

Rosnes, E.V., Sikveland, M. & Johannessen, Ø.L. (2022). Hvordan kan historieundervisning bidra til mer inkluderende forståelser av identifikasjon og tilhørighet? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 190–219). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100308>

## Kapittel 8

# Hvordan kan historieundervisning bidra til mer inkluderende forståelser av identifikasjon og tilhørighet?

Ellen Vea Rosnes, Marita Sikveland og Øystein Lund Johannessen

**Sammendrag:** Dette kapitlet tar utgangspunkt i inkludering og elevenes identitetsarbeid som kontinuerlige prosesser og som gjensidig innvirker på hverandre i undervisningen. Kapitlet undersøker de didaktiske utfordringer elevmangfoldet representerer i et slikt perspektiv. Videre presenteres og diskuteres resultater fra et forskningsprosjekt som undersøkte hvordan læreplanens vektlegging av inkluderende mangfold kan realiseres gjennom historieundervisningen. Prosjektet er inspirert av James A. Banks' (2016) ideer om lokal og global identifikasjon, og er spesielt relevant for læreplanens tverrfaglige tema «demokrati og medborgerskap». Videre er prosjektet inspirert av Nordgren og

Johanssons (2015) didaktiske rammeverk for interkulturell historielæring, og Deborah Hayes og kollegers (Hayes mfl., 2006) studie om lærerprofesjonalitet og læringskvalitet. Prosjektet ble gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt, og det empiriske grunnlaget omfattet observasjon og dokumentasjon av 12 undervisningstimer i en fjerdeklasse gjennom 5 uker. Det ble i prosjektet gjennomført planleggingsmøter mellom forskerne og lærerforskeren, klasseromsobservasjoner, gruppeintervjuer med elever og refleksjonssamtaler etter undervisningsøktene. Kapitlet illustrerer hvordan et bevisst valgt og formulert inkluderingsperspektiv, uttrykt i praktisk handling blant annet gjennom lærerens valg av tema og arbeidsmåter og med en tverrfaglig tilnærming, gir rom for å arbeide med elevmangfoldet i klassen på trygge måter. Målet er å konstruere et inkluderende læringsmiljø som «åpner opp» for et mangfold av erfaringer og perspektiver samtidig som elevenes sosiale og emosjonelle behov ivaretas.

**Nøkkelord:** elevmangfold, identifikasjon, inkludering, lærerprofesjonalitet

**Abstract:** This chapter starts out with the premise that inclusion and pupils' identity work are continuous processes mutually influencing each other through teaching and learning. The chapter examines the didactic challenges represented by diversity in pupils' backgrounds from such a perspective. Furthermore it presents and discusses results from a research project that examined how the curriculum's emphasis on inclusive diversity can be realized through history teaching. The project is inspired by James A. Banks' (2016) ideas of local and global identifications and is particularly relevant to the interdisciplinary topic of the curriculum «Democracy and citizenship». Furthermore, the project is inspired by Nordgren and Johansson's (2015) didactic framework for intercultural history learning and Deborah Hayes and colleagues' (Hayes et al., 2006) study of teacher professionalism and learning quality. The project was carried out as an action research project and the empirical basis included observation and documentation of 12 lessons over a period of 5 weeks in a fourth grade class. In the project, the researchers and the teacher researcher had planning meetings, classroom observations, group interviews with pupils and reflective conversations with the teacher after the teaching sessions. The chapter illustrates how a deliberately chosen and formulated perspective on inclusion, expressed in practical action, for example through the teacher's choice of topic

*and working methods and with an interdisciplinary approach, allows for working with diversity in class in safe ways. The aim is to construct an inclusive learning environment that «opens up» for a diversity of experiences and perspectives at the same time as the pupils' social and emotional needs are met.*

**Keywords:** *diversity, identification, inclusion, teacher professionalism*

## Innledning

Ifølge de nye læreplanene for skoleverket skal opplæringen i skolen bidra til å oppdra barn og unge ikke bare til lokalt og nasjonalt, men også globalt engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Samtidig skal skolen bidra til å utvikle felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til et samfunn kjennetegnet ved mangfold, blant annet gjennom å gi elevene «innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (op.cit., s. 5). Den overordnede del av læreplanverket stadfester videre at «[d]e erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (ibid.). Elevenes identitet som enkeltmennesker og samfunnsborgere formes gjennom deres tilhørighet til og erfaringer i ulike fellesskap.

I dette kapittelet er målet å undersøke hvordan læreplanens vektlegging av å skape felles referanserammer for identifikasjon og tilhørighet kan realiseres i det mangfoldige klasserommet. Vårt fokus er på det daglige arbeidet i grunnskolens mellomtrinn, nærmere bestemt i historieundervisningen som del av samfunnsfaget på fjerde trinn, og med utgangspunkt i dette fagets kompetansemål.<sup>1</sup>

Kapittelet bygger på og redegjør for resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt som undersøkte hvordan lærere kan bidra til inkludering gjennom å gi rom for at kulturell forskjellighet blir synliggjort og arbeidet med på

---

1 Forskningsprosjektet ble planlagt og gjennomført mens Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06 fremdeles var gjeldende i grunnskolen, og hvor kompetansemålene var flere og mer detaljert utformet. Når vi her henviser til Kunnskapsløftet LK20, er det ut fra bevisstheten om at de overordnede verdiene og føringene i «Fagfornyelsen» viderefører og utdyper en tenkning som var vel etablert også i LK06, og som lå til grunn for kompetansemålene også den gang.

måter som gjør den til en ressurs i historieundervisningen. Med inkludering og inkluderende praksiser mener vi i denne sammenhengen at skolen og lærerne i de ulike fag legger til rette for at alle elevene med utgangspunkt i sine ulike bakgrunner og erfaringer kan være *aktive bidragsytere* til læringsmiljøet og egen samt medelevers læring og slik oppleve at de hører til og regnes som fullverdige medlemmer av klassen eller gruppen (Allan, 2008; Arnesen, 2004; Arnesen, Allan & Simonsen, 2010; Engen & Kulbrandstad, 2004; Haug, Nordahl & Hansen, 2014; Johannessen, 2015b, s. 175 f.). Med vårt utgangspunkt i den nye læreplanen vil vi nettopp framheve som sentralt i en inkluderende undervisning muligheten for aktiv medvirkning og den subjektive opplevelsen av å kunne bidra med egen unike erfaring og kunnskap til klassens læring (Hayes mfl., 2006; Johannessen, 2014, 2015b).

Globalisering aktualiserer spørsmål om identitet, nasjonal tilhørighet og medborgerskap på nye måter. Mangfoldsbegrepet har, som vist i introduksjonkapittelet (s. 17–18), mange dimensjoner. De forståelser av begrepet som i dag er de dominerende innenfor mangfolds- og inkluderingsfeltet, utfordrer det snevrere fokus på noen få utvalgte sosiokulturelle dimensjoner som tidligere kjennetegnet flerkulturforskning og spesialpedagogisk forskning (ibid.). Den superdiversitet som blant andre Vertovec (2007) redegjør for, har sammenheng med både moderniserings- og individualiseringsprosesser (Skeie, 2006, 2010), samtidig som internasjonal migrasjon og transnasjonalisme også bidrar til det beskrevne mangfoldet. Dette reflekteres i det klasserommet leseren vil møte i dette kapittelet. James A. Banks hevder at det er behov for en god balanse mellom en kulturell, regional, nasjonal og global identifikasjon (Banks, 2016, s. 45). Elevene må lære å reflektere over sine egne opplevde tilhørigheter til ulike typer fellesskap – lokalt, nasjonalt og globalt. Hvordan har deres måter å tenke om, identifisere seg med og tale om disse tilhørighetene en innvirkning på andres tilsvarende opplevelse, og omvendt? Global identifikasjon som normativt ståsted handler om en pedagogikk som fremmer global bevissthet og å være konstruktiv i møte med de endringene globaliseringen bringer. Det betyr blant annet å være bevisst på sosiokulturelt mangfold som en mulig ressurs og lære å se seg selv som en verdensborger.

Det å fremme globale identifikasjoner blir noen ganger sett på som en trussel mot en nasjonalt forankret undervisning, men i henhold til Banks er det rom for begge verdisynene og deres politiske anliggender (Banks, 2016,

s. 45). I skole og utdanning bør det være en balanse mellom en lokal og en mer global tenkning. Utvikling av global identifikasjon avhenger blant annet av hvordan mangfold som følger med globalisering og internasjonalisering, ses og fremmes i samfunnet og i dets ulike fellesskap og institusjoner. Banks (2015) bruker begrepet «mislykket medborgerskap» for å beskrive prosessen til elever som ikke opplever tilhørighet og lojalitet til det nasjonale forestilte fellesskapet (Anderson, 1996), fordi de ikke internaliserer felles overordnede verdier som er gjeldende i nasjonalstaten. De føler seg strukturelt ekskludert. Mislykket medborgerskap fører til en ambivalent identitet, noe som betyr at identiteten først og fremst baseres på snevrere kategorier enn en felles nasjonal tilhørighet, som for eksempel etnisitet, språk og religion. En av årsakene til dette, ifølge Banks (2015), er assimileringssideologien som historisk sett har fått dominere i skolen. Han argumenterer for at skolene bør fokusere på å hjelpe elevene til å utvikle en mer global bevissthet.

Flere regjeringer og beslutningstakere har fremmet interkulturelle utdanningsprogrammer med sikte på å inkludere etniske minoriteter og transnasjonale identiteter i det nasjonale fellesskapet (Nordgren & Johansson, 2015, s. 2). I den norske skolen er, som vist innledningsvis, inkludering og mangfold som utfordring og mulighet reflektert i så vel opplæringslova (opplæringslova, 1998, § 1-1) som i det nye læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring. Det er likevel en utfordring å komme videre fra politiske beslutninger og retorikk til praksis i undervisningen.

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsket vi å få en bedre forståelse av krav som stilles til ulike sider ved lærerens profesjonalitet og faglige skjønn, for at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Mer spesifikt ville vi ta for oss spørsmålet om *hvilke muligheter, begrensninger og dilemmaer lærere i grunnskolen møter når de i tråd med læreplanen prøver å utvikle et inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner i historieundervisningen*. I kapittelet diskuteres også *hvordan slike muligheter kan realiseres, begrensninger overvinnes og dilemmaer håndteres i lærernes daglige arbeid* i sine klasser. Kenneth Nordgren og Maria Johansson har utviklet et begrepsapparat for interkulturell historielæring med potensial for en mer inkluderende og mangfoldsbevisst historieundervisning (Nordgren & Johansson, 2015). Rammeverket inspirerte oss til å jobbe med sosiale og kulturelle forskjeller i det norske samfunnet i et *historisk perspektiv* der

minoritets–majoritets-relasjoner var involvert. Vi søkte å finne ut om dette kunne gjøres på måter som responderer på noen av kompetansemålene i gjeldende læreplan samtidig som de kunne kobles implisitt eller eksplisitt til noen viktige problemstillinger i elevenes liv. Her søkte vi å finne rom for et maktkritisk perspektiv som kunne engasjere elevene kollektivt eller individuelt på forskjellige måter.

Forskningsprosjektet var organisert som et aksjonsforskningsprosjekt der en lærerforsker og en forsker sammen utviklet et undervisningsopplegg som så ble prøvd ut og dokumentert. Prosjektet undersøkte særlig den planlagte og realiserte historieundervisningen som del av faget Naturvitenskap, samfunnsfag, mat og helse (NSM), og hvordan denne ble erfart av elevene, lærerforskeren og forskeren som deltakere. Som vi vil komme tilbake til i vår diskusjon, kan funnene også være relevante for læreres utvikling av egen praksis i andre humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag og emner i grunnskolen.

## Teori – En inkluderende og mangfoldsbevisst historieundervisning

Innledningsvis og med basis i læreplanens overordnet del har vi argumentert for at det bør være en balanse mellom en lokal og en mer global tenkning i skole og utdanning (Banks, 2016; Osler, 2016). I prosjektet var vi opptatt av betingelsene for at læreren på et konkret og hverdagslig nivå kan konstruere et læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner i sin egen klasse, særlig på bakgrunn av særtrekk ved elevkollektivet og hver enkelt elevs sosiokulturelle bakgrunn og læringsforutsetninger i et fag som historie. Vi var videre interessert i hvilke muligheter som finnes for å fremme en global identifikasjon blant elevene innenfor de mer strukturelle og skolepolitiske rammene og den aktuelle skolekonteksten. Hva kan prioriteres fra læreplanen? Hvilke pedagogiske tilnærminger er best egnet for å fremme en global identifikasjon blant elevene, blant annet ved å hjelpe elevene til å forstå seg selv og sin plass i verden både i lokal, nasjonal og global forstand?

Rammeverket til Nordgren og Johansson bygger på etablerte historiedidaktiske teorier og teorier om interkulturell utdanning. Sentrale begreper er historisk bevissthet og interkulturell kompetanse (Nordgren & Johansson,

2015). Basert på disse teorifundamentene utviklet forfatterne et «rammeverk for interkulturell historielæring» (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8) som kombinerer tre mentale prosesser for å forstå historien – å *erfare*, *tolke* og *orientere* (Rüsen, 2005) med tre interkulturelle dimensjoner – *sosiale og kulturelle prosesser*, *representasjoner fra ulike kulturer* og *desentrerte perspektiver* (se tabell 8.1).

**Tabell 8.1** Forenkling basert på og fritt oversatt etter rammeverket til Nordgren & Johansson, 2015: «Intercultural historical learning: a conceptual framework».

	<b>A. Sosiale og kulturelle prosesser</b>	<b>B. Representasjoner fra ulike kulturer</b>	<b>C. Desentrerte perspektiver</b>
<b>1. Erfare</b>	1A... historie rundt kulturelle møter	1B... historie som diversitet av stemmer	1C... historie som nåtidig kultur
<b>2. Tolke</b>	2A... historie som narrative strukturer	2B... historie som kilde fra ulike kulturer	2C... historie som kulturelt system
<b>3. Orientere</b>	3A... ved å ta i betraktning narrativer om bruk av historie	3B... ved å analysere ulik bruk av historien	3C... ved å bruke historie for å relatere til en multikulturell samtidighet

I rammeverket er det formulert spørsmål som presiserer og operasjonaliserer de tre nivåene i historieforståelse for hver av de tre ulike dimensjonene ved interkulturell forståelse. For vår planlegging, utprøving og observasjon med dokumentasjon av undervisningsperioden viste Nordgren og Johanssons rammeverk seg å være et nyttig redskap. Imidlertid, siden undervisningskonteksten var en klasse med fremdeles svært unge elever (fjerde trinn på barneskolen), fant vi det mindre aktuelt å forholde oss like forpliktet til alle de tre nivåene (og de tilhørende ni aspektene ved narrativ kompetanse) som er beskrevet i rammeverket. I utviklingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget og i dokumentasjonen og analysen valgte vi derfor primært å fokusere på erfaringsnivået (nivå 1 i figuren) og å se dette nivået i relasjon til de tre interkulturelle dimensjonene (posisjonene 1A, 1B og 1C øverst i matrisen). Vi var imidlertid bevisst på potensialet i undervisningsopplegget til også å fremme elevenes evne til å tolke historiske hendelser og bruke slike tolkninger i sine praktiske liv, som er andre og tredje nivå i historiefortolkningsprosessen.

Vi ønsket å komme nærmere en operasjonalisering av hvordan et læringsmiljø preget av inkludering, mangfoldsbevissthet og en global bevissthet kan gjenkjennes i skolehverdagen, og hvilke praktiske avveininger og grep dette innebærer for læreren i arbeid med fagstoffet i egen klasse. Til dette trengte vi et videre og mer allmenndidaktisk begrepsapparat, i tillegg til det mer presise historiedidaktiske begrepsapparatet inspirert av interkulturell kompetanse. Dette fant vi hos de australske pedagogene Deborah Hayes og kolleger (Hayes mfl., 2006). De har gjort en stor empirisk studie om lærerprofesjonalitet og læringskvalitet («productive pedagogies») i Queensland, Australia, en region kjennetegnet ved høy grad av sosiokulturelt mangfold blant elevene. Rammeverket ble utviklet ved hjelp av et kombinert kvalitativt og kvantitativt forskningsdesign der målet var å syntetisere hva lærere og studenter tenker på som de viktigste egenskapene til deres «ideallærer». De spurte konkret hva som kjennetegnet praktisk pedagogikk, vurderingsformer og studieprestasjonene i disse lærernes undervisningsgrupper. Etter å ha analysert og syntetisert det omfattende materialet fra den kvalitative survey-studien og de semistrukturerte dybdeintervjuene endte de opp med fire hovedkategorier av faglige kvaliteter hos den gode læreren. De fire sentrale begrepene i produktive pedagogikker er *intellektuell kvalitet*, *relevans* («connectedness»), *støtte* («supportiveness») og *arbeid med og verdsetting av forskjellighet*.

## Metode

Forskningsprosjektet som kapittelet bygger på, ble planlagt og gjennomført i tråd med et samarbeidende aksjonsforskningsdesign (Lund, 2007; Noffke, 2010). Aksjonsforskning er et forskningsdesign som kan være velegnet når profesjonsutøvere, som for eksempel lærere, ønsker å utvikle sin egen praksis gjennom å undersøke den systematisk med utgangspunkt i et nærmere definert problem og gjennom utprøvinger som setter i gang endringsprosesser. Prosessen starter gjerne med at man identifiserer en utfordring og formulerer et forskningsspørsmål. Hva ønsker vi å forandre? En bestemt handling eller handlingssekvens – i aksjonsforskning gjerne kalt *utprøving* eller *aksjon* – planlegges som et mulig svar på denne utfordringen – en aksjon som setter i gang en bevegelse, skaper en endring, gir mulighet for ny innsikt i problemet og kan vise vei til en løsning (Hiim, 2010, s. 48 f.).



Utprøvingene tok utgangspunkt i undervisning på fjerde trinn i delemnene for NSM. Undervisningsprosessen, fra formulering av et problem, via avgrensning i tid av et tverrfaglig undervisningsopplegg, utvalg av undervisningstema og tilhørende kompetansemål fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013), og til detaljplanlegging av undervisningsøkter og arbeidsmåter for elevene, ble gjennomført som et samarbeid mellom lærerforskeren og forskeren. Tett koblet til dette ble også forskningsdesignet planlagt med opplegg for dokumentasjon av planleggingsøkter, observasjon av klasseromssamtaler, oppgaveløsning, gruppediskusjoner og refleksjonssamtaler mellom lærerforskeren og forskeren etter øktene. For analysen og redegjørelsen for denne i dette kapitlet innebar dette at fokus hovedsakelig var på nivået «klasseromserfaring». Sett i relasjon til den allmenne didaktikken og nærmere bestemt læreplanteori kan vi videre si at dette prosjektet fokuserer på de tre nederste nivåene i Goodlads typologi, nemlig den oppfattede læreplanen som involverer lærerens tolkning av den formelle læreplanen, den operative læreplanen som refererer til lærernes planlegging og gjennomføring av en undervisningsplan, og det erfaringsmessige nivået som refererer til elevenes erfaringer i klassen (Goodlad, 1994).

Følgende data ble hentet fra planleggingen og gjennomføringen av undervisningen: lærerforskerens notater, refleksjonssamtaler med forsker om utarbeidelse og evaluering av undervisningstimene, undervisningen (10 timer på 5 uker), gruppediskusjoner (2) og innleverte oppgave (4). Klassen var preget av sosiokulturelt mangfold, særlig knyttet til at om lag 9 av totalt 25 elever kom fra familier hvor begge foreldrene, den ene eller hele familien har immigrert til Norge. Prosjektet ble innrapportert til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i tråd med retningslinjene.

## Utprøvingen: Konstruksjon av en mer inkluderende forståelse av nasjonalstaten gjennom læreprosesser i historiefaget

I det følgende vil vi redegjøre for utprøvingen av et undervisningsopplegg hvor vi var bevisste på den rollen læreren kan spille når det gjelder å legge til rette for en inkluderende læringskontekst som fremmer globale identifikasjoner: Hvilke muligheter og begrensninger ligger i den eksisterende læreplanen for klassetrinnet, i elevkollektivet og situasjonen i klassen for øvrig? Hvilke læringsmål fra læreplanen er relevante, og hvorfor? Hvilke pedagogiske tilnærminger er tjenlige for å fremme globale identifikasjoner blant elevene? Hvordan kan læreren planlegge og gjennomføre undervisningen?

To etablerte og anerkjente tilnærminger, som nylig oppnådde forsterket oppmerksomhet i reformen av læreplanen, gir gode muligheter til å planlegge undervisning preget av både lokal og global identifikasjon: tverrfaglig arbeid og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Historie er en del av NSM, som er et tverrfaglig fag i grunnskolen. Når vi jobbet med et tema fra ulike vinkler, nådde vi kompetansemål i historie og samfunnsvitenskap så vel som i norsk. Dybdelæring gir mulighet til å lære noe grundig, bruke tid på det aktuelle emnet og la elevene selv delta i å forme sine egne læringsprosesser. Dette innebærer at ikke alle elevene trenger å fokusere på det samme innholdet, og at elevene lettere kan lære av hverandre. Tverrfaglighet og dybdelæring kan på denne måten legge til rette for mer inkluderende læringsprosesser.

### Planleggingsstadiet: Utvalg fra pensum

Kompetansemålene i NMS for 4. klasse det semesteret vi gjorde vår aksjonsforskning, inkluderte verdensrommet, jernalderen, urfolk, familie, identitet, digital kompetanse, kropp og helse, miljø, teknologi og design. I vårt prosjekt fant vi kompetansemålene knyttet til samisk kultur og levemåte og familie og identitet av høy relevans. De spesifikke målene innenfor disse fagene var:

- beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane
- bruke omgrepa fortid, notid og framtid om seg sjølv og familien sin

- samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgaver i familien
- finne informasjon om og presentere eigen familie for ein til to menneskealdrar sidan (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For å arbeide med disse kompetansemålene planla læreren ulike metodiske tilnærminger som lesing, skriving, tegning, diskusjon, se film, søking på internett og intervjuing.

## Elevkollektivet og klasseromskonteksten

Et hovedspørsmål i prosjektet var, som nevnt i introduksjonen, hvordan lærere kan legge til rette for et mer inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som fremmer globale identifikasjoner. Viktige utgangspunkt for læreren er da det sosialt og kulturelt definerte og over tid etablerte elevkollektivet med sine relasjoner og posisjoner (Roland, 1998), situasjonen i klassen, samt lærerressurser. I klassen vi observerte, hadde elever med minoritetsbakgrunn en innvirkning på mangfoldet i og med at ni av elevene hadde andre nasjonale bakgrunner, noen av dem blandet, i tillegg til den norske majoritetsbakgrunnen:

*Her føle eg at det går mye av seg sjøl fordi ved å belyse det de kommer med så får me på ein måte ulike sider, fra forskjellige deler av verden av seg sjøl. Eg trengje ikkje å forberede det, for det komme naturlig fordi me har så mange [med minoritetsbakgrunn] i klassen. (Lærerforskeren i samtale med forskeren)*

Det flerkulturelle klasserommet er i dag et langt mer utbredt fenomen i Norge sammenlignet med for bare et par tiår siden, likevel i større grad i noen områder enn i andre. En stor andel av elevene er derfor i dag vant til å samarbeide i et læringsmiljø preget av kulturelt mangfold. Et flerkulturelt klasserom bringer imidlertid ikke automatisk fram forskjellige perspektiver. Læreren må være bevisst på ressursene, ikke bare utfordringene, som en flerkulturell klasse representerer. En bevissthet om hvordan man kan bruke disse ressursene og *åpne for slik bruk* når man planlegger læringsarbeidet, er av stor betydning. Gjennom et masterstudium i Globale studier erfarte

lærerforskeren at hun ble mer bevisst på hvordan kompetansemålene ofte fokuserer på det nasjonale nivå (Sikveland, 2017). I planleggingsprosessen ble vi mer bevisste på at dersom kompetansemålene er for snevre, kan dette hindre elever som ikke ser seg selv som norske eller som har transnasjonale tilknytninger, fra å identifisere seg med historien som fortelles.

Utfordringer bør heller ikke undervurderes, for eksempel rundt språkkompetanse og «Det urolige klasserommet» (Stray, 2011, s. 136–138). Lærens planer kan ikke alltid gjennomføres, og noen ganger tar læringsprosessen en annen retning enn forventet. Å konstruere en klasseromskontekst der elevene kan konsentrere seg og lære, er en kjent utfordring for alle lærere. En grunn til urolige klasserom i flerkulturelle sammenhenger kan være at noen elever føler at de er «turist i klasserommet», at de ikke er inkludert, men føler seg som «besøkende» (Stray, 2011, s. 138–143). Skolen utgjør en stor del av elevenes liv, og de skal ikke føle seg som turister, men som bidragsyttere og inkludert. Banks begrep «mislykket medborgerskap» kan også brukes for å forstå denne konteksten, og lærerens didaktiske tilnærminger vil være av stor betydning for å fremme inkludering i klasseromskonteksten.

Tilgang til lærerressurser er et annet viktig punkt når det gjelder situasjonen i klasserommet. Et trygt klassemiljø kreves for at minoritetsperspektiver uttrykt på et språk som ikke er elevenes førstespråk, skal komme fram. Dette miljøet er vanskelig å oppnå i en klasse på 25 elever og én lærer. Det å først ha muligheten til for eksempel å heve sin stemme og uttrykke sine tanker i mindre grupper med en voksen som kan gi tilbakemelding, gir tillit til å bringe tanker høyt til resten av klassen i bredere klasseromdiskusjoner. Denne tilnærmingen krever mer enn én voksen i et klasserom.

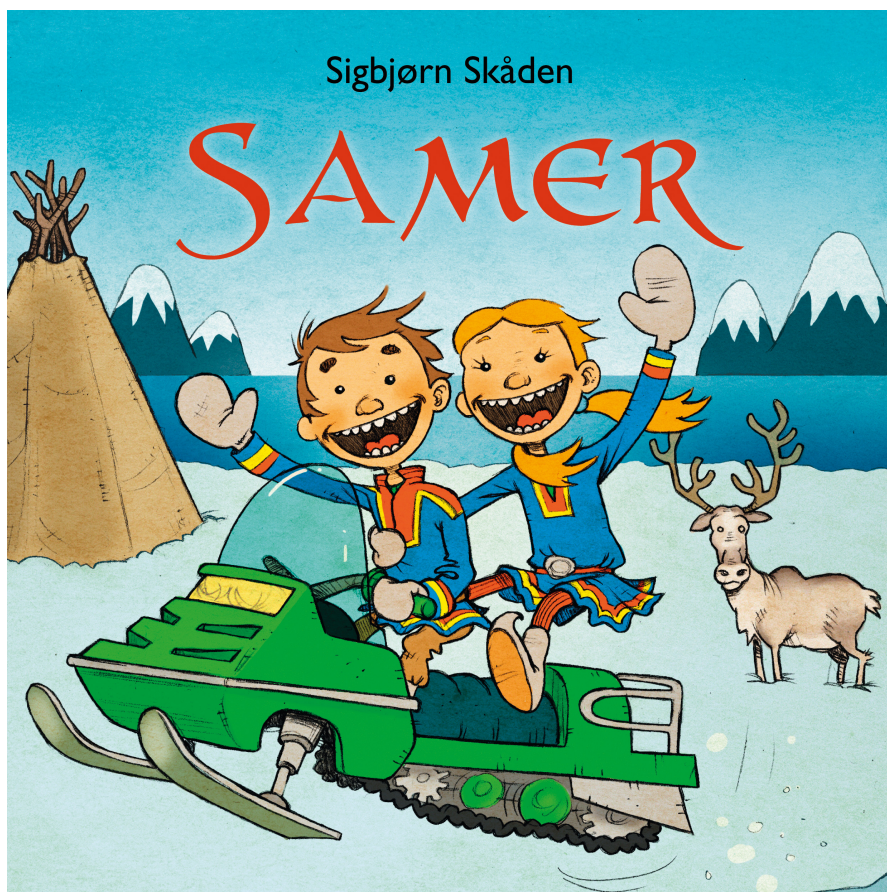
## Konstruksjon av klasseromskonteksten gjennom arbeidsmetoder

Hvordan la vi til rette for en klasseromskontekst som åpnet for og dro nytte av eksisterende ressurser i klassen i arbeidet for å nå kompetansemålene nevnt ovenfor? Etter en av klassesimene reflekterte lærerforskeren i samtale med forsker over dette med at elevene måtte få «bruke seg sjøl i timen». Hun merket at «då blir de mer interessert. De blir litt sånt mester på ein måte, sant? Og då stille de nokså likt òg». Et annet fokus var å følge Ludvigen-utvalgets forslag om tverrfaglighet og dybdelæring (NOU 2015: 8).

Siden elever jobbet med kompetansemålene ved hjelp av ulike arbeidsmetoder, kunne de jobbe med emnet hver dag ved hjelp av klasses timer i både NSM og norsk. Det kan sies at kompetansemålene angående identitet og familie automatisk i en flerkulturell klasse fremmer perspektiver fra ulike deler av verden, men vi erfarte at en metodisk bevissthet rundt det å samle inn og presentere de ulike historiene er elementært. Målet om å lære om samisk kultur og levemåte krever en klarere bevissthet med hensyn til å fremme en mer global identifikasjon i tillegg til den lokale. Den overordnede delen av læreplanen fremmer ulike perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017), men i de spesifikke kompetansemålene, som er lærernes hovedinstrument i vurderingsarbeidet, er fokuset ofte på den nasjonale konteksten. I dette kompetansemålet er det bare uttalt at elevene skal lære om samisk kultur og levemåte, altså urfolk i Norge.

Arbeidsmetoder som ble brukt for å lære om sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte, var først å lese tekster, se filmer og TV-programmer (YouTube og Norsk rikskringkasting – NRK), delta i diskusjoner og svare på spørsmål i et format laget av læreren, for så å skrive faktatekster og lage tegninger. Som det framgår av matrisen rundt interkulturelle læreprosesser i historie, som vi presenterte i introduksjonen, er historien om kulturmøter nyttig for å erfare sosiale og kulturelle prosesser (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8, Boks 1A). Historien om den samiske befolkningen er her relevant og i den norske settingen viktig. Videre er representasjonen av ulike kulturer, gjennom for eksempel et mangfold av perspektiver og stemmer der også «de andre» har sin egen stemme, et viktig punkt fremmet av Nordgren og Johansson (Boks 1B). Dette inspirerte oss til å inkludere to øvelser.

Den første øvelsen var å oppmuntre elevene til å søke på internett etter urfolk i andre land. I grupper på to–tre elever og ved hjelp av iPads fant de mer informasjon om urfolk i et land som de var nysgjerrige på. Elever med flerkulturell bakgrunn ble ikke spesifikt oppfordret til å søke informasjon om sitt andre land, men de fikk muligheten til å gjøre det, hvis de ønsket. Læreren hadde inntrykk av at elevene var stolte av sin flerkulturelle bakgrunn, men visste at ikke alle elever ønsker at hun skulle gjøre et poeng av deres forskjelligheter foran de andre elevene. Lærerforskeren skrev i sine refleksjoner at hun hadde undervist i dette kompetansemålet før, men uten denne globale dimensjonen.



**Figur 8.1:** *Samer* av Sigbjørn Skåden

Den andre øvelsen var å lese kapittelet «Samene skulle bli norske» fra boken *Samer*, skrevet av den samiske forfatteren Sigbjørn Skåden (Skåden, 2012). I grupper på 4, ledet av forskeren, leste vi kapittelet og diskuterte noen spørsmål:

1. Hva betyr begrepet/ordet fornorskning?
2. Hvorfor ville kongen og norske myndigheter at samene skulle bli norske?
3. Hva gjorde læreren hvis de samiske barna snakket samisk på skolen?
4. Hvordan tror du det var for de samiske barna på skolen på denne tiden?
5. Hvorfor skammet noen samer seg over det å være same?



Læreren hadde satt opp spørsmål til teksten ved å begynne med dem som kunne besvares direkte ut fra teksten, og avslutte med spørsmål inspirert av rammeverket presentert i tabell 8.1. Disse krevde mer tolkning og desentring gjennom å be elevene om å ta perspektivene til de samiske barna. Dette er utfordrende for en fjerdeklassing, og svar gitt av elevene kunne være korte, men vi fant det relevant å stille spørsmålet og forhåpentligvis initiere en refleksjon. Det var viktig å kunne diskutere disse spørsmålene i mindre grupper, ledet av en voksen, før en åpen diskusjon i klassen.

Arbeidsmetoder som ble brukt med hensyn til kompetansemålene rundt identitet og familie, var sentrert rundt roller og rollekonflikter, elevenes navn, identitet og familie. Elevene så en film om roller og rollekonflikter, læreren forklarte så om de ulike rollene vi har, før elevene ble oppfordret til å reflektere over sine egne roller. Våre navn er nær knyttet til vår identitet, da det er noe av det første vi sier om oss selv. Elevene ble oppfordret til å søke etter, via Navnetoppen ([www.navnetoppen.no](http://www.navnetoppen.no)) og ved å spørre hjemme, og fortelle historien om og betydningen av navnet sitt.

Neste øvelse gikk ut på å fylle ut et tankekart med tittelen «Identitet – hvem er jeg?». Læreren hadde utarbeidet en modell med ulike bokser med overskrifter for å gjøre tankekartet mer gjennomførbart for elevene: bosted, navn, alder, kjønn, familien min, skole/klasse, fritid, nasjonalitet (se figur 8.2). I sentrum ble elevene bedt om å lage en tegning av seg selv. Læreren understrekte at de kunne skrive og/eller tegne i de eksisterende boksene, og at de kunne sette inn andre bokser som var viktige for dem, for eksempel religiøs tilhørighet. Læreren ønsket ikke å inkludere religion i modellen, for at dette skulle være helt frivillig, men for å vise at religion også er en naturlig identifikasjon for noen, valgte hun å nevne dette muntlig i klassen. Hun understreket også at de skulle tegne flagget til landet de følte seg knyttet til, og at det var mulig å tegne flere flagg.

Videre ble elevene bedt om å intervju en forelder eller besteforelder. Intervjuet la vekt på å få fram fortidsperspektivet det ene kompetansemålet krevde, med fokus på teknologisk utvikling. For at det skulle være mer gjennomførbart for fjerdeklassingene, utarbeidet læreren spørsmålene rundt følgende tema: antall søsken, foreldres arbeid, barnelek, hvordan de holdt kontakten med hverandre, og når de fikk sin første mobiltelefon. På grunn av barnas alder og hva som kan forventes når det gjelder lengden på teksten som skulle skrives fra intervjuene, måtte spørsmå-

lene være korte. Læreren var bevisst på at noen elever med minoritetsbakgrunn kunne ha besteforeldre i utlandet. Hun sa derfor at intervjuet også kunne gjøres gjennom telefon eller digitale hjelpemidler. Elevene fikk anledning til å fortelle om intervjuet i en mindre gruppe og deretter for hele klassen.

Den siste øvelsen gikk ut på at elevene skulle skrive om framtiden etter å ha lest en tekst om mulige framtidige oppfinnelser. Elevene ble oppfordret til å bruke fantasien, men for lettere å komme i gang fikk de et skjema med emner de kunne skrive om. Tittelen på teksten var «Meg selv om 20 år» og temaene var sivil status, barn, bolig, arbeid og om de ville eie noe som ikke eksisterte i dag (en ny oppfinnelse). For å utvikle digital kompetanse måtte teksten skrives på datamaskin.

## Lokal og global identifikasjon? Tilknytning – Likhet – Mangfold

I denne delen skriver vi fram resultatene fra intervensjonene som ble igangsatt for å utvikle et mer inkluderende og mangfoldsbevisst læringsmiljø som samtidig fremmer global identifikasjon gjennom historie. I analysen benyttes Nordgren og Johanssons (2015) rammeverk.

### Relevansen av kulturmøte i norsk historie for nåtidig kultur

Når det gjelder kompetansemålet om samene, var det tydelig at dette eksempelet på et kulturmøte fra norsk historie gjorde inntrykk på elevene. I sine tekster skrev elevene om hvordan den samiske befolkningen ikke fikk lov til å følge sin religion og kultur og bruke sitt språk. I en av filmene som ble vist i klassen, ble det uttalt at den norske kongen og statlige myndigheter måtte komme med en unnskyldning overfor den samiske befolkningen. Dette var noe som ble gjentatt i elevenes tekster. Selv om dette er et vanskelig tema å diskutere på et mer abstrakt nivå i en fjerdeklasse, fant vi det likevel interessant å stille spørsmål som kunne bidra til å bevisstgjøre elevene og oppmuntre dem til å reflektere kritisk og distansert om egen kultur.



Spørsmålene som ble stilt i gruppesamtalene, bidro til at elevene kunne reflektere på ulike nivå i tråd med rammeverket presentert i tabell 8.1. For å hjelpe elevene til å forstå spørsmålet bedre og få dem til å reflektere på et høyere nivå stilte forskeren noen tillegsspørsmål. Til slutt kunne dette fungere som en hjelp til elevene for å desentrere og relativisere den norske majoritetskulturen (boks 1C i tabell 8.1). Da elevene i mindre grupper snakket om hvem som hadde skrevet teksten vi leste, ble spørsmålet reist om hvem sine stemmer som blir hørt. Dette hadde til hensikt å bevisstgjøre elevene på hvem som forteller hvem sine historier. I mindre grupper forklarte elevene – etter å ha lest tekstene om samene – at «de tenkte de ikke hadde noen verdi», at «de ikke kunne være seg selv» og at «kulturen deres ikke var god nok». Da vi diskuterte dette temaet i en klassesamtale, sørget læreren for å unngå stereotype underliggende forestillinger om samenes levemåte og kultur av typen «samer driver reinsdyrflokker og bor i lavvo». Isteden vektla hun at den samiske befolkningen er like mangfoldig som noen annen befolkning i dag. Vi stilte også spørsmål der vi prøvde å bruke historien til å orientere oss i en flerkulturell nåtid (Nordgren & Johansson, 2015, s. 8, boks 3C). Vi spurte elevene om de visste om grupper som opplever det samme i dag som samene gjorde i vår nære fortid, for eksempel det å ikke forstå språket som brukes i skolen. Det viste seg å være vanskelig å få svar fra elevene på disse spørsmålene, men kanskje det satte i gang noen refleksjoner.

## Urfolk som et globalt fenomen

Da vi ba elevene søke på internett etter urfolk i andre land, for å vise at dette er et globalt fenomen, var vi bevisste på å be dem søke etter urfolk «andre steder», og bevisste på ikke å be dem søke i sitt opprinnelsesland. Vi ønsket at dette skulle være deres eget valg. De fleste elever med andre røtter enn norske søkte likevel etter urfolk i de aktuelle landene. Dette var en klar indikasjon på at når de hadde mulighet til å finne informasjon om det landet de hadde familieband til, benyttet de anledningen til å lære mer om det. Det var litt vanskelig for fjerde klasse å søke etter denne informasjonen på iPads, siden det var vanskelig å finne informasjon som var språklig tilpasset deres alder. Selv om læreren ba elevene søke etter tekst, ikke bilder, slo noen opp bilder, og mange av bildene som illustrerer dette emnet, viste seg å være dra-

matiske. I klassediskusjonen valgte læreren å referere til en film de tidligere hadde sett, som er produsert av skoleaksjonen *Hei Verden*.<sup>2</sup> Klassen hadde sett en film om en quechua skolegutt fra Peru. Ved å referere til denne filmen, som noen av elevene husket godt, kunne likheter når det gjelder hvordan urfolk har blitt behandlet globalt, diskuteres. Mexico ble her nevnt som et eksempel, vel vitende om at en av elevene i klassen hadde bakgrunn fra dette landet.

### Alle har et navn med sin egen historie

Når det gjelder kompetansemålene rundt identitet og familie, ble roller som søster, datter, elev, koran-elev og turner nevnt i klassediskusjonen når læreren forklarte de ulike rollene vi kunne ha. Det virket som om elevene hadde forstått poenget med identitetsbegrepet. Elevene begynte deretter å undersøke historien bak sine egne navn, og betydningen av navnet. Da elevene skulle søke etter betydningen av navnet sitt på internett, ble én forskjell mellom dem synliggjort idet bare de norske navnene dukket opp på skjermen. I refleksjonssamtalen etter øvelsen innså vi at vi burde ha foreslått noen internasjonale nettsteder hvor navn vi har i klassen, også vises. Elevene fikk imidlertid anledning til å spørre hjemme om hvorfor de fikk navnene sine, og betydningene av dem. Elevene likte øvelsen, og de fikk muligheten til å presentere historien om navnene sine for klassen. Noen av navnehistoriene inkluderte en forklaring på hvorfor elevene fikk de spesifikke navnene, for eksempel religiøs mening, mens andre ikke hadde noen annen grunn enn at det var et fint navn. Gjennom de forskjellige fortellingene ble mangfoldet i klassen klart tydeliggjort. Elevene uttrykte at de likte å dele historiene om sine navn, og det virket som om noen av dem ikke kjente sine egne navnehistorier på forhånd. De lærte derfor noe nytt om seg selv, og de kunne dele personlige historier med de andre i klassen. Dette var en god start på temaet identitet og familie, hvor alle kunne delta og være bidragsytere i egen læring, uavhengig av nasjonalitet. Vi opplevde at øvelsen bidro

---

2 *Hei Verden* er en ikke-statlig organisasjon som utvikler og distribuerer undervisningsmaterie-  
riell til skoler i Norge knyttet til nord-sør-spørsmål, fattigdom, utdanning og barns rettigheter. <http://www.heiverden.no/>

til inkluderende læringsmiljø gjennom at mangfold ble oppdaget på grunnlag av grunnleggende likheter. Alle har et navn, et fingeravtrykk og en historie som er viktig, men historiene kan være forskjellige, og det er rom for mangfold.

## Mangfold gjennom den enkeltes identitetskart

Identitetskartet viste seg å være en interessant tilnærming når det gjelder prosjektet om å utvikle en mer inkluderende forestilling om nasjonen, det vil si fremme både lokale og globale identifikasjoner (se figur 8.2). Mange av elevene satte pris på å tegne sine portretter, sin familie og sitt/sine flagg.



**Figur 8.2:** Identitet – Hvem er jeg?

Som vist i figur 8.3 viser antallet forskjellige flagg at elevene i denne klassen føler seg knyttet til mange land. Noen tegnet bare det norske flagget, noen bare et annet flagg, mens flere tegnet to flagg, noe som er en god illustrasjon på transnasjonalisme. Uten at læreren hadde vært bevisst på å nevne høyt i klassen at elevene kunne ha en tilknytning til flere land, ville det kanskje

ikke ha blitt opplevd som et alternativ for elevene å tegne to flagg. I så fall måtte de ha valgt mellom den norske og den andre nasjonale tilhørigheten, noe som er et svært følsomt tema. Vi opplevde dette som et konkret eksempel på hvordan lærerens bevissthet kan åpne for et mer inkluderende læringsmiljø. Identitetskartene illustrerte også, ved at elevenes egen kunnskap ble tatt i bruk, et mangfold av familieformer. Noen elever inkluderte besteforeldrene, noen bare foreldre og søsken, noen stemor/far og søsken, og noen tok også med kjæledyret til familien. Når det gjelder fritiden, satte noen opp fotball, noen PlayStation, mens andre førte opp dans og gymnastikk, venner og familie.



**Figur 8.3:** Flagg som viser nasjonale og transnasjonale tilknytninger.

### Mangfold i den enkeltes familiehistorie

I intervjuene elevene gjennomførte, kom det fram et mangfold av ulike bakgrunner, både fra Norge og fra andre land. Flere av elevene hadde intervjuet foreldre eller besteforeldre som ikke hadde vokst opp i Norge. Det så ut til at

dette satte i gang en samtale om det aktuelle landet mellom barna og deres foreldre som hadde immigrert, eller deres besteforeldre som bodde i foreldrenes opprinnelsesland. Noen elever uttrykte at de likte å lære om landet hvor mor, far eller besteforeldre hadde vokst opp. På en måte kan man si at dette skapte en forbindelse mellom generasjonene. Noen av foreldrenes aktiviteter, var like de de selv gjorde (hoppe strikk, fotball), mens andre var svært forskjellige, som å leke med villhunder. Elevene syntes det var interessant å undersøke egen familiebakgrunn og lære om hvor de kom fra. Som allerede nevnt er det motiverende å bruke barnas bakgrunn som et instrument for læring. I tillegg fikk hele klassen en rekke nye historier. Ved at det ble lagt opp til å presentere intervjuene først i mindre grupper, kunne elevene diskutere intervjuene mer fritt. Ulike perspektiver fra ulike deler av verden (Europa, Latin-Amerika, Afrika, Midtøsten) ble presentert i klassen, og dette ga mulighet til å sammenligne livsstiler og levemåter fra én til to generasjoner siden i forskjellige geografiske kontekster. Viktige tema som ble diskutert i klassen som følge av dette, var vanlig antall søsken før og nå, kjønnsrelasjoner, spesielt om mor/bestemor jobbet utenfor hjemmet eller om de tok seg av husholdningen, å banke på dører og skrive brev i stedet for å bruke telefon og skrive e-post. Intervjuene hjalp elevene til å desentrere for å forstå tidligere generasjoner.

## Mangfold i framtiden

Å skrive en tekst om framtiden viste seg å være litt utfordrende på dette klassetrinnet, da dette – slik vi tolker det – er noe abstrakt. Tekstene var korte, men fremmet interessante samtaler om framtiden, også i et transnasjonalt perspektiv. Elevene nevnte navn, både norske og andre, som de ville gi til sine barn, forskjellige steder i verden hvor de ville bo, og også forskjellige måter man kunne reise på tvers av land på. Det var en utfordring i en fjerdeklasse å reflektere over framtiden både på lokalt familienivå og på globalt nivå, men i det minste noen elever reflekterte over det faktum at det sannsynligvis vil bli enda lettere å reise over hele verden, også for å besøke besteforeldre. En elev snakket om å ha en teleport som gjorde det mulig med umiddelbar forflytning mellom Norge og Pakistan (se figur 8.4).



**Figur 8.4:** Meg selv om 20 år.

Temaet identitet og familie var interessant for elevene og et nyttig tema med hensyn til å utvikle et mer inkluderende læringsmiljø. De var ivrige etter å utforske seg selv. Siden det var så mye fokus på alle i klassen, kunne de alle få brukt sine historier på likeverdige måter. Hver fortelling var viktig, uansett hvor den kom fra.

## Diskusjon

I vårt prosjekt, med formål å bidra til å utvikle en mer inkluderende forståelse av nasjonalstaten hos elevene gjennom en bevisst didaktisk tilrettelegging som fremmer global identifikasjon i historiefaget, fant vi at kompetansemålene i NSM for fjerdeklassetrinn rundt urfolk, familie og identitet hadde høy relevans (se s. 199–200). For å arbeide med disse kompetansemålene planla vi ulike metodiske tilnærminger, som er beskrevet ovenfor. I den følgende diskusjon rundt utprøvingen og analysen vil vi i tillegg til Nordgren og Johanssons rammeverk for interkulturell historielæring også ta inn perspektiver fra Deborah Hayes og kollegers rammeverk for produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006).

## Å erfare kulturmøter og kulturelt mangfold i fortid og nåtid

Nordgren og Johansson (2015) foreslår å prøve å bryte opp den historiske rammefortellingen om hvordan den moderne nasjonalstaten vokste fram, ved hjelp av historiske studier av kulturmøteprosesser og migrasjon. Dette kan skape gjenkjennelse for elever med en migrant- eller minoritetsbakgrunn som ellers ikke opplever å ha del i den dominerende fortellingen (Nordgren & Johansson, 2015, s. 10). Fjerdeklasseelevne i vår studie ble utfordret og opprørt over situasjonen til de samiske barna som ikke fikk lov til å snakke sitt morsmål i undervisningen eller i skolegården. De ble også opprørt over at den norske regjeringen på den tiden ønsket å ta fra dem deres eget språk. Denne kritiske og utfordrende undervisningen om same-nes nyere historie i Norge gav elevene innsikt i sosiale og kulturelle prosesser. Eksempelen viste veien fra undertrykkelse og urettferdig behandling av en minoritet til en ny politikk som forsvaret samenes rettigheter og aktivt støtter deres kultur. Dette skapte engasjement hos elevene.

Litteraturen elevene leste, gav også mulighet for å høre alternative stemmer og mer kritiske perspektiver på moderniseringen, der enhetsskoletanken også hadde bidratt til å undertrykke språklig og kulturell forskjellighet i skolen. Dette samsvarer med kriteriet *intellektuell kvalitet* i produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006), som har å gjøre med lærernes evne til å introdusere for sin gruppe av elever temaer og fagkunnskap som utfordrer alle. Det som introduseres, bør invitere til kritisk å utforske et aspekt av virkeligheten som de kan knytte an til, videre la dem undre seg, stille kritiske spørsmål og bli engasjert, inkludert, lære om urettferdighet og problemer i samfunnet. Det siste aspektet på nivå 1 i Nordgren og Johanssons matrise som handler om historiske hendelsers potensial for å hjelpe elevene til å desentrere, dvs. å se egne verdier, normer og sosiale praksiser som kulturelt betingede og derfor relative, kan være krevende på våre elevers alderstrinn. Vi vil likevel hevde at forutsetningene var til stede for at noen elever kunne få nye perspektiver på minoritetsmajoritetsrelasjoner i sitt eget lokalsamfunn. Disse relasjonene spilles også ut i skolen, blant annet i form av flerspråklighet og den verdi andre morsmål og førstespråk i praksis tillegges i skolen og samfunnet for øvrig. Dette bringer oss over på det andre nivået i Nordgren og Johanssons rammeverk, som handler om historie som narrative strukturer og altså fortolkninger av hendelser som meningsfulle utviklingsforløp og sammenhenger.

## Historiefortelling som dominante eller opposisjonelle narrative strukturer

I vårt prosjekt var situasjonen at skolen ligger i den sørvestlige delen av Norge hvor det ikke er definerte samiske områder, og heller ikke samiske samfunn som er synlige lokalt. Dette betyr at temaet ikke knyttet direkte an til elevenes tidligere erfaring eller lokale virkelighet. Likevel vet mange av elevene av egen erfaring hva det vil si å være tospråklig, idet de har et minoritetsspråk som eget morsmål, eller en mor/far med et annet morsmål og norsk som sitt andrespråk. Det er rimelig å anta at dette er noe av bakgrunnen når tiåringene så tydelig viste engasjement og kunne identifisere seg med den urettferdigheten samiske barn i Norge led for femti år siden. De noterte seg med tilfredshet at Norges konge offisielt beklaget overfor samene at staten aktivt motarbeidet og bidro til å prøve å utrydde språket og kulturen deres. Det er grunn til å anta at minnet vil komme fram igjen dersom status og rettighet knyttet til deres eget eller en venns morsmål eller førstespråk skulle bli truet en gang i framtiden, eller om noen skulle hevde at deres morsmål ikke er verdt å motta offentlig støtte for å kunne styrkes og opprettholdes. Dette kan sees som et eksempel på en undervisning som fremmer inkluderende læringsmiljø ved å åpne for alternative fortolkninger av de samme historiske hendelsene basert på en minoritetsgruppes erfaringer. Å ha møtt slike alternative historiefortellinger og blitt engasjert av dem, kan på et senere tidspunkt gi grunnlag for at elevene utvikler en metaforståelse av etablert historieundervisning som et kulturelt system som er konstruert, som kan være dominant eller opposisjonelt og som kan utfordres og dekonstrueres. Dette ser vi som et eksempel på hvordan en historieundervisning som lykkes med å knytte an til elevenes egne erfaringer på områder som er viktige for dem, også har større mulighet for å utvikle en historieforståelse hos elevene som bidrar til at de kan «orientere seg i livet og i sin flerkulturelle virkelighet» (Nordgren & Johansson, 2015, s. 18). Dette er også et eksempel på erfaringstilknytning («connectedness») eller relevans slik den forstås i rammeverket for produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006).



## Å orientere seg i sin samtid gjennom aktiv bruk av historien

I dette historieutdanningsprosjektet søkte vi å arbeide med forskjellighet i en fjerdeklasse på måter som unngikk andregjøring eller å rette et uønsket blikk på enkeltelever. Dette handler om støtte til den enkelte elev og hvordan lærere klarer å utvikle og opprettholde et inkluderende læringsmiljø preget av trygghet for alle i sine elevgrupper og i undervisningen. I henhold til Hayes og kollegene handler dette om «supportiveness» i de produktive pedagogikker (Hayes mfl., 2006). Det å arbeide med forskjellighet handler også om verdsetting av forskjellighet. For å kunne støtte, oppmuntre og inkludere hver enkelt elev i læringsmiljøet, som aktiv deltaker og bidragsyter i læringsprosessen i både klassesamtaler og gruppearbeid, kreves en lærer som kjenner elevene sine som enkeltindivid i elevgruppen – og ikke minst – som elever i nettopp dette emnet (Johannessen, 2014, 2015a, 2015b). Læreren i vårt prosjekt kjente elevene godt. Likevel er det alltid en risiko for at faginnholdet som sådant uintendert kan framprovosere sterke følelser hos en elev, og at han eller hun for eksempel mot eget ønske kan få læringsgruppens oppmerksomhet på en måte som han eller hun er ukomfortabel med. Å unngå andregjøring der det aktivt arbeides med elevenes innbyrdes forskjellighet som ressurs i undervisningen, forutsetter et profesjonelt skjøn som er informert av interkulturell kompetanse. Slik det framkommer i vår analyse av undervisningssituasjonene, ble dette gjort ved å la flere dimensjoner av sosial og kulturell forskjellighet fra elevenes bakgrunn bli aktivert og bevisst forsøkt delt på sensitive måter. Noen elever har besteforeldre i nabolaget. Andre har dem nord i Norge i et lite bygdesamfunn på kysten hvor fiske er en hovedinntektskilde. Andre kan ha sine besteforeldre i et annet land i sør eller øst. Forskjeller i språk, verdensbilde, yrke og økonomisk situasjon kunne på den måten deles i klassen og bli en tverrfaglig ressurs både i historie-, samfunnskunnskaps- og norskundervisningen. Videre kan utilsiktet andregjøring når man ønsker å ta i bruk elevenes innbyrdes forskjellighet i undervisningen, også forebygges gjennom å utforske elevmangfoldet med utgangspunkt i det som er felles for alle elevene i klassen (Johannessen, 2014; Moi, 2010, Skeie, 2010). Viktigheten av dette kom i dette prosjektet spesielt tydelig fram i oppgaven med elevenes navnehistorier.

Kan vår utprøving si noe om mulighetsbetingelsene for å arbeide med og verdsette forskjeller på trygge måter som samtidig bidrar til nye forståelser

av det nasjonale fellesskapet og lokal og global identifikasjon? Spørsmålet må sees i relasjon til det overordnede faglige skjønnet der også trygghet, respekt for den enkeltes egen identitetshåndtering og oppnåelse av fagenes læringsmål inngår i helheten. Dette må, slik vi ser det, blant annet handle om hvordan elevene gjennom en slik undervisning – i tråd med opplæringslova og den overordnede delen av læreplanen – også lærer å leve sammen og være gode venner og klassekamerater selv om de erfarer at de er forskjellige og også vil oppleve å være uenige om verdier og moralske spørsmål. Hvorvidt sosiokulturell forskjellighet og tilhørende uenigheter kan tematiseres, tolkes eller forstås og også diskuteres i klasserommet, vil være en test på om undervisningen bidrar til å nå læringsmålene og til å utvikle nye måter å tenke om nasjonal identitet og tilhørighet. Men for tiåringene i en fjerdeklasse er det fullt utviklede uenighetsfellesskapet ennå et stykke fram på læringsveien (Iversen, 2019). Det samme gjelder langt på vei de krevende spørsmålene om grenser for toleranse og hvem som bestemmer hva som skal tolereres. Dette er fortsatt vanskelige pedagogiske dilemma i den relativt beskyttede offentlige sfæren som et klasserom i skolen er og skal være, så vel som en politisk og filosofisk utfordring i andre og langt mindre beskyttede offentlige rom.

## Konklusjon

Regjeringer og beslutningstakere har i flere land fremmet interkulturelle utdanningsprogrammer (Nordgren & Johansson, 2015, s. 2). Innledningsvis redegjorde vi for de utdanningspolitiske motivene som ligger bak den nye norske læreplanen, og hvordan denne både viderefører og forsterker målsettinger knyttet til mangfold og inkludering, sammen med en styrking av opplevd tilhørighet til og identifikasjon med et nasjonalt fellesskap. Å gå fra politikk til praksis er imidlertid fortsatt en utfordring. Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet har vi delt noen erfaringer fra hvordan vi jobbet med å konstruere mer inkluderende forståelser av nasjonalstaten gjennom å fremme globale identifikasjoner i læringsprosesser i historiefaget i fjerde klasse i en norsk skole. Vi har vist hvordan endringer i den samfunnsmessige konteksten er representert ved et økende og mer komplekst sosiokulturelt mangfold knyttet til blant annet migrasjon og transnasjonalitet. Vi har også vist at en økende vilje til synliggjøring og anerkjennelse av den samiske

befolkningens og de nasjonale minoritetenes egenart danner bakteppet for endringer i den større utdanningskonteksten representert ved læreplaner og kompetansemål.

Den samfunnsmessige konteksten påvirker klasseromskonteksten, hovedarenaen for vår utprøving, og gir både muligheter og utfordringer når det gjelder å konstruere mer inkluderende læringsmiljø. Mulighetene kan, som vist, særlig knyttes til de klare forventningene som ligger i læreplanene og andre styringsdokument, og til den sosiokulturelt mer mangfoldige skole- og klasseromskonteksten. Elevenes mangfoldige bakgrunner og tilhørigheter i vår klasseromskontekst representerte en ressurs som kunne tas i bruk, gitt en pedagogikk som kunne gjøre dette på inkluderende måter og som ivaretok elevens integritet og trygghet. Slik illustrerer prosjektet hvordan lærers valg og bevissthet om ulike arbeidsmetoder er viktig for å konstruere en inkluderende læringskontekst som «åpner opp» for et mangfold av erfaringer og perspektiver samtidig som elevenes sosiale og emosjonelle behov ivaretas.

Selve aksjonsforskningen ble gjort i form av en undervisningsbolk om bestemte tema og i analysen og framskrivningen av et kunnskapsbidrag. Hovedutfordringen, og det kritiske elementet, var at elevene er unge med de begrensninger dette innebærer når det gjelder læring utover erfaringsnivået, i historielæring for eksempel på metanivåene tolkning og orientering. Det er en kjent utfordring i enhver historieundervisning å finne gode måter å knytte erfaringsmessig an til fortiden på, som igjen kan gi grunnlag for refleksjon over elevenes egen samtid slik de opplever den lokalt. Vi ønsket i tillegg å ramme dette inn i forståelser av nasjonal tilhørighet og globalt medborgerskap. Tilgangen til god, håndgripelig informasjon og gode læringsressurser som kan nås gjennom besøk, samtaler med og ekskursjoner til grupper og miljøer som representerer et bredt mangfold som knytter an til det globale, er svært varierende i norske lokalsamfunn. Her stilles det store krav til lærerens nettverk og tilstrekkelige og relevante kunnskaper, samt tid til å finne fram til og knytte kontakt med personer, miljøer og institusjoner. Internett og elevenes utforskning digitalt av foreldrenes eller besteforeldrenes hjemland er her – som vist – en svært aktuell ressurs og arbeidsmåte, men denne må brukes med bevissthet. Studien viser at ved å knytte an til elevenes individuelle livsverdener, og benytte deres personlige nettverk og nære relasjoner på sensitive og respektfulle måter, kan også fjerdeklasseelever oppleve perspektivutvidelse og global identifikasjon gjennom tradisjonelle undervis-

ningsmetoder, lærebøker og internett. Selv om fjerde klasse kan virke tidlig for å utforske alle nivåene i en interkulturelt bevisst historieundervisning, tror vi det er mulig på et utforskende nivå, og at det er mulig allerede på dette klassetrinnet å utfordre elevene til å tenke kritisk og bruke historien til å tolke fortiden og orientere seg i framtiden.

## Referanser

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Anderson, B. (1996). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt Forlag.
- Arnesen, A.-L., Allan, J. & Simonsen, E. (2010). *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity: A Framework of Teacher Competences for Engaging with Diversity*. Council of Europe Publications.
- Banks, J.A. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 151–154. <https://doi.org/hh3v>
- Banks, J.A. (2016). Civic Education in the Age of Global Migration. I: J.A. Banks, M.M. Suárez-Orozco & M. Ben-Peretz (Red.), *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice* (s. 29–52). Teachers College Press.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. I: T. Husén & T. Poslethwaite (Red.), *The International Encyclopedia of Education* (s. 1262–1276). Pergamon Press.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making a Difference – Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Allen & Unwin.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Iversen, L.L. (2019) From safe space to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/ggb52d>
- Johannessen, Ø.L. (2014). «It's just very natural» – interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(2), 51–75.
- Johannessen, Ø.L. (2015a). Negotiating and reshaping Christian values and professional identities through action research. Experiential learning and professional development among Christian religious education teachers. *Educational Action Research*, 23(3), 331–349.
- Johannessen, Ø.L. (2015b). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* [doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.

- Lund, T. (2007). Action research and school development in expanded learning environments. I: G. Skeie, E.M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action Reseach. A Nordic Perspective* (s. 69–91). Høyskoleforlaget.
- Moi, I. (2010). Religionenes mange hus. I: G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 69–85). Universitetsforlaget.
- Noffke, S. (2010). Revisiting the professional, personal and political dimensions of action research. I: S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 6–24). Sage Publications.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25. <https://doi.org/f3m7xn>
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyeelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. (2016). *Human Rights and Schooling: An Ethical Framework for Teaching for Social Justice*. Teachers College Press.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. Rebell.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Sikveland, M. (2017). *Det globale klasserommet: Utviklingen av kosmopolitisk identitet* (Masteroppgave). VID vitenskapelige høyskole.
- Skeie, G. (2006). Plurality and pluralism in religious education. I: M. de Souza, K. Engebretson, D. Durka & A. McGrady (Red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (s. 501–512). Springer.
- Skeie, G. (2010). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Universitetsforlaget.
- Skåden, S. (2012). *Samer*. Cappelen Damm.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>.
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.