

UiO : **Universitetet i Oslo**

Hvordan undervise historie i flerkulturelle klasserom

En historiedidaktisk oppgave om hvordan flerkulturelle elever opplever
historieundervisningen på videregående skole

Mathias Jesman Sunde

Masteroppgave i historie

Universitetet i Oslo

Institutt for arkeologi, konservering og historie

Våren 2022



Forord

Jeg vil først få lov til å takke veilederen min Steinar Andreas Sæther for et veldig godt samarbeid. Tusen takk for gode diskusjoner, innspill og veiledning gjennom denne prosessen. Jeg har satt stor pris på hyggelige møter og at du har inkludert meg i forskningsfellesskapet om globale historieforståelser.

Tusen takk til alle elevene som ville bidra til prosjektet og til læreren som introduserte meg for klassen. Deres personlige meninger og svar har gitt meg et godt utgangspunkt for både denne oppgaven, men også fremtidig forskning. Tusen takk!

Jeg vil også takke hele gjengen på masterlesesalen for et fint semester. Samholdet, fredagsmøtene og de gode lunsjene har bidratt til å gjøre dette semesteret til en fin avslutning på studietiden.

Tusen takk til venner og kjente for god støtte, og spesielt takk til dere som har bidratt med gjennomlesing og konstruktive innspill i slutfasen.

Tusen takk til hele familien min for at dere alltid støtter meg og hjelper meg. Det betyr mye for meg. Til slutt vil jeg takke min kjære Selma for at du har motivert meg og hjulpet meg gjennom hele prosessen. Jeg setter utrolig stor pris på deg.

Oslo, våren 2022

Mathias Jesman Sunde

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan historieundervisningen oppleves av elevene i klassen. De siste tiårene har norske klasserom blitt mer flerkulturelle med elever som ofte representerer flere og nye historiske perspektiver. Med dette menes nye og mer globale måter å se både verden og historiske hendelser på. Mange av disse elevene får sin historieforståelse fra norske klasserom, men også sine flerkulturelle hjem. Disse elevene har med seg en historieforståelse som delvis baserer seg på foreldrenes fortellinger og forklaringer, som igjen baserer seg på foreldrenes erfaringer og forståelser.

Jeg ønsket da å intervjuere elever for å få innsikt i deres forståelse og oppfattelse av historieundervisningen og om de føler den tar hensyn til de flerkulturelle bakgrunnene og perspektivene som er til stede i klasserommet. Jeg ville undersøke hvordan forholdet er mellom den historieforståelsen elevene får hjemmefra, og den undervisningen elevene får på skolen. Ut ifra dette ønsker jeg også å høre hvordan elevene tenker at undervisningen bør være og om alle perspektivene bør inkluderes.

Jeg har foretatt individuelle- og gruppeintervjuer med sju elever på tredje trinn i videregående skole for å si noe om forskningsspørsmålene. Jeg analyserer svarene fra elevene opp mot faglitteratur for å si noe om hvordan man kan tilrettelegge for og inkludere deres historieforståelser på en bedre måte i undervisningen. Dette for å kunne bidra til inkludering, samt forebygge mot rasisme og diskriminering i klasserommet. Selv om utvalget er for lite til å vise en generaliserbar trend kan man basert på disse intervjuene si at elevene ikke føler at historieundervisningen helt tar hensyn til deres historieforståelser. Ut ifra det elevene forteller føler de fleste at deres perspektiver eller det de har lært fra familiene sine, ikke blir inkludert i undervisningen. Alle elevene sier at de føler at undervisningen er for eurosentrisk og de ønsker at undervisningen skal ta for seg et mer globalt perspektiv. De fleste elevene uttrykker at de gjerne skulle hatt en undervisning de følte mer tilhørighet til og som inkluderte «deres historie» på en bedre måte.

Dette krever mer forskning som kan fortelle oss hvordan en større andel elever opplever historieundervisningen, samt hvordan retningslinjer, lærerutdanning og lærerens tilnærming til faget kan bidra til en større inkludering. En mer global og inkluderende undervisning kan bidra til å utvikle perspektivmangfoldet, forståelsen og respekten man ønsker i klasserommet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
1 INTRODUKSJON	1
1.1 Formålet med oppgaven	2
2 TEORI	5
2.1 Peter Seixas – «Historical understanding among Adolescents in a Multicultural Setting»	5
2.2 Hvordan skolen møter elevenes historieforståelse.....	7
2.3 Forebygging av diskriminering og rasisme i skolen	11
3 METODE	16
3.1 Metodologisk rammeverk: Hvordan kan vi få innsikt i elevenes egen følelse av inkludering i historieundervisning?.....	16
3.2 Informasjon om studien	19
3.2.1 Beskrivelse av skolen	19
3.2.2 Utvalgsprosessen	20
3.2.3 Intervjuene – Praktisk om utførelsen av intervjuene og intervjuguiden.....	21
4 OPPSUMMERING AV INTERVJUER	24
4.1 Individuelle intervjuer	24
4.1.1 Niveta (18).....	24
4.1.2 Ramish (18)	25
4.1.3 Gita (18)	27
4.1.4 Daahir (19).....	28
4.1.5 Sander (18)	30
4.1.6 Mani (18).....	30
4.1.7 Samid (18)	32
4.2 Fra individuelle til gruppeintervjuer.....	33
4.3 Gruppeintervjuer	35
4.3.1 Ramish og Mani	35
4.3.2 Niveta og Gita	37
4.3.3 Daahir, Sander og Samid	38
5 ANALYSE	41

5.1	Hvordan ønsker elevene at historieundervisningen skal være?	41
5.2	«Jeg vil at andre skal vite at vi har hatt det vondt»	44
5.3	Kildekritikken mer sentral enn noen gang	48
5.4	Videre forskning på tematikken	49
6	KONKLUSJON	51
7	EPILOG	53
7.1	Fellesskapsfølelse som et grunnprinsipp for undervisning	53
7.2	Perspektivmangfold som et rammeverk for historieundervisningen	54
7.3	Hvordan bruke denne kunnskapen i undervisningen?	55
7.4	Kildekritikk	57
7.5	Avsluttende tanker	59
8	LITTERATURLISTE	60
9	VEDLEGG: INTERVJUGUIDE	63

1 Introduksjon

Skolen er en arena hvor elevene utvikler både kunnskap og sosiale relasjoner. Det er sentralt at alle elever føler seg respektert og sett i skolen, fordi skolen er en dannelsesinstitusjon der elevene tilbringer mye av sin tid og hvor de lærer mye om sosiale normer.¹ Det er derfor potensielt et stort problem dersom elever ikke føler seg respektert og sett i skolen. Dessverre er det tegn som tyder på at skolen er den arenaen der flest barn og unge har opplevd rasisme. Nesten en fjerdedel av barn med minoritetsbakgrunn har opplevd rasisme eller diskriminering i den norske skolen.² Hverdagsrasismen, som omhandler dagligdagse diskriminerende praksiser og språklige kategorier, er utbredt og i noen tilfeller så normalisert at vi ikke er bevisst den.³ Det er heller ikke bare i friminuttene og i skolegården at rasisme og diskriminering oppleves. Det er blitt vist at dersom tematikken i undervisningen omhandler minoritetsgrupper, kan dette føre til rasisme eller diskriminering mot elever i klasserommet som tilhører disse gruppene.⁴

Denne oppgaven handler om historieundervisning og hvordan den oppleves av elevene. De siste tiårene har norske klasserom blitt mer flerkulturelle med elever som ofte representerer flere og nye historiske perspektiver. Med dette menes nye og mer globale måter å se både verden og historiske hendelser på. Mange av disse elevene får sin historieforståelse fra norske klasserom, men også sine flerkulturelle hjem. Disse elevene har med seg en historieforståelse som delvis baserer seg på foreldrenes fortellinger og forklaringer, som igjen baserer seg på foreldrenes erfaringer og forståelser. Fra et pedagogisk perspektiv er det ønskelig å tilpasse undervisningen og perspektivene til de forståelser man møter i klasserommet. Dette samsvarer med læreplanens ønske om et større perspektivmangfold i undervisningen, for å skape likestilling, likeverd og etisk bevissthet.⁵ På denne måten kan man både anvende og problematisere ulike historieforståelser, og sette disse inn i en større global sammenheng. Det er viktig å forstå hvordan man på best mulig måte kan undervise historie i flerkulturelle

¹ Kunnskapsdepartementet, «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», d. 2.1.

² Antirasistisk-senter, «'Vi Vil Ikke Leke Med Deg Fordi Du Er Brun' – En Undersøkelse Av Opplevd Rasisme Blant Ungdom.»

³ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 36.

⁴ Antirasistisk-senter, «'Vi Vil Ikke Leke Med Deg Fordi Du Er Brun' – En Undersøkelse Av Opplevd Rasisme Blant Ungdom.»

⁵ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

klasserom slik at elevene skal føle seg inkludert, men også for at vi alle skal lære av dette perspektivmangfoldet. På denne måten kan vi utvide vår historiebevissthet og historiske empati i en større, og mer global, skala.

Denne tematikken står sentralt i utviklingen av både historie som fagdisiplin og historiefaget i norsk skole. I den nye læreplanen, fagfornyelsen, er det en ambisjon om bredere og mer inkluderende undervisning.⁶ Gjennom tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap legges det til rette for større og mer overordnet inkludering i undervisningen.

Tverrfagligheten skal blant annet utvikle elevenes forståelse og respekt. I et flerkulturelt klasserom har man en unik mulighet til å belyse flere, og nye, perspektiver på historien. Her kan man gradvis forflytte seg fra et vestlig-dominert verdensbilde og over i en ny forståelse, basert på flere perspektiver. Dette er i tråd med fagfornyelsens ambisjon om perspektivmangfold og historiebevisste elever.⁷

Denne oppgaven utforsker hvordan elevene opplever at de flerkulturelle historieperspektivene blir inkludert og møtt i historieundervisningen på videregående skole i Norge. Hvordan er forholdet mellom den historieforståelsen elevene får hjemmefra, og den undervisningen elevene får på skolen? Tar dagens historieundervisning hensyn til de flerkulturelle bakgrunnene og perspektivene som er til stede i klasserommet? Dette er tanker og spørsmål som danner bakgrunnen for selve oppgaven.

1.1 Formålet med oppgaven

Idéen til oppgaven spant ut av et behov for mer forskning og kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse og utvikle historiefaget i flerkulturelle klasser. Målet var å undersøke dette nærmere ved å intervjuer elever i skolen om hvordan de opplever selve undervisningen. Dette ville kunne bidra til å forstå hvordan de føler at sin bakgrunn, og sine perspektiver (som de ofte har lært hjemme) blir belyst, inkludert og diskutert i undervisningen. I tillegg ønsket jeg å få et inntrykk av hva elevene tenker er viktig og sentralt i historiefaget på skolen.

⁶ Kunnskapsdepartementet.

⁷ Kunnskapsdepartementet.

Lærerens inkludering og involvering av elevenes egne perspektiver kan være viktig av flere grunner. Hovedgrunnen er at historieundervisningen skal inkludere flere synspunkter, perspektiver og en bredere forståelse for historiske hendelser, som nevnt i fagfornyelsen.⁸ Klasserom som er satt sammen av flere kulturer og historiske forståelser kan derfor være en enorm ressurs, som burde brukes i så stor grad som mulig. Gjennom inkludering av elevenes egne forståelser kan man belyse nye synspunkt, kulturer, historiske hendelser og personhistorier. Man kan belyse perspektiver som læreren ikke har, men som man kan sette inn i en større, historisk, kontekst. Samtidig må læreren bidra til å sette dette inne en kildekritisk ramme. Gjennom læreplanen ser vi at elevene skal lære flere viktige ferdigheter, som blant annet kildekritikk. Ulik historieforståelse kan føre til holdninger, positive og negative, mot ulike folkegrupper, basert på historiske hendelser og synspunkt. Det er derfor viktig at skolen som institusjon bruker respekt i behandlingen av den enkelte elevs familiehistorie, men samtidig utfordrer denne forståelsen for å sette den inn i en større sammenheng. Dette kan kanskje bidra til forebygging av diskriminering og rasisme mot andre folkegrupper.

Man ser av læreplanen i historie at det finnes flere temaer som kan være sensitive for flerkulturelle klasserom.⁹ Imperialisme, krig og kulturmøter er tematikk der det vil være sentralt å opparbeide seg en større, global, forståelse av historiske hendelser. Det er i slike temaer det kan være høyst aktuelt å inkludere flere og bredere perspektiver. Særlig i konflikter der enkelte elever har en direkte relasjon til konflikten gjennom foreldre eller besteforeldre, kan dette være aktuelt. Det vil da være interessant å høre om elevene opplever skolens fremstilling av disse konfliktene problematisk, fraværende eller annerledes enn den fremstillingen elevene har opplevd fra familie. En inkludering av elevenes perspektiver i disse sensitive temaene kan bidra til å gi elevene en følelse av relasjon og tilhørighet til undervisningen.¹⁰ En følelse av å bli sett og hørt vil forhåpentligvis gi elevene større motivasjon til å bidra og lære i historiefaget.

For å kunne få innsikt i hvordan elevene opplever undervisningen og hvilke oppfatninger de har om perspektivene som blir presentert og inkludert er det sentralt å oppnå så autentiske intervju situasjoner som mulig, spesielt når det gjelder hvilket fagstoff elevene har

⁸ Kunnskapsdepartementet.

⁹ Kunnskapsdepartementet.

¹⁰ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 46–48.

gjennomgått, og hvordan de føler seg inkludert i undervisningen. Jeg valgte derfor å intervjuere elever i en klasse på tredje trinn på en videregående skole i sitt siste semester med historieundervisning. På dette tidspunktet hadde elevene vært gjennom store deler av historiepensum for videregående opplæring. Fokuset ble ikke et spesifikt tema eller tidsperiode, men heller hvilke temaer de følte var vanskelige for dem. Jeg ville forhøre meg om hva eller om de følte at perspektivet som ble fremmet i undervisningen ikke oppfylte de kravene, forventningene eller forståelsen de selv hadde om tematikken. Det vil da omfatte forskjellige temaer, ettersom elevene har forskjellig bakgrunn og forskjellig forståelse for ulike konflikter og hendelser.

Jeg ønsket å intervjuere elever for å få innsikt i deres forståelse og oppfattelse av historieundervisningen og hvordan de følte seg inkludert i den. Oppgavens problemstilling blir da å undersøke om elevene føler at sitt perspektiv blir inkludert i historieundervisningen. Basert på dette ønsker jeg å undersøke forholdet mellom det elevene har lært hjemme om tematikken og hvordan skolen fremstiller tematikken. Den aktuelle tematikken og hva som er sensitivt vil variere fra elev til elev. Ut ifra dette ønsker jeg også å høre hvordan elevene tenker at undervisningen bør være og om alle perspektivene bør inkluderes.

2 Teori

Formålet med dette prosjektet er å bruke resultatene fra intervjuene til å si noe om hvordan elevene opplever undervisningen og hva man som lærer eventuelt kan gjøre for å utvikle historieundervisningen. For å kunne gjøre dette på en konstruktiv og god måte er det sentralt å ta utgangspunkt i tidligere forskning. Oppgaven vil nå presentere og drøfte ulik forskning som er gjort på området. Dette vil bli gjort gjennom inndeling i ulike tematiske underkapitler som belyser både forskning på historieforståelse, rasisme og diskriminering i skolen og på hvordan man kan forebygge diskriminering og rasisme i klasserommet. Dette vil danne det teoretiske rammeverket som oppgaven vil bruke i analysen av intervjuene.

2.1 Peter Seixas – «Historical understanding among Adolescents in a Multicultural Setting»

Som utgangspunkt, inspirasjon og rammeverk for oppgaven har jeg brukt Peter Seixas' artikkel «Historical understanding among Adolescents in a Multicultural Setting» fra 1993.¹¹ Peter Seixas er nå professor emeritus fra University of British Columbia, men har vært aktiv i det historiske forskningsmiljøet i flere tiår.¹² Forskningen hans har ønsket å finne ut hvordan vi utvikler vår historieforståelse og historiebevissthet. Forskningen har skapt debatt og oppmerksomhet rundt dette. Han poengterer blant annet at elever utvikler historieforståelsen sin fra barndommen og allerede har en eksisterende historieforståelse før historieundervisningen starter. Han argumenterer med at denne bør brukes, anvendes og legges til rette for i undervisningen.¹³

Artikkelen som denne oppgaven vil bruke som et rammeverk baserer seg på kvalitative intervjuer med seks ungdommer på en multikulturell «videregående skole» i Canada.¹⁴ Formålet med studien var å undersøke hvordan historieforståelsen ble påvirket av både historieundervisningen på skolen, men også den historieforståelsen elevene hadde med

¹¹ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

¹² «Peter Seixas | Historical Thinking Project».

¹³ Seixas, «Conceptualizing the growth of historical understanding», 777.

¹⁴ 11th-grade på High School i Nord-Amerika tilsvarer 1. klasse på videregående i Norge

hjemmefra. Seixas undersøkte hvordan disse to faktorene påvirket ulike ferdigheter i historiefaget, blant annet historisk signifikans, historiebevissthet og historisk empati.¹⁵ Seixas bruker intervjuene sammen med klasseromsobservasjon til å forklare hvordan historieforståelsen blir påvirket av andre faktorer enn undervisningen i skolen.

I intervjuene skulle elevene blant annet forklare hvilke hendelser som er viktigst og av stor historisk signifikans for dem. Her finner Seixas at det bare er to av seks elever som fremhever hendelser som samsvarer med de viktige hendelsene undervisningen på skolen har belyst. Hos de fire andre elevene er det hovedsakelig familier, tv og populærkultur som danner utgangspunktet for deres forståelse av fortiden. Seixas finner også at familienes erfaringer var noe av det som påvirket elevenes tilnærming til historie aller mest. Artikkelen viser ulike eksempler fra elevens skepsis og holdninger om grupper og historiske hendelser som baserer seg på familiens erfaringer og historie. Den viser også at flere elever viste kildekritisk forståelse ovenfor det elevene var vitne til i media og lignende, men viste mindre kildekritikk ovenfor primærkilder og spesielt familiehistorier.

Seixas konkluderer med at erfaringer fra nær familie og andre utenfor skolen påvirker elevenes historieforståelse i stor grad. Han fremmer et ønske om å ta tak i disse nye perspektivene i undervisningen. Seixas finner også at historiepensumet i liten grad diskuterer og problematiserer de bekymringer og spørsmålene som deres familiehistorier gir dem. Seixas diskuterer om dette kan ha negative konsekvenser for disse elevenes historieforståelse. Han fremhever at familiehistoriene er en ressurs som kan gi elevene spesielt, men klassen generelt en bredere forståelse for historien.

Selv om Seixas' utvalg er lite, mener han at resultatene kan gi oss en pekepinn på hvilken retning pedagogikken bør gå for å inkludere elevenes allerede eksisterende historieforståelse i undervisningen. For at dette skal fungere mener han at det må etableres noen generelle regler for det kildekritiske rammeverket rundt familiehistorier. På denne måten mener han at det kan etableres en felles arena hvor elever får mulighet til å dele private familiehistorier for å senere sette disse inn i en større sammenheng og bygge videre på denne forståelsen. Gjennom et slikt rammeverk kan læreren invitere elevene til å stille seg kritisk til tidligere kunnskap,

¹⁵ Historisk signifikans i dette tilfellet omhandler hvilke deler av historien elevene legger frem som viktige og sentrale. Dette kan variere fra elev til elev basert på grunnlag og bakgrunn. Derfor vil dette kunne si noe om det historiske fokusområdet til eleven.

utvide deres tidligere kunnskap og forstå sammenhengen mellom deres familiehistorie og den generelle samfunnshistorien til andre deler av befolkningen. Seixas konkluderer med at en slik flerkulturell historieundervisning kan gi et felles offentlig forum for diskusjon av ulike historieforståelser.¹⁶

Denne artikkelen av Peter Seixas viser sentrale poenger som skaper et rammeverk for gjennomførelsen av hensikten med denne oppgaven. Seixas viste hvordan flere aspekter påvirker elevenes historieforståelse, da hovedsakelig påvirkning fra foreldre og nær familie. Dette er forståelig ettersom forskning har vist at mye av den kulturelt betingede forståelsen vår stammer fra oppvekst og miljø, hvor primærsosialiseringen, altså vår familie, påvirker vår personlighet og vår identitet.¹⁷ Samtidig viser Seixas at det er en åpenbar sammenheng mellom denne delen av historieforståelsen og våre historiske ferdigheter på skolen, og at denne ressursen derfor bør brukes i større grad av skolen.¹⁸ Jeg ønsker å bruke denne sammenhengen som et utgangspunkt, men ønsker å fokusere mer på hvordan inkludering av elevenes historieforståelse kan føre til at elevene føler en større relasjon til faget. Dette for å forebygge diskriminering og rasisme i historieundervisningen, men også for at elevene skal føle seg mer inkludert og at resten av klassen skal kunne lære om nye, og mer globale perspektiver. Dette kan gjøre at elevene føler en større tilhørighet til faget, samt at elevene og læreren lærer av de andre elevenes perspektiver. Det blir derfor viktig å se på faglitteratur om hvordan skolen møter flerkulturelle elevers historieforståelse, samt hvordan man kan forebygge mot diskriminering og rasisme i klasserommet.

2.2 Hvordan skolen møter elevenes historieforståelse

Seixas poengterer at elevene ikke er blanke ark når de begynner på skolen. Elevene har med seg en historieforståelse fra tidlig barndom som er dominert av deres kulturelle bakgrunn. Han argumenterer da for at skolen må tilrettelegge for og møte denne historieforståelsen. På denne måten kan man forstå hvordan man kan utvikle historieforståelsen sammen med den

¹⁶ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

¹⁷ Myers, *Exploring Social Psychology*, 125–26.

¹⁸ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting», 321–22.

allerede eksisterende forståelsen og læreplanens mål for historieforståelse.¹⁹ Dette er noe som kan fungere som et rammeverk for hvordan vi møter elevene i historieundervisningen. Seixas utførte denne forskningen for rundt tretti år siden og det vil være spennende å se hvordan dette stemmer overens med hva dagens elever i videregående skole tenker om historieundervisningen. Det er derfor sentralt å forhøre seg med elevene for å finne ut hvordan de oppfatter undervisningen og inkluderingen, samt hvordan de tenker det skal være.

Historie som fag er mye mer enn bare fakta og hendelser i fortiden. Historiedidaktiker Erik Lund forklarer at historie skal utforske og skape forståelse, og at faget skal gjøre elevene bevisste på seg selv som historieskapende og forstå hvor viktig empati, forståelse og bevissthet er for å kunne forstå hele historien.²⁰ Dette er sentrale elementer som er beskrevet i læreplanen for historie.²¹ Det har ikke blitt utført så mye forskning på hvordan elevene føler seg inkludert, men Astrid Tolo tok opp temaet i en kronikk i *Fortid* i 2006 om hvordan minoritets elever utfordret historiefaget i den norske skolen.²² Hun beskrev en situasjon hvor skolen måtte omstille og tilpasse seg det voksende flerkulturelle klasserommet, slik at man kunne tilpasse og inkludere alle i undervisningen. Tolo tok opp flere poenger og diskuterte hvem som definerer hvilken historieforståelse som er riktig. Tolo beskrev blant annet et eksempel fra Ugandisk skole (som var styrt av det engelske skolesystemet ettersom Uganda var en britisk koloni frem til 1962). En elev fikk et feil svar på et multiple choice-spørsmål om hvem som oppdaget et kjent sted i Uganda. På spørsmål om hvem som oppdaget stedet svarer eleven «none of these» (ettersom hun hadde lært noe annet fra sin familie), når resten av svarene var europeiske navn fra kolonitiden.²³ Dette er bare ett eksempel, men hvem er det som bestemmer hva som er korrekt historie, og hvorfor tar man ikke hensyn til elevenes tidligere historieforståelser?

Kristin Gregers Eriksen og Guro Jabulisile Sibeko skriver i «Innganger til antirasistisk undervisning» om hvor viktig elevenes relasjoner til historien og undervisningen er. Dette for at elevene skal føle seg inkludert og sett, og for å føle en relasjon til det som undervises.²⁴ Dette eksemplifiseres i kronikken til Tolo gjennom en undervisningssituasjon hvor eleven

¹⁹ Seixas, «Conceptualizing the growth of historical understanding».

²⁰ Lund, *Historiedidaktikk*, 23–30.

²¹ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

²² «Fortid nr. 3/2006. Globalhistoriske utfordringer», 49–52.

²³ «Fortid nr. 3/2006. Globalhistoriske utfordringer», 50.

²⁴ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 46–48.

verken føler seg inkludert eller i relasjon til undervisningen. Selv om dette er et eksempel som mest sannsynlig ikke kan relateres direkte til dagens historieundervisning i norske skoler, viser det et viktig poeng. Det viser at vi må ta hensyn til den historieforståelsen eleven har og det perspektivet eleven representerer.

Tolo skriver også at elevene sitter med en kunnskapsbase som læreren ikke klarer å forholde seg til. Dette stemmer overens med Seixas sine funn som poengterer at både pensum og pedagogikken ikke legger til rette for, eller inkluderer, denne ressursen elevene sitter på.²⁵ Dette beskrives som en utfordring av Seixas i 1993 og av Tolo tretten år senere, og vi vet ikke så mye om dagens tilstand fra et elevperspektiv. Det er derfor et behov for mer forskning på denne problematikken i norske klasserom. Gjennom historiedidaktisk forskning kan vi se at det flere steder tas aktive grep for å bruke kompetansen som er til stede i klasserommet. Erik Lund skriver om en historisk utvikling når det gjelder læreplanene i historie. Her har fokuset utviklet seg fra en nasjonsbyggende tankegang hvor Norge er en del av den vestlige verden, til et større ønske om et globalt synspunkt, hvor Norge er en del av verden. Et sentralt punkt i utviklingen av historie som fag i den norske skolen kom i 2006 da utvikling av historiebevissthet ble et overordnet mål i læreplanen.²⁶ Lund skriver også at historiefaget ønsker å gjøre elevene om til aktive historiebrukere gjennom å bevisstgjøre dem om deres egen historieforståelse.²⁷ Her ser vi en større tilpasning til, og bruk av elevenes eksisterende historieforståelse, noe som samsvarer med Seixas' ønske om et bedre samspill mellom skolen og elevenes eksisterende historieforståelse. I læreplanverket står det at skolesystemet ønsker å bygge opp om medborgerskapet og respekten i skolen. For å gjøre dette må man da være klar over den historieforståelsen som utvikles og som allerede er eksisterende.²⁸

Avslutningsvis argumenterte Tolo med at læreren kanskje har en tendens til å tenke at en flerkulturell og mer global historieforståelse ligger utenfor sitt kompetanseområde som lærer, og at man derfor fortsetter med den mer «tradisjonelle» historieundervisningen som lærerne kjenner bedre til. For å se litt på hvordan lærere forholder seg til flerkulturelle klasserom, kan vi se på intervjuer med lærere utført av Kenneth Sandelin i 2020. Han intervjuet fem ungdomsskolelærere med bred erfaring med flerkulturelle elever for å kartlegge om det var

²⁵ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

²⁶ Lund, *Historiedidaktikk*, 57.

²⁷ Lund, 57.

²⁸ Seixas, «Conceptualizing the growth of historical understanding».

noen sammenheng mellom valg av tematikk og andel flerkulturelle i klassen.²⁹ Lærerne rapporterte at de uavhengig av klassen underviste fra et tradisjonelt eurosentrisk perspektiv med Europa som det dominerende utgangspunktet. Lærerne uttrykker at de befinner seg i en situasjon hvor det er vanskelig å balansere emnetradisjon, læreplaner og elevers historieforståelse. Samtidig som den eurosentriske tradisjonen blir undervist i begge elevgruppene, rapporterer lærerne om flere strategier som blir brukt for å tilrettelegge for flerkulturelle elever. Strategiene omhandler bruk av elevenes historieforståelser og perspektiver i større grad for å åpne opp for en bredere forståelse, men med en tradisjonell forankring i bunn.³⁰

Historiedidaktisk forskning viser at det er variasjon mellom lærere på hvordan man håndterer flerkulturelle klasserom og hvilke strategier man bruker. Dette resulterer i et ønske om bedre retningslinjer og opplæring i hvordan man skal inkludere og håndtere denne delen av historieundervisningen, samt en oppfordring til endring om omstrukturering av lærebøker og pensum.³¹ Lærerne forteller gjennom kvalitative intervjuer at de ønsker å tilrettelegge mer, men synes det er en utfordring å vite hvordan elevene ønsker dette skal skje, samt hvordan man kan møte disse elevene og deres identitet, ettersom denne følelsen er svært individuell.³² Dette viser at det kan være behov for en utvikling i profesjonsfellesskapet for å finne nye tilnærminger for å imøtekomme dette elevmangfoldet.³³ Historieforståelsen påvirkes av ulike arenaer i livene våre og det blir viktig å forstå hvordan vi konstruerer vår egen forståelse og identitet basert på den informasjonen vi får og den forståelsen vi allerede har, for å videre forstå hvordan denne kan utvikles og bearbeides.³⁴

Tolo avslutter kronikken sin med å oppfordre til å heller smi mens jernet er varmt og bruke den ressursen elevene sitter på, ettersom det er på skolen man har disse perspektivene samlet i klasserommet. Selv om dette er skrevet i 2006 kan man se relevansen opp mot den nye læreplanen i historie, fagfornyelsen, som gir valgfriheten og fleksibiliteten til å nettopp

²⁹ Sandelin, «Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium».

³⁰ Sandelin.

³¹ Nielsen, «History teaching and identity in the Swedish multicultural society», 155.

³² Nielsen, 148.

³³ Lund, *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*, 103–10.

³⁴ Hammarlund, «Teaching History in a Multicultural Society», 7.

aktualisere de perspektivene som er til stede i klasserommet.³⁵ Dette samsvarer også med ønsket om perspektivmangfold fra gitt læreplan.

2.3 Forebygging av diskriminering og rasisme i skolen

I introduksjonen til oppgaven belyste jeg hvor viktig inkludering og respekt er i skolen. Barn og unge bruker en stor del av hverdagen sin på skolen, og det er derfor ønskelig at dette er en trygg arena for elevene. Rapporter har vist at barn og unge med flerkulturell bakgrunn opplever diskriminerende og rasistiske ytringer i klasserommet når undervisningen omhandler tematikk som involverer deres flerkulturelle bakgrunn.³⁶ Seixas argumenterte også for at barn allerede har en eksisterende historieforståelse fra tidlig alder.³⁷ Når Seixas også viser at denne historieforståelsen ikke alltid blir møtt på en inkluderende måte i historieundervisningen, er det sentralt å se på hvordan man kan legge til rette for at dette skjer, og om dette kan bidra til å forebygge mot diskriminering og rasisme i klasserommet. I den forbindelse blir det enda viktigere å undersøke hvordan elevene opplever historieundervisningen. Er det noe man kan gjøre for å tilrettelegge og inkludere bedre i historieundervisningen?

For å sette søkelys på elevenes tanker om inkludering, kan vi se på forskning som er gjort i USA på nettopp hvordan elevene føler at læreres tilrettelegging fører til en bedre og mer inkluderende historieundervisning. I 2013 publiserte Christopher C. Martell en artikkel hvor formålet var å kartlegge kulturelt relevant historieundervisning i amerikanske klasserom. Formålet var å kartlegge hvordan forholdet er mellom en hvit historielærer og elevenes oppfattelse av historieundervisningen, og om dette var forskjellig basert på elevenes etniske opprinnelse.³⁸ Martell brukte flere metoder for innhenting av data, blant annet analyse av lærer-journaler, studentrefleksjoner, spørreundersøkelser og intervjuer av elever med flerkulturell bakgrunn. Forskningen viste blant annet at flerkulturelle elever reagerte positivt

³⁵ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

³⁶ Antirasistisk-senter, «'Vi Vil Ikke Leke Med Deg Fordi Du Er Brun' – En Undersøkelse Av Opplevd Rasisme Blant Ungdom.»

³⁷ Seixas, «Conceptualizing the growth of historical understanding», 777.

³⁸ Martell, «Race and Histories».

hvis læreren brukte kulturell relevant pedagogikk, altså en lærerpraksis som skaper inkludering og tilhørighet.³⁹ Samtidig uttrykte elevene også at undervisningen kunne bli enda bedre og forbedret dersom læreren la større vekt på inkludering av multietniske analyser av amerikansk historie i et internasjonalt perspektiv. Forskningen konkluderer med at det er sentralt at læreren inkluderer og forhører seg med flerkulturelle elever i planleggingen og struktureringen av undervisningen. På denne måten kan elevene føle seg mer sett og inkludert.⁴⁰

Martell viser at elevene mener det er viktig å legge større vekt på flerkulturelle perspektiver i historieundervisningen. For at dette skal fungere blir det sentralt å skape det Kristin Gregers Eriksen og Guro Jabulisile Sibeko kaller for «et antirasistisk klasserom».⁴¹ De argumenterer for at den demokratiske delen av fagfornyelsen ikke burde stille spørsmålet «Hva slags medborgere skal vi fostre?», men heller «Hvordan kan vi sammen bygge et demokratisk samfunn som ivaretar alles menneskeverd på lik linje?». Med dette mener de at demokratisk danning er noe som alltid skjer sammen med og i relasjon til andre, mer enn at det er en opparbeidelse av individuelle kompetanser. Eriksen og Sibeko legger frem tre sentrale aspekter for å skape en slik tilnærming: Det faktum at klasserommet må være et antirasistisk rom, hvor viktig lærerens egen selvrefleksjon er og bevisstheten knyttet til perspektivmangfoldet i kunnskapsformidlingen og undervisning.⁴²

I et klasserom finner man elever med forskjellige utgangspunkt. Både når det gjelder kultur, etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn. Det finnes elever som opplever hverdagsrasisme og elever som ubevisst utøver hverdagsrasisme. Læreren har alltid det samme ansvaret for eleven. Spørsmålet er da hvordan læreren kan balansere klassedynamikken i situasjoner der elever utsetter andre for utsagn eller hendelser. Det har tidligere blitt snakket om klasserom som trygge rom.⁴³ Dette brukes ofte for å beskrive klasserom som et rom hvor man kan være trygg og si meningene sine. Eriksen og Sibeko argumenterer for at dersom man skal få en helhetlig antirasistisk undervisning, er denne tankegangen om trygge rom en utfordring. Man bør derfor arbeide for å tydeliggjøre klasserommene som antirasistiske rom ved å sette klare rammer for hvilke ytringer som er lov og ikke lov i klasserommet. Eriksen og Sibeko minner

³⁹ Martell, 81. Dette ble også vist i en annen studie fem år senere: Martell, «Teaching Race in U.S. History».

⁴⁰ Martell, «Race and Histories», 81.

⁴¹ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 42–45.

⁴² Eriksen og Sibeko, 42–48.

⁴³ Eriksen og Sibeko, 42–43.

oss på hvordan antirasistisk undervisning ofte skiller mellom «oss» som skal lære om rasisme og «de» som utsettes for rasismen. Dette kan forsterke klasserommet som et hvitt rom, der det er de hvite elevenes behov for antirasistisk kompetanse som i størst grad ivaretas. Eriksen og Sibeko skriver også at i en antirasistisk undervisning må hensynet til at elever skal slippe å få sitt menneskeverd krenket i klasserommet komme foran andre faglig-didaktiske hensyn. Formålet med denne oppgaven er å se hvordan man kan implementere forbyggende tiltak inn i selve didaktikken, slik at elevene føler en tilhørighet og respekt i den faglige undervisningen.⁴⁴

Det andre poenget Eriksen og Sibeko trekker frem som en del av det antirasistiske arbeidet, er lærerens egen selvrefleksjon. Hvordan læreren stiller seg til og reflekterer rundt antirasistisk arbeid og sin egen praksis i klasserommet er sentralt for å forbedre og opprettholde det antirasistiske arbeidet. Eriksen og Sibeko belyser også at læreren bør forstå at det i mange tilfeller kan være at elever har bedre forutsetninger for å kjenne igjen rasisme enn læreren. Her bør man samarbeide med eleven, helst utenfor klasserommet, for å etablere større forståelse og avklare rammeverket for hvordan man skal håndtere dette, både fra lærer, men også lytte til elevens behov.⁴⁵

Det tredje, og siste, poenget Eriksen og Sibeko peker på er hvordan undervisningen kan bidra til mer inkludering og forebygging mot rasisme. De peker på at representasjon og perspektivmangfold er sentrale faktorer for en økt inkludering. Representasjon omhandler hvem som får plass i undervisningen og på hvilken måte. Dette er en sentral del av undervisningen ettersom elevene kan få større grad av motivasjon dersom de har noen å indentifisere seg med eller føler seg inkludert i selve undervisningen. På denne måten kan elevene skape en relasjon til tematikken og undervisningen. Dette går også inn under konseptet om perspektivmangfold. Eriksen og Sibeko skriver at noe av hovedkritikken mot undervisning som utgir seg for å være multikulturell er at minoritetsperspektivet legges som et tillegg til majoritetsprinsippet. De peker også på at perspektivmangfold innebærer å ha et kontinuerlig kritisk blikk på det som læres, men også på hvordan historien blir fortalt og hvem som forteller den.⁴⁶

⁴⁴ Eriksen og Sibeko, 44.

⁴⁵ Eriksen og Sibeko, 45.

⁴⁶ Eriksen og Sibeko, 46–47.

Formålet med historieundervisningen vil derfor være å etablere et antirasistisk klasserom som grunnlag for undervisning. Dette bør, ifølge Eriksen og Sibeko, bli gjort gjennom klare rammer, lærers selvrefleksjon og et perspektivmangfold i undervisningen. Dette er i tråd med resultatene fra Martells forskning. Slik kan læreren forebygge diskriminerende atferd og forsikre seg om at elevene føler seg inkludert i undervisningen. Som nevnt vet vi ikke så mye om i hvilken grad elevene opplever diskriminering eller rasisme i historieundervisningen, men forskning fra andre arenaer i skolen har vist at elever med flerkulturell bakgrunn opplever diskriminerende atferd, og det blir da naturlig å anta at dette også gjelder historieundervisningen.

I 2019 ble det publisert en artikkel om hvordan tyske minoritetselever med tyrkisk opprinnelse ble møtt av veiledere i overgangen fra ungdoms- til videregående skole. Artikkelen baserte seg på kvalitative intervjuer med tyske elever med tyrkisk bakgrunn, og undersøkte hvordan de opplevde veiledningen de fikk i valg av videregående skole. Her ble elevene spurt om hvordan de opplevde veiledningen de fikk, og hva de ble rådet til. Resultatene fra intervjuene viste en tendens til at de flerkulturelle elevene som ble intervjuet ble rådet til mindre ambisiøse valg av videregående skole enn etnisk tyske elever, selv om det faglige nivået var helt likt.⁴⁷ Resultatene fra studien viste at flere av elevene følte seg sterkt krenket mens de fortsatt gikk på skolen, samt at noen ikke reflekterte noe særlig over dette før i ettertid, noe som kan si oss noe om at flere av elevene så på denne forskjellsbehandlingen som normen. Dette resultatet viser en lite problematisert struktur hvor forskjellsbehandling basert på kulturell bakgrunn oppstår i skolen.⁴⁸

Den samme tendensen ble funnet i Norge gjennom forskning gjort i forbindelse med en masteroppgave i sosiologi av Aurora Berg i 2019. Gjennom tolv kvalitative intervjuer med veiledere på ulike ungdomsskoler i Oslo ble det funnet en signifikant forskjell i veiledningen som ble gitt. Berg viste at rådgivere gav forskjellige råd basert på sosioøkonomisk status og etnisitet.⁴⁹ Hun la frem resultater hvor det var markant forskjell på den veiledningen ungdom fikk på vestkanten kontra østkanten i Oslo. Det var også en stor forskjell på veiledningen flerkulturelle elever fikk sammenlignet med etnisk norske elever. Berg viste en forskjell på

⁴⁷ Moffitt, Juang, og Syed, «“We Don’t Do That in Germany!” A Critical Race Theory Examination of Turkish Heritage Young Adults’ School Experiences».

⁴⁸ Moffitt, Juang, og Syed, 21.

⁴⁹ Berg, «Klassetilpasset rådgivning?»

veiledningen hvorav etnisitet og foreldrenes jobb og økonomi spilte en større rolle enn karakterer og interesser. Dette er eksempler på en viss form for institusjonalisert diskriminering. Hvor omfattende det er i Norge er vanskelig å si.

Hverdagsrasisme er noe vi kan se konturer av i skolen. Dette er dagligdagse og diskriminerende praksiser, samt språklige kategorier, som kan være så normaliserte at vi ikke er bevisste dem.⁵⁰ Forskning viser også at det kan være store potensielle konsekvenser av å la rasistiske forestillinger reproduseres i skolen på bakgrunn av at de ikke oppleves som alvorlige nok eller at de antatte intensjonene er gode. Dette kan blant annet føre til en mindreverdighetsfølelse.⁵¹

Vi kan se at både Martells funn og Eriksen og Sibekos rammeverk for antirasistisk undervisning kan ses opp mot Seixas' argumenter, og indikere at skolen vinner mye på en inkludering og tilrettelegging av undervisningen mot alle elevene i klassen. Dette kan underbygge Tolo's antakelse fra 2006 om at undervisningen må tilpasses de flerkulturelle klassene den møter. Gjennom en inkluderende og relasjonell undervisning kan man sammen med elevene skape et rammeverk for hvordan undervisningen skal være. Moffitt og Berg viser at det finnes diskriminerende handlinger mot elever i andre virksomheter i skolen. På bakgrunn av dette er det nærliggende å anta at noe lignende kan skje i historieundervisningen. Dette støtter opp om Tolos antakelser om at historieundervisningen som ble praktisert i 2006 var problematisk. Når det gjelder dagens historieundervisning kan vi se av læreplanens rammeverk at den ønsker likestilling, perspektivmangfold og likeverd.⁵² Samtidig så vet vi ikke så mye om hvordan elevene føler og tenker om historieundervisningen. Det vil derfor være nyttig å inkludere elevene sine stemmer i denne debatten.

⁵⁰ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 36.

⁵¹ Eriksen og Sibeko, 37.

⁵² Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

3 Metode

3.1 Metodologisk rammeverk: Hvordan kan vi få innsikt i elevenes egen følelse av inkludering i historieundervisning?

Kan man egentlig si noe om forholdet mellom det perspektivet eleven har med seg hjemmefra og perspektivene historiefaget i skolen presenterer? Som oppgaven har vist, er ønsket og diskursen om nye perspektiver stor og viktig i den globale historieforståelsen. Men hvordan kan man egentlig se dette i en videregående skole i Oslo?

Som Sexias har vist, spiller elevenes familieperspektiv en rolle i deres historieforståelse.⁵³ Ettersom denne kunnskapen og dette perspektivet baserer seg på elevens familie var det flere sentrale utfordringer ved innhenting av denne informasjonen. Ville elevene dele dette med meg? Ville jeg få god nok relasjon til elevene slik at de følte at de kunne stole på meg? For mange er det vanskelig å snakke om forholdet mellom familiehistorie og skolehistorie, ettersom det faktisk kan være en forskjell her. Det kan for mange oppleves sårbart og ukomfortabelt å snakke om slike sensitive temaer. Mitt utvalg i denne oppgaven er en klasse hvor jeg tidligere har vært i praksis i en kort periode, det er elever jeg kjenner litt, og dette kan påvirke både positivt (i form av ærligere svar), men også negativ (i form av at elevene svarer det de tror jeg ønsker). Derfor ville intervjuene bli behandlet med kildekritiske verktøy i analyseprosessen.

Måten man treffer intervjuobjektene på kan også ha mye å si for svarene informantene gir. Som nevnt var dette elever jeg til en viss grad hadde kjennskap til fra før. Forhåpentligvis ville dette gi en trygghet som kunne gjøre at elevene i større grad åpnet seg, samt ønsket å dele sine personlige erfaringer og tanker om tematikken. Dersom man møter eleven med respekt og forståelse, men samtidig stiller spørsmål som kan gi tydelige svar, kan man få informasjon som kan gi gode svar på forskningsspørsmålene, samtidig som man opprettholder trygghet og respekt.⁵⁴ Ønsket var at elevene skulle svare så ærlig som mulig, men ikke føle seg tvunget eller kjenne på en redsel for at svarene ville feiltolkes. Man må ha

⁵³ Sexias, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

⁵⁴ Brinkmann og Kvale, *InterViews*, 83–85.

respekt for elevens eget ønske om hvor mye hen vil dele, spesielt i en situasjon som dette hvor man deler informasjon om familie og familiehistorie. Da er det sentralt at man opprettholder et godt etisk rammeverk rundt hvor dyptgående man spør kontra hvor mye eleven selv vil dele.⁵⁵ I slike intervjuer kan man ende opp i situasjoner hvor man ønsker å utfordre eller stille konstruktive spørsmål til historiesynet eleven presenterer, for å se hva det bunner i, men dette kan også fort ende opp med å oppleves som et angrep på elevens historiesyn. Jeg har derfor vært varsom og opptatt av å opptre med respekt, men samtidig gi eleven åpne og drøftende spørsmål som kan føre til et eget ønske om å dele personlige meninger om tematikken. Dette var en viktig del av forberedelsene til intervjuene.

Kvalitative intervjuer kan fungere som en god måte for å gå dypere inn i et lite utvalg av respondenter. Samtidig er dette noe som må utarbeides med varsomhet og strukturell planlegging. Fallgruvene ved et intervju er store. Et godt intervju kan gi oss veldig god informasjon om respondentene som utgjør utvalget, men dette krever at man bearbeider, planlegger og strukturerer intervjuene godt.⁵⁶ I dette tilfellet var intervju en svært hensiktsmessig metode ettersom det kan si noe om den aktuelle livsverdensorienteringen til elevene.⁵⁷ Dette betyr innsikt i den reelle situasjonen til eleven og om hvordan tematikken oppfattes for elevene. Svend Brinkmann skriver at et intervju kan gi oss «(...) *en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling.*».⁵⁸ Hvis man setter denne påstanden i lys av dette prosjektet, vil et kvalitativt intervju kunne gi et godt innblikk i elevenes egne oppfatninger av historieundervisningen. Det ville både gi meg en forståelse for hvordan elevene opplever historieundervisningen, samt hvor de får historieforståelsen sin fra, men også et innblikk i hva elevene selv tenker er utfordringer og mulige løsninger mot en mer global historieundervisning.

Tatt oppgavens dimensjon i betraktning var et utvalg på fire-åtte elever passende i dette tilfellet. Gjennom intervjuer vil man få muligheten til å innhente personlige svar og bearbeide disse gjennom analyse. For å kunne få gode, realistiske og ærlige svar må man ha en struktur i intervjuprosessen som gir et rammeverk for elevenes egen utfoldelse og ærlighet. Dette

⁵⁵ Brinkmann og Kvale, 83–85.

⁵⁶ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, *Kvalitative metoder*, 17–19.

⁵⁷ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, 19.

⁵⁸ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, 19.

involverer et trygt intervjumiljø, samt et semistrukturert intervjuformat. Dette gir en mulighet for innledende og oppfølgende spørsmål. Målet med intervjuet var å følge et visst format, men samtidig ha muligheten for at elevene kunne snakke fritt og reflekterende rundt spørsmålene. Det ville da også være sentralt å bruke både sonderende, fortolkende og spesifiserende spørsmål under intervjuet. Dette er spørsmål som åpner for elevens egen tolkning, bekrefter at man har forstått eleven riktig, samt mer spesifikke og konkrete spørsmål.⁵⁹ Gjennom et slik semistrukturert intervju kan man trekke ut sentrale aspekter rundt tematikken og la eleven selv legge rammeverket for tankerekken.

I etterkant av selve intervjuet ble intervjuene transkribert og analysert. Transkriberingen ble sentral for å få ut essensen av intervjuene. Det ble brukt god tid på denne delen for å inkludere hvordan eleven uttrykte seg både verbalt, både med ord, men også om elevene var entusiastiske, sarkastiske eller brukte andre språklige virkemidler for å uttrykke sine meninger om tematikken. Samtidig som jeg tok opp intervjuet brukte jeg også en dikteringsfunksjon i skriveprogrammet. Dette gav meg et automatisk utskrevet grov-utkast av samtalen i skriveprogrammet. Dette brukte jeg som rammeverk i den videre transkriberingsprosessen. I etterkant av intervjuene brukte jeg god tid på å la all informasjonen fra intervjuene få prosesseres og anvendes, og på denne måten fikk jeg mer struktur og oversikt over hva som lå bak svarene i intervjuene.⁶⁰ Dette gav et godt utgangspunkt for videre analyse av resultatene. Hovedfokuset med intervjuene var å få et innblikk i elevenes livsverdensperspektiv. Dette omhandler i dette tilfellet hvordan elevene opplever deres eget liv og hvordan historieforståelsen deres påvirker dem og deres hverdag.⁶¹ Etter grundig bearbeidelse av disse svarene og perspektivene ble det klart hvilke deler av intervjuet det var mest sentralt å problematisere i oppgaven, samt om det var noen likheter mellom de ulike elevene.

Rent metodisk ville jeg utføre både individuelle og gruppeintervjuer, som følger malen til Seixas' forskning fra 1993.⁶² Slike kvalitative dybdeintervjuer kunne gi et godt utgangspunkt. Samtidig var det veldig interessant å se forskjellen på individuelle- og gruppeintervjuer. Endret dette på noen av oppfatningene? Når det gjelder validitet var intervjuguiden nøye

⁵⁹ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, 31–33.

⁶⁰ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, 38.

⁶¹ Brinkmann, Tanggaard, og Hansen, 19.

⁶² Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

planlagt for å kunne undersøke de aktuelle forskningsspørsmålene. Samtidig ønsket jeg å få så autentiske svar som mulig, og ikke havne i en situasjon hvor utvalget svarer det de tror jeg ønsker å høre. Det var derfor viktig å være nøytral i intervjuprosessen og la elevene få tenketid og mulighet til egen refleksjon rundt spørsmålene. Samtidig var det viktig å skape en intervjuguide som ga både bredde og dybde, dette for å kunne få både høy validitet og reliable svar. Ønsket var å gi et utgangspunkt for videre forskning på området. Oppgaven vil forklare mer detaljert om intervjuguiden under kapittel 3.2.3.

3.2 Informasjon om studien

Studien baserer seg på kvalitative intervjuer av elever på videregående skole. Studien har fulgt alle retningslinjer fra NSD – norsk senter for forskningsdata, og fikk godkjenning til utførelse av forskningsprosjektet den 27. januar 2022. Jeg ønsker nå å beskrive grunnlaget for studien før jeg analyserer resultatene. Dette kapittelet vil gjøre rede for skolen, utvalget, praktisk utførelse og intervjuguiden som ble lagt til grunn under utførelsen av intervjuene i studien.

3.2.1 Beskrivelse av skolen

For å kunne si noe om hvordan elever opplever historieundervisningen og perspektivene som er representert er det derfor sentralt å intervju de det faktisk gjelder. I den forbindelse fikk jeg muligheten til å intervju elever i 3. klasse på en videregående skole i Oslo-området. Skolen forblir anonym, men det er hensiktsmessig å skrive litt om skolen og elevmassen. Dette er en relativt stor skole på østkanten i Oslo hvorav elevmassen i stor grad er flerkulturell. Elevene ble intervjuet i februar, etter da over et og et halvt år med historieundervisning på videregående skole. Skolen ble valgt ut etter forespørsel til klassens lærer som var positiv til prosjektet og aktualiteten av problemstillingen. Ettersom dette er en skole med en stor andel elever med flerkulturell bakgrunn var elevmassen svært aktuell for prosjektet.

3.2.2 Utvalgsprosessen

På forhånd var jeg usikker på hvor mange som ville melde seg til å delta på dette prosjektet. Jeg var også litt usikker på om elevene tenkte noe over denne problematikken, eller om de tenkte litt at «sånn er historiefaget». Bruker de mye tid på å tenke på hva historiefaget inneholder, eller er det bare et av fagene de har på skolen? Synes de historiefaget er interessant, og er det store forskjeller her? Eller vil de bare slippe timen og derfor blir med på prosjektet? Ettersom jeg hadde vært litt i denne klassen fra før hadde jeg noen inntrykk av hvem som syntes historie var interessant og hvem som kanskje ikke var like interesserte i faget. Jeg var også litt interessert i den kjønnsmessige balansen og eventuelle forskjeller i hvor mye elevene hadde tenkt på hvordan perspektivene blir fremstilt i historien. Dette var mange av mine tanker før intervjuene.

Jeg ønsket å danne et kildegrunnlag basert på kvalitative intervjuer av fire-åtte elever, både individuelle og gruppeintervjuer. Elevene ble valgt ut basert på frivillighet og egenmelding, i henhold til NSDs regelverk. Etter at jeg hadde mottatt godkjenning fra NSD i slutten av januar presenterte jeg prosjektet for elevene i klassen i starten av februar. Her informerte jeg om både hensikten, problemstillingen og strukturen på intervjuene og oppgaven. Etter dette fikk elevene mulighet til å spørre mer om prosjektet, lese informasjonsskriv, samt tenke over om de var interesserte og så eventuelt melde seg på prosjektet. Elevene ble også informert at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Jeg var overveldet over engasjementet og fikk ganske raskt sju elever som var interessert i prosjektet. Herav fem gutter og to jenter, hvorav de fleste med flerkulturell bakgrunn.

Som nevnt ble intervjuene utført i løpet av februar og mars. Elevene hadde på denne tiden vært gjennom mye av pensum for historiefaget. Lærer hadde lagt opp en litt utradisjonell struktur på undervisningen for VG3. Høstsemesteret hadde i stor grad bestått av fokus på 2. verdenskrig, den kalde krigen og historien frem til i dag, mens vårsemesteret startet med imperialismen og skulle fortsette over i 1. verdenskrig og mellomkrigstid, før planen var å samle tråder inn mot 2. verdenskrig (som allerede var gjennomgått). På det tidspunktet jeg intervjuet disse elevene hadde de akkurat hatt en avsluttende muntlig fagsamtale om imperialismen og kolonitiden. Samtidig jobbet de også mye med oppgaven «min familie i

historien». ⁶³ Dette var et godt utgangspunkt for meg, ettersom de allerede hadde snakket litt med familien om deres perspektiv i historien.

3.2.3 Intervjuene – Praktisk om utførelsen av intervjuene og intervjuguiden

Intervjuene med elevene ble fordelt utover klassens historietimer i februar og mars. Jeg fikk tid til to elever pr historietime (45 minutter). Intervjuene varte imellom 15-20 minutter. Samtykkeskjema ble signert og intervjuene ble tatt opp på UiOs diktafon-app og sendt direkte til et passord-beskyttet nettskjema. Det ble ikke oppgitt noe personinformasjon i lydfilene. Lydfilene ble deretter transkribert og brukt til videre analyse i denne masteroppgaven. Intervjuene ble utført i et tomt klasserom/grupperom hvor kun den aktuelle elev og intervjuer (meg) befant seg. Lærer hadde ikke tilgang til verken spørsmål eller lydopptak. Det ble også informert om at dette verken var en vurdering av lærers undervisning, ei heller noe lærer ville høre eller ha effekt på lærers vurdering av eleven. Elevene fikk også beskjed om at det ikke fantes noen riktige eller gale svar på spørsmålene.

I forberedelsene til intervjuet, samt gjennom søknaden til NSD, laget jeg en intervjuguide som dannet rammeverket for spørsmålene under intervjuet. Dette var en prosess hvor fokuset var å stille så åpne spørsmål som mulig, men samtidig ha muligheten til å fange opp essensen av problematikken, dersom elevene hadde noen tanker om dette. Det var noen hendelser hvor noen av spørsmålene ikke helt ble forstått av elevene, hvor konseptet «perspektiv» måtte forklares litt grundigere. Dette for å tilrettelegge for at eleven forstod spørsmålet og derav følte seg i posisjon til å svare oppriktig på spørsmålet.

Hele intervjuguiden ligger vedlagt og kan studeres grundigere, men jeg ønsker å gi et lite innblikk i tankegangen og strukturen i intervjuet, for å gi leser innsikt i prosessen bak oppsettet. Jeg delte intervjuet inn i fire ulike faser. Dette fungerte som en struktur i intervjuet, men også som en generell oppvarming for å først kartlegge elevens interesse for faget før hen ble spurt mer om perspektiver og familiehistorie. Den første fasen omhandlet da hovedsakelig elevens egen oppfatning av historiefaget i skolen. Her ønsket jeg å kort kartlegge om eleven

⁶³ En nasjonal konkurranse som arrangeres av HIFO (den norske historiske forening) årlig for ungdoms- og videregående skole. Elever inviteres til å lage et elevarbeid hvor deres familiehistorie er i fokus. Mer informasjon finnes her: <http://www.historiekonkurransen.no/>

likte faget, hva eleven synes var interessant og kjekt med faget og hvordan eleven følte hen lærer best i faget. Dette var fase én, for å få en grunnleggende forståelse for elevens interesser i faget, samt skape en relasjon og starte opp samtalen med noe «enkelt». Igjen ble det presisert at lærer ikke ville høre dette og at ærlighet var sentralt.

Fase to omhandlet forholdet mellom elevens egen oppfatning av historie og det som blir undervist i skolen. Til forskjell fra fase én var fokuset her mer på elevens perspektiv på historie og hvordan dette samsvarer med undervisningen på skolen. Her ønsket jeg å kartlegge om det noen ganger oppstår situasjoner hvor eleven føler at undervisningen ikke forteller hele historien, eller om eleven noen ganger føler at hen må endre noe i fremstillingen sin for at det skal passe inn med det perspektivet som undervises. Her var jeg også veldig interessert i eksempler dersom elevene følte på dette. Jeg ønsket å kartlegge dette for å bruke det som en mulig inngang til en samtale om denne ujevnheten mellom elevens oppfatning og undervisningens fremstilling, dersom eleven uttrykte at denne var til stede. Det var også ønskelig å forhøre meg med eleven om dette var noe hen hadde tenkt mye over, eller om det var noe eleven ikke synes var et problem. Avslutningsvis i denne fasen ønsket jeg at elevene kunne komme med mulige innspill til hvordan de ville lagt opp undervisningen til et aktuelt tema de ikke følte ble belyst slik de ønsket. Om dette da var et tema som var sensitivt grunnet familiehistorie, eller om det var noe de nylig hadde gått igjennom, slik som imperialismen og lignende.

I den tredje fasen ønsket jeg å inkludere familie og om man diskuterer historie hjemme, eller om man føler sitt historiesyn har blitt påvirket av det man har lært eller lærer hjemme. Flere av disse elevene har foreldre eller besteforeldre som vokste opp i et annet land og en annen kultur. Dette var sentralt for oppgaven, hvor spørsmålene ønsket å kartlegge hvorvidt elevenes historiesyn blir påvirket av familiehistorien og familiesynet på historie, og om de følte dette blir belyst i undervisningen. Jeg ønsket ikke å stille elevene direkte spørsmål om familiehistorie med en gang, ettersom jeg ikke ville invadere deres personlige historier og eventuelt skremme elevene bort. Derfor forhørte jeg meg først med elevene om de snakket noe om historie hjemme og bygget eventuelt videre på svarene herfra. Jeg fulgte da opp med spørsmål om forskjellene/likhetene mellom de to historiesynene, eller hvorfor man eventuelt ikke snakket om historie hjemme. Dette for å kartlegge hvor eleven får sin historieforståelse fra.

Den fjerde og siste fasen kombinerte de foregående fasene for å kartlegge forholdet mellom disse perspektivene. Her ønsket jeg å forhøre meg om elevene føler at flere perspektiver og historieforståelser kommer frem i undervisningen og om elevene føler at deres perspektiver inkluderes i undervisningen. Dette er noe som har vært en rød tråd gjennom hele intervjuet og dette spørsmålet skulle da virke litt som en oppsummering rundt tematikken. Jeg inkluderte også et spørsmål om elevene følte at alle perspektiver bør være inkludert og eventuelt hvordan elevene følte at dette kunne bli gjort. Sist ønsket jeg å kartlegge om det var noe elevene ønsket seg mer av i undervisningen, som et litt mer generelt spørsmål, og kanskje litt stort, rundt historieundervisningens struktur.

Denne strukturen hadde som ønske å skape en glidende overgang mellom de ulike fasene. Her var ønsket at eleven selv skulle fremme sine egne meninger og tanker om hvordan hen opplever fremstillingen av historie og egen historieforståelse, om eleven føler at de sentrale perspektivene (for eleven) er inkludert og om eleven føler dette er nødvendig. Intervjuet ønsket å gi eleven mulighet, dersom ønskelig, til å forklare hvordan hen lærer historie, både hjemme og på skolen, og om historieforståelsen er forskjellig fra disse ulike arenaene. Jeg ønsker nå å ta for meg resultatene fra intervjuene.

4 Oppsummering av intervjuer

Hvordan opplever elevene historieundervisningen? Hvordan føler de at historieundervisningen samsvarer med den historieforståelsen de har med seg fra familien sin? Snakker elevene med foreldrene sine om historie, eller er det skolen som i større grad former deres historiesyn? Jeg ønsker nå å formidle resultatene fra intervjuene jeg har gjort med elevene. Jeg vil først ta for meg hver enkelt elev (under fiktive navn) og legge frem en oppsummering av svarene fra det individuelle intervjuet med eleven. Deretter vil jeg forklare hvordan gruppeintervjuene ble inndelt for så å gi en oppsummering av gruppeintervjuene. I kapittel 5 vil jeg analysere, drøfte og diskutere disse resultatene opp mot problemstillingen og faglitteraturen for å se hvordan vi kan anvende denne informasjonen for å tilpasse historieundervisningen.

4.1 Individuelle intervjuer

4.1.1 Niveta (18)

Niveta føler ikke selv på en stor interesse innenfor historie. Hun forklarer at det er vanskelig å se de store sammenhengene i faget, samt sliter litt med å se hvor nytten til faget ligger. Hun beskriver faget som bestående av litt mye årstall og det er derfor litt vanskelig å forstå hvordan man kan bruke faget. Niveta forklarer at hun for det meste lærer historie på skolen, men har med seg et grunnlag fra familien, spesielt når det gjelder Sri Lankas historie, ettersom hennes foreldre er født og oppvokst der. Niveta forklarer at hun ikke føler at det er en god nok helhet i historiefaget. Hun føler at hun mangler de store sammenhengene og føler ikke at alle perspektivene blir like godt inkludert, derav føler hun at det mangler noe.

Niveta argumenterer for at hun ønsker en mer sammenlignende historieundervisning. Hun drar frem imperialisme og kolonihistorie som et eksempel. Her kunne hun ønske at historien ble fortalt gjennom to forskjellige sider samtidig. Hun sier for eksempel følgende:

Jeg ville liksom snakket om to sider av saken, ikke bare gått til én og én, men liksom ha powerpoint der det står både fra kolonistene og de som ble kolonisert, at vi snakker

om hva de mente og hva de andre mente, også kan vi liksom sammenligne samtidig så kanskje det er lettere å forstå (...).

Hun argumenterer gjennom hele intervjuet for en mer sammenlignende og helhetlig forståelse av tematikken. Niveta mener at dette kan bidra til at hun får større forståelse for sammenhengen og dynamikken i historien.

Niveta beskriver at hennes historieforståelse både stammer fra skolen og hjemme. Hun har lært mest om det som angår familien, familiehistorie og familiekultur hjemmefra. Hun sier hun spesielt har lært om borgerkrigen på Sri Lanka og foreldrenes egne fortellinger om hvordan dette påvirket familien og menneskene rundt. Niveta snakker også om viktigheten av skolen og historieundervisningens mer kildekritiske tilnærming. Hun sier at det hun har lært om Sri Lankas historie på skolen har bidratt til å gi en mer helhet rundt borgerkrigen, samt belyst den andre siden (Singalesere) av konflikten.

Samtidig sier Niveta at hun ønsker en mer menneskelig fremstilling av historien. Hun føler at det blir for mange og store linjer og føler menneskene forsvinner i historien. Hun sier at der var gjennom «min familie i historien»-oppgaven hun fikk den menneskelige fremstillingen, gjennom et unikt innblikk i morens oppvekst under borgerkrigen på Sri Lanka. Niveta argumenterer for hvor viktig dette aspektet av historien er og føler ikke at undervisningen på skolen dukker nok ned i det menneskelige aspektet. Samtidig belyser hun et sterkt ønske om å forstå flere sider av historien og mener at dette kan gjøres på ulike måter, men en av disse er gjennom elevene i klassen. Niveta forklarer at hun føler at de ulike perspektivene blir vektet på ulik måte og sliter litt med å få et helhetlig perspektiv som inkluderer flere sider av saken. Niveta mener at en løsning på dette kan være å inkludere elevene mer. Dette gjennom ulike øvelser hvor de kan fremme egne tankemønstre og perspektiver fra sine egne familiehistorier.

4.1.2 Ramish (18)

Ramish sier selv at han liker historie og sier at en stor del av interessen omhandler konseptet krig og konflikt. Han sier selv at han ikke synes eldre historie er noe interessant. Ifølge ham selv er problemet med eldre historie at han ikke ser nytteverdien av denne kunnskapen. Derimot føler han at det som ligger nærmere vår tid, som verdenskrigene og den kalde krigen, er mer interessant ettersom man kan se direkte virkninger på dagens samfunn.

Ramish sier selv at han føler historieundervisningen inkluderer de fleste perspektiver, og påpeker viktigheten av å se historien fra flere forskjellige standpunkt. Han fremhever slavehistorie som et eksempel på viktigheten av perspektiver. Her har han lært om både slavene og slaveeierne og påpeker viktigheten av begge perspektivene for å forstå historien. Han viser også til eksempler fra imperialismen hvor han ser både positive og negative sider av koloniseringen. Samtidig sier han at det er noen ganger han ikke føler han får hele historien, uten å komme med konkrete eksempler. Ramish føler det er rom for å uttrykke personlige meninger gjennom muntlighet og føler klasserommet er ganske åpent for å uttrykke seg. Samtidig påpeker han at det er mindre fleksibilitet på skriftlige vurderinger, da føler han at han må tilpasse seg det perspektivet som er blitt lært.

Ramish sier selv at han lærer mye av historien fra skolen, men diskuterer denne en del hjemme med brødrene sine. Han er yngst og har eldre søsken, og de diskuterer ofte historiske spørsmål sammen. Han sier at de nok er enige om de store linjene, men diskuterer mye detaljer og er ofte uenige. Han forklarer at brødrene nok tolker ting på en annen måte enn han og de kan også ha fått informasjonen fra andre, som for eksempel internett. Han forklarer ut ifra dette at han føler måten han ser på historie på baserer seg både på undervisningen på skolen og diskusjonene hjemme. Ramish forklarer at det er rom for egne synspunkt både på skolen og i diskusjoner med brødrene sine. Han nevner ikke foreldrene særlig mye og virker ikke å diskutere historien så mye med dem. Samtidig forklarer han at det har vært givende å lære mer om morfarens oppvekst og rolle i Pakistan og føler dette har bidratt til en bedre forståelse for familiehistorien. Han følte også at skolen har belyst tematikken rundt Pakistan på en god måte og følte generelt at hans perspektiv var inkludert.

Avslutningsvis forhørte jeg meg om han mente at alle perspektivene burde bli inkludert i historieundervisningen. Ramish følte at alle perspektivene ideelt sett burde vært inkludert, men at det da kunne bli litt for mange perspektiver ut ifra hvor lite tid man har på hvert tema. Derfor mente han at det kanskje var noen som måtte mer frem enn andre. Men det viktigste var at begge sidene av tematikken, i dette tilfellet snakket han om kolonihistorie, kom frem, noe han følte var tilfellet i den historieundervisningen han hadde fått.

4.1.3 Gita (18)

Gita uttrykte at hun ikke er veldig motivert eller interessert i faget. Hun sier pandemien har gitt en del hull i historieundervisningen og det derfor er svært vanskelig å se de store linjene. Samtidig fremhever Gita noen aspekter av historieundervisningen som er mer interessante enn andre. Dette er aspektet som gjelder hennes egen historie og hvordan historien har endret ulike land gjennom konflikter. Gita har opprinnelse fra Sri Lanka og er vokst opp med to foreldre som forteller en del om historien til landet. Ettersom hun er tamil, innrømmer hun at dette kan ha farget hennes syn på borgerkrigen på Sri Lanka. Når hun snakker om Sri Lanka sier hun at hun er åpen for en debatt om de ulike synene og føler at det er viktig for hennes egen del å få litt nye impulser når det gjelder begge sidene i borgerkrigen. Hun føler at perspektivet som blir fremmet på skolen ønsker å diskutere hvorfor en ikke-voldelig løsning vil være best, og forstår lærerens rolle her, men sier selv at hun stiller seg bak sin egen folkegruppe og mener at det er viktig å forsvare sine egne rettigheter.

Gita uttrykker et ønske om mye mer dybde når det gjelder denne konflikten, ettersom dette er noe som er svært sensitivt og nært for henne. Hun føler at det blir tatt opp ganske overfladisk. Hun poengterer at det har gjort henne mer bevisst på den andre siden av saken (Singaleserne), men at det burde bli gått mer i dybden for å få frem hele historien. Hun føler at et slikt tema fortjener mer dybde og refleksjon, og når lærer naturlig nok ikke har muligheten til å sette seg helt inn i situasjonen burde man bruke de perspektivene som er i klasserommet til å belyse denne tematikken.

Gita forteller at hun ønsker en mer personlig fortelling om hvordan det er å leve og vokse opp i andre land og under andre konflikter, men sier også at dette ikke er noe historielæreren har muligheten til å gi, hun vil derfor at man ser til klassen. Samtidig sier hun at foreldrene hennes har latt være å fortelle så mye fordi de ikke vil skremme henne. Men gjennom oppgaven om «min familie i historien» har hun fått et veldig godt innblikk i hvordan det var for hennes mor som var noen år yngre enn Gita selv da hun opplevde borgerkrigen. Gita sier at dette preget henne litt, for det var viktig for henne å få vite om morens historie. Samtidig poengterer hun at det er viktig å se begge sidene av saken, og at det gjennom undervisningen på skolen har blitt belyst litt mer om den andre siden i konflikten. Men hun føler at noe som er så sensitivt bør bli belyst enda mer, når det først inkluderes.

Gita poengterer flere ganger at hun forstår at det er lite tid og noe må prioriteres. Hun forstår at de store landene får mye plass, men samtidig føler hun at det er viktig at alle blir inkludert, og da spesielt når man har muligheten til et mer innenfra-perspektiv. På spørsmål om hvordan hun kunne tenke seg å løse denne utfordringen oppfordrer hun til en større inkludering av familiehistorie inn i skolen. Hun fremmer et forslag om en samling av elevenes foreldre (dersom de ønsker å bidra) hvor de forteller sine personlige historier. På spørsmål om Gita selv tror foreldrene vil være med stiller hun seg positiv, men ser også utfordringer. Dette når det gjelder språk, hvor man kanskje vil ha en tolk ettersom man ønsker å bli forstått på riktig måte hvis man skal fortelle om noe sårbart, samt at det kan være en sikkerhetsmessig årsak her. Ettersom noen av disse konfliktene fortsatt er betente kan en offentliggjøring føre til konsekvenser ved hjemreise til landene, forteller hun.

Avslutningsvis forteller Gita om en russisk venninne som hadde lært historie i hjemlandet før hun flyttet til Norge. Gita beskriver en venninne i sjokk over fremstillingen av historien, som var i stor kontrast til det hun selv hadde lært. Dette ble ifølge Gita oppfattet som en stor skuffelse og noe som var vanskelig å håndtere. Gita reflekterer deretter over viktigheten av å belyse alle sidene av historien, samtidig som man fokuserer på det kildekritiske rammeverket. Hun mener at flere perspektiver bør bli fremmet og sier at det var viktig for henne å forstå Singaleserne sin side i konflikten, ettersom hun hadde fått overvekt av den tamilske versjonen hjemme. Samtidig forklarer hun at det også kan gi emosjonelle reaksjoner, spesielt når noe er så sensitivt. Derfor må man opptre varsomt, for hvis man først skal belyse begge sidene bør man ta hensyn til elevene i klassen og hvordan de forholder seg til selve konflikten.

4.1.4 Daahir (19)

Daahir beskriver historiefaget som et nødvendig fag ettersom historie forteller om hvordan samfunnet ble til og hvilke aspekter og faktorer som påvirket samfunnet. Han forklarer selv at han fokuserer mest på fakta i historien, uten å problematisere konseptet fakta, men sier selv at han snakker ganske lite om historie hjemme. Daahir sier at han får mest av historiekunnskapene sine fra skolen eller internett, men lite fra familien. Etter videre spørsmål forklarer han at han får litt fra foreldrene og baserer «familie-oppgaven» på moren sin, men sier også at han ikke har jobbet noe særlig med oppgaven og liker den ikke så godt.

Daahir poengterer derimot at han har fått litt informasjon fra foreldrene når det gjelder deres erfaring rundt det å emigrere fra et land til Norge. Samtidig som han mener at slike primærfortellinger og individfortellinger er viktige, mener han at de store linjene er mest sentrale og argumenterer derfor for hvorfor det ikke er så relevant med både «familieoppgaven», men også disse individfortellingene. Daahir mener at det store bildet inkluderer flere perspektiver på en bedre måte enn individuelle menneskers historier og at det derfor bør være størst fokus på de store linjene i historien.

Når Daahir diskuterer imperialismen føler han at den undervisningen han har fått ikke dekker alle perspektivene og han ville inkludert mer av et innenfraperspektiv av de som ble kolonisert. Når han blir spurt om hvordan han ville lagt det opp beskriver han at det ville vært fordelaktig å ha en mer balansert fremstilling av begge sidene, hvor man kanskje belyser samme sak fra begge sidene for å forstå årsak-virkning og påvirkning.

Daahir trekker også frem noen eksempler på et større ønske om drøfting av påvirkning og et ønske om flere perspektiver. Han trekker frem eksempler hvor han har hatt et ønske om en diskusjon av flere globalhistoriske aspekt i klasserommet. Han blir ikke møtt med motstand fra lærer, men heller tidspress, som gjør at lærer må prioritere. Daahir reagerte ikke negativt på dette, men var nysgjerrig på både lærerens og medelevenes standpunkt og refleksjoner, noe som ikke ble fremhevet.

Avslutningsvis forteller Daahir om at han ønsker å lære mer om foreldrenes reise til Norge og hvordan det var å dra fra Somalia og komme til Norge, men dette er ikke noe foreldrene har snakket noe særlig om før og ikke noe Daahir vet så mye om. Han forklarer også at han ikke snakker eller viser noe av det han har gjort i historie på skolen til foreldrene sine. Han virker ikke å føle noe særlig tilhørighet til et perspektiv og fokuserer mer på den generelle historien og beskriver sitt perspektiv som relativt nøytralt. Han er også litt nølende når det gjelder om alle perspektivene bør bli inkludert, men svarer etter hvert at han føler at alle bør inkluderes. Han ønsker en bredere undervisning og føler at ting blir litt overfladiske noen ganger, han foreslår da et større fokus på videoer/intervjuer fra flere perspektiver for å belyse de andre sidene.

4.1.5 Sander (18)

Sander er den eneste etnisk norske eleven i utvalget og beskriver seg selv som «*den eneste i klassen som elsker historie til det fulle*». Han baserer sin enorme interesse for historie på ønsket om å forstå hvordan vi har havnet i dagens situasjon og hvordan ting var før. Sander ser på seg selv som meget historieinteressert og beskriver interessen også som en hobby han bruker mye tid på, spesielt på Youtube.⁶⁴ Han beskriver sitt perspektiv og sin forståelse av historien som farget av det han har sett på Youtube. Han argumenterer for at skolen bare tilbyr en generaliserende og overfladisk forståelse av historien, hvor han selv får en mer dyptgående forståelse gjennom ulike dokumentarfilmer på Youtube.

Sander problematiserer også hvor dominant han mener det vestlige perspektivet er i fremstillingen av historien. Han savner flere ikke-europeiske fremstillinger av spesielt andre verdenskrig. Her savner han perspektiver fra Afrika, Asia osv. Dette mener han er sentralt for at flere skal kunne sette seg inni og interessere seg for situasjonen. Han beskriver også en frustrasjon rundt det han mener er en svært vestlig-dominert historieundervisning, hvor han også mener han må skrive fra en mer vestlig-dominert vinkling i skriveoppgaver. Han stiller seg ganske uforstående og frustrert til dette og mener at man går glipp av flere perspektiver og ikke får hele historien.

Sander sier at han ikke snakker noe spesielt med familien om historie. Han forklarer at de ikke er interesserte eller at han selv ikke gidder å spørre familien om noe innenfor historie. Han beskriver en sterk misnøye for «min familie»-oppgaven og mener at denne er helt meningsløs. Han mener at den fokuserer alt for mye på enkeltindividet og finner ikke dette verken interessant eller nyttig. Sander fokuserer på de store linjene og mener makrohistorie er det viktigste og mest sentrale for sitt syn på historie.

4.1.6 Mani (18)

Mani ser på seg selv som ganske historieinteressert og beskriver faget som veldig viktig. Samtidig beskriver han faget som ganske vanskelig ettersom det er et stort fakta-fokus. Han sier det er stort fokus på riktige svar ettersom man «(...) ikke kan lyve om historien (...)». Han

⁶⁴ En internettbasert plattform for deling av videoer – youtube.com

sier at det som gjør faget så interessant er at verden har forandret seg så mye og han ønsker en forståelse rundt hvordan dette skjer. Han sier også at han får historieforståelsen sin både fra skolen og hjemme. Han forklarer at han snakker en del om historie med faren sin og de ser mye på nyheter sammen.

Mani føler ikke at den delen av historien han har lært hjemme samsvarer med det han har lært på skolen. Han føler at det han har lært på skolen er ganske likt det alle andre lærer. Han føler ikke at historieundervisningen i skolen har endret seg noe særlig de siste 10-15 årene og at man fortsetter å lære akkurat det samme. Han har lært veldig mye om konflikten på Sri Lanka hjemme, ettersom hans familie er Tamiler. Han sier at han hadde et håp og en forventning om å lære mer om Sri Lankas historie da han begynte på videregående skole, men føler ikke at dette har blitt inkludert i historieundervisningen, og føler at det kun er generelle og store linjer som blir inkludert. Han baserer derfor mye av sitt perspektiv på den historien han har lært hjemme om Sri Lankas utvikling og konflikt. Han mener også at dette gjelder ganske mange andre i klassen, ettersom de også har flere ikke-vestlige-perspektiver som veldig gjerne vil ha fokus og oppmerksomhet i undervisningen.

Mani ble intervjuet rett etter krigen i Ukraina startet og beskriver en frustrasjon som har bygget som opp nå grunnet fokuset på denne krigen. Han forstår veldig godt hvorfor det får så mye fokus og synes denne konflikten er svært alvorlig, trist og tung. Men dette vekker også et minne om alt han har blitt fortalt om borgerkrigen på Sri Lanka og får derfor også en følelse av å bli utelatt fra historien. Han sier han forstår godt hvorfor det er mer aktuelt å lære om Ukraina enn Sri Lanka i norsk historieundervisning. Men han uttrykker frustrasjon over at det ikke er mer fokus på konflikter, forhold og situasjon utenfor Europa, noe han mener gjør at man ikke forteller hele historien. Mani føler seg utelatt fra historien og har derfor et ønske om mer inkludering av sin historie i undervisningen. Han beskriver det som følger: *“Jeg vil at folk skal vite at vi også har hatt det dårlig liksom”*.

Når det kommer til familieoppgaven, skriver han om sin far. Han forteller om en prosess hvor han fikk masse informasjon gjennom intervjuer, men også måtte sjekke opp fakta på internett. Denne prosessen utvidet hans forståelse av konflikten og gav han et bredere blikk på konflikten, dog ganske påvirket fra den ene siden, sier han selv. Han forklarer at faren hans er historieinteressert og de diskuterer ganske ofte historie. Spesielt nå har de diskutert krigen i Ukraina. Mani forklarer at mens han er veldig på Ukraina sin side prøver faren å se det fra begge sider.

Avslutningsvis forteller Mani at han ønsker et skifte i fokus. Hvor det historiske fokuset bør flyttes ut av Europa og inkludere resten av verden på en helt annen måte enn man gjør i dag. Samtidig forstår han at det er lite tid i historiefaget og noe må vike, men han føler at det er muligheter til å inkludere mer. Han kommer med et forslag om en mer interaktiv undervisning hvor man kan bruke elevenes opprinnelsesland på en bedre måte. På denne måten kan de bli inkludert og føle at andre får høre deres historie.

4.1.7 Samid (18)

Samid ser på seg selv som litt historieinteressert, men sier selv at han får mest av historieforståelsen sin fra Youtube-filmer. Han sier at han er ganske interessert i store brudd og endringer og drar frem den franske revolusjonen som et eksempel. Samtidig beskriver han en frustrasjon om omfanget av faget og alle detaljene, og føler seg litt fortapt og forvirret i faget. Samid vinger litt frem og tilbake når han blir spurt om undervisningen dekker alle perspektivene, men sier at han ikke føler den dekker alt, men han er mer opphengt i arbeidsmåte enn innhold. Han sier at han ønsker en mer praktisk tilnærming til faget. Med dette mener han mer inkludering av lek og spill for å opprettholde oppmerksomheten.

Samid mener at historieundervisningen er repetitiv og belyser ikke nye deler av historien. Han føler at de samme tingene går igjen og man får ikke nye vinklinger. Han beskriver Youtube-filmer og internett som en bedre kilde til informasjon og historisk forståelse. Han mener disse filmene gir han en bedre mulighet til å gå inn i tematikken og forstå hendelsen.

Han sier at han ikke snakker noe særlig med familien sin om historie og beskriver seg som en person som liker å leve i nåtiden. Han fokuserer derfor ikke noe særlig på fortiden. Han skriver om sin bror i familieoppgaven, men forklarer også at han ikke bryr seg så mye om familiehistorien. Han sier at det ikke er noe slemt eller respektløst, han bare bryr seg ikke om familiehistorien. Han forklarer også at han har et mye større fokus på makrohistorie og føler at de store linjene betyr mye mer for han.

4.2 Fra individuelle til gruppeintervjuer

Oppgaven har nå belyst hovedpoengene fra de individuelle intervjuene med hver enkelt elev. Jeg satt igjen med positive inntrykk etter at de individuelle intervjuene var fullført. Jeg følte jeg hadde fått gode relasjoner med elevene og hadde et inntrykk av at de hadde fortalt meg deres personlige meninger og følte seg trygge i intervjusettingen. Samtidig var svarene og fokusområdene fra de individuelle intervjuene ganske forskjellige fra elev til elev. Både når det gjaldt hvordan de oppfattet historieundervisningen, men også hva de mente burde være viktige og sentrale aspekter ved undervisningen. Dette var noe som gjorde meg enda mer nysgjerrig inn mot gruppeintervjuene.

Det var flere ting å ta hensyn til da jeg skulle planlegge gruppeintervjuene. Det første var spørsmålene. Hva var det jeg ønsket å bygge videre på og hva ønsket jeg å belyse i en gruppe for å se om det var noen motsetninger eller nye diskusjoner som ville komme frem? Samtidig var sammensetningen av gruppene meget sentralt. Hvordan ønsket jeg å sette disse sammen? Her var det flere sentrale faktorer. Samtidig som det kunne være høyst interessant å se på hvordan elevene med ulike perspektiver og tanker om historie diskuterer sammen måtte jeg også ta hensyn til gruppedynamikken. Etter en stund i denne klassen var det klart hvilke sammensetninger som ville funke og hvilke som ikke ville funke. Det var derfor både en taktisk sammensetning, men også en sammensetning for å gi best mulig ramme for gruppediskusjon. Jeg samlet elevene i følgende grupper:

- Niveta og Gita
- Ramish og Mani
- Daahir, Sander og Samid

Den første gruppen er interessant av flere grunner, men gjennom grupperinger av jenter og gutter i hver sin gruppe får man utforske kjønnsdimensjonen i svarene. Samtidig har begge disse opprinnelse fra Sri Lanka noe som ville gjøre det svært spennende å se hvordan de diskuterer eller deler opplevelser. Som vi har sett fra de individuelle intervjuene har begge disse elevene sterke meninger om sitt perspektiv og hvordan de føler det er inkludert og hvordan de mener det kan gjøres bedre.

Den neste grupperinger var Ramish og Mani. De hadde ganske god relasjon og følte begge at de ble litt utelatt fra historien. Samtidig bruker begge, spesielt Mani, mye tid på historie hjemme og de har et ganske likt mål for historieundervisningen. Den siste grupperingen ble Sander, Samir og Daahir. Dette var også en gruppering som hadde ganske god relasjon, men som også er ganske forskjellige fra Ramish og Mani og derfor ble det spennende å se på disse forskjellene. Sander, Samir og Daahir virket å være mer interessert i den historien de får fra internett, spesielt Youtube, og fraviker da en del fra de andre elevene som får en større grad av historieforståelsen sin fra samtaler med andre, og da spesielt familien.

Gruppeintervjuene ønsket å bygge videre på den tematikken og de spørsmålene som ble tatt opp i de individuelle intervjuene. Her er tematikken rundt hvor man får historieforståelsen fra, inkluderingen av familiehistorie og hvordan elevene tolker forholdet mellom familiehistorie og undervisningen på skolen. Jeg tok med meg tankene fra de individuelle intervjuene inn mot gruppeintervjuene og inkluderte noen flere varianter av disse spørsmålene. Jeg tok utgangspunkt i følgende spørsmål i gruppeintervjuet, samtidig som jeg bygget videre på svar de hadde gitt i de individuelle intervjuene.

- Hvor har dere historieforståelsen deres fra? Hvordan lærer dere historie?
 - Tilleggsspørsmål til Sander, Samir og Daahir: Hvordan finner dere frem til Youtube-filmene, og tenker dere over hvilket synspunkt/perspektiv det representerer? Er dere i noen grad kildekritiske?
- Hva burde være meningen med historiefaget? Hva har dere håp om at dere skal lære?
- Hvilke kunnskaper/ferdigheter mener dere er viktige å ha med seg fra historieundervisningen?
- Hvordan mener dere at man kan inkludere alle perspektivene i historie på best mulig måte?
- Hva er forskjellen på det man har med seg hjemmefra og hvordan står det i samsvar med det man lærer på skolen?

Dette var sentrale spørsmål som jeg tok med meg inn i gruppeintervjuene, for å se om det kom frem noen nye aspekter i gruppeintervjuene enn de som ble forklart og belyst i de individuelle intervjuene.

4.3 Gruppeintervjuer

4.3.1 Ramish og Mani

Første gruppeintervju besto av Ramish og Mani. Begge elevene svarer ganske raskt at det til en viss grad er forskjell på den informasjonen elevene lærer hjemme og på skolen. Ramish uttrykker at det er mye av den samme tematikken, men at synspunktene er ganske forskjellige, Mani sier seg fort enig i dette. Mani forklarer denne forskjellen med at de, som elever, og deres foreldre får informasjonen fra forskjellige plasser og kilder. Hvorav elevene lærer det meste gjennom skolen, mener Mani og Ramish at foreldrene får forståelsen fra nyheter, tidligere erfaringer og gjennom samtale med andre. På spørsmål om hvem de to stoler mest på mellom læreren og foreldrene svarer de begge ganske raskt at de stoler mest, og hører mest på, læreren. Samtidig forklarer Mani at han tenker læreren kan aller mest om makrohistorie og de store linjene, men han mener at foreldrene har ganske mye å bidra med når det kommer til mikrohistorie og personlige historiske fortellinger om deres hjemland.

Videre snakker Mani og Ramish om historie som omhandler sine foreldres hjemland. På spørsmål om hvor mye undervisning de har hatt om disse områdene forklarer begge at det er lite. Mani mener at de ikke har hatt noe om Sri Lanka, og Ramish sier at de har hatt litt om konflikten i Kashmir, men ellers ingenting. De sier begge at det ikke har vært noe mer enn familieoppgaven. De uttrykker begge to at de synes dette er litt trist. Ramish sier det er kjipt, men at det er forståelig at man ikke kan belyse hvert eneste land, spesielt på en skole som dette hvor man har elever med mange bakgrunner, og at det derfor er forståelig at man dekker helheten av historien fremfor hvert land. Samtidig forteller Mani at han ønsker en variasjon i fokusområdet i historien, han er litt lei av å lære om det samme som han lærte på barne- og ungdomsskolen. Han sier at han føler de begge kan mye om andre verdenskrig, men at han selv ikke kan noe spesielt om Pakistan, som er hjemlandet til Ramish sine foreldre.

Jeg spurte videre om hva Ramish og Mani tenker er gode forslag til hvordan man kan inkludere flere perspektiver i undervisning, rent praktisk. Ramish fremmer et forslag om en miniversjon av «min familie»-oppgaven inn under flere temaer. Han forklarer at det er mulig å bruke dette når man for eksempel snakker om 2. verdenskrig. Her kan hver elev skrive en kort tekst, eller gjøre annet elevarbeid, om et aspekt fra 2. verdenskrig ut ifra perspektivet til

foreldrenes hjemland eller lignende. På denne måten kan man få flere perspektiver inn i den tradisjonelle tematikken som man vanligvis går gjennom i historieundervisningen.

Etter denne sekvensen problematiserer jeg påstanden om man tradisjonelt sett kanskje har undervist fra et vestlig perspektiv på historien. Både Ramish og Mani sier at de forstår at det er vanskelig å inkludere alle land som er til stede i klasserommet, men at de gjerne ønsker at sine perspektiver blir inkludert i større grad. Ramish sier at 2. verdenskrig er et godt eksempel. Han føler at de nesten bare får vite hva som har skjedd i Europa, men skulle gjerne lært mer om for eksempel Asia. Mani støtter dette og sier at det de lærer om 2. verdenskrig ofte er repetisjon fra det de har lært tidligere. Han ønsker at istedenfor å repetere ting de lærte på ungdomsskolen kunne man brukt denne tiden litt bedre. Samtidig mener Mani at hvis man for eksempel skulle brukt tid på borgerkrigen på Sri Lanka, så må begge perspektiver inkluderes, ikke bare «hans» side.

Både Mani og Ramish tar opp den pågående krigen i Ukraina og uttrykker en følelse av å bli utelatt. Begge sier de forstår hvorfor Ukraina får så mye fokus i verdensbildet. Det er mye nærmere enn andre land, som for eksempel Syria, Palestina osv. Men de sier begge to at alle konflikter i andre land får mye mindre oppmerksomhet. Ramish forklarer det som litt rart at med en gang det ble krig i Ukraina så måtte de ha om de i absolutt alle fag. Men når det er krig i Syria eller Palestina, så har man nesten ikke om det i noen fag. De forstår begge to hvorfor det blir så mye fokus på Ukraina, som de sier er viktig, men de svarer begge ja på spørsmål om de føler deres historie og konflikt blir utelatt.

Avslutningsvis spurte jeg om hva de ønsker med historiefaget, og hva de tenker er det viktigste å lære. Ramish forklarer at han ønsker å vite hvorfor ting er som de er i dag. Mani støtter dette og sier at han ønsker et rammeverk for å forstå hvordan ting har blitt som de har blitt. Som oppfølgingsspørsmål til dette spurte jeg om de føler at de har alle puslebitene til dette rammeverket, eller om de føler de mangler noe. Mani forklarte at han føler han mangler noe, han får støtte av Ramish. På spørsmål om hva som mangler sier Ramish at det kan være mye, alt fra ulike perspektiver til informasjon om hvorfor ting skjedde og lignende.

4.3.2 Niveta og Gita

Neste gruppeintervju var Niveta og Gita, som begge har foreldre med bakgrunn fra Sri Lanka, på Tamilsk side. Jeg startet intervjuet med å spørre om de føler at det de har lært hjemme, av familiehistorie, blir dekket på skolen? Gita forklarer at borgerkrigen på Sri Lanka har blitt belyst i veldig liten grad i historieundervisningen. Sri Lanka var kun nevnt kjapt under gjennomgangen av imperialismen og kolonitid. Niveta utfyller at de aldri har gått igjennom detaljer eller snakket om hvorfor borgerkrigen skjedde, hvem det var mot eller utløsende årsaker. De føler begge at de kun fikk vite noen overordnede ting, ikke noe spesielt detaljert.

På spørsmål om hva de synes om dette sier Gita at ettersom de selv er Tamiler skulle de ønske et større fokus på dette. Samtidig snakker både Gita og Niveta om at de har et ønske om å lære mer om den andre siden av konflikten. Fra foreldrene og annen familie har de bare lært om sin side av konflikten, og sier at de skulle ønske at de gjennom undervisningen på skolen fikk vite litt mer fra Singalesernes side. Dette for å kunne diskutere det perspektivet de selv har, som de begge sier er sterkt farget av foreldrene.

Gita forteller også at hun føler at de «store» landene får ganske stor plass i historiebøkene, av naturlig årsaker. Men hun sier også at det er veldig lett å se hvem boken «støtter». Niveta er enig og sier at det er noen land som nevnes ganske mye. På spørsmål om hvordan dette føles har Gita et ganske klart svar. Hun sier at hvis dette hadde vært tilfellet når hun lærte om sin «egen» konflikt ville dette vært svært problematisk. Hun sier selv at hun ikke føler seg så påvirket av krigen, men ville synes det var vanskelig hvis hun lærte om borgerkrigen på Sri Lanka og det kun var fokus på Singaleserne og at hun da ble fortalt at Singaleserne vant og Tamilene tapte. Da sier hun selv at hun ville hatt store problemer, ettersom dette da hadde vært i stor kontrast til det hun selv lærte hjemme om konflikten. Samtidig understreker hun at det er viktig for henne at begge sidene belyses, men på en «riktig» måte.

Videre spurte jeg dem om de føler at de lærer mest om Europa eller verden generelt. De svarte begge Europa og understreker at det er stor overvekt av vesten i historieundervisningen. Gita forteller også at alle andre deler av verden blir generalisert til kontinent. Man lærer veldig mye om enkeltland i Europa, men resten blir betegnet som «Asia», «Afrika» osv. Jeg spurte så hva de mener målet bør være med historieundervisningen, bør man undervise mest om Europa, eller om verden generelt? Både Gita og Niveta svarer veldig fort «verden generelt». Gita begrunner dette med at målet må

være å lære om verden generelt ettersom vi lever i et flerkulturelt land, med mennesker fra hele verden. Niveta er enig og sier det derfor er rettferdig å belyse mer av historien for å inkludere alle, slik at alle kan få høre sin del av historien. Gita legger til at man gjennom dette kan danne seg forståelse for hvordan forskjellige folk har det. Niveta sier at man også gjennom dette kan lære veldig mye kunnskap om alle andre.

Niveta uttrykker også at hun mener det er viktig å forstå hverandre hvis man skal forstå konflikter, og derav blir det viktig å forstå bakgrunnen og konflikten fra begge sider. Gita er enig og sier at hun mener det er svært viktig å forstå hvordan enkeltmenneskene har hatt det før, slik at man kan få forståelse for bakgrunnen for personen og hvordan livet har vært før. Avslutningsvis spurte jeg om hvordan de tenker at man kan legge opp undervisningen av historien for å legge til rette for dette. Gita la da frem et forslag om at man da for eksempel kan fortelle sine fortellinger om de ulike konfliktene, eller det de har lært fra sine foreldre. Samtidig sa Gita at hun har forståelse dersom dette er ubehagelig eller vanskelig for noen av elevene. Niveta støttet dette og sa at dette kan være svært privat for noen, men la også til at det er viktig å lære av hverandre og de ulike opplevelsene og erfaringene man har. Gita støtter dette og sier at det kan være veldig bra å bli introdusert til et nytt tema eller forstå et nytt tema gjennom andres personlige fortellinger og historier. Samtidig sier Niveta at det kan være greit med en grunnleggende forståelse for selve konflikten før man hører personhistorier. Dette var noe Niveta selv erfarte gjennom «min familie i historien»-oppgaven, hvor hun ikke visste så mye om selve konflikten på Sri Lanka, bare den ene siden, før hun intervjuet sin mor i forbindelse med oppgaven. Hun understreker at hun selv skulle ønske litt mer generell kunnskap om de ulike konfliktene og områdene.

4.3.3 Daahir, Sander og Samid

Det siste gruppeintervjuet var Daahir, Sander og Samid. Dette er en gjeng som fra de individuelle intervjuene fortalte om en relativt stor historieinteresse, og hvor samtlige sa de brukte Youtube eller andre nettsider som sin hovedkilde til historie. Jeg startet dette intervjuet med å spørre dem hvor de føler at de lærer mest om historie, på skolen eller på internett? Daahir sa han lærte fra begge deler, men at det var mer seriøst på skolen. Sander var sterkt uenig i dette og mente han lærte mye bedre på fritiden gjennom internett. Han mente at det bare ble halvveis på skolen og han hadde mye mer valgfrihet hjemme. Daahir argumenterte

mot Sander med å forklare at dette ville variere fra person til person. Samid mente at det var for lite historie på skolen og at man derfor mistet veldig mye. Samid foretrakk derfor å lære hjemme, ettersom man kan bruke mer tid her. Daahir kom igjen med et nytt argument om at det var større insentiv for å lære på skolen. Videre spurte jeg dem hvor mye de ser på historie-relaterte ting på en skala fra 1-10. Sander var på en klar 10er, imens Daahir var på ca 5 av 10. Samid var mer usikker, men havnet midt på treet. De tre er også enige om at den historieforståelsen og historiekunnskapen de får utenfor skolen kommer aller mest fra internett og Youtube, lite fra familien.

Jeg spurte da hvordan de finner frem til disse filmene, og om de er noe kildekritiske i valget av disse, eller om de bare ser litt det de har lyst til å se. Sander mener at det ikke er noe insentiv for å lyve om historien på Youtube. Han mener at du kan finne videoer fra flere ulike vinklinger, derfor kan man si at ting er sant og man trenger ikke tenke så kildekritisk. Han sier også at filmene ofte har en kildeliste i beskrivelses-boksen til videoen. På spørsmål om han pleier å lese disse kildene for å sjekke om det er rett svarer han nei. Daahir mener selv at han ofte dobbeltsjekker informasjon på Wikipedia hvis han har en intuisjon om at noe ikke stemmer.⁶⁵ Samir tenker ikke så mye over det og sier at han egentlig bare ser Youtube-filmen fordi han kjeder seg litt.

Etter dette spurte jeg om de føler at det de lærer på Youtube stemmer overens med det de har lært på skolen? Daahir forklarer at kunnskapen han lærer på nettet gir han mulighet til å bli mer aktiv i timen fordi han allerede kan litt om temaet fra filmene han har sett. Sander føler at en youtube-film gir mye større muligheter, både gjennom å vise film, men også til å gi et enda mer detaljert synspunkt på det som skjedde. Han sier at Youtube kan gi han flere synspunkter og perspektiver gjennom aktive filmer. Daahir sier at han bruker Youtube litt annerledes enn Sander. Han sier at han ser på korte og enkle videoer om historiske hendelser og bruker dette til å få en større forståelse for det han lærer på skolen. Så når han kommer til historietimen på skolen, vil han kunne gå dypere inn i tematikken. Samir er enig i dette og sier at han ikke er så aktiv på Youtube, han bare liker å få passiv input. Sander sier da at han går dypere inn i materien på Youtube og bruker mye tid.

⁶⁵ Nettbasert leksikon – wikipedia.no

Alle tre poengterer at de får aller mest av sin historiekunnskap fra internett. Daahir kaller internettet for «verdensboken» og jeg spør om han er kritisk til det han leser eller om han tror på alt. Han sier det er viktig å være kritisk, men han svarer nei når jeg spør om han er kildekritisk. Han ler det litt bort, men sier at han ikke bare tror blindt på alt, men at han er litt skeptisk og bruker intuisjonen sin. Avslutningsvis spør jeg hva de tenker det er viktig at man lærer på skolen, hva historie som fag bør inneholde. Daahir mener at man bør lære hvilken påvirkning tidligere hendelser hadde på samfunnet vårt i dag, og på våre holdninger og verdier. Sander er enig i at dette er målet. Men de føler begge at de ikke får inn alle perspektivene på skolen. Sander poengterer at han mener undervisningen er altfor eurosentrisk, og mener at han må finne ut av alle andre perspektivene på egenhånd. Helt til slutt spurte jeg hvordan de tenker det kan bli gjort. Daahir mente at det kunne være lurt å hente frem innblikk fra folk eller minoriteter som var på den andre siden (han snakker generelt om konflikter). Sander mener at man kan se litt på effektene. For eksempel hva som skjedde med India før vesten kom og hva som skjedde etterpå og lignende. Samir uttrykker seg ikke så veldig mye om denne tematikken.

5 Analyse

Oppgaven vil nå ta for seg resultatene fra intervjuene og analysere disse opp mot faglitteratur og forskningsspørsmålene. Intervjuene gav meg mange interessante innspill og synspunkter. Mye av dette kan brukes til å si noe om hvordan elevene oppfatter undervisningen, samt hvordan elevene ønsker at undervisningen og inkluderingen av perspektivene skal være. I denne analysedelen vil jeg trekke ut tre sentrale poenger og analysere disse opp mot faglitteraturen som ble presentert i teoridelen, samt drøfte hvordan vi kan bruke dette i fremtidens historieundervisning.

5.1 Hvordan ønsker elevene at historieundervisningen skal være?

Elevene har gjennom intervjuer vist at de ønsker et større engasjement og søkelys på sin egen historie. De fleste elevene, men ikke alle, føler seg utelatt fra undervisningen og ønsker en større inkludering i faget. Alle elevene har ønsket seg et mer globalt fokus i undervisningen. Elevenes ønsker og tilbakemeldinger står i sammenheng med læreplanens ønske om at elevene skal utvikle verdier om likeverd, likestilling og god etisk bevissthet gjennom blant annet et perspektivmangfold.⁶⁶ Samtidig er det antakeligvis ganske vanskelig å gjøre alle elevene fornøyde. Dersom man skal gjøre historieundervisningen relevant for alle, samt at elevene har interesser som går i ulike retninger, vil man få en stor pedagogisk utfordring. Elevene ønsker at sine konflikter og perspektiver skal bli en del av en ny og mer global fremstilling av historie i skolen. Samtidig viser elevene forståelse for at tidsrammen og timeomfanget av historieundervisning i norsk skole er begrenset.⁶⁷ Det betyr at dersom noe nytt skal med, må kanskje noe annet tas bort. Hvordan løser man dette?

Elevene uttrykker gjennom intervjuene at de føler de lærer mye av det samme gjennom hele skolegangen. Flere elever uttrykker en følelse av at historiefaget har vært ganske likt lenge og føler det er på tide med en endring. Ramish og Mani sier spesielt at historieundervisningen

⁶⁶ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁶⁷ Historieundervisningen på studiespesialiserende studieretning i videregående tilsvarende to timer i uken på VG2 og fire timer i uken på VG3.

repeterer seg selv gjennom barn-, ungdom- og videregående skole. Dette mener de er et argument for å endre og tilpasse undervisningen mye mer i videregående skole. Disse to sier for eksempel at de føler de har lært mer enn nok om 2. verdenskrig fra ungdomsskolen og føler det de lærer nå bare er repetisjon. De vil heller bruke denne tiden på å lære om andre historiske hendelser som de føler angår dem mer. Etter samtale med faglærer på den aktuelle skolen fikk jeg et inntrykk av at dette er en skole som generelt sett fokuserer ganske lite på 2. verdenskrig. Derav er det overraskende at dette er noe elevene spesifikt fremhever som repeterende. Dette gir oss et godt eksempel på at elevene oppfatter undervisningen på en annen måte enn læreren. Fra lærers synspunkt er dette en vanskelig balanse. Elevene kommer fra forskjellige ungdomsskoler og har varierende historiekunnskaper fra før, derfor er det vanskelig å vite hjem som kan mye eller lite om for eksempel 2. verdenskrig. Samtidig kan det være interessant å se om det er mulig å lære mye av de samme ferdighetene gjennom andre, og mer gjenkjennbare temaer som elevene relaterer seg mer til.

Hvordan skal man da få plass til mer inkluderende og global undervisning i historiefaget? Tanken om perspektivmangfold som overordnede ramme gir oss mange muligheter. Samtidig ser jeg som ganske uerfaren lærer mine begrensninger når det gjelder å se hvor dette passer best inn. Men ønsket er at dette skal starte en tankerekke og diskusjon om en mer global undervisning som tar for seg hele verden. Elevene har uttrykt et klart ønske om en bredere og global historieundervisning hvor deres historieforståelse er mer inkludert. Spørsmålet blir da hvordan man skal få til dette. Forskningen har vist at dette er en utfordring flere lærere opplever i flerkulturelle klasserom.⁶⁸ Samtidig ser vi av annen forskning at elevene opplever en positiv effekt når lærer legger mer til rette for flerkulturelle perspektiver.⁶⁹ Gjennom intervjuene fikk jeg flere gode forslag til hvordan man kan gjøre dette. Noen elever ønsket opplegg om konkrete perioder hvor foreldre eller andre kunne fortelle om sine opplevelser til hele klassen. Andre elever mente at det kunne være sentralt å bruke dette gjennom hele året. Hvor man brukte en time per tema på å relatere temaet til en mer global skala, hvor kanskje elevene fikk bruke sine perspektiver til å finne ut *«hvordan var dette temaet aktuelt i mine foreldres hjemland?»*.

⁶⁸ Nielsen, «History teaching and identity in the Swedish multicultural society»; Sandelin, «Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium».

⁶⁹ Martell, «Race and Histories»; Martell, «Teaching Race in U.S. History».

Hva skjer da dersom elevene får bestemme mer av tematikken, og hva er lærerens rolle i dette? Forskningslitteratur har vist at det er viktig at alle har en relasjon til historien som undervises.⁷⁰ Gjennom en større elevinvolvering kan dette føre til at elevene i klassen føler seg mer sett og ser en større nytte av det de lærer. Lærerens balanse mellom rollen som fagperson og relasjonsbygger er utfordrende og bør nok kommuniseres med elevene. Læreren er den som har ansvar for å følge og tilpasse til de overordnede læreplanmålene for faget og skolen generelt. Men i læreplanen kan man se en stor grad av metodefrihet som gjør at man kan skape en aktiv og variert undervisning som møter det elevene ønsker. Derfor virker det sentralt å sette opp et rammeverk for hvor balansen mellom elevenes frihet og lærerens faglige dømmekraft går, men forskning har vist at dette er utfordrende.⁷¹ Jeg tenker man kan bruke oppstarten av skoleåret til å legge et godt grunnlag og rammeverk for en helhetlig og inkluderende historieundervisning, sammen med elevene. Da vil også elevene føle en sterk relasjon til undervisningen og tematikken.

Hvis man da skal utvikle en helhetlig og inkluderende historieundervisning må vi spørre oss hvordan læreren, som ikke har fått undervisning i dette, skal finne ut hvor grensen mellom lærerens faglige inkludering og elevenes påvirkningskraft går? Ettersom læreren både skal fungere som en fagperson og den inkluderende, relasjonelle personen i klasserommet er det sentralt med god og riktig opplæring. Det blir derfor viktig å sette fokus på dette allerede i lærerutdanningen. Dette er nødvendig for at lærerne skal føle seg kompetente og trygge i håndteringen av flerkulturelle klasserom, slik at man kan gi disse elevene best mulig undervisning.⁷² Her kreves det et rammeverk som legger til rette for at læreren kan bygge opp en inkluderende og relasjonell kompetanse.

Hvis målet da er å bruke elevenes historieforståelse, perspektiv og valgfrihet i større grad bør man også diskutere i hvilken grad man må opparbeide seg nye og mer nyanserte vurderingssituasjoner for denne historieforståelsen. Elevene har selv uttrykt at de ønsker seg bort fra et eurosentrisk historiefokus. Kanskje man da kan ha et større fokus på at elevene skal vise progresjon i å tenke historisk? Dette samsvarer godt med læreplanens mål om mer

⁷⁰ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 46–48.

⁷¹ Nielsen, «History teaching and identity in the Swedish multicultural society».

⁷² Nielsen.

historiebevisste elever i historie.⁷³ Da blir fokuset å sette seg mer aktivt inn i situasjonen, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, for å skape en forståelse for den historiske påvirkningen og hvordan dette utvikler elevens historieforståelse.⁷⁴

En global, og mindre eurosentrisk måte å tenke historieundervisning på samsvarer mye med målene i fagfornyelsen. Den nye læreplanen er blitt bredere, slik at det gir store muligheter til å jobbe på nye, mer inkluderende måter i historiefaget. På denne måten får læreren en unik mulighet til å tilpasse historieundervisningen til den klassen man møter, samtidig som man fortsatt lærer de grunnleggende ferdighetene og tematikkene som er satt av læreplanen. Utfordringen med en vid læreplan er at det også gir et rammeverk som gjør at man kan fortsette med en eurosentrisk historieundervisning, noe man av tidligere forskning ser at fortsettes med til tross for at lærere er bevisste de perspektivene som sitter i klasserommet.⁷⁵ Annen forskning har også vist at elevene selv uttrykker at de reagerer positivt hvis lærer prøver å inkludere flere flerkulturelle perspektiver.⁷⁶ Det blir derfor viktig at læreplanen, lærerutdanningen og undervisningsfokuset legger til rette for en mer inkluderende historieundervisning. Basert på elevenes tilbakemeldinger i intervjuene kommer det frem at elevene ønsker å lære historiske ferdigheter gjennom en mer global forståelse av historien som passer bedre med deres allerede eksisterende historieforståelse.

5.2 «Jeg vil at andre skal vite at vi har hatt det vondt»

Gjennom intervjuene ble det ganske klart at flere elever ønsker et større fokus på sin egen historie. Disse intervjuene ble som nevnt utført i februar og mars 2022. De fleste av de individuelle intervjuene ble utført rett før krigen i Ukraina startet, mens alle gruppeintervjuene ble utført rett etter krigens start. Elevene tok da naturlig nok opp denne konflikten i diskusjonen av perspektivmangfold. De uttrykte stor forståelse for hvorfor krigen får så mye fokus i media, ettersom dette er en krig i Europa. Samtidig uttrykte elevene en stor

⁷³ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁷⁴ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting»; Seixas, «Conceptualizing the growth of historical understanding»; Hammarlund, «Teaching History in a Multicultural Society».

⁷⁵ Sandelin, «Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium».

⁷⁶ Martell, «Race and Histories».

frustrasjon og følelse av å bli glemt. På den ene siden forstod de alle oppmerksomheten denne konflikten fikk, men på den andre siden savnet de oppmerksomhet rundt konflikter og kriger som foreldrene eller besteforeldrene forteller om eller har opplevd. En elev sa blant annet at krigen i Ukraina ble inkludert i nesten alle fagene de hadde den første uken etter krigens start, men det er nesten ingen snakk om andre konflikter i resten av verden. Elevene stilte seg da spørsmålet: Hvorfor fokuserer man ikke på andre konflikter som har hatt en stor påvirkning på oss?

Hvor skal fokusområdet ligge? Dette er et svært interessant og viktig spørsmål. I eksempelet som er beskrevet ovenfor får eleven følelsen av å være «den andre». Elevene uttrykker fra individuelle intervjuer før Ukraina-krigen en manglende følelse av inkludering av «sine» konflikter, og dette blir veldig forsterket etter denne krigens start. Dette viser hvor viktig inkluderingen er i klasserommet. Elevene uttrykker at det ikke bare handler om å få «sin» historie inkludert eller dyrke sin egen identitet og historieforståelse. Det handler også om at resten av klassen skal lære mer av dette. Gjennom mer inkludering av globale perspektiver kan elevene både føle seg inkludert, men også lære mer om de andre elevene og deres perspektiver. På denne måten kan man sammen bygge opp en mer global historieforståelse basert på elevene i klasse. Vi ser av kompetansemålene i historie at det er relativt frihet rundt å dra inn konflikter hvor elevene føler en relasjon, på godt og vondt. Det står i læreplanen at man skal «Drøfte bakgrunnen for verdenskrigene og et utdrag andre sentrale kriger og konflikter, og reflektere over om fredsslutningene har bidratt til å skape fred eller forsoning».⁷⁷ Dette gir oss en mulighet til å tenke mer globalt og aktualisere kriger og konflikter som er sentrale for elevene i klassen.

Gjennom en eurosentrisk historieundervisning vil ikke flerkulturelle elever nødvendigvis finne en identitetsfølelse. Ofte ender dette opp med en fremstilling av oss (Europa) og dem (resten av verden). Elevene forteller også at når det undervises om Europa så undervises det om spesifikke hendelser og land, men når det er snakk om resten av verden refereres det ofte til verdensdeler og ikke til spesifikke land. Dette mener elevene bidrar til en fremmedgjøring av områdene utenfor Europa. Man kan se av faglitteratur at det er viktig å inkludere nye og flere deler av verdenshistorien inn i tematikken og skolebøkene. Flere forskere utførte i 2020

⁷⁷ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

et prosjekt som skulle kartlegge hvordan man kunne endre eller tilpasse pensum i samfunnsfag og historie på britiske utdanningsinstitusjoner. Det ble foretatt kvalitative intervjuer av studenter og forskningen viste et sterkt ønske om en dekolonisering av pensumet. Det var stor enighet om at man måtte skifte fokuset fra en eurosentrisk-orientert tilnærming og inkludere nye stemmer inn i pensumlitteraturen. Artikkelen konkluderer da med at det trengs en kollektiv innsats for å endre og re-designe pensumlitteraturen for å gi studentene en felles og inkluderende historieforståelse for å kunne navigere seg gjennom og forstå vårt flerkulturelle og globale samfunn.⁷⁸ Dette for å skape en større relasjon, tilhørighet og inkludering i historiefaget. På denne måten kan elevene føle seg sett og forstått, som igjen kan føre til en følelse av sammenheng mellom elevenes egne historieforståelser og historiefaget på skolen.

Hvis man som lærer skal gi elevene muligheten til å fokusere på «sine konflikter» må man også ha et fokus på sensitiviteten rundt disse temaene. Dette er en vanskelig problemstilling. Hvis man bruker disse konfliktene og belyser dem kan dette potensielt føre til situasjoner hvor to motstridende syn på historien blir presentert og belyst, og at man da muligens har elever i klassen som sitter på hver sin side av konflikten. Det er for eksempel flere av elevene i utvalget som har foreldre fra Sri Lanka, hvor alle disse er Tamiler. Hvordan ville disse reagert hvis man som lærer underviser om både Tamilenes og Singalesernes side av konflikten? Elevene selv uttrykker at de føler det er viktig å belyse begge sidene, men ville nok vært veldig skeptisk til den singalesiske forklaringen av konflikten. Samtidig forklarer elevene at de føler dette er viktig for at de selv skal opparbeide seg en bredere forståelse av konflikten. For at dette skal fungere må det gjøres på en respektfull og god måte, hvor man må sette klare rammer for hvordan man skal arbeide med denne tematikken og konflikten, slik som vist av Eriksen og Sibeko.⁷⁹

Hvordan skal man da opptre og håndtere en betent situasjon? Sensitive temaer kan skape splid i klassen og bidra til et fiendtlig og utrygt læringsmiljø. Hva som er sensitivt og emosjonelt i historie kan og vil variere fra elev til elev. Noe tematikk er mer sensitivt enn andre. Generelt i undervisning finnes det flere typer temaer som er sensitive, kontroversielle og emosjonelle, som for eksempel hatefulle ytringer, terror og politikk.⁸⁰ I historiefaget kan

⁷⁸ Arday, Zoe Belluigi, og Thomas, «Attempting to Break the Chain», 310.

⁷⁹ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning», 44.

⁸⁰ Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw, og Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*, 11–15.

det være ulike konflikter, historier om folkegrupper og historiske hendelser hvor elever har personlige relasjoner til hendelser og områder. Det er lærerens rolle å legge til rette for en trygg og god læring. Læreren bør legge tydelige rammer for hva som er akseptabelt og hvordan man skal håndtere eventuelle brudd på dette. Det er viktig at man har dialog om og forståelse for sensitiviteten i det som skal undervises. Som lærer må man selv reflektere rundt hvordan undervisningen oppfattes, hvordan man håndterer og angriper kontroversielle, sensitive og emosjonelle hendelser og temaer, samt hvordan man inkluderer alle perspektivene som er til stede i klasserommet. Det er viktig at disse rammene kommuniseres godt og utarbeides i starten av arbeidet med en slik tematikk.

Gjennom intervjuene kom det frem at noen elever hadde et større fokus på de store makrohistoriske linjene i historien, mens andre fokuserte mer på personhistorier og mikrohistorie. Det kan være en utfordring å fokusere både makro- og mikrohistorisk. Dette kan være en god mulighet for å inkludere elevenes egne familiehistorier, for så å kunne problematisere og diskutere dette opp mot en større, og mer objektiv, sammenheng. På denne måten kan man reflektere mer over egen identitet og historieforståelse.⁸¹ Men her møter vi også på en annen utfordring: Hvordan skal man inkludere de elevene som ikke ønsker å dele noe, eller som ikke snakker med familien om historie? Inkludering handler om at alle føler seg sett i klassen. Dette gjelder da selvfølgelig også de som ikke vil dele, de som vil være private. Dette er noe man må behandle med den største respekt. Det kan være lurt å diskutere premisene med eleven fra starten av. Få klarhet i hvor grensen går, hva som er sensitivt, og hvordan eleven ønsker å løse dette. Dette starter med en relasjon mellom lærer og elev. Man må da lage et opplegg som gjør at også de som ikke ønsker å inkludere egen historie har en mulighet til å jobbe med samme opplegg, kanskje da gjennom en mer generell og global linje for disse elevene. Dette er sentralt for å ha respekt for sensitiviteten i tematikken.

⁸¹ Hammarlund, «Teaching History in a Multicultural Society», 7; Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

5.3 Kildekritikken mer sentral enn noen gang

En av de sentrale ferdighetene man skal lære seg i historiefaget er kildekritikk.⁸² Evnen til å forholde seg kildekritisk, analysere det man lærer og stille dette opp mot en større sammenheng er helt sentralt for å opparbeide seg historisk forståelse. Det er da sentralt å stille spørsmål ved hvordan elevene forholder seg kildekritisk til det de lærer fra foreldrene sine eller på internett. Elevene forklarer at de lærer mye om historie utenfor klasserommet. Noen elever sier de snakker mye med familie og venner, mens andre får store deler av sin historieforståelse fra Youtube og andre sider på internett. Fra læreplanen kan vi se at ønsket er at elevene skal bli kildekritisk bevisste og reflektere over konstruksjonen av fortiden.⁸³ Hvis vi tar som utgangspunkt at historiefaget skal gi elevene evnen til å være kildekritiske og vurdere påliteligheten og gyldigheten av informasjonen de får, både på skolen og hjemme, så er det veldig interessant å se hvorvidt de er i stand til å gjøre dette. Det er interessant å undersøke om de bruker denne kildekritikken i møte med ny informasjon, både på skolen, men også hjemme.

Gjennom kvalitative intervjuer med seks elever belyste Peter Seixas at det er svært varierende hvordan elevene stiller seg kildekritisk til den informasjonen de får på skolen og hjemme.⁸⁴ Dette kan man også se hos elevene jeg intervjuet til dette prosjektet. De elevene som sa de fikk mye av sin historieforståelse fra familien sa at de ønsket å stille seg kildekritisk til det, men følte at foreldrene visste mer om denne situasjonen enn læreren. Elevene som sa de fikk mye av sin kildekritikk fra Youtube følte ikke et behov for å være så kildekritisk her, ettersom de mente at ingen hadde en intensjon om å lyve om historien på Youtube. Eleven sa også at det finnes kildehenvisninger til filmene han ser, men han sjekker dem sjeldent. Dette viser en litt naiv tilnærming og liten grad av kildekritikk. Dette støtter da funnene til Seixas og viser at vi må bruke kildekritikken i større grad inn mot elevenes historieforståelse.

Det er viktig å inkludere den delen av historieforståelsen elevene får fra familie og internett, men det er også viktig å problematisere den og sette den opp mot helheten av historien.

⁸² Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁸³ Kunnskapsdepartementet.

⁸⁴ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting».

Elevene viser at de praktiserer varierende grad av kildekritikk og sier at de blir påvirket av det foreldrene forteller dem. Historieundervisningen får derfor en viktig rolle her. Det er ikke bare historie elevene lærer hjemme, men også normer og verdier. Ofte er familiehistorie muntlige kilder fortalt fra foreldre eller besteforeldre. Dette kan være om historiske hendelser, men det kan også være en historieforståelse som kan gi grunnlag for holdninger, positive og negative, mot andre folkegrupper. Noen ganger kan man se at læring av historiske hendelser fra en subjektiv side kan føre til at det etableres fordommer mot andre grupper basert på historiske hendelser. Elevene sier at de velger å ta «sin gruppes» side i historien. Dette er svært forståelig, men kan i ytterste konsekvens gi grobunn for fordommer mot andre grupper. Dette basert på historiske hendelser som elevene ikke selv har opplevd, men har blitt gjenfortalt fra sine foreldre. Dette kan potensielt føre til en konflikt i klasserommet dersom man har elever fra de ulike grupperingene i klassen. For å kunne problematisere dette er det viktig at skolen tar opp og drøfter påstandene kildekritisk, samt belyser begge sider av saken. For at man skal kunne bearbeide og inkludere disse perspektivene er det også viktig at man setter et rammeverk for hvordan man skal håndtere disse og hvordan man som klasse skal arbeide med dette.⁸⁵ Dette underbygger også Seixas hvor han i konklusjonen understreker at elever skal lære å kritisere sin tidligere kunnskap, utvide sin tidligere kunnskap og se sammenhengen mellom familiehistorie og de makrohistoriske linjene.⁸⁶ Som lærer ønsker man å bruke den gode ressursen familiehistorie er, men også utvikle denne kunnskapen og sette den inn i en større kontekst.

5.4 Videre forskning på tematikken

Jeg synes at dette er et meget spennende, interessant og viktig forskningsområde. Målet er å kartlegge hvordan man kan lytte mer på elevene, inkludere dem og bidra til en historieundervisning hvor de føler en relasjon til både faget og læreren. Det blir da sentralt å utvide denne forskningen og kartlegge hvordan dette kan gjøres på flere områder, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Hvilke forskjeller finner man da, og kan man egentlig finne en felles forståelse for hva som bør inkluderes i den «nye» historieundervisningen? Gjennom

⁸⁵ Eriksen og Sibeko, «Innganger til antirasistisk undervisning».

⁸⁶ Seixas, «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting», 322.

dette prosjektet uttrykker jeg et ønske om videre forskning på dette temaet. Det finnes flere aspekter som hadde vært interessante og spennende. Det neste kunne være å kartlegge hvordan elever fra forskjellige skoler svarer på forskningsspørsmålene. Er det stor forskjell på elevgruppene? Kan man se noen lokale og nasjonale forskjeller? Hvordan inkluderer man perspektivene til alle elevene, uansett hvor man bor eller hvilken bakgrunn man har? Det kan også være interessant å se hvorfor noen elever snakker mye med familien sin om historie og andre ikke. Kan man si noe om dette? Finnes det noen kjønnsforskjeller? Hvordan påvirker en eventuell forskjell historieforståelsen hos eleven? Dette er vanskelige forskningsspørsmål ettersom dette er veldig personlig. Men dersom man kunne kartlagt noen tendenser her, gjennom et større utvalg, kunne dette gitt oss enda mer informasjon om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen i historiefaget.

6 Konklusjon

Jeg ønsket å utforske hvordan de flerkulturelle historieperspektivene blir møtt og inkludert i historieundervisningen på videregående skole i Norge, for å finne ut hvordan elevene faktisk opplever dette. Hvordan er forholdet mellom den historieforståelsen elevene får hjemmefra, og den undervisningen elevene får på skolen? Tar dagens historieundervisning hensyn til de flerkulturelle bakgrunnene og perspektivene som er til stede i klasserommet? Utvalget i denne oppgaven består av sju elever i tredjeklasse på videregående skole. Selv om utvalget er for lite til å vise en generaliserbar trend kan man basert på disse intervjuene si at elevene ikke føler at historieundervisningen helt tar hensyn til deres historieforståelser. Ut ifra det elevene forteller føler de fleste at deres perspektiver eller det de har lært fra familiene sine, ikke blir inkludert i undervisningen. Alle elevene sier at de føler at undervisningen er for eurosentrisk og de ønsker at undervisningen skal ta for seg et mer globalt perspektiv. De fleste elevene uttrykker at de gjerne skulle hatt en undervisning de følte mer tilhørighet til og som inkluderte «deres historie» på en bedre måte. Elevene verdsetter den historieforståelsen de har fått hjemme eller på internett, og ønsker at denne skal involveres i større grad på skolen. Elevene savner en bredere og mer global ramme for historieundervisningen som passer bedre som et rammeverk for inkludering av de ulike perspektivene og historieforståelsene som er til stede i klassen.

Dette underbygger mye av det Peter Seixas viste i sin artikkel fra 1993. Elevene får mye av historieforståelsen sin fra andre steder enn klasserommet, da spesielt fra familiene sine. Dette skaper grunnlaget for mye av måten elevene ser historie på. Dette er noe skolen må møte, inkludere og anvende. Dette krever mer forskning som kan fortelle oss hvordan en større andel elever opplever historieundervisningen, samt hvordan retningslinjer, lærerutdanning og lærerens tilnærming til faget kan bidra til en større inkludering. En mer global og inkluderende undervisning kan bidra til å utvikle perspektivmangfoldet, forståelsen og respekten man ønsker i klasserommet. Vi må anvende denne historieforståelsen, bruke den kildekritisk og sette den inn i en større sammenheng.

Det er ønskelig å finne en god balanse mellom det globale og universelle historiefaget som er like relevant for alle, samtidig som man gir elevene muligheten til å bearbeide og dyrke deres egen familiehistorie. På denne måten kan elevene føle en sterkere tilhørighet og relasjon til historiefaget på skolen. Dette vil forhåpentligvis gi motivasjon til å opparbeide seg en større

grad av nysgjerrighet rundt historie som fag, samt et inkluderende klasserom basert på perspektivmangfold, kunnskap og respekt.

7 Epilog

Denne epilogen ønsker å reflektere, skissere og konkretisere hvordan denne masteroppgaven kan brukes i undervisningen. Ettersom dette er en historiedidaktisk oppgave, mener jeg den har en ganske klar relevans til skolen og historieundervisningen. Gjennom oppgaven har jeg argumentert for hvorfor det er viktig å fokusere på perspektivmangfold og inkludering av elevenes historieforståelse i historiefaget. Jeg har gjennom intervjuer med elever på videregående skole fått indikasjoner på at dette er noe elevene ønsker mer fokus på. Jeg vil derfor bruke denne epilogen til å komme med eksempler på hvordan man kan bruke denne oppgaven, både til videre forskning, men også inn i undervisningen. Jeg ønsker å drøfte og reflektere rundt hvordan man kan bruke dette som et overordnet rammeverk for historieundervisningen og komme med eksempler på spesifikke undervisningsopplegg og sekvenser hvor man kan bruke denne tematikken til å legge rammene for undervisningen, uansett tema. Jeg mener at dette er viktig for å utføre en inkluderende undervisning og vil gjennom denne epilogen skissere og konkretisere hvordan dette kan inkluderes i undervisningen.

7.1 Fellesskapsfølelse som et grunnprinsipp for undervisning

Opplæringsloven legger frem grunnprinsippene for utdanning og skolegang for alle barn og unge i Norge. Dette er lover og regler som er vedtatt for å sikre en god og trygg skole for alle. Det er flere deler av opplæringsloven som appellerer direkte til historiefaget. Opplæringsloven stadfester at opplæringen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Den skal også bidra til å utvide kunnskapen om og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Videre sier loven at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Skolen skal fremme danning, læring, fellesskapsfølelse i samfunnet og motarbeide alle former for diskriminering.⁸⁷ Dette er sentrale poenger for at elevene kan skape en følelse av

⁸⁷ Kunnskapsdepartementet, «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata», §1-1.

identitet og fellesskap. For at disse grunnprinsippene skal bli oppfulgt trenger man et rammeverk som bidrar til at alle elevene føler seg sett og respektert. Dette starter med rammeverket fra læreplanen i historie.

7.2 Perspektivmangfold som et rammeverk for historieundervisningen

Læreplanen legger til grunn at elevene skal utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold.⁸⁸ Dette er formålet med denne oppgaven, med et ønske om at elevene skal føle en inkludering og tilhørighet i klasserommet. Perspektivmangfoldet er en av grunnpilarene til en større historieforståelse, som igjen kan føre til mer respekt ovenfor medelever og menneskene i samfunnet. Jeg vil argumentere for at denne oppgaven har stor relevans i arbeidet for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til de elevgruppene vi har i dag. Dette arbeidet starter i klasserommet, hvor elevene må føle seg inkludert og velkommen. Samtidig har oppgaven belyst at dette er vanskelig. Tidsrammen for historiefaget gjør at man har lite tid til å inkludere mye. Læreren må derfor ta hensyn til hele klassen, også de som ikke vil ha fokus på sine temaer. Hen må ha respekt for sensitiviteten i et tema og ha god dialog med elevene sine. Det er også vanskelig å treffe alle, samt gjøre alle like fornøyde. Denne balansen er utfordrende, og det er antagelig umulig å gjøre alle fornøyde. Jeg tenker at en start er å kommunisere et ønske om inkludering til elevene, slik at de forstår at man ønsker å gjøre noe med rammene for undervisningen.

Jeg mener at tematikken som er skrevet om i denne oppgaven har en sentral relevans nettopp her, i rammeverket for undervisningen. Jeg ønsker derfor å skissere og konkretisere to forskjellige situasjoner hvor man kan bruke dette inn mot undervisningen. Jeg vil først diskutere hvordan dette kan brukes i oppstarten og planleggingen av selve undervisningsåret. Da både for lærer, men også i diskusjon med elevene i klassen. Dette for å gi elevene en form for eierskap til hele undervisningsplanleggingen og historiefaget generelt. Jeg vil også skissere hvordan man kan implementere dette i spesifikke tematiske eksempler, hvorav mitt eksempel tar utgangspunkt i det kildekritisk arbeid rundt «min familie i historien»-oppgaven.

⁸⁸ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

Jeg vil konkretisere et opplegg både fra lærerperspektiv og elevperspektiv, samt relatere dette til overordnet del av læreplanen i historie. Jeg vil også diskutere masteroppgavens relevans i disse undervisningssekvensene.

7.3 Hvordan bruke denne kunnskapen i undervisningen?

Som tidligere nevnt er det et ønske at dette skal fungere som et rammeverk for undervisningen. Jeg tenker derfor at det er lurt å implementere dette veldig tidlig i undervisningen. Som kommende lærer vurderer jeg å bruke dette i starten av skoleåret. Både for egen planlegging, men også for elevene. Dette kan brukes som en øvelse for å få en oversikt over hvilke temaer man skal gjennom, samt starte en tankerekke for å se hvordan man kan se disse temaene i et globalt perspektiv. Jeg ønsker nå å diskutere hvordan man kan bruke dette som en oppstart for historieundervisningen i VG3. Jeg vil først skissere det generelle premisset for opplegget, samt forklare både lærers oppgave og hva elevene skal gjøre.

Formål og kompetansemål: Denne undervisningssekvensen ønsker å fungere som en oppstart for historieundervisningen. Dette kan fungere både i VG2 og VG3. Dette skal gi elevene et overblikk over hvilke temaer de skal gjennom i løpet av skoleåret, men også hvordan dette kan relateres til deres egen historieforståelse. Denne sammenhengen er det ofte vanskelig å se for mange av elevene. Det blir derfor lærers oppgave å gi elevene denne sammenhengen, men også gjøre denne sammenhengen enklere ved å inkludere deres historieforståelse inn i tematikken og undervisningen. Man ser at dette inkluderer en god del av læreplanens overordnede mål om inkludering, perspektivmangfold, historiebevissthet og historisk empati.⁸⁹ Dette kan også implementeres inn i en god del av kompetansemålene i læreplanen. Jeg vil komme med et spesifikt eksempel på dette i neste underkapittel.

Lærerens og elevenes oppgave: Jeg tenker det er mange måter å løse dette på og man kan tilpasse til timen og elevmassen. Men jeg tror det kan være lurt å bruke dette ganske tidlig i semesteret, rett etter man har blitt litt kjent med elevene. Det kan også være en god måte å skape en enda bedre relasjon til elevene. Hvis man som lærer forhører seg med elevene, spør

⁸⁹ Kunnskapsdepartementet.

dem aktivt og involverer dem vil de føle seg mer inkludert og får forhåpentligvis en følelse av å bli sett. Jeg tenker at lærerens oppgave blir å lage en skisse av periodeplanen for semesteret i forkant av undervisningsøkta. Her kan du som faglærer lage en generell oversikt over hvilken tematikk historieundervisningen skal ta for seg i løpet av semesteret. Denne kan være ganske generell, men inneholde de viktigste aspektene for å dekke kompetansemålene. Dette kan presenteres for elevene og skape en diskusjon om hvordan man best mulig kan gjøre dette for å skape en global historieforståelse. Det er mange pedagogiske måter å gjøre dette på, men i dette opplegget tar vi for oss en klassisk IGP-metode.⁹⁰

Lærer gir først en rask gjennomgang og oversikt over hvilke temaer elevene er tenkt å arbeide med i løpet av semesteret. Samtidig legger læreren frem premissene for hvordan tankegangen om perspektivmangfold kan bidra til en bredere og mer global forståelse for historien. Samtidig så inviterer læreren elevene, på en respektfull måte, til å diskutere sin egen historieforståelse. Da gjennom en individuell selvrefleksjon med utgangspunkt i disse spørsmålene:

- Hva er det som påvirker min historieforståelse?
- Hvor har jeg min historieforståelse fra?
- Hva består min historieforståelse av?
- Føler jeg at min historieforståelse og mitt perspektiv blir inkludert i den historieundervisningen jeg har hatt så langt?
- Hvordan kan min historieforståelse bli inkludert i fremtidig historieundervisning? Og er dette noe jeg ønsker/mener er viktig?

Etter selvrefleksjon rundt dette foreslår jeg at dette sendes inn til lærer, ettersom man kanskje ikke alltid har lyst å dele alt dette. Jeg tenker at dette kan fungere som en god oppstart slik at elevene får begynt å tenke og reflektere rundt slike spørsmål. Etter dette ønsker jeg å jobbe videre med disse refleksjonene for å utarbeide spesifikke opplegg og temaer som er sentrale for både en mer personlig, men også global, vinkling. Det er sentralt å utarbeide dette sammen med elevene slik at de får et eierskap til undervisningen. Samtidig må man være klar på at dette må samsvare med kompetansemålene, og alle vil nok ikke bli like fornøyde. Men dette gir elevene en mye større grad av innflytelse enn tidligere.

⁹⁰ Individuelt, gruppe og plenum – Helstad og Øiestad, «Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring».

Neste steg av undervisnings-sekvensen blir da å diskutere hvordan man kan implementere denne historieforståelsen og elevenes egne perspektiver inn i undervisningen. Da vil elevene ta med seg sine refleksjoner fra den første sekvensen inn i en gruppediskusjon. Her vil elevene få utdelt en oversikt over sentrale temaer som skal gjennomgås i løpet av semesteret. Her skal elevene sammen som gruppe diskutere ulike ting:

- Hvordan kan vi legge opp til en bredere og global undervisning i disse temaene?
- Hva er utfordringene? Hvordan løser man dette?
- Hvordan kan dere relatere deres historieforståelse til disse temaene?
- Mener dere at man burde relatere personhistorie til alle disse temaene, eller bare noen? Hvilke?
- Er det noen temaer dere ville tatt bort? Hvis ja, hvorfor?
- Er det noen temaer dere ville inkludert? Hvis ja, hvorfor?
- Hvordan skal vi som klasse håndtere sensitive temaer?

Elevene skal i grupper diskutere disse spørsmålene en god stund og skrive ned sine meninger. Deretter skal dette bidra til en plenumsdiskusjon hvor lærer skriver ned hovedpoengene. Dette kan også gjøres på andre, mer digitale måter. Men uansett hvilken måte man gjør det på vil hensikten være den samme, å kartlegge sammen med elevene hvordan man kan skape en bredere, global og inkluderende undervisning som elevene selv har et eierskap til.

7.4 Kildekritikk

Kildekritikk og kildebevisste kunnskaper er et av kjerneelementene i læreplanene i historie.⁹¹ Denne ferdigheten er svært viktig i historie og spesielt når vi jobber med historieforståelser og kunnskap man lærer. Her blir det viktig å stille seg kildekritisk til de fremstillingene man får, uansett om det er på skolen, på internett eller hjemme. Som oppgaven har vist er dette også viktig når vi snakker om familiehistorie, spesielt hvis dette gir grobunn for fordommer mot andre grupper. Skolen må lære elevene gode kildekritiske og kildebevisste ferdigheter, slik at elevene kan bruke dette videre i livet. Jeg vil nå belyse et konkret eksempel hvor man

⁹¹ Kunnskapsdepartementet, «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

kan bruke kildekritiske verktøy som en del av problematiseringen og diskusjonen rundt familiehistorie.

Læreren og elevenes oppgave: Denne undervisningssekvensen tar utgangspunkt i at det allerede er utført et arbeid med familiehistorie. Dette kan være egendefinerte oppgaver som klassen og lærer har blitt enige om, eller andre mer nasjonale oppgaver om familiehistorie, som for eksempel «min familie i historien»-oppgaven.⁹² Utgangspunktet er at eleven har produsert et elevarbeid som omhandler en personhistorie fra noen i familien sin. Dette blir da et etterarbeid av dette, med kildekritikk som hovedfokus.

Eleven skal bruke arbeidet som allerede er gjort om familiehistorie og sette dette inn i en større kontekst. Eleven får beskjed om å bruke timen på å fordype seg mer i tematikken, perioden og området som personhistorien bunner ut fra. Her skal eleven produsere en presentasjon, i form av muntlig eller video, hvor eleven skal sette personhistorien fra familieprosjektet opp i en større sammenheng. I forkant av oppgaven er det viktig at læreren viser teknikker og måter eleven kan finne kildene som trengs for å utføre opplegget. Under selve oppgaven skal elevene følge disse spørsmålene:

- Forklar de sentrale aspektene familieoppgaven forteller oss om perioden, området og situasjonen
- Finn flere kilder som forklare samme periode og område. Hvordan presenterer disse kildene denne situasjonen?
- Hvordan stemmer dette overens med fremstillingen fra din oppgave?
- Hva sier det oss om hvor viktig det kildekritiske rammeverket er?

Det er flere faktorer som må tas i betraktning for læreren. Her utfordrer man familiehistorien. Man utfordrer til å se om dette stemmer. Dette kan for noen føles som et angrep på identitetsfølelse. Det blir derfor viktig å sette klare og gode rammer rundt oppgaven og forklare hensikten på en god måte. Lærer kan ikke gi denne fulle historien temaet elevenes familiehistorier omhandler. Det blir da viktig å utfordre elevene på bruk av digitale

⁹² En nasjonal konkurranse som arrangeres av HIFO (den norske historiske forening) årlig for ungdoms- og videregående skole. Elever inviteres til å lage et elevarbeid hvor deres familiehistorie er i fokus. Mer informasjon finnes her: <http://www.historiekonkurransen.no/>

virkemidler for å belyse flere perspektiver og sider av tematikken. Dette for å opparbeide seg en digital- og kildekritisk kompetanse.

7.5 Avsluttende tanker

Epilogen har nå vist hvordan denne masteroppgaven kan brukes i flere aspekter av undervisningen. Den kan relateres til både opplæringsloven, historiefagets sentrale verdier og kjerneelementer i læreplanen i historie. Jeg har også skissert hvordan man kan bruke dette inn mot de kompetansemålene man ønsker å jobbe med gjennom et overordnet rammeverk basert på denne tematikken. Jeg mener en slik inkluderende tankegang er sentralt for historiefaget. Dette for å inkludere elevene mer for å gi dem et større eierskap og relasjon til faget. Dette vil forhåpentligvis gi elevene en økt motivasjon og bidra positivt i historieundervisningen. Det blir også spennende å se om det vil bli gjort fremtidig forskning på hvordan dette fungerer i praksis og hvilke deler av historieundervisningen som blir brukt opp mot denne tankegangen.

8 Litteraturliste

Antirasistisk-senter. «'Vi Vil Ikke Leke Med Deg Fordi Du Er Brun' – En Undersøkelse Av Opplevd Rasisme Blant Ungdom.», 2017. <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>.

Arday, Jason, Dina Zoe Belluigi, og Dave Thomas. «Attempting to Break the Chain: Reimagining Inclusive Pedagogy and Decolonising the Curriculum within the Academy». *Educational Philosophy and Theory* 53, nr. 3 (2021): 298–313. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1773257>.

Berg, Aurora. «Klassetilpasset rådgivning? En kvalitativ analyse av ungdomsskolerådgiveres perspektiver på utdanningsvalg i Oslo», 2019. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/72909>.

Brinkmann, Svend, og Steinar Kvale. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage, 2015.

Brinkmann, Svend, Lene Tanggaard, og Wenche Hansen. *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2012. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211525884702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:).

Eriksen, Kristin Gregers, Beate Goldschmidt-Gjerløw, og Mari Kristine Jore. *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920183296002202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:).

Eriksen, Kristin Gregers, og Guro Jabulisile Sibeko. «Innganger til antirasistisk undervisning». I *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2022. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920183296002202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:).

«Fortid nr. 3/2006. Globalhistoriske utfordringer», 2006. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36295>.

Hammarlund, K. G. «Teaching History in a Multicultural Society». *Nordicum-Mediterraneum* (blog), 16. januar 2015. <https://nome.unak.is/wordpress/volume-10-no-2-2015/c81-conference-paper/teaching-history-in-a-multicultural-society-trends-and-tendencies-in-nordic-schools/>.

Helstad, Kristin, og Per Arne Øiestad. «Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring». Utdanningsforskning.no. Åpnet 11. mai 2022. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>.

Kunnskapsdepartementet. «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata». Åpnet 8. mai 2022. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.

———. «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS01-03)». Åpnet 6. mai 2022. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>.

———. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Åpnet 10. mai 2022. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.

Lund, Anne C. Bonnevie. *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2017. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919872289202202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:).

Lund, Erik. *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforl, 2016. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919825401502202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:).

Martell, Christopher C. «Race and Histories: Examining Culturally Relevant Teaching in the U.S. History Classroom». *Theory and Research in Social Education* 41, nr. 1 (2013): 65–88. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.755745>.

———. «Teaching Race in U.S. History: Examining Culturally Relevant Pedagogy in a Multicultural Urban High School». *Journal of Education* 198, nr. 1 (1. januar 2018): 63–77. <https://doi.org/10.1177/0022057418800938>.

Moffitt, Ursula, Linda P. Juang, og Moin Syed. «“We Don’t Do That in Germany!” A Critical Race Theory Examination of Turkish Heritage Young Adults’ School Experiences». *Ethnicities* 19, nr. 5 (2019): 830–57. <https://doi.org/10.1177/1468796818788596>.

Myers, David G. *Exploring Social Psychology*. 6th ed. Boston: McGraw-Hill, 2012.

Nielsen, Laila. «History teaching and identity in the Swedish multicultural society». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 2, nr. 1 (2013). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/329>.

«Peter Seixas | Historical Thinking Project». Åpnet 5. mai 2022. <https://historicalthinking.ca/peter-seixas>.

Sandelin, Kenneth. «Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium : En analys av lärares narrationer utifrån deras tal om sin historieundervisning», 2020. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-76019>.

Seixas, Peter. «Conceptualizing the growth of historical understanding». *The handbook of education and human development*, 1996, 765–83.

———. «Historical understanding among adolescents in a multicultural setting». *Curriculum inquiry* 23, nr. 3 (1993): 301–27.

9 Vedlegg: Intervjuguide

Individuelle intervju

Fase 1:

- Hva synes du om historie som fag?
- Er det noe du synes er interessant eller kjekt med historie?
- Hvordan føler du at du lærer best i historie?

Fase 2:

- Hvordan føler du forholdet er mellom din oppfatning av historie og det som blir undervist på skolen?
- Er det noen ganger du føler at undervisningen ikke forteller hele historien? Kom gjerne med et eksempel
- Opplever du noen gang at du må endre ting for at det skal passe inn med det perspektivet undervisningen viser? Har du noen eksempler?
- Føler du at dette går fint, eller er det noe du tenker over?
- Hvis du skulle lagt opp undervisningen om temaet, hva ville du tatt med?

Fase 3:

- Snakker du med familien din om det du lærer i historie?
 - o Hvis ja: Er dere enige, eller har de et annet syn på historien?
 - o Hvis nei: Hvorfor ikke?
- Har du vist det du har skrevet/gjort i historie til foreldrene dine?
 - o Hvis ja: Fortell om hvordan foreldrene dine reagerte
 - o Hvis nei: Hvorfor ikke? Hvordan tror du de ville reagert?

Fase 4:

- Hva tenker du er viktig når man skal undervise om temaer i historien?

- Føler du at alle perspektivene kommer frem i undervisningen?
- Føler du at ditt perspektiv blir inkludert i historieundervisningen?
- Føler du at alle perspektiver bør være inkludert?
- Er det noe du ønsker deg mer av i historieundervisningen?

Gruppeintervju:

- Hvor har dere historieforståelsen deres fra? Hvordan lærer dere historie?
 - o Tilleggsspørsmål til Sander, Samir og Daahir: Hvordan finner dere frem til Youtube-filmene, og tenker dere over hvilket synspunkt/perspektiv det representerer? Er dere i noen grad kildekritiske?
 - o Hva burde være meningen med historiefaget? Hva har dere håp om at dere skal lære?
- Hvilke kunnskaper/ferdigheter mener dere er viktige å ha med seg fra historieundervisningen?
- Hvordan mener dere at man kan inkludere alle perspektivene i historie på best mulig måte?
- Hva er forskjellen på det man har med seg hjemmefra og hvordan står det i samsvar med det man lærer på skolen?