

Den multikulturelle skolens møter med nasjonal ikonhistorie

Det norske oljeeventyret i et flerkulturelt klasserom

Nanna Paaske

En interessant historietime

«Hvordan fikk dere til å sikre det norske folket inntekter fra olja? Er det fordi amerikanske oljeselskaper ikke har kontroll over Norge, slik de har i hjemlandet mitt, Angola?», spurte en lærerstudent i en klasse for studenter med norsk som andre språk våren 2016. Norsk oljehistorie, det såkalte «Norske oljeeventyret», var på timeplanen på lærerutdanningen denne dagen. Spørsmålet ble et vendepunkt i undervisningen. Nå tok flere studenter ordet i fagsamtalen og drøftet sine opprinnelseslands erfaringer med statlig eierskap, styreformer og kontroll over naturressurser, energipolitikk.

Da timen var over, hadde klassens multinasjonale erfaringer tydeliggjort sentrale faglige poenger: Sammenlikningen med andre land hadde vist en sammenheng mellom demokratisk styreform, de norske oljeinntektene og velstands også utviklingen. Debatte- ne og erfaringene til studentene hadde dessuten kastet lys over hvor allmenngyldig kampen om energiresursene er og har vært i alle samfunn, til alle tider. Spørsmålet hadde også synliggjort at å kjenne internasjonale historiske erfaringer er relevant for å forstå nasjonale utviklingstrekk. Sammenlikningen studenten gjorde

mellom Angola og Norge, ga anledning til bedre å forstå egen migrasjonsprosess og egen tilstedeværelse i Norge. Kan hende var studentens norske tilhørighet blitt klarere for han selv og for de andre studentene som kunne relatere analoge erfaringer til de norske erfaringene?

Norsk oljehistorie- en identitetsdannende arena på ungdomstrinnet?

Kommentarene til den angolesiske lærerstudenten inneholder faglige og didaktiske perspektiver vi kan nytte av når læreplaner for norsk grunnskole skal endres i årene som kommer, og ikke minst relevante for å drøfte historiefaget i lærerutdanningen i alle land i den vestlige verden. Globalisering og migrasjon endrer fellesskapene vi inngår i, og skal historiefaget være en relevant dannelsesarena, må vi holde et kritisk blikk på undervisningen vi driver.

Identitetsdanning er understreket som et viktig formål for faget i norsk skole: å forme trygge individer, rustet med demokratiske verdier. Historiefaget skal bidra til dette samfunnsoppdraget: Å la elevene forstå sin plass i en demokratisk historisk utvikling, utvikle empati til andre mennesker og grupper, bli kjent med enkeltmenneskers mulighet til å påvirke utviklingen, samt trene kritisk tenkning.¹ Målet er at undervisningen skal bidra til å trygg forankring og å myndiggjøre elevene til å bidra til demokratisk samhandling og samfunnsverdier.² Identitetsdanning i historiefaget er nært knyttet til fagets potensial til å utvikle historiebevissthet: «En nærværende visshet om at mennesket, alle samfunnsinstitusjoner og samlivsformer eksisterer i tid, at de alltid har et opphav og en fremtid, og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger».³ Det handler om å forstå seg selv, sine kollektive identiteter i tid, å være bevisst hvordan fortiden påvirker

oss, vår forståelse av oss selv i dag, og hvilke muligheter som finnes i fremtiden.⁴ Mens læreplaner frem til 1974 har hatt ambisjon om å fremme felles nasjonalpatriotisk gruppeidentitet, er fagets mål nå koplet fra det nasjonsbyggende prosjektet og i større grad et demokratiske dannelsesprosjekt.⁵ I læreplanen heter det at faget skal «medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar».⁶

Formålet er ambisiøst. Læreren kan ikke undervise om «alles» historie, og på samme tid gi elevene forståelse for fellesskapet, lokalsamfunnet og nasjonen for å gjøre dem trygge i eget samfunn, slik læreplanen krever. Samtidig vet vi at mange, særlig unge med andre geografiske og kulturelle tilhørigheter enn majoritetskulturen, sliter med å finne sin plass i det norske samfunnet. En sentral årsak er at deres kulturelle og historiske referanser ikke blir anerkjent og verdsatt i skolen.⁷ Ungdom er generelt sårbare og skolen spiller en sentralrolle.⁸ Historiefagets utforming på ungdomstrinnet kan ha betydning for identitetsdanning i formende år. Derfor er det viktig å rette kritisk lys mot historieundervisning på ungdomstrinnet.

Denne studien søker å undersøke det identitetsdannende potensialet i historiebøkene formidling av norsk oljehistorie. Lærebokanalyse er valgt fordi vi vet lærebøkene er den viktigste kilden i historieundervisning i norsk skole i dag, og lærebøkene ser ut til å ha styrket sin posisjon de siste årene.⁹ Norsk oljehistorie er et interessant analyseobjekt. I mange sammenhenger er den omtalt som «det norske oljeeventyret», noe som vitner om en slags ikonisk nasjonal narrativ. Hvilket rom åpner slike nasjonale narrativer for idenitetsdanning for elevgrupper både med og uten norsk historisk tilhørighet?¹⁰

Målet med analysen er å etablere et bilde av faglige og didaktiske perspektiver i undervisning om norsk oljehistorie som trolig lever i det norske skolen i dag. Analysen kan videre kaste lys over

perspektiver på møter mellom slike nasjonale ikonfortellinger og fagets identitetsdannende oppdrag i den multikulturelle skolen. Tanken er å bidra med innsikt som kan være nyttig nå når eksisterende læreplaner for norsk grunnskole skal endres og nye bøker skrives. Fortellingen om den angolesiske studenten viser at dannelsingsprosjektet i skolen er i endring og kan gi nye faglige og didaktiske muligheter. Før vi endrer faget, bør vi vite hva situasjonen er i dag og reflektere om hva vi ønsker med historiefaget i tiden som kommer.

Nasjonal historiefremføring - ambisjon og rekkevidde

Historiefremføring med nasjonale rammer beveger seg i et vanskelig terreng. Det viser Det norske forskningsrådets evaluering av historiefaglig forskning fra 2008. Komiteen som jobbet med evalueringen besto av danske, svenske og finske forskere, og målet var å sørge for et utenfra-blikk på norsk historieforskning. En av komiteens sentrale innvendinger mot norsk historieforskning er dens nasjonale karakter, som en metodologisk nasjonalisme:

«Historieforskningen synes å ha hatt vansker med å frigjøre seg fra sin nasjonale og til dels nasjonalistiske arv. Det finnes påfallende lite europeisk historie, og likeså relativt få arbeider som beveger seg ut over det europeiske rommet. En svært stor andel av de evaluerte utgivelsene forutsetter Norge som en selvfølgelig referanseramme både for fortidens strukturelle forhold og den historiske utviklingen.»¹¹

Komiteen peker særlig på at en utfordring med norsk historieforskning er at forskningsfeltet synes å ha tatt de nasjonale analyse-rammene for gitt. Deres poeng er at nasjonen blir stående som

en forklaringsfaktor for utviklingen, altså som en teleologisk forklaring der nasjonen selv blir fremstilt som årsaken til endring. Slik kan historieforskning bidra til å understøtte nasjonalstatens betydning framfor å drøfte globale og regionale prosesser.¹² Rapporten antyder at vi kan finne spor i norsk historieforskning i dag fra tiden da historiefaget hadde en tydelig ambisjon om å fremme nasjonsbyggingen og nasjonal identitet. Dette gir grunn til å undersøke nettopp hvordan nasjonal historie blir formidlet i skolen.

Det nasjonale fellesskapet er ikke lenger nødvendigvis bundet sammen av mennesker med felles historie.¹³ Å formidle nasjonale historie kan derfor skape utfordringer for det nye multikulturelle fellesskapet; «undervisningen kan bli preget av en form som på et underliggende nivå kommuniserer et fellesskap basert på norskhet», hevder forsker ved det norske Holocaustsenteret, Cora Alexa Døving.¹⁴ Utfordringen for skolen er at vi som underviser kan bli blinde på majoritetens nærhet til de kjente nasjonale fortellingene. Døving argumenterer for at dette kan vi unngå om vi tilrettelegger for felles eierskap til de nasjonale historiefortellingene. En vei å gå er å tilrettelegge for at elevgruppene, uavhengig av historiefortellingene de bringer med seg inn i klasserommet, kan identifisere seg med det som formidles. Nasjonal historieformidling kan ellers oppleves irrelevant for elever uten nært historiske tilknytning til narrativene.¹⁵

De norske historiedidaktikerne Lise Kvande og Nils Naastad understreker at historieundervisning som strekker seg mot å skape felles referanserammer nødvendigvis må inkludere andre erfaringer enn den «norske», og derfor bidra til identitetsdanning og å fremme «demokratiske verdier og skape felles referanserammer i et multikulturelt samfunn».¹⁶ Som Døving er de opptatt av å gi rom for identifikasjon med nasjonal historieskriving. Dette kan undervisningen skape ved «å skille mellom felles opplevelser i

fortiden og felles erfaringer».¹⁷ Når læreren snakker om «krigen», er det ikke gitt at elevene i klassen tolker det som 2. verdenskrig. Likevel kan fenomenet «krig» være svært godt kjent for elevene, og gi et godt utgangspunkt for drøfting. Poenget deres er at selv om den lærende ikke opplever nærhet til kjente nasjonshistoriske referanser, bør det være rom for å la elevene reflektere omkring mer universelle fenomener. Slik vil også minoritetsstemmene bli inkludert og bidra til nye tolkninger av fellesskapets historie fordi det åpner for komparasjoner. Lærerstudenten fra Angola i innledningen erfarte dette. Studenten peker på universelle utfordringer og muligheter: Hvordan sikre at nasjonale ressurser kommer folket til gode? Slik kopler han også sin historisk innsikt til det nye han lærer om norsk historie.

Å kople minoriteters historiekultur til nasjonal historiekultur har også vært arbeidet med i et europeisk samarbeid på det norske Holocaustsenteret.¹⁸ I arbeidet med tysk forsoning og europeisk samhandling etter krigen, har minnekultur vært et betydelig tema på Holocaustsenteret og deres tyske samarbeidspartner, Andreas Körber. Körber argumenterer for at den nasjonale minnekulturen ikke bør viskes ut fordi om vi trenger felles europeiske eller globale referanser. Vi kan lære betydningen av å verne om demokratiske verdier fra fortiden.¹⁹ Ikke minst utgjør de nasjonale historiske referanser sentrale konnotasjoner i et samfunn som den enkelte er tjent med å kjenne til, slik at den enkelte kan bidra i diskusjonene om verdien av disse referansene i samtiden.²⁰

Videre argumenterer Körber for at interkulturell samhandling fordrer at vi i fellesskap kan reflektere omkring hvordan vi kan bruke fortiden til å forstå samtiden. Når samfunnet rundt oss endrer seg, trenger vi nye tolkninger av fortiden å støtte oss på. Derfor er det behov for studenter og elever som har kompetanse til å undersøke kjente narrativer, analysere og bruke dette til nytolk-

ning av fortiden. Körbers poeng er at kritisk analyse av kjente fortellinger, minnesteder og historiekultur gir den lærende forståelse av hvilke verdier som er bakt inn i narrativene.²¹

Selv om Körbers arbeid i stor grad er gjort på bakgrunn av analyser av minnekultur i museer og minnesmerker, understreker han at det handler om å analysere narrativene slike steder og institusjoner inngår i generelt. Slik berører Körbers prosjekt også de nasjonale narrativene vi formidler i historieundervisningen i skolen.

Når vi nå skal studere lærebøkens fremstilling av norsk oljehistorie og potensialet for identitetsdanning, er det flere elementer som er interessante å studere: I hvilken grad bruker tekstene nasjonen som en forklaringsfaktor til norske oljeerfaringer i etterkrigstiden? Hvordan kan elevene trene på å forstå universelle samfunnsprosesser i disse fremstillingene, mer konkret hvordan kontroll med sentrale naturressurser er utfordringer som er relevant i alle samfunns historie? Hvordan åpner tekstene rom for at elevene kan identifisere seg med tekstene, tenke selvstendig, drive kritisk tenkning og identifikasjon?

Kritisk diskursanalyse til grunn for å analysere lærebøkene

Lærebøker i historie er tekster som blir til i dialog mellom ulike aktører og institusjoner: vitenskapsfaget, tidligere og andre lærebøker, læreplanen, forlag og gjeldende didaktikk.²² Tekstene er resultat av sosiale, kulturelle og tekstlige prosesser og er utviklet i en kontekst, av eksperter.²³ Slik skapes forståelse av hva som er viktig å formidle og hvordan. Innholdet i teksten etablerer også et forhold til lesere, og bidrar til samfunnets syn på verden.²⁴ På denne måten bidrar læreboktekstene til å gi elevene et bilde av maktforhold i samfunnet. Slik sett kan læreboktekster bidra til å opprettholde, styrke eller endre maktforhold i samtiden.²⁵

Siden denne studien er ute etter å undersøke historiebøkene identitetsdannende potensial i en flerkulturell skole, er vi interessert i en metode som kan analysere dialogen tekstene etablerer med elevene i ungdomsskolen. Her bygger analysen på Bakhtins teori om dialog mellom tekst og leser. I Bakhtins arbeider finner vi teori om at alle ytringer står i mer eller mindre åpne dialoger med hverandre. Vi forstår oss selv når vi blir kjent med andre og deres ytringer. Slik fører en ytring til nye responser. I møtet mellom forfatter, tekst og leser oppstår det slike dialoger. Tekstene skaper mer eller mindre åpne rom for at leseren kan reflektere over sin egen eksistens.²⁶ Disse tekstlige dialogene har derfor potensial til identitetsdanning.

I læreboktekstene kan vi studere disse dialogene ved hjelp av kritisk diskursanalyse.²⁷ Begrepet diskurs innebærer meningsbærende elementer som former og formidler kunnskapen og får betydning for sosiale praksiser og maktforhold i samfunnet.²⁸ Teori om kritisk diskursanalyse finner vi blant annet hos Norman Fairclough. Han ser diskursene som en et dialektisk forhold mellom de språklige elementene i teksten, og etablerte verdenssyn som påvirker møtet med leseren, og videre som elementer som påvirker maktstrukturer i samfunnslivet.²⁹ I denne analysen er vi ute etter de rent tekstlige diskursene som kan påvirke identitetsdanning, og som videre kan virke inn på sosiale praksiser. Derfor er det relevant å nærlese og lete etter språklige strukturer og innhold som virker inn på dialogen tekstene etablerer med leserne.³⁰ Faircloughs modell gir ikke svar på eksplisitte analysekategorier, men i sin gjengivelse av Fairclough, understreker Skrede at det handler om å synliggjøre hvordan «grammatiske relasjoner evner å bygge opp et spesifikt verdensbilde til fordel for et annet».³¹

Tidligere har jeg pekt på at identitetsdannende dialoger kan ha grobunn når nasjonal historie formidles i multikulturelle elevgrup-

per på tre vis: Elevene gis rom for selvstendig og kritisk refleksjon, identifikasjon med de hendelsene og innsikt i universelle historiske prosesser, altså felles erfaringer. For å studere disse didaktiske sidene av teksten, er all tekst som berører norsk olje- og gashistorie blitt sortert i tre relevante kategorier: En aktør-struktur-kategori, en kategori som kartlegger plottstruktur, og én kategori for tekstlige elementer som kan bidra til kritisk analyse av narrativene som er formidlet i tekstene.

Valget av en aktør-struktur-kategori har sin begrunnelse i historiefagets metodebegreper. Historiesynet i teksten kan blant annet vise seg i vektingen mellom aktører-strukturer som drivere i narrativene.³² Slik åpnes det mulighet for å se hvilke type forklaringsfaktorer teksten peker på – og dermed studere hva slags faktorer som kan være utelatt.³³ Er dette faktorer som elever med ulike historiekultur kan identifisere seg med? Er noe utelatt? Nærlesing av de kategoriserte tekstene i aktør-struktur-skjema gir også anledning til å studere hvordan teksten inviterer elevene til å studere koplingen mellom samfunn og naturressurser, altså de mer strukturelle årsakene til norske oljeerfaringer. Hvilke aktører er pekt på som sentrale til fordel for andre? Videre er verballeddene som er knyttet til aktørene tatt inn i kategorien. Slike tekstlige elementer har betydning for i hvilken grad elevene kan reflektere omkring valgene disse aktørene hadde.³⁴ Strukturkategorien vil kunne synliggjøre hvordan teksten inviterer elevene til å se betydningen av det spesielle ved oljeressursene for samfunnet.

For videre å kunne studere hvordan teksten åpner rom for refleksjon omkring koplingen mellom oljeressurser og håndteringen av dem, har jeg kartlagt plottstrukturen i teksten. I plottstrukturene vil vi finne varierende grad av muligheter til å kople egne tanker på narrativene. Dette henger sammen med i hvilken grad narrativen er «åpen» eller «lukket». I hvilken grad åpner teksten rom for

refleksjon og synliggjør kompleksitet i årsaksforhold?³⁵ En annen grunn til å studere plottstrukturene er fordi fortellinger er en mye brukt og utfordrende sjanger i historiefaget.³⁶ I følge historieteoretikerer Hayden White skal vi holde øye med disse fortellingene fordi de bruker plottstruktur for å gi «ukjente hendelser og situasjoner betydning», kjent og entydig. De står i fare for å forenkle de historiske årsakskompleksene.³⁷ Plottstrukturene har jeg kategorisert ved å dele narrativene i innledning, hoveddel og slutt.

Arbeidsoppgavene i tekstene er delt inn i to kategorier: En kategori som åpner for at elevene kan tenke over framstillingen som er gjort i lærebøkene, den andre ikke. Hensikten er å undersøke om teksten legger til rette for analysekompetansen av narrativene, slik Körber etterspør.

Vi må være klar over at lærebokanalysen kan gi oss et noe usikkert bilde av det faglige og didaktiske arbeidet med det norske oljehistorien. De norske læreplanene er målstyrt, og derfor står faglærerne fritt til å inkludere andre didaktiske og faglige perspektiver i historieundervisningen enn det lærebøkene presenterer.³⁸ Læreboktekstene er dessuten skrevet før innføringen av den siste læreplanrevisjonen for samfunnsfag i 2013, der historie inngår som en disiplin sammen samfunnskunnskap og geografi. Men det er ikke gitt ut nye lærebøker i etterkant av revisjonen, og mye tyder på at de analyserte bøkene er i bruk i historieundervisningen fremdeles. Læreboktekstene til grunn for analysen, utgjør samtlige lærebøker i samfunnsfag for norske ungdomsskoler i dag, til sammen fire lærebokverk: Matriks 10 Historie, Underveis. Historie 10, Makt og menneske og Kosmos 10.³⁹ Fremstillingen av norsk oljehistorie inngår i alle verkene. Der utgjør de sentrale elementer i fremstillingen av norsk etterkrigshistorie.

Et formfullendt nasjonalt eventyr

Innholdsanalysen avdekker særlig fire hovedfunn: Aktørforklaringene er viet større plass enn strukturforklaringene. Videre viser analysen at narrative gjør bruk av eventyrmetaforer for å formidle den norske oljehistorien, og at semantiske trekk i tekstene og oppavene åpner dialog med lesere som har nærhet til norsk historie. Læreboktekstene reiser ingen spørsmål om narrative, perspektivene eller valg av innholdskomponenter som ligger til grunn for tekstene.

Analyse av den første analysekategorien viser at aktørforklaringene utgjør en overvekt når det gjelder kausalitetene i tekstene: «I 1965 delte Norge, Storbritannia og Danmark kontinentalsokkelen i Nordsjøen mellom seg. På denne måten ville det ikke bli videre diskusjon om hvem som var 'eieren' hvis det ble funnet olje».⁴⁰ I læreverket Matriks blir det fortalt at:

”Mange utenlandske selskaper var interessert i å utvinne olje i Nordsjøen. De norske myndighetene på sin side var redde for å miste kontroller over inntektene som oljeutvinningen ville føre med seg. Stortinget vedtok derfor i 1971 at det skulle bygges opp en norsk oljeindustri, og statselskapet Statoil ble etablert for å drive virksomheten.”⁴¹

Strukturforklaringene som er brukt i teksten, slik som det internasjonale spillet omkring havbunnsterritoriene og den internasjonale etterspørselen etter oljeressursene, bidrar i teksten i stor grad til å forklare de norske politikernes handlinger. I to av de fire verkene er havbunnsforhandlingene trukket frem som strategisk norsk politikk. Disse verkene drøfter ikke universell tematikk om forhold mellom stat og kontroll over sentrale naturressurser.⁴² I strukturkategorien finner jeg også begrepet «oljeeventyr». Begrepet er brukt i to av de fire læreverkene – i overskrifter og i tekstene.⁴³

Alle læreverkene peker ut norske politikere som sentrale aktører i et internasjonalt spill om havbunnen og kontroll med ressursene. I tillegg kopler de politikernes valg til økonomisk vekst for landet: «For å sikre velferden i framtida opprettet politikerne i 1986 Petroleumsfondet [...] Tanken er at fondet skal brukes til å sikre framtidige generasjoner trygdeutbetalinger og være en buffer mot vanskelige tider». ⁴⁴ «I løpet av få år ble Norge en rik oljestat». ⁴⁵ Staten «eier» mesteparten av oljen og gassen som tas opp, noe som gir Norge store inntekter, og disse inntektene kommer alle landets innbyggere til gode». ⁴⁶

Analysen av plottstrukturen i tekstene viser at inngangsteksten i tre av de fire læreverkene beskriver funnene av oljeressursene på norsk sokkel som en overraskelse for nordmenn flest: Underveis. Historie 10, Matriks 10 Historie, og i Makt og menneske. Historie 10. ⁴⁷

«Vi har funnet en elefant!» Slik formulerte representanter fra oljeindustrien seg da de i 1969 hadde funnet et gigantisk oljefelt i Nordsjøen. Oljefeltet kalte de Ekofisk. Mange var overrasket, fordi bare ti år tidligere hadde geologer sagt at det ikke var mulig å finne olje i Nordsjøen. Det er derfor ikke vanskelig å forstå at gleden var stor da oljefunnet var et faktum. ⁴⁸

Den positive overraskelsen i oljefunnene på slutten av 60-tallet finner vi også omtalt i Underveis. Historie 10:

”Mens både USA og mange andre vestlige land slet med store økonomiske problemer i 1970- og 1980-årene, fantes det i hvert fall ett unntak: Norge! I løpet av disse tiårene strømmet rikdommene inn over landet vårt på en måte vi aldri før hadde opplevd. Norge gikk fra å være et vanlig, ganske velstående europeisk land, til å bli ett av de absolutt rikeste landene i verden.” ⁴⁹

I alle læreverkene er de tekstlige elementene støttet av bilder av store borerigger, enten under bygging, eller i drift på stille hav, med lys i vinduene eller høyreist mot blå himmel:⁵⁰ «Gigantiske oljerigger raget opp som små slott i Nordsjøen på steder som fikk navn som Ekofisk, Balder, Statfjord og Frigg».⁵¹ I Matriks 10 er riggen illustrert som en oljebrønn, sprutende olje, en mann og kvinne tegnet inn om bord på riggen, mens den ene svinger det norske flagget. Det nasjonale elementet finner vi også i overskriftene: «Norge fant oljen», «Norge blir en oljenasjon» og «Norge og oljen».⁵² Nasjonalstaten er rammen for fremstillingen av den norske oljehistorien.

Eventyrmetaforen er også tilstede som «happy end» i tekstenes slutt. Der Matriks avslutter med å skrive om det norske oljefondet som kom til å «sikre fremtidige generasjoner trygdeutbetalinger og være en buffer mot vanskelige tider»,⁵³ avslutter Kosmos med å skrive at «I løpet av få år ble Norge en rik oljestat».⁵⁴ Læreverket Underveis påpeker at oljeverdiene også har skapt utfordringer. Norsk økonomi er blitt sårbar når oljeprisene faller. Teksten peker på at dette har ført til at «Norske politikere og næringsliv arbeidet med å gjøre landet mindre avhengig av olje og gass. Andre næringsveier har fått oppsving, ikke minst fiske og fiskeoppdrett. Også innen datateknologi gjør mange norske bedrifter det godt. Landet har fått flere ben å stå på».⁵⁵ Læreverket Makt og menneske avslutter med å konstatere at «Oljeinntektene utgjør mye av det økonomisk grunnlaget for det norske velferdssamfunnet».⁵⁶ Alle tekstene kopler de økonomiske verdiene til økonomisk vekst for den norske staten.

I analyse av plottstrukturene i tekstene, finner vi språklige elementer i fortellingens midtpartier som etablerer dialog med majoritetskulturelle lesere. Tre av fire lærebøker bruker begrepet «vi» og «vårt» i teksten: «Vi har brukt mye av oljeinntektene til å sikre

velferdsstaten»⁵⁷, «I løpet av disse årene strømmet rikdommene inn over landet vårt på en måte vi aldri hadde opplevd før» (min understrekning av pronomen og eiendomsordene).⁵⁸ Vi finner tilsvarende i oppgavematerialet i læreverket *Makt og menneske*:

”Karen og Syver er nå 85 år gamle. De ser tilbake på et langt liv. Hva er de største forandringene i Norge fra de var små til i dag? Hva mener de er blitt bedre? Mener de at noe er blitt verre? Er det en hendelse de husker spesielt godt? Det er viktig at du er saklig og begrunner synspunktene til Karen og Syver.”⁵⁹

Andre oppgaver henvender seg også direkte til elevene, slik som i *Matriks 10*: «Tenk deg at du er på jobb i Nordsjøen. Fortell om en dag på jobben. Bruk kilder til å finne informasjon om ulike typer yrker i Nordsjøen og hvordan det er å arbeide der».⁶⁰

Å fortelle om en arbeidsdag i Nordsjøen, fordrer i noen grad at elevene kjenner det norske historiske bakteppet. Forkunnskaper og innsikt i den historiske konteksten synes å være en fordel for elevene når de skal gi utfyllende og begrunnede svar. Likevel det er verdt å merke seg at de nevnte oppgavene, Karen og Syver-oppgaven og å fortelle om arbeidsdagen i Nordsjøen, gir elevene anledning til å fritt om å forestille andre menneskers situasjon. Fri fantasi og analoge erfaringer kan hjelpe eleven. Da er det ikke nødvendigvis påkrevet å kjenne det særnorske historiske rommet. Semantiske trekk i teksten som følger oppgavene, «viet» som er brukt og eiendomsordet «vårt», gjør likevel at teksten i stor grad henvender sig til et norsk majoritets-«vi».

Analysen av tekstene viser også at i de fire læreverkene som formidler norsk olje- og gasshistorie i bruk i norske ungdomsskoler i dag, er det ingen arbeidsoppgaver som åpner for analyse av det

tekstlige materialet som er presentert. Overvekten av oppgaver som omhandler norsk olje- og gasserfaringer, handler om å gjengi kunnskapselementene i teksten: «Når ble det funnet olje i Nordsjøen?»⁶¹ «På hvilken måte ble Norge svært avhengig av oljeprisen?»⁶² Ett av læreverkene legger til rette for å trene kildekritikk og narrativ analyse. Elevene er bedt om å finne frem til StatoilHydros oljehistorie på nett og videre undersøke om «Hva kan StatoilHydros historie fortelle oss om oljeeventyret? Kan du stole på nettstedet? Hvorfor/hvorfor ikke?»⁶³ Begrepet «oljeeventyr» er brukt i oppgavesettet uten kritisk analyse av begrepet.

Analysen av læreboktekstene om den norske oljehistorien avdekker samlet sett flere funn. Et sentralt funn er at tekstene som formidler norsk oljehistorie i norsk ungdomsskole i dag, bare i liten grad åpner for at elever – uavhengig av historiekulturen de her med seg på skolen, skal kunne bygge bro mellom sine erfaringer og de spesifikke norske oljeerfaringene.

Et annet funn er at den norske oljehistorien er formidlet med den norske staten som hovedaktør, og oljeressursene skjenket landet som en gave-liknende ressurs. Flere av tekstene bruker begrepet «oljeeventyret». Eventyrmetaforen materialiserer seg også i billedmaterialet og plottstrukturen. Vi finner at de fleste (3 av 4) tekstene skaper et spenningsmoment ved å innlede at oljefunnene var en overraskelse, med en midtdel der norske politikere sikrer inntektene til staten og innbyggerne, og en «happy end», der Norge er blitt et rikt land. Tekstene åpner lite rom for refleksjon omkring de universelle samfunnsutfordringene med å sikre fellesskapet kontroll med sentrale naturressurser. Leserposisjonen som blir etablert i tekstene er i stor grad leseren med norsk historisk bakgrunn og tilhørighet. Vi finner dette både der tekstene henvender seg til leseren direkte med et inkluderende «vi» og «vårt», men også i refleksjonsoppgavene. Analysen viser dessuten at tek-

stene ikke synliggjør for elevene at narrativene som blir presentert er konstruerte bilder av fortiden, basert på noen valg og verdier. Det siste funnet handler om hvilke kunnskapsvalg og verdier som implisitt formidles i disse framstillingene.

Fremdeles et fag på nasjonalt spor?

Hensikten med tekstanalysen er altså å undersøke i hvilken grad tekstene om norsk oljehistorie, dets form og innhold kan bidra til identitetsdanning i elevgrupper med både majoritets- og minoritetskulturelle elever. Bakgrunnen er antakelse om at «trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur»⁶⁴ også er sentralt for inklusjon og demokratisk medborgerskap.⁶⁵ I hvilken grad framstillingene av den norske oljehistorien i bruk i norske ungdomsskoler egner seg som identitetsdannende arena?

Å etablere eierskap til de nasjonale historiefortellingene for alle elever, uavhengig av historisk tilhørighet, synes å være en rød didaktisk tråd i de teoretiske perspektivene til grunn for denne analysen. Døving skriver at det handler om å gi rom for identifikasjon med narrativene og sentrale hendelser som lever i historiekulturen i det nasjonale fellesskapet.⁶⁶ Identifikasjon med slike regionale særtrekk kan vi gi om vi undersøker og inviterer elever til å se at nasjonale endringer har parallelle prosesser i andre samfunn.⁶⁷ Körber peker på en annen didaktisk vei: Å utstyre elever med kompetanse til å undersøke form og samfunnsverdier som er innbakt i narrativene.⁶⁸ Slik kan både elever med- og uten nærhet til de nasjonale fellesfortellingene gis rom for å forstå samfunnet de lever i og sine egne liv. Samtidig kan dette gi rom for nye tolkninger av kjente historier.

Funnene viser at tekstene åpner lite rom for elever uten kunnskap eller erfaring med den norske oljehistorien for å etablere ei-

erskap til disse nasjonale erfaringene. En av utfordringene synes å være utformingen av narrative. Selve plottstrukturen vil, ifølge historieteoretikeren Hayden White, påvirke leserens abstraksjoner.⁶⁹ Whites poeng er at historiske fremstillinger preges av det universelle behovet vi har for å få overblikk i vanskelige terreng. I det uoversiktlige terrenget, som historiske kildemateriale kan være, kan historikere mer ubevisst bruke kjente litterære sjangere, slik som romanser, tragedier for å lage meningsbærende sammenhenger for seg selv og for leseren. Fordelen med bruk av slike kjente sjangere, hevder White, er å gjøre det uoversiktlige terrenget fortiden er, kjent og forståelig. Når vi gjenkjenner formen, er det enklere å identifisere oss med innholdet. Noe uklart gir mening og kan gi oss bedre forståelse av oss selv.⁷⁰

«Det norske oljeeventyret», både i form og innhold, elevene blir presentert for i historiebøkene, synes å være et godt eksempel på sjangerbruk i historiefaget: Noen, uklart hvem og hvor de kom fra, fant olje på norsk jord, helt overraskende på alle; «Olje langs norskekysten? Folk trodde ikke det de leste. Olje var noe for arabiske sjeiker, ikke for oss».⁷¹ Til tross for å ha vært uforberedt, understreker alle tekstene at politikerne klarte å gjøre rikdommen norsk: Disse tok grep. «Han» sikret havbunnen som en del av Norge, samt innførte konsesjonslover for utenlandske selskaper og opprette et oljefond for skatteinntektene fra industrien til kommende generasjoner. Protagonisten i fortellingene synes å være den norske politikeren. Slik sett kan det leses en moral i fortellingen: Kloge politikere skapte et rikt land ved hjelp av en økonomisk viktig ressurs. «Snipp, snapp, snute, så ble Norge rikt» - ingenting å lure på.

Verdifelleskapet mellom leseren og teksten synes å finnes i dialog med lesere som kjenner norsk politikk og har tillit til det norske demokratiet og politikerne. Det identitetsdannende elementet her kan synes å være å bekrefte en tillitsfull relasjon mellom

elevene og det norske politiske systemet ved å understreke hvilke betydningsfulle grep de har gjort i fortiden og som kommer landet til gode i dag. For dem som er interessert i å forstå andre samfunnspektiv enn det økonomiske og politiske, andre sentrale konsekvenser slik som økologiske konsekvenser, eller andre gruppers erfaringer med oljeindustriens inntog i Norge, er det ikke gitt rom. Dette berører også Whites kritikk av historikeres bruk av kjente litterære sjangere med faste plott-strukturer: Sjangerne forenkler og historikeren kan fordreie fortiden slik at det passer til funksjonen selve sjangeren har fremfor å gi et nyansert bilde av fortiden.⁷²

En annen utfordring for identifikasjonspotensialet i tekstene synes også å være kopling mellom leseren og det tydelig norske. Gjennomgående i alle læreverkene blir det fortalt om hvordan norsk politisk styring ga økonomisk velstand for landet. Betydningen av internasjonale økonomiske konjunkturer, utenlandske oljeselskapers kapital, kunnskap og erfaring fra andre land er utelatt. Norske oljeerfaringer er i noen grad satt inn i en global sammenheng i ett av læreverkene. Der blir det påpekt at utenlandsk kapital og teknologi var av betydning for den nye industrien, men det internasjonale bakteppet er ikke tegnet i noen av verkene.⁷³ Et tydelig norsk «vi» i kontrast til «dem» finner vi også i Matriks der de skriver om utenlandske oljeselskapers interesse for oljeressursene. «De norske myndigheter på sin side var redde for å miste kontrollen».⁷⁴ Det er altså viktigere for teksten å formidle at myndighetene hadde grunn til å frykte utenlandsk innblanding, fremfor å se den internasjonale samhandlingen som en ressurs. Den samme måten å tydeliggjøre det norske i kontrast til resten av verden finner vi i boka Underveis:

”Under oljekrisen i 1973 steg prisen på olje voldsomt. Det ble økonomisk krise i Vest-Europa. Mange bedrifter gikk konkurs, og de som jobbet der, mistet arbeidet sitt. Det var bare ett land i Ves-

ten som faktisk tjente på denne krisen, og det var Norge. For det var nettopp på denne tiden man for alvor begynte å pumpe olje opp av Nordsjøen, og denne oljen var mer verdt enn noen hadde kunnet forestille seg. Dermed kunne Norge føre en helt annen politikk enn andre vestlige land i 1970- 1980-årene.⁷⁵

Leseren med norsk kulturarv i skolesekken, vil kunne lese dette som om de og generasjoner før dem var deltakere i et internasjonalt spill: «Vi vant!» Og «viet» er alle nordmenn som fikk oppleve dette, men underforstått at andre land eller regioners erfaring med oljeressursene ikke er av interesse. De deltok heller ikke i samme kappløp. Faren er at elever som ikke identifiserer seg med det artikulerte «viet» i tekstene, heller ikke synes å få koplet andre geografiske erfaringer enn det norske i framstillingen av norsk oljehistorie.

Analysen viser at norsk oljehistorie fremstilles i historiebøkene i norsk ungdomsskole som eventyrliknende fortellinger. Rammene for fortellingen er i stor grad norske grenser, der norske politikere fremstilles som hovedaktører. Dette i kombinasjon med innslag av patriotiske formuleringer og fravær av oppfordring til kritisk analyse av narrative i tekstbøkene, er trolig en utfordring for formålet for faget: å fremme «trygg forankring i egen kultur» for alle elever. Teksten kan leses som en særnorsk historie, om spesielle norske politikere, og derfor i bare noen grad åpen for at alle elever kan oppleve eierskap til dette stoffet. Minoritetskulturelle referanser etterlates få anledninger til anerkjennelse, ei heller åpner tekstene rom for selvstendig tenkning, der ikke-norske referanser er nyttig bakgrunnskunnskap.

Dette indikerer også at faget i skolen i praksis i dag fremdeles driver et nasjonsbyggende identitetsprosjekt, til tross for at læreplanen i historie understreker at faget skal fremme trygg forankring i «egen kultur for alle elever». Min analyse viser at det

ikke er så sikkert at lærebøkene i historie har endret seg fra å ha et nasjonsbyggende prosjekt, til å fremme felles nasjonale verdier. I så måte finnes det altså i dag en «hidden curriculum» i norsk historieundervisning, en skjult læreplan som handler om å fremme noe særnorsk. Ingrid Piller, en sentral stemmegiver i den globale debatten om interkulturell kommunikasjon på utdanningsfeltet, peker på at nettopp slike «hidden curriculum» bidrar til å etablere «banal nationalism».⁷⁶ «Banal nationalism» handler om å bruke nasjonen som kategorisering av kultur. Problemet er at slike koplinger fremmer generaliserte og unyanserte bilder av kulturer og gruppeidentiteter, og kan i følge Piller bidra til å hindre likeverdig kommunikasjon og fellesskap.⁷⁷

Vi bør også være klar over at historieformidling på dette viset kan skape opplevelse av utenforskap hos elever med minoritetsbakgrunn.⁷⁸ Her berører historiedaktikk kritisk pedagogikk, altså en retning innen pedagogikkfaget som søker å undersøke hvilke mekanismer som reproducerer ulikhet i skolen.⁷⁹ Det er trolig relevant å kreve at de som utformer historiebøker for bruk i skolen i dag, må ta inn over seg ett av pedagog Kariane Westrheims poeng:

”For når ulike stemmer ikke når frem i klasserommet, som lett skjer når skolen ikke har pedagogikk som oppfordrer til flerstemmighet, skapes en taushetskultur som får konsekvenser langt utenfor klasserommet.”⁸⁰

Et eksempel på flerstemmighet i fremstillingen av norsk oljehistorie, finner vi i den angolesiske studentents kommentar fra innledningen: Noe har gjort at han har fått anledning til å bruke sine referanser til å kople det på den norske narrativen og de norske historiske erfaringene. Trolig bruker han den nye innsikten til å forstå samfunnet rundt seg. Noen har stilt gode spørsmål til studenten. I tråd med dette, viser min analyse at slike perspektiver kan lærebøkene med enkle grep skape rom for ved å endre oppgavene

som følger narrativene. Mer åpne oppgaver til læreboktekstene, der elevene får bruke globale og mer universelle erfaringer, med komplementerende perspektiv som bakgrunn kan være én vei. I tillegg kan oppgaver som fremme kritisk tenkning omkring selve narrativen, også være mer hensiktsmessig for å skape eierskap til denne sekvensen i norsk historie. Men først og fremst må vi spørre oss hvordan historiefaget kan bidra til et nasjonalt fellesskap når menneskene ikke har felles historie som samfunnslim?

Å forme nasjonale fellesskap i multikulturalismens tid

Den angolesiske studenten spør seg: «Hvordan fikk dere til å sikre det norske folket inntekter fra olja?». Så blir han gjort kjent med havbunnsforhandlinger, konsesjonslover og oljefond for kommende generasjoner, demokratiske prosesser.

Det er liten tvil om at kjennskap til håndteringen av norske oljeinntekter kan være en fordel for å forstå det politiske samtidsbildet i Norge. Tro på sterk statlig styring i Norge i dag er trolig farget av denne politiske historien; håndteringen av oljeressursene i årene fra 1969-1990. Den angolesiske studentens kommentar viser dessuten at innsikt om spesielle nasjonalhistoriske erfaringer kan bidra til å forstå egen situasjon, samfunnet omkring og bidra til identitetsdannelse og tilhørighet – helt uavhengig om en har majoritet- eller minoritetsbakgrunn.

Løsningen for historiefaget er, ifølge den norske samfunnsdebattanten og historikeren Terje Tvedt, at historiefaget i vår globaliserte tid i større grad enn tidligere blir klar over sin kommunikative posisjon.⁸¹ Fellesskapet vi formidler disse nasjonale erfaringene til er en sammensatt gruppe, og trolig mer multikulturell en den forfatterne kan ha sett for seg, hevder Tvedt. Denne studien peker på det samme: Lærebokforfatterne, og kanskje også forskere

innenfor historievitenskapen, vil trolig ha behov for å ta inn over seg de samme erfaringene som lærerne; globaliseringen skaper nye lærende fellesskap, og vil kreve at historikere og lærebokforfattere må være bevisst å inkludere sine nye lesere. I allefall om historiefaget i skolen i dag skal være er et identitetsdannende prosjekt og en arena for å skape nasjonal tilhørighet for alle.

Her synes det som om historiefaget i skolen bør ta inn over seg sentrale prinsipper i interkulturell utdanning og medborgerskap som den kjente canadiske toneangiveren i multikulturalismedebatten, Will Kymlicka, påpekte i 1995: «We should distinguish 'patriotisme', the feeling of allegiance to the state, from national identity, the sense of membership in a national group».⁸²

Mine funn viser at det ikke er åpenbart at historiebøkene fremstillinger av nasjonale ikoniske fortellinger, slik som «Det norske oljeeventyret», gir alle elever en følelse av tilhørighet til det nasjonale fellesskapet. Fremstillingene synes å kommunisere et udiskuterbart historisk «vi» som ikke inkluderer elever med minoritetsbakgrunn. Hva slags identitetsdanning er det da faget bedriver? Trolig ikke å gi trygg forankring i egen kultur og eget samfunn, slik formålet for faget er i norsk skole.

Når historiefaget og historiebøker skal skrives i tiden som kommer, må vi i større grad enn i dag være bevisst på hva vi vil med å formidle nasjonalhistorie. Nye didaktiske grep kan bidra til å forankre elever både med- og uten nærhet til nasjonal historie i det demokratiske nasjonale fellesskapet. Men denne det bør være en sammenheng mellom de verdiene vi ønsker skal prege det nasjonale fellesskapet og de verdiene vi formidler når nasjonal historie står på timeplanen i skolen. Skal vi fremme demokratisk dannelse gjennom historiefaget, er det en fordel om vi inviterer alle elever til å bruke faget til å bli trygg i eget liv og eget samfunn.

Enn så lenge ser det ut til at historielærere selv må finne ut hvor-

dan tilhørighet til det nasjonale fellesskap kan etableres i det multikulturelle klasserommet når historie med nasjonale rammer er på timeplanen. Dagens lærebøker, i alle fall i norsk historie, som handler om «Det norske oljeeventyret», ser ut til å være lite til hjelp.

Bibliografi

- Barton, C. og L.S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. New York London: Routledge, 2004.
- Befring , Edvard og Bjørg-Elin Moen. *Ungdom, læring og frebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.
- Bjerg, H., A. Körber, C. Lenz og O. von Weochem. *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective. Reine Neuengammer Kolloquien 4* , Berlin: Metropol, 2014.
- Brattberg, Øyvind. *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Brunborg, Helge. “Hvor mange innvandrere er det- og blir det- i Norge?”. *Samfunnsspeilet* 3:2-9 (2013).
- Børtnes , Jostein. “Bakthin, dialogen og den andre”. I *Dialog, samspel og læring*, red. Olga Dyste, 91-105. Oslo : Abstrakt forlag, 2001.
- Cohen, Lewis, Lawrence Manion og Keith Morrison. *Reserch Methods in Education*. London and New York: Routledge, 2011.
- Dyste, Olga og Mari-Ann Igland. “Veygotskij og sosiokulturell teori”. I *Dialog samspel og læring*, red. Olga Dyste, 73-105. Bergen: Abstrakt forlag, 2001.
- Døving, Cora Alexa. “Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom”. I *Fortiden i Nåtiden*, red. Claudia Lenz og Trond Riso Nilssen, 229-243. Oslo: Universitetsforlaget, 2011.
- Eco, Umberto. *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- Eie, S., og M. Storhaug. «Hvordan undervises samfunnsfag i

- grunnskolen? Undersøkelse blant grunnskolelærere». Upublisert, 2014.
- Forskningsrådet. *Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt*. Oslo: Norges forskningsråd, 2008.
- Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching*, New York: Teachers College Press, 2010.
- Helle, Knut, Ståle Dyrvik, Edgar Hovland og Tore Grønlie. *Grunnbok i Norges historie. Fra vikingtid til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.
- Hellerud, Synnøve, Veinan Hellerud og Ketil Knudsen. *Matriks 10 Historie*. Oslo: Aschehoug & co, 2012.
- Ingvaldsen, B. og I. Kristensen. *Makt og menneske. Historie 10*. Oslo: Cappelen Damm, 2008.
- Jensen, Sven Sødring. *Historie og fiksjon. Historiske børneromaner i undervisningen*. København: Institut for Historie og Samfunskundskap, Danmarks Lærerhøjskole, 1991.
- Johansson, Maria. *Historieundervisning och interkulturel kompetens*. Phd-avhandling. Karlstad: Karlstads Universitet, 2012.
- Kjelstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.
- Kvande, Lise og Nils Naastad. *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.
- Kymlicka, Will. *Multicultural Citizenship*. New York: Oxford University Press, 2004.
- Körber, Andreas. "Historical Thinking and Historical Competencies as Didactic Core Concepts". I *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective*, red. A. Körber, C. Lenz og O. von Wrochem, 69-93. Berlin: Metropol Verlag, 2014.
- Lorenzen, Svein. "Faa nasjonal oppdragelse til kildekritikk". I *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperpek-*

- tiv*, red. Kjetil Børhaug et. al, 157-170. Bergen: Fagbokforlaget, 2005.
- Lund, Erik. 2014 . *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2014.
- Nomedal, J.H og S. Bråten. *Kosmos 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget, 2011.
- Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella*. Ph.D.avhandling, Karlstads Universitet, 2006.
- Nordland, Heidi. "Innledning ". I *Historie og fortelling. Utvalgte essay*, red. Hayden White, 7-28. Oslo: Pax Forlag A/S, 2003.
- Piller, Ingrid. *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.
- Salole, Lill. *Krysskulturelle barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2013.
- Skjønnsberg, Harald. *Underveis. Historie 10*. Oslo: Gyldendal Undervisning, 2011.
- Skrede, Joar, *Kritisk Diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2016.
- Stenersen, Øyvind og Ivar Libæk. *Norges historie. Fra istid til i dag*. Oslo: Dinamo Forlag, 2007.
- Stugu, Olsa Svein. *Historie i bruk*. Fagernes: Det norske samlaget, 2010.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ analyse*. Oslo: Fagbokforlaget, 2013.
- Tvedt, Terje. "Om metodologisk nasjonalisme og den kommunikative situasjon". *Historisk Tidsskrift* 91 (2012): 489-510.
- Tønnesen, Elise Seip. "Læreboka som kunnskapsdesig". I *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*, red. E. Maagerø og B. Aamotsbakken, 147-163. Trondheim: Akademika Forlag, 2012.
- Utdanningsdirektoratet. "Formål for faget", *udir.no*: <http://www.udir.no>.

udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal?lplang=eng, 2006 (besøgt 21.3.2017).

Veum, Aslaug. "Lærebokstemma i tre generasjoner". I *Læreboka. Ulike studier i læreboktekster*, red. Norunn Askeland, Eva Maa-gerø and Bente Aamotsbakken, 19-34. Oslo : Akademika forlag, 2013.

Westrheim, Kariane. "Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv". I *Kompetanse for Mangfold*, red. Kariane Westrheim and Astrid Tolo, 27-55. Bergen: Fagbokforlaget, 2014.

White, Hayden. *Historie og fortelling. Utvalgte essay*. Oslo: Pax Forlag A/S, 2003

NOTER

- 1 Lise Kvande og Nils Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (Oslo: Universitetsforlaget, 2013), 108-109.
- 2 Utdanningsdirektoratet, "Formål for faget", *udir.no*: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal?lplang=eng>, 2006 (besøgt 21.3.2017).
- 3 Sven Sødring Jensen, *Historie og fiksjon. Historiske børneromaner i undervisningen* (København: Institut for Historie og Samfunnskundskap, Danmarks Lærerhøjskole, 1991).
- 4 Olsa Svein Stugu, *Historie i bruk* (Fagernes: Det norske samlaget, 2010).
- 5 Svein Lorenzen, "Faa nasjonal oppdragelse til kildekritikk", i *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsserpektiv*, red. Kjetil Børhaug et. al (Bergen: Fagbokforlaget, 2005), 157-170.
- 6 Utdanningsdirektoratet, <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- 7 Lill Salole, *Krysskulturelle barn og unge* (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2013).
- 8 Edvard Befring og Bjørg-Elin Moen, *Ungdom, læring og frebygging* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017), 17.
- 9 S. Eie og M. Storhaug, «Hvordan undervises samfunnsfag i grunnskolen? Undersøkelse blant grunnskolelærere» (Upublisert, 2014).
- 10 Synnøve Hellerud, Veinan Hellerud og Ketil Knudsen, *Matriks 10 Historie* (Oslo: Aschehoug & co, 2012); Øyvind Stenersen og Ivar Libæk, *Norges historie. Fra istid*

- til i dag* (Oslo: Dinamo Forlag, 2007), 155; Knut Helle, Ståle Dyrvik, Edgar Hovland og Tore Grønlie, *Grunnbok i Norges historie. Fra vikingtid til våre dager* (Oslo: Universitetsforlaget, 2013), 417.
- 11 Forskningsrådet, *Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt* (Oslo: Norges forskningsråd, 2008), 157.
 - 12 Forskningsrådet, *Evaluering av norsk historiefaglig forskning*.
 - 13 C. Barton og L.S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New York London: Routledge, 2004), 58-59.
 - 14 Cora Alexa Døving, "Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom", i *Fortiden i Nåtiden*, red. Claudia Lenz og Trond Riso Nilssen (Oslo: Universitetsforlaget, 2011), 235.
 - 15 Døving, "Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom", 235.
 - 16 Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 96.
 - 17 Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 96.
 - 18 H. Bjerg, A. Körber, C. Lenz og O. von Weochem, *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective. Reine Neuengammer Kolloquien 4* (Berlin: Metropol, 2014).
 - 19 Andreas Körber, "Historical Thinking and Historical Competencies as Didactic Core Concepts", i *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective*, red. A. Körber, C. Lenz og O. von Wrochem (Berlin: Metropol Verlag, 2014), 69-93.
 - 20 Körber, "Historical Thinking and Historical Competencies as Didactic Core Concepts", 77.
 - 21 Körber, "Historical Thinking and Historical Competencies as Didactic Core Concepts", 73.
 - 22 Aslaug Veum, "Lærebokstemma i tre generasjoner", i *Læreboka. Ulike studier i læreboktekster*, red. Norunn Askeland, Eva Maagerø and Bente Aamotsbakken (Oslo : Akademika forlag, 2013), 19.
 - 23 Lewis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison, *Reserch Methods in Education* (London and New York: Routledge, 2011), 574.
 - 24 Olga Dyste og Mari-Ann Igland, "Veygotskij og sosiokulturell teori", i *Dialog samspel og læring*, red. Olga Dyste (Bergen: Abstrakt forlag, 2001), 81.
 - 25 Barton og Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 574.
 - 26 Jostein Børtnes, "Bakthin, dialogen og den andre", i *Dialog, samspel og læring*, red. Olga Dyste (Oslo : Abstrakt forlag, 2001), 98-101.
 - 27 Joar Skrede, *Kritisk Diskursanalyse* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2016).
 - 28 Barton og Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 57.
 - 29 Skrede, *Kritisk Diskursanalyse*, 30.
 - 30 Børtnes, "Bakthin, dialogen og den andre".

- 31 Skrede, *Kritisk Diskursanalyse*, 47.
- 32 Knut Kjelstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var* (Oslo: Universitetsforlaget, 1991), 30-37.
- 33 Erik Lund, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (Oslo: Universitetsforlaget, 2014).
- 34 Øyvind Brattberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014).
- 35 Umberto Eco, *The Role of the Reader* (Bloomington: Indiana University Press, 1984), 33.
- 36 Barton og Levstik, *Teaching History for the Common Good*, 136.
- 37 Hayden White, *Historie og fortelling. Utvalgte essay* (Oslo: Pax Forlag A/S, 2003), 39.
- 38 Lund, *Historiedidaktikk*.
- 39 Hellerud, *Matriks 10*; Harald Skjønnsberg, *Underveis. Historie 10* (Oslo: Gyldendal Undervisning, 2011); B. Ingvaldsen og I. Kristensen, *Makt og menneske. Historie 10* (Oslo: Cappelen Damm, 2008); J.H. Nomedal og S. Bråten, *Kosmos 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Oslo: Fagbokforlaget, 2011).
- 40 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 24.
- 41 Hellerud, *Matriks 10*, 57.
- 42 Ingvaldsen, *Makt og menneske*; Hellerud, *Matriks 10*.
- 43 Hellerud, *Matriks 10*, 57, Skjønnsberg, *Underveis*, 88.
- 44 Hellerud, *Matriks 10*, 58.
- 45 Nomedal, *Kosmos 10*, 206.
- 46 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 24.
- 47 Skjønnsberg, *Underveis*; Hellerud 2012 og Ingvaldsen 2008
- 48 Hellerud, *Matriks 10*, 57.
- 49 Skjønnsberg, *Underveis*, 86.
- 50 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 24.; Skjønnsberg, *Underveis*, 87 og Nomedal 2011: 207
- 51 Hellerud, *Matriks 10*, 58.
- 52 Nomedal, *Kosmos 10*, 206; Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 24; Skjønnsberg, *Underveis*, 86.
- 53 Hellerud, *Matriks 10*, 58.
- 54 Nomedal, *Kosmos 10*, 206.
- 55 Skjønnsberg, *Underveis*, 89.
- 56 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 24.
- 57 Nomedal, *Kosmos 10*, 206.
- 58 Skjønnsberg, *Underveis*, 86.

Den multikulturelle skolens møter med nasjonal ikonhistorie

- 59 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 32.
- 60 Hellerud, *Matriks 10*, 61.
- 61 Nomedal, *Kosmos 10*, 211.
- 62 Skjønnsberg, *Underveis*, 91.
- 63 Hellerud, *Matriks 10*, 60.
- 64 Utdanningsdirektoratet, "Formål for faget".
- 65 Geneva Gay, *Culturally Responsive Teaching* (New York: Teachers College Press, 2010), 31.
- 66 Døving, "Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom".
- 67 Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, 96-98.
- 68 Körber, "Historical Thinking and Historical Competencies as Didactic Core Concepts".
- 69 White, *Historie og fortelling*.
- 70 White, *Historie og fortelling*, 36.
- 71 Skjønnsberg, *Underveis*, 88.
- 72 White, *Historie og fortelling*, 35.
- 73 Hellerud, *Matriks 10*, 57-58.
- 74 Hellerud, *Matriks 10*, 57.
- 75 Skjønnsberg, *Underveis*, 89.
- 76 Ingrid Piller, *Intercultural communication: A critical introduction* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011), 60.
- 77 Piller, *Intercultural communication*.
- 78 Barton og Levstik, *Teaching History for the Common Good*.
- 79 Kariane Westrheim, "Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv", i *Kompetanse for Mangfold*, red. Kariane Westerheim and Astrid Tolo (Bergen: Fagbokforlaget, 2014), 27-55.
- 80 Westrheim, "Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv", 39.
- 81 Terje Tvedt, "Om metodologisk nasjonalisme og den kommunikative situasjon", *Historisk Tidsskrift* 91 (2012): 489-510.
- 82 Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship* (New York: Oxford University Press, 2004).