men derimot å implisere at innvandrere – med bokstavelig talt all verdens ulike bakgrunner – tar del i én kollektiv mentalitet, er først og fremst uriktig, og kan dernest få uheldige virkninger i form av eksempelvis stereotypisering når en lærebok framstiller virkeligheten slik.

I M87 nevnes rasisme eksplisitt kun ett sted. Dette skjer i fagplanen for samfunnsfag under hovedemnet *Verden utenfor Europa*. Det blir her nevnt som et stikkord over hvilke tema undervisningen burde inneholde.²²⁴ Teksten som beskriver hovedemnet, har denne formuleringen: ”Arbeidet med hovedemnet må bidra til å utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen kulturbakgrunn og forståelse for mennesker fra andre kulturer som bosetter seg i vårt eget land og i vårt eget lokalsamfunn.”²²⁵ Når det kommer til tematisering av ulike former for diskriminering i M87, er det i aller høyeste grad diskriminering av kvinner som blir viet mest plass. Dette perspektivet trekkes inn i alle mulige sammenhenger. På dette punktet har M74 og M87 store likheter. Men der *Samfunnskunnskap 1* fulgte disse føringene fra M74, følger ikke *Ungdom og samfunn* i like stor grad opp akkurat dette perspektivet fra M87. *Ungdom og samfunn* vier langt mer plass til tematiseringen av rasisme i forhold til hvor lite dette temaet tas opp i M87, enn i hvor stor grad kvinnediskriminering blir tatt opp.

²²⁴ M87, side 238.

²²⁵ M87, side 237f.

4.2.1.2 Nye minoriteter

Ungdom og samfunn omtaler tre minoritetsgrupper koblet til moderne innvandring i Norge (på bakgrunn av etnisitet og religion): indere, pakistanere og muslimer. Et skille mellom disse tre klassifiseringene er av mindre betydning ettersom boken ikke utdyper hva som skiller mellom dem. Det gir mer mening omtale bokens framstilling av dem under ett, altså om *innvandrere i Norge*, framfor å omtale dem gruppevis. Bildeteksten til bilde 4.3 underbygger en slik kategorisering ved å bruke begrepet "innvandrerbarna". En slik betegnelse sier noe om hvilke kategoriseringer som er lagt til grunn for bokens virkelighetsframstilling. Betegnelsen er uklar og gjør det ikke klart for leseren om disse elevene er *barna til* mennesker som har innvandret eller om de har innvandret selv *som barn*. Det forblir også uklart om hvor innvandringen har skjedd fra, altså informasjon som kunne fortalt noe om hvilken bakgrunn disse elevene hadde. Som nevnt over kan en slik begrepsbruk i ytterste konsekvens implisere én kollektiv innvandrermentalitet.



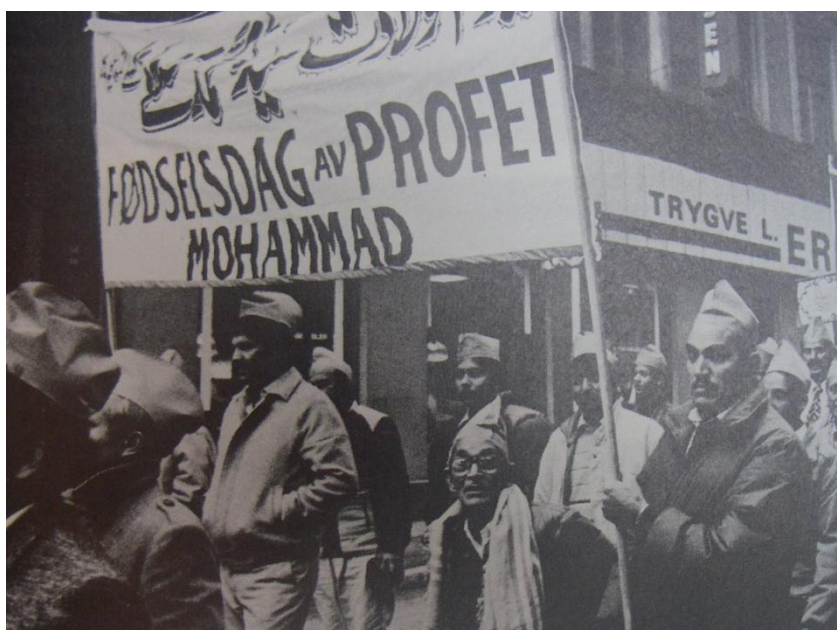
Bilde 4.3 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 118.

Bildetekst: "I 1983 'slo norske politikere ring' om 17. maitoget. Dette skjedde etter at Sagene skole i Oslo, der det gikk mange innvandrerbarn, ble utsatt for rasistisk propaganda og bombetrusler. På bildet ser vi Thorvald Stoltenberg, Sissel Rønbeck, Gro Harlem Bruntland og Khalid Hussain. Han skrev seinere boka 'Pakkis'."

Representantene for denne blandede gruppen er de nevnte indiske og pakistanske ungdommene som uttalte seg om deres erfaringer med rasisme i Norge, et bilde av muslimer i

tog i Oslo (se bilde 4.4), samt bildet av de norske toppolitikere sammen med en ung Khalid Hussain (se bilde 4.3).²²⁶

Som vi husker fra *Samfunnskunnskap 1* ble kun én person presentert som kunne knyttes til den moderne innvandringen. Framstillingen var tvetydig, men mest negativt ladet. Den unge flyktningen ble beskrevet fra et norsk perspektiv, hadde ikke en egen stemme og ble framstilt i en offerrolle. Gjennomgangen av begrepene *minoriteter* og *immigrasjon* framstilte samtidig innvandring implisitt som en potensiell trussel (se 3.2.1.2). I motsetning til slike negative framstillinger, hadde boken også et bilde (bilde 3.4) som pekte i retning av et fellesskap på tvers av hudfarge.



Bilde 4.4 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 89.

Bildetekst: "I Norge er det religionsfrihet. Her feirer muslimer i Oslo Muhammeds fødselsdag."

I *Ungdom og samfunn* framstilles innvandrere først og fremst i et mer positivt lys enn forgjengeren. Dette vises på ulikt vis: De indiske og pakistanske ungdommene nevnt ovenfor, tilfører framstillingen økt polyfoni og framstiller innvandrere som tenkende subjekter i motsetning til objekter skildret utenfra. Som vi ser av bilde 4.3 og den tilhørende bildeteksten, slår politikerne – det offentlige Norge – ring om "innvandrerbarna". Boken gjør det dermed klart at innvandrere har en plass i det norske samfunnet. Bilde 4.4 med bildeteksten stadfester at det er religionsfrihet i Norge, og derav at ulike religioner enn statsreligionen ikke står i veien for innpass i fellesskapet. Til sammen gir boken i langt mindre grad enn forgjengeren

²²⁶ Khalid Hussain skrev i 1986 boken *Pakkis*, som ofte er blitt omtalt som "Norges første innvandrerroman". I 2005 regisserte han spillefilmen *Import-eksport*.

inntrykket av at innvandrere er *offere* på den ene eller andre måten og samtidig at det er plass til dem i det norske fellesskapet.

Av negative trekk ved bokens framstilling, er som nevnt de mulige konsekvensene av å framstille innvandrere som én blokk framfor å vise til mangfoldet av grupper som har innvandret. Boken har ingen gode representanter for de elevene som innvandret selv i ung alder eller ble født i Norge av foreldre som hadde innvandret. Boken problematiserer ikke at slik ungdom identitetsmessig kan falle mellom to stoler ved å ikke riktig passe inn i verken foreldrenes identitet eller hva de oppfatter som en norsk identitet.²²⁷

Utover disse punktene er det på bakgrunn av de knappe beskrivelsene ikke grunnlag for å si noe mer om disse gruppenes plass i forhold til det norske.

Som i *Ungdom og samfunn*, kan man også i M87 spore den moderne innvandringen langt større grad enn i M74. M87 anerkjenner at det finnes "elever i skolen [som] har flyttet hit fra andre land."²²⁸ Terminologien har endret seg fra hva man i 1974 omtalte som "barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere"²²⁹ til i M87s "innvandrerelevne".²³⁰ Både i forhold til sterkere fokus og endret terminologi knyttet til moderne innvandring, kan læreboken ses på som i samsvar med læreplanen. Ingen eksplisitte formuleringer sier noe om hvordan innvandrere plasseres i forholdt til det norske fellesskapet. Men noen implisitte kategoriseringer som kan gi noen pekere. I fagplanen for samfunnskunnskap i M87 nevnes moderne innvandring *ikke* under hovedemnet *Det norske samfunnet i forandring* hvis hensikt er "å gi oversikt over utviklingen i det norske samfunnet fra 1700-tallet til i dag."²³¹ Moderne innvandring blir først omtalt under hovedemnet *Verden utenfor Europa*: "Arbeidet med hovedemnet må bidra til å utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen kulturbakgrunn og forståelse for mennesker fra andre kulturer som bosetter seg i vårt eget land og i vårt eget lokalsamfunn."²³² At mennesker som bodde i Norge som et resultat av moderne innvandring, omtales under overskriften *Verden utenfor Europa*, men ikke under *Det norske samfunnet i forandring*, kan si noe om hvordan slike grupper i større grad ble sett på som en del av verden utenfor Europa enn som en del av det norske samfunnet. Man skal være forsiktig med å bruke såpass implisitte sammenhenger til å si noe om samsvaret mellom bok

²²⁷ Et slikt slikt syn har vært pekt på av mange steder, eksempelvis i boken *Identitet som dreper* av Amin Maalouf og kronikken "Hvem er vi i dag?" av Khanh Bui, Beatriz Jaquotot og Alan Aguilar, *Aftenposten*, 04.11.2008. Maalouf, Amin 1999: *Identitet som dreper*, Pax Forlag, Oslo.

²²⁸ M87, side 22.

²²⁹ M74, side 72.

²³⁰ M87, side 38.

²³¹ M87, side 234.

²³² M87, side 237f

og plan, men planens kategorisering kan tenkes forklarende når det gjelder bokens skille mellom nordmenn og innvandrere.

4.2.1.3 Minoriteter med lang historisk tilknytning til Norge

Verken samene eller noen av de øvrige historiske norske minoritetene blir viet et eget kapittel eller underkapittel i *Ungdom og samfunn*. Samene blir dog viet et eget kapittel i *Samfunn*-seriens bok for 8. klassetrinn, *Ung i Norge*. Den eneste tematiseringen boken har av noen av disse gruppene, er en diskusjonsoppgave knyttet til kapittelet om menneskerettighetene. Som et av flere spørsmål knyttet til rasisme, kjønnsroller og religion, blir elevene oppfordret til å diskutere om følgende spørsmål har noe med menneskerettighetene å gjøre: ”En del samer i Norge forstår ikke hva som blir sagt når de er hos lege eller på sykehus.”²³³

At samene kun nevnes ett sted i hele boken, kan karakteriseres som en marginal omtale av landets urbefolkning.²³⁴ I tillegg kan det faktum at ingen av de øvrige etniske minoritetene med historisk tilknytning til landet (kvener, jøder, rom, romanifolket og skogfinner) omtales, karakteriseres som et påtakelig fravær. Man kan spørre seg hvorfor ikke diskrimineringen av disse minoritetene opp gjennom norsk historie er tatt med i bokens tematisering av rasisme, men at det her kun er fokusert på nyere minoriteter.²³⁵ Utover dette er det ikke mye å si om hvordan boken plasserer disse minoritetene i forhold til landets majoritet.

I M87 omtales samene med et eget kapittel i den generelle delen. Her stadfestes det på en side at ”[s]amisk kultur er en del av den felles kultur som omgir oss” og på en annen side at det samiske er noe annet enn det norske (”det [foregår] et bevisst arbeid for samisk kultur”).²³⁶ Den anerkjenner også at den samiske befolkningen kan deles inn i tre språklige hovedgrupper, i motsetning til M74 som framstiller samisk som ett språk. Planen gir altså uttrykk for en pluralistisk kulturforståelse som åpner for kulturelle forskjeller innefor rammene av det samme fellesskapet. *Ungdom og samfunns* ytterst marginale tematisering av samene, står ikke i stil med M87s sterke fokus på samenes stilling i det norske samfunnet. Spesielt i tilknytning til kapittelet om rasisme blir dette tydelig, da dette framstår som et naturlig sted å tematisere forholdet mellom den samiske minoriteten og landets majoritetsbefolkning.

²³³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 112.

²³⁴ Her må det innskytes at *SAMFUNN*-seriens bok for 9. klassetrinn inneholder et kapittel viet til samene. Dette kapittelet vil ikke kommenteres her, da det faller utenfor oppgavens avgrensning.

²³⁵ For et sammendrag av historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge, se St.meld. nr. 15 (2000-2001).

²³⁶ M87, side 33.

Av elever som tilhører de øvrige minoritetene med lang historisk tilknytning til Norge, nevner M87 "kvensk- og finsktalende elever" og "sigøynerne" (rom) i kapittelet *Språklige minoriteter*. Her kan man legge merke til at planen ikke har klart for seg skillet mellom rom og romanifolket, ettersom den omtaler språket til "sigøynerne" som "romani".²³⁷ At kapittelet vier et eget avsnitt til kvenenes historie i Norge, kan ses på som symptomatisk for kunnskapsnivået om kvensk kultur og historie i lærerstanden, men samtidig som en anerkjennelse av denne gruppens særpregede kultur. Det er ikke samsvar mellom M87 og *Ungdom og samfunn* når det gjelder omtale av kvener og rom. Fraværet av å omtale disse gruppene, samt de øvrige nasjonale minoritetene må ses på som påtakelig. På samme som for den marginale omtalen av samene, ville den historiske relasjonen mellom majoritetsbefolkningen og disse gruppene vært naturlig å kommentere under kapittelet om rasisme. Samtidig må det innskytes her at et slikt fravær nok kan ses på som tidstypisk. Anerkjennelsen av disse gruppene som nasjonale minoriteter kom som nevnt først i 1999.

4.2.2 Innholdet i *det norske*

I *Samfunnskunnskap 1* var det visse temaer som var bestemmende for hvilket "innhold" boken la i den norske identiteten. Disse temaene var likestilling, demokrati og menneskerettigheter, altruisme og kristendom. Dette delkapittelet vil være en undersøkelse av i hvilken grad disse temaene også er gjeldende for *Ungdom og samfunn*, eller om denne boken bryter med forgjengeren.

4.2.2.1 Kjønsroller og likestilling

Tematiseringen av kjønnsroller og inntrykket av Norge som spesielt gode på likestilling var, som nevnt, tungt til stede i *Samfunnskunnskap 1* fra 1974. Dette var helt i henhold med føringene fra M74. Denne boken omtalte temaet på en sterkt normativ måte og ga en deterministisk framstilling av hvordan samfunnsutviklingen var på dette området. I *Ungdom og samfunn* er temaet fortsatt med i aller høyeste grad, men *måten* det tematiseres på avviker sterkt fra forgjengeren. Der *Samfunnskunnskap 1* skrev svart på hvitt at "utviklingen går i riktig retning", inntar *Ungdom og samfunn* en langt mer spørrende tilnærming. Knyttet til temaet om ungdommers plikter hjemme, stiller boken spørsmål som "[b]ør gutter og jenter gjøre de

²³⁷ M87, side 36. Språket til rom heter *romanes*. *Romani* er romanifolkets språk. St.meld. nr. 15 (2000-2001), side 32.

samme tingene?”, “[e]r det noen forskjell på om far eller mor er hjemmeværende?” og “[h]vorfor tror du jentene gjør mer enn guttene på noen av punktene?”²³⁸ Dermed blir elevene i større grad utfordret til å gjøre seg opp egne tanker omkring temaet. Dette står i sterk kontrast til forgjengeren som nært sagt var blottet for annet enn rene faktaspørsmål og inneholdt utsagn som “[h]os oss er det omtrent slutt med den oppfatningen at det finnes spesielle manns- og kvinneyrker.”²³⁹ Alt dette underbygger både bokens mer kritiske tilnærming til temaene den tar opp og til det polyfone aspektet ved den gjennom at spørsmålene gir rom for elevenes egen stillingstaken.

Det kan synes som *Ungdom og samfunn* i det store og det hele inntar en mer moderat holdning til kjønnsroller. Boken viser blant annet et bilde av en jente som sitter og syr – altså en jente som bedriver tradisjonelt kvinnearbeid – med tilhørende bildetekst: ”Jenta på bildet sitter i husets systue.”²⁴⁰ Et tilsvarende bilde er vanskelig å se for seg i *Samfunnskunnskap 1*, som i rak motsetning viste gutter som gjorde tradisjonelt kvinnearbeid (se bilde 3.3). En mer moderat tilnærming vises også gjennom spørsmål vedrørende kjønnsroller som biologisk eller sosialt betinget. I boken fra 1974 ble det ensidig lagt vekt på de kulturelt betingede sidene ved slike spørsmål (se 3.2.2.1). *Ungdom og samfunn* kommer med utsagn som “[i] talleveårsalderen er det ofte slik at ’guttene bare bråker’ eller ’jentene bare kniser’.”²⁴¹ Disse blir ikke problematisert og kan dermed forstås i retning av at kjønnsroller er biologisk bestemt. Boken er her tvetydig. En slik ikke-problematiserende tilnærming til temaet er mer et unntak enn regelen. De andre gangene boken tar opp kjønnsroller, er det enten på en måte som vektlegger de kulturelt betingete sidene ved kjønnsroller, eller på en problematiserende måte: ”Kjønnene har ulike roller i familien. Kvinner og menn gjør ulike ting, og kvinnene arbeider mer i hjemmet. Kommer du og din generasjon til å overta dette rollemønsteret?”²⁴²

På tross av en en langt mindre eksplisitt og normativ behandling av kjønnsroller og likestilling enn sin forgjenger, må det likevel understrekes at framstillingen er underliggende tydelig normativ. Det er aldri tvil om at boken fremmer et utvetydig positivt syn på likestilling. Dette kommer fram gjennom eksempelvis repetisjonsspørsmålet “[h]vilke viktige lover om likestilling ble vedtatt i Norge i 1974, 1978 og 1979?”²⁴³ og gjennom terminologi: ”Kommunen ansetter tjenestemenn og -kvinner for å få ting gjort.”²⁴⁴

²³⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 33.

²³⁹ Figved, Fossum & Aarrestad 1974, side 63.

²⁴⁰ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 74

²⁴¹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 25.

²⁴² Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 54.

²⁴³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 103.

²⁴⁴ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 76.

Ved siden av terminologi og hyppige spørsmål knyttet til kjønnsroller, kommer det fram at Norge er spesielt gode på likestilling i sammenligningen med hvordan det er i andre land. Vi kan eksempelvis lese om kvinner i islamske land: "Vi har sett på noen forskjeller mellom mann og kvinne i norske familier, men andre steder er forskjellene langt større, for eksempel i mange islamske land der kvinnen regnes for mannens eiendom og ikke kan gå utenfor huset uten å dekke til ansiktet."²⁴⁵ Videre beskriver boken også kvinner i Afrika. I teksten under et bilde av en ung afrikansk kvinne, bærende på et spedbarn og med en vannbøtte på hodet, blir vedkommende gjort til representant for alle afrikanske kvinner idet vi kan lese: "De afrikanske kvinnene gjør mye og tungt arbeid."²⁴⁶ Men selv om Norge i slike sammenligninger framstår som gode på likestilling, har boken samtidig med et selvkritisk søkelys som var helt fraværende i forgjengeren. Den stadfester at "i både u-land og i-land er det langt igjen til full likestilling"²⁴⁷ og har spørsmål som oppfordrer elevene til å komme med eksempler på hvordan "kvinnenes stilling kan være dårlig i både i-land og u-land."²⁴⁸

Den mer kritiske og moderate tilnærmingen til kjønnsrolle- og likestillings spørsmål i *Ungdom og samfunn* enn forgjengeren, kan langt på vei spores i læreplanen. M87 har mye plass viet til slike spørsmål, deriblant et eget kapittel, akkurat som M74, men er gjennomgående mindre radikal hva gjelder framgangsmåte enn sin forgjenger. Symptomatisk for en slik forskjell kan være hvordan de to læreplanene (under fagplanenes overskrift *Lærestoff*) i ulik grad vektlegger et kjønnsperspektiv på undervisningen. Der M74 skriver at "[l]ærebokforfattere og lærere bør bevisst gå på jakt i faglitteratur og kildemateriale etter opplysninger om betydelige kvinner, og holde utkikk etter interessant kvinnestoff i dags- og tidsskriftpresse og i massemedia",²⁴⁹ er M87 langt mindre spesifikk når det kommer til hvordan et kjønnsperspektiv på undervisningen skal gjennomføres. Først i sammenheng med fagplanens hovedemne *Individ, familie og samfunn* framholdes et slikt perspektiv, men da i en mer måteholden språkdrakt: "Spørsmål omkring kjønnsroller og likestilling må få bred plass."²⁵⁰

4.2.2.2 Demokrati, FN og menneskerettighetene

Et trekk ved den norske identiteten i *Samfunnskunnskap 1* var at Norge og nordmenn ble framstilt som spesielt altruistiske. Dette framstod gjennom hvordan Norge ble sammenlignet

²⁴⁵ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 54.

²⁴⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 61.

²⁴⁷ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 102.

²⁴⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 103.

²⁴⁹ M74, side 177.

²⁵⁰ M87, side 232.

med andre land når det gjaldt forhold mellom majoritet og minoritet, u-hjelp og hvorvidt land handlet etter egeninteresse eller idealisme. Framstillingen hadde mye til felles med Olav Ristes begrep *misjonærimpuls* (se 3.2.2.2). Herunder ble et sterk fokus på demokrati, menneskerettigheter, oppslutningen om internasjonal rettsorden vektlagt og småstaters spesielle rolle til å fremme slike verdier.

Ungdom og samfunn står for tematisk kontinuitet gjennom å opprettholde et sterkt fokus på demokrati, menneskerettigheter og internasjonal rettsorden. Eksempelvis er ett av bokens i alt fem kapitler viet til menneskerettighetene. Men i tråd med bokens gjennomgående mer problematiserende framstillingsform, bryter boken delvis med forgjengerens framstillingform når det gjelder disse temaene. Framstillingsformen har gått fra at Norge langt på vei sitter med, eller endatil er, "løsningen" på verdens problemer (jamfør Norge som *telos*, se 3.2.3.1), til at en slik løsning ikke lenger er like tydelig, men at Norge i aller høyeste grad fortsatt er en *del* av den. Slikt sett framstår misjonærimpulsen fortsatt som en del av det norske, noe som kan ses i omtalen av Amnesty International,

"[d]en organisasjonen som gjør mest for menneskerettighetene [...] Amnesty arbeider spesielt for samvittighetsfanger. [...] Mange tusen samvittighetsfanger har blitt løslatt etter press fra Amnesty. Presset kan også bidra til at behandlingen av fangene blir bedre, og at tortur stoppes. I Norge deltar mange skoleklasser i Amnestys kampanjer."²⁵¹

Et annet eksempel kobler det norske til motstand mot *apartheid* i Sør-Afrika: "Den norske nobelkomiteen har to ganger gitt fredsprisen til svarte kirkeledere som har talt mot apartheid."²⁵² Det synes som om poenget med den siste setningen er å vise til "norsk" deltakelse i motstanden. Navnene til "de svarte kirkelederne" er ikke tatt med, og deres deltakelse kan virke av sekundær betydning. Et annet eksempel viser det offentlige Norge internasjonalt engasjert i kampen for menneskerettighetene: "I 1969 var Norge med på å stevne Hellas for kommisjonen [Europarådets menneskerettighetskonvensjon, min anm.]. To år tidligere var det innført militærdiktatur gjennom et kupp i Hellas. [...] Kommisjonen slo fast at juntaen hadde brutt menneskerettighetene blant annet ved ulovlig fengsling og bruk av tortur. Det nytter å kjempe mot overgrep."²⁵³

Der *Samfunnskunnskap* is framstilling av Norges engasjement for menneskerettighetene virket mer betydningsfullt for et norsk selvilde enn for de ulike sakene, virker *Ungdom og samfunn* noe mer problematiserende. Den bryter dels med det

²⁵¹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 110.

²⁵² Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 115.

²⁵³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 111.

harmoniserende og teleologiske verdensbildet i forgjengeren og viser til at nordmenn også handler etter egennyttige motiver. Boken kan blant annet vise til at norske redere har drevet med handel med apartheidregimet i Sør-Afrika uten at norske myndigheter har stoppet dem.²⁵⁴ Slik selvrefleksjon knyttet til menneskerettighetene skjer dog bare unntaksvis. Boken viser til at brudd på menneskerettighetene forekommer i *både* i-land og i u-land: "Barnesalg, barneprositusjon, mishandling og seksuell utnyttning er ikke uvanlig",²⁵⁵ kan vi lese av boken. Men sistnevnte problematisering synes å gjelde andre i-land i langt større enn Norge: "I USA forsvinner tusenvis av barn hvert år. Mange av dem utnyttes i barneprositusjon og i pornografiske filmer. I de fleste europeiske byer er barneprositusjon vanlig."²⁵⁶ Hvorvidt dette siste også gjelder for Norges del, kommer ikke fram av boken.

Bokens framstilling av menneskerettighetene i verden faller inn i et unyansert skille mellom i-land og u-land eller rike og fattige land. En slik negasjon kan minne om bokens implisitte skille mellom nordmenn og innvandrere, som ble redegjort for over. Et slikt skille vil gå nærmere inn på under 4.3.

Helhetsinntrykket av *Ungdom og samfunn* gir grunnlag for å karakterisere altruisme og misjonærimpuls som en del av det norske selvbildet. Boken er mer problematiserende, men disse aspektene er likevel tydelig til stede.

Bokens sterke fokus på disse temaene er helt i samsvar med M87. Et av hovedemnene i fagplanen for samfunnskunnskap er *Fred og internasjonal forståelse*. Herunder tas menneskerettighetene, samt enkeltmenneskers, organisasjoners og staters arbeid for disse, opp som egne punkter.²⁵⁷ Men å forklare den lite problematiserende tilnærmingen til menneskerettighetenes kår i Norge og vesten, satt opp mot en overforenklet framstilling av resten av verden, er vanskelig å forklare ut fra føringene M87 gir. Dette gjelder spesielt med tanke på at fagplanen har et eget hovedemne til kritiske arbeidsmetoder og refleksjon.

4.2.2.3 Kristendom

I *Samfunnskunnskap 1* ble kristendom tillagt et tvetydig meningsinnhold da den vekslet mellom et innen- og utenfraperspektiv i forhold til den. Dette ble spesielt tydelig med tanke på at læreboken inneholdt direkte referanser til Formålsparagrafen.

²⁵⁴ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 115.

²⁵⁵ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 90.

²⁵⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 97.

²⁵⁷ M87, side 238f.

Kristendom har en ytterst marginal plass i *Ungdom og samfunn* og nevnes kun ett sted i hele boken. Dette skjer i sammenheng med gjennomgangen av hvordan mennesker i ulike sosiale roller har forskjellige forventninger til en ungdom som skal sosialiseres som et ”voksent medlem av det norske storsamfunnet.”²⁵⁸ En prest, en politiker, en dommer, en bedriftsleder, en arbeidskollega og en far ønsker alle ulike ting. Presten sier at ”[d]u skal lære deg å leve etter de kristne verdier.”²⁵⁹ Foruten denne kortfattede moralprekenen har ikke boken noen referanser til kristendom, verken gjennom vektlegging av et trosaspekt eller som moralsk rettesnor. Kristendom framholdes heller ikke som en del av en norsk kulturarv eller gjennom å koble kristendom og det norske, som en kontrast til andre grupper i samfunnet, for eksempel muslimer.

I undersøkelsen av blant annet grunnlaget for å karakterisere det norske fellesskapet uttrykt i M87 for et *kristent* fellesskap, konkluderer tidligere nevnte Wel at planen har et svekket trosaspekt, men en styrket verdimesig orientering i sammenligningen med M74. I dette legger han at en ”større bevissthet om mangfoldet i samfunnet enn sin forgjenger innebærer en styrking av det som er ’felles’, det vil i all hovedsak si kristendommen og humanismen som verdigrunnlag og tradisjon.”²⁶⁰ Han trekker fram den moderne innvandringen, med den økningen i trosmangfold som denne medførte, som en mulig forklaringsmodell.²⁶¹ Om en styrking av kristendommen som verdigrunnlag gjelder for M87s generelle del, kan det samme ikke sies om fagplanen i samfunnskunnskap. Her trekkes ikke kristne grunnverdier fram i noen nevneverdig grad og mønsterplanen må ses på som sprikende på dette området. Som vist over er kristendommen viet en marginal plass i *Ungdom og samfunn*. Boken kan dermed ses i utakt med M87s generelle del, noe som blir spesielt tydelig med tanke på grunnskolens formålsparagraf og kristendommens framtreddende plass i denne, men i samsvar med fagplanen.²⁶²

4.2.3 Opphav, felles minner og historieforståelse

Ungdom og samfunn inneholder ingen eksplisitte sammenkoblinger mellom det norske samfunnet før med det norske samfunnet nå. Den understreker heller ikke et historisk opphav for den norske nasjonen, slik *Samfunnskunnskap 1* gjorde. Det nærmeste boken kommer en

²⁵⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 65.

²⁵⁹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 65.

²⁶⁰ Wel 2007, side 116.

²⁶¹ Wel 2007, side 108.

²⁶² Den samme formålsparagrafen fra grunnskoleloven av 13. juni 1969, var gjeldende for M87 og M74.

redegjørelse for historisk sammenbindende faktorer for det norske, er i måten det norske knyttes til en bredere europeisk historie og til FN og menneskerettighetene, her i avsnittet "Menneskerettighetene oppstår":

På 1700-tallet var menneskene mange steder i verden pålagt plagsomme byrder av keisere, konger og godseiere. Det kunne være skatter, avgifter, tvangsarbeid og slavearbeid. Mange ble forfulgt på grunn av sin tro og sine meninger. Men i Europa dukket det samtidig opp tanker om at alle mennesker skulle ha visse grunnleggende rettigheter. Disse rettighetene hadde de fordi de var mennesker, og de skulle være "ukrenkelige og evige". [...] Men det var først på 1900-tallet at arbeidet for menneskerettighetene kom i gang for alvor. Alle grusomheter og overgrep mot mennesker under annen verdenskrig førte til at FN i 1948 vedtok *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*.²⁶³

En slik understreking av felles europeisk historie og verdier, underbygger den sterke oppslutningen rundt menneskerettighetene, FN og en internasjonal rettsorden som en spesiell del av det norske. En slik understreking finnes ikke eksplisitt i boken, men kan forsvares ettersom menneskerettighetene blir tematisert inngående. I framstillingen brukes ofte negasjonen i-land/u-land eller rike/fattige land, uten at kriteriene for skillet blir belyst eller at man tenker i grader av rikdom/fattigdom. På den måten framstår skillet langt på vei som et enten-eller. Overført til menneskerettighetenes kår i verden framstår det samme skillet som virkende: i-landene styres av menneskerettighetene, u-landene bryter menneskerettighetene. Dette inntrykket blir i liten grad problematisert, og i den grad dette skjer, kobles det sjelden til Norge. Da er det i hovedsak andre vestlige land som havner under lupen.

4.2.3.1 Teleologi

I forrige kapittel ble det skilt mellom retrospektiv og prospektiv determinisme, og om hvordan disse på ulikt vis var samfunnsbevarende og underbygde *status quo*. *Ungdom og samfunn* har ingen eksplisitte spor av en prospektiv determinisme. Bokens framstilling røper enkelte steder et mål for historien (et samfunn som styres etter menneskerettighetene), men uten den deterministiske framstillingsformen som i forgjengeren. Det er i så måte et uttrykk for en *fremtidstro*, snarere enn teleologi, da veien mot målet problematiseres i langt større grad. En slik problematisering ser vi i den påfølgende setningen i sitatet ovenfor om menneskerettighetenes historie: "Tross denne menneskerettighetserklæringen ble Rodolfo og Nora krenket på det groveste i 1970-årene."²⁶⁴ Sitatet står i kontrast til *Samfunnskunnskap 1*,

²⁶³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 88.

²⁶⁴ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 88.

som kunne ha avsluttet en lignende tekst med forsikringen om at ”utviklingen går i riktig retning.”

Ungdom og samfunn inneholder enkelte tilfeller av retrospektiv determinisme, dette på tross av den mer kritiske framstillingen av virkeligheten enn forgjengeren. En slik determinisme vises i bokens ofte forenklete redegjørelser for historiske forløp, for eksempel hvordan menneskerettighetene oppstod. Ved å ikke vise til kontroversene rundt hva disse skulle inneholde, framstilles de som selvsagte, og elevene får ikke gode grunner til verken å argumentere for eller imot dem. Når nettopp menneskerettighetene framstilles som en vesentlig del av det norske selvbildet, er det problematisk at ikke boken i større grad viser til kampen bak dem.

Et annet eksempel på retrospektiv determinisme er hvordan boken gir et selektivt og overforenklet historisk bakteppe til fenomenet rasisme:

Mennesker frykter eller forakter ofte det som er annerledes enn dem selv. For ca 400 år siden fikk slike tanker et oppsving i Europa. Europeerne hadde våpen som gjorde at de kunne legge under seg andre verdensdeler. De begynte å handle med slaver, og etter hvert ble mange av dem rasister. [...] Helt til langt inn i vårt eget århundre var det vitenskapsmenn som mente å kunne bevise at folk med lys hud var mer intelligente enn andre folk. I dag vet vi at dette ikke er sant.²⁶⁵

Den forenklete historiefremstillingen raderer ut andre forklaringer og framstiller datiden som det eneste mulige utfallet av det historiske forløpet, at datiden var et *telos* for historien fram til da. Målet i denne sammenheng blir samfunnet som vet at ”alle mennesker er av samme art.”

En retrospektiv determinisme er likevel ikke entydig. Boken framstiller likestillingskampen for økte kvinners rettigheter som en kamp: ”Kvinnene har ikke fått sin plass i politikken uten kamp. Først i 1911 fikk alle kvinner i Norge stemmerett ved kommunevalg. Og for å komme dit de er i dag har det vært stor strid både i og utenfor partiene.”²⁶⁶

4.2.4 Selvrefleksjon: Perspektiv på *det norske*

I *Samfunnskunnskap 1* kunne vi påvise en monofon og teleologisk framstillingsform, begge trekk som kunne peke på at den norske identiteten noe selvsagt og innforstått. Her ser vi klare forandringer i *Ungdom og samfunns* framstilling. Den økende polyfonien og mer kritiske

²⁶⁵ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 113.

²⁶⁶ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 85.

framstillingsformen fører til at den norske identiteten blir gjenstand for større selvrefleksjon. Dette er en tydelig tendens i boken sett i sammenligning med forgjengeren. Den største forskjellen i så måte er i sammenheng med tematiseringen av rasisme og innslaget av innvandreres stemmer, som gjennomgått ovenfor. At boken åpner for disse stemmene og deres møte med en så negativ del av det norske, bryter tvert med den harmoniserende framstillingsformen i forgjengeren. I denne selvrefleksjonen sporer vi også det kanskje mest påtakelige resultatet av den moderne innvandringen.

Økt polyfoni vises også gjennom at deler av det norske samfunnet sammenlignes med hvordan det er andre steder. I slike sammenligninger er økt polyfoni dog en sannhet med modifikasjoner, da personene eller fenomenene som danner sammenligningsgrunnlaget sjelden slipper til med sine egne stemmer. Sammenligningene skjer oftest med føttene godt plantet i en norsk virkelighet og det er følgelig mer treffende å snakke om en perspektivutvidelse snarere enn flerstemthet. Eksempler på slike sammenligninger er hvordan familieformer sammenlignes: "I vårt eget land har vi sett at det finnes forskjellige familietyper. Går vi utenfor Norges grenser, til samfunn som forskjellige fra vårt, kan vi finne enda flere måter å ordne familien på."²⁶⁷ Et annet eksempel er i sammenligningen av boformer. Bildeteksten til et bilde av en jordhytte i Tanzania, røper i klartekst hvilket perspektiv som inntas: "Fremmed for oss nordboere? Hvordan er det å bo slik?"²⁶⁸ Det er likevel verdt å merke seg at bildeteksten er formet som et spørsmål og ikke en konstatering. I boken fra 1974 hadde det vært mer nærliggende å konstatere at jordhytten på bildet er fremmed for "oss nordboere".

Likevel finnes mange unntak fra en mer kritisk refleksjon over en norsk identitet, eksempelvis i følgende sitat om barns rettigheter: "Selv om barn og ungdom i Norge ikke lider nød sammenlignet med barn og ungdom i andre land, er det likevel behov for å beskytte barns interesser."²⁶⁹ Sitatet er tilsynelatende kritisk ut fra et norsk perspektiv ved å vise til at også norske barns interesser trenger beskyttelse. Men situasjonen for norske barn blir samtidig satt opp mot en hvordan barn har det i diffuse "andre land". Sitatet er symptomatisk for store deler av bokens framstilling av menneskerettighetenes stilling i Norge sammenlignet med andre land. Framstillingen synes å operere med tvedelingene Norge/utlandet eller i-land/u-land. En slik tvedeling av verden, uten å operere med en tenkning i grader, tilslører virkelighetens forskjellighet på en grov måte og er derfor lite gunstig til å forklare *hvorfor* ting er annerledes eller – knyttet til identitet – å si noe om hva som er karakteristisk for de ulike identitetene.

²⁶⁷ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 61.

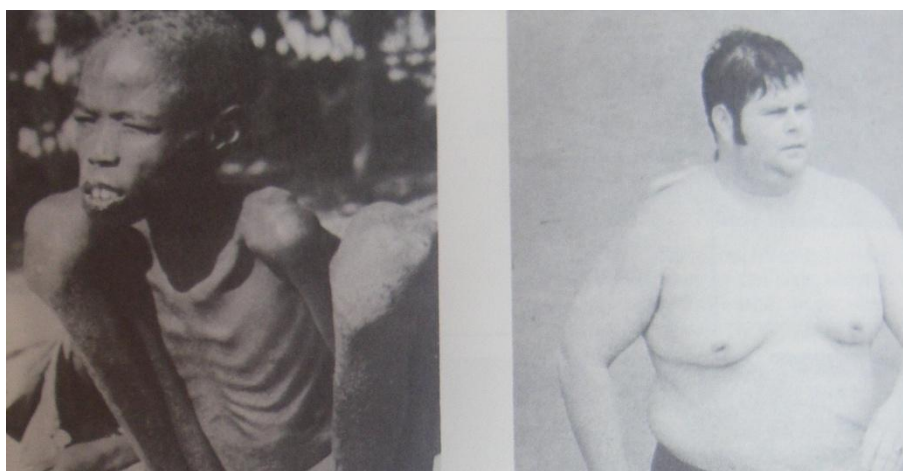
²⁶⁸ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 63.

²⁶⁹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 109.

Boken kan sies i noen tilfeller å implisitt operere med en "utlendingskategori" gjennom unøyaktige skildringer av verden utenfor Norge.

4.3 *De andre* i lærebokens verden: Uklare kategorier, tydelige offerroller og gamle stereotyper

Når det gjelder hvordan *de andre* blir framstilt i *Ungdom og samfunn*, er mange av temaene som er gjennomgått over relevante for dette, for eksempel begrepet om rase, grensene for det norske, økt globalt perspektiv og rasisme. For å ta opp tråden fra forrige kapittel, er det fruktbart å gjøre noen generaliseringer hva gjelder det og de som ikke framstilles som norsk. I *Samfunnskunnskap 1* var bokens bilder en inngangsportale til å si noe om framstillingen av de andre. I bilder sortert etter negativ og positiv valør, gikk det et skille mellom – etter bokens egen terminologi – "hvite menn" og "fargede". Spesielt talende var også måten boken opererte med tankefiguren "uvitenhetens onde sirkel" som forklarte u-landenes situasjon utelukkende ut fra interne årsaksforklaringer.



Bilde 4.5 Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 90.

Venstre bildetekst: "Helse henger sammen nær sammen med vann, mat og bolig. Mange dør av sykdommer som vi regner som ufarlige: influensa, diaré, meslinger, tuberkulose og lungebetennelse. Epidemier brer seg lettere, for eksempel kolera. Gjennomsnittlig levealder er 55 år. Det er en lege per 40-50 000 mennesker."

Høyre bildetekst: "De mest dødelige sykdommene kreft og hjertekarsykdommer skyldes arvelige faktorer, men i stor grad også kosthold, røyking og livsstil. Gjennomsnittlig levealder er 72 år. Det er en lege per 500 mennesker."

Bildene i *Ungdom og samfunn* faller inn i et lignende mønster som forgjengeren, kun med få unntak. I de aller fleste tilfellene framstilles ikke-vestlige mennesker i offerroller (se bilde 4.5), det være seg eksempelvis på grunn av arbeidsløshet, sult, rasisme eller brudd på

menneskerettighetene. Brødteksten underbygger ofte et lignende mønster. Resultatet er, som nevnt før, at boken tenderer mot å operere med et unyansert skille mellom norsk og utenlandsk, og som en utvidelse av dette med et skille mellom u-land og i-land eller rike og fattige land. Selv ved tilfellene som fra bokens side nok er ment som nyanserende, som da innvandrere forteller med egne stemmer om sitt møte med norske fordommer (økt polyfoni), sementerer det på samme tid inntrykket av utlendinger som ofre. Spørsmålene og oppgavene som tar for seg tema som kan knyttes til u-land er gjennomgående også på en lavere taksonomisk nivå enn dem som gjelder for i-land. Dette er med på å gjøre framstillingen av virkeligheten i u-land som enkel å forstå, mens spørsmål om Norge framstår som langt mer komplekse og blir belyst fra flere synsvinkler. Resultatet av en slik framstillingsform med ensidige eksempler, kan bli at leseren skaper stereotyper av utlendinger og får inntrykket av at *alle* ikke-norske eller mennesker fra u-land er ofre på den ene eller andre måten. Et slikt eksempel kan være bokens framstilling av brudd på barns rettigheter.

4.3.1 Tilbakestående barn, slaveri og ”helvetesfabrikker”

Bilde 4.5 viser kontrastene i verden med tanke på fordeling av goder: en utsultet, svart gutt med tydelige ribbein kontrastert mot en overvektig, hvit mann. Under disse bildene er det bilde av en annen svart gutt som blir pleiet av en eldre, svart mann i spartanske omgivelser, satt opp mot et bilde av en hvit kvinne liggende i en sykeseng som blir pleiet av en uniformert sykesøster. Bildetekstene er karakteristisk for *Ungdom og samfunns* unøyaktige inndeling mellom rike og fattige land (se bildetekstene til bilde 4.5). De to siste setningene i både venstre og høyre bildetekst oppgir statistikker for gjennomsnittlig levealder og legefrequens per innbygger, men ingen land eller områder av verden å knytte tallene opp mot. Dette kommer heller ikke fram av brødteksten og overlates dermed til leserens egen fortolkning.

Boken gir videre en generaliserende framstilling av sammenhengen mellom sult og et lands økonomiske utvikling, en framstilling som kan forstås analogt til *Samfunnskunnskap is* ”uvitenhetens onde sirkel”: ”Mangelfull ernæring er et av de viktigste problemene i mange u-land. Selv om de fleste overlever, kan barn få alvorlige hjerneskader. Mange tilbakestående barn fører igjen til at samfunnet mister en viktig ressurs: friske barn som gjennom utdanning og seinere i arbeid skulle ha bidratt til økonomisk utvikling.”²⁷⁰ Bokens påstand er svært problematisk. Det er selvsagt ikke til å stikke under en stol at underernæring kan ha påvirkning på et barns mentale utvikling. Men på bakgrunn av dét å trekke konklusjonen at

²⁷⁰ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 96.

dette er bestemmende for et lands økonomiske situasjon, *uten* å problematisere påstanden ved å trekke inn andre årsaksforklaringer, virker mer tilslørende enn oppklarende. Påstanden kan skape en stereotypi om at barn fra u-land er tilbakestående i større grad enn å forklare fravær av økonomisk utvikling. Lenger nede på samme side underbygges en slik stereotypi ytterligere, denne gang i sammenheng med grove generaliseringer om barnarbeid: "Mesteparten av det arbeidet barn utfører i u-land, er helsefarlig. De arbeider i farlige gruver, i fyrstikkfabrikker med svovelgass og ved maskiner som er dårlig sikret. I tillegg kommer lange arbeidsdager og dårlig kosthold. Det gjør at barna hemmes i utviklingen."²⁷¹

Ungdom og samfunn framstiller også barnarbeid, drap av jentespedbarn og salg av barn som utbredte fenomener i u-land og gir eksempler fra India, Kina og Thailand:

Når det er tørke og sult i Thailand, går handelen livlig på barnemarkedet i Bangkok. Foreldrene ser ofte ingen annen utvei enn å selge sine barn. De lokkes av smarte agenter som lover deres barn en bedre tilværelse i byene. Mange av disse barna havner i "helvetesfabrikkene". I 1984 avslørte et britisk fjernsynsselskap hva som foregår i disse fabrikkene som lager klær til europeiske land.²⁷²

Foruten å vise til få kilder, er dette siste sitatet med på å skape et inntrykk av at barn i u-land blir solgt av foreldrene til farlig og helseskadelig arbeid i "helvetesfabrikkene", lider av underernæring og er følgelig tilbakestående. Det ensidige fokuset på negative sider ved samfunnene som skildres, er problematisk. Fraværet av utfyllende og nyanserende beskrivelser, er med på å underbygge skeive og lite komplekse inntrykk av disse samfunnene, eksempelvis i skildringene av Kina og India: "I Kina forekommer det drap av nyfødte jenter på landsbygda, og i India er det enda mer omfattende."²⁷³ Denne påstanden forklares dog gjennom kulturelle (sterkt mannsdominerende og tradisjonsbundne samfunn som nedprioriterer jenter) og økonomiske (medgift, solgt som barnebruder og hushjelper, prostitusjon og pornoindustri) årsaker, altså interne forklaringsmodeller. Forsøk på å sette tematikken inn i en historisk sammenheng eller å forklare fenomenene i et større perspektiv (eksterne årsaksforklaringer) er bortimot fraværende. Bokens mange forenklete og unyanserte skildringer av verden utenfor Norge underbygger et bilde av at verden er delt inn i to blokker, nemlig i-land og u-land. Akkurat hva som gjør at et land faller i den ene eller den andre blokken, problematiseres ikke utover at i-land er rike, har høy levestandard, lav barnedødelighet og lignende, mens det

²⁷¹ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 96.

²⁷² Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 96.

²⁷³ Amundsen, Mikkelsen, Sveen & Aastad 1987, side 97.

motsatte gjelder for u-land. Man får ikke inntrykk av at det er snakk om grader av, men om enten-eller, atskilte kategorier.

4.4 Nasjonssynet i *Ungdom og samfunn*

Ungdom og samfunn peker på flest områder i retning av et statsborgerlig nasjonssyn. Boken har et tydelig økt globalt perspektiv i sammenligningen med forgjengeren. Norge og det norske blir i større grad sett i sammenheng med resten av verden; nye temaer og sammenligninger preger framstillingen. En slik perspektivutvidelse vises også gjennom den flerstemte skildringen av "verden i Norge" i form av en åpning for innvandrere i Norges egne stemmer i beskrivelsen av hvordan det er å bo i landet. Slikt sett har boken en mindre etnosentrisk framstilling, og den økte polyfonien kan tale for et statsborgerlig nasjonssyn. En bred framstilling av rasisme kan peke på en mer etnisk heterogen befolkning, og boken viser eksplisitt at innvandrerne har en plass i det norske samfunnet, jamfør bildet hvor politikerne "slår ring om innvandrerbarna" (bilde 4.3).

Boken redegjør ikke for noen forestilling om nasjonens "opphav". Den eneste felles historien som trekkes fram, er dannelsen av menneskerettighetene. Gjennom dette knyttes den norske identiteten til en felles europeisk felles historie. Dette kan peke i retning av en mer statsborgerlig nasjonsoppfatning ved å undergrave en etnisk eiendomsrett til nasjonen.

På tross av at mange slike faktorer indikerer et statsborgerlig nasjonssyn, framstår *Ungdom og samfunns* tematisering av rase som paradoksal. Bokens inndeling av menneskeheten i tre raser, uten å redegjøre for eller problematisere hva som konstituerer skillet mellom dem, passer ikke inn det bildet som ble tegnet over. En slik inndeling peker mot et etnisk-kulturelt nasjonssyn; rase er arv og ikke noe man kan velge å slutte opp om. Bokens implisitte og unyanserte tvedeling mellom norsk og utlending eller i-land og u-land kan peke i samme retning. Disse inndelingene kan ses på som en videreføring av *Samfunnskunnskap 1s* skille mellom "hvite menn" og "fargede".

Som nevnt i innledningskapittelet, er læreplaner ofte preget av lite konkrete kompromissformuleringer. Slikt sett styrer de ikke alltid lærebøkens innhold på en virkningsfull måte, spesielt i framstillingen av abstrakte begreper, som eksempelvis nasjonssyn. Dette kommer til uttrykk i et ikke entydig samsvar mellom nasjonssynet i M87 og i *Ungdom og samfunn*. I forhold til innholdet i det norske kan det synes som om *Ungdom og samfunn* legger mer vekt på en kritisk tilnærming enn hva som kan leses ut fra mønsterplanen. Hva gjelder kristendommens rolle, har tidligere nevnte Wel påvist en styrking av den kristelige

verdimessige orienteringen i planens generell del.²⁷⁴ Dette kan ikke sies å gjelde for fagplanen i samfunnskunnskap, så M87 gir på dette området sprikende føringer. Kristendom, både som tro og verdier, er fraværende i *Ungdom og samfunn*.

Fagplanens sparsommelige tematisering av moderne innvandring kan peke i retning av et etnisk-kulturelt syn på nasjonen. Temaet ble først kommentert under hovedemnet *Verden utenfor Europa* heller enn *Det norske samfunnet i forandring* og kan slikt sett være en peker på hvordan innvandrere ble plassert i forhold til det norske i M87 (se 4.2.1.2). Også rasisme tas opp under emnet *Verden utenfor Europa*, noe som kan peke i samme retning. Som vist vier *Ungdom og samfunn* plass både til innvandrere i det norske samfunnet og deres erfaringer med rasisme, og er på de områdene ikke i samsvar med planen.

4.5 Oppsummering

Den moderne innvandringen til Norge kan spores i *Ungdom og samfunn* gjennom en mer flerstemt skildring av det norske samfunnet. Dette trekket ved boken – polyfoni – er noe av det som skiller den klartest fra forgjengeren i uttrykksform. Flerstemtheten kan settes i sammenheng med et økt globalt perspektiv og i en mer granskende og kritisk framstillingen av virkeligheten enn forgjengeren. Den konfliktløse og ordnete helheten med en teleologisk framtidstro slik som *Samfunnskunnskap 1* framstilte, er her brutt. Postmodernistiske trekk er synlige gjennom et større mangfold av stemmer og perspektiver, mindre harmoni og brudd med den enhetlige fortellingen fra vi ble kjent med i forgjengeren. Boken gir uttrykk for en framtiduro som blant annet kommer til syne i en sterkt moraliserende framstilling av fjernsynets og tobakkens konsekvenser.

Den polyfone og kritiske tilnærmingen gjelder ikke alle temaene i *Ungdom og samfunn*. Den tenderer mot å framstille nære fenomener mer kritisk og med en større flerstemthet enn hva gjelder for fjerne eller mer fremmede fenomener. Dette spiller inn på hvordan Norge blir sett i forhold til resten av verden. Norge framstilles som spesielt god på likestilling og som en opprettholder av demokratiet, FN og menneskerettighetene i verden, mens verden utenfor Norge skildres oftere i lys av hvorvidt menneskerettighetene blir etterfulgt eller ikke. *De andre* i læreboken faller inn i uklare kategorier, tydelige offerroller og gamle stereotyper.

Nasjonssynet i *Ungdom og samfunn* peker på flest områder i retning av et statsborgerlig nasjonssyn. Gjennom det økte globale perspektivet blir Norge og det norske i større grad sett i sammenheng med resten av verden; nye temaer og sammenligninger preger framstillingen. En

²⁷⁴ Wel 2007, side 116

slik perspektivutvidelse vises også gjennom den flerstemte skildringen av "verden i Norge" i form av en åpning for innvandrere i Norges egne stemmer. Slikt sett har boken en mindre etnosentrisk framstilling. Den økte polyfonien kan tale for et statsborgerlig nasjonssyn. En bred framstilling av rasisme kan peke på en mer etnisk heterogen befolkning, og boken viser eksplisitt at innvandrerne har en plass i det norske samfunnet, jamfør bildet hvor politikerne "slår ring om innvandrerbarna" (bilde 4.3).

Bruddet med den harmoniske og ukritiske framstillingen fra 1974, peker også i retning av et mer statsborgerlig nasjonssyn gjennom en mer kritisk refleksjon over eget ståsted, selv om dette ikke er entydig. Bruddet med en sterkt teleologisk framstillingform fra forgjengeren, gjør at det særegne norske ikke underbygges like sterkt. Boken redegjør heller ikke for noen forestilling om nasjonens "opphav". Det eneste historiske perspektivet på den norske identiteten som trekkes fram, er dannelsen av menneskerettighetene. Slik understrekes *det norske* som en del av en felles vest-europeisk historie. Dette kan peke i retning av en mer statsborgerlig nasjonsoppfatning ved å undergrave en etnisk eiendomsrett til nasjonen.

Ungdom og samfunns eksplisitte tematisering av rase framstår som paradoksal. Bokens inndeling av menneskeheten i tre raser, uten å redegjøre for eller problematisere hva som konstituerer skillet mellom dem, framstår som en anakronisme sett i sammenheng med det meste av bokens innhold. En inndeling av menneskeheten i raser peker mot et etnisk-kulturelt nasjonssyn; rase er arv og ikke noe man kan velge å slutte opp om. Bokens implisitte og unyanserte tvedeling mellom norsk og utlending eller i-land og u-land kan peke i samme retning. Disse inndelingene kan ses på som en videreføring av *Samfunnskunnskap 1s* skille mellom "hvite menn" og "fargede".

5 Oppsummering og konklusjon

Temaet for denne oppgaven har vært å undersøke det nasjonale selvbildet i norske samfunnskunnskapsbøker på 1970- og 80-tallet. Et særlig fokus har vært rettet mot den moderne innvandringens eventuelle påvirkning på den norske identiteten. For å svare på masteroppgavens hovedproblemstilling – *hvilket bilde av Norge fantes i lærebøker i en slik tid preget av samfunnsmessig oppbrudd og forandring?* – har de fem første underproblemstillingene kunnet gi et svar på dette. I dette kapittelet vil det først redegjøres for analysens funn i forhold til lærebøkens verdensbilde, framstillingen av den norske identiteten, framstillingen av *de andre*, samt bøkens nasjonssyn. Deretter det redegjøres for hva disse funnene kan si i forhold til brudd og kontinuitet i bøkens framstilling. Så vil samsvaret mellom lærebøkene og deres respektive læreplaner kommenteres, før masteroppgaven vil plasseres i en historiografisk sammenheng.

5.1 Bildet av Norge og nasjonssynet i lærebøkene

Oppgavens første underproblemstilling har vært *hva kjennetegner bøkens verdensbilde?* Det verdensbildet som tegnes opp i *Samfunnskunnskap 1* er en idealisert versjon av virkeligheten preget av ordnete former, harmoni og en positiv framtidstro. Samfunnene som skildres er preget av samarbeid mellom medlemmene, av klare regler som blir opprettholdt og framstilles som om de er av samme art – de tar utgangspunkt i de samme premissene. Dette vises for eksempel gjennom en analogi mellom klassen/klassereglene og verdenssamfunnet/menneskerettighetene. Det harmoniske preget kommer som en naturlig konsekvens av at bokens virkelighetsbeskrivelse har utgangspunkt i ett perspektiv fortalt med én stemme; boken har et smalt og eurosentrisk verdensbilde og underkommuniserer konflikt. Ved de tilfelle konflikter eller unntak fra den harmoniske ordenen presenteres, blir det samtidig stadfestet at utviklingen ”i riktig retning”.

Ungdom og samfunns verdensbilde bryter med forgjenerens harmoniske og idealiserte framstilling. Den bygger på et mer konfliktorientert kunnskapssyn, er i større grad problematiserende og har et mer globalt perspektiv. Nye temaer, sammenligninger og stemmer introduseres med det resultatet at ulikheter kommer til overflaten, fenomener betraktes fra flere perspektiver og forgjengerens utvetydige framtidsoptimisme er her gått over i en ny framtiduro. Teleologi er ikke påtakelig. Men trass i en stort sett mer problematiserende tilnærming, deler boken eksplisitt menneskeheten inn i tre rasegrupper. En slik inndeling, med de konnotasjonene som knyttes til denne, passer ikke sammen med hvordan boken ellers tematiserer etnisitet og etnisk mangfold og kan tolkes som en usikkerhet overfor dette.

Hva kjennetegner det norske selvbildet uttrykt i lærebøkene? Samfunnskunnskap 1 framstiller Norge anno 1974 teleologisk. Dette vises i bokens historiske redegjørelser og i ulike framtidscenarier gjennom en deterministisk framstillingsform. Bokens bakoverskuende determinisme holder datidens Norge som *telos*, mens målet framtiden impliserer et verdenssamfunn i Norges bilde. Framstillingen av menneskerettighetene som "verdenssamfunnets grunnlov" og ved hvordan Norge kjemper for disse globalt, underbygger dette. Nordmenn framstilles som spesielt altruistiske, og Norge sitter på løsningen, ja er kanskje løsningen på verdens problemer. En slik framstilling minner sterkt om Olav Ristes beskrivelse av en misjonærimpuls i norsk utenrikspolitikk.²⁷⁵ Oppslutningen om disse verdiene framstilles som definerende for det norske fellesskapet, og bærer i noen tilfeller preg av en norsk selvtilfredshet. Likestilling mellom kvinne og mann, samt et problematiserende syn på tradisjonelle kjønnsroller framstilles også som noe definerende norsk. Dette kommer fram i sammenligningen med andre land, og framstillingen er tydelig deterministisk.

En historisk dimensjon over den norske identiteten er tilstede i *Samfunnskunnskap 1*. Felles historie blir eksplisitt trukket fram som en sammenbindende faktor for fellesskapet, sammen med felles språk, felles skikker, en særpreget kultur og kjærlighet til naturen. Boken nevner ikke kristendom som en historisk sammenbindende faktor. Dette fraværet er symptomatisk. Kristendommens rolle som en del av en norsk identitet vektlegges påfallende lite med tanke på bokens eksplisitte referanse til skolens formålsparagraf. En ukritisk tilnærming til norsk historie og norske verdier kan spores i bokens harmoniske og samfunnsbevarende framstillingsform. Det nasjonale selvbildet er etnosentrisk. Dens monofone framstillingsform skildrer virkeligheten med utgangspunkt i et etnisk norsk perspektiv. Det historiske etniske mangfoldet i Norge omtales ikke, med unntak av en harmoniserende og historieløs framstilling av den samiske minoriteten. Ingen av de nasjonale

²⁷⁵ Riste 2003, side 8iff.

minoritetene nevnes, til tross for at boken tar opp minoritetsgrupper som et eget tema. Moderne innvandring til landet vises i form av én enkelt flyktning som ikke framstår som en del av det norske. Den nasjonale identiteten knyttes slik implisitt til den etnisk norske majoriteten.

Den norske identiteten i *Ungdom og samfunn* er mer polyfon enn *Samfunnskunnskap 1*. Tematiseringen av rasisme vies stor plass og åpner for innvandreres egne stemmer i beskrivelsen av det norske samfunnet. Dette er den største forskjellen mellom de to bøkene som kan knyttes til den moderne innvandringen. Det offentlige Norges syn gjøres klart; rasisme er galt og innvandrere er en del av samfunnet. Men trass i økt polyfoni, framstilles innvandrere som én blokk; det er av mindre interesse hvor fra og hvorfor de innvandret. Boken tematiserer heller ikke spørsmål knyttet til "innvandrerbarnas" identitetsdannelse. Rasisme blir kun tematisert i forholdet mellom den etnisk norske majoriteten og moderne innvandrergrupper. Ingen av de øvrige etniske minoritetsgruppene i Norge blir kommentert, selv om det her ville vært naturlig å vise historisk til norsk statsrasisme overfor disse. Den historiske bakgrunnen boken faktisk gir rasisme, knyttes til avgrensede fenomener som den transatlantiske slavehandelen og nazismen under annen verdenskrig. Slik framstilles rasisme som et fenomen som enten er tilstede eller ikke, framfor en mer fruktbar tilnærming i form av å tenke i grader.

"Innholdet" i den norske identiteten står for tematisk kontinuitet sammenlignet med forgjengeren, men problematiseres mer. Likestilling framstilles som noe særpreget norsk i sammenligningen med likestilling i andre deler av verden, men tilnærmingen mer moderat enn forgjengeren. Den er ikke teleologisk og viser til den historiske kampen bak kvinnes utvidete rettigheter. En mer problematiserende tilnærming vises også i elevoppgavene. Tematisk kontinuitet, men brudd i framstillingsmåte, vises også i tematiseringen av demokrati, FN og menneskerettighetene. Norges "misjonærrolle" kommer implisitt fram, men i tråd med den mer problematiserende framstillingsformen, vises også tilfeller hvor nordmenn handler ut av egeninteresse – med negative konsekvenser for menneskerettighetene.

En historisk dimensjon over den norske identiteten er utelatt fra *Ungdom og samfunn*. Kristendom tematiseres ikke, noe som kan være et eksempel på bokens manglende sammenkobling mellom det norske samfunnet *før* med det norske samfunnet *da*. Det nærmeste boken kommer en redegjørelse for historisk sammenbindende faktorer, er i måten den norske identiteten knyttes til en bredere vest-europeisk identitet gjennom framveksten av menneskerettighetene. En slik understreking av felles europeisk historie og verdier,

underbygger framstillingen av menneskerettighetene, demokrati og internasjonal rettsorden som en spesiell del av den norske identiteten.

På tross av en mer kritisk framstillingsform, inneholder *Ungdom og samfunn* enkelte tilfeller av retrospektiv determinisme. Dette vises gjennom forenklete redegjørelser for historiske forløp, for eksempel hvordan menneskerettighetene oppstod. Ved å ikke vise til kontroversene rundt hva disse skulle inneholde, framstilles de som selvsagte, og elevene får ikke gode grunner til verken å argumentere for eller imot dem. Når nettopp menneskerettighetene framstilles som en vesentlig del av det norske selvbildet, er det problematisk at ikke boken i større grad viser til kampen bak dem.

Opgavens tredje underproblemstilling har vært *hva kjennetegner lærebøkernes framstilling av de andre? Samfunnskunnskap 1* opererer med et implisitt skille mellom "hvite menn" og "fargede", framstilt henholdsvis med positiv og negativ valør. Dette skillet kommer fram av samspillet mellom bokens bilder, bildetekster og brødtekst. Mennesker av afrikansk eller asiatisk opprinnelse framstår i stereotypiske offerroller, mens hvite mennesker framstilles mindre stereotypisk og oftere i mer positive situasjoner. Den implisitte tvedelingen minner om bokens inndeling mellom i-land og u-land. Det redegjøres i detalj for "u-landenes onde sirkel" og for hvordan Norge hjelper til å bryte denne. En paternalistisk grunntone overfor de "fargede" er gjennomgående, og framstillingen underbygger Norges rolle som misjonær for menneskerettighetene på et globalt plan. Det kan synes som om en forestilling om rase er underliggende for bokens kategoriseringer ettersom rasebegrepet brukes som en selvfølgelighet og problematiseres ikke.

Bildene i *Ungdom og samfunn* faller med få unntak inn i et lignende mønster som forgjengeren; ikke-vestlige mennesker framstilles i offerroller og hvite mennesker framstilles mer positivt. Bokens framstilling av sammenhengen mellom sult og et lands økonomiske utvikling kan forstås analogt til *Samfunnskunnskap 1s* "uvitenhetens onde sirkel". Påstanden kan skape en stereotypi om at barn fra u-land er tilbakestående i større grad enn å forklare fravær av økonomisk utvikling. Elevoppgaver om forhold i u-land er gjennomgående på et lavere taksonomisk nivå enn dem om forhold i i-land, og underbygger framstillingen av virkeligheten i u-land som lite kompleks. Gjennom slike forenklete og unyanserte skildringer underbygges et bilde av at verden er delt inn i to blokker: i-land og u-land. Et slikt skille kan ses i sammenheng med det implisitte skillet mellom nordmann og utlending. Slike inndelinger, uten å operere med en tenkning i grader, er lite gunstig til å forklare *hvorfor* ting er annerledes eller – knyttet til identitet – til å si noe om hva som er karakteristisk for de ulike identitetene.

Den fjerde underproblemstillingen har vært *hva kan sies om lærebøkernes nasjonssyn?* I *Samfunnskunnskap 1* peker dette i retning av både et statsborgerlig og etnisk-kulturelt nasjonssyn. Bokens redegjørelse for en historisk dimensjon ved det norske fellesskapet tyder på en etnisk-kulturell nasjonsforståelse. De implisitte tvedelingene norsk/utlending og i-land/u-land, samt inndelingen i raser, peker i samme retning. Til inntekt for et statsborgerlig nasjonssyn kan kristendommens manglende kobling til det norske fellesskapet vitne om en sekulær nasjonsforståelse. Fokus på demokratisk dannelse, samt stolthet – framfor arv – som konstituerende for det norske fellesskapet, peker i samme retning. Likevel heller bokens helhetsinntrykk mest i retning av en etnisk-kulturell nasjonsforståelse. Spesielt talende er måten boken impliserer Norge som *telos* for historiens utvikling, nordmenn som altruistiske ”misjonærer” for menneskerettighetene og tvedelingen ”hvit mann” og ”fargede”.

Ungdom og samfunn har også elementer av begge nasjonssynene. Økt polyfoni i skildringen av *det norske* og den eksplisitte stadfestingen av at ”innvandrerbarna” er en del av det norske fellesskapet taler for et statsborgerlig syn. At den norske identiteten knyttes implisitt til en felles europeisk historie gjennom framstillingen av menneskerettighetenes dannelse, peker i samme retning; en identitetsmessig tilknytning til en europeisk identitet kan undergrave en etnisk eiendomsrett til nasjonen. På tross av slike faktorer som indikerer et statsborgerlig nasjonssyn, bryter bokens raseinndeling med dette bildet. Rase er arv og ikke noe man kan velge å slutte opp om. Følgelig peker en slik inndeling mot en etnisk nasjonsforståelse. Bokens implisitte tvedeling i norsk og utlending eller i-land og u-land kan peke i samme retning. Nasjonssynet i *Ungdom og samfunn* peker altså i ulike retninger, spesielt med tanke på den paradoksale tematiseringen av rase.

5.2 Brudd og kontinuitet

Som gjennomgangen av de fire første underproblemstillingene viser, har oppgavens analyse påvist både brudd og kontinuitet i de to lærebøkernes framstillingsformer. Endringene kan grupperes etter historiesyn, verdenssyn, kunnskapssyn og nasjonssyn.

Historiesynet i de to bøkene viser klare skiller. *Samfunnskunnskap 1* er gjennomsyret av teleologisk determinerte framstillingsformer. *Ungdom og samfunn* bryter i all hovedsak med dette gjennom en mer problematiserende framstillingsform, med unntak av noen få tilfeller av retrospektivt determinerte hendelsesforløp. Et annet klart brudd er i bøkernes framstilling av mulige framtidscenarier. På dette punktet viser boken fra 1974 en tydelig framtidsoptimisme, mens det i 1987 vises tegn til framtidssuro.

Nært sammenhengende med overgangen mot en mer negativ framtidstro, er forskjeller i bøkens verdenssyn. Endringene i framstillingsform kan kanskje knyttes til overgangen fra en tiltro til det modernistiske opplysningsprosjektet mot en postmodernistisk tilnærming. Dette viser seg først og fremst gjennom økt polyfoni, flerperspektivering og rom for konflikt. Derav framstår virkelighetskildringen mindre harmonisk, men har samtidig et større potensial til å være mer virkelighetstro.

Kunnskapssynet i bøkene medvirker også til dette bruddet. Rangert etter Blooms taksonomi viser elevoppgavene en tydelig bevegelse fra et samfunnsoppdragende og instrumentalistisk kunnskapssyn mot et mer konfliktorientert. Overgangen fra en universalistisk holdning til andre kulturer (jamfør "verdenssamfunnet", samfunn av samme art) mot en noe mer kulturel relativistisk holdning, markerer også et brudd. Dette kan spores i *Ungdom og samfunn* i form av en økende vilje til å søke forståelse av andre kulturer på deres egne premisser, gjennom for eksempel polyfoni, flerperspektivering og økt globalt perspektiv.

Endringene i historiesyn, verdenssyn og kunnskapssyn har innvirket på bøkens nasjonssyn og synet på nasjonal identitet. Det postmoderne bruddet ses tydelig i overgangen fra en monofon framstilling av den norske identiteten til en mer polyfon. "Innvandrerbarnas" plass i den norske identiteten i boken fra 1987 og deres stemmer i skildringen av det norske samfunnet, er som nevnt det tydeligste tegnet på den moderne innvandringens påvirkning av den nasjonale identiteten. Denne framstillingen står for et skarpt brudd og er et tydelig eksempel på økt kritisk selvrefleksjon overfor den norske identiteten. *Samfunnskunnskap 1* framstiller det nasjonale selvbildet innforstått og uproblematisk, for eksempel når den eksplisitt konstaterer det historisk "særegne" for den norske identiteten. At de moderne innvandrerne eksplisitt sies å ha en plass i den norske identiteten kan også vitne om en overgang fra en statisk kulturforståelse mot en mer dynamisk. Endelig er det mulig å snakke om en overgang fra en kulturelt ensrettet nasjonsbygging mot en mer kulturelt heterogen. En slik overgang samsvarer langt på vei med et etnisk-kulturelt nasjonssyn i *Samfunnskunnskap 1* til et i større grad statsborgerlig nasjonssyn i *Ungdom og samfunn*.

Det er samtidig sider ved bøkene som står for kontinuitet. Bruddene er ikke alltid like entydige. Den mer postmoderne tilnærmingen til verden og det mer konfliktorienterte kunnskapssynet i *Ungdom og samfunn*, er som oftest forbeholdt nære eller kjente fenomener. Fjernere eller mer fremmede fenomener framstilles i begge bøkene monofont. Dette kommer til uttrykk gjennom uklare kategoriseringene av *de andre*. Der det i 1974 skilles mellom "hvite menn" og "fargede", trekkes skillet 13 år seinere ikke ulikt mellom i-land og u-land, samt

nordmenn og utlendinger. Selv om dette framstilles implisitt, er inndelingen likevel såpass tydelige at de står for kontinuitet. Bruken av rasebegrepet står for en lignende kontinuitet. I *Samfunnskunnskap 1* brukes uttrykket som noe selvforklarende og problematiseres ikke. *Ungdom og samfunn* vier en inndeling av menneskeheten i raser bred plass, men uten at dette passer inn i bokens helhetsbilde, som vist i analysen.

På tross av ulikt historiesyn, verdenssyn og kunnskapssyn, framstiller bøkene "innholdet" i den norske identiteten forbausende likt. Analysen har påvist to gjennomgående temaer: Likestilling og misjonærimpuls/altruisme. Framstillingen av Norge som fremskredent når det gjaldt likestilling understrekes i begge bøkene, selv om boken fra 1987 problematiserer dette mer. *Samfunnskunnskap 1s* spesielt tydelige fokus på kjønnsroller og likestilling er det eneste området den inntar et konfliktorientert kunnskapssyn og hvor strømningene fra 1970-tallets skoletenkning vises tydelig i boken. Ellers er boken konservativ gjennom et samfunnsoppdragende og instrumentalistiske kunnskapssyn. Framstillingen av nordmenn som spesielt altruistiske og menneskerettighetenes "misjonærer" står for en annen kontinuitetslinje.²⁷⁶ I dette ser vi også en kontinuitet gjennom en universalistisk tilnærming til andre kulturer, selv om *Ungdom og samfunn* på noen områder inntar en mer kulturrelativistisk tilnærming.

Hva gjelder bokens nasjonssyn er det påfallende hvor lite en historisk dimensjon over *det norske* tematiseres. *Samfunnskunnskap 1* har riktignok en historisk dimensjon, men den framstilles uproblematisk og selvforklarende. Det nærmeste *Ungdom og samfunn* kommer en historisk dimensjon er å knytte den norske identiteten til europeiske verdier og framveksten av menneskerettighetene, selv om det ikke sier noe om hva som gjør en nordmann annerledes enn eksempelvis en franskmann.

Begge bøkernes manglende tematisering av de nasjonale minoritetene utgjør kontinuitet i form av påtakelig fravær. Dette kan forklares som tidstypisk, da heller ikke læreplanene tematiserte disse gruppene i særlig grad.²⁷⁷ Som nevnt fikk disse gruppene rett nok ikke statlig anerkjennelse som nasjonale minoriteter før i 1999. Andre former for kontinuitet kan være fraværet av å framstille kristendom som en del av den norske identiteten. Dette er påfallende i

²⁷⁶ Det kan drøftes om hvorvidt *Samfunnskunnskap 1s* innlemmelse av nord-sør-problematikk kan tolkes som et resultat av det Lorentzen karakteriserer som radikale standpunkter i M74. Dette har jeg ikke gjort, ettersom jeg mener framstillingen er såpass etnosentrisk og uproblematisk at den ikke lever opp til betegnelsen *radikal*. Dette kommer tydelig fram i sammenligningen med andre samtidige samfunnskunnskapsbøker, for eksempel tidligere nevnte *Menneske og miljø* av Theo Koritzinsky.

²⁷⁷ Av de nasjonale minoritetene nevner M74 kun implisitt kvenene: "en befolkningsgruppe med finsk bakgrunn", M74, side 72. M87 nevner kun rom ("sigøyerne") og kvener. M87, side 36.

forhold til hvor eksplisitt uttrykt kristendommen var i skolens målparagraf og med tanke på hvilken plass kristendommen historisk har hatt for en norsk nasjonsforståelse.

5.3 Læreplanene styrer ikke sterkt

Oppgavens sjettede underproblemstilling har vært å spore i hvilken grad lærebøkernes innhold har vært i samsvar med læreplanenes føringer. Hvordan har forholdet mellom intensjonsnivået og innholds nivået vært på dette punktet? Som nevnt i innledningskapittelet er læreplaner blitt kalt kompromisspregete konsensus skrifter, en merkelapp jeg mener er dekkende for mye av mønsterplanenes språkbruk; denne er for lite presis til effektivt å kunne styre bøkernes framstilling av abstrakte begreper som kollektive mentaliteter og nasjonalt selvbilde. Mange upresise formuleringer gir meningsinnholdet mange mulige fortolkninger, noe denne analysen har sporet i et lite konsistent samsvar mellom lærebøkene og mønsterplanene.

Entydig samsvar mellom bok og plan har kun blitt påvist for de temaene der læreplanene er mest eksplisitt og der temaet blir fulgt opp både i planenes generelle del og i fagplanene. For kildene i denne analysens del, gjelder dette kun for temaene likestilling og menneskerettighetene. Andre områder er uttrykt såpass implisitt i læreplanene at de ikke gir et tydelig nok grunnlag for å kunne vurdere samsvaret mellom plan og bok. Dette gjelder eksempelvis inndelingen av "hvite menn" og "fargede" og de andre, lignende implisitte inndelingene.

Det lite entydige samsvaret mellom lærebøkene og mønsterplanene hang nok sammen med at M74 og M87 var såkalte retningsgivende rammeplaner hva gjaldt fagenes pensum, som redegjort for i bakgrunnskapittelet. Dette kan ses i sammenheng med en desentraliseringstendens i skolen, og var ment som en større valgfrihet for de enkelte lærerne og skolene til selv å tilpasse pensumet lokale behov. En slik desentralisering av definisjonsmakt ga samtidig mer makt til lærebokforfatterne og forlagsredaksjonene hva gjaldt skolens innhold. Foruten gjennom læreplanene, kunne myndighetene også styre lærebøkernes innhold ved hjelp av godkjenningsordningen for lærebøker. Men denne ordningen undersøkte i analysens periode ikke forhold ved bøkernes innhold som direkte kunne knyttes til uttrykket av et nasjonalt selvbilde (foruten kanskje at bøkernes innhold ikke skulle virke diskriminerende for "enkelte folkeslag eller kulturer", se 1.3, fotnote). Dette kan tolkes som at lærebokforfatterne og forlagene nøt stor frihet når det gjaldt uttrykket av en nasjonal identitet i lærebøkene. Det kan også tenkes at de mest solgte lærebøkene fikk en slik utbredelse nettopp på grunn av at deres

framstilling av virkeligheten harmonerte med det verdenssynet brorparten av lærerstanden hadde.

Mange av faktorene som påvirket lærebøkernes uttrykk av nasjonal identitet, kan altså neppe spores direkte gjennom en undersøkelse av forholdet mellom lærebok og læreplan. En rikere forståelse av forholdet mellom intensjonsnivået og innholds nivået i skolen, fordrer undersøkelser av flere sider ved begge nivå. Forlag og lærebokforfatteres rolle i dette forholdet er av interesse. Andre forslag til videre forskning vil presenteres i siste kapittel.

5.4 Hva er nytt? Oppgaven sett i en historiografisk sammenheng

I denne masteoppgaven har jeg påvist noen tematiske trender og brudd som ikke er vektlagt i foreliggende lærebokforskning. En kontinuitetslinje er bruken av rasebegrepet. Dette kan tyde på at en forestilling om rase, med de konnotasjoner begrepet kan føre med seg, har vært en implisitt del av norsk nasjonsbygging i oppgavens periode. Det må her skytes inn at *Ungdom og samfunn* ikke gir entydige signaler om dette, som vist i analysen.

En annen form for kontinuitet er bøkernes manglende tematisering av de nasjonale minoritetene som en del av det norske fellesskapet. Disse gruppernes fravær i skolebokhistorie, skolehistorie og dels allmennhistoriske verker er symptomatisk, med unntaksvise referanser til kvenene. Etter at disse gruppene fikk status som nasjonale minoriteter, har det derimot vært mer historisk forskning på deres stilling i det norske samfunnet.²⁷⁸

Denne masteroppgaven har også påvist kontinuitet i uttrykket av Norge som spesielt altruistiske og som forkjempere for menneskerettighetene i verden. Dette har likheter Olav Ristes beskrivelse av en "misjonærimpuls" i norsk utenrikspolitikk, samt minner om oppfatningen om "Norge som fredsnasjon". Denne kontinuiteten i analysens bøker kan tyde på at en slik oppfatning har vært en del av den norske nasjonsbyggingen i skolen på 1970- og 80-tallet, selv om det må kommenteres at samsvaret mellom plan og bok ikke er entydig. I beskrivelsen av den transparente perioden, nevner Svein Lorentzen også trekk som peker i samme retning. Bøkene i denne analysen er muligens enda tydeligere på dette punktet gjennom framstillingen av nordmenn som spesielt altruistiske.

Knyttet til den moderne innvandringen har oppgaven også påvist et påtakelig brudd i framstillingsform fra 1974 til 1987. Innvandrere går fra å være framstilt gjennom et

²⁷⁸ Kjeldstadli, Knut (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie*, Pax Forlag, Oslo; Engen, Thor Ola 2010: "Enhetskolen og minoritetene", i Lund, Anne Bonnevie & Bente Bolme Moen 2010 (red.): *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, Tapir akademisk forlag, Trondheim.

utenfraperspektiv til å slippe til med egne stemmer i beskrivelsen av det norske samfunnet. Det vil si en tendens mot en økende inkludering av de moderne innvandrerne, selv om dette har sine forbehold, eksempelvis i bruken av rasebegrepet.

Foruten slike spesifikke tematiske endringer og videreføringer, er det ut fra bøkens helhetsinntrykk mulig å problematisere Svein Lorentzens periodiske inndeling av norske historie- og samfunnskunnskapbøker (se 2.4). Han skiller mellom *the confident nation* (1940-1970) og *the transparent nation* (1970-), og på bakgrunn av de karakteristikkene han legger i denne inndelingen, skulle begge analysens bøker plasseres i sistnevnte periode. Men slik *the transparent nation* beskrives, passer ikke boken fra 1974 inn i den perioden. Med unntak av den radikale framstillingen av likestilling og kjønnsroller, har ikke *Samfunnskunnskap 1* disse karakteristikkene, men stemmer bedre overens med slik perioden *før* 1970 beskrives. Først i boken fra 1987 kan vi finne de trekkene som Lorentzen legger i perioden etter 1970. I redegjørelsen for den transparente perioden, trekker Lorentzen kun fram ett eksempel fra lærebokgenerasjonen som ble gitt ut etter M74, Theo Koritzinskys samfunnskunnskapsbok *Verden og vi*.²⁷⁹ Koritzinskys lærebøker gir etter en gjennomlesning inntrykk av å være radikale for sin samtid og reflekterer den transparente periodens pedagogiske og ideologiske tanker i større grad enn andre bøker i samtiden, i alle fall i sammenligning med *Samfunnskunnskap 1*.²⁸⁰ Dette kan tale for at Lorentzens periodisering av nasjonssynet i lærebøkene bør nyanseres. Enten kan 1970-tallet skilles ut som en overgangsperiode og at skillet for den transparente perioden settes seinere til rundt den nye lærebokgenerasjonen som kom i 1987. Eller så kan man eksplisitt kommentere at 1970-tallets lærebøker var i en mellomposisjon, med unntak av de mest radikale tilfellene, som Koritzinskys bøker.

Lorentzens periodisering av nasjonssynet i lærebøker ligger på innholds nivået. Retter man fokuset mot påvirkningsnivået, vil en kvalitativ undersøkelse av de mest utbredte skolebøkene være av større interesse enn en kvantitativ undersøkelse av de lærebøkene som foreligger. Bøker med størst utbredelse har størst potensiale for å påvirke elevene. Koritzinskys lærebøker hadde ikke like stor utbredelse som Cappelens *SOL*-serie, som *Samfunnskunnskap 1* er en del av. Som nevnt hadde denne lærebokserien en helt dominerende stilling på lærebokmarkedet i mange år etter M74, ifølge Lorentzen selv. Hvis man vil bruke Lorentzens

²⁷⁹ Gjengitt i Lorentzen 2009, side 277.

²⁸⁰ Jeg har raskt lest, men ikke grundig analysert, Koritzinskys samfunnskunnskapsbok *Menneske og miljø* fra 1974. I tillegg har jeg lest artikkelsamlingen *Samfunnsfag og påvirkning* fra 1972, som Koritzinsky redigerte. Sistnevnte rettet et kritisk søkelys mot samfunnsfagenes plass i skolen og om ideologisk innhold i lærebøker og læreplaner. Disse bøkene gitt et vesentlig annet inntrykk hva gjelder historiesyn, verdenssyn, kunnskapssyn og nasjonssyn enn *Samfunnskunnskap 1*. Koritzinsky 1974; Koritzinsky 1977 (2. utg.).

periodisering til å antyde hvilken nasjonal identitet elever til ulik tid har lært på skolen – altså å uttale seg om påvirkningsnivået – er det ennå større grunn til å plassere 1970-tallets lærebøker enten i den selvsikre perioden eller i en mellomperiode.

6

Epilog: Noen fagdidaktiske refleksjoner

Denne masteroppgaven har påvist en endring i retning av en mer inkluderende nasjonsforståelse i 1987 enn i 1974 hva gjelder etnisk opprinnelse. I *Samfunnskunnskap 1* fra 1974 framstilles den norske identiteten som lukket for andre grupper enn den etnisk norske majoriteten, mens i *Ungdom og samfunn* fra 1987 er den på noen områder mer åpen. Dette er en positiv utvikling, gitt at man deler mitt syn på at skolen bør bedrive en nasjonsbygging som inkluderer de ulike etniske gruppene innenfor statens grenser som potensielt fullverdige medlemmer av nasjonen. Denne problematikken er enda mer aktuell i dag den var på 1970- og 80-tallet, ettersom det norske samfunnet er mer etnisk og kulturelt heterogent i dag, blant annet gjennom at den moderne innvandringen har økt i omfang.²⁸¹ Dette bør ha konsekvenser for hvilken nasjonsbygging skolen bedriver. På tross av en positiv utvikling i uttrykket av nasjonal identitet, er begge lærebøkene undersøkt i denne oppgaven i ulik grad etnosentriske og ekskluderende. Selv om det har skjedd mye innen læreboksjangeren siden 1974 og 1987, mener jeg det likevel er mulig å trekke noen fagdidaktiske lærdommer ut fra analysen slik at lærebøker kan uttrykke en mer åpen, men samtidig forpliktende, nasjonsforståelse.²⁸² Men lagt til grunn for en ny type nasjonsbygging, trengs det å bli lagt ny mening i de gamle begrepene om samfunn og nasjon.²⁸³

En tradisjonell forståelse av samfunnsbegrepet har sitt opphav i de samfunnsmessige endringene vesten gjennomgikk på 1800-tallet, deriblant overgangen fra et før-industrielt samfunn til et industrisamfunn. Knut Kjeldstadli skriver i boken *Sammensatte samfunn* at en tradisjonell forståelse av samfunnsbegrepet innebærer "[e]n form for orden, en størrelse med sammenheng innad og grenser utad og med varighet over tid. Samfunnet har også omgivelser,

²⁸¹ SSBs hjemmeside, <http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 16.11.10.

²⁸² I en tid hvor læremidlene kan se ut som om de blir mer internettbaserte, er kritikken som her presenteres også relevant for andre medier enn læreboken (selv om læreboken har vist seg forbausende seiglivet).

²⁸³ Den følgende redegjørelsen om at begrepene om samfunn og nasjon må redefineres, bygger delvis på Kjeldstadli 2008, spesielt kapittel 2 og 6.

her finnes etter dette synet flere samfunn med grenser mellom hverandre.”²⁸⁴ Dagens virkelighet er en tilstand med omfattende migrasjon, globalisering, internasjonalisering og lignende fenomener. Slike prosesser skaper samfunnformer som i langt større grad er *transnasjonale* av art, blant annet i form av *diasporaer* rundt om i verden med tette bånd seg i mellom. Et tradisjonelt samfunnsbegrep dekker ikke en nåtidig virkelighet på en treffende måte, da det langt på vei bygger på tanken om samfunn som tydelig avgrensede enheter. En mer anvendelig forståelse av samfunn er å heller snakke om menneskelige *relasjoner*, det være seg samhandling, interaksjon, kommunikasjon, utvekslinger, transaksjoner og nettverk. Alt ettersom slike relasjoner er mindre eller mer tette og hyppige, kan man snakke om *grader* av samfunnmessighet, framfor samfunn som avgrensede enheter.²⁸⁵

En endret virkelighet og en slik forståelse av samfunnsbegrepet har konsekvenser for hvordan vi oppfatter nasjonen; vi trenger en et nytt nasjonsbegrep. En slik oppfordring er ikke utelukkende basert på et idealistisk ønske om at alle gruppene innenfor landets grenser skal favnes av nasjonen. Den er like fullt basert på realisme, da de begrepene vi har om nasjon og samfunn beskriver ikke dagens virkelighet på en tilfredsstillende måte. Verken en etnisk-kulturell eller en statsborgerlig nasjonsforståelse er realistiske hvis målet er en inkluderende nasjonalstat. Den etnisk-kulturelle forståelsen utestenger de etniske minoritetene for fullverdig medlemskap, mens den statsborgerlige kan virke sterkt assimilatorisk og mangle en tilstrekkelig subjektiv tilknytning når lojalitetsfølelsen blir satt under press.²⁸⁶ I boken *Hva er nasjonalisme?* diskuterer Øyvind Østerud mulige veier ”[m]ot et mer fruktbart nasjonsbegrep”.²⁸⁷ Kjeldstadli tegner opp et nytt nasjonssyn – *nasjon som samhold i mangfold* – men presiserer at det kun er en arbeidsskisse. Samhold i mangfold-modellen kan ses på som *best of both worlds* – et samfunn som verken er ekskluderende eller tvinger alle til konformitet. Den trekker på den statsborgerlige modellens *ius soli* – at statens medlemmer er de som bor i staten, samt på den etniske-kulturelle modellens anerkjennelse av kollektiver og evne til lojalitetsfølelse. Hvordan dette skal overføres til praktisk politikk, kan kritiseres for å bære preg av ”famlende svar”.²⁸⁸ Likevel er det et konstruktivt innspill som kan overføres til skolen og

²⁸⁴ Kjeldstadli 2008, side 64.

²⁸⁵ Kjeldstadli 2008, side 68.

²⁸⁶ For en utdypning om manglene ved etnisk-kulturell og statsborgerlig nasjonsforståelse, se Kjeldstadli 2008, side 158-171 og Østerud 1997, side 22-27.

²⁸⁷ Østerud 1997, side 22ff.

²⁸⁸ Kjeldstadli 2008, side 173.

hvilken nasjonsbygging den skal bedrive, og som også samsvarer med mange av de lærdommene jeg mener kan trekkes ut av denne oppgavens analyse.²⁸⁹

Dersom man ønsker at skolen skal være medvirkende til å skape en nasjon som i retning av samhold i mangfold-modellen, kan det trekkes noen lærdommer ut av denne oppgavens analyse som kan kategoriseres etter historiesyn, kunnskapssyn og nasjonssyn.

Når det gjelder historiesynet i samfunnskunnskapsbøker, er det viktig at en historisk dimensjon over det norske samfunnet og andre samfunn ikke overlates i sin helhet til historiefaget. For å motvirke teleologi og deterministisk tenkning på den ene siden og en historieløs framstilling på den andre, er det viktig å innlemme historiefagets fagdidaktiske tilnærminger også i faget samfunnskunnskap. Teleologi, determinisme og fravær av en historisk dimensjon er alle faktorer som framstiller dagens situasjon som noe innforstått og uproblematisk. Dette gir en forenklet forståelse av historiske forløp. Determinisme vanskeliggjør å tenke seg til hva som kunne ha vært og det skjuler aktørens valgmuligheter i historien – og i samtiden. For moderne historiedidaktikk står begrepet *historiebevissthet* sentralt (se fotnote).²⁹⁰ Dette begrepet, og andre historiedidaktiske tilnærminger må ikke være forbeholdt historiefaget alene, men også tilstrebes aktivt i samfunnskunnskap. For at ikke de samme temaene skal gjentas, kan dette løses ved at samfunnskunnskapsbøkene er godt integrert med historiefagets framstilling og refererer eksplisitt til historiebøkene der det skulle trenses.

²⁸⁹ Det er ikke rom her for å gjennomgå alle punktene Kjeldstadli setter opp, men jeg vil kort ramse opp noen hovedpunkter som kan knyttes til analysens funn og til de lærdommene som kan trekkes ut av disse: Overgang fra oss-dem-tankegang til et jeg-vi, tenking i relasjoner; at statens medlemmer er de som bor i staten; at grupper, ikke bare individer, innlemmes i nasjonen; at nasjonen må forstås som prosess; at nasjonens historiske dimensjon må inkludere fortid, nåtid og framtid, og vise et annet bilde enn at Norge til enhver tid har vært bosatt av bare nordmenn; *Nation of nations* – Norge som en innvandringsnasjon?; at alle har andel i samfunnet prinsipielt, symbolsk, sosialt og materielt; bevisste ideologiske og kulturelle tiltak i skolen; skolen som en arena for dialog og debatt. For en utdyping av samhold i mangfold-modellen, se Kjeldstadli 2008, side 171-176, samt de følgende kapitlene for forslag hvordan et slikt nasjonssyn kan gjennomføres i praktisk politikk.

²⁹⁰ Begrepet om historiebevissthet ble utviklet i Tyskland på 1960-tallet som et oppgjør med autoritære tendenser i skolen som virket undergravende på en demokratisk grunntanke i faget, og i tillegg som en kritikk av tanken om nøytral historieforskning. Tanken med begrepet er at faget må ta stilling til viktige verdspørsmål og stridssaker i samtiden. Å ha historiebevissthet kan forklares med at man knytter sammen egen tolkning av fortiden med egen samtidsforståelse og perspektiver på framtiden, det vil at man gjør seg bevisst en historisk dimensjon over egen identitet. Historiebevissthet har en orienteringsfunksjon i forhold til forståelsen av andre og bidrar til å begrunne egne handlinger og valg. Historiebevissthet krever et høyt abstraksjonsnivå og henger sammen med elevenes alder. Derfor må undervisningen gradvis utfordre elevene på et stadig høyere abstraksjonsnivå, jamfør Blooms taksonomi. For en utdypning om begrepet historiebevissthet og historiedidaktiske tilnærminger, se Bøe, Jan Bjarne 2002: *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Hva gjelder kunnskapssyn skilles det i denne oppgaven mellom et samfunnsbevarende og et konfliktorientert kunnskapssyn, og for å avgjøre dette har elevoppgavene blitt plassert etter Blooms taksonomi. Det er viktig at en lærebok bygger på et konfliktorientert kunnskapssyn, noe som vil kunne hindre at eleven får et inntrykk av at fenomener er mindre komplekse enn hva de er. Spørsmålene benyttet i lærebøker bør derfor stimulerer eleven til egen refleksjon fremfor kun reproduksjon.

Mer direkte knyttet til nasjonssyn må en lærebok i samfunnskunnskap innta flere perspektiver og inneholde flere stemmer for å uttrykke et nasjonssyn som har potensialet til å inkludere alle etniske grupper i Norge som fullverdige medlemmer av nasjonen. Den må legge til grunn polyfoni framfor monofoni, flerperspektivering framfor etnosentrisme. De ulike gruppene i landet må representeres med sine egne stemmer ut fra sine egne perspektiver, i motsetning til å bli skildret utelukkende gjennom majoritetens øyne. Dette må ha både en fortidig, nåtidig og framtidig dimensjon; det må balanseres mellom å vise den historiske kontinuiteten ved den norske identiteten og å vise til hvordan en norsk kultur er, har vært og vil være dynamisk. I stedet for å uproblematisk konstatere, må den historiske prosessen bak den norske identiteten synliggjøres, både majoritetens og minoritetenes innvirkning. Læreboken må vektlegge prosess framfor essens, dynamisk framfor statisk kultursyn.

Hva gjelder den fortidige dimensjonen ved den norske identiteten, kan det å tenke seg en mytebygging av Norge som ikke bygger på ekskluderende elementer som nordmenns fortid som vikinger – eller for analysens lærebøkers del – av nordmenn som spesielt altruistiske og misjonærer for menneskerettighetene være mulig?²⁹¹ Kan en mer inkluderende mytebygging, som vektlegger et syn på Norge som en historisk innvandringsnasjon – at vi til en viss grad har vært det – og at vi i større grad er det i dag, være oppnåelig? Dette kan være mulig dersom lærebøkene bidrar til at innvandrere kan få en positiv identifisering med det norske fellesskapet, at det er en plass for dem på tross av at de ikke er etnisk norske. Slik mennesker har kommet til landet før, og blitt en del av det – slik kan også nye innvandringsgrupper bidra i dag.

Lærebøkene i analysen tematiserer den norske identiteten som noe innforstått eller unnlater temaet helt. En lærebok må ikke være for konstaterende, men i større grad være diskuterende. Den må ikke framstille lærestoffet for skråsikkert, men stimulere elevenes

²⁹¹ Det må presiseres at jeg ikke mener det er noe prinsipielt galt i at lærebøker oppfordrer til giverglede, altruisme og arbeid for menneskerettigheter. Men måten det blir gjort på i begge lærebøkene som blir analysert, er slik at det gir et skeivt og stereotypisk bilde av de landene som beskrives. Dermed bidrar en slik tematisering mindre til økt forståelse av verden utenfor Norge, men mer til å konstruere et på mange måter uriktig selvilde, basert på stolthet over elementer som ikke nødvendigvis stemmer.

kildekritiske evner. Knyttet til den norske identiteten må elevene utfordres til å reflektere over hva som er bra med det norske samfunnet, og hvorfor de mener dette. De stimuleres til aktiv stillingstaken i verdivalg og i diskusjonen om hva som konstituerer det norske samfunnet. Læreboken må fremme diskusjon framfor diktering, kritikk framfor konstatering. Skolen er en viktig arena for en inkluderende nasjonsbygging, da den favner om alle samfunnslag og grupper, og gjennom diskusjon (polyfoni) kan motvirke marginalisering. Som Kjeldstadli understreker kan slike debatter skape konflikt, men av en type som kan virke integrerende, liksom folkebevegelsene på 1800-tallet, for "[s]å lenge tauet i tautrekkingen mellom gruppene ikke slippes, er det også bånd mellom mennesker."²⁹²

I en verden hvor den som ble ansett som fremmed i går lever side om side i det samme samfunnet i dag, kommer det som en naturlig konsekvens å klassifisere verden annerledes. Begge analysens bøker opererer med en forestilling om rase. Norske lærebøker bruker nok ikke lenger dette begrepet, men ideen om rase finnes det fortsatt implisitt eller eksplisitt spor av i samfunnet. Lærebøker i samfunnskunnskap bør ikke bare unnlate å bruke begrepet, men eksplisitt forkaste det som en gyldig måte å dele menneskeheten inn på og stimulere til forståelse om hvorfor en slik inndeling ikke er vitenskapelig gyldig.²⁹³ Ved siden av inndelingen i raser, opererer analysens lærebøker med inndelinger i unyanserte, stereotypiske og lite selvreflekterende kategorier som "hvite menn" og "fargede" eller i-land og u-land. Stereotypiske og unyanserte inndelinger forhindrer forståelse ved å framstille fenomener som lite komplekse, og de kan underbygge fordommer og rasisme. Kategoriseringer av fenomener i verden, må bygge på en tenkning i grader, framfor enten-eller-tankegang, jamfør en ny forståelse av samfunnsbegrepet.

En enten-eller-tankegang har noe å si for nasjonsbyggingen. Skolebøker gjør Norge en bjørnetjeneste i nasjonsbyggingens navn om de bygger på etnisk-kulturell eller statsborgerlig forståelse av nasjonen, da disse enten ekskludere virker ekskluderende eller assimilerende. Det har konsekvenser for elever med ulik etnisk bakgrunn enn majoriteten, det være seg barn av innvandrere eller barn av etniske nordmenn som er født utenfor Norge. Dette er personer som kan føle tilhørighet til det norske, men samtidig også til henholdsvis foreldrenes hjemland eller

²⁹² Kjeldstadli 2008, side 175.

²⁹³ Ideen om koblinger mellom utseendemessige trekk og kognitive egenskaper lever i beste velgående. Et moderne eksempel er kontroverset rundt boken *The Bell Curve* av psykologen Richard Herrnstein og statsviteren Charles Murray fra 1994, som på bakgrunn av intelligensforskning og intelligensstester i USA, konkluderte at ulike etniske grupper har fra naturens side forskjeller i intelligens. Bokens påstander og konklusjoner vekket bred debatt og fikk krass kritikk på flere punkter. Gjengitt i Lavik, Nils Johan 1998: *Rasismens intellektuelle røtter: Rase, psykiatri og vitenskap – et historisk perspektiv*, Tano Aschehoug, side 132f og 136ff.

det landet de har vokst opp i.²⁹⁴ I en virkelighet med transnasjonale samfunn med *diasporaer* også i Norge, må det kunne være muligheter for å kunne kalle seg norsk, men samtidig også noe mer. Den norske identiteten må ikke avkreve full assimilasjon og at et valg mellom enten- eller. Det vil virke utestengende på en stor andel av skolens elever, og oppmuntre til å dyrke en ”utlendingsidentitet” framfor å identifisere seg med den norske identiteten.²⁹⁵ Lærebøkene må tvert om vise til hvordan transnasjonalitet er virkeligheten for enkelte av skolens elever, innlemme representanter for disse i framstillingene og bruke egne, positive begreper, av typen *desi*.²⁹⁶ Dette begrepet brukes av indisk- og pakistanskættet ungdom i Europa og USA for som en positiv og myndiggjørende (*empowering*) betegnelse på egen gruppe. Det spørres i hvilken grad skolebøker skal lage tilsvarende navn for grupper i Norge. Slike navn må nok komme på egne initiativ, Men skolen kan opplyse om problemstillingen og stimulere til refleksjon rundt den.

Ovenfor har det blitt redegjort for de fagdidaktiske lærdommene jeg mener det har vært mulig å trekke av min analyse. Det sier noe om hensikten med å gjøre denne typen undersøkelser – de kan være med på å bedre skolen i dag. På det grunnlaget mener jeg det og er rom for å gjøre mer hva gjelder skole- og læreboksforskning innenfor rammene av samfunnskunnskapsfaget. Nedenfor følger noen forslag til videre forskning.

6.1 Forslag til videre forskning

En videreføring av dette prosjektet er å holde seg til *innholds nivået* ved å utvide det kronologisk og ta for seg de mest utbredte lærebøkene i samfunnskunnskap etter læreplanene L97 og LKo6. En annet alternativ kan være en undersøkelse av den faktiske undervisningen,

²⁹⁴ SSB bruker betegnelsene norskfødte med innvandrereforeldre, utenlandsfødte med en norskfødt forelder, norskfødt med en utenlandsfødt forelder og utenlandsfødte med norskfødte foreldre om mennesker med ulik innvanderbakgrunn som ikke har innvandret selv, se <http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 16.11.10.

²⁹⁵ Om spørsmål omkring identitet og ungdom med innvandringsbakgrunn, se ”Hvem er vi i dag?”, kronikk i *Aftenposten*, 04.11.08, del 2, side 4.

²⁹⁶ *Desi* stammer fra sanskrit og betyr region, provins eller land og refererer til kultur og mennesker fra det indiske subkontinentet, eksempelvis kan matretten *kylling tikka masala* betegnes som *desi*-mat. Begrepet brukes ofte av indiske og pakistanske *diasporaer* som betegnelse på egen gruppe. Slikt forstått er det ofte brukt som betegnende på en blandingsetnisitet, det vil si mennesker med kulturell bakgrunn fra det indiske subkontinentet. Dette er ofte grupper som ikke passer fullt ut inn i de etniske kategoriene verken i landet foreldrene eller forfedrene deres stammer fra eller i landet som de bor i, det være seg Norge, England eller Kenya. En person med pakistanske foreldre, men som selv er født i Norge, vil følgelig ofte ikke passe fullt ut i verken en norsk eller foreldrenes etnisk kategori. *Desi*-begrepet er et gammelt begrep gitt ny mening, det beskriver en gruppe mennesker som ofte ikke passer fullt ut inn i eksisterende etniske klassifikasjoner. Se ”Debuterer med desibok” av Gerd Sandve, anmeldelse i *Dagsavisen*, 18.08.10, side 27.

ettersom det ikke er gitt at lærerne benytter seg i like stor grad av skolebøker. Ved å bruke andre kilder og metodiske framgangsmåter enn det som ligger til grunn for denne oppgaven, eksempelvis intervju av elever og lærere eller klasseromsobservasjon, kan man komme tettere innpå den faktiske undervisningssituasjonen.

Grunnen til at oppgavens konklusjoner hva gjelder årsakene for og virkningene av den norske identiteten i lærebøkene kun kan være antydende, er at hovedfokuset har ligget på innholds nivået. Hadde hovedfokuset vært på intensjons- eller påvirkningsnivået, ville oppgaven kunne vært mer konkluderende når det gjelder årsak eller virkning.

Mye skole- og lærebokforskning har hatt fokus på læreplaner og den politiske prosessen bak disse, det vil si på *intensjonsnivået*. Knyttet til mitt prosjekt kan det være interessant å bruke andre metodiske framgangsmåter, for eksempel intervju av lærebokforfatterne eller personer i forlagsbransjen, for å grundigere beskrive dynamikken mellom intensjonsnivået og lærebøkene. En undersøkelse av den statlige godkjenningsordningen for lærebøkers eventuelle arkiver, kan også være hensiktsmessig i en slik sammenheng, hvis disse er å oppdrive.

En annen videreføring av denne analysen kan være en undersøkelse av *påvirkningsnivået*, altså undersøke i hvilken grad elevene blir påvirket og lærer noe av undervisningens innhold. Dette fordrer andre metoder, for eksempel intervjuer, spørreundersøkelser, klasseromsobservasjon og eventuelt analysering av besvarelsene til nasjonale og andre prøver. Slike metoder krever at undersøkelsens tidsmessige avgrensning ikke ligger for langt tilbake i tid.

Til slutt kan det også være fruktbart å gjennomføre en undersøkelse av alle de tre nivåene. Ved å undersøke i hvilken grad intensjonene for undervisningen faktisk påvirket den nasjonale identiteten til elevene, kan man få en mer helhetlig forståelse av i nasjonsbyggingen i skolen.

Trykte kilder

Stortingsmeldinger

St.meld. nr. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Noreg - Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*

Lærebøker

Amundsen, Jens; Rolf Mikkelsen; Asle Sveen & Svein Aastad 1987: *Ungdom og samfunn: Samfunnskunnskap 1*, J. W. Cappelens Forlag a.s., Oslo

Figved, Paul, Kåre Fossum & Per Aarrestad 1974: *Samfunnskunnskap 1 – Grunnbok for 7. skoleår*, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo

Koritzinsky, Theo 1974: *Menneske og miljø*, Gyldendal, Oslo

Læreplaner

Mønsterplan for grunnskolen, Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1974

Mønsterplan for grunnskolen, Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo 1987

Aviser

”Norge som fredsnasjon” av Jonas Gahr Støre, kronikk i *Dagsavisen* 30.04.06

”Hvem er vi i dag?” av Khanh Bui, Beatriz Jaquotot & Alan Aguilar, kronikk i *Aftenposten* 04.11.2008

”Debutterer med desibok” av Gerd Sandve, anmeldelse i *Dagsavisen*, 18.08.10

Internett

<http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 16.08.10

<http://www.ssb.no/innvandring/>, lest 16.11.10

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-0.html?id=451312>, lest 07.11.10

Utrykte kilder

E-post fra Svein Lorentzen, 05.11.09

Litteratur

Aarvik, Marte-Marit Berntsen 2009: "Likeverd og verdien av likhet: En idéhistorisk studie av det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene fra perioden 1939 til 1987", masteroppgave, Universitetet i Oslo

Anderson, Lorin m.fl. (red.) 2001: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York

Baune, Tove Aarsnes 2007: *Den skal tidlig krøkes: skolen i historisk perspektiv*, Cappelen, Oslo

Benum, Edgeir 2005: "Bind 12: Overflod og framtid frykt: 1970-1997", i Helle, Knut (red.) 2005: *Aschehougs Norgeshistorie*, Aschehoug, Oslo

Bratholm, Berit 2001: "Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang", i Selander, Staffan & Dagrun Skjelbred 2001: *Fokus på pedagogiske tekster: artikler fra prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler"*, Notat (Høgskolen i Vestfold), Tønsberg

Bøe, Jan Bjarne 2002: *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*, Høyskoleforlaget, Kristiansand

Eide, Elisabeth 2005: "Alle som daglig blir borte: medier og marginalisering", side 158, i Eide, Elisabeth & Anne Hege Simonsen: *Å se verden fra et annet sted: medier, norskhet og fremmedhet*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

- Engen, Thor Ola 2010: "Enhetsskolen og minoritetene", i Lund, Anne Bonnevie & Bente Bolme Moen 2010 (red.): *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, Tapir akademisk forlag, Trondheim
- Engh, Knut Roar 2009: "Kunnskapssyn i utvikling: Et historisk perspektiv på forståelsen av kunnskap i lærebøkene for samfunnsfag i grunnskolen i lys av de to nasjonale læreplanreformene Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987" i Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2009: *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og danningshistorie*, Novus Forlag, Oslo
- Frigaard, Stein 1995: "Historiefaget i folkeskolen 1889-1960: en studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker", hovedoppgave, Universitetet i Bergen
- Furre, Berge 2004: *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*, Det Norske Samlaget, Oslo
- Johnsen, Egil Børre 1996: "Hvem bestemmer over læreboken?", i Johnsen, Egil Børre (red.) 1996: *Forbildets forbilder*, Universitetsforlaget, Oslo
- Johnsen, Egil Børre, Svein Lorentzen, Staffan Selander & Peder Skyum-Nielsen 1997: *Kunnskapens tekster: Jakten på den gode lærebok*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kjeldstadli, Knut 1999: *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kjeldstadli, Knut (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie*, Pax Forlag, Oslo
- Kjeldstadli, Knut 2008: *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*, Pax Forlag, Oslo
- Koritzinsky, Theo 1977 (2. utgave): *Samfunnsfag og påvirkning*, Universitetsforlaget, Oslo
- Lavik, Nils Johan 1998: *Rasismens intellektuelle røtter: Rase, psykiatri og vitenskap – et historisk perspektiv*, Tano Aschehoug
- Lorentzen, Svein 1987: *Det nasjonale i grunnskolens historiebøker – et selvbilde i forandring*, Universitetet i Trondheim, Pedagogisk seminar, Trondheim
- Lorentzen, Svein 2003: *Ja, vi elsker-: skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000*, Haugen bok, Volda
- Lorentzen, Svein 2009: "Building a Nation: Stages in the construction of national identity in Norwegian history textbooks" i Selander, Staffan og Bente Aamotsbakken (eds.) 2009:

Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts,
Novus Press, Oslo

Maalouf, Amin 1999: *Identitet som dreper*, Pax Forlag, Oslo

Moldrheim, Solveig 2000: *På jakt i stereotypijungelen: Forestillinger om ikke-hvite sett gjennom norske ukeblad i 1952 og 1975*, Høyskoleforlaget – Program for kulturstudier, Kristiansand, side 25.

Mork, Anne Helene Høyland 2005: *Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske union (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920*, Prosjekt 1905 – skriftserie nr. 5, Oslo

Netteland, Erik 2009: "Tvang til tro er dårers tale: Kristendom og politikk i norsk etterkrigshistorie", masteroppgave i historie, Universitetet i Bergen

Riste, Olav 2003: "Ideal og egeninteresser: Utviklinga av den norske utanrikspolitiske tradisjonen" i Holtmark, Sven G, Helge Ø. Pharo & Rolf Tamnes (red.) 2003: *Motstrøms: Olav Riste og norsk internasjonal historieskrivning*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Seip, Jens Arup 1963: *Fra embedsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Universitetsforlaget, Oslo

Sigurdson, Ragnhild & Hilde Kjølberg 1998: *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905: To sammenlignende studier*, Norges forskningsråds program for Kultur- og tradisjonsformidlende forskning (KULT)/KULTs skriftserie nr. 100, Oslo

Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2008: *Norsk lærebokhistorie I – en kultur- og danningshistorie*, Novus Forlag, Oslo

Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken 2009: *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og danningshistorie*, Novus Forlag, Oslo

Skorgen, Torgeir 2002: *Rasenes oppfinnelse: Rasetenkningens historie*, Spartacus Forlag, Oslo

Slagstad, Rune 1998: *De nasjonale strateger*, Pax Forlag, Oslo

Smith, Anthony 1991: *National Identity*, Penguin, London

Telhaug, Alfred Oftedal & Odd Asbjørn Mediås 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, Abstrakt Forlag, Oslo

Thorkildsen, Dag 1995: *Nasjonal identitet og moral*", KULTs skriftserie nr. 33, Oslo

Tjelmeland, Hallvard & Grete Brochmann 2003: "Bind 3: I globaliseringens tid", side 84f, i
Kjeldstadli, Knut (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie*, Pax Forlag, Oslo

Wel, Knut D. van der 2007: "Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i
mønsterplanene av 1974 og 1987", hovedfagsoppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo

Østerud, Øyvind 1997: *Hva er nasjonalisme?*, Universitetsforlaget, Oslo