

Peter Brunbech, Ketil Knutsen og  
Jens Aage Poulsen

# Historie – didaktik, dannelse og bevidsthed

Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde,  
Bind 1

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde, Aalborg, 15.-18. august 2017  
Proceedings of the 29th Congress of Nordic Historians, Aalborg, 15-18 August 2017

Hovedredaktør: Poul Duedahl

Bind 1: Historie – didaktik, dannelses og bevidsthed

Red. Peter Brunbech, Ketil Knutsen og Jens Aage Poulsen

Serieredaktion:

Michael F. Wagner, lektor ved Institut for Kultur og Globale Studier,  
Aalborg Universitet

Bente Jensen, arkivar ved Aalborg Stadsarkiv

Johan Heinsen, adjunkt ved Institut for Kultur og Globale Studier,  
Aalborg Universitet

Michael Riber Jørgensen, museumsinspektør ved Thisted Museum

Studier i Historie, Arkiver og Kulturarv / Studies in History, Archives and Cultural Heritage (vol. 6)

© Forfatterne og Aalborg Universitetsforlag

Grafisk tilrettelæggelse af indhold: Toptryk Grafisk ApS

Grafisk tilrettelæggelse af forside: akila v/ Kirsten Bach Larsen

ISBN: 978-87-7112-642-6

ISSN: 2246-2023

Det 29. Nordiske Historikermøde har modtaget støtte fra følgende fonde:

Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation

Carlsbergfondet

A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal

Clara Lachmanns stiftelse

HistorieLab | Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Letterstedtska Föreningen

Institut for Kultur og Globale Studier | Aalborg Universitet

Omslagsbillede: Aalborg havnefront (foto: VisitAalborg)

Aalborg Universitetsforlag 2017

# Indhold

Peter Brunbech, Jens Aage Poulsen & Ketil Knutsen: Indledning	5
Johanna Ringarp & Karin Carlsson: Tolfaterna. Ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?	9
Niklas Ammert: Förväntningar och förekomst. Elevers förväntningar och läromedlens urval och presentation av kalla kriget-epoken	40
Håkon Rune Folkenborg: Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole	71
Ketil Knutsen: Historiekompetanse for det digitale demokratiet. Undervisningsnettstedet NDLA i et dramatistisk perspektiv	114
Rolf Inge Larsen: ABC-striden i Vadsø på 1880-tallet. Confessio Augustana og fornorskningspolitikken i skolen	138
Rikke Louise Alberg Peters: Konspirationsteorier og alternative forklaringer i historieundervisningen	165
Jens Aage Poulsen: Elevgenererede læremidler i historieundervisningen	194
Nanna Paaske: Den multikulturelle skolens møter med nasjonal ikonhistorie: Det norske oljeeventyret i et flerkulturelt klasserom	227
Bidragsydere	256



# Indledning

Denne antologis otte bidrag er udarbejdet i forbindelse med Nordisk Historikermøde i Aalborg i august 2017. Artiklerne behandler forskellige tematikker inden for et felt, der rækker fra specifikke og aktuelle historie- og fagdidaktiske tematikker over (historie) formidling og undervisningen i bredere forstand, til artikler der behandler diskussioner om dannelse og bevidsthed i historisk perspektiv. Læseren må se antologien som en sammensat rapsodi, der illustrerer relevansen af historie og didaktik i et tidsmæssigt perspektiv. Vi håber, at læsningen af denne kalejdoskopiske antologi vil være inspirerende og give anledning til eftertanke.

Som i andre nordiske lande er svenske læreplaner ændret markant i de senere år. I sin artikel gør Niklas Ammert opmærksom på, hvordan relationen mellem elevers forventninger, læreremidler og læreplaner ser ud i Sverige. Han viser at læreremidler, i højere grad svarer på elevernes spørgsmål, end opfylder, de mål som kursusplanen eller læreplanen stiller. I artiklen gør Ammert rede for metode, indhold og resultater af sin kvalitative undersøgelse af emnet, der blandt andet tager udgangspunkt i gruppeinterviews, som undersøger, hvad elever mener, at det er væsentlig at vide om Den kolde krig.

## *Indledning*

I de fleste europæiske lande er historie som skolefag et barn af 1800-tallets nationsopbygning. Læremidernes historiske fortællinger var i form og indhold organiseret omkring nationalstaben med henblik på at integrere kærlighed til folk og fædreland i elevernes selvforståelse og identitet. Hvordan står det til med læremidlerne i historie i dag, hvor der i de fleste klasser er elever med forskellige nationale og kulturelle rødder? Nanna Paaske har analyseret fire udbredte læremidler til ungdomsuddannelserne, og hvordan de behandler det såkaldte ”norske olieeventyr”. Hun konstaterer, at de nationale fortællinger fortsat er fremherskende, men samtidig mener hun, at man med enkle greb kan redidaktisere fortællingerne, så de som læremidler også kan bidrage til identitetsdannelsen i flerkulturelle klasser.

Forskellige IT-baserede værktøjer anvendes i stigende grad i historieundervisningen til at finde informationer, analysere og tolke dem samt til at skabe historiske fortællinger. At kunne vælge og bruge relevante IT-redskaber er derfor kompetencer, der også må udvikles i historieundervisningen. I sin artikel analyserer og vurderer Ketil Knutsen portalen NDLA (Nasjonal digital læringsarena) og dens teoretiske og praktiske muligheder og begrænsninger som digitalt læremiddel. Portalen indeholder en række læringsressourcer i form af tekster, billeder, videoer og opgaver. Knutsen fokuserer især på portalens eventuelle potentialer for undervisning i demokratisk dannelse.

Internettet og sociale medier er en formidabel grobund for konspirationsteorier, der vrimler frem, og ofte er meget udbredte. Rikke Alberg Peters gør i sin artikel rede for teorier om begrebet ”konspirationsteori” og forklarer med brug af eksempler dets udvikling og udbredelse. Hun sætter konspirationsteorier i perspektiv, bl.a. i relation til begrebet konspirationer og almindelig accepterede forståelser af videnskab. Rikke Alberg Peters forklarer

konspirationsteorierne som udtryk for menneskers behov for at skabe mening og sammenhæng. Herudover indeholder artiklen konkrete forslag til, hvordan man kan arbejde med konspirations-teorier i historieundervisningen.

Siden 00'erne har læreplaner i den danske grundskole defineret historiefaget som et problemorienteret fag. HistorieLabs (Nationale Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling) undersøgelser viser dog, at i praksis er det ikke problemorientering, der er typisk i historieundervisningen. HistorieLab gennemfører for tiden et aktionsforskningsprojekt, der sigter på at udvikle didaktikker og metodikker, der ved brug af elevgenererede læreridder styrker elevernes historiske tænkning og forudsætninger for at arbejde problemorienteret med faget. Jens Aage Poulsen gør i sin artikel rede for de læringsteoretiske og metodiske overvejelser bag projektet og giver et indblik i de foreløbige resultater.

I Norge, Sverige og Finland er samerne et mindretal, der i dag er beskyttet af særlige rettigheder. Men hvad har flertallet af elever i grundskolen lært om samisk kultur og historie de seneste årtier? I sin artikel analyserer Håkon Rune Folkenborg læreplaner i sammensetningsfagene fra 1954 til 2013 med fokus på forandringer i opfattelsen af samerne, og hvordan deres kultur og historie er integreret i skiftende forståelser af norsk identitet. Forandringerne er markante fra efterkrigstidens let stigmatiserende beskrivelse af samerne som ”naturfolk” til fremstillingen af samerne som et oprindeligt folk med særlig status og rettigheder.

Skolen var en vigtig agent i nationsopbygningen i de europæiske lande i sidste halvdel af 1800-tallet. Det gjaldt også i Norge, hvor der var behov for en særlig indsats i forbindelse med fornorskning af samerne og kvenene (efterkommere efter finske indvandrere) i Nordnorge. Hvordan arbejdet skulle gennemføres førte til en alvorlig konflikt i Vadsø. En konflikt, der i sin kerne havde strid om

## *Indledning*

forståelsen af Luthers lære, som den kom til udtryk i ”Den Augsburgske Confession” (ABC-striden), men som også var præget af både politiske og personlige modsætninger. ABC-stridens forudsætninger, forløb, følger og involverede aktører behandles af Rolf Inge Larsen.

Tolfaterna var en kvindeforening, som blev oprettet i Stockholm i 1892 af Amalia Fahlstedt og Ellen Key. Foreningens arbejdede både for at lette arbejderklassens kvinders adgang til uddannelse og for at fremme samarbejdet mellem de borgerlige og socialistiske kvindebevægelser. Karin Carlsson og Johanna Ringarp diskuterer i deres artikel, hvorvidt foreningens bestræbelser på at nedtone klasseforskellene mellem kvindebevægelsen medvirkede til at fremme arbejderkvindernes frigørelse og ligestilling.

God læselyst!

Peter Yding Brunbech

Ketil Knutsen

Jens Aage Poulsen

# Tolftorna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?

Johanna Ringarp & Karin Carlsson

”Det är inte er bättre mat eller era kläder vi avundas er utan de andliga njutningar som så mycket lättare står er till buds”. Denna mening riktade strykerskan Anna Söderberg till Ellen Key efter att ha lyssnat på en av Keys föreläsningar på Stockholms Arbetareinstitut.<sup>1</sup> För Key blev dessa ord en viktig utgångspunkt när hon 1892, tillsammans med Amalia Fahlstedt och Elna Tenow, grundade föreningen Tolftornas samkväm för kvinnor från olika yrkesområden (nedan kallade Tolftorna). Samtidigt lät de sig inspireras av artiklar från engelska kulturtidningar där liknande möten mellan arbetarklassen och den borgerliga kvinnorörelsen beskrivits.<sup>2</sup> Syftet var att ge Stockholms arbeterskor en inblick i ett annat skikt av samhällslivet, samt att skapa kontaktytor mellan – och socialt utbyte över – klassgränserna. Föreningens kärna utgjordes av en samling bildade kvinnor vilka var uppdelade i grupper om tolv, därav namnet Tolftorna. Varje grupp var vidare ansvarig för några samkväm per år till vilka särskilt utvalda arbeterskor bjöds in. Genom de samtal som sedan uppstod mellan kvinnorna var förhoppningen att den borgerliga och socialistiska kvinnorörelsen samtidigt skulle kunna nära sig varandra.

Vi ska i det följande visa hur Tolfaterna skapade rum för (ut)bildning utanför det etablerade utbildningssystemet under en period när kvinnors tillgång till detsamma var begränsad. Vi menar att Tolfaternas projekt i förlängningen stärkte de deltagande kvinnornas möjlighet att ta aktiv del i den offentliga sfären. Sålunda ska artikeln ses som en del av den forskningstradition som problematiserar frågor kring demokratins genombrott, kvinnors rättigheter samt utbildningens funktion för de samma. Den övergripande frågan handlar om hur Tolfaterna, som en del av stadens sociala och kulturella liv, fungerade i praktiken: som mötesplats för kvinnor ur olika sociala klasser och som plantskola för en ny generation kvinnor, snart redo att ta på sig en roll som fullvärdig medborgare. Vi intresserar oss särskilt för den klassrelaterade spänning som Tolfaternas projekt innebar, en spänning som dels handlar om på vems villkor arbeterskorna bjöds in, dels vilken typ av kunskap som de borgerliga kvinnorna ansåg skulle förmedlas.

Ett flertal av de forskare som tidigare har intresserat sig för Tolfaternas verksamhet har närmat sig den genom sitt intresse för Ellen Key. Även om Keys engagemang för Tolfaterna var betydelsefullt, så var även de andra Tolfaternas arbete av stor vikt för hur rörelsens utformades och växte. I det följande vill vi även ge plats för dessa kvinnor. Det gör vi med hjälp av protokoll från Tolfaternas möten, dagböcker från ledare samt brev som dels finns bevarade i Tolfaternas arkiv, dels i Ellen Keys arkiv. Detta betyder att det i första hand är de borgerliga kvinnornas strategier och syn på arbeterskorna som förmedlas genom materialet. Vi vill i detta sammanhang göra tydligt att artikeln utgör en del av ett pilotprojekt vilket medför att resultaten är tentativa. I förlängningen är vår ambition att föra en mer ingående diskussion om vilken betydelse mötenas innehåll och klassupplösande strävan hade för arbetet mot fullständigt medborgarskap och rösträtt. Dessutom vill vi i kommande projekt

fördjupa bilden av mottagarna, det vill säga arbeterskorna. Detta låter sig till exempel göras genom en undersökning om vilka de var, var de bodde och hur de försörjde sig. På så sätt kan vi spåra arbeterskorna, för att än tydligare lyfta fram deras egna röster.

### **Tidigare forskning: kvinnors möjlighet till (ut)bildning och Tolfternas verksamhet**

De två forskningsfält som vi i första hand förhåller oss till berör dels kvinnors rätt till utbildning och deras möjlighet till deltagande i folkrörelser med uttalad bildningsambition. Vi intresserar oss här särskilt för hur detta har problematiserats i relation till individens möjlighet att utöva fullt medborgarskap. Dels är den forskning som mer specifikt analyserat Tolfternas verksamhet av stor vikt.

Sveriges folkrörelser generellt, och den tidiga kvinnorörelsen mer specifikt, har belysts inom den tidigare forskningen.<sup>3</sup> Här har forskare betonat kvinnorörelsen som en del av en större demokratisk process för medborgarskap. Den tidigare forskningen har även lyft fram hur en av stridsfrågorna kom att handla om huruvida det skulle vara en kamp som fördes tillsammans med männen för allmän rösträtt *eller* genom särorganisering, det vill säga en kamp för alla kvinnors lika rösträtt.<sup>4</sup> Det framkommer också att rösträttsrörelsen oftast använde sig av samma propagandastrategier som folkrörelserna allmänt gjorde i slutet av 1800-talet och 1900-talets början. Dock med ett viktigt undantag: kvinnorna var hänvisade till utomparlamentariska auktioner.<sup>5</sup> Innebördens av att vara politisk, och vad politik kunde innebära i praktiken, förändrades därmed och i det sammanhanget blev också just diskussionsklubbar och nätverksbyggande utanför de politiska organisationerna viktiga plattformar. Det är utifrån denna kontext som tidigare forsk-

ning har lyft fram Tolfaterna och Keys arbete med bildningsfrågor.<sup>6</sup> En större systematisk genomgång av Tolfaternas arbete och hur detta kan förstås som en del av en breddning av medborgarskapsbegreppet är ändemot ännu utforskat.

Tolfaternas folkbildningsprojekt gick helt i linje med den tida kvinnorörelsens ambition överlag där utgångspunkten var att kvinnor inte enbart behövde reformer som stärkte deras positioner genom lagstiftning. Även utbildning ansågs vara en viktig länk i arbetet för ökad makt över sitt liv vilket vidare skulle öka möjligheterna att påverka samhällsutvecklingen.<sup>7</sup> Utifrån Tolfaternas perspektiv ansågs även möten över klassgränserna som en betydelsefull del av kvinnornas bildning.<sup>8</sup> Detta kan ställas mot den för tiden gängse utbildningen för kvinnor där deras roll och funktion för den privata sfären betonades. Där förmedlades bilden av män och kvinnor som komplementära, så väl i den politiska sfären som i den privata. Den roll kvinnor tillskrevs inom det politiska fältet handlade således i första hand om att delta i diskussioner som berörde socialpolitiska frågor såsom familjepolitik, fattigvård, bostadsfrågor och liknande. Detta återspeglades även inom den gren av utbildningssystemet som riktade sig mot unga kvinnor där ”mjuka” ämnen som huslighet, hygien och uppfostringsfrågor kom att dominera undervisningen. Detta visar på den roll och det ansvarsområde som kvinnan i första hand tillskrevs. I fokus stod alltså deras kommande livsuppgift som ansvarig för hemmet – antingen som maka, mor eller som hushållsföreståndarinna. Det var följaktligen inte *bildning*<sup>9</sup> som främst stod i fokus utan istället prioriterades de praktiska uppgifter som flickorna ansågs behöva. Här fanns dessutom en föreställning om att detta lika gärna kunde läras ut i det privata hemmet, antingen i det egna eller i någon annans. Den skolundervisning flickor ändå hade tillgång till bedrevs i särskilda flickskolor – privat eller kommunalt organisera-

de. I jämförelse med pojkarnas undervisning på läroverken skilde sig dock kursplanerna åt.<sup>10</sup> Intressant att notera är också att vissa skolstyrelser på det kommunala planet beslutade att ”befria flickor från undervisning under 1840- och 1850-talet. Det kom i första hand att gälla manligt kodade teoretiska ämnen, som exempelvis historia, geometri och naturlära, men även gymnastik.”<sup>11</sup>

Ser vi bortom utbildningssystemet så skedde samtidigt en rad förändringar under 1800-talet som till viss del stärkte kvinnornas ställning. 1845 fick till exempel män och kvinnor lika arvsrätt och 1858 kunde ogift kvinna ansöka om att bli myndig. Utöver detta fick kvinnor delta i näringslivet på samma premisser som män från 1864 vilket medförde att arbetsrätten till viss del stärktes något. Sammantaget innebar dessa beslut att kvinnors medborgerliga rättigheter utvidgades samtidigt som de utgjorde viktiga milstolpar i den fortsatta kampanjen för kvinnlig rösträtt.<sup>12</sup>

Även om utbildningssystemet förändrades successivt under perioden så delades det fortsatt efter både kön och klass. Den (ut)-bildningslucka som här uppstod kom alltså till delar att fyllas av Tolfternas arbete. De var dock inte ensamma om att iscensätta ett projekt som detta, utan flera av det sena 1800-talets framväxande diskussions- och bildningsklubbar kom att arbeta utifrån ett uttalat klassperspektiv. Det ansågs med andra ord viktigt att inte enbart rikta sig mot (i detta fall) privilegierade kvinnor ur medel- och överklassen, utan målet var att även nå arbetarklassens kvinnor.

Under samma period togs även en rad viktiga beslut vilka kom att förändra utbildningslandskapet för flickor och kvinnor. Exempelvis gavs kvinnor från och med 1870 tillträde till universiteten, vilket vidare påverkade innehållet i utbildningen vid flickskolorna då de därmed skulle fungera universitetsförberedande.<sup>13</sup> Från 1874 fick de enskilda flickskolorna även statliga subversioner vilket innebar att staten officiellt erkände dem som samhällsnyttiga

institutioner.<sup>14</sup> Genom skolreformen 1927, som gav flickor tillträde till läroverken, togs ytterligare ett viktigt steg mot ett mer jämställt samhälle. I och med detta kom också kvinnors rättigheter att diskuteras allt mer frekvent och blev ett återkommande tema i samhällsdebatten.<sup>15</sup> I sammanhanget bör dock poängteras att detta i första hand kom att gälla kvinnor från hem med goda ekonomiska resurser och ett visst kulturellt kapital. För mindre bemedlade var fortsatt folkskolan den vanligaste vägen till utbildning där även skolplanerna för pojkar respektive flickor skilde sig åt.<sup>16</sup>

Två viktiga drivkrafter för Ellen Key i hennes arbete var kvinnors rätt till utbildning och möjlighet till egen försörjning. Detta är något som idéhistorikern Ronny Ambjörnsson lyft i sin forskning om Ellen Key.<sup>17</sup> Han menar att hennes intellektuella engagemang sprang ur de borgerliga miljöer som hon levde och verkade i. Vidare har han kopplat samman hennes engagemang för familjen, hemmet och kvinnofrågor med just frågan om utbildning och försörjning. Genom utbildning skulle kvinnorna göras delaktiga i det framtida samhället, ett rum som av många intellektuella under det sena 1800-talet betraktades som ett utvidgat hem. Det är alltså ur detta perspektiv som bildandet av Tofterna ska förstås.<sup>18</sup> Litteraturvetaren Lisbet Stenberg som också berört Tofterna verksamhet i sin forskning betraktar, liksom vi, deras arbete som ett led i tidens folkbildningsprojekt och medborgarrättsrörelse. Stenberg argumenterar för att arbeterskorna i detta sammanhang aldrig riktigt kom att stå i centrum. Istället försökte de borgerliga kvinnorna föra fram sina egna perspektiv. Stenberg tolkar detta som ett led i de intellektuella kvinnornas strategi för att få med sig arbetarkvinnorna i rösträttsrörelsen och samtidigt få dem engagerade i bildningsfrågorna. På så vis skulle folkbildning och självförverkligan- de i slutändan inte enbart handla om männen, utan även omfamna kvinnorna.<sup>19</sup>

## *Tolfterna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?*

I jämförelse med den forskning som ovan diskuterats har Lisbeth Håkansson Petré närmat sig Tolfterna från ett annat håll. Genom en analys av titlarna i Tolfternas bibliotek konstaterar hon att verksamheten, utifrån ett bildningsperspektiv, kan placeras in mellan den gamla tidens traditionella patriarkaliska bildning och den nya tidens mer demokratiska.<sup>20</sup> Detta ligger i linje med Stenbergs resonemang om det tidiga 1900-talets folkbildningsprojekt, som enligt henne främst handlade om ”att männen skulle formas till jämlikar”.<sup>21</sup> För kvinnorna handlade det således om att finna nya sammanhang för att bilda(s) och utbilda(s). Att läsa poesi, litteratur och deklamera dikter låg helt i linje med de övergripande tankegångarna om att fort- och folkbildning gärna fick ske genom att läsa dåtidens stora författare och diktare.<sup>22</sup>

Vi kan konstatera att verksamhetens första tio år är relativt väl-dokumenterad genom den tidigare forskningen. Förljaktligen har vi valt att sträcka ut tidslinjen och följa arbetet fram till 1921 då kvinnorna för första gången får gå till vallokaler. Likaså har den tidigare forskningen slagit fast att Tolfterna aktivt arbetade för att bredda plattformen för de inbjudnas agerade i samhället. Vi vill ta detta ett steg vidare och visa på *hur* detta gjordes och samtidigt försöka synliggöra hur denna ambition togs emot av de inbjudna arbeterskorna. Härförmed gör vi klassperspektivet till ett av de viktigare analytiska ramverken.

### **Teoretiskt perspektiv: medborgarskap och klass**

Tolfternas arbete för att stärka kvinnors medvetande och intresse för politiska frågor *före* rösträttsreformen står således i fokus för denna artikel. Det handlar om ett aktivt och medvetet försök att skapa ett samhälleligt handlingsutrymme för kvinnor.<sup>23</sup> För att åstadkomma detta kom Tolfterna att använda sig av en form av

medborgarbildning. Begreppet har tidigare använts för att beskriva vad som behövs för att en individ ska kunna utöva sina medborgerliga rättigheter och innefattar ett brett spektra av olika typer av kunskaper, attityder och förmågor. Vem som ansvarat för denna medborgarbildning, vilka de bakomliggande drivkrafterna varit samt vilken typ av kunskap som betraktats som viktig att förmedla är något som förändrats över tid. Ansvaret har till exempel vandrat från kyrkan till stat och kommun. Drivkrafterna har av den tidigare forskningen antingen beskrivits som ett liberalt försök att skapa självsjälvständiga medborgare som enkelt skulle kunna navigera i det nya industrisamhället, eller som ett sätt för nationalstaten att genom en viss typ av kunskapspridning kontrollera befolkningen för att på så sätt motverka potentiella hot mot den rådande maktstrukturen. Oavsett tolkning kan vi konstatera att skolgång och undervisning på ett generellt plan innebär någon form av socialisering till rådande normer och strukturer. Inom samhällets olika utbildningsinstitutioner pågår med andra ord en överföring av specifika världen, kunskaper och attityder.<sup>24</sup> Denna har dock varit, och är så till delar än idag, genuskodad samtidigt som utbildning också skiktats utefter klasslinjer.

Teoretiskt tar vi även fasta på tanken att fullt medborgarskap kräver mer än rösträtt. Statsvetaren Ruth Lister menar till exempel att medborgarstatus innebär att ha en individuell relation till staten. Det betyder att individen i fråga får del av de rättigheter som staten fördelar genom lagar och normer samtidigt som denne förväntas acceptera de skyldigheter som följer av medborgarskapet. Lister lyfter även fram vikten av att kunna utöva en politisk praktik för att påverka staten och vidare delta i lagstiftningen. I linje med feministiska forskare som Birte Siim, Kathleen Canning och Sonya O. Rose menar historikern Christina Florin att det inte räcker med

abstrakta principer. Som Florin uttrycker det ingår medborgarskapet i en

[...] känslomässig upplevelse av en subjektsposition – att uppfatta sig själv som ett subjekt, att våga ta ställning och handla, att inse att förändring är möjlig, att få tillit till samhället, en hållning av ömsesidighet. Att bli medborgare är sålunda att få ett språk, en identitet i nationen och delaktighet i samhället, ett slags värdighetsprojekt för erkännande.<sup>25</sup>

Även Birte Siim har poängterat vikten av att känna sig – och upplev sig – som en medborgare. Genom detta identitetsperspektiv tar Siim medborgarskapsbegreppet bortom rättigheter och skyligheter och visar att det är något som faktiskt både praktiseras och aktiveras.<sup>26</sup>

För att utveckla dessa tankelinjer lyfter vi in klassaspekten som en central del av analysen. I likhet med Weber menar vi att klass inte bara handlar om ekonomiska resurser utan också om sociala och politiska förhållanden.<sup>27</sup> För att tala med Bourdieu, handlar det således inte enbart om ekonomiskt kapital, utan lika viktigt för klassidentiteten är kulturellt, social och symboliskt kapital.<sup>28</sup>

Vi vill alltså kasta ljus på den folkbildande verksamhet som Tolfterna erbjöd huvudstadens kvinnor och visa på betydelsen av dessa möten både för enskilda individer, och för kvinnor som grupp, i arbetet för att nå fullt medborgarskap.

Utifrån våra teoretiska perspektiv om medborgarskap och klass kommer vi att analysera hur Tolfterna praktiskt verkade. Vi börjar med att visa på samkvämens upplägg och organisering för att vidare diskutera dess innehåll. Avslutningsvis går vi närmare in på relationen mellan Tolfterna och de inbjuda arbeterskorna.

## Mötenas upplägg och organisering

Som vi visat ovan väcktes idén om att föra samman kvinnor från olika samhällsklasser av Ellen Key efter att hon under flera år hållit fördrag på Stockholms Arbetareinstitut. Säkerligen spelade även hennes erfarenhet som lärare vid Anna Witlocks skola för unga kvinnor en viss roll. Organisatoriskt delade de borgerliga kvinnorna upp sig i grupper om sex med vardera tolv personer i varje. Varje grupp höll i två möten per år. Inom föreningen kom de att kallas ”inbjudarna” medan arbeterskorna benämndes ”de inbjudna”.<sup>29</sup> Tidigt beslutades att föredragen inte skulle vara längre än 20 minuter långa, samt att deras innehåll skulle vara ”värdefulla och lätsamma”. Som vi ska se längre fram var den inte alltid enkelt att finna balansen mellan ”värdefullt och lätsamt”. Om en författare stod i fokus för kvällens möte, så bestämdes vidare att denne skulle introduceras på ett sätt som främjade de inbjudnas bildning. Utöver namn skulle både dess verk och det sammanhang denne verkade i att presenteras, vilket vidare skulle bidra till att minska bildningsklyftan mellan klasserna.<sup>30</sup>

Redan under verksamhetens första år togs beslut om att formalisera inbjudarnas roller än mer. För det första utsågs en ledare för var Tolft. De sex grupperna kom initialt att företrädas av Amalia Falhstedt, Natalia Frölander, Ellen Key, Nanna Bendixson, Elna Tenow, samt Elsa Klindberg. För det andra togs beslut om att inte fler än totalt 90 stycken från sömmerske- och tobaksfackföreningar samt från den nybildade demokratiska kvinnoklubben skulle bjudas in. Vidare bestämdes att de 90 inbjudna skulle delas upp i två grupper om 45 personer.<sup>31</sup>

Som Ambjörnsson visat fanns från Tolfternas håll en önskan om att möteskulturen skulle vara så informell som möjligt. Titlar skulle till exempel inte användas vilket inkluderade tilltal som fröken eller fru. Istället skulle de tilltala varandra med Ni.<sup>32</sup> Från

Tolfternas sida var detta ett sätt att göra maktrelationer grupper och individer emellan mindre synlig, vilket vidare var en strategi för att få arbeterskorna att känna sig mer bekväma. Av samma anledning skrevs i Tolfternas regler in att inbjudarna inte skulle klä upp sig:

(T)olftmedlemmar böra lägga an på att vara enkelt klädda, då tendens i en af grupperna visat sig hur en del inbjudna [...] komma i högtidsdräkt hvilket, om det urartade skulle kunna drifva en del af arbeterskorna och där ibland kanske de bästa på flykten.<sup>33</sup>

Exemplet ovan visar hur Tolfterna medvetet önskade minimera identitetsmarkörer som signalerade en specifik klassposition. Genom att materiellt – i form av rekommendationer för klädsel – och språkligt i form av ett ömsesidigt ni:ande, var Tolfternas förhoppning att skapa ett samtalsklimat som främjade ett aktivt deltagande från de inbjudnas håll. Innan vi undersöker hur denna ambition föll ut i praktiken ska vi se närmare på samkvämens innehåll.

### **Samkvämens innehåll och funktion**

Den 22 mars 1892 hölls det första mötet inom Tolfterna. 45 arbeterskor hade bjudits in till Hushållsskolans lokaler på Lilla Trädgårdsgatan 19 i Stockholm. De flesta av dessa var, som tidigare nämnts, medlemmar i sömmerskeförbundet men även strykerskor och äldre arbetarhustruar närvarande, liksom en cigarrarbeterska. Inbjudarna var, kan man säga, namnkunniga. Bland dem fanns, förutom Ellen Key, författaren Amalia Fahlstedt och Elna Tenow som var skribent i *Idun*. Augusta Lock, aktiv inom socialdemokraterna, var ytterligare en av inbjudarna.<sup>34</sup> Efter att alla hälsats välkomna höll Ellen Key ett

fördrag om den norske diktaren Björnstjerne Björnson.<sup>35</sup> Han var en av tidens mest lästa och omtalade författare och dessutom vän till Ellen Key. Utöver detta var Björnson en av dem som inspirerat Key i hennes arbete för folkbildning.<sup>36</sup>

Det litterära temat blev ett återkommande inslag under mötena och just Björnson, vid sidan av Ibsen, kom att bli en av de författare som de kontinuerligt återvände till. Men de inbjudna fick även ta del av visor och dikter av bland andra Carl Snoilsky, Gustaf Fröding, Viktor Rydberg och Ernst Ahlgren, den sistnämnde pseudonym för Victoria Benedictsson.<sup>37</sup> Även H.C. Andersen var en av de författare som vid flertalet tillfällen lyftes fram, inte minst av en av de aktiva Tolfaterna – Anna Lindhagen. Andersens sagor ansågs, som Stenberg också poängterat, fungera som "[...] en utbildning av alldeles säregen art som uppmuntrade till ett socialt och socialistiskt engagemang".<sup>38</sup> Utöver att dessa programpunkter syftade till att vidga de gästande kvinnornas bildning var avsikten även att locka till samtal dem emellan. För att uppmuntra just detta användes både musikaliska uppträdanden och lekar.<sup>39</sup> "Den kulturella spisen" kunde sedan kompletteras med föredrag om till exempel hygien där arbeterskorna uppmanades att "med de medel som stodo dem till buds, vårda sin hälsa".<sup>40</sup> Eller så kunde blicken emellanåt riktades geografiskt längre bort genom föredrag om den kulturella världsstaden Paris, Lucia, eller om kultur och arkitektur i länder som Egypten och Italien.<sup>41</sup>

Frågan är hur detta innehåll ska tolkas och förstås. Vilken typ av bildning förmedlades? Valet av teman gjordes av utbildade och bildade kvinnor, oftast med en borgerlig uppväxt och bakgrund som tillika hade tillgång till en rad offentliga rum som många av de inbjudna aldrig varit nära. Det var således de borgerliga kvinnorna som formulerade förutsättningar och villkor för mötena. De teman som lyftes under Tolfaternas möten var i stort också jämför-

bara med vad som förmedlades inom arbetarinstituteten och andra folkbildningsprojekt inom nykterhets- och frikyrkorörelserna under 1800-talets senare decennier.<sup>42</sup> Även där stod litteratur, hälsa, naturkunskap, andra länders kulturer och liknande i centrum.<sup>43</sup> Ett mer utpräglat ifrågasättande av själva bildningsidealen kom istället i och med att arbetarrörelsens egna folkbildningsprojekt startade i början av 1900-talet. När Arbetarnas Bildningsförbund (ABF) grundades 1912 var till exempel ett av de uttalade målen att utmana det borgerliga tolkningsföreträdet och tillika privilegiet att definiera vilken kunskap som var viktig. Tolfternas mål att skapa band *mellan* klasserna fick inom arbetarrörelsens bildningsprojekt också en annan betydelse. Här var målet att forma en ny gemensam bas för arbetarnas identitet vilket istället *stärkte* en specifik klassposition.<sup>44</sup>

## **Entusiasm och konflikt**

Vi kan anta att det fanns en bildningsdiskurs som Tolfterna förhöll sig till och som de också ville förmedla till de inbjudna. Hypotetiskt skulle detta kunna bidra till att underlätta för arbeterskorna att ta del av både de offentliga samtalen och rummen då dessa både formades och kontrollerades av borgerligheten. Men som vi ska se längre fram i denna artikel kom valen av ämnen och teman med tiden att problematiseras mer uttalat, vilket synliggjorde en viss spänning mellan klasserna. Utifrån detta konstaterande blir det viktigt att, så långt källmaterialet tillåter, undersöka hur mötena uppfattades av de inbjudna. Vad fick dem att efter arbetsdagens slut ta sig över hela staden för att lyssna på föredrag om Ibsen och Paris? Och hur uppfattades dessa möten av de involverade grupperna? Genom protokollen kan vi se hur både inbjudarna och deras systrar, som Tolfterna emellanåt kallade dem från arbetarklassen, gav uttryck för både entusiasm och frustration.

Från Tolfternas håll tycks den allmänna uppfattningen varit att samkvämen var uppskattade. En återkommande diskussion handlade till exempel om hur det skulle kunna beredas plats för det ökande antalet intresserade arbeterskor.<sup>45</sup> Som en reaktion på detta beslutade inbjudarna i oktober 1893 att man dels skulle utöka antalet mötesträffar från 12 till 18 stycken per år, dels öka antalet inbjudna till mötena från 45 till 60.<sup>46</sup> Fortsatt kunde dock antalet deltagare på ett samkväm emellanåt bli så många att luften – som en av Tolfterna uttryckte det – blev svår att andas och att samtalens mellan inbjudarinnor och inbjudna försvarades.<sup>47</sup> Paradoxalt nog visar protokollen även på hur inbjudarna gav uttryck för en viss besvikelse när allt för få inbjuda till slut dök upp, eller att de kom alldelvis för sent så att programmet inte kunde hållas som planerat.<sup>48</sup>

En annan sorts besvikelse gav Natalia Frölander uttryck för efter ett möte 1899. Det visade sig nämligen att arbeterskorna i hennes grupp tyckte att kvällen inte hade varit tillräckligt underhållande. Samtalen om Fredrika Bremer och Tsaren i Ryssland ansågs inte varit lustfyllda nog och en av de inbjudna hade uttryckligen sagt att de skulle "[L]aga så att vi få något riktigt muntert nästa gång", annars skulle hon söka sig till någon annan Tolft med ett mer muntert program.<sup>49</sup> När Frölander försöker sätta ord på sin besvikelse förklrade hon det som att de inbjudna inte tillräckligt förstod styrkan i att tillsammans samtala om samhällsrelevanta frågor.<sup>50</sup> Detta kom dock att ändras med tiden och i slutet av 1910-talet kunde Frölander meddela att "[N]är alla samlats serverades kaffe till medfört 'dopp' och verkan därav var liksom vid förra kaffeserveringen storartad. Alla pratade lifligt och ögonen strålade".<sup>51</sup>

Intressant att notera är hur arbeterskorna, under de första åren, uttalade önskemål om att få utöka sin kunskapsbas på andra sätt än genom den typ av föredrag vi mött ovan. Bara en månad ef-

ter att verksamheten startat framfördes förslag om att de äldre arbeterskorna skulle kunna ha kvällsundervisning för de yngre i skrivning. Ytterligare ett förslag handlade om gymnastik som föreslogs bli ett inslag både under själva mötesprogrammen och utanför dessa.<sup>52</sup> Här synliggörs diskrepansen mellan bildning och utbildning samtidigt som efterfrågan på skrivundervisning speglar kvinnors bristfälliga tillgång till utbildning. Även om både pojkar och flickor enligt lag hade rätt till sex års undervisning sedan 1842 så var det, som också utbildningshistorikern Sara Backman Prytz förklarat, många kvinnor som lämnade folkskolan utan skrivkunskaper. Inom folkskolans ram fick flickorna helt enkelt nöja sig med ett minimum av undervisning.<sup>53</sup> I ljuset av detta kan Tolfternas möten även ses som en väg till att fylla de utbildningsluckor som i första hand drabbade kvinnor under perioden. På så sätt fick de båda möjlighet till bildning *och* utbildning.

Frågan är om vi dessutom kan tolka önskemålet från arbeterskornas sida som ett tecken på en bristande förståelse från Tolfterna håll om vad arbeterskorna egentligen efterlyste och behövde. För att diskutera detta vidare behövs visserligen ytterligare källstudier, men möjliga kan det tolkas som ett tecken på hur Tolfternas egen kunskapsbas utgjorde grunden för verksamheten och att de fölaktligen inte helt förstod vilken typ av (ut)bildning arbetarklassens kvinnor behövde för att kunna ta till sig och vara delaktiga i samtida samhällsförändringar.

### **Politikens gränser och klasstillhörighetens laddning**

Om vi återgår till Tolfterna och deras verksamhet är det intressant att se hur man i mitten av 1890-talet försökte skilja mellan samhällsfrågor och politiska spörsmål genom att sätta upp regler för verksamheten. I paragraf 11 står det tillexempel att det var fritt

fram att ta upp samhällsrelevanta frågor, ändå var mötena aldrig tänkta att vara politiska.<sup>54</sup> Men var gick gränsen mellan samhällsfrågor och politik? Gick det överhuvudtaget att göra en sådan åtskillnad? Och fanns genom detta en risk att underminera ambitionen att skapa kontaktytor grupperna mellan?

Det finns exempel på hur gränserna mellan samhällsfrågor och politik flöt samman, och tillika skapade laddning mellan Tolfaterna och de inbjuda. Ett sådant tillfälle utspelade sig den 28 november 1893. Mötet var välbesökt: nästan 50 inbjudna arbeterskor hade samlats. Efter att de tillsammans sjungit några sånger var det dags att prova ett nytt inslag, nämligen att ”i samtalsform ordna diskussioner”. Detta hade tidigare undvikits då risken för meningsutbyten ansågs för stor. Det utvalda ämnet för dagen var ”gemensamhetsköken”. Diskussionen inleddes med ett föredrag om de centralkök som byggts i Amerika och när frågan ställdes huruvida detta var något som kunde vara till hjälp för arbetarklassens kvinnor drog en emotionellt laddad diskussion igång. Av protokollet framgår visserligen att de flesta menade att gemensam matlagning var något som skulle underlätta mångas vardag, men alla var inte av samma mening. Även om det inte går att utläsa några detaljer kring diskussionens innehåll, så framkommer att tonen var ”het”.<sup>55</sup> Natalia Frölander, som nedtecknade händelserna i efterhand, lyfte klassaspekten som en bakomliggande orsak till meningsutbytet:

Denna första diskussion gaf emellertid vid handen, att om man ej med försiktighet väljer ämne och noga begränsar detta, de undertryckta känslorna af harm öfver den stora klassskillnaden, som äro så allmänt utbredda bland arbetarklassen, lätt flamma upp och taga sig uttryck i bittra uttalanden.<sup>56</sup>

Det hela tycks dock ha slutat väl. Efter diskussionen åts supé, de sjöng ett antal sånger och slutligen samlades de i lekar såsom ”att leta reda på en fingerborg” och ”Jakob hvarest du?”.<sup>57</sup>

Även om just detta samkväm inte upplevdes som helt lyckat så betraktades inte alltid arbeterskornas deltagande i diskussioner som ett problem, det var istället något som uppmuntrades. Snarare var problemet att det var så få som vågade säga sin mening högt.<sup>58</sup> Som Ellen Key redan hade tagit upp i december 1892 var mötenas viktigaste funktion att skapa förutsättningar för ett ”ömsesidigt utbyte af olika erfarenhetsområden till främjande af ömsesidig förstående”. Genom detta, menade Key, fanns möjlighet att förändra samhället: ”[...] det ligger i luften s. a. s. att dessa samkväm mellan kvinnor af olika arbetsområden äro ett tidens kraft”.<sup>59</sup> Även om det finns exempel på hur de inbjudna arbeterskorna intar rummet och tillika ifrågasätter val av samtalsämne och hur detta vinklades, så var den allmänna bilden bland Tolfterna att få av de inbjudna vågade tala offentligt.<sup>60</sup> Anledningen till det kan förmodligen förklaras genom den maktrelation som fanns i den sociala sfär som samkvämen skapade. Många av de kvinnor som var aktiva i samhällsdebatten och i de offentliga rummen runt 1890-talet hörde också till den inre kretsen av Tolfterna. Bland andra Gurli Linder (författare), Julia von Bahr (aktiv föreningskvinna under 1890-talet), Kata Dalström (aktiv inom Socialdemokratiska arbetarepartiet) och Nanna Bendixson (konstnär och skribent). Med tiden kom också bland andra Kerstin Hesselgren och Anna Lindhagen att ingå bland Tolfterna. Att ta till orda bland denna intellektuella elit måste för många av de inbjudna varit en utmaning. De inbjudnas kulturella kapital gjorde således att arbeterskornas position var och förblev, trots den goda intentionen, underordnad.

Denna klassmedvetenhet framkommer även i andra sammanhang. Efter en julfest 1893 reflekterade Tolften Nanna Bendixson

över tillställningen. Hon var långt ifrån nöjd och menade att det hela var mer att likna vid en ”fattigbjudning”. Den eftersträvade hemtrevnaden hade lust med sin frånvaro. Allt för många hade kommit, det var ”överbefolkat”, trångt och luften var svår att andas. Hon påpekade också att fördelningen mellan Tolfter och inbjudna var alltför skev och ifrågasatte hur de skulle kunna lära känna varandra om det på 60 arbeterskor endast fanns 12 Tolfter.<sup>61</sup> Det blev Ellen Key som svarade på Bendixsons utspel. Och visst kunde Key hålla med om att det var att likna vid en ”fattigbjudning”, med detta var också första gången något sådan skett. Hon härleddes det hela till det faktum att julkalappsutdelning och lotteri tagit sådan tid i anspråk och att ”arbeterskorna stodo där blott som mottagande”.<sup>62</sup> Key konkluderade att ”[...] dessa julfester med klappar just för likställighetens skull icke vidare böra förekomma.”<sup>63</sup> Samtidigt poängterade Key att hon själv upplevde att samkvämen, betraktat i större perspektiv, fått önskad effekt och att dessa lett till en ömsesidig förståelse och ett ökat förtroende mellan ”de på olika områden arbetande kvinnorna”. Hon påpekade dock vikten av att Tolfaterna själva engagerade sig, att de tog initiativ till samtal och gav exempel på hur vissa av Tolfaterna bjudit hem arbeterskor privat, något som bör tolkas som en uppmaning till övriga Tolfter att agera på liknande sätt.<sup>64</sup>

Klasstillhörighetens laddning gjorde sig också påmind i en artikel med koppling till Tolfaternas arbete som publicerades i *Svenska Dagbladet* 1910. I artikeln återgavs vad en rad kvinnor, bland andra Tolftmedlemmarna Emilie Broomé, Natalia Frölander, Anna Lindhagen, hade tagit upp på en Arbeterskekonferens. Konferensens syfte hade varit att diskutera arbeterskornas levnadsförhållanden och vilka åtgärder som ansågs behövas för att förbättra deras situation. Bland annat diskuterades vikten av facklig organisering för att höja kvinnors löner liksom det faktum att kvinnor, först efter att de hade

fått rösträtt, skulle kunna verka för en förbättrad arbetslagstiftning. Därutöver lyftes frågan om på vilket sätt bildning skulle förmedlas till arbeterskor och vad syftet med bildningsprojektet egentligen var. De konstaterade att det viktigaste var att få arbeterskorna att läsa och då åsyftades annat än dåliga romaner och tidskrifter.<sup>65</sup> En strategi för att nå detta mål, och samtidigt förena nytta med nöje, var att utgå ”från den genomsnittliga arbeterskans psykologi och se den anknytningspunkter som finns”. Med en något överlägsen blick togs sedan som exempel upp att detta, för en ung arbeterska, skulle kunna vara att klä sig snyggt och att ha roligt. Att mellan mötenas föreläsningar lära dem sy vackra kläder och sedan låta dem dansa i dem betraktades som en väg mot att låta bildning och nöje smälta samman. Faran ansågs annars vara att arbeterskorna inte såg vitsen med att komma. Utöver detta togs kvinnlig rösträtt upp. Frölander menade exempelvis att ”ju förr kvinnan finge politiskt rösträtt ju lättare skulle det vara att väcka bildningsintresset”<sup>66</sup> Tolfternas arbeta togs i detta sammanhang upp som ett exempel på hur man kunde väcka arbeterskornas intresse för bildning.

I början av det nya årtusendet stod världen, likväl som Tolfternas verksamhet, inför förändringar. För Tolfternas del handlade det framför allt om att Ellen Keys deltagande minskade. Key hade nu, bland annat genom sin bok *Barnets århundrade* (1900), blivit känd utanför Sveriges gränser och hennes återkommande föredragsturnéer i Europa medförde att hennes tid med Tolfterna begränsades.<sup>67</sup> Trots detta kom hon att vara ytterst närvarande, om än inte fysiskt. Bland annat kom en av samkvämens återkommande punkter att bestå av uppläsning av brev från Ellen Key.<sup>68</sup> Vid Tolfternas 25 års jubileum 1917, mitt under första världskriget, gjorde Key också ett besök i huvudstaden och höll där ett brinnande tal om ”samkvämens verksamhet och betydelse – hur förbrödringstanken fyllt sin uppgift” under

årens lopp och uttalade en förhoppning att det hela skulle fortsätta på samma sätt.<sup>69</sup>

Med tiden kom Tolfternas samkväm allt oftare att innehålla diskussionspunkter med politiskt färgade teman. Samhällsförändringarna under 1900-talets början innebar att frågor om lika lön för lika arbete kom att diskuteras under mötena, liksom kvinnors arbete under kriget samt det nystartade Nationernas Förbund.<sup>70</sup> I ett föredrag den 17 februari 1919 placerade Key dessa förändringar i fokus. Natalia Frölander beskriver hur Key

[...] framhöll och lade särskild oss kvinnor på hjertat den stora uppgift, som nu förelåg att ena, att återknyta band som brutits, och alla broar öfver gamla och nya klyftor mellan folk och samhällsklasser.<sup>71</sup>

Huruvida Key här syftar på första världskrigets konsekvenser, eller på arbetet med att utöka de medborgerliga rättigheterna för olika grupper i samhället är inte helt enkelt att avläsa. Kanske försökte hon förena båda dessa perspektiv.

Gränsen mellan samhällsfrågor och politik kom att bli ett återkommande tema. Vid ett möte i november 1920 lyfte Key åter upp hur Tolfterna tidigt arbetat för att nå ökad förståelse mellan klasserna. Hon poängterade att samkvämens syfte nu, under det ”stora hatets” era, med förbittrande partistrider var än viktigare och att Tolfternas verksamhet kunde visa hur åsikter inte behöver ”skilja redbara människor åt”. Därefter vände hon sig till medlemmarna och förklarade att de som kvinnorna hade en stor uppgift framför sig när det gällde ”att försona och ena i kärleken, ty kärleken ensam har makt att åter upprepa världen”<sup>72</sup>.

Året efter fick kvinnorna för första gången rösta i riksdagsvalet samtidigt som de också blev valbara. Denna förändring återspeglas

också i Tolfternas val av diskussionsämnen. Den 22 februari 1922 var till exempel temat för kvällen dels, ”[B]öra kvinnorna i riks-dagen egna sig åt några särskilda frågor och i så fall vilken?”, dels ”olika ämnens bildningsvärde”. Protokollet avslöjar dock inte vilka frågor deltagarna i samkvämet ansåg att de kvinnliga politikerna skulle ägna sig åt. Däremot konkluderades att ”båda ämnena väckte intresse och samtalet blev ganska lifligt”.<sup>73</sup> Även om musik, kåserier och kulturella evenemang fortsatt kom att utgöra en central del av samkvämens innehåll är det intressant att notera hur de politiska diskussionerna inte längre var lika laddade utan istället intog en relativt självklar del av programmen.<sup>74</sup>

### **Ett bildningsprojekt för kvinnligt medborgarskap**

Tolfternas verksamhet bör ses som ett exempel på det arbete som utfördes av – och för – kvinnor under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet vilket ledde fram till det demokratiska genombrottet. Samtidigt kan verksamheten betraktas som ett försök från en intellektuell elit att forma och utbilda arbeterskor utifrån egna ideal och perspektiv. Målet var dock att genom detta öka deras förutsättningar för aktivt deltagande i samhällslivet och samtidigt förbättra deras möjligheter att utöva sitt medborgarskap med tillhörande rättigheter. Med tanke på att de offentliga rummen kontrollerades av borgerligheten kan man också tänka att arbeterskorna genom Tolfterna fick kontakt med det språk och de ideal som dessa rum styrdes av och på så vis enklare kunde navigera i de samma. Vissa av arbeterskorna kom också att med tiden aktivt engagera sig i olika samhällsfrågor och inta politiska positioner. Anna Carlsson blev till exempel ordförande för Stockholms allmänna kvinnoklubb (1906-1921) och Anna Sterkey var djupt involverad i organiserandet av sömmerskorna. Vidare kom sömmerskan Signe Wessman att bli Socialdemokra-

tiska kvinnoförbundets ordförande 1920-1936 och Agda Östlund var aktiv inom socialdemokratiska kvinnoklubbar från 1898 för att senare bli riksdagsledamot.<sup>75</sup> Även om vi inte kan avgöra i vilken grad Tolfternas samkväm möjliggjorde – eller underlättade – deras väg in i politiska rum, kan vi i alla fall konstatera att en rad av de inbjudna arbeterskorna med tiden kom att inta viktiga politiska positioner. Kanske var det också dessa kvinnor som Natalia Frölander kallade för ”de mer utvecklade”, det vill säga kvinnor som redan innan mötet med Tolfaterna hade, med våra ord, visst kulturellt kapital och politiskt medvetenhet.<sup>76</sup>

Tolfternas initiala strategi att undvika politiskt laddade ämnen kan förstås som ett sätt att minska de olika klasspositionernas synlighet. Ambitionen att ena olika grupper av kvinnor gjordes samtidigt överordnad och då skulle följdaktligen potentiella konfliktzoner undvikas. Liknande tendenser, det vill säga att inte diskutera eller ta upp politiska frågor var också något som till exempel arbetarinstuteten använde sig av.<sup>77</sup> Samtidigt som Tolfaterna undvek att initiera ämnen som kunde resultera i partipolitiska diskussioner önskade de att skapa plattformar för medborgerligt agerande bland arbeterskorna. Genom att ge dem kunskap, bildning och möjlighet att öva att tala inför andra skulle de bli medvetna om sina möjligheter att inta det offentliga rummet. Detta kan jämföras med rösträttsrörelsen vars mål bland annat var att få till ett samarbete över klassgränserna för att därigenom få upp frågan om kvinnors medborgarskap på den politiska agendan.<sup>78</sup> Det vill säga de tillhörde en intellektuell elit som genom sin uppväxt fått tillgång till både sociala och politiska redskap. Som Florin visat hade dessa kvinnor genom sin utbildning och bakgrund kunnat inta en ”social position, ett språk, en livsstil och [få] vänner bland andra intellektuella” samtidigt som ”teoretiska kunskaper gav dem en plattform att tala från och en inre säkerhet och styrka”.<sup>79</sup> Florin har också pekat på hur delar av borgerskapets

kvinnor såg det som sin plikt att folkbilda arbetarklassens kvinnor för att på så vis locka dem in i kampen för kvinnors ökade rättigheter.<sup>80</sup> Vi har visat hur denna ambition, utifrån Tolfternas perspektiv, emellanåt försvårades, framför allt då Tolfterna och de inbjudna arbeterskorna kunskapsbaser och utgångspunkter skiljde sig åt. Här kom Tolfternas idéer och perspektiv att styra samkvämens innehåll och som vi visat ovan uppstod genom detta vissa konfliktytor. Det klassiskt borgerliga bildningsidelet som förmedlades var inte alltid den typ av kunskap som arbeterskorna själva önskade eller hade behov av. Därmed framträder den spänning som fanns inom Tolfternas projekt mellan å ena sidan att vara ett uppfostringsprojekt från de borgerliga kvinnornas sida och å andra sidan att ena kvinnor med olika klassbakgrund.

## Referenser

- Ambjörnsson, Ronny. "Ellen Keys första krets". *Litterär kalender* (2004): 22-43.
- Ambjörnsson, Ronny. "Vad är bildning?: några grundtankar i Ellen Keys bildningssyn". I *Sigbrit Franke: tydlig, synlig, djärv*. red. Ronny Ambjörnsson, Åsa Klevard, Åsa & Ragnhild Nitzler, 107-129. Stockholm: Högskoleverket, 2007.
- Ambjörnsson, Ronny. *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930*. Stockholm: Carlsen, 2001.
- Ambjörnsson, Ronny. *Ellen Key: en europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier, 2012.
- Ambjörnsson, Ronny. *Samhällsmodern: Ellen Keys kvinnouppfattning till och med 1896*. Göteborg: Göteborgs universitet, 1974.
- "Arbeterskekonferensen. Lifvligt deltagande och intressanta debatter". *Svenska Dagbladet*, 7 november 1910.

- Backman Prytz, Sara. "Utbildning och genus". I *Utbildningshistoria: en introduktion*, red. Esbjörn Larsson & Johannes Westberg. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Bengtsson, Åsa. *Nyktra kvinnor: folkbildare, företagare och politiska aktörer: Vita bandet 1900-1930*. Lund: Makadam, 2011.
- Björk, Gunnela. *Att förhandla sitt medborgarskap: kvinnor som kollektiva politiska aktörer i Örebro 1900-1950*. Diss. Stockholms universitet. Lund: Arkiv förlag, 1999.
- Broady, Donald. "Inledning: en verktygslåda för studier av fält". I *Kulturens fält: en antologi*, red. Donald Broady & Niels Albertsen, 11-26. Göteborg: Daidalos, 1998.
- Burman, Anders & Per Sundgren, red. *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos, 2010.
- Canning Kathleen & Sonya O. Rose. "Gender, citizenship and subjectivity: Some historical and theoretical consideration". *Gender & History* 2, 2001.
- Flood, Hulda. *Den socialdemokratiska kvinnorörelsen i Sverige*. Stockholm: Tiden, 1960.
- Florin Christina & Josefin Rönnbäck. "Gamla rum och nya rum i politiken: kvinnorösträtten som bildningsprojekt". I *Rösträtten 80 år: forskarantologi*, red. Christer Jönsson. Stockholm: Justitiedepartementet, 2001.
- Florin, Christina. "Kampen om kunskapen". I *Kvinnohistoria i Sverige*, red. Berith Backlund & Anna Sjödahl Hayman. Göteborg, Göteborgs universitet, 2011.
- Florin, Christina. *Kvinnor får röst: kön, känslor och politisk kultur i kvinnornas rösträttsrörelse*. Stockholm: Atlas, 2006.
- Hedin, Svante. "Bildning och solidaritet: om Ellen Key och Tolfterna". I *Ny syn på Ellen Key*, red. Siv Hackzell. Nacka: Bembo, 2000.
- Jansson, Jenny. "Från individ till människa – bildning och arbetarrörelsen". *Arbetarhistoria* 1-2 (2015): 8.

*Tolfterna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?*

- Jansson, Jenny. "Class Formation in Sweden and Britain: Educating Workers". *International Labor and Working-Class History* 90 (2016): 52–69.
- Johansson, Birgitta. "Skuggan av bröd". *Arbetarhistoria* 1-2 (2015):14-21.
- Larsson, Esbjörn. "Utbildning och social klass". I *Utbildningshistoria: en introduktion*, red. Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, 335-355. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Liedman, Sven-Eric. *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier, 2011.
- Lindén, Claudia. *Om kärlek: litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, 2002.
- Lindgren, Anne-Marie & Marika Lindgren Åsbrink. *Systrar, kamrater!: arbetarrörelsens kvinnliga pionjärer*. Stockholm: Idé och tendens, 2007.
- Lindhagen, Anna & Natalia Frölander. *Samkväm för kvinnor från olika yrkesområden (Tolfternas samkväm) den 22 mars 1892-22 mars 1932*. Stockholm: Tiden, 1932.
- Manns, Ulla. "Kvinnofrigörelse och moderskap. En diskussion mellan Fredrika Bremer-förbundet och Ellen Key". I *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring*, red. Ulla Wikander & Ulla Manns. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Oskarson, Maria. "De sociala klassernas skilda världar". I *Skilda världar: trettioåtta kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2007*, red. Sören Holmberg & Lennart Weibull, 125-136. Göteborg: SOM-institutet, 2008.
- Persson, Birgit. "Tolfterna – ett systerskap över klassgränserna". *Arbetarhistoria* 56:4 (1990) & 57:1 (1991).
- Rydbeck, Kerstin. "Ett eget rum för folkbildning? Kvinnoorganisationerna, studieförbunden och kvinnornas fria bildningsarbete", I *I görningen: Aktuell genusvetenskaplig forskning* 1, red.

- Martha Blomqvist. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Rönnbäck, Josefin. "Rösträttskampen – ett triangeldrama mellan kvinnor, män och staten". Göteborg: KvinnSam, 2016, <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/rostratt/historik/> (1.6.2017).
- Rönnbäck, Josefin. *Politikens genusgränser: den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902-1921*. Stockholm: Atlas, 2004.
- Sandahl, Johan. *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet, 2015.
- Siim, Birte. *Gender and citizenship: politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Stenberg, Lisbeth. *I kärlekens namn: om människosynen, den nya kvinnan och framtidens samhälle i fem litteraturdebatter 1881-1909*. Stockholm: Normal, 2009.
- Wikander, Ulla & Ulla Manns. *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Wittrock, Ulf. "Kvinnor på den offentliga scenen – Ellen Key och Marika Stiernstedt". I *Samlaren*, 95-106. Uppsala: Svenska litteratursällskapet, 1996.
- Örtegren, Gerd. *Ellen Key och Tolftorna*. Väderstad: Ellen Keysällsk., 1982.
- Östberg, Kjell. *Efter rösträtten: kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet*. Eslöv: B. Östlings bokförl., Symposion, 1997.

## NOTER

- 1 Anna Lindhagen och Natalia Frölander, *Samkväm för kvinnor från olika yrkesråden (Tolfternas samkväm)* den 22 mars 1892-22 mars 1932 (Stockholm: Tiden),

## Tolfterna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?

- 1932, 3; jmf Anne-Marie Lindgren och Marika Lindgren Åsbrink, *Systrar, kamrater! arbetarrörelsens kvinnliga pionjärer* (Stockholm: Idé och tendens, 2007).
- 2 Gerd Örtегren, *Ellen Key och Tolfterna* (Väderstad: Ellen Key-sällsk., 1982).
  - 3 Josefina Rönnbäck, *Politikens genusgränser: den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902-1921* (Stockholm: Atlas, 2004); Christina Florin, *Kvinnor får röst: kön, känslor och politisk kultur i kvinnornas rösträttsrörelse* (Stockholm Atlas, 2006); Hulda Flood, *Den socialdemokratiska kvinnorörelsen i Sverige* (Stockholm, Tiden, 1960); Kjell Östberg, *Efter rösträtten: kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet* (Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, 1997).
  - 4 Se exempelvis Josefina Rönnbäck, *Politikens genusgränser: den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902-1921* (Stockholm: Atlas, 2004); Christina Florin, *Kvinnor får röst: kön, känslor och politisk kultur i kvinnornas rösträttsrörelse* (Stockholm Atlas, 2006); Ulla Manns, ”Kvinnofrigörelse och moderskap. En diskussion mellan Fredrika Bremer-förbundet och Ellen Key”, i *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring*, red. Ulla Wikander och Ulla Manns (Lund: Studentlitteratur, 2001), Ulla Wikander och Ulla Manns *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring* (Lund: Studentlitteratur, 2001).
  - 5 Rönnbäck, *Politikens genusgränser*, 2004, 12-13, 56-61; Josefina Rönnbäck, ”Rösträttskampen – ett triangeldrama mellan kvinnor, män och staten” (Göteborg: KvinnSam 2016); Christina Florin & Lars Kvarnström, i *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus, politik och offentlighet 1800-1950*, red. Christina Florin och Lars Kvarnström. (Stockholm: Atlas, 2001) 17-18.
  - 6 För forskning kring Ellen Keys arbete med bildningsfrågor se till exempel: Svante Hedin, ”Bildning och solidaritet: om Ellen Key och Tolfterna”, i *Ny syn på Ellen Key*, red. Siv Hackzell (Nacka: Bembo, 2000), 52-79; Lindhagen och Frölander, *Samkväm för kvinnor från olika yrkesområden*; Birgit Persson, ”Tolfterna – ett systerskap över klassgränserna”, *Arbetarhistoria* nr 56-57, 1990/91:13-24; Örtегren, *Ellen Key och Tolfterna*; Claudia Lindén, *Om kärlek: litteratur, sexualitet och politik hos Ellen Key* (Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion, 2002). Ronny Ambjörnsson, *Samhällsmodern: Ellen Keys kvinnouppfattning till och med 1896* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1974); Ronny Ambjörnsson, ”Ellen Keys första krets”, *Litterär kalender* 2004, 22-43; Ronny Ambjörnsson, ”Vad är bildning?: några grundtankar i Ellen Keys bildningssyn”, i *Sigbrit Franke : tydlig, synlig, djärv*, red. Ronny Ambjörnsson, Åsa Klevard och Ragnhild Nitzler, (Stockholm: Högskoleverket, 2007) 107-129; Ronny Ambjörnsson, *Ellen Key: en europeisk intellektuell* (Stockholm: Bonnier, 2012).
  - 7 Christina Florin & Josefina Rönnbäck, ”Gamla rum och nya rum i politiken: kvin-

- norösträtten som bildningsprojekt”, i *Rösträtten 80 år: forskarantologi*, red. Christer Jönsson (Stockholm: Justitiedepartementet, 2001), 23-30; Kerstin Rydbeck, ”Ett eget rum för folkbildning? Kvinnorganisationerna, studieförbunden och kvinnornas fria bildningsarbete”, i *I görningen: Aktuell genusvetenskaplig forskning 1*, red. Martha Blomqvist (Uppsala: Uppsala universitet, 2006), 97.
- 8 Persson, ”Tolfterna”, 13-24.
  - 9 Bildning är ett begrepp med över tid skiftande betydelser. Ofta har begreppet kopplats samman med utbildning se exempelvis Anders Burman och Per Sundgren (red.), *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010). Det svenska ordet bildning härstammar från tyskans *Bildung* där det länge var den humboldtska definitionen av bildning som var utgångspunkten. För Wilhelm von Humboldt utgjorde högre studier och forskning själva kärnan i bildningen, och detta ideal var fritt från ”krassa ekonomiska beräkningar”; i stället skulle varje student bildas genom att läsa klassiska språk och matematik. Sven-Eric Liedman, *Hets!: en bok om skolan* (Stockholm: Bonnier, 2011). Under den period som följande artikel behandlar var det främst på de statliga läroverken som eleverna fick en bildningsgång.
  - 10 Sara Backman Prytz, ”Utbildning och genus” i *Utbildningshistoria: en introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2015), 359.
  - 11 Backman Prytz, ”Utbildning och genus”, 363.
  - 12 Christina Florin, ”Kampen om kunskapen” i *Kvinnohistoria i Sverige*, red. Berith Backlund och Anna Sjödahl Hayman (Göteborg: Göteborgs universitet, 2011), 8-15.
  - 13 Sara Backman Prytz, ”Utbildning och genus”, s. 368, jmf Esbjörn Larsson, ”Utbildning och social klass”, i *Utbildningshistoria: en introduktion* red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2015), 335-355; Florin, ”Kampen om kunskapen”, 12.
  - 14 Backman Prytz, ”Utbildning och genus”, 368-389.
  - 15 Backman Prytz, ”Utbildning och genus”, 370.
  - 16 Backman Prytz, ”Utbildning och genus”, 363.
  - 17 Ambjörnsson, *Samhällsmodern*; Ambjörnsson, *Ellen Keys första krets*, Ambjörnsson, ”Vad är bildning?”, Ambjörnsson, *Ellen Key*.
  - 18 Ambjörnsson, *Ellen Key*, 145-146.
  - 19 Lisbeth Stenberg, *I kärlekens namn: om människosynen, den nya kvinnan och framtidens samhälle i fem litteraturdebatter 1881-1909* (Stockholm: Normal, 2009).
  - 20 Lisbeth Håkansson Petrén, Tolfternas samkväm: folkbildning och bibliotek för arbetarkvinnor 1902-1907, Magisteruppsats (Borås: Högskolan i Borås 2014). Tolfterna, Bibliotek, *Katalog öfver böcker tillhörande ”Tolfterna”* (Stockholm, 1905).

## Tolftorna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?

- 21 Stenberg, *I kärlekens namn*, 157.
- 22 Se exempelvis Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930* (Stockholm: Carlsson, 2001).
- 23 Ett exempel på hur det gick till på lokal nivå, se Gunnella Björk, *Att förhandla sitt medborgarskap: kvinnor som kollektiva politiska aktörer i Örebro 1900-1950*, (Lund: Arkiv förlag, 1999).
- 24 För sammanfattning av, och diskussion kring, olika forskningsinriktningar i relation till medborgarbildning och även historiedidaktik se: Johan Sandahl, *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (Stockholm: Stockholms universitet, 2015), 11-12.
- 25 Florin, *Kvinnor får röst*, 30, jmf Birte Siim, *Gender and citizenship: politics and agency in France, Britain and Denmark* (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2000); Kathleen Canning & Sonya O Rose, "Gender, citizenship and subjectivity, Some historical and theoretical consideration", *Gender & History* nr 2 2001; Florin och Kvarnström, *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus*, 13-14.
- 26 Siim, *Gender and citizenship*, jmf Rönnbäck, *Politikens genusgränser*, 16.
- 27 Maria Oskarson, "De sociala klassernas skilda världar", i *Skilda världar: trettioåtta kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2007 red.* Sören Holmberg och Lennart Weibull (Göteborg: SOM-institutet, 2008), 125-126.
- 28 Donald Broady: "Inledning: en verktygslåda för studier av fält", i *Kulturens fält: en antologi red.* Donald Broady, Donald och Niels Albertsen (Göteborg: Daidalos, 1998), 11-26.
- 29 Ambjörnsson, *Ellen Key*, 293; Persson, *Tolftorna*, 16.
- 30 Tolftorna protokoll 25 april 1892, 4. Jmf Ambjörnsson, *Ellen Key*, 513.
- 31 Tolftorna protokoll 1892, 12.
- 32 se exempelvis Tolftornas protokoll, 22 november 1892, s. 21f. Jmf Ambjörnsson, *Ellen Key*, 512-513.
- 33 3§9 Regler för Tolftorna, ur Tolftornas protokollsböcker, 1895-96, 6.
- 34 Tolftornas protokoll 22 mars 1892, 3-5.
- 35 Tolftornas protokoll 22 mars 1892, 3-5.
- 36 Ambjörnsson, *Ellen Key*, 145-146, 188-190, 650.
- 37 Se exempelvis Tolftorna protokoll 25 april 1892, 5; Ibid. 1 november 1892, 20; Ibid. 3 januari 1893, 26-28; Ibid. 17 oktober 1893, 62; Ibid. 8 oktober 1895, 8; Ibid. 21 mars 1893, 38-39.
- 38 Stenberg, *I kärlekens namn*, 170.
- 39 Tolftorna protokoll 25 april 1892, 6-7; Ibid 22 oktober 1995, 10.
- 40 Tolftorna protokoll 25 april 1992, 3.

- 41 Se exempelvis Tolftorna protokoll 22 november 1892, 21-22; Ibid 13 december 1892, 23-25; Ibid. 14 december 1893, 65; Ibid. 8 april 1918.
- 42 Bengtsson, Åsa, *Nyktra kvinnor: folkbildare, företagare och politiska aktörer: Vita bandet 1900-1930* (Lund: Makadam, 2011); Stenberg, *I kärlekens namn*, 158; Jenny Jansson, "Class Formation in Sweden and Britain: Educating Workers", *International Labor and Working-Class History* No. 90, Fall 2016, 61; Ambjörnsson Den skötsamme arbetaren, 117-121.
- 43 Ambjörnsson, *Ellen Key*, 289-290; Birgitta Johansson, "Skuggan av bröd", *Arbetsarhistoria* 1-2 (2015):14-21.
- 44 Jenny Jansson, "Från individ till mänskliga – bildning och arbetarrörelsen", *Arbetsarhistoria* 1-2 (2015): 8; Jansson, "Class Formation in Sweden and Britain", 52-69.
- 45 Se exempelvis Tolftornas protokoll 13 december 1892, 23-25 samt Ibid. 14 november 1893, 65-66.
- 46 Tolftornas protokoll 11 maj 1893, 48.
- 47 Tolftornas protokoll 12 december 1893, 70-71. Jmf Ibid. 11 mars 1918.
- 48 Tolftornas protokoll 7 mars 1893, 35-37. Jmf Ibid. 4 februari 1918.
- 49 Tolftornas protokoll 28 februari 1899.
- 50 Tolftornas protokoll 28 februari 1899.
- 51 Tolftornas protokoll 17 februari 1919.
- 52 Tolftornas protokoll 25 april 1892, 4.
- 53 Sara Backman Prytz, "Utbildning och genus", 363.
- 54 §11 Regler för Tolftorna, ur Tolftornas protokollsböcker, 1895-96, 6-7.
- 55 Tolftornas protokoll 28 november 1893, 67-69.
- 56 Tolftornas protokoll 28 november 1893, 69.
- 57 Tolftornas protokoll 28 november 1893, 69.
- 58 Tolftornas protokoll 9 december 1893.
- 59 Tolftornas protokoll 13 december 1892, 25.
- 60 Se exempelvis diskussion i Tolftornas protokoll, 11 maj, 1893, 48-50.
- 61 Tolftornas protokoll 12 december 1893, 70-71.
- 62 Tolftornas protokoll 12 december 1893, 72.
- 63 Tolftornas protokoll 12 december 1893; Ambjörnsson, *Ellen Key*, 73.
- 64 Tolftornas protokoll 12 december 1893; Ambjörnsson, *Ellen Key*, 73.
- 65 Jmf diskussionen i Stenberg om att Folkbildningsförbundet under början av 1900-talet vände sig mot "smutslitteraturen", Stenberg, *I kärlekens namn*, 184-185.
- 66 "Arbeterskekonferensen", *Svenska Dagbladet*, 7 november 1910, 10.
- 67 Ulf Wittrock, "Kvinnor på den offentliga scenen – Ellen Key och Marika Siernstedt", *Samlaren* (Uppsala: Svenska litteratursällskapet, 1996), 95-106.

## *Tolfterna – ett bildningsprojekt inför kvinnors fullständiga medborgarskap?*

- 68 Brev från Berta, 10/11-1903, Ellen Keys samling L41:47:1, Tolfterna, Kungliga biblioteket (KB); Tolfternas protokoll (ej daterad) maj 1918. Jmf här också Lindhagen & Frölander, *Samkväm för kvinnor från olika yrkesområden*, 12-14.
- 69 Tolfternas protokoll 10 december 1917.
- 70 Tolfternas protokoll 2 december 1918; Ibid. 17 februari 1919. Se även Ibid. 1 februari 1921.
- 71 Tolfternas protokoll 17 februari 1919.
- 72 Tolfternas protokoll 2 november 1920.
- 73 Tolfternas protokoll 14 februari 1922.
- 74 Tolfternas protokoll 7 mars 1922.
- 75 Örtegren, *Ellen Key och Tolfterna*, 6.
- 76 Tolfternas protokoll 28 februari 1899.
- 77 Johansson, ”Skuggan av bröd”, 16.
- 78 Christina Florin & Lars Kvarnström, *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus*, 28; Rönnbäck, *Politikens genusgränser*, 2004, 254-257.
- 79 Florin, *Kvinnor får röst*, 112.
- 80 Florin, *Kvinnor får röst*, 47, jmf Rönnbäck, *Politikens genusgränser*, kap. 7.

# Förväntningar och förekomst

## Elevers förväntningar och läromedlens urval och presentation av kalla kriget-epoken<sup>1</sup>

Niklas Ammert

För svensk skola har de senaste åren inneburit omfattande förändringar i form av nya läroplaner, nya kursplaner, nyformulerade kunskapskrav, ny betygsskala och ny lärarutbildning.<sup>2</sup> I kursplanerna för grundskolan betonas ämnenas identitet och det finns ett tydligt innehåll beskrivet, ett centralt innehåll, vilket har saknats under lång tid. För historieämnet har kraven skärpts och det har sannolikt aldrig ställts högre krav på elevernas förmågor.<sup>3</sup> För att fungera i detta nya sammanhang anger några av läromedelsförlagen att de har anpassat sina läroböcker i enlighet med kursplanens innehåll och krav.

Efter några läsår går det att följa upp och studera undervisningen, hur den uppfattas och mottas samt vilka resultat eleverna når. De nationella proven har sedan 2013 givit svar på frågor om hur väl elevernas förmågor motsvarar syften och mål i kursplanerna. Resultaten 2016 visar sammantaget att 12,1 % av eleverna inte nådde kunskapskraven i ämnet historia, 11,2 % nådde kraven för godkänt (E), 28,1 % betyget D, 23,1 % betyget C, 15,8 % betyget B och 9,7 % av eleverna nådde det högsta betyget (A).<sup>4</sup>

Det finns idag ett tydligt fokus hos politiska aktörer, men också

hos forskare, att skärpa instrumenten för att mäta resultat, men desto färre studier som uppmärksammar hur eleverna de facto uppfattar och hanterar kunskapsinnehållet. En aspekt av undervisningen som ofta kommer i skymundan är vilka förkunskaper eleverna besitter och vilka förväntningar de har på innehållet i ett visst ämne, eller rentav på ett visst avsnitt inom ett ämne. Med förkunskaper avser jag här kunskap som eleven inte har inhämtat genom skolans undervisning, utan har mött via TV, film, media, spel och så vidare.<sup>5</sup> Få studier har uppmärksammat detta och när så skett har man främst avhandlat i vilken utsträckning, och hur, skolans undervisning tar hänsyn till elevernas förkunskaper och önskemål när det gäller arbetsformer och arbetssätt (se till exempel Sander, Stevenson, King & Coates 2000 och i en svensk kontext Blomqvist 2007 och Hansson 2010). Det saknas forskning som belyser elevernas förkunskaper och förväntningar i relation till ett specifikt innehåll, en epok eller motsvarande, samt vad läromedlen behandlar när det gäller innehåll och hur detta innehåll framställs. Ingmarie Danielsson Malmros jämför hur historieläroböcker förmedlar identitetsskapande och -legitimerande berättelser och hur dessa står i relation till elevers berättelser om tio givna teman. Elevernas berättelser är dock skrivna vid slutet av elevernas skolgång och därmed vittnar de inte om elevernas förväntningar.<sup>6</sup>

Förkunskaper och förväntningar är fundament och tolkningsram då elever möter innehållet. Ny information relateras till det man redan känner till, vilket leder till att förkunskaper och förväntningar i hög grad styr och ramar in den nya och vidgade kunskapen. Detta innebär samtidigt att referensramen vidgas och utvecklas, något som förbättrar förmågan att tolka och förstå ytterligare byggstenar till kunskapen. Med andra ord ett exempel på den hermeneutiska spiral som ger en bild av hur den humanistiska aspekten av historieämnet kan beskrivas.<sup>7</sup>

Förväntningar är också uttryck för människors sätt att förhålla sig till det förflutna, till nuet och till framtiden. Människan är en tidsvarelse som ständigt orienterar sig mellan ett erfarenhetsrum och en förväntningshorisont, för att knyta an till Reinhart Kosellecks begrepp.<sup>8</sup> Förväntningar formuleras på basis av tidigare erfarenheter, vilka består av förkunskaper samt individuella och kollektiva erfarenheter. Diskussionen i denna text om förkunskaper och förväntningar handlar om förutsättningar för re-formering av kunskap snarare än överföring av kunskap. Ur historiedidaktisk synvinkel är det dessutom angeläget att studera en epok som inte alltid hinns med eller som riskerar att behandlas ytterst rapsodiskt i historieundervisningen – kalla kriget och efterkrigstiden.

Med detta som bakgrund syftar denna studie till att bidra till pågående diskussioner som rör historieundervisning och elevers förmågor i historia genom att uppmärksamma hur elever i årskurs åtta resonerar kring ett historieinnehåll som de ska studera under kommande år och hur deras uppfattningar om innehållet relaterar till läromedel och till syftena i den nationella kursplanen i historia. Artikeln behandlar tre övergripande frågor: a) Vilka förkunskaper om, och vilka förväntningar på undervisning om, perioden efter 1945 har eleverna, b) hur står elevernas förväntningar i relation till läroböckernas innehåll och c) hur framträder de nationella kursplanernas fyra delsyften för historieämnet i läroböckernas behandling av perioden efter 1945 och i elevernas beskrivningar av vad de anser är det mest intressanta och viktigaste att kunna om perioden efter 1945?

Det går inte att sätta likhetstecken mellan läroböckernas innehåll och undervisningen i realiteten, men läroböckerna spelar en viktig roll i undervisningen och utgör för många lärare en vägledning.<sup>9</sup> Dessutom utgör det faktum att läroböcker köps in av skolorna en indikation på att de används och att de har betydelse.

## **Metod och material**

Elevernas uppfattningar och synpunkter har inhämtats genom fyra gruppintervjuer. I själva verket har jag genomfört gruppintervjuer med inspiration av fokusgruppintervjuer och deras betoning på att studera såväl samtalens innehåll som interaktionen mellan gruppmedlemmarna. För denna studies vidkommade är det innehållet som är prioriterat. Gruppens inbördes interaktion är dock något som potentiellt kan leda till fler och mer nyanserade uppfattningar och resonemang i gruppen, vilket ger mer uttömmande svar än en individuell intervju eller en enkätundersökning enkom skulle göra.<sup>10</sup> Fördelen med en fokusgruppintervju är att den möjliggör en djupare förståelse av människors tolkning av ett problemområde. Det är möjligt att studera enskilda deltagare i en gruppintervju, men här studeras i huvudsak gruppens gemensamma svar och hur den bearbetar de teman som kommer fram då frågorna diskuteras. Metoden ger möjlighet att iaktta hur deltagarna reagerar på varandras tolkningar och hur de utvecklar sina ställningstaganden och motiveringar. En styrka är att deltagarna i fokusgrupper kan utarbeta sina synpunkter kollektivt och därmed skapa synergier vilket anses värdefullt när intervjun berör komplicerade frågor.<sup>11</sup> Intervjuerna har behandlat frågor om förkunskaper och uppfattningar om kalla kriget liksom elevernas förväntningar på vad undervisningen om detta i årskurs 9 ska innehålla. Det är ett komplext innehåll och avsikten med intervjemethoden har varit att eleverna ska stimulera varandras svar genom att de resonerar kring frågorna. För att i någon utsträckning återge elevernas samtal är det nödvändigt att infoga tämligen långa intervjuutdrag i texten.

21 elever har intervjuats i fyra intervjuer. Vid de fyra intervju-tillfällena deltog fem elever vid tre tillfällen och sex elever vid den

fjärde intervjun.<sup>12</sup> Eleverna gick vid intervjugtillfället i årskurs 8 vid skolor i fyra kommuner av olika storlek och olika geografisk belägenhet i södra Sverige. Lärare kontaktades och ombads att tillfråga 5-6 elever ur skolans olika klasser i årskurs 8. Lärarnas uppdrag var att tillfråga i någon mening ”normalpresterande” elever. En undersökning av förkunskaper och förväntningar på undervisning och läromedel gagnas inte av att studera exceptionellt hög- eller lågpresterande elever, utan snarare elever på en mer genomsnittlig kunskapsnivå. Även om den lilla undersökningsgruppen endast kan betraktas som stickprov eller ”case”, kan resultaten ge en uppfattning om elevernas förkunskaper och deras förväntningar på undervisningens innehåll.

Intervjuerna cirklade kring två huvudfrågor som följdes upp med följdfrågor. Den första huvudfrågan formulerades som ”Vad är viktigt och intressant att veta om historien efter 1945? Vad bör man kunna om den tiden/epoken? Tänk fritt.” Syftet med denna huvudfråga var att:

- a) direkt identifiera åttondeklassares förkunskaper
- b) efterhöra vad eleverna prioriterar som viktigt och intressant

De följdfrågor som eleverna ställdes inför behandlade motiveringar till varför det som eleverna svarar är viktigt att kunna och vad perioden efter 1945, som präglades av mäktkamp och kapprustning mellan supermakter, kallas.

Den andra huvudfrågan är tydligt riktad mot elevernas förväntningar och deras önskemål om vad de vill lära sig under kommande år i skolan. Frågan formulerades: ”Vad vill Du lära dig mer om den perioden?” Denna fråga syftade primärt till att:

- a) generera en indikation på vad elever funderar över när det gäller en epok som ligger mellan 25 och 70 år bakåt i tiden. Vad vill de veta? Hur artikulerar de vad de vill veta?
- b) ge en bild av hur elever omsätter för- och/eller bakgrundskunskaper till mer konkreta frågor eller till efterfrågan på ytterligare kunskap.
- c) ge ett jämförelsematerial till hur läroböcker har prioriterat, valt och presenterat stoffinnehåll om det kalla kriget.

Sannolikt går det inte att heltäckande kartlägga förkunskaper, tankefunktioner, funderingar eller prioriteringar och dessutom är frågan om hur kunskaper ska definieras oerhört vid. Dock är gruppintervjun ett lämpligt sätt att låta elever stimuleras av varandra att associera samt relatera till något som de har olika uppfattningar om och erfarenheter av.

Centrala delar ur intervjuerna återges i sammanhållna citat. Vid bearbetningen av materialet har arbetsgången inneburit att svaren har grupperats i teman och reflektionsmönster, varvid det förstnämnda avser innehåll och det sistnämnda motiveringar och argument.<sup>13</sup> Svaren har sammanstälts och slutsatser om gemensamma drag respektive skiljaktiga uppfattningar i den totala undersökningsgruppen har dragits utifrån en induktiv ansats. Analys och diskussion om tematisering förs i direkt anslutning till citaten.

I den fortsatta framställningen och i citat från elever återges delar av intervjugruppernas svar. Intervjugrupperna betecknas med romerska siffror från I till och med IV. Informanter i grupperna beskrivs med arabiska siffror från 1 till och med 6. En enskild elevs uttalanden kan således refereras till som "Elev III:2" och avser elev 2 i gruppintervjun med elever från Y-skolan som betecknas III. I de längre citaten använder jag endast elevbeteckningen 1-6. Intervjuaren betecknas som "Int".

När det gäller läroböckerna har de närlästs med särskilt avseende på hur urval av stoff eller innehåll överensstämmer med elevernas förväntningar och med den nationella kursplanens övergripande syftessatser respektive det centrala innehållet. Analysen avser således inte framställningsansats, form eller andra didaktiska hänsyn.

## Resultat

Nedan presenteras studiens resultat. Till att börja med återges centrala teman och reflektionsmönster av elevers uppfattningar av vad de anser är de viktigaste och mest intressanta händelserna efter 1945. Därefter presenteras historieböckernas innehåll vad gäller perioden efter 1945 och avslutningsvis ställs elevernas uppfattningar och historieböckernas innehåll i relation till de syften med historieundervisningen som stipuleras i den nationella kursplanen.

## Förkunskaper

I texten återges avsnitt ur gruppintervjuer som genomfördes i februari 2014. Intervjuerna genomfördes under gynnsamma förhållanden i avskilda konferensrum och utan tidspress. Efter att jag förklarat hur samtalet går till och vad syftet med undersökningen är inleddes samtalet. Signifikativa exempel på svar återges nedan.

”Vad är viktigt och intressant att veta om historien efter 1945?  
Vad bör man kunna om den tiden/epoken? Tänk fritt.”

Skola I, 2014-02-13

4: Vad som förändras efter andra världskriget. Konsekvenser efter kriget.

3: Vad hände med människorna?

Int: Menar Du människor i allmänhet eller någon särskild grupp eller nationalitet?

4: Ja, alla.

1: Befolkningsökningen var det väl? Varför kom den?

2: Frihet, tycker jag. Ee, exempelvis judarna – hur gick det med dem? Också Sverige är ju inblandat efter andra världskriget. Det är ju intressant. Vad gjorde vi?

5. Det blev väl ekonomisk kris? Folk hade mindre pengar också?

Int: Tänker Ni på tiden direkt efter kriget eller senare?

5: Ja. olika tider kanske...

2: Min gammelmormor var i koncentrationsläger ...

Int: Oj! Har Du träffat henne? Har hon berättat?

2: Några gånger. Jag var så liten. Hon berättade inte så mycket.

2: Kanske mer har att göra med andra världskriget förresten?

[...]

4: Det var svårt att styra över folk efter kriget.

3: Mm, en del kanske hatade fiender.

4: Ja, just det, folk tyckte olika. Olika religioner med. Tyckte och tänkte olika.

Int: Kan vi säga något om vilka folk som tyckte olika? Fanns det några folk eller länder som extra tydligt tyckte olika... Äh, det var krångligt uttryckt. Så här: Fanns det länder eller folk som tydligt tyckte väldigt olika och vilka var det i så fall?

3: Vet inte riktigt...

4: Vi kan nog inte det (skratt).

[...]

2: Berlinmuren fanns ju mellan länder!

Int: Just det. Vad vet ni om den? Varför byggdes berlinmuren?

1: För att dela landet.

2: Ja, det kan man säga.

[...]

Int: Vad kallas perioden?

2: Kalla kriget (Kommer på efter en stund)

Int: Jaa! Hur kunde Du det?

2: Illustrativ eller... ja, vetenskap – vad heter tidningen...

4: Illustrerad vetenskap.

Int: Brukar Ni läsa den?

2: Ja, jag läser den på biblan i skolan.

4: Jag har hört om muren i Die Mauer.

Int: Ebba Grön?

4: Ja, den handlar om det

Skola II, 2014-02-27

3: Slutet av andra världskriget. Hur blev det?

1: TV

Int: Förklara!

1: Jo TV:n uppfanns efter andra världskriget.

Int: Just det, den blev alltmer vanlig sedan på 50-talet.

2: Hur våra släcktingar hade det.

2: Olika kanske...

Int: Fyll gärna på, berätta.

Int: Om vi återvänder till vad Du började med: Hur blev det efter andra världskriget?

3: Hur gick man vidare efter förintelsen?

4: Tänker på rymden och så. Hur kom man dit först? Vad gjorde man och sånt. Månresan.

5: Det kanske utvecklas för mycket.

Int: Kan Du ge exempel?

5: Ja, vapen och teknik och så...

Int: Tänker Du på något särskilt? Något särskilt vapen eller någon teknisk förändring ...?

5: Ja, vi har kanske inte kontroll över all teknik snart.

3: Datorer, övervakning och vapen och det ...

Elevernas svar kan placeras i fem huvudsakliga teman: Det första berör konsekvenserna efter andra världskriget. Över huvud taget är eleverna fascinerade och uppfyllda av fasorna under andra världskriget och i synnerhet förintelsen. I delar av intervjuerna, som jag inte återger här, kretsar stora delar av elevernas samtal om andra världskriget, trots att jag återkommande försöker återföra diskussionen till tiden efter andra världskriget. Detta visar än en gång vilket oerhört stort genomslag andra världskriget och förintelsen har i historiekulturen. Eleverna menar att det är viktigt att veta något om konsekvenserna efter kriget och hur man kunde gå vidare efter förintelsen. Det andra temat avser motsättningar och spänningar mellan folk. Eleverna vet inte mellan vilka folk, stater eller ideologier som spänningar fanns, men de vet att. Det tredje temat rör hur stater styrdes och att det kunde vara svårt att styra efter kriget. Eleverna gav inte några konkreta exempel eller några förklaringar. Teknik och uppfinningar är ett fjärde tema. Här inryms såväl oro för att den tekniska utvecklingen efter andra världskriget har gått för långt och för snabbt, som fascination och beundran inför rymdfartens utveckling och månresor men också av TV:s utveckling. Som ett femte tema placerar jag mer uttalade händelser, företeelser och sammanhang. Det första exemplet är

Berlinmuren, vilket en av eleverna vid skola I nämner. Ett annat exempel är befolkningsökning och ekonomisk kris. Ej heller här redovisar eleverna några exempel eller fördjupande resonemang. I ett sjätte – något mindre frekvent förekommande – tema, slutligen, kommer en aspekt som flera elever lyfter fram: Hur människor levde. Här förefaller intresset för människors vardag, förutsättningar med mera vara stort. Särskilt intressant blir det när elev 2 i skola I berättar om sin gammelmormor som hade suttit i koncentrationsläger.

Eleverna uppvisar här vaga kunskaper och uppfattningar om historien efter 1945. De för väldigt allmänna och kortfattade resonemang om statsskick, vardagsliv och uppfinningar. Det är sällan fruktbart att diskutera vad informanter inte svarar eller vad de inte kan, men låt mig ändå konstatera att ingen nämner kapprustning, kärnvapen, terrorbalans eller avkolonisering. Kunskaperna om kalla kriget förefaller vara begränsade och inte särskilt närvärande i elevernas tankar om det förflyttna och nuet.

Svaren i intervjun tyder på att elevernas kunskaper huvudsakligen är av typen översikter (vad som hände, hur man kunde eller inte kunde styra, hur det var för människor). Det rör sig om konstaterande kunskaper som inte i förstone behandlar förklaringar, jämförelser, analyser eller leder till att eleverna drar slutsatser. I just det den här typen av helt öppna frågor ger ofta ungdomar svar som behandlar enstaka och faktologiska kunskaper.<sup>14</sup> De beskriver och definierar också kunskap om historia som att komma ihåg avgörande händelser och när dessa inträffade. På samma sätt visar studier, i vilka elever uppmanas att tolka källmaterial, liknande resultat, det vill säga att elever återger händelseförlopp.<sup>15</sup>

## Förväntningar

Vad gäller elevernas förväntningar när det kommer till vad de vill lära sig om perioden efter 1945 ställdes frågan: ”Vad vill Du lära dig mer om den perioden?”

Frågan avser förväntningar i betydelsen vad eleverna önskar lära sig mer om. Inte vad eleverna tror att de ska lära sig. En fråga om vad de tror att de ska lära sig hade blivit mer av typen spekulation än som nu, grundat i elevernas förkunskaper, uppfattningar och intressen.

Skola I, 2014-02-13

4: Varför hat?

Int: Jaha, mellan vem eller vilka?

4: folken

1: Stormakter och så.

2: Vi pratade väl om spänning förut? Varför blev det det eller varför var det, kanske man ska säga?

5: Ja, vad var man fiender för?

3: Varför, makten – vem hade den? Vilket styre var det?

4: Det var väl olika.

Int: Tänker ni på något särskilt land?

3: Nä, inte direkt så...

4: Jag vet en annan sak: Hur utvecklades kärnvapnen?

Int: Bra, vi fyller på i listan. Kör på!

2: Hur var det för folket?

1: Ja, sen stora händelser också.

Int: Har ni några exempel?

Int: Varför vill ni veta mer om detta? Kan ni förklara eller motivera varför?

2: Det är ju intressant och kan ju betyda något för en, om man har släcktingar som var med och så.

Skola II, 2014-02-27

1: Hur samhället byggdes upp efter andra världskriget.

Int: Vilka samhällen tänker ni på?

1: Ja, efter kriget då, i Tyskland. Kanske Polen och England.

2: Men Sverige också. Hur blev vi rika?

4: Teknikens utveckling

3: Ja, alla datorer och bilar med.

Int: Är det framförallt datorer och bilar ni vill veta mer om?

4: Rymden tänkte jag...

[...]

1: Det blev väl inte så mycket krig efter andra världskriget...

5: Inte världskrig.

1: Nej, hur förhindrade man det? Hur gjorde man?

Int: Vem eller vilka menar Du särskilt är ”man”?

1: Ledare.

Int: Fint, jag noterar. Fortsätt ni!

2: Det är ju svårt att veta.

Skola IV, 2014-02-28

4. Det blev ju inte mer världskrig. Varför inte?

2. Det var väl spänning, men varför hettade det inte till?

[...]

2. Det var kommunism och så. Jag tror att Sverige hade rätt mycket arméer och sånt. Militär.

Int: Vill ni lära er mer om det?

2: Ja

1: Det är rätt intressant, atombomber också.

3: Ja, också hur man hade det, vem som bestämde och ekonomin och sånt då.

[...]

Int: Har ni fler exempel?

3: Vietnam och sånt har jag hört om det. Det vill jag jobba om.

2: Där var det krig.

2: Grymt, tror jag.

En tematisering av svaren från gruppintervjuerna spänner över i princip samma fält som ungdomarnas förkunskaper. Eleverna vill lära sig mer om hur människor levde, om motsättningar mellan folk, om hur samhället byggdes upp och om teknikutvecklingen i samhället. Därtill redovisas några nya områden, vilka här kommenteras ytterligare. Ett sådant område rör specifika händelser eller företeelser som Vietnamkriget och kärnvapnens utveckling. Enstaka elever visar att de har hört talas om eller fångat upp kunskap om Vietnamkriget och att detta av någon anledning vore intressant att lära sig mer om. Några elever säger att de vill lära sig mer om kärnvapen och om hur de har utvecklats. Det är samtidigt noterbart att inte fler elever nämner något om detta. Kärnvapen är en realitet i elevernas samtid, men inte heller ute i samhället diskuteras frågan särskilt ofta. Dagens kärnvapen är mer avancerade och har större sprängkraft än tidigare, men ändå diskuteras de sällan. Elevernas svar speglar uppenbarligen samtidens aktuella frågor och den historiekultur som omfattar teknik, datorer och spel. Vietnamkriget har under lång tid varit tema i en rad spelfilmer och kan på så sätt ha fångat ungdomars uppmärksamhet. Ett

annat, och närliggande, område rör ungdomarnas uppfattning om att man under kalla kriget framgångsrikt lyckades förhindra krig. Detta är en av terrorbalansens och MAD-politikens (Mutually Assured Destruction, vetskapen om att ett angrepp på motståndaren garanterat innehåller ett förödande motangrepp, vilket avhöll båda supermakter från angrepp) paradoxala förtjänster. Ungdomarna har uppenbarligen någon vetskap om att det inte utbröt något stor-krig och de vill veta hur detta kunde förhindras. Frågan är befogad och mycket intressant.

När eleverna ombeds att formulera vad de vill lära sig mer om ifråga om kalla kriget lyfter många av dem blicken och uttrycker tämligen stora och övergripande frågor. Informanterna tar i huvudsak sin utgångspunkt i de förkunskaper som de redogjort för strax tidigare under intervjun. En tolkning av detta är att de förmår vidga kunskapen om att det kunde vara svårt att styra stater och att vissa folk hatade fiender, som exempelvis informanterna I:3 och I:4 beskriver ovan, till önskemål om att lära sig mer om hur stater styrdes och vad motsättningar och spänningar berodde på. På motsvarande sätt känner eleverna till att perioden innehöll en hastig och omfattande teknisk utveckling, vilket de också vill veta mer om.

Eleverna efterfrågar kunskaper om större sammanhang. De vanligaste interrogativa pronomina som används är ”hur” och ”varför”. Således efterfrågar eleverna kunskaper om förklaringar och bakgrund och inte om enstaka händelser, namn eller årtal. Iakttagelsen överensstämmer väl med en större studie av elevers beskrivningar av och uttryck för kunskap om historia.<sup>16</sup> I öppna frågor om vad man ska kunna eller vad som är värt att kunna menar högstadiesstudenter att enstaka kunskaper är prioriterade. När elever sedan möter en konkret historisk kontext och ombeds att formulera frågor, eller på annat sätt interagera med texten, visar

de helt andra typer av kunskap. Tidigare forskning visar att kring konkreta kontexter domineras kunskaper av typen förklara, jämföra och dra slutsatser.<sup>17</sup> Elevsvaren om vad man vill lära sig mer om kalla kriget är i analogi med den större undersökningen.

Ännu en reflektion återstår att kommentera: Elev I:2 förklarar varför hon är intresserad av att lära sig mer om kalla kriget: ”Det är ju intressant och kan ju betyda något för en, om man har släktingar som var med och så.” Min tolkning är att i motiveringens ligger dels en personlig aspekt som pekar på släktingar och personlig närhet, dels finns en underliggande tanke om mening och meningsskapande. I historiedidaktisk forskning är just mening en central aspekt, eftersom den pekar på hur människor upplever sig knutna till och i relation till det förflutna.<sup>18</sup>

## Läromedlens erbjudande

Avsnittet Kalla kriget avhandlas i Historia Prio 9 (27 sidor), Levande historia 9 (20 sidor) och i Utkik Historia 7-9 (29 sidor).<sup>19</sup> Omfattningen i sidor är tämligen lika, förutom att Levande historia avsätter en tredjedel mindre än de övriga. Urvalet är i stor utsträckning detsamma i böckerna; fokus ligger på större händelser, centrala skeenden samt några viktiga och framträdande personer. Samtliga tre böcker berättar om tiden omedelbart efter andra världskrigets slut, Tysklands delning, Marshallhjälpen, Berlinblockaden, rymdkapplöpningen relaterad till kärnvapenkapprustning och terrorbalans.<sup>20</sup> Man behandlar vidare konflikter och krig genom ombud: Koreakriget, Kubakrisen och Vietnamkriget. Levande historia belyser den sovjetiska invasionen i Ungern och det utdragna kriget i Afghanistan. Prio berättar dessutom om Kongo-krisen och Pragvårens brutala slut. I samband med kalla krigets slut lyfter läroböckerna fram kampen i Polen från 1981 och fram-

åt, Michail Gorbatjovs reformer och hur Sovjetunionen slutligen avskaffades. I *Levande historia* får läsaren också möta redogörelser för 1989 som det avgörande året för kalla krigets slut och hur Tyskland senare återförenades 1990.

Utöver berättelser om händelser förekommer också några exempel på hur organisationer som NATO och Warszawapakten bildades (*Utkik, Levande historia*). *Utkik* beskriver också FN och EU som exempel på fredsprojekt under kalla kriget. *Levande historia* belyser de ekonomiska aspekterna av situationen genom att berätta om den ekonomiska utvecklingen i Europa och om hur Kol- och stålunionen syftade till att kontrollera tillgång till och användning av stål för vapenindustrin. De sociala perspektiven på situationen i västvärlden belyses av *Utkiks* berättelser om medborgarrättsrörelsen, ungdomsrörelsen, kvinnorörelsen och fredsrörelsen.

Den händelseorienterade framställningen i böckerna kompletteras på olika sätt. *Prio* ger ögonblicksbilder av situationen i form av möten med en person och av folkets kamp för frihet i Östtyskland. I *Utkik* ger man också en ögonblicksbild av hur människors liv kunde te sig i Tyskland omedelbart efter andra världskrigets slut. Boken erbjuder också specifika moment i form av läsning av fördjupningstexter och uppgifter kopplade till statistiskt material.

Framställningen i de tre böckerna är nästan undantagslöst av berättande och beskrivande karaktär. Texterna berättar om vad som hände, och emellanåt hur det gick till. Ett signifikativt exempel ser ut enligt följande:

I Östtyskland växte missnöjet med kommunistregimen. Det var brist på demokrati, varubrist och allt fler försökte fly till väst. I Berlin kunde den som ville fly sätta sig på tunnelbanan och helt enkelt åka till en station i Västberlin. Men 1961 började östtyska soldater bygga en mur runt

Västberlin. Nu skulle ingen kunna fly dit. Muren byggdes högre och högre. Området runt muren försågs efter hand med vakttorn, mineringar och taggtråd. Den som försökte fly över muren sköts utan varning.<sup>21</sup>

I viss mån förklaras händelser med hjälp av orsakssammanhang. Förklaringarna är dock vanligtvis relativt kortfattade, vilket illustreras genom exemplet om hur västmakterna reagerade då Sovjetunionen 1948 blockerade alla tillfartsvägar till Berlin:

Västmakterna övervägde att öppna vägarna genom östra Tyskland med hjälp av sin militärmakt. Men risken för krig kändes alltför stor. Istället bestämde de sig för en luftbro. Dag och natt flög man in proviant till Västberlin. I stort sett allt, utom vatten, fördes in på detta sätt. Men för detta räckte inte de två flygplatserna trots att de fått flera nya landningsbanor. Västmakterna tvingades därför bygga en tredje flygplats. På så vis kunde man till sist föra in 10 000 ton varor per dygn.<sup>22</sup>

Det förekommer där till enstaka textpassager, i vilka läroboksförfattarna redovisar mera resonerande framställningar:

Mellan 1870 och 1945 hade Frankrike och Tyskland varit i krig med varandra tre gånger. Hur skulle detta kunna undvikas i framtiden? Och hur skulle man kunna minska misstänksamheten mellan länderna?”

Fransmannen Jean Monnet [måné] funderade mycket över dessa frågor. Han hade tidigare haft en del uppdrag för Nationernas förbund och var alltså van vid internationellt samarbete. Nu kom han på en mycket enkel idé. Det

behövs kol och järn för att göra stål, och det behövs stål för att göra vapen. Om Frankrike och Tyskland fick veta allt om varandras gruvor och stålindustrier skulle de inte längre behöva misstänka hemliga upprustningar. Men för att kontrollen skulle fungera krävdes det en organisation med makt över medlemsstaterna.

Monnet vände sig därför till den franske utrikesministern Robert Schumann och tillsammans lade de fram förslaget om en kol- och stålunion. De tyska ledarna accepterade förslaget och 1952 var unionen verklighet.<sup>23</sup>

## **Elever och läroböcker i relation till den nationella kursplanen i historia**

I kursplanen för historia, som utgör en del av Läroplanen för grundskolan (Lgr 11), formuleras undervisningens syften enligt följande:

Genom undervisningen i ämnet historia ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- använda en historisk referensram som innehåller olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer,
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.<sup>24</sup>

En iakttagelse är att eleverna i frågan om förkunskaper, liksom i frågan om önskade och förväntade kunskaper, uppehåller sig kring endast ett av de delsyften som kursplanen i historia stipulerar. Det rör sig om elevens förmåga att använda en historisk referensram. Min tolkning bygger på att de uttrycker önskade kunskaper om sammanhang och företeelser där man vill ha strukturella eller aktörsorienterade förklaringar till händelser, utveckling och förhållanden. Det handlar således inte endast om att återge fakta, utan att lyfta den till en nivå som karakteriseras av överblick, sammanhang och förklaring. Ingen informant uttrycker kunskap om de övriga förmågorna, att kritiskt granska, tolka och värdera källor, att reflektera över användning av historia eller att använda historiska begrepp. Resultatet är dock inte oväntat, eftersom frågorna som eleverna diskuterade i huvudsak rör innehåll, till exempel "Vad vill Du lära dig mer om den perioden?" Det är sannolikt inte självklart att eleverna svarar att de vill lära sig mer om källor, metoder eller historiebruk, vilka samtliga betonas i den nationella kursplanen.

Läroböckernas författare har tolkat och anammat vikten av de fyra delsyftena på liknande sätt som eleverna. De har på samma sätt valt att i stort sett uteslutande ge plats åt framställningar som berör en historisk referensram. Genom de berättande och beskrivande texterna bygger man för eleven upp en kunskapsbas som kan utgöra referensram då andra historiska händelser ska tolkas. Centrala händelser och tongivande personer, vilka vanligtvis betraktas som allmänbildning att känna till, utgör kärnan i böckerna. Den nationella kursplanens formuleringar som säger att eleven ska utveckla sin förmåga att använda en historisk referensram innebär en individuell och aktiv förmåga som sannolikt övas bäst i klassrummet, då elever och lärare kan resonera kring historiska sammanhang och hur dessa kan granskas, tolkas, värderas och användas. Läroböckerna erbjuder dock i några arbetsuppgifter och

frågor till texten möjligheter för eleverna att tillämpa sina kunskaper och de facto använda en historisk referensram.<sup>25</sup> I *Prio* finns bland annat följande uppgifter:

Uppgift 12: ”Vad tycker du var kännetecknande (typiskt) för kalla kriget?”

Uppgift H: ”Vad finns det i dagens förhållande mellan USA och Ryssland som påminner om kalla kriget?”<sup>26</sup>

Eleverna måste använda sig av kunskaper som tillämpas då de ska formulera typiska drag respektive göra jämförelser över tid.

I *Utkik* finns en fördjupningstext, i vilken läsaren får möta den östtyske spionchefen Markus Wolf och hans egna motiv till sitt handlande. Wolf menar att underrättelseorganisationerna bidrog till en lång period av fred genom att de gav politiker och militärer upplysningar, vilket innebar att de inte behövde vara rädda att överrumplas av motståndaren och därmed kunde krig av misstag undvikas. Eleverna ställs därefter inför följande uppgift:

Vad tycker du om Wolfs sätt att resonera? Är det bara ett sätt att försvara sig själv eller kan det ligga någon sanning i det han säger? Håller du med honom? Varför? Varför inte?<sup>27</sup>

Eleverna måste kunna argumentera för om de håller med Wolf eller inte och för detta krävs bland annat kunskaper om relationerna mellan staterna.

I den löpande framställningen om hur Västeuropa svetsades samman efter andra världskriget använder författarna till *Levande historia* en historisk referensram då man för läsaren knyter ihop ett sammanhang och en förklaring som bygger på tidigare kunskap:

Det kalla kriget fick staterna i Västeuropa att samarbeta alltmer inom NATO och EEC. Speciellt betydelsefullt för Europa var att Frankrike och Västtyskland nu stod på samma sida.

Fiendskapen mellan fransmän och tyskar hade tidigare löpt som en röd tråd genom Europas historia sedan 800-talet, då Karl den stores rike delades. Flera gånger hade de utkämpat krig mot varandra. Efter andra världskriget har det ansetts otänkbart att de båda staterna skulle hamna i krig igen. Speciellt nära varandra kom länderna under 1980-talet.<sup>28</sup>

*Prio* öppnar, som enda bok, för olika tolkningar av det historiska skeendet – vilket kursplanen föreskriver – , då eleverna ställs inför följande uppgift:

Nikita Chrustjov ringer på heta Linjen upp John F Kennedy under Kubakrisens mest hotande dag. Skriv en dialog som återger deras samtal.<sup>29</sup>

För att eleverna ska kunna utföra uppgiften krävs att de kan väva in kunskaper om Kubakrisen, om vem Chrustjov respektive Kennedy var, vilka sidor de företräddde, vilka uppfattningar de stod för, vilka uppfattningar de hade i fråga om Kubakonflikten 1962 samt vad Heta Linjen var. (Tilläggas kan att Heta Linjen inte fanns förrän året efter Kubakrisen.)

När det gäller att kritiskt granska, tolka och värdera källor för att skapa historisk kunskap innehåller läroböckerna inte några textavsnitt, övningar eller kommentarer som berör detta. Det finns dock i inledningen till boken *Utkik* ett särskilt avsnitt som behandlar minnen, spår och källor. I boken förekommer dessutom i kapitlet om efterkrigstiden och kalla kriget exempel med statistiskt

material som eleverna ska läsa av för att kunna lösa arbetsuppgifter. Uppgiften handlar dock mer om att använda statistik än att granska eller värdera den som källa.

Eleven och lärare möter en rad historiska begrepp i texterna om det kalla kriget. Begrepp såsom järnridån, terrorbalans, kapprustning, glasnost och kalla kriget tydliggörs genom fetstil eller kursiveringar. Därtill förklaras begreppen på ett tämligen tydligt och (oftast) lättförståeligt sätt. Dessa begrepp är direkta, eller så kallade *first order concepts*, vilket innebär att de beskriver direkta händelser eller företeelser i historien. Sådana begrepp är oundgängliga för en historisk referensram och för att kunna känna igen, relatera till eller tolka historien. Ingen av de tre läroböckerna presenterar eller tydliggör dock så kallade *second order concepts*, begrepp som behövs då det gäller att hantera kunskap, att göra jämförelser, se eventuella mönster eller identifiera förändring och brott. Kontinuitet, förändring, jämförelse, likhet och källa är exempel på *second order concepts*. Begrepp av denna, senare, typ förekommer inte i läroböckerna utgivna under 2012 och 2013.

Det kan konstateras att det inte i någon av böckerna görs ansträngningar att hjälpa eleverna nå syftet att utveckla sin förmåga att reflektera över sin egen och andras användning av historia. Det finns dock i läroböckernas urval och förklaringar tydliga historiebruk, vilket emellertid inte uttalas av författarna. I läroböckernas framställningar framträder bland annat icke-bruk, förenklande politisk-pedagogiskt samt ideologiskt bruk av historia, vilket lärares och elever kan identifiera och analysera som en övning.

## Förväntningar och förekomst?

Med utgångspunkt i vad eleverna anser är viktigt att kunna om det kalla kriget formulerar de vad vill lära sig mer om och därmed vad

de förväntar sig av undervisningen under kommande läsår. Elevernas önskemål och förväntningar har jag sammanfattningsvis kategoriserat i fyra grupper och läroböckernas utbud av innehåll relateras i det följande till denna kategorisering.

Eleverna menar, för det första, att de vill lära sig mer om hur människor levde, om motsättningar mellan folk, om hur samhället byggdes upp och om teknikutvecklingen i samhället. Läroböckernas texter motsvarar i viss utsträckning dessa förväntningar. När det gäller hur människor levde finns emellanåt beskrivningar interfolierade i framställningen. Berättelserna behandlar såväl armod efter andra världskriget som skillnader i levnadsvillkor mellan öst- och västblocket och kampen för frihet i de sovjetstyrda staterna. I böckerna betonar man motsättningar mellan ekonomiska system, och emellanåt mellan ledare. Motsättningar mellan folk – såsom eleverna formulerade frågan – beskrivs inte. Däremot belyses, i synnerhet i *Utkik*, teknik- och kunskapsutveckling i samhället. En översikt av 1900-talets bokstavliga explosion avseende medicin-, teknik-, elektronik- och vapenutveckling matchar elevernas önskemål.

Den andra gruppen av elevernas förväntningar och önskemål utgörs av specifika händelser eller företeelser som Vietnamkriget och kärnvapnets utveckling. Det urval av händelser som man ofta möter i kunskapsöversikter, handböcker och läroböcker möter eleverna också i de tre här studerade läroböckerna. Urvalet är kanon-betonat och förutsebart. Händelserna beskrivs näst intill uteslutande av en röst som utstrålar auktoritet och självklarhet. Hur olika sidor betraktade en konflikt eller hur invånarna levde i länder där kalla krigets krig genom ombud fördes berörs inte. I fråga om kärnvapnen och hur de utvecklades ger *Prio* den relativt sett tydligaste bilden. Kapitlet om kalla kriget inleds med att man redogör för atombomben, dess såväl militära som politiska kraft

och hur atombomben som fenomen därmed formade det kalla kriget. Man återkommer sedan till kärnvapen då man berättar om Kubakrisen och hur kärnvapnen där var ett påtagligt hot och samtidigt en avskräckande faktor.

Eleverna efterfrågar, för det tredje, något vidgade sammanhang kring kalla krigets händelser. Deras frågor inleds med ”hur” och ”varför”. Således efterfrågar eleverna kunskaper om förkaringar och bakgrund och inte enkom om enstaka händelser, namn eller årtal. Läroböckerna erbjuder i någon mån det som efterfrågas. I texterna förekommer en rad beskrivningar, om än kortfattade av hur ett förlopp gick till, vilket har exemplifierats ovan i denna text. Läsaren får dock sällan möta kausala framställningar som ger vidare förklaringar om de, ofta komplexa, sammanhang, nödvändiga förutsättningar och tillräckliga faktorer som utgör bakgrund till kalla kriget och dess förlopp.

I en fjärde grupp har jag placerat eleven som motiverar varför hon vill lära sig mer om det kalla kriget med att det är intressant, men framförallt eftersom ”det kan ju betyda något för en, om man har släktingar som var med och så.” (Se ovan.) I motiveringens ligger dels en personlig aspekt som pekar på släktingar och personlig närhet, dels tolkar jag den som en underliggande tanke om mening och meningsskapande. Denna reflektande och ambitiösa motivering till att ägna sig åt historia, motsvaras emellertid inte i läroböckerna. Texternas innehåll och berättelser knyter inte an till elevernas erfarenheter eller för dem kända förhållanden.

När det gäller innehåll (och i viss mån förklarande beskrivningar) överensstämmer således elevernas förväntningar tämligen väl med läroböckernas urval, men dessa resultat är inte fullt ut i linje med de nationella kursplanernas och därmed samhällets förväntningar på undervisningen. Låt oss nära det gäller syftet med undervisningen i historia konstatera att såväl elever som läroböcker

uttrycker i stort sett endast stoff och perspektiv som kan relateras till en historisk referensram och uppgifter som i någon mån innebär att använda densamma. Frågor om källhantering, hur historia används och har använts eller historiska begrepp (av typen second order concepts) lyser med sin frånvaro.

Om vi betraktar stoffet<sup>30</sup> som undervisningen ska behandla ger läroböckerna bättre stöd till läraren. Läroböckernas innehåll överensstämmer i stort med det centrala innehåll som kursplanen föreskriver. Dock är det även innehållsmässigt ytterst svagt tillgodosett med stoff som behandlar källor, historiebruk, begrepp och historiska perspektiv på aktuella frågor.

\*

Strävar elever och läromedel mot samma mål? Ja, delvis – viktiga historiska händelser, hur mäniskor levde och teknikutveckling behandlas. Likaså förklrar böckerna det paradoxala begreppet terrorbalans och hur den verkade militärt återhållande i den direkta relationen mellan supermakterna. Eleverna får dock inte helt och fullt respons på sina önskemål att lära sig mer om varför vissa händelser ägde rum. Läroböckerna beskriver främst att något skedde och, i många fall, hur. En stor utmaning för historieundervisningen i svensk skola förefaller vara att elever och läromedel inte ger uttryck för samma mål som samhället stipulerar genom den nationella kursplanen.

## Referenser

### Läromedel

Almgren, Bengt., David Isaksson, Bernt Tallerud & Hans Thorbjörnsson. *Historia Prio 9*, Stockholm: Sanoma Utbildning, 2013.

- Hildingson, Kaj. & Hildingson, Lars. *Levande Historia 9*, Stockholm: Natur & Kultur, 2012.
- Nilsson, Erik, Olofsson, Hans. & Uppström, Rolf. *Utkik Historia 7-9*, Malmö: Gleerups Utbildning, 2013.

## Litteratur

- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg. *Tolkning och reflektion: Veten-skapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Ammert, Niklas. *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.
- Ammert, Niklas. "Om läroböcker och studiet av dem". I *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Niklas Ammert (red.). Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Ammert, Niklas. "What do you know when you know something about history?" *Historical Encounters*, 1:1 (2014): 50–61.
- Ammert, Niklas & Heather Sharp. "Working with the Cold War: An analysis of knowledge types in Swedish and Australian History textbook activities". *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 8:2 (2016): 58–82.
- Barbour, Rosaline. *Doing focus groups*. London: Sage, 2007.
- Blomqvist, Kristina. *Använts elevers förkunskaper i undervisningen? En enkätstudie av några avgångsklasser vid två gymnasieskolor*. Gävle: Högskolan i Gävle, 2007.
- Carey, Martha Ann & Jo-Ellen Asbury. *Focus Group Research*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2012.
- Cassedy, Lindsay, Catherine Flaherty & Michael Fordham. "Seeing the Historical World: Exploring how Students Perceive the Relationship Between Historical Interpretations". *Teaching History*, 142 (2011): 14–21.
- CODEX – Regler & riktlinjer för forskning, <http://www.codex.vr>.

- se/manniska1.shtml (avläst 20.1.2017).
- Hansson, Johan. *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Umeå: Umeå Studies in History and Education, 2010.
- Holmén, Janne. *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Uppsala: Studia Historica Upsaliensia 221, 2006.
- Koselleck, Reinhart. *Future's Past: On the Semantics of Historical Time*. Cambridge, MA, and London: The MIT Press, 1985.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*. Stockholm: Skolverket, 2011.
- Malmros, Ingmarie Danielsson. *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agering, 2012.
- Ricoeur, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David. *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press, 1998.
- Sander, Paul, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates. “University Students’ Expectations of Teaching”. *Studies in Higher Education* 25:3 (2000): 309–323.
- Stewart, David W. & Prem N. Shamdasani. *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park: Sage, 1990.
- Thorp, Robert. “Representation and interpretation: Textbooks, teachers and historical culture”. *IARTEM e-Journal* 7:2 (2015): 93–95.
- Wibeck, Victoria. *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10: Historia Årskurs 9 Vårterminen 2016*. Malmö högskola och Skolverket, 2016.

## NOTER

- 1 Studien är genomförd inom ramen för projektet *Mot samma mål? Elever och läromedel i ett föränderligt samhälle*, finansierat av Sveriges läromedelsförfattares förbund (SLFF).
- 2 I Sverige är läroplaner och kursplaner för grundskolan förordningar som beslutas av regeringen. Dokumenten är nationellt styrande för verksamheten i skolan. Jag för i denna text ingen diskussion om den nationella kursplanen i historia per se, utan betraktar den här som det styrdokument den är.
- 3 Kursplanen föreskriver att eleverna ska använda sina förmågor. Att till exempel ”granska, tolka och värdera källor”, är en avancerad uppgift som ställer höga krav på eleverna. Förmågorna avser både stoffrelaterad kunskap som att använda en historisk referensram och processorienterad kunskap som att använda historiska begrepp för att tolka och jämföra.
- 4 Rapport Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, Skolverket, 2016.
- 5 Niklas Ammert, *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia* (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 43–48. Se också Robert Thorp, “Representation and interpretation: Textbooks, teachers and historical culture”, *IARTEM e-Journal* 7:2 (2015): 93–95.
- 6 Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* (Höör: Agering, 2012), 280–288.
- 7 Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981): 12 och 139. Jfr även Mats Alvesson & Kaj Sköldberg, *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Lund: Studentlitteratur, 1994) som på sidan 174 en tydlig schematisk förklaring över hur förståelse och förståelse, del och helhet står i relation till varandra.
- 8 Reinhart Koselleck, *Future's Past: On the Semantics of Historical Time* (Cambridge, MA, and London: The MIT Press, 1985), 271.
- 9 Niklas Ammert, ”Om läroböcker och studiet av dem” i *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert (Lund: Studentlitteratur, 2011), 26–28.
- 10 Victoria Wibeck, *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (Lund: Studentlitteratur, 2010), 21–23 och 39.
- 11 Rosaline Barbour, *Doing focus groups* (London: Sage 2007), 2–3, David W Stewart & Prem N. Shamdasani, *Focus groups. Theory and practice* (Newbury Park: Sage, 1990), 15–16.
- 12 Eleverna informerades om undersökningen och vilka förutsättningar som rådde. Alla svar behandlas helt anonymt och konfidentiellt. Eleverna kunde när som

helst avbryta sitt deltagande. Inga filmupptagningar gjordes och inga dokument som innehåller namn eller personuppgifter har upprättats eller hämtats ut från skolan. Ej heller omfattar intervjuerna personliga frågor, utan är att betrakta som förkunskaps- eller diagnosmoment i den ordinarie skolverksamheten (se Veten-skapsrådets etiska riktlinjer, vr.se). Eleverna fick information om att jag vid intervjun inte strävar efter att värdera svar i termer av rätt eller fel, utan att svaren i sig, reflektionerna, förkunskaperna och förväntningarna på undervisningens innehåll var det centrala.

- 13 Martha Ann Carey & Jo-Ellen Asbury, *Focus Group Research* (Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2012), 79.
- 14 Ammert, *Historia som kunskap*, 56–57.
- 15 Lindsay Cassedy, Catherine Flaherty & Michael Fordham, “Seeing the Historical World: Exploring how Students Perceive the Relationship Between Historical Interpretations”, i *Teaching History* 142 (2011), 19–20.
- 16 Ammert, *Historia som kunskap*, 64–65.
- 17 Niklas Ammert, “What do you know when you know something about history?” *Historical Encounters* 1:1 (2014), 58.
- 18 Se till exempel Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life* (New York: Columbia University Press, 1998) och Malmros, *Det var en gång ett land...*
- 19 Bengt Almgren, David Isaksson, Berndt Tallerud & Hans Thorbjörnsson, *Historia Prio 9* (Stockholm: Sanoma Utbildning, 2013), Kaj Hildingson & Lars Hildingson, *Levande Historia 9* (Stockholm: Natur & Kultur, 2012) samt Erik Nilsson, Hans Olofsson & Rolf Uppström, *Utkik Historia 7-9* (Malmö: Gleerups Utbildning, 2013). Förlagen presenterade 2014 dessa läromedel som anpassade efter den nya kursplanen i Lgr 11.
- 20 Robert Thorp (2015, 84–89) har studerat hur svenska historieläroböcker presenterar och förklrar kalla krigets uppkomst. Se också Janne Holméns studie av synen på USA respektive Sovjetunionen i Nordiska läroböcker i geografi, historia och samhällskunskap, se Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget* (Uppsala: Studia Historica Upsaliensis 221, 2006).
- 21 Hildingson & Hildingson, *Levande historia 9*, 383–384.
- 22 Nilsson, Olofsson & Uppström, *Utkik Historia 7-9*, 256.
- 23 Nilsson, Olofsson & Uppström, *Utkik Historia 7-9*, 260.
- 24 *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*. Stockholm: Skolverket, 2011, 172.

- 25 Niklas Ammert & Heather Sharp, "Working with the Cold War: An analysis of knowledge types in Swedish and Australian History textbook activities", i *Journal of Educational Media, Memory and Society (JEMMS)* 8:2 (2016), 70–78.
- 26 Almgren, Isaksson, Tallerud & Thorbjörnsson, *Historia Prio* 9, 84.
- 27 Nilsson, Olofsson & Uppström, *Utkik Historia* 7-9, 279.
- 28 Hildingson & Hildingson, *Levande historia* 9, 388.
- 29 Almgren, Isaksson, Tallerud & Thorbjörnsson, *Historia Prio* 9, 84.
- 30 Det centrala innehållet, som den nationella kursplanen i historia föreskriver, behållas inte specifikt i denna artikel.

# Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole

Håkon Rune Folkenborg

I hvilken grad har kunnskap om det samiske urfolket inngått i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner? Hensikten bak en slik læreplananalyse er primært å vise skolemyndighetens skiftende forestillinger om samisk kultur og historie i perioden fra 1954 til 2013. Sekundært vil den i tillegg vise oss i hvilken grad samene inngår i forestillingen om en overordnet norsk nasjonal identitet. Hvordan endres denne forestillingen seg i takt med endrede forestillinger om samene? Ved å kartlegge og tidfeste slike endringer, kan en også problematisere når den assimilerende fornorskningen egentlig slapp sitt grep i de samfunnsfaglige læreplanene.<sup>1</sup> Den videre drøftingen vil fokusere på hvorfor forestillingene endres. Hovedvekten legges på å forklare periodens tydeligste brudd i skolemyndighetenes vurdering av samisk kultur og historie sin plass i grunnskolens samfunnsfag. Først er det imidlertid nødvendig å begrunne valg av tidsperiode og samfunnsfaglige læreplaner som kilder, for deretter å redegjøre for analysemetoden og sette læreplananalysen inn i en større teoretisk ramme.

## Hvorfor perioden 1954-2013 og samfunnsfaglige læreplaner?

Etter en periode fra 1954 med ulike forsøksordninger, ble det fra 1969 innført en 9-årig felles grunnskole i Norge.<sup>2</sup> Med dette fulgte det felles nasjonale læreplaner, i perioden referert til som normalplan, mønsterplan og læreplanverk. Disse består av en generell del og en fagspesifikk del, hvor de samfunnsfaglige læreplanene hører til. Den generelle delen utdypet formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Den nåværende generelle læreplanen ble innført i 1993 og gjelder fortsatt, men en ny generell læreplan er nå på høring. Siden 1974 har det blitt innført nye læreplanverk med 9-13 års mellomrom. De nasjonale læreplanene har hovedsakelig tre funksjoner, styring av skolen, veilede lærere og gi informasjon til foreldre, og i Norge og Sverige har de juridisk status som forskrift.<sup>3</sup> Innholdet i læreplanene blir endelig vedtatt av politikerne på Stortinget, og prosessen fram mot den endelige utformingen ledes av det skolepolitiske embetsverket. Læreplane ne er kanskje det viktigste styringsmidlet staten har overfor skolens undervisning, særlig etter at godkjenningsordningen av lærebøker forsvant fra år 2000. Med andre ord er de til ulike tider gjeldende læreplanene i perioden 1954 til 2013 uttrykk for hva skolemyndighetene vil at alle skoleelever i løpet av den obligatoriske skolegangen skulle lære om samisk kultur og historie. De samfunnsfaglige læreplanene egner seg særlig som kilder til forestillinger om nasjonal identitet siden de formidler hvem «vi» nordmenn er i fortid, nåtid og framtid. Analysen av disse vil vise i hvilken grad det samiske urfolket inngår i en slik forestilling om en norsk nasjonal identitet. Den vil også vise endringene i skolemyndighetenes forståelse av samisk kultur og historie, samt si noe om den relevansen

og verdien slik kunnskap blir gitt i en norsk skolesammenheng. Medfører de skolefaglige prioriteringene innenfor de samfunnsfaglige læreplanene en forestilling om det samiske som kontrast til det norske, eller som en del av det norske?

Siden 1997 har grunnskolen har hatt et samlet samfunnsfag gjennomgående for hele skoleløpet, bestående av disciplinene historie, samfunnskunnskap og geografi. For å få et helhetlig bilde av samfunnsfaglig undervisning, tematikk og læreplaner før dette, må en inkludere samfunnsfaglige elementer innenfor fag som heimstadlære og orienteringsfaget (o-faget).<sup>4</sup> Det betyr at det ligger flere ulike læreplaner enn det fagspesifikke samfunnsfaget til grunn for gjennomgangene for tiden fram til 1997. Siden grunnskolen ble innført i Norge har det i alt kommet fem ulike læreplanverk. For perioden fram til den foreløpige *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1971 (M-71), ligger *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* fra 1960 og de utfyllende normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskulen fra 1939 til grunn. Disse ulike læreplanene danner dermed grunnlaget for perioden fra de første forsøkene med niårig grunnskole i 1954 fram til 1974. I 1974 (M-74), 1987 (M-87), 1997 (L-97) og 2006 (LK-06) kom det nye læreplanverk. Læreplanverkene består av en generell del og en del med fagspesifikke læreplaner, og det er i denne sammenheng de sistnevnte som er mest interessante. Innholdet i læreplanverkene blir endelig vedtatt av politikerne på Stortinget, og prosessen fram mot den endelige utformingen ledes av det skolepolitiske embetsverket. Læreplane-ne er kanskje det viktigste styringsmidlet staten har overfor skolen når det gjelder innholdet i undervisningen i norsk skole, særlig etter at den statlige godkjenningsordningen av lærebøker forsvant fra år 2000. VDisse formelle læreplanene er imidlertid å regne som normative kilder. Det betyr at de ikke gir oss svar på hva som faktisk foregår og har foregått i de mange norske klasserom, men på

hva skolemyndighetenes ønsker skal prege undervisningen. De ulike læreplanverkene har åpnet for ulik grad av lokal valgfrihet knyttet til prioritering og vektlegging av ulike emner innenfor samfunnssfag. Dessuten har lærebøkene tradisjonelt hatt stor innvirkning på både form og innhold i samfunnssfagundervisningen. Selv om læreplanenes forpliktende innhold er utgangspunktet for alt dette, vil forfatternes og samfunnssfagslærerens vektlegginger, utvalg og tolkninger kunne variere.

Analysen av de ulike læreplanene er slått sammen der det er mest hensiktsmessig. Det betyr i praksis at gjennomgangen av de ulike læreplanene med samfunnssfaglige emner fram til M-74 slås sammen. Læreplanene for samfunnssfag fra L-97 og LK-06 slås også sammen, siden det i disse er sammenfall i hvordan det samiske inngår i samfunnssfaget. Vi ender derfor opp med fire ulike tidsbilder basert på de forestillingene skolemyndighetene uttrykker gjennom læreplanene. Det første med utgangspunkt i ulike læreplaner for tida fra 1954 fram til og med den foreløpige Mønsterplanen fra 1971 (1954-1974). Deretter med Mønsterplanen fra 1974 som grunnlag (1974-1987), så til Mønsterplanen fra 1987 (1987-1997) for så å avslutte med Læreplanverkene 1997 og 2006 (1997 fram til 2017), inkludert de endringene som kom i 2013.<sup>5</sup>

## Analysemetoden og læreplananalyse

De samfunnssfaglige læreplanene for perioden 1954-2013 er systematisk gjennomgått for å finne referanser til samisk kultur og historie. I de læreplanene hvor det ikke finnes slike direkte referanser, er mulige indirekte referanser gjennomgått. Undersøkelsen er således en kvalitativ tekstanalyse av formelle vedtatte læreplaner. Hensikten er å tolke og forstå disse referansene som uttrykk for skolemyndighetenes forestillinger om samisk historie og kultur og relevansen av

slik kunnskap. Dette danner i neste omgang grunnlaget for mine tolkninger og framstillinger av overordnede forestillinger om samisk historie og kultur i form av de nevnte fire ulike tidsbildene.

I forbindelse med læreplananalyser vises det ofte til den amerikanske læreplanforskeren John Goodlad og de fem læreplannivåene han opererer med. Det første nivået er *ideenes* læreplan som dreier seg om ulike interessegruppers forslag, uttrykk for bestemte perspektiver og verdier, forut for læreplanreformer. Dette læreplannivået vil stå sentralt i drøftingsdelen som handler om årsaken bak påviste endringer vedrørende samisk historie og kultur i de samfunnsfaglige læreplanene. Det vil dreie seg om alt fra interesseorganisasjoner, skolepolitiske miljø, statlige initiativ knyttet til samiske samfunnsspørsmål, enkeltpersoner og mer generell norsk samfunnsutvikling. Det andre nivået er den *formelle* læreplan, i form av det vedtatte dokumentet. Det er dette nivået som ligger til grunn for den systematiske gjennomgangen, og som i denne sammenhengen er kildene til skolemyndighetenes skiftende forestillinger om samisk kultur og historie og den plass denne tematikken skal ha i samfunnsfaglig undervisning i norsk grunnskole. Det tredje nivået er den *oppfattede* læreplan. De mange ulike tolkningene av den vedtatte læreplanen samsvarer nok ikke alltid med læreplanforfatternes og de besluttende politikernes intensjoner. Det forklarer blant annet hvorfor det varierer i hvilken grad ulike lærebøker har med stoff om samisk kultur og historie og variasjoner i hvordan slikt stoff er vinklet. Det fjerde nivået er den *operasjonaliserte* læreplan. Dette handler om hvordan den faktiske undervisningen om f. eks. samiske tema som foregår i skolen. Det femte nivået er den *erfarde* læreplan, som kan dreie seg om elevenes egne opplevelser, erfaringer og læring fra skolen om samisk kultur og historie.<sup>6</sup> På bakgrunn av nødvendige avgrensninger vil ikke de siste tre nivåene trekkes inn i analysen og drøftingen, selv

om de er relevante for en mer helhetlig forståelse av hvordan samisk historie og kultur inngår i samfunnsfaglig undervisning.

### Tiden fram til 1974: Usynlige og fremmedartet

Det ligger som nevnt flere ulike læreplaner med samfunnsfaglige emner til grunn for perioden fram til den nye mønsterplanen kom i 1974.<sup>7</sup> Det er ingen eksplisitte referanser til samisk historie eller kultur i heimstadlærers læreplaner. Imidlertid henvises det til «naturfolk» som teoretisk åpner for en mulighet for å fokusere på samene i tråd med datidens oppfatning om hva som konstituerte et «naturfolk». I Normalplan for byfolkeskolen (1939) står det: «Primitive samfunn fanger barns interesse. Robinson Crusoe og fortellinger om eksimoene eller andre naturfolk viser menneskenes levesett, boliger, innbo og redskaper under primitive forhold. [...] Sammenlikning mellom primitive og siviliserte samfunn gir godt utbytte for undervisninga i heimstadlære».<sup>8</sup> I Normalplan for landsfolkeskolen (1939) står det følgende under emnet «Snø – ski og skeiser»: «Forteljingar om eskimoar eller andre naturfolk. Steinalderfolket. Samanlikning av levevis mellom naturfolk og i siviliserte samfunn».<sup>9</sup> Den eneste eksplisitte referansen til samisk historie og kultur finner vi i læreplanen for samfunnsfag i Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole fra 1960. På slutten av den 26-siders planen vises det til eksempler på valgfrie oppgaver det kan være aktuelt å arbeide med. Innenfor geografidisiplinen er det ene av to oppgaveforslag: «Gjengi innholdet i en bok om a) samer, b) eskimoer, c) negrer i Afrika, d) negrer i Amerika».<sup>10</sup> Innenfor den foreløpige mønsterplanen som fulgte i 1971, var det samfunnsfaglige emner innenfor heimstadlære og o-faget, i tillegg til samfunnsfaget.<sup>11</sup> I læreplanen for o-faget er det to referanser til samer, en implisitt og en eksplisitt. I 3. klasse nevnes «reindrift»

som stikkord, mens man for 4. klassen kan velge å se nærmere på samene hvis en under emnet «Livet i kalde strøk» velger å fokusere på Nord-Skandinavia. Eskimoer er alternativet hvis en velger områder som Tundraen, Grønland eller Canada.<sup>12</sup> Læreplanene for heimstadlære og samfunnsfag har ingen referanser til samisk historie og kultur, og heller ingen indirekte referanser gjennom begrep som «naturfolk».

### **1974: Reindriftsamisk gjennombrudd**

Allerede i forordet til M-74 forstår en at forestillingen om samisk historie og kultur sin rolle i grunnskolens samfunnsfag er endret: «I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen».<sup>13</sup> Vi skal i drøftingsdelen komme tilbake til fra hvilke hold ønskene kom fra. På samme vis som i M-71 er samfunnsfaget del av det overordnede o-faget og gjeldene for 4.-9. klassetrinn. Det er naturlig å først se på de samfunnsfaglige emne innenfor heimstadlære, for klassetrinnene 1.-3., og det fagspesifikke o-faget, 1.-6. klassetrinn. Referansene i M-74 er så mange at det er mer hensiktsmessig å prøve å fange hvilke aspekter ved samisk historie og kultur som vektlegges, enn å gjengi alle referansene i sin helhet. En viktig endring i planen for heimstadlære fra M-71 finner man under overskriften «Heimstadlære i språkblandingsdistrikter».<sup>14</sup> Her argumenteres det for hvorfor kunnskap om samisk kultur og historie er viktig for elevene og at læreren må få fram det språklige likeverdet mellom norsk og samisk. Det vises også til konkrete kulturforskjeller, som f. eks. den samiske læstadian-sk-pregede julefeiringen, og hvordan læreren må ta særskilte hensyn til dette i undervisningen. Avslutningen peker utover de spesifikke språk blandingsdistriktene: «Også for barn i de øvrige

deler av landet bør en ta med en del av disse samiske emneområdene, da det er av stor betydning at alle barn i landet får lære noe om den samiske kultur».<sup>15</sup> Nye stikkord knyttet til samisk kultur konkretiserer denne holdningsendringen i heimstadlærrens ulike overordnede emner. Disse er i all hovedsak de samme som i M-71. For 1. klassetrinn handler det om «samedrakten», «samiske juleskikker», «reinflokkene», «flyttsamenes vårflytting» og «flyttsamenes sommerboplasser».<sup>16</sup> For 2. klassetrinn introduseres det et nytt emne kalt: «Hos en flyttsamefamilie», med en mengde utdypende stikkord angående reindrift.<sup>17</sup> Under øvrige emner er det også føyd til nye stikkord med referanse til reindrift. Fokuset på flyttsamer og reindrift i heimstadlæreren forsterkes ytterligere i det fagspesifikke o-faget. Referansene til samisk kultur og historie er mange, detaljrike og utdypende når det gjelder reindriften, men også samenes historiske utvikling fra opphav og fram til samtidens vektlegges. I ulikt omfang er det slike henvisninger på alle klassetrinnene fra 1. til 6. i o-fagets læreplan.<sup>18</sup> Den samme tendensen, mange referanser med særlig fokus på reindrift, finner en også for samfunnsfagets del. Samiske emner er del av både historie-, samfunnskunnskap- og geografidisiplinen og referert til innenfor de fleste klassetrinnene. For geografidisiplinen er det referanser på alle klassetrinnene, og for historiedisiplinen er det kun på 5. og 8. klassetrinn en ikke finner direkte referanser til samisk historie, og stikkordene her spenner fra de første kjente kildene til nåtids-situasjonen. For samfunnskunnskapsdelen er det samiske berørt innenfor alle klassetrinnene, unntatt 7. trinnet. Fornorskningen, både som fenomen og som fortsatt virkende kraft innenfor samiske samfunn, trekkes også fram. Elevene skulle se hvordan fornorskningen genererer generasjonskonflikter og endrer samiske samfunn og samisk identitet. Begge deler er uttrykk for et dynamisk syn på samisk identitet og historie.<sup>19</sup>

## **1987: Samene: et nasjonalt og internasjonalt urfolk**

Da M-87 kom, forsvant heimstadlære som fag ut av grunnskolen. O-faget gikk fra å være både et fellesnavn for flere ulike fag og et eget fag, til nå å bare referere til det spesifikke o-faget som ble undervist fra 1.-6. klassetrinn. Samfunnsfaget ble nå et ungdomsskolefag for 7.-9. klassetrinn. En mer overordnet endring fra M-74 var en viss innstramming på valgfriheten når det gjaldt stoffutvalg: «Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger». <sup>20</sup> De såkalte hovedemnene var ikke lenger veiledende, men obligatoriske. Denne mønsterplanen blir ofte trukket fram som en milepæl i samisk skolehistorie, siden den inneholdt grunnleggende prinsipper om samiske skolespørsmål som språklig og kulturelt likeverd, og en uttalt anerkjennelse av den særstillingen samene har blant de norske etniske minoritetsgruppene.<sup>21</sup> Det var for øvrig første gang at samiske representanter, gjennom Samisk utdanningsråd, formelt deltok i arbeidet med en nasjonal skolereform.<sup>22</sup> Rådet stod bak utkastene til mønsterplanens kapitler om samisk språk og opplæring.<sup>23</sup>

Orienteringsfagets læreplan er ordnet i 13 hovedemner, og under overskriften «Lærestoff og progresjon» står det: «Fagplanen har et eget hovedemne om samer, samefolket – sámi álbmot. Undervisninga skal gi alle elever i grunnskolen kunnskap og innsikt som kan fremme forståelse, toleranse og respekt og motvirke uriktige og uheldige forestillinger om samer». <sup>24</sup> Omtalen om samisk kultur og historie i denne læreplanen er så koncentrert at omtalen av hovedemnet, Samefolket – sámi álbmot, gjengis i sin helhet her:

Emnet skal gi allmennkunnskap om samefolket og fremme innsikt, forståelse, toleranse og respekt. Det er naturlig å begynne med en enkel innføring om det samiske sam-

funnet i dag, og etterpå gå over til en mer helhetlig behandling av historie, kultur og det samiske folkets situasjon i Sápmi, det området der samer bor og har bodd i Norge, Sverige, Finland og Sovjetunionen. Hovedvekten skal legges på situasjonen til samene i Norge.

I arbeidet med den historiske utviklinga bør en blant annet legge vekt på tilpasning til naturgrunnlaget, utviklinga av samisk samfunnsordning og på møtet med storsamfunnet (organisert statsmakt). Elevene skal også få innføring i sentrale deler av samisk kultur og de utfordringene denne kulturen har møtt og møter. I arbeidet med ulike sider ved det samiske samfunnet i dag bør en også prøve å gi mening til begreper som etnisitet (kulturtilknytning) og kulturfellesskap. Stoff om samene skal også trekkes inn der det er naturlig i andre hovedemner og i andre fag.”<sup>25</sup>

Etter dette spesifiseres det når de ulike delemnene innenfor samisk kultur og historie skal tas opp i løpet av 1. -6. klassetrinn. Den samme strukturen med overordnende hovedemner og konkretiserende delemnner, preger også læreplanen for samfunnsfag, 7.-9. klassetrinn. Av totalt 12 hovedemner er «Samene – en egen folkegruppe» ett av disse. Siden denne omtalen er såpass konsentrert gjengis den i sin helhet:

”Arbeidet med dette hovedemnet skal gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkninga, og medvirke til å skape realistisk forståelse av og respekt for samene og deres kultur. En må gi oversikt over samenes historie fra ca. 1700 og fram til i dag, med særlig vekt på forandringer som følge av storsamfunnets utvikling. Sammenhenger mellom naturgrunnlag og kultur og endringer i nærings-

liv og yrker må også belyses. Elevene må få kjennskap til sentrale elementer i den samiske kulturen, med vekt på språk, livssyn, kunst o.a. De må få forståelse for de utfordringer og problemer den samiske kultur og den enkelte er stilt overfor i forhold til storsamfunnet. Samenes situasjon i Norge bør sammenholdes med samenes situasjon på hele Nordkalotten, samtidig som en også i noen grad bør trekke sammenligninger med andre urbefolkninger.”<sup>26</sup>

Det vektlegges i læreplanen at samfunnsfagets samiske emner skal være en videreføring av o-fagets samiske emner. Disse må relateres til den generelle norske samfunnsutviklingen. Det understrekkes at samiske emner er obligatoriske. Den samiske historien og kulturen skal formidles som en egen særegen meningsfull enhet og samiske ord og uttrykk som «sámi álbmot» og «Sápmi» introduseres, noe som understøtter ambisjonen om det samiske som kvalitativt likeverdig det norske. En effekt av dette er at samisk historie og kultur dermed forsterker forestillingen om det samiske som en kontrast til det norske, enn som en del av det norske. De utdypende stikkordene er mer generelle, og ikke så grunnleggende informative som tendensen var i M-74.<sup>27</sup> Stikkord som «samer som urbefolkning» og «sammenligninger med andre urbefolkninger» impliserer dessuten et overordnet urfolksperspektiv på de norske samene som ikke finnes i tidligere læreplaner.<sup>28</sup> Begrepet Sápmi, samefolket og deres flerstatlige bosettingsområde understreker dette. Det henvises også til FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 27, som omhandler beskyttelse av minoriteter. Konvensjonen trådte i kraft i 1976 etter at et tilstrekkelig antall stater hadde ratifisert den. Norge undertegnet den allerede i 1968 og ratifiserte den i 1973.<sup>29</sup> Overordnet sett viser gjennomgangen at forestillingen om samisk kultur og historie endret seg fra «reindriftene» i M-74 til «urfolk» i M-87.

## L-97 og LK-06: En selvsagt plass for «det einaste urfolket i landet vårt»

Etter ti år ble M-87 erstattet av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L-97). I tillegg til utvidelsen fra ni til ti klassetrinn, ble det også gjort skolefaglige endringer. O-faget forsvant, og samfunnssfag ble herfra et fag med undervisning på alle klassetrinn i grunnskolen. Det ble en sterkere profilering av de ulike fagdisiplinene sammenlignet med M-87 hvor målene for faget var satt opp samlet. I L-97 er det opplistet spesifikke kompetanse mål for historie, geografi og samfunnskunnskap fra 5. – 10. trinnet. Gjennomgangen av den samfunnssfaglige læreplanen i L-97 slås sammen med den tilsvarende læreplanen i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK-06). De samiske emnene er grundig innarbeidet i begge planer og det er heller ingen større strukturelle endringer for samfunnssfagets del fra L-97 til LK-06.

Læreplanen for samfunnssfag i LK-06 er imidlertid organisert noe forskjellig ved at kompetanse målene er opplistet samlet for de ulike disiplinene etter 4., 7. og 10. klassetrinn. Det er dermed opp til den enkelte skolen og lærerne å fordele kompetanse målene på bestemte klassetrinn på barne-, mellom- og ungdomstrinnet. En annen forskjell er hvordan den innholdsmessige siden ved faget formidles. Målformuleringene i L-97 var detaljerte og konkrete, mens de i LK-06 er mer åpne og generelle. Selv om L-97 er mer konkret på den innholdssiden når det gjelder samisk kultur og historie, er bredden innenfor kompetanse målene i LK-06 like omfattende når det kommer til denne tematikken. Dessuten kan en argumentere for at samisk-relatert tematikk løftes fram i LK-06. I en læreplan ellers preget av generelle formuleringer, peker den mer spesifikke omtalen om samisk historie og kultur seg ut. Tradisjonelle tema i f. eks. historiedelen som «parlamentarismen», «1905», «2. verdenskrig»

og «kald krig» nevnes ikke med konkrete formuleringer, slik det gjøres med samisk tematikk.

Ett fellestrekks ved samfunnsfagets læreplan i L-97 og LK-06 som skiller disse fra M-87, er at samisk tematikk er innbakt fortløpende i målformuleringene. Dette til forskjell fra M-87 hvor samisk tematikk ble behandlet i egne frittstående hovedemner. Disse ble i M-87 stående uten særlig tilknytning til øvrige emner, mens det i L-97 og LK-06 framstår som integrerte i det øvrige fagstoffet. Dette bidrar til en forestilling om det samiske som del av det norske, enn som kontrast til det norske. Allerede i fagplanens innledning i L-97 synliggjøres samisk tematikk som ett av seks felles generelle mål for faget. Både et diakront og et synkront perspektiv skal prege undervisningen om samiske emner, gjennom «kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet». <sup>30</sup> Det er henvisninger til samiske tema på hvert klassetrinn, unntatt 8. trinnet. <sup>31</sup> På samme vis som i M-74 og M-87 legges det vekt på en bred framstilling av samiske forhold og mange av de konkrete stikkordene er de samme. Det er i L-97 som i M-87, et sterkt fokus på de urfolksrettighetene «det einaste urfolket i landet vårt» <sup>32</sup> har. Viktige stikkord for dette er sameloven, ILOs konvensjon om rettighetene til urbefolkninger og sametinget. Der M-74 presenterte reindrift som nærmest synonymt med samisk identitet, er det her ingen eksplisitte referanser til reindrift, men bare nøytrale formuleringer som «samiske næringer». <sup>33</sup> Tendensen fra M-87 er forsterket siden det gis få føringer på innholdet i forestillingen om samisk identitet. Selve prosessen bak en slik samisk kollektiv identitetsskaping trekkes inn ved at en skal kjenne til etterkrigstidens følger for «det veksande samiske medvitet». <sup>34</sup> Forestillingen om samisk identitet er dermed i L-97 utpreget dynamisk.

På samme vis som i L-97 er det henvisninger til samisk tema-

tikk allerede i den innledende omtalen av faget i LK-06, og da med særlig fokus på urfolksstatusen: «...kunnskap om [...] situasjonen til samane som urfolk spesielt».<sup>35</sup> De ulike disiplinenes målformuleringer er samlet i tre bolker, henholdsvis barnetrinnet (1.- 4. trinn), mellomtrinnet (5.- 7. trinn) og ungdomsskoletrinnet (8.- 10. trinn). Det er henvisninger til samisk kultur og historie innenfor alle trinnene.<sup>36</sup> Uttrykk for hva en kan kalte samisk nasjonsbygging eller samisk kollektiv identitet kommer sterkere fram her. Elevene skal kunne «forklare kvifor ein feirar 17. mai og 6. februar og fortelje om nasjonaldagane til andre land».<sup>37</sup> Norges nasjonaldag og samefolkets dag/samenens nasjonaldag framstilles som likestilte.<sup>38</sup> Andre identitetsbyggende samiske institusjoner som nevnes er «Samelova» og «Sametinget». I 2013 ble fagplanen for samfunnsfaget revidert, og den mest åpenbare endringen var innføringen av et nytt hovedområde kalt «Utforskaren». Kompetansemålene her dreier seg om å skape et mer elevaktivt fag ved å bygge faglig forståelse på nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter.<sup>39</sup> Det er ingen eksplisitte referanser til samer her, men det er ellers i læreplanen noen endringer i omtalen av samiske emner. Formålet med faget er nyskrevet og i forlengelsen av omtalen om likestilling og likeverd, står det: «I den samanhengen inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk».<sup>40</sup> Dette er de nordsamiske, lulesamiske og sørsamiske begrepene for Sameland, men det forklares ikke i selve teksten. Det er ellers ingen vesentlige endringer å spore i forhold til omfanget og innholdet i samiske tema og emner, men noen subtile endringer er verdt å merke seg. I 2006 var et av kompetansemålene etter 7. trinn i geografi å fokusere på «dei samiske busetningsområda», mens det nå står «dei tradisjonelle samiske områda».<sup>41</sup> I dette ligger en erkjennelse om hvor spredtbodd samer i Norge i dag er, og en revisjon av forestillingen om geografisk lokalisering og

samisk identitet. For historiedisiplinen sin del er det ikke lenger konkrete henvisninger til samisk historie fra vikingetid til midten av 1800-tallet. Tatt i betraktning den posisjonen samiske tema får i den innledende delen av læreplanen, kan det tolkes slik at samisk historie for denne perioden skal forstås og formidles som en selv-sagt del av norsk historie.

### **Endrede forestillinger om samisk identitet: Fra reindrifttere til mangfold**

Som allerede påpekt er M-74 vendepunktet når det gjelder samisk historie og kultur i grunnskolens samfunnsfaglige emner. For perioden fra 1954 og fram til 1974 kan en tolke det nesten totale fraværet av samisk kultur og historie i læreplanene som at det samiske ble vurdert som noe fjernt for norske elever og irrelevant for grunnskolens samfunnsfaglige emner. Slik sett får læreplanene fram til M-74 en assimilatorisk fornorskende funksjon. Den forestillingen M-74 formidler om samisk identitet er imidlertid sammenfallende med å være reindriftssame. Det problematiske aspektet ved dette er at denne forestillingen ikke er representativ i kvantitativ forstand for samisk identitet. For flertallet av samer virker dette ekskluderende siden mindre enn 10% av den samiske befolkningen levde av reindrift.<sup>42</sup> Alternative samiske identiteter ble ikke nevnt. I det påfølgende læreplanverket M-87, er det samene som urfolk som preger forestillingen om samisk identitet. En slik forestilling om samisk identitet virker ikke ekskluderende på samme vis for samer som ikke har tilknytning til reindrift. Denne forestillingen videreføres i L-97 og LK-06. Ut over urfolksdimensjonen legges det etter hvert få føringer på hvem samer er og hva som eksplisitt skal være definerende kriterier. Reindrift nevnes ikke eksplisitt etter M-74 i de samfunnsfaglige læreplanene, og samers næringsgrunnlag blir

ikke gitt noe bestemt innhold. Det er presentert som åpne kategorier som «Næringsliv og yrker» i M-87, «samiske næringer» i L-97 og «hovedtrekk ved samiske samfunn i dag» i LK-06.<sup>43</sup> Som med øvrige kollektive identiteter vil innholdsmessige konkretiseringer av «hvem en er» både inkludere, men også ekskludere og rangere i ulik grad. Slik sett har skolemyndighetene en sterk definisjonsmakt når de legger slike føringer. Med bindingen til reindrift følger forestillinger om mer eller mindre «autentiske» samer bestemt ut fra næringsmessig og geografisk tilhørighet. Fra M-87 og utover ser det imidlertid ut til at det er opp til læremiddelprodusentene, skolene og lærerne å definere samisk identitet. For å formidle hva det samiske er for barn og ungdom, kommer en sjeldent utenom å måtte konkretisere. Det kan derfor være risiko for at en ender opp med å forsterke og reproduusere stereotypier. I overgangen fra relativt generelle og åpne læreplanmål til læremidler, er det særlig lærebokfatternes konkretiseringer som blir avgjørende. Den offentlige godkjenningsordningen vi hadde i Norge fra 1889 ble som nevnt opphevet fra år 2000. Dette ga i prinsippet forlagene større spillerom når det gjaldt form og innhold i lærebøkene. En undersøkelse av billedbruken som ledsager omtalen om samisk kultur og historie i et utvalg lærebøker i samfunnsfag basert på LK-06, konkluderer med at bildene der samer er representert preges av identitetsmarkører som kofte, reinsdyr, flagg, vidde, kulde og skarp sol. Dette bidrar til å fastholde den stereotypiske grunnforestillingen om samisk identitet.<sup>44</sup> Det er tydelig at skolemyndighetenes ønske, basert på læreplanene etter M-74, om å ikke videreforsmidle stereotypiske forestillinger om samisk identitet som reindriftsutøvere ikke har hatt særlig virkning basert på de illustrative bildevalgene. Slik sett lever dermed forestillingene om mer eller mindre «autentiske» samer videre.

## **Nasjonal identitet: Fra assimilasjon til pluralistisk integrasjon**

En annen endring i forestillingen om samisk identitet henger sammen med en endret forestilling om nasjonal norsk identitet. Forenklet sagt går forestillingen om det samiske fra å være en kontrast til det norske til å bli en del av det norske. Det er ikke umiddelbart enkelt å definere hva det betyr å være «norsk» i læreplanmaterialet. Tradisjonelt var det selvsagte sammenhenger mellom nasjonal identitet og en folkegruppens etnisitet, i tråd med den tyske romantiske tradisjonen. Dette medførte en forestilling om en «lukket» nasjonal identitet. Forestillinger om mer «åpne» nasjonale identiteter har bakgrunn i hva en innenfor en fransk republikansk tradisjon fokuserer på som nasjonens politiske fellesskap, vanligvis i form av demokratiske politiske institusjoner som pålegger det nasjonale fellesskapet visse plikter, men også gir visse rettigheter.<sup>45</sup> Innenfor en slik forestilling er etniske forskjeller underordnet i forhold til den enkeltes tilslutning til den nasjonale konstitusjonen og innholdet i disse politiske fellesskapene. Siden 1993 har den generelle innledende delen av læreplanverket vært uendret. Den er ment å fungere som en overordnet ideologisk veiviser for innholdet i norsk utdanning. Her er forestillingen om norsk identitet utpreget pluralistisk integrerende på tvers av kultuelle forskjeller, uttrykt gjennom formuleringer som: «Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med en annen kulturell bakgrunn gir».<sup>46</sup> Denne dreiningen bort fra etnisitet som avgjørende for forestillingen om en norsk nasjonal identitet til en mer statsborgerlig forståelse, harmonerer med den påviste utviklingen fra assimilasjon til pluralistisk integrasjon. Dermed går som nevnt forestillingen om det samiske over fra å være noe i kontrast til det norske, til å bli en del av det norske og

følgelig del av en forestilling om en mer overordnet norsk nasjonal identitet hvor ulike kulturelle bakgrunner inngår.

### **Urfolks posisjon i vestlig historieskriving**

Samisk historie og kultur var ikke en del av grunnskolens samfunnsfaglige emner fram til 1974. I det eneste eksplisitte tilfellet hvor det som nevnt refereres til samer, er det i kategori med noe like fremmed og eksotisk for elevene som «negre i Afrika». Dette forsterket forestillingen om en etnisk homogen norsk nasjonal identitet. En slik forestilling sto særlig sterkt blant historikerne fra siste halvdel av 1800-tallet fram til 1970-tallet. Det skyldtes dels at oppfatningen av begrepet bosetning eksklusivt ble knyttet til den faste gårdsbosetningen som det etnisk norrøne folket representerte. Samene ble dermed utelatt fordi de med sin nomadiske næringstilpasning oppholdt seg i områder som ble definert som «ubebodde». Hvis samer allikevel ble omtalt, var det gjerne fordi deres aktivitet og tilstedeværelse forklarte forhold ved de norrøne samfunnene.<sup>47</sup> Dette er seiglivete forestillinger, og en analyse av lærebøker i norgeshistorie for videregående opplæring viser at slike forestillinger fortsatt preget lærebøker på 1990-tallet.<sup>48</sup> En annen oppfatning bidro også til å ekskludere «naturfolk» fra historien. Det ble satt et skille mellom «naturfolk» og historiske folk ved at de sistnevnte hadde en historie, mens de førstnevnte kun ble del av historien hvis de ble omtalt i andre folks historie. Koblingen mellom sosialdarwinisme, rasediskurs, nasjonalisme og vitenskap i siste halvdel av 1800-tallet bidro til en forestilling om at historiens aktører primært var de vestlige folkegruppene som dominerte verden på samme tid. Deres framskutte posisjon var ervervet fordi de var dynamiske og dermed hadde evne til utvikling. Motsatsen, primitive og statiske folk, ble vurdert som historisk uinteressante

i sammenligning. Urfolk ble dermed overlatt til etnografien. De hadde «stoppet opp» på ulike tidligere nivåer av utviklingstrinn og kunne ses på som «rester» fra fortida.<sup>49</sup> Denne forestillingen kommer som nevnt til uttrykk ved å oppfordre til sammenligning mellom primitive og siviliserte folk fordi det ville gi et godt utbytte i undervisningen.<sup>50</sup> De samfunnsfaglige læreplanene fungerer dermed som sagt som assimilerende fornorskningsinstrumenter helt fram til M-74. De omtaler ingen nordmenn med en annen kulturell bakgrunn som forstyrrer eller problematiserer forestillingen om en etnisk norsk nasjonal identitet, og når samer nevnes direkte er det i sammenheng med folkegrupper fjernt fra en norsk livsverden.

For grunnskolens samfunnsfag skulle dette imidlertid raskt endre seg. Bare tre år etter at den foreløpige mønsterplanen fra 1971 forelå, kom en ny mønsterplan i 1974 med store endringer i forhold til vurderingen av samisk historie og kultur. Fokus for drøftingen flyttes dermed fra den *formelle* læreplan til *ideenes* læreplan, i henhold til Goodlads læreplannivåer. Hva skjedde forut for M-74? Hvem kom endringsforslagene fra? Hva muliggjorde den nye vurderingen av relevansen og verdien av samisk kultur og historie i skolens samfunnsfaglige læreplaner? Hvorfor ble forestillingen om samisk identitet sammenfallende med en reindriftssamisk identitet? Drøftingen videre, knyttet til endringer fra M-87 til revidert utgave av LK-06 fra 2013, vil bli mer overflatisk. Fokus er her på den generelle norske samfunnsutviklingen i forhold til synet på det samiske urfolket. En kan argumentere for at det mest er snakk om innholdsmessige justeringer, siden samisk kultur og historie har hatt en selvsagt plass i de formelle samfunnsfaglige læreplanene fra 1974.

## **Hvorfor kommer vendepunktet i 1974?**

Det er åpenbart at skolemyndighetenes syn på samisk kultur og historie endret seg drastisk slik det kommer til uttrykk i M-74. Alle norske skoleelever skulle fra nå forstå mer om samene, både i fortid og nåtid, men som gjennomgangen viser var det utvalgte trekk ved samisk kultur og identitet som ble vektlagt. Det kan derfor kalles et reindriftsamisk gjennombrudd, fordi denne samiske næringstilpasningen blir det eneste uttrykket for samisk identitet. To relevante spørsmål dukker da som nevnt opp: Hvorfor endres skolemyndighetenes vurdering av samisk kultur og historie sin rolle i skolens samfunnsfag? Hvorfor ble forestillingen om samisk identitet reindriftsamisk? For å svare på dette skal vi først se på en ny framvoksende forestilling om det samiske og to betydningsfulle statlige initiativ med betydning for skole og utdanning.

## **Samordningsnemda (1948) og Samekomiteen (1959)**

I mellomkrigstiden dominerte to forestillinger om samene og samisk kultur, begge på sine vis negative fra et samisk perspektiv. Den ene gikk ut på at samene hadde mindre verdi enn nordmennene. Den andre gikk ut på at samisk kultur var dømt til undergang i møtet med mer utviklede kulturformer.<sup>51</sup> En ny, og fra et samisk perspektiv mer positiv, forestilling skulle komme i stadig sterkere omløp etter krigen og få en avgjørende betydning for re-vurderingen av samer og samisk kultur. Forestillingen bygde på en harmonisk fortid hvor det urgamle samefolket var bærere av en rik kultur. I takt med at den norske og dansk-norske staten ble stadig mer nærværende i samiske områder, utviklet samefolket og deres kultur seg mot en uharmonisk tilstand. Årsaken til dette var den uretten samene opplevde fra statlig hold. Samtidens erkjennelser om disse statlige overgrepene krevde at uretten måtte gjøres rett

og at dette var statens ansvar. Denne kulturelle disharmonien, forårsaket av staten, hadde skapt problemer av både kulturell, sosial og økonomisk art.<sup>52</sup> En forestilling om «sameproblemet» vokste derfor fram og skulle bli referert til i flere ulike sammenheng.<sup>53</sup>

Det er gitt flere forklaringer på hva som forklarer den nye og mer positive forestillingen om samene og samisk kultur. Rett etter krigen etablerte det seg nye samiske interesseorganisasjoner etter at det minoritetspolitiske klimaet hadde bedret seg siden mellomkrigstiden. I 1947 ble Norske reindriftssamers landsforening stiftet, i 1948 Oslo sameforening (fra 1951 Sami Sær'vi – Samisk selskap), i 1968 Norske samers riksforbund og tilveksten fortsatte de neste tiårene.<sup>54</sup> Et overordnet mål for den nye samebevegelsen var å arbeide for et nytt samisk selvbiplate, og en ny og mer likeverdig relasjon mellom det norske og samiske samfunnet.<sup>55</sup> Etnolog og arkeolog Gutorm Gjessing (1906-1979) og etnologen Knut Kolsrud (1916-1989) var begge medlemmer av Oslo sameforening/Samisk selskap. Disse ble sentrale aktører i senere offentlige utredningsarbeid. De var begge viktige bidragsgivere til den nye forestillingen om samisk kultur og historie.<sup>56</sup> Gjessing sto bl. a. bak det symboliske og viktige etnopolitiske tiltaket om å overføre de samiske samlingene fra Etnografisk museum til Norsk Folkemuseum, for å gi samene en likeverdig plass i det norske nasjonalmuseet.<sup>57</sup> Andre forklaringer på statens endrede samepolitikk går blant annet ut på at samene hadde utvist lojalitet under okkupasjonen og utgjorde derfor ikke lenger et sikkerhetsproblem i strategisk viktige grenseområder i nord. Norges tilslutning til FNs menneskerettighetsklæring medførte dessuten at Norge forpliktet seg til prinsipper de fram til nå ikke fulgte selv i forhold til den samiske minoriteten. I tillegg spilte nok erfaringer under og etter krigen om minoriteters menneskeverd og små nasjoners rettigheter, en rolle.<sup>58</sup> Dette kan sees på som nødvendige forutsetninger for en endret statlig poli-

tikk overfor samene, men mer konkret er særlig to statlige initiativ for å bidra til å løse dette «sameproblemet» viktige. Disse to var Samordningsnemda for skoleverket (oppnevnt i 1947) og Samekomitéen (oppnevnt i 1956), begge viktige i skolepolitisk forstand.<sup>59</sup> Mellom disse ble imidlertid Samisk råd for Finnmark etablert i 1953 av Finnmark fylkesting. Detterådgivende organet som ble erstattet av Norsk Sameråd i 1964, ble ledet av samepolitiker og lærer Per Fokstad.<sup>60</sup> Målsetningen var å bidra til økt selvfølelse blant samene og informasjon om samene utad i samfunnet.<sup>61</sup> Blant rådets mange initiativ var blant annet å nedsette Samekomiteen i 1956, og Per Fokstad var sentral også her. Samordningsnemda for skoleverket kom også med tilrådninger om samiske skolespørsmål, og ble det første viktige signalet om myndighetenes revurdering av samene og samisk kultur. Fra myndighetens side ble ekspedisjonssjefen for Kirke- og Undervisnings- departementet, Einar Boyesen, sentral. Han uttalte i forbindelse med dette arbeidet at Norge hadde et ansvar for å «gjøre godt igjen noe av den forsømmelse og urett som myndighetene på begge sider av grensen gjennom generasjoner hadde gjort seg skyldig i overfor denne lille folkestammen med sitt sær preg i levevis og kultur».<sup>62</sup> Samordningsnemd sin innstilling fra 1948 var gjennomgående preget av en holdning om at samiske kulturelle særtrekk skulle verdsattes og bevares.<sup>63</sup> Forslagene som ble lansert møtte imidlertid motstand fra skolestyrer i kommuner med stor andel samisk befolkning i Finnmark. I disse områdene ble det ansett som viktigere at lokalsamfunnene ble gjenreist og fikk del av den allmenne velferdsutviklingen, enn at samisk språk- og kulturreising i skoleverket skulle prioriteres.<sup>64</sup> Fra sentralt statlig hold var imidlertid tilslutningen til den nye forestillingen om vurderingen av samisk kultur og historie sterk, og Einar Boyesen kommenterte i 1956 arbeidet med samisk skole- og opplysnings-spørsmål slik:

Fra på sett og vis å fornekte denne folkegruppens egenart og de hensyn som det norske samfunnet derfor burde ta til denne minoriteten, er man kommet til en klar erkjennelse av hvilke plikter vi som folk har til å behandle sameiene med tilbørlig respekt og hensynsfullhet. Statsmaktene er seg altså bevisst å ville forlate en norsk nasjonaliseringsprosess og isteden legge forholdene til rette for samenes livs- og arbeidsbetingelser i vårt land.<sup>65</sup>

Tross nye takter fra sentralt hold ble imidlertid den såkalte fornorskingsparagrafen, om at samisk kun skulle brukes som hjelpe-språk i undervisningen, ikke formelt fjernet før i 1963. Den lokale samiske motstanden mot særskilte tiltak for å fremme samisk kultur i samiske områder skal vi komme tilbake til i forbindelse med mottagelsen av Samekomitéens innstilling fra 1959 i Finnmark.

Samekomitéen av 1956 var nedsatt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Mandatet var å drøfte både prinsipielle sider ved samfunnsspørsmål i tilknytning til samene og foreslå konkrete tiltak av økonomisk og kulturell art til beste for samene.<sup>66</sup> I 1959 la komitéen fram sin innstilling og blant de foreslalte tiltakene handlet flere om å bevare og utvikle samisk språk og kultur. For å oppnå dette var økonomisk likestilling og sosialt likeverd viktige forutsetninger for integrasjonen av samene. Innstillingen ble behandlet av Stortinget i 1963, og for første gang var samene utgangspunkt for en samlet vurdering basert på en grundig utredning av deres totale situasjon. Stortingsvedtaket betydde at den norske «nasjonaliseringsprosessen» gjennom assimilasjon ble erstattet av en målsetning om integrasjon, i tråd med et kulturpluralistisk syn.<sup>67</sup> Innstillingen virker å være i tråd med den nevnte nye omseggripende forestillingen om samisk kultur og historie. Det virker som om den tette forbindelsen mellom samisk identitet og

reindrift som avspeiles i M-74 på et vis etableres her. I komiteen satt det i tillegg til representanter for skoleverket, samiske ordførere, reineiere, lappefogd (reindriftsagronom), formannen i Norske reindriftssamers landsforening og representanter fra vitenskapsmiljø med samiske interesseområder. Reindriften fikk en særskilt framhevet posisjon i innstillingen, og ble sidestilt med samisk språk som den viktigste kulturbærer innenfor samisk tradisjon og kultur. Dette er ikke overraskende sett på bakgrunn av komitéens sammensetning. Alle tiltak som var til støtte for reindriften var derfor et gode for samisk kultur.<sup>68</sup> I innstillingen etableres også en forestilling om et samisk kjerneområde i indre Finnmark. Denne forestillingen har hatt sterkt overlevelsesevne og preger fortsatt mange oppfatninger om hvor samer bor i dag. Komitéen mente at hvis samisk kultur skulle overleve, måtte samisk etnisitet prege de viktigste samfunnsinstitusjonene i dette området og samer ha fortrinnsrett på etnisk grunnlag til statlige og kommunale stillinger. Samer utenfor dette kjerneområdet i indre Finnmark var å anse som «samiske mennesketyper» som ikke lenger var samer. De var fortid. En viss isolasjon var nødvendig for å bevare samisk kultur.<sup>69</sup> Etnologen Knut Kolsrud var en av komitéens fremste målbærere for et slikt syn, og den tidligere nevnte arkeolog og etnolog Guttorm Gjessing skrev rett fram at de samiske reindriftsnomadene i Kautokeino utgjorde den samiske kulturens høyborg.<sup>70</sup> En kan imidlertid spørre seg hvorfor det skulle gå så lang tid som fram til 1974, før denne nye forestillingen om samisk kultur og historie uttrykkes i samfunnsfaglige læreplaner? Noe av årsaken er nok den motstanden Samekomitéens forslag møtte fra det området komitéen selv hadde erklært som samisk kjerneområde.

## **Lokal motstand i Finnmark mot Samekomitéen**

Det viste seg at sterke krefter i Finnmark var negative til komitéens hovedmålsetting om å bevare samisk språk, kultur og egenart. Særlig motstand var det i fylkets arbeiderpartikretser.<sup>71</sup> Arbeiderpartiets lokallag i Karasjok arrangerte et møte for den samiske befolkningen i april 1960, og 87 av 89 frammøtte stemte for denne uttalelsen:<sup>72</sup>

Samene føler seg som ett med landets øvrige befolkning og ønsker ikke særrettigheter eller særforpliktelser i forhold til den øvrige befolkning. Møtet er dypt uenig i komiteens målsetting for den fremtidige samepolitikk og vil motsette seg ethvert tiltak med formål å bevare den samiske befolkningen i et eget samfunn i Indre Finnmark. Møtet protesterer mot at det opprettes spesielle organer for samene og ber om at Samisk Råd for Finnmark blir nedlagt. Den slags formynderskap er sårende og unødvendig. Vi verken kan eller vil stanse utviklinga som i dag tydelig går i retning av stadig mer norsk, også i de samiske hjem. Vi vil på det mest bestemte motsette oss at samisk blir brukt som noe annet enn hjelpespråk.<sup>73</sup>

Fornorskningstrykket hadde vært sterkt i Finnmark, særlig fordi myndighetene vurderte det som sikkerhetspolitiske nødvendig i frykt for hva nabostatene i nord kunne foreta seg.<sup>74</sup> Holdningen i sentrale arbeiderpartikretser kan tolkes som et uttrykk for hvor «vellykket» fornorskningen hadde vært. Den uttrykker også en forestilling om at fornorskning var uunngåelig i tråd med de seiglivete forestillingene fra mellomkrigstiden om samene og samisk kultur. Av de kommunestyrrene som uttalte seg om innstillingen til Samekomitéen var det bare i Kautokeino at det ble fattet et po-

sitivt vedtak, og en styrking av det samiske i skolen ble derfor i stor grad avvist i Finnmark. Det er sannsynlig at de sterke lokale motkretene i Arbeiderpartiet er en årsak til at skolemyndighetenes holdningsendring og tilslutning til den nye forestillingen om samisk kultur og historie ikke kommer til uttrykk før i 1974. Da Landsdelsplanen for Nord-Norge ble presentert i 1972 var det fortsatt stor uenighet om samepolitiske spørsmål i Finnmark. En annen årsak til at det gikk så seint å få alminnelig oppslutning i Finnmark for samepolitikken som ble vedtatt av Stortinget i 1963, var at mange av de som førte an i kampen for å styrke samekulturnen i de første etterkrigsårene var norske intellektuelle uten tilknytning til eller forankring i Finnmark.<sup>75</sup>

### Ny-radikalismen og nye folk i departementet

I årene mellom M-71 og M-74 var det flere regjeringsskifter mellom Arbeiderpartiet og borgerlige samarbeidsregjeringer. En stadig utskifting av statsråder og statssekretærer med ulik partipolitisk bakgrunn åpnet for flere nye forestillinger og perspektiver på samisk kultur og histories plass i grunnskolen.<sup>76</sup> Ifølge førsteamanuensis Odd Mathis Hætta ville ikke Kirke- og Undervisningsdepartementet ta inn samiske emner i M-71, til tross for mange henvendelser fra skolefolk og samiske organisasjoner. Dette endret seg etter 1971 ved utskifting av personer i ledende stillinger i sentraladministrasjonen. Nye folk i disse posisjonene hadde med seg nye perspektiver på etniske minoriteter. Krav om mer lokalpreget stoff førte også til større toleranse for samiske emner i undervisningsplanene.<sup>77</sup> Årene fram mot 1974 var dessuten preget av nye og kritiske tanker blant annet omkring skolens relasjon til minoriteter. Integrering ble gradvis rettesnoren for skolemyndighetenes politikk. Disse nye og radikale tankestrømningene i pe-

rioden 1968-1976 fikk i ettertid merkelappen ny-radikalismen av skoleforskeren Alfred Oftedal Telhaug. Skolens verdigrunnlag og samfunnsrolle ble satt under debatt, og ny-radikalismen ble en motbevegelse drevet fram av den yngre generasjonen. Den gjorde seg gjeldende innenfor alle partiene, men i mindre grad i Arbeiderpartiet og Høyre.<sup>78</sup> Viktige saker var ellers relasjonene mellom maktforholdene i skolen, maktforholdet i samfunnet og de sosiale forholdene der.<sup>79</sup> Det var dessuten en generell holdningsendring innenfor offentlige instanser overfor øvrige etniske minoriteter enn bare samene i Norge på begynnelsen av 1970-tallet. Dette manifesterte seg som en prosess bort fra en assimilasjonspolitisk linje mot integrasjon og ei kulturpluralistisk linje.<sup>80</sup>

### **Allmenn økende bevissthet om samer og initiativ fra Kautokeino**

Det var også en generell økende interesse for samisk kultur og historie i denne perioden innenfor universitetsmiljøer. Den samiske småbruken Peder Andersen som senere ledet Norske samers Riksforbund (1976-1979), holdt i 1972 foredrag for et fullsatt studentersamfunn i Chateau Neuf om å være same i ei nordnorsk bygd. Blant de tema han tok opp var de negative virkningene fornorskningen og statens fiskeriforvaltingspolitikk hadde hatt for samiske interesser.<sup>81</sup> Samenes gryende identitet som urbefolkning fra 1960-tallet bevisstgjorde både radikale studenter og andre utenfor akademia om samene. Koblingen mellom indianernes skjebne i Nord-Amerika og samenes stilling i egne nordiske land var betydningsfull. Allerede i 1963 hadde en artikkel i det svenske magasinet *Samefolket* tittelen «Samerna är Sveriges indianer», og rundt 1970 var dette på vei til å bli et utbredt perspektiv.<sup>82</sup>

Endringen fra M-71 til M-74 er skjellsettende når det gjelder

kunnskap om samisk kultur og historie og vitner om en aktiv innsats i de mellomliggende høringsrundene. Ikke overraskende må vi vende oss til den samiske kulturs «høyborg», Kautokeino, for å finne initiativet bak dette.<sup>83</sup> Før samiske interesser innenfor skolespørsmål ble samlet i Samisk utdanningsråd fra 1976, foregikk arbeidet med samiske skolespørsmål oftest i regi av lokale sameforeninger og etter hvert de riksdekkende samiske organisasjone. Fra Kautokeino kom som nevnt den eneste positive uttalelsen om innstillinga til Samekomitéen. Herfra kom også de vesentligste innspillene om samiske emner i grunnskolen. Sentralt i dette arbeidet var Edel Hætta Eriksen, mangeårig lærer og rektor ved barneskolen i Kautokeino. Hun ble siden leder av Samisk utdanningsråd i årene 1977-1989. Kautokeino skoleråd behandlet 11. juni 1969 utkastet til det som skulle bli M-71. Saken dreide seg om integreringen av samiske emner i o-fagene som inkluderte heimstadlære og samfunnssfag. En uttalelse skrevet av Hætta Eriksen, ble vedtatt av Kautokeino skolestyre uka etter. Her står blant annet:

Samene er sannsynligvis landets urinnvånere, men hittil har det så å si ikke vært plass for denne folkegruppen i våre lærebøker. Samisk kultur og historie bør også få plass i skoleverket for norsk talende elever. Bedre kjennskap til samene vil gi et mer realistisk bilde av folkegruppen, samtidig som dette sannsynligvis vil bidra til større forståelse og gjensidig respekt mellom majoritetsgruppen og minoritettsgruppen.<sup>84</sup>

Året etter kom det siste utkastet til M-71 til høring og ble behandlet i skolerådet 7. desember, og uttalelsen til det forrige utkastet året før var ikke tatt til følge. Skolerådets hovedinnvendinger denne gang var at det i planen ikke framgår at det finnes samiskta-

lende elever i norsk skole og samisk kultur i Norge. Undervisning for samisktalende elever er ikke nevnt, verken målsettingen for tospråklighet (norsk/samisk) eller vanskene forbundet med såkalte språkproblemer. Det understrekkes at samisk stoff må inn i norsk skole generelt. Konklusjonen blir: »Vi finner det på denne bakgrunn betenklig (forkastelig) å gå inn for planen – selv for enspråklig norsktalende elever».<sup>85</sup> Avslutningsvis trekkes det inn forslag til konkret stoff om samisk kultur og historie, som i store trekk er sammenfallende med hva en senere finner i de gjenomgåtte samfunnsfaglige læreplanene i M-74. Drøyt et halvannet år etterpå, 13.-15. april i 1972, arrangerte Kautokeino skoleråd et seminar som skulle få særlig betydning for innslaget av samiske emner i M-74. I løpet av seminaret ble det utarbeidet en uttalelse som en utvalgt gruppe, deriblant Hætta Eriksen, senere overleverte direkte til Stortingets kirke- og undervisningskomite.<sup>86</sup> Seminaret dreide seg om forslag til ny mønsterplan og utdanningsspørsmål i samiske områder. Deltakerne var tilreisende akademikere og skolefolk, samt lokale skolefolk fra Kautokeino og Masi som har samisk majoritetsbefolkning. I tillegg til Hætta Eriksen, var Arne Solstad fra Forsøksrådet og pedagogen Anton Hoëm innledere.<sup>87</sup> Et av vedtakene på seminarets siste dag var «å utvirke at Mønsterplanens fagplaner blir supplert med samisk stoff».<sup>88</sup> I uttalelsen slås det fast at emner om samisk kultur fremdeles ikke er tatt med i noen læreplaner, og at: «Vi mener det må være et mål at barn fra forskjellige kulturer i vårt eget land lærer å respektere hverandre. Da er det nødvendig at barna får kjennskap til de ulike kulturers egenart, det gjelder både norsktalende og samisktalende barn».<sup>89</sup> Det vises til de tidligere innspillene angående stoff om samisk kultur og historie i læreplanene fra året før, og disse gjentas her.<sup>90</sup> Sammenhengen mellom innspillene i denne uttalelsen, innholdet om samiske emner og dermed forestillingen om samisk identitet i

M-74 er åpenbar, siden disse i praksis er identiske. En annen viktig konsekvens av dette seminaret var at Forsøksrådet samme vår oppnevnte et rådgivende utvalg hvor 4 av 5 var deltagere herfra.<sup>91</sup> Samisk kultur og historie ble heretter en selvsagt del av grunnskolens samfunnssfaglige læreplaner, men innholdet, omfanget og forestillingen om samisk identitet har som vist i gjennomgangen endret seg.

## **Sameloven, grunnlovsendring og samesaken som blir urfolkssak**

I tiden framover kom det flere formelle uttrykk for den nye råden-de forestillingen om samisk historie og kultur. Lov om Sametinget og andre rettsforhold, Sameloven, ble vedtatt i 1987. Den inneholdt viktige prinsipper som opprettning av et folkevalgt samisk organ og likestilling mellom samisk og norsk innenfor visse saksområder og innenfor et nærmere geografisk definert og avgrenset område. Grunnlovsendringa i 1988 markerer den definitive helomvendingen fra myndighetenes side. I paragraf 110 A ble det slått fast at: «Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og udvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv».<sup>92</sup> Da Norge i 1990 ratifiserte ILO-konvensjonen fra 1989, K-169 *Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, var de formelle sidene ved samenes urfolksstatus stadfestet. Urfolksdefinisjonen ble: «stammefolk som sosialt, kulturelt og økonomisk skiller seg fra andre, og er regulert av egne skikker, tradisjoner eller av særlige lover eller forskrifter, eller folk som opprinnelig nedstammer fra de som bodde i landet før nåværende statsgrenser ble fastlagt», og som har «beholdt sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner».<sup>93</sup>

Historikeren Henry Minde beskriver prosessen fram mot sa-

misk urfolksstatus som en rask og dramatisk holdningsendring, både blant samene selv, den øvrige norske befolkningen og i den politiske eliten som representerte norske interesser i internasjonale fora. Fra å ha en lunken og avvisende holdning til å bli sammenlignet med «innfødte» og «stammefolk» i Afrika og Australia på 1950-tallet, ble samene 20 år etterpå aktive deltagere i etableringen av en verdensomspennende organisasjon for urfolk.<sup>94</sup> Minde vektlegger spenningen mellom myndighetenes politikk og storsamfunnets stadig mer intensive bruk av naturressurser i Sápmi på den ene siden og samiske næringstilpasninger, særlig reindrift, på den andre siden. Vannkraftutbygging, militær oppbygging og systematisk snauhogst endret reindriftsnæringens bevegelsesfrihet og beitemarksområder på Nordkalotten. Samebevegelsens nye og velutdannede generasjon var påvirket av ideer om likhet og selvestemmelse assosiert med det en populært kaller 68-generasjonen. Et skifte i den internasjonale urfolkspolitikken kom dessuten på 1970-tallet. Man gikk bort fra den kalde krigens doktriner om at urfolksrettigheter var statenes egne indre anliggender. Revurderingen av samisk kultur fra noe statisk og tilhørende etnografiens, til et mer dynamisk historisk perspektiv, var også betydningsfullt. M-74 avspeiler på sitt vis denne overgangen til et mer dynamisk syn på samisk historie og kultur, mens M-87 og de følgende læreplanverkene uttrykker det økte fokus på urfolksstatus – og rettigheter.

## Konklusjon

Med utgangspunkt i gjennomgangen av de *formelle* læreplanene, i henhold til Goodlads læreplannivåer, tok det forholdsvis lang tid før kunnskap om samisk historie og kultur ble del av grunnskolens samfunnsfag fra 1974 (M-74). Allerede på 1950-tallet var

skolemyndighetene på banen og varslet en endret holdning og vurdering omkring det samiske urfolket. Nye, og mindre stigmatiserende, forestillinger om samisk kultur og historie skulle begynne å befeste seg i løpet av etterkrigstiden, og staten tok initiativ til endringer innenfor samepolitikken gjennom Samordningsnemda (1948) og Samekomiteen (1959). Noe av årsaken til dette relativt seine gjennombruddet må nok i en viss grad forklares med den lokale motstanden disse nye tankene omkring samisk språk og tematikk i skolen møtte, i det som ble definert som selve det samiske kjerneområdet i indre Finnmark. Den hundreårige perioden med virkningsfull fornorskning forut for dette forklarer nok noe av dette. Drøftingen, med sin vekt på det læreplannivået som kalles *ideenes* læreplan, konkluderer med at et mangfold av faktorer spilte inn når en skal forklare vendepunktet i M-74. Den generelle samfunnsutviklingen med nytt syn på urfolk og verdien av deres kultur og historie, samiske interesseorganisasjoner, statlige utredninger, og ikke minst det skolepolitiske miljøet i Kautokeino med Edel Hætta Eriksen i spissen hadde betydning for den endringen innføringen av M-74 medførte. Fra 1974 har samisk kultur og historie vært selvsagte elementer i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner, men forestillingene om samisk identitet har endret seg fram til dagens læreplan. Det var hva vi kan kalle et reindriftssamisk gjennombrudd som kom i 1974, øvrige samiske identiteter var ikke å få øye på i de samfunnsfaglige læreplanene. I M-87 var det den samiske urfolksidentiteten som dominerte læreplanen, en mer inkluderende identitet. Denne mer inkluderende tendensen ble forsterket i de påfølgende læreplanverkene L-97 og LK-06 med sine fokus på urfolksstatus- og rettigheter. I dagens læreplan skilles det f. eks. mellom «tradisjonelle» samiske bosettingsområder og reelle bosettingsområder. Dermed oppheves både næringstilpasning og lokalitet som avgjørende for samisk identitet, slik det

tradisjonelt har vært tendenser til. I takt med en ny og mer positiv vurdering av kunnskap om det samiske urfolket i skolens samfunnsfag, har det også utviklet seg en forestilling om en nasjonal norsk identitet mer løsrevet fra den tradisjonelle og etnisk «lukkede» nasjonale identiteten. Den forestillingen en særlig kan lese ut fra den generelle læreplanen er en mer «åpen» forestilling om nasjonal identitet med nordmenn med ulik kulturell bakgrunn. En nasjonal identitet overordnet etniske forskjeller og forenet i de rettigheter og plikter en har som norsk medborger.

### **Goodlads læreplannivåer og veien videre**

Selv om Goodlads øvrige læreplannivåer ikke er med av åpenbare avgrensende hensyn, kan en likevel spekulere på hvordan analyser av de utelatte læreplannivåene kunne ha bidratt til en mer omfattende og perspektivrik analyse. Den *oppfattede* læreplan, er et fruktbart perspektiv å anlegge i forbindelse med analyse av lærebøkenes varierende framstillinger av samisk kultur og historie. Som nevnt viser undersøkelser av lærebøker brukt i grunnskolen at billedbruken viderefører slike stereotypier. En analyse med fokus på den innholdsmessige siden ved framstillingen av samisk historie og kultur i utvalgte lærebøker i perioden fra M-74 til LK-06 viser variasjoner såpass store at tolkningene av den formelle læreplanene åpenbart er ulike blant lærebokforfattere.<sup>95</sup> Når det gjelder nivået kalt den *operasjonaliserte* læreplan, er det også variasjoner. Som mangeårig lærerutdanner i samfunnsfag er det ingen overraskelse lengre at mange studenter i utgangspunktet har stereotypiske forestillinger om samisk kultur og historie. De forteller stadig om sine erfaringer som elever i skolen, det nivået Goodlad kaller den *erfarde* læreplan, hvor samiske tema i praksis ikke ble berørt av samfunnsfaglæreren deres. På den andre siden forteller

andre om lærere som i sin undervisning ga samiske tema en større bredde og dybde enn hva læreboken la opp til. Siden M-74 har imidlertid samisk kultur og historie vært fast inventar i de samfunnsfaglige læreplanene, og et annet og viktig spørsmål er hvordan lærerutdanningene forvalter skolemyndighetenes ambisjoner om samisk kultur og historie sin plass i skolens samfunnsfag?

## Litteratur

- Andresen, Astri. «Vitenskapene og den nye samepolitikken». *Historisk Tidsskrift* 3 (2016).
- Bråstad Jensen, Eivind. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka forlag, 2005.
- Eriksen, Edel Hætta. «Skolearbeid». I *Samisk skolehistorie* 1, red. Svein Lund, Elfrid Boine og Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2005.
- Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi. *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget, 1981.
- Folkenborg, Håkon Rune. *Nasjonal identitetsskaping i skolen*. Tromsø: Eureka forlag, 2008.
- Goodlad, J. I., M.F. Klein & K.A. Tye. «The Domains of Curriculum and Their Study». I *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, red. J.I. Goodlad. New York: McGraw-Hill Book Company, 1979.
- Hansen, Lars Ivar & Bjørnar Olsen. *Samenes historie fram til 1750*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2004.
- Hætta, Odd Mathis. *Samene. Nordkalottens urfolk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2002.
- Imsen, Gunn. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget, 2009.

- Larsen, Camilla Bakken. *Oppgjøret som forsvant? Norsk samepolitikk 1945-1963*. Masteroppgave i historie. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2012.
- Minde, Henry. «Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?». I *Samisk skolehistorie 1*, red. Svein Lund, Elfrid Boine og Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2005.
- Minde, Henry. «Samesaken som ble en urfolkssak». *En nasjon blir til. Ottar 232*. Tromsø: Tromsø Museum, 2000.
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe. «'Dette er en same'. Visuelle framstillinger av samer i et utval lærebøker i samfunnsfag». I *Folk uten land?*, red. Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken. Kristiansand: Portal forlag, 2016.
- Nielsen, Reidar. *Folk uten fortid*. Oslo: Gyldendal, 1986.
- Solbakk, John Trygve, red. *Samene – en håndbok*. Karasjok: Davvi girji, 2004.
- Stordahl, Vigdis. «Et samisk alternativ». *En nasjon blir til. Ottar 232*. Tromsø: Tromsø Museum, 2000.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Norsk skoleutvikling etter 1945*, 4. utgave. Oslo: Didakta, 1994.
- Thuen, Trond, red. *Samene – urbefolknings og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?*, Tromsø: Universitetsforlaget, 1980.
- Tjelmeland, Hallvard. «Møtet med det framande – vejen fram mot lov om innvandringsstopp i 1975». I *Norsk innvandringshistorie 3*, red. Knut Kjelstadli. Oslo: Pax Forlag, 2003.
- Østerud, Øyvind. *Hva er nasjonalisme?* Oslo: Universitetsforlaget, 1994.
- Aarsnes, Tove Baune. *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen, 2007.
- Aakre, Nina Merete. *Norske lærebøkers framstilling av samer og*

*samisk historie i forhold til norske læreplaner fra 1974 til 2006.*  
Masteroppgave i historie. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013.

## Læreplaner

*Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Oslo: Forsøksrådet for skoleverket og Aschehoug, 1960.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996.

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, midlertidig utgave, juni. Oslo, Utdanningsdirektoratet, 2006.

*Normalplan for byfolkeskolen*, 3. opplag. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1965.

*Mønsterplan for grunnskolen*, midlertidig utgave. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1971.

*Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1974.

*Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1987.

*Normalplan for landsfolkeskulen*, tredje opplaget. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1947.

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 21.06.2013, [http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett\\_visning?depth=0&print=1](http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning?depth=0&print=1) (oppsøkt 02.03.2017).

## Andre kilder

Brev fra Edel Hætta Eriksen til Håkon Rune Folkenborg, datert 08.05.2008.

«Gutorm Gjessing». *Norsk biografisk leksikon*. [https://nbl.snl.no/Gutorm\\_Gjessing](https://nbl.snl.no/Gutorm_Gjessing) (oppsøkt 02.03.2017).

Møtebok for Kautokeino skoleråd, 11. juni 1969. Sak 19: Ny normalplan – integrering av samiske emner i Orienteringsfagene.

Møtebok for Kautokeino skoleråd, 7. desember 1970. Sak 10/70: Forslag til ny normalplan for grunnskolen.

NOU 2000:3 *Samisk lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 1999.

NOU 1985:14 *Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, 1985.

Seminaret i Kautokeino 13. april-15. april 1972. Seminarreferat. Kautokeino 1972.

## NOTER

- 1 Skolen har historisk sett vært en betydningsfull arena for den norske statens fornorskningsspolitikk, assimilasjonspolitikk, som implisitt uttrykte at samisk kultur var mindreverdig og primitiv. Det opereres med ulike tidsangivelser for når (1850- eller 1870-tallet) denne politikken ble rådene. Jfr H. Minde, «Fornorskninna av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?» i *Samisk skolehistorie* 1, red. S. Lund, E. Boine og S. B. Johansen (Karajok: Davvi girji, 2005), 12 samt K. E. Eriksen og E. Niemi, *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940* (Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget, 1981), 48.
- 2 I tiden etter forsøksloven fra 1954 og fram til lov om grunnskolen i 1969, ble det prøvd ut ulike måter å organisere form og innhold i det som ble hetende grunnskolen. Den niårige grunnskolen erstattet den daværende sylvårige folkeskolen, realskolen og framhaldsskolen. Fra 1997 ble grunnskolen tiårig ved at elevene begynte sin skolegang allerede som seksåringar.
- 3 G. Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 4. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2009), 198-202.
- 4 Orienteringsfaget (O-faget) og heimstادlæren hadde syntetiserende ambisjoner, og var ment å være forberedelser for fag med et klarere disiplinfokus senere i skoleløpet. Heimstadlæren, med elevenes hjemsted som utgangspunkt, bestod av heimkunnskap, samfunns- og naturfag, og var lagt til de tre første skoleårene fram til 1987. O-faget var fra 1971 til 1987 både et fellesnavn for fagene heimstadlære, samfunnsfag og naturfag og et spesifikt undervisningsfag. Fra 1987 til 1997 var det kun et undervisningsfag, innholdsmessig preget av natur- og samfunnsfag.

## Håkon Rune Folkenborg

- Samfunnsfagets læreplan gjaldt for 4.- 9.trinn fram til 1987, og fra 1971 til 1987 var der dermed en overlapp mellom o-faget og samfunnsfaget på 4.- 6. trinn. Fra 1987 til 1997 gjaldt læreplanen for samfunnsfag bare for ungdomstrinnet, 7.- 9. trinnet, mens o-faget dekket barnetrinnet.
- 5 Gjennomgangen av de samfunnsfaglige læreplanene fram til 2006 baserer seg i hovedsak på H.R. Folkenborg, *Nasjonal identitetsskaping i skolen* (Tromsø: Eureka forlag, 2008), 41-61.
  - 6 J.I. Goodlad, M.F. Klein og K.A. Tye, «The Domains of Curriculum and Their Study», i *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, red. J.I. Goodlad (New York: McGraw-Hill Book Company, 1979), 58-65.
  - 7 Til grunn for dette tidsbildet ligger *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* fra 1960 med samfunnsfag fra 4.- 9. skoleår og heimstadlære fra 1.- 3. skoleår til grunn. Læreplanen for heimstadlære fulgte imidlertid Normalplanen for folkeskolen fra 1939 som igjen bestod av to ulike læreplanverk, Normalplan for byfolkeskole og Normalplan for landsfolkeskolen.
  - 8 *Normalplan for byfolkeskolen*, 3. oppdag (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1965), 4.
  - 9 *Normalplan for landsfolkeskulen*, tredje oppdaget (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1947), 77.
  - 10 *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Oslo: Forsøksrådet for skoleverket og Aschehoug, 1960), 177.
  - 11 Heimstadlæren ble undervist på 1. -3. klassetrinn og det nye o-faget på 1. – 6. trinn. Samfunnsfaget ble undervist fra 4. – 9. trinn. En må skille mellom det sammensatte o-faget og det fagspesifikke o-faget i M-71 og M-74. Førstnevnte var en paraplybetegnelse for heimstadlære, det fagspesifikke o-faget, naturfag og samfunnsfag. Innholdet i det fagspesifikke o-faget var en integrasjon av de øvrige fagene innenfor det sammensatte o-faget.
  - 12 *Mønsterplan for grunnskolen*, midlertidig utgave (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1971), 226 og 228.
  - 13 *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1974), 4.
  - 14 Ibid:171. «Barna må få vite hvorfor noen av dem [samiske elever] må bo på elevhjem i skoletiden, og barn med norsk som morsmål må få lære hvorfor de samisktalende elevene ikke har så god kjennskap til norsk. Gjennom en enkel framstilling bør læreren søke å få fram språkenes likeverd. I forbindelse med samiske emner i orienteringsfagene bør de norsktalende barna også få lære samiske ord og uttrykk som har tilknytning til samisk kultur og livsform. [...] Noen samiske hjem legger ikke særlig vekt på julafesten, julegaver og juletre. Det er de andre juledagene

## *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner*

- og det religiøse innholdet som blir viet oppmerksomhet. Etter jul må læreren være varsom med å snakke om julegaver og hva de forskjellige har fått.»
- 15 Ibid., 171.
  - 16 Ibid., 172.
  - 17 Ibid., 173.
  - 18 Ibid., 204-212.
  - 19 Ibid., 183-186.
  - 20 *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug og Co., 1987), 8.
  - 21 T.B Aarsnes, *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv* (Oslo: Cappelen, 2007), 211; NOU 2000:3, 21.
  - 22 NOU 2000:3, 21. Ved årsskiftet 1999-2000 ble Samisk utdanningsråd et organ under Sametingets myndighet.
  - 23 *Mønsterplan for grunnskolen* (1987), 7.
  - 24 Ibid., 214.
  - 25 Ibid., 220.
  - 26 Ibid., 234.
  - 27 Et eksempel er de informative utdypningene om den gamle sii'da- og verdeordningen i *Mønsterplan for grunnskolen* (1974), 185. «...sii'da: bosetting og samfunnsordning, verde: vert, gjestevenn. Flyttsamer tok inn hos fastboende samer som fikk kjøtt o. a. til gjengjeld. Gjensidig økonomisk fordel.»
  - 28 Ibid., 234-235.
  - 29 «I de stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter, skal de som tilhører slike minoriteter ikke nektes retten til, sammen med andre medlemmer av en gruppe, å dyrke sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin egen religion, eller bruke sitt språk.» Sitert fra O.M. Hætta, *Samene. Nordkalottens urfolk* (Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2002), 192.
  - 30 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996), 178.
  - 31 Ibid., 182-186.
  - 32 Ibid., 180. Formuleringen «urfolket i landet vårt» får en slags paternalistisk, eller maternalistisk hvis en tenker på Norge som «mor Norge», undertone, men det virker åpenbart at hensikten er å inkludere samer i forestillingen om en norsk nasjonal identitet.
  - 33 Ibid., 182.
  - 34 Ibid., 186.
  - 35 *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, midlertidig utgave, juni (Oslo, Utdanningsdirektoratet, 2006), 117.

## Håkon Rune Folkenborg

- 36 Ibid., 121-123.
- 37 Ibid., 121.
- 38 Det har vært offentlig uenighet om hvorvidt 6. februar skal omtales som samefolks dag eller samenes nasjonaldag, og i fagplanens formulering er ingen av disse eksplisitt valgt. Flere mener at ved å kalle 6. februar for samefolkets *nasjonaldag*, så skapes det forestillinger om en samisk nasjonalisme som står i kontrast til en overordnet norsk nasjonal identitet, noe som unngås ved å kalle det samefolkets dag.
- 39 Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnssfag* (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 21.06.2013), 3.
- 40 Ibid., 1.
- 41 *Læreplanverket* (2006), 122 og Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnssfag*, 10. For historiedisiplinen er formuleringen etter 7. trinnet fra 2006: «fortelje om sentrale trekk ved kulturen og levekåra til samane frå vikingtida til slutten av dansketida» fjernet og formuleringen «presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet» endret til «presentere hovudtrekk ved historia til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskningsspolitikken og samanes kamp for rettane sine», jmf. Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnssfag*, 12.
- 42 T. Thuen, red., *Samene – urbefolking og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* (Tromsø: Universitetsforlaget, 1980), 11.
- 43 *Mønsterplan for grunnskolen* (1987), 235; *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996), 182; *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006), 123.
- 44 A.-B. Mortensen-Buan, «'Dette er en same'. Visuelle framstillinger av samer i et utval lærebøker i samfunnssfag». I *Folk uten land?*, red. Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (Kristiansand: Portal forlag, 2016), 108. Til grunn for undersøkelsen er lærebøker i samfunnssfag for 6., 8. og 9. trinn.
- 45 Ø. Østerud, *Hva er nasjonalisme?* (Oslo: Universitetsforlaget, 1994), 37.
- 46 Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnssfag* (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 21.06.2013), 4.
- 47 L.I. Hansen & B. Olsen, *Samenes historie fram til 1750* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2004), 10.
- 48 Folkenborg, *Nasjonal identitetsskaping i skolen*, 71. Se f eks læreboken *Norsk historie før 1850* av Jon Birkenes fra 1993.
- 49 Hansen & Olsen, *Samenes historie fram til 1750*, 11-12.
- 50 *Normalplan for byfolkeskolen* (1965), 74.
- 51 A. Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», *Historisk Tidsskrift* 3 (2016), 406.

- 52 Ibid., 420-421.
- 53 Ibid., 419.
- 54 For mer detaljerte redegjørelser for utviklingen av samisk organisasjonsarbeid, se blant annet Hætta, *Samene*, og V. Stordahl, «Et samisk alternativ». *En nasjon blir til*. Ottar 232 (Tromsø: Tromsø Museum, 2000), 10.
- 55 Ibid.
- 56 Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 409.
- 57 «Guttorm Gjessing», *Norsk biografisk leksikon*, [https://nbl.snl.no/Gutorm\\_Gjesing](https://nbl.snl.no/Gutorm_Gjesing) (oppøkt 02.03.2017).
- 58 Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 406-407.
- 59 Oppgaven til Samordningsnemda var å følge opp partiene s fellesprogram før Stortingsvalget i 1945 sin ambisjon om å samordne skolevesenet i Norge.
- 60 Samisk råd for Finnmark hadde fem medlemmer og en samisk konsulent i fylkeskommunene. Norsk Sameråd var fram til det ble nedlagt og erstattet av Sametinget i 1989, et rådgivende organ for norske myndigheter i samiske spørsmål og saker. Rådets 18 medlemmer ble oppnevnt etter forslag fra samiske organisasjoner.
- 61 Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 419.
- 62 Sitert fra C.B. Larsen, *Oppgjøret som forsvant? Norsk samepolitikk 1945-1963* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2012), 34.
- 63 Ibid., 53.
- 64 Ibid., 38-39.
- 65 Sitert fra NOU 1985:14, *Samisk kultur og utdanning*, 55.
- 66 Ibid., 59.
- 67 E. Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte* (Tromsø: Eureka forlag, 2005), 194.
- 68 Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 423-424.
- 69 Ibid., 426-427.
- 70 Ibid., 421.
- 71 Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, 192.
- 72 Rundt 80% av Karasjoks innbyggere er samisktalende, og samisk og norsk er likestilte som forvaltningsspråk.
- 73 Sitert fra Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, 192-193.
- 74 J.T. Solbakk, red., *Samene – en håndbok* (Karasjok: Davvi girji, 2004), 66.
- 75 Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte*, 192-193.
- 76 Bortens regjering (Sp, H, KrF, V) gikk av i mars 1971, og ble erstattet av Brattlis regjering (Ap) som igjen ble avløst av Korvalds regjering (KrF, Sp, V) i 1972. Fra oktober 1973 satt Ap med regjeringsmakten fram til 1981.
- 77 Hætta, *Samene*, 209.

- 78 A.O. Telhaug, *Norsk skoleutvikling etter 1945*, 4. utgave (Oslo: Didakta, 1994), 78.
- 79 Ibid., 84.
- 80 H. Tjelmeland, «Møtet med det framande – vejen fram mot lov om innvandringsstopp i 1975», i *Norsk innvandringshistorie 3*, red. Knut Kjelstadli (Oslo: Pax Forlag, 2003), 124–126.
- 81 R. Nielsen, *Folk uten fortid* (Oslo: Gyldendal, 1986), 48–49.
- 82 H. Minde, «Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?», i *Samisk skolehistorie 1*, red. Svein Lund, Elfrid Boine og Siri Broch Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2005), 30.
- 83 Andresen, «Vitenskapene og den nye samepolitikken», 421. Her viser hun til Gutorm Gjessings formulering om Kautokeino som «den samiske kulturens høyborg».
- 84 Møtebok for Kautokeino skoleråd, 11. juni 1969. Sak 19: Ny normalplan – integrering av samiske emner i Orienteringsfagene.
- 85 Møtebok for Kautokeino skoleråd, 7. desember 1970. Sak 10/70: Forslag til ny normalplan for grunnskolen.
- 86 E.H. Eriksen, «Skolearbeid», i *Samisk skolehistorie 1*, red. Svein Lund, Elfrid Boine og Siri Broch Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2005), 66.
- 87 I følge Edel Hætta Eriksen besto gruppa av tilreisende av Anton Hoëm, Arne Solstad, Torill Skaar, Birgit Gaarder, Øystein Breming, Odd Mathis Hætta, Paul Ryan, Sverre Hatle, Harald Eidheim, Kjell Borgen, Eivind Vaasnes, Hans Eriksen, Per Jernsletten og Per Mathisen. Fra Masi og Kautokeino deltok Trygve Lund Guttormsen, Karsten Lyngstad, Ola Aarseth, Ole Einar Olsen, Inger Seierstad, John Refsaas, Svein Erik Østlyngen, Ørnulf Böckman, Ivan Eikelmann, Reidar Erke, Aslak Loso og Edel Hætta Eriksen. Opplysningene er basert på brev fra Edel Hætta Eriksen, datert 08.05.2008.
- 88 Selv seminarreferatet ble på 59 sider, og en redaksjonskomite lagde et sammendrag av debatten, kalt Seminaret i Kautokeino 13. april – 15. april 1972, hvor dette sitatet er hentet fra. Dette ble sendt til Stortinget ved Kirke- og undervisningskomitéen, Grunnskolerådet, Skoledirektøren i Finnmark, Konsulenten for samiske skolespørsmål, Skolestyrrene i samiske distrikter, Norsk lærerlag, Norske Samers Riksforbund, Norske Reindriftssamers Landsforening, Norsk Sameråd, Statssekretærutvalget, Landsdelskomitéen og andre interesserte.
- 89 Ibid., 54.
- 90 Ibid., 56.
- 91 Det var Edel Hætta Eriksen, Per Jernsletten, Trygve Madsen (ikke deltaker på seminaret), Odd Mathis Hætta (fra Finnmark skoledirektørkontor) og Arne Solstad (fra Forsøksrådet). Basert på brev fra Edel Hætta Eriksen, datert 8.5.2008.

*Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner*

- 92 Hætta, *Samene*, 120.
- 93 Ibid., 189.
- 94 Minde H. Minde, «Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?», 27-28.
- 95 N.M. Aakre, *Norske lærebøkers framstilling av samer og samisk historie i forhold til norske læreplaner fra 1974 til 2006* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013).

# Historiekompetanse for det digitale demokratiet

## Undervisningsnettstedet NDLA i et dramatistisk perspektiv

Ketil Knutsen

Å lære historie i skolen har, særlig etter andre verdenskrig, handlet om å utvikle ulike former for demokratisk dannelses gjennom å forholde seg til tekst. I skolen dominerer læreboken som lærermiddel, men skjermtekster som nettsteder blir stadig vanligere. Selv om skolen har nok teknologisk utstyr som datamaskiner, makter den ikke å utnytte teknologien didaktisk, som å utnytte kompetansen elevene bringer med seg inn i skolen til å kvalifisere deres kompetanse.<sup>1</sup> Skolen er imidlertid under sterkt press for å lykkes med dette. Gjeldende læreplan i historie for videregående skole (11-13 trinn) vektlegger at elevene må utvikle digitale ferdigheter i faget. Dette innebærer både at elevene skal arbeide med digitale tekster når de utvikler ulike historiekompetanser, og at å kunne finne, undersøke, tolke og anvende historie digitalt er en egen historiekompetanse.<sup>2</sup>

Nettsteder kan være mer eller mindre rettet mot skole og utdanning og brukes gjerne av elever og lærere uavhengig av om de er konstruert for skole og utdanning. NDLA (Nasjonal digital læringsarena) er en digital lærebok med blant annet fagtekster, oppgaver og ulike læringsressurser som bilder og videoer, levert av

ulike institusjoner og leverandører. Nettstedet ble opprettet i 2006 som et resultat av et fylkeskommunalt samarbeid med formål om å gi skolelever frie og åpne lærermedier. NDLA kan slik defineres som et utdanningsrettet nettsted i betydningen at det er spesialdesignet for å utdanne elever i fag for videregående skole. I følge Daniel J. Cohen og Roy Rosenzweig representerer denne nettstedsjangeren et stort mangfold når det gjelder historietekster (kilder, fagartikler, oppgaver, læreplanmål, lenker til eksterne nettsteder, vurderingsformer, teksttyper (verbal, visuell, interaktiv (brukergenerert innhold), auditiv)). Felles for utdanningsrettede nettsteder er at de, i likhet med andre typer nettsted, er multimodale og interaktive i større eller mindre grad i betydningen at brukeren av nettstedet produserer innhold i samspill med nettstedet. Mens noen nettsteder er ganske like den fysiske læreboken utnytter andre Internets multimodale og interaktive potensial på en didaktisk måte for å skape brukergenerert innhold.<sup>3</sup>

Problemstillingen for artikkelen er hvilke endringer som skjer i utviklingen av demokratisk kompetanse når historieundervisningen går fra lærebok til et utdanningsrettet historienettsted (NDLA) og hva dette har å si for lærere og elever. Den besvares ved å diskutere det historiedidaktiske potensialet til nettstedet NDLA i lys av den amerikanske retorikeren og filosofen Kenneth Burkes dramatistiske teori og metode.

Etter en gjennomgang av relevant forskning på hva som kjenneregner historie på Internett, argumenterer jeg for at nettverk og performance, som særlig kjenneregner digital historie, lar seg koble med en dramatistisk forståelse av historie som fokuserer på det prosessuelle ved kommunikasjon gjennom språk. Deretter diskuterer jeg verdien av å undersøke nettopp nettstedet NDLA. Undersøkelsen av NDLA er disponert etter de sentrale elementene i Burkes pentade: scene, aktør, handling, virkemiddel og hensikt.

Til slutt undersøker jeg motivet i NDLA ved å diskutere drivkrefte mellom pentadedlene (ratioene), oppsummerer nettstedets begrensinger og muligheter og reflekterer over undersøkelsens verdi for å forstå og utvikle utdanningsrettede nettsteder. Målet med artikkelen er å gi en mer nyansert forståelse av historienettstedets historiedidaktikk og vise hvordan slike digitale tekster kan analyseres vitenskapelig og utvikles faglig.

## **Historie på Internett**

Demokrati innebærer både fellesskap og politikk. Dette kan forstås som et spekter fra nasjonsbygging til universelle verdier som toleranse og menneskeverd. At alle er med å bestemme kan forstås fra det å tilpasse seg til å være en aktiv deltager. En annen spenninng innebygd i demokratiet er mellom det individuelle, nasjonale og internasjonale.<sup>4</sup> Denne demokratiforståelsen forutsetter et performativt historiebegrep. Mennesket er ikke bare skapt av historier det fødes inn i, men skaper selv historie ved å aktivt forholde seg til kultur og historie.<sup>5</sup>

Teknologi har alltid påvirket historie og demokrati. Internett som historietekst endrer forholdet mellom forfatter og leser, og tilgangen og mulighetene begge har til å manipulere historie. Dette har blitt pekt på ved å vise til tekstuell endringer som interaksjon, multimodalitet og mer grunnleggende endringer i forholdet mellom tid og rom. Nettverksamfunnet, som Manuel Castells kaller det, innebærer at vi kan samle sammen, manipulere og sende historie på tvers av geografiske og kulturelle grenser.<sup>6</sup>

Konsekvensene av nettverksamfunnet trenger imidlertid ikke å være styrking av demokratisk kompetanse og demokrati. For det første er det ikke automatikk i at vi som samfunn tar del i den digitale historiekulturen siden det forutsetter tilgang til og kom-

petanse i å bruke Internett som ikke alle har. Om man har tilgang kan historie som Internett fortone seg svært kompleks, omfattende og forvirrende. Flere nettsteder bruker dessuten historie for å diskriminere grupper og fremme anti-demokratiske ideologier. Illustrerende er de nynazistiske nettsteder *Vigrid* og *Nordfront* som sikter mot å skape nynazistisk fellesskap med leserne gjennom ulike narratologiske formidlingsteknikker som blant annet skaper motsetninger mellom ”oss” og ”de andre”.<sup>7</sup>

Med Rikke Alberg Peters som har studert nettsteder historiedidaktikk kan man imidlertid argumentere for at Internett også kan bidra til demokratisk kompetanse. Hun viser hvordan Wikipedia, danmarkshistorien.dk og kulturhistorier.dk kan aktivere brukeren i lærings- og dannelsesprosesser gjennom ulike former for interaktive elementer som bidrar til både identifikasjon, innlevelse og analyse. Dette skaper bevissthet om at våre fortolkninger endrer fortiden og at fortiden har betydning i nåtiden. Samtidig peker hun med Claus Bryld på at for at dette skal være faglig er det avgjørende at innlevelsprosessene igangsetter vitenstilegnelsesprosesser som baserer seg på empiri. Derfor er det viktig å arbeide med kildekritikk både i og utenfor Internett.<sup>8</sup>

I motsetning til Wikipedia, danmarkshistorien.dk og kulturhistorier.dk er å utvikle en historiedidaktikk for skolen selve konseptet til NDLA. Nettstedet er utviklet som et komplett læremiddel som skal kunne erstatte læreboken i videregående skole. I hvilken grad og på hvilke måter realiseres dette? Hva er drivkraftene i læringsprosessene? Kan et digitalt læremiddel erstatte læreboken? Det er dette som drøftes i denne artikkelen, men først en gjennomgang av det teoretiske og metodiske grunnlaget for undersøkelsen.

## Pentadetolkning<sup>9</sup>

I følge den amerikanske filosofen og retorikeren Kenneth Burke kan menneskelig kommunikasjon best forstås som et drama eller en teaterforestilling om menneskelig aktivitet og endring forankret i språk (symbolhandling) med bevisste eller ubevisste hensikter.<sup>10</sup> Burke konkretiserer dramatismen gjennom pentadetolkning: Handlingen – hva er det mest vesentlige som hender? Scenen – den mest vesentlige delen av temporale, spatielle og sosiale/kulturelle kontekster til handlingen. Aktøren – hovedpersonen primært ansvarlig for handlingen. Virkemiddel omhandler midler nødvendige for aktøren for å utføre handlingen. Den femte delen av pentaden er handlingens hensikt.<sup>11</sup> En pentadetolkning gjør det mulig å utforske hva som er dominerende og påfallende aspekter ved teksten jamfør de fem pentadedelene. Burkes dramatisme handler slik om å forstå drivkraftene i endringsprosesser – hvordan og hvorfor mennesker og samfunn endres.

De mest grunnleggende drivkraftene som ligger under er motivasjonen. Menneskers motiv for å handle kan ikke komme til utrykk i seg selv, men i symbolsk handling som kan undersøkes ved å fortolke relasjonen mellom to dominerende pentadedeler.<sup>12</sup> Målet med dette, i følge Burke, er å forklare hva som er involvert når vi sier hva mennesker gjør og hvorfor de gjør det.<sup>13</sup> Eksempelvis kan en handling-scene ratio (relasjonen mellom de to dominerende pentadedelene) for eksempel innebære at NDLA myndiggjør skoleelever (handling) og derigjennom endrer samfunnet gjennom elevene (scene). Altså, handlingen forandrer scenen. Ratioene er vanligvis kausale i betydningen at det skapes endring som resultat av forbindelsen mellom dem som vist ovenfor.<sup>14</sup> Man kan tenke seg til sammen 20 ratioer hvis man tenker at hver av de fem pentadedelene inngår i forbindelse med hver av de andre. For eksempel scene-handling, scene-aktør, scene-virkemiddel og scene-hensikt.

Dette betyr at pentadetolkning ikke gjør undersøkelsesobjektet enklere å forstå uten samtidig å gjøre det mer komplisert.<sup>15</sup> “Hva vi vil ha er ikke termer som unngår flertydighet, men termer som tydelig avslører de strategiske punktene hvor flertydigheter nødvendigvis fremtrer”.<sup>16</sup> Ved å undersøke måter de kan fortolkes i dynamikken mellom de fem pentadedelene, er ikke målet å komme frem til en definitiv og endelig konklusjon, men heller å utvide vår forståelse av symbolhandling. Å lære og skille mellom pentadedelene og finne ut hvilke som dominerer i forhold til hverandre tar tid. Min undersøkelse prøver imidlertid ikke å si noe om meningsskapelse generelt i NDLA, men hvordan NDLA forvalter forholdet mellom nåtid, fortid og framtid.

## **NDLA<sup>17</sup>**

NDLA er et spesielt interessant nettsted å undersøke for å kunne produsere kunnskap om historiekompetanse for det digitale demokratiet. Det finnes andre nettsteder som er laget som læringsressurs for historieundervisningen i skolen. NDLA er imidlertid det eneste komplette læremiddelet i den forstand at det skal dekke samtlige læreplanmål og slik kunne erstatte læreboken.

Det er imidlertid ikke uproblematisk å bruke et nettsted som empirisk grunnlag. I likhet med nettsteder flest er NDLA i stadig endring. Det mest påfallende er at nye læringsressurser stadig inkluderes. Også underveis i denne undersøkelsen har det skjedd mange slike endringer. Dette er imidlertid ikke endringer av typen grunnleggende nye måter å utnytte potensialet til Internett som læringsarena. De nye læringsressursene er i hovedsak utviklet over samme lest som de jeg har undersøkt.

Det kunne også vært interessant å undersøke elever og lærere som brukere av nettstedet. Målet med forskningsprosjektet er imidlertid ikke kunnskap om læringsutbytte og/eller opplevelse av

dette som man får ved å intervju og observere elever og lærere. Heller er det å undersøke tekst som samspill mellom nettstedet og dets implisitte leser og slik gi utfyllende forklaringer på ikke bare potensiell læring, men hva som kan føre til den og de grunnleggende drivkraftene i den, jmf. Burkes dramatisme. Intervjuer vil imidlertid kunne produsere tekster som kan viderefutvikle tolkingen og slik gi enda bredere innsikt i problemstillingen.

## Scenen: Digitalt demokrati

Som sjanger er NDLA et eksempel på et didaktisk multimedie ved å inneholde mange andre medier (skriftlig tekst, videopptak-, lydopptak, slideshow) som kombineres ved hjelp av teknologi med formål om å skape læreprosesser. Nettstedet kan også karakteriseres som multimodalt ved at historie kommer til utrykk gjennom kombinasjoner av ulike modaliteter som skrift, bilde og lyd. I tillegg forutsetter NDLA at brukeren navigerer mellom tekster, oppgaver, læreplan og lenker til andre nettsteder som. I motsetning til en skriftbasert lærebok gjør også NDLA det mulig for hvem som helst som har tilgang til Internett å bruke nettstedet når som helst, hvor som helst og i tillegg kommentere det som presenteres der. At historie slik blir noe som ikke lengre bare er forbeholdt en elite, men som alle har tilgang til, er et av flere aspekt som bidrar til å gi NDLA potensial som demokratisk dannende.

NDLA sier ikke noe om kontekst eller bakgrunn utover at det har sprunget ut av et fylkeskommunalt samarbeid med et ønske om å gi den videregående skolen i Norge frie og åpne læreressurser.<sup>18</sup> Nettstedet kan forstås som en reaksjon på den teknologiske, og særlig digitale, utviklingen de siste årene. Fag og kunnskap befinner seg i stor grad på Internett. For at skolen skal være relevant må den ta dette inn i seg. At NDLA utvikles og anvendes i demokratiet Norge har betydning for

nettstedets retoriske valg. Siden faget ble obligatorisk i skolen på slutten av 1800-tallet, har alle læremidler blitt legitimert ut fra sitt potensial til å utvikle nasjonale og/eller demokratiske samfunnsborgere.<sup>19</sup>

NDLA kan også forstås i lys av at norske videregående skoler har de nødvendige rammebetingelsene i form av datamaskiner i klasserommene og/eller i egne rom og at NDLA i motsetning til fysiske lærebøker er gratis og oppdatert.

Hvilken didaktisk kontekst lærerne er en del av vil også påvirke bruken av NDLA, som rådende undervisningsmetoder, didaktisk ståsted (som oppfatninger om hva historie er og hva som er målet med å lære historie), vurderingsformer og skolekultur. Læreplanen som gjelder alle skoler, er en rammeplan og det kan forekomme store lokale og regionale variasjoner.

Offentlige utredninger, stortingsmeldinger og læreplanen kan også forstås som en del av konteksten for NDLA. Eksempelvis ble det med læreplanen i 2006 formulert at samtlige elever i samtlige fag skal utvikle digitale ferdigheter.<sup>20</sup> Læreplanen sier imidlertid mer om skolefagets og nettstedets retning, hva man vil med det (hensikt), enn kontekst eller bakgrunn for at man har et nettsted (scene).

### **Aktør: Læreren som historieekspert**

Det er mange aktører i NDLA: De historiske personene som omtales, elevene som bruker nettstedet og forfatterne av tekстene på nettstedet. NDLA tematiserer historiske personer fra tidlige samfunn for flere millioner år siden og fram til våre dager. Det er imidlertid få personer i tekстene sammenlignet med materielle faktorer og personene er oftest kommunisert som anonyme grupper eller store personligheter.

Elevene som bruker nettstedet kommer implisitt til uttrykk gjennom hvordan nettstedet er tilrettelagt nettopp for dem gjennom kryssreferanser mellom læreplan, lærstoff, læringsressurser og

oppgaver, samt muligheter til å lytte til og skrive ut tekster. NDLA tilbyr også ulike verktøy (pdf, samskriving, deling, digital kompetanse, læringsplatformene It's learning og Fronter) og muligheter til å legge inn notater, favoritter, påminnelser og egen læringsstatus, samt å kommentere det som legges ut på nettstedet.

I prinsippet kan elevene oppfylle hele læreplanen med nettstedet. Nettstedet henvender seg ikke til elevenes lærer som dermed reduseres til en som setter elevene i gang med å arbeide på nettstedet og eventuelt vurderer elevenes prestasjoner i etterkant. Dette betyr ikke at ikke læreren aktivt kan bruke nettstedet som læremiddel gjennom valg og bortvalg av oppgaver og fagtekster, men at nettstedet ikke legger opp til et samspill mellom lærer og elever.

Det er likevel forfatterne av tekstene på nettstedet som dominerer. Riktig nok kommer forfatterne lite til utrykk som aktører siden det finnes svært lite informasjon om dem og siden de ikke tematiseres i tekstene. Kompetansen de representerer er imidlertid påfallende som ekspertviten i form av vitenskapsfagets resultater, metoder og perspektiver, slik den dominerer gjennom læringsressurser som fagtekster og oppgaver.

Forfatternes ekspertviten er mer dominerende enn elevenes muligheter til å konstruere egen viden ved hjelp av faget. Dette fordi tilretteleggelsen, nevnt ovenfor, i stor grad er løsrevet fra innholdet og ikke skaper brukergenerert innhold. I tillegg legger nettstedet i mindre grad opp til at elevene skal utvikle egen tenkning enn lære seg på forhånd gitte kunnskaper og måter å tenke på.

## **Handling og virkemiddel: Nettstedets struktur og teksttyper som instrument for å undervise i historiefagets resultater, metoder og perspektiv**

Den mest vesentlige handlingen i teksten kan være det hovedaktøren, forfatterne av nettstedet, gjør, å undervise i historie. Dette fordi det ikke er elevens skapelse av historie gjennom ulike former for tilretteleggelse på nettstedet som dominerer, men fagets kanon i form av historievitenskapens resultater, metode og perspektiver. Det er noen eksempler på at elevene skal bruke historie som ressurs for å reflektere over og problematisere eget liv og samfunn. Mest vektlegges imidlertid dels reproduksjon av fagtekster og hva ulike kilder forteller gjennom kildekritikk og dels enkle sammenhenger mellom nå og da. Forfatterne av NDLA synes å være inspirert av anglo-saxisk historiedidaktikk gjennom den store vektleggingen av det fagmetodiske.<sup>21</sup> Det handler mer om historie som vitenskaps- enn dannelsesfag.

Forfatterne av NDLA bruker nettstedet på ulike nivåer og ulike måter som virkemiddel for å undervise. Med Finnemann kan man skille mellom tre bestanddeler av hypertekstlesing som hver inkluderer et spektrum: forfatter/redigeringsmodus (forfatter – redaktør – kurator/endre tekststruktur, en bestemt bestanddel eller innhold), navigeringsmodus (navigasjon – surfing), og lesemodus (nærlesing – skumme gjennom – scanne).<sup>22</sup>

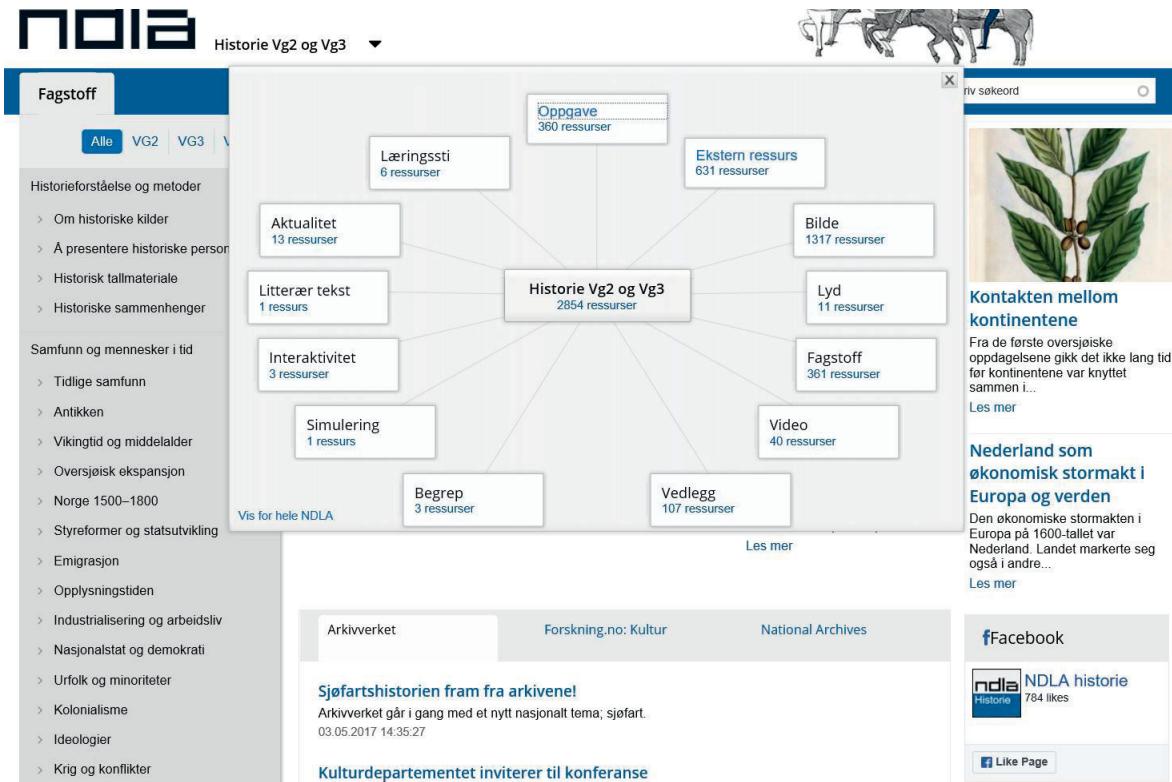
Tekstene direkte på skjermen består av mange ulike sjangre (se bilde 2). De to mest dominerende tekstsjangrene er oppgaver og illustrert fagtekst. Noen oppgaver legger opp til at elevene reflekterer over fagets epistemologi og bruk. Et eksempel er en kontrafaktiv oppgave som ”Hva hadde hendt om amerikanerne ikke hadde benyttet atombombene?” Historiebruk kommer for eksempel til utrykk gjennom oppgaven ”På hvilken måte mener du at spillefilmer om andre verdenskrig kan gi deg nye perspektiver på okkupa-

## Ketil Knutsen

The screenshot shows the NDLA website's main menu. The top navigation bar includes links for 'Lærerplan', 'Ressurskart', 'Skriv søkeord', and a search bar. The 'Fagstoff' tab is selected, showing a dropdown menu with categories like 'Alle', 'VG2', 'VG3', and 'VG3 PB'. Below this is a sidebar with sections for 'Historieforståelse og metoder', 'Samfunn og mennesker i tid', and various historical topics from Vikingtida to modern times. The main content area features a large map titled 'Oversjøisk ekspansjon' (Overseas expansion) from ca. 1500 to the end of the 18th century. To the right of the map are two images: a painting of a ship at sea and a botanical illustration of a plant. Below the map is a section titled 'Globalisering på 1700-tallet' (Globalization in the 18th century) with a brief description and a 'Les mer' link. Further down are sections on 'Akerdam-forliset ved Runde i 1725' (Akerdam shipwreck at Runde in 1725) and 'Nederland som økonomisk stormakt i Europa og verden' (Netherlands as an economic superpower in Europe and the world). At the bottom of the page are links for 'Arkivverket', 'Forsking.no: Kultur', 'National Archives', and a 'Facebook' page.

*Navigeringsmodus, som er fremsiden til nettstedet, er en meny med lenker til læringsressurser hvor eleven kan velge mellom "Fagstoff", "Læreplan" (kompetanse målene), "Ressurskart" og generell søkefunksjon, samt NDLA Facebook.*

## *Historiekompetanse for det digitale demokratiet*



*Nettstedets ressurskart er en oversikt over de ulike tekstsjangrene nettstedet tilbyr elevene å arbeide med.*

sjonen?" De fleste oppgavene legger imidlertid opp til en blanding av faktareproduksjon, kildekritikk (som ofte handler om å gjengfortelle allerede gitt informasjon i eller om kilden) og perspektivering (likheter/forskjeller mellom da og nå).

I de illustrerte fagtekstene nevnes noen ganger hvor historiekunnskapen kommer fra og at det finnes ulike ståsteder blant historikerne. I tillegg knyttes teksten noen ganger mot elevenes sam-

## Ketil Knutsen

ndla Historie Vg2 og Vg3

Bokmål | Hjelp

Fagstoff

Alle VG2 VG3 VG3 PB

Historiefortælelse og metoder

- > Om historiske kilder
- > Å presentere historiske personer
- > Historisk tallmateriale
- > Historiske sammenhenger

Samfunn og mennesker i tid

- > Tidlige samfunn
- > Antikken
- > Vikingtid og middelalder
- > Oversjøisk ekspansjon
- > Norge 1500–1800
- > Styrreformer og statstvifling
- > Emigrasjon

> Opplysningsstiden

**Opplysningsstiden**

Renaissansen – oppgangstid i Europa

Naturens gjennombrudd

Opplysningstidens idegrunnlag og filosofier

Politisk system i utkant med den nye tiden

Helseverdens spede begynnelse på 1700-tallet

**Nytta på barndommen**

Samfunnsmessige endringer

- > Oppgaver
- > Industrialisering og arbeidsliv
- > Nasjonalstat og demokrati
- > Urfolk og minoriteter
- > Kolonialisme
- > Ideologier
- > Krig og konflikter
- > Verdenshistorie etter 1900
- > Norge etter 1945
- > Befolkningsutvikling
- > Musikk, arkitektur og billedkunst
- > Bruk av film i historiefaget

Opplysningsstid er et begrep som blir brukt om de politiske, filosofiske og sosiale ideene som slo igjennom i Europa i siste halvdel av 1600-tallet. Opplysningsstiden varte fram til ca. 1800. I denne perioden ble det gjort mange naturvitenskapelige oppdagelser som har hatt stor påvirkning på det europeiske samfunnet fram til i dag.

Det skjedde også store endringer i synet på enkeltmenneskets plass og rolle i samfunnet. Mange av de grunnleggende verdiene i valt samfunn ble utviklet under opplysningsstiden: menneskerettigheterne, det moderne demokratiet og et rettsvesen der alle er like for loven.

Men før vi gir oss i kast med opplysningsstiden og de konsekvensene den hadde for ettertiden, skal vi se på bakgrunnen for at en slik omfattende endring i synet på menneskene, naturen og samfunnet kunne skje. Store deler av grunnlaget ble lagt under den perioden vi kaller renessansen.

Arbeidsvandrere i min familie | 137 av 476 | Renessansen – oppgangstid i Europa... >

G+ Tweet Like En person liker dette. Registrér deg for å se hva vennerne dine liker.

Relatert innhold

Aktuelt stoff for

Tankekart: Den franske revolusjon (Eksternt ressurs: Interaktivt)

Generelt

Opplysningstidens idegrunnlag og filosofier (Fagstoff)

Renaissansen - oppgangstid i Europa (Fagstoff)

Vi flere

Kontekst

Kompetansemål

Lærplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram

• drofta hvordan opplysningsstidens ideer påvirket og ble påvirket av samfunnsmiljøer på 1700- og 1800-tallet

Inngår i

- Samfunn og mennesker i tid (Fagstoff for Historie Vg2 og Vg3)
- Historie Vg2 og Vg3 (Fag)

Verktøy

PDF Søk i PDF Samle i PDF Deling Digital hovedressurser eLearning > fronte Om NDLA

Nettstedets forfatter- og redigeringsmodus er menyen elevene arbeider i med et bestemt læringsmål, fagstoff eller en ressurs.

tid ved å vise hvordan samfunnet i dag er et resultat av det som har hendt før. Hovedbildet er imidlertid at elevenes nåtid og fremtid nesten ikke kommer til syne i den kronologiske gjennomgangen av fakta om ulike historiske perioder og temaer fra tidlige samfunn (tre-fire millioner år siden) til vår tid.

NDLA har imidlertid et mer omfattende visuelt uttrykk enn tradisjonelle lærebøker. Ikke bare ved i større grad å kommunisere historie gjennom bilder, men også gjennom lyd, video og elevenes aktivitet i form av læringssti (digital lærebok med auditive, visuelle og verbale tekster og oppgaver), slideshow (hvor mye husker du?) og quiz. I tillegg har NDLA lenker til andre nettressurser av auditiv, visuell og/eller verbal karakter, men disse er i hovedsak i form av kilder og informasjonstekster, som læreboken.

I navigeringsmodus møter eleven først fremsiden til NDLA historie vg2 og vg3 (se bilde 1). Den består av eksempler på læringsressurser (fagstoff, oppgaver, ressurser), oppdatert informasjon (RSS) fra tre andre historienettsteder ”Arkivverket”, ”Forskning.no kultur” og ”BBC history”, ”Våre brukere mener” (mest likt og siste kommentarer) og lenke til NDLA Facebook. Ellers representerer fremsiden en meny hvor eleven kan velge mellom ”Fagstoff”, ”Læreplan” (kompetansemålene), ”Ressurskart” og generell søkefunksjon.

Under ”Fagstoff”, ”Læreplan” og ”Ressurs” er det også kryssreferanser slik at eleven får det andre når han/hun går inn på det ene. En elev som trykker på et kompetansemål i læreplanen får også opp relevant fagstoff og ressurser. Hvis eleven går inn på et fagstoff får han/hun også referert det relevante læreplanmålet og ressurser til fagstoffet.

Når eleven trykker på en av disse tre lenkene får hen også tilgang til tre nye menyer hvor hen kan velge mellom henholdsvis 1) ”Innbygg”, ”Enkel visning”, ”Lytt til tekst”, ”Skriv ut”, og ”Kon-

tekst” (læreplanens kompetanse mål), 2) ”Verktøy” (pdf, samskri-  
ve, deling, digital kompetanse, It’s learning og Fronter) og 3) ”Min  
læring” (notat, favoritt, påminnelse, læringsstatus (lært og forstått,  
oppfattet men må repeteres og ikke tilstrekkelig forstått)). I tillegg  
har eleven mulighet til å anbefale, twitre eller like NDLA-teksten  
på Facebook, samt kommentere teksten og delta i faglige diskusjoner  
om den (for et eksempel på dette, se bilde 3).

Disse forfatter/redigeringsmodusene er imidlertid ikke integrerte  
i historieundervisningen på nettstedet (lærerstoff, læreplan og res-  
surs). Dette svekker mulighetene for at eleven kan inngå i et interak-  
tivt samspill med nettstedet og selv skape innhold. Det er ikke elev-  
enes handlinger, men nettstedets struktur som dominerer læringen.  
I tillegg mangler nettstedet nødvendig programvare/ plattformer for  
å kunne tilby eleven spillbaserte og andre mer komplekse historie-  
brukstekster. Riktignok har nettstedet mange eksterne lenker, men  
dette er i hovedsak kilder og informasjonsmateriell som det tenkes  
at eleven kan bruke til å utøve kildekritikk.

NDLA er dermed nokså lik den fysiske læreboken. Også den  
bryter opp den lineære og kronologiske strukturen med bilder,  
faktabokser, oppgaver og tegninger. I likhet med læreboken kom-  
mer også nettstedets romlige kvaliteter og leserens muligheter til å  
navigere i rom, i bakgrunnen for det lineære og kronologiske, om  
ikke i så stor grad som læreboken.

Dermed er ikke nettstedet vesentlig mer i samsvar med me-  
ningsskapingen elevene gjør utenfor skolen enn lærebøkene. Gun-  
ther Kress kaller denne meningsskapingen ”Reading as design”: Du  
skaper orden og relevans i nettverkssamfunnet kjennetegnet  
av multimodale og interaktive tekster ved å velge ut og fokusere  
på hva som presenteres på en måte som er i samsvar med ditt eget  
perspektiv og egne interesser. Altså, det handler mye om å utvikle  
kompetanse i å bruke historie, historie som performativ. Menings-

skapingen på NDLA ligner mer på det Kress kaller ”Reading as interpretation”: Du leser tekster for å finne/konstruere dens mening (som i større eller mindre grad allerede er gitt).<sup>23</sup>

### **Hensikt: Historievitenskapsfagets innsikter som grunnlag for demokratisk kompetanse**

I hvilken retning går undervisningen av elevene? Mest eksplisitt rettes blikket i NDLA fremover ved at nettstedet har en lenke på forsiden med oversikt over læreplanens kompetansemål. Den norske læreplanen i historie for videregående skole (2. og 3. år) er delt inn i fagets formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder og kompetansemål, samt timetall og vurdering. Fagstoffet og ressursene på nettstedet referer til læreplanens kompetansemål (hva elevene skal ha lært når de er ferdig med året).

Fortolkningen av læreplanen (den operasjonaliserte, reelle planen) tilpasses imidlertid historiefaget mer enn faget tilpasses planen på NDLA. Dette fordi mens noen kompetansemål, som for eksempel de som omhandler andre verdenskrig og kildekritikk, har mange ressurser og undervisningsopplegg tilknyttet, har andre kompetansemål ingen eller bare noen få ressurser tilknyttet. Hovedområdet ”Historieforståelse og metoder” får også mindre oppmerksomhet enn det andre området ”Samfunn og mennesker i tid” (kompetansemålene er organisert under to hovedområder). I tillegg operasjonaliseres læreplanens vektlegging av demokratisk kompetanse i dens innledning (formål) lite eksplisitt på nettstedet.

At elevene skal tilegne seg historievitenskapsfagets innsikter synes å være det langsiktige målet. Gjennom å lese og reproduusere fagtekster, utøve kildekritikk og perspektivere historien blir elevene undervist i fortellinger om fortiden som dekker temaer fra ”tid-

lige samfunn” til ”verdenshistorie etter 1900” (for oversikt over de ulike temaene, se bilde 1).

På et metaplan dekkes også, ”Om historiske kilder”, ”Å呈现 historiske personer”, ”Historisk tallmateriale”, ”Historiske sammenhenger” og ”Bruk av film” (hovedområde ”Historieforståelse og metoder”). Historiene kommuniseres hovedsaklig i et vestlig og særlig norsk perspektiv. Riktignok kommuniseres noe historie nedenfra, men hovedtyngden utgjøres av politikk. Gjennom disse historiene kommuniseres imidlertid ikke bare ideologi og makt-politikk, men også universelle demokratiske perspektiver, særlig gjennom historier om statsutvikling.

Slik forenes nasjonal og politisk demokratisk kompetanse. Alt-så, historier om det nasjonale fellesskapet forenes med demokratiske prinsipper som folkestyre, toleranse og menneskeverd. Historie formidles imidlertid mest gjennom ulike nasjonale rammer, og NDLA tar i liten grad inn over seg hvordan historie skapes på tvers av geografiske og kulturelle grenser. Det betyr ikke at NDLA kommuniserer sjåvinisme i betydningen at Norge og Vesten er bedre enn andre. Nasjonale historier settes inn i globale sammenhenger og det kommuniseres at alle land og demokrati er likeverdige i verden. Ved slik å tilkjennegi det nasjonale og vestlige i en global sammenheng skapes det i NDLA grunnlag for kulturmøter. Nettstedet legger imidlertid ikke opp til at elevene aktivt kan reformulere historie og medborgerskap i møte med medelever fra andre kulturer som bringer med seg andre historier. Slik risikerer man at historieundervisningen får små konsekvenser for den demokratiske danningen, særlig i flerkulturelle klasserom, eller i verste fall bidrar til å skape motsetninger.

Digital kommunikasjonsteknologi har endret både historie og demokrati. Historie gjøres mer til et spørsmål om handlingsrom enn et spørsmål om å tilegne seg kunnskap. Demokrati i samfun-

net innebærer mer at vi er aktive deltagere i nettverk enn tilpasser oss institusjonelle rammer. Historiefaget slik det kommer til utrykk gjennom NDLA derimot sikter mot en forståelse av historie og demokrati som i større grad noe gitt som skal tilegnes, selv om nettstedets teknologiske og interaksjon er større enn i en lærebok. Derfor dominerer tilegnelse av vitenskapsfagets innsikter også mer enn nasjonal og demokratisk kompetanse på nettstedet. Hensikten synes å være at ved å tilegne seg historiefagets innsikter får elevene et grunnlag for å fungere som demokratisk kompetente borgere.

### **Motiv: Historie undervises for at elevene skal tilegne seg vitenskapsfagets innsikter**

På bakgrunn av analysene overfor dominerer handlingen, å undervise historie, og hensikten, tilegnelse av vitenskapsfaget historie, den retoriske retningen i NDLA. Det betyr ikke at ikke også andre pentadedeler har betydning. Scenen, den digitale utviklingen i samfunnet, er også viktig i den forstand at nettstedet kan sees som resultat av denne som muliggjør og nødvendiggjør at skolelever arbeider digitalt med historie. Hvis scenen, den digitale utviklingen og demokratiet Norge, hadde dominert den retoriske retningen i NDLA ville imidlertid nettstedet orientert seg mer mot å forandre samfunnet, eller den digitale utviklingen hadde hatt større påvirkning på nettstedets utforming enn det vi har sett i analysen.

Aktøren, forfatterne, tematiseres mer som usynlig hånd enn aktiv deltager eller formidler. Det er ingenting påfallende med forfatterne utover at de underviser i historie. Hvis aktøren, forfatterne, skulle dominert måtte de blitt mer tematisert som subjekt som forandres av eller forandrer scenen, handlingen, virkemidlene eller hensikten.

Virkemidlene dominerer heller ikke fordi de, i form av ulike tekster og navigeringsmuligheter, er underordnet handlingen fordi multimodale og interaktive potensialet utnyttes i liten grad, og når det utnyttes har det en instrumentell funksjon underlagt handlingen, å undervise historie. Som diskusjonen overfor har vist, er derimot handlingen gjennomgående i NDLA fordi nettstedet domineres av historieundervisning i form av formidling av historiefagets innhold, metoder og perspektiv. Hensikten, å tilegne seg vitenskapsfagets innsikter, kommer også sterkt til utsyn ved å reflektere handlingen – å undervise historie.

Slik er handling/hensikt den dominerende drivkraften (ratioen) i NDLA. Altså, historie undervises for at elevene skal tilegne seg vitenskapsfagets innsikter. Handlingen er mer dominerende enn hensikten fordi selve handlingen, å undervise historie, er mer dominerende enn hva retningen til denne handlingen, at elevene skal tilegne seg vitenskapsfagets innsikter, er. Det er ikke så tydelig hva som er målet med historieundervisningen som hva det undervises om. Selve undervisningen er premissset for resultatet, ikke motsatt.

## **Konklusjon**

Artikkelen har diskutert drivkrefter og kritiske punkter i utviklingen av demokratisk kompetanse på undervisningsnettstedet NDLA ved å utføre en pentadetolkning. Jeg har argumentert for at den dominerende drivkraften i NDLA er at historie undervises for at elevene skal utvikle nasjonal og politisk demokratisk kompetanse ved å tilegne seg vitenskapsfagets innsikter. Dette ved at forfatterne av nettstedet gir elevene kildekritiske, perspektiverende og faktareproduserende oppgaver, samt ulike fagtekster om historiske perioder og temaer.

Å utvikle elevene som demokratiske historiebrukere eller å forandre samfunnet gjennom å gjøre dem til aktive deltagere i det, kommer i bakgrunnen for å bekrefte vitenskapsfaget historie. Dette kan man også si om mange lærebøker, men NDLA gir flere muligheter enn læreboken til utvikling av demokratisk kompetanse ved hjelp av historie. Nettstedet aktiviserer elevene mer enn en lærebok gjennom hyppige oppdateringer og kryssreferanser som gjør faget mer relevant og gjør det lettere for elevene å håndtere store mengder data og utvikle avansert forståelse.

NDLA har imidlertid få tekster som stimulerer elevene til selv å bruke historie demokratisk. Nettstedet tar ikke inn over seg mangfoldet av historietekster og løsningene er enkle og lite brukergenererte. Riktig nok har nettstedet ulike kommunikasjonsverktøy som samskriving, deling og kommentering, men disse er ikke integrert i undervisningen og læringen. Nettstedet tar dermed ikke helt på alvor nettverksamfunnets krav slik Castells beskriver det.<sup>24</sup> Nettstedet har heller ikke plattformer eller programvare som muliggjør mer komplekse og spillbaserte historiebrukstekster. Dette er sannsynligvis et spørsmål om økonomi ettersom å legge opp til interaktivitet krever en mer aktiv redaksjon

Totalt sett kan man derfor argumentere med at NDLA befinner seg i en mellomposisjon mellom det komplekse og kaotiske nettet og den strukturerte og trygge læreboken. NDLA har slik mindre avstand enn læreboken til den digitale historien og det digitale demokratiet. I tillegg unngår nettstedet Internets kaos av informasjon. NDLA kan slik fungere som treningssted for elevene i sin utvikling av historiekompetanse for det digitale demokratiet.

Artikkelenes funn og diskusjoner kan gi en dypere forståelse av grunnleggende drivkrefter i læringsprosesser som skjer på et utdanningsrettet historienettsted, og vise hvordan slike digitale tekster kan analyseres vitenskapelig. Slik vil den kunne bidra med

kunnskap til å videreutvikle historieundervisning og historiekompetanse for det digitale demokratiet.

## Referanser

- Burke, Kenneth. *A Grammar of Motive*. New York: Prentice Hall, 1945.
- Castells Manuel, *The rise of the network society*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.
- Cohen, Daniel J. & Roy Rosenzweig. *Digital history*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2006.
- Finnemann, Niels Ole. "Hypertext configurations: Genres in networked digital media". *Journal of the Association for Information Science and Technology* (2016): 2-3. Hentet 13. desember, 2016. DOI:10.1002/asi.23709.
- Gusfield, J. R. *Kenneth Burke: On Symbols and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1989.
- Jensen, Bernard E. "Medborgerskab – historiseret". I *Skolen, nasjonen og medborgaren*, redigert av Ove Kr. Haugaløkken, Ola Svein Stugu, Kjetil, Børhaug, og Trond Solhaug, 99-110. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 2012.
- Kindervaag, Ingunn. «En retorisk redningsaksjon. Kongens minnetale etter 22/7». *Rhetorica Scandinavica*, 64 (2013).
- Knutsen, Ketil, "Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnssfag og historie". *Heimen. Lokal og regional historie* 1 (2014): 38-40.
- Knutsen, Ketil. "A history didactic experiment: the TV series Anno in a dramatist perspective". *Rethinking History* 3 (2016): 454-468. Hentet 10. januar, 2017. DOI: 10.1080/13642529.2016.1192258.
- (Fortcomming) Knutsen Ketil. «Performing History – My Heart of Darkness from a dramatist perspective." I *(Post)Colonial*

*Histories. Trauma, Memory and Reconciliation in the Context of the Angolan Civil War*, red. Steffi Hobuß & Benedikt Jager. Transcript-Verlag.

Kress, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk for klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003/2011.

"NDLA. «Nasjonal digital læringsarena.» Hentet 11.12.2016.  
<http://om.ndla.no/rapporter/>

Nygaard, Ellen. «Nynazisme på nett: En studie av historiebruk på Vigrid og Nordfronts nettsider». Masteroppgave, Universitetet i Stavanger, 2015.

Peters, Rikke Alberg. "Interaktivitet og historiebevidshed. Den digitale historieformidlingens didaktiske potensialer". *Kultur og Klasse* 117 (2014).

Solhaug, Trond & Børhaug, Kjetil. *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.

Utdanningsdirektoratet. «Læreplanen i historie for videregående.» Hentet 1.1.2017. <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>

## NOTER

- 1 Trond Solhaug og Kjetil Børhaug, *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012), 96-97.
- 2 Utdanningsdirektoratet. «Læreplanen i historie for videregående.» Hentet 1.1.2017. <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>
- 3 Daniel J. Cohen & Roy Rosenzweig, *Digital history* (Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2006), 44-47.
- 4 Børhaug & Solhaug, *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*, 13-58.

- 5 For mer om forholdet mellom demokratisk kompetanse og demokrati, se for eksempel Ketil Knutsen, ”Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnssfag og historie”, *Heimen. Lokal og regional historie*, 1 (2014): 38-40.
- 6 Manuel Castells, *The rise of the network society* (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010), 500-509.
- 7 Se for eksempel Ellen Nygaard, «Nynazisme på nett: En studie av historiebruk på Vigrid og Nordfronts nettsider» (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger, 2015).
- 8 Rikke Alberg Peters, ”Interaktivitet og historiebevidshed. Den digitale historieformidlingens didaktiske potensialer”, *Kultur og Klasse* 117 (2014): 39-54.
- 9 Burkes dramatismus er diskutert på lignende måte i Ketil Knutsen, “A history didactic experiment: the TV series Anno in a dramatist perspective”, *Rethinking History*. 20, 3 (2016): 454-468, hentet 10.1.2017, DOI: 10.1080/13642529.2016.1192258, og i (Fortcomming) Ketil Knutsen, «Performing History – My Heart of Darkness from a dramatist perspective,” i *(Post)Colonial Histories. Trauma, Memory and Reconciliation in the Context of the Angolan Civil War*, red. Steffi Hobuß and Benedikt Jager (Transcript-Verlag).
- 10 J.R. Gusfield, *Kenneth Burke: On Symbols and Society* (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1989), 17.
- 11 Kenneth Burke, *A Grammar of Motives* (New York: Prentice Hall, 1945).
- 12 Burke, *A Grammar of Motives*, 64-69 og 101-108.
- 13 Burke, *A Grammar of Motives*, XV.
- 14 Burke, *A Grammar of Motives*, 3-20.
- 15 Ingunn Kindervaaag, «En retorisk redningsaksjon. Kongens minnetale etter 22/7», *Rhetorica Scandinavica* 64 (2013): 88.
- 16 Burke, *A Grammar of Motives*, XXIII. Oversatt av Ketil Knutsen.
- 17 »NDLA,» hentet 10.1.2017, <https://ndla.no/nb/node/52253>.
- 18 ”NDLA,” hentet 11.12.2016, <http://om.ndla.no/rapporter/>
- 19 Frem til år 2000 måtte lærebøker godkjennes av myndighetene.
- 20 Utdanningsdirektoratet.
- 21 For en gjennomgang av engelsk historiedidaktikk, se for eksempel Erik Lund, *Historiedidaktikk for klasserommet* (Oslo: Universitetsforlaget, 2003/2011). Historiebevissthetbegrepet og historiebruksdidaktikk, for eksempel Bernard E. Jensen, ”Medborgerskab – historiseret,” i *Skolen, nasjonen og medborgaren*, red. Ove Kr. Haugaløkken et. al. (Trondheim: Tapir akademisk forlag, 2012), 105-108, vektlegger mer historie som et bredt dannelsesfag. Felles for begge retningene er imidlertid vektleggingen av at utvikling av historiekompetanse handler om å utvikle evnen til å reflektere over sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid

## *Historiekompetanse for det digitale demokratiet*

- fremfor å reproduusere ”fakta” om fortiden.
- 22 Niels Ole Finnemann, “Hypertext configurations: Genres in networked digital media”, *Journal of the Association for Information Science and Technology* (2016): 2-3, hentet 13.12.2016, doi:10.1002/asi.23709.
  - 23 Gunther Kress, *Literacy in the New Media Age* (London: Routledge, 2003), 150-156.
  - 24 Castells, *The rise of the network society*, 500-509.

# ABC-striden i Vadsø på 1880-tallet

## *Confessio Augustana* og fornorskningspolitikken i skolen<sup>1</sup>

Rolf Inge Larsen

Et viktig spørsmål i skolen i Nord-Norge under fornorsknings-tiden var om man skulle møte skolebarna som statlig fornorskningssagent eller religiøs oppdrager. Det første medførte språklig fornorskning av elevene, det andre betød at man måtte se gjennom fingrene med språkkrapet og heller undervise i «kristendommens sannheter» på elevenes morsmål. Det var uenighet blant folk om fornorskningen, og i den påfølgende debatten ble det på begge sider brukt argumenter som ble begrunnet i Luthers lære. Hensikten med artikkelen er å vise hvor viktig Luther fortsatt var som «sannhets begrunnelse» i det norske samfunnet på 1880-tallet, over trehundre år etter reformasjonen ble innført i Norge, ved å sette fornorskningspolitikken i et mikroperspektiv og se på en prosterettsak i Vadsø.

I Vadsø resulterte uenigheten om skolepolitikken under fornorskningstiden i det som i samtiden ble kalt ABC-striden. Striden ble knyttet til forståelsen av *Den Augsburgske Confession* (derav ABC) og stod mellom prost Bernhard Andreas Gjølme (1848–1891) og lærer Ananias Brune (1853–1942). Religiøst sett handlet uenigheten på den ene siden om lydighet til øvrigheten, jamfør

Luthers katekisme, og på den andre siden om lutherdogmet om at Guds Ord skal formidles på tilhørerens morsmål. Men det var flere konfliktlinjer som hadde betydning i saken og som ble synlige. Det var en språklig konflikt knyttet til målformen i skolen, videre var det uenighet mellom høyre- og venstresiden i politikken, samt en intern teologisk debatt blant læstadianere og to biskoper med ulikt embedssyn. I artikkelen vil alle linjene bli synlige, men det er ABC-striden og partenes forståelse av de lutherske dogmer som vil være omdreiningspunktet.<sup>2</sup> Kildene som finnes er saksdokumenter til prosterettsaken i forbindelse med ABC-striden, debatten i *Finmarkens Amtstidende* i etterkant av domsavsigelsen og Ananias Brunes egen erindringsartikkel fra *Norvegia Sacra*. ABC-striden er også drøftet av Dagmar Sivertsen i avhandlingen *Læstadianismen i Norge* og i en fordypningsoppgave i kirkehistorie skrevet av Hanne Moesgaard Skjesol.<sup>3</sup>

### **Luthersk innflytelse i samfunnet**

Den svenske kirkehistorikeren Anders Jarlert skriver om Martin Luthers betydning for den offentlige debatt i Sverige, og at 1800-tallet var «lutherläsandets stora århundrade» i svensk kirkehistorie.<sup>4</sup> Luthers navn ble anvendt som aldri før i Sverige, og i sammenhenger som han aldri hadde ytret seg om. En annen svensk kirkehistoriker, Inger Hammar, skriver at «den lutherska katekesundervisningen utgjorde befolkningens tidigaste källa till ideologisk reflexion och indoktrinering ...».<sup>5</sup> Hun hevder at det nordiske folk har en tilnærmet lik mentalitetsmessig oppdragelse, nemlig den lutherske katekismeundervisningen. Den norske antropologen Ivar Bjørklund hevder at kristendommen var den eneste form for ideologi som på den tid var kjent blant vanlige folk i Norge.<sup>6</sup> Dette er nok å ta hardt i, men at kristendommen, og da forstått som lutherdom, var en dominerende ide-

ologi i det norske samfunnet på 1800-tallet er trolig sant. Statskirken var institusjonen som var tillagt all rett til å forvalte og fortolke hva som var sann kristendom, og å føre folk inn i den kristne tradisjon. Dette ga seg blant annet utslag i et skolevesen med ett mål; å legge en god kristelig grunnvoll i elevene.<sup>7</sup> Følgelig var den norske befolkning opplaert i Luthers katekisme og Pontoppidans forklaringer gjennom kristendomsundervisning i skolen og den pliktige konfirmasjonen. Dette ga befolkningen en felles ideologisk referanseramme som kunne brukes i teologiske så vel som politiske ordskifter.

## Bakgrunn

*Fornorskningspolitikken* fra midten av 1800-tallet og frem til 2. verdenskrig var nasjonsbygging tuftet på kulturnasjonalisme og et redskap for å fornorske minoritetene i Norge. I følge den norske historikeren Einar Niemi var norsk minoritetspolitikk i perioden ca. 1850–1940 assimilatorisk.<sup>8</sup> I løpet av 1850-tallet endret myndighetene syn på dem som ikke var norske, de ble fremmedelementer i kulturnasjonen som skulle bygges. Assimilasjonspolitikken fikk også navnet fornorskningspolitikk, og hadde sine internasjonale paralleller i for eksempel “germanisering”, “danimisering”, “försvenskning” og “americanization”.<sup>9</sup> I Nord-Norge fikk dette særlige konsekvenser for kvenene og samene, siden de bodde i områder som av myndighetene ble betraktet som utsatte i nasjonal og utenrikspolitisk henseende. Vadsø i Øst-Finnmark lå i det som ble regnet som et «utsatt grenseområde» med tanke på den store innflyttingen og det som ble kalt «den finske fare». Frykten var at finskspråklige innvandrere skulle fungere som femtekoloniester ved en eventuell konflikt med Finland.<sup>10</sup> Den norske kirke fikk således en dobbeltrolle i det nordnorske samfunnet og i Vadsø i særdeleshet, som redskap i norsk assimilasjonspolitikk og som

ansvarlige for å utbre den kristne tro i befolkningen.<sup>11</sup> Et viktig redskap i fornorskningspolitikken skulle være undervisningen i skolen, der lærerne var pliktige til kun å bruke norsk språk.

*Statskirken i Norge* var knyttet til den norske stat gjennom nasjonal lovging frem til utgangen av 2016. Ved innføringen av reformasjonen i 1536/7 ble det fastslått at sogneprestene var ansvarlige for å lære befolkningen «Guds Ord og evangelium», og frem til skoleloven av 1889 var det lovfestet at sognepresten skulle være leder av skolestyrene i sitt sogn.<sup>12</sup> Den nære forbindelsen mellom statsapparat, kirke og skole har i tillegg vært synlig gjennom at kirkeministeren i lang tid også har vært undervisningsminister. Den norske kirke er forskjellig fra de nasjonale lutherske kirkene i Sverige og Finland, selv om man også kan se mange likhetstrekk.<sup>13</sup> Et eksempel som viser både likheter og forskjeller gjelder de konfesjonelle bekjennelsesskrifter nasjonskirkene har, der alle bruker det lutherske bekjennelsesskriftet *Confessio Augustana* fra 1530, mens man i Danmark-Norge ikke brukte *Konkordieboken* som er en samling av mange lutherskrifter og som står sentralt i Svenska Kyrkan. Liturgisk er det også noen forskjeller og i konfirmasjons sammenheng var det lærermessige forskjeller i katekismene.<sup>14</sup> I Norge brukte man Pontoppidans forklaring mens man i Sverige benyttet seg av den Lindbolmska katekesen. I Sverige fantes det også en samiskspråklig oversettelse av Swebelius' katekisme fra 1738 som fikk stor utbredelse blant samene, også utenfor Sveriges grenser. Det ser ut til at denne katekismen var rådende blant mange samer i Norge også etter at Pontoppidans forklaring ble trykket på samisk på 1840-tallet.

*Læstadianismen* er en indrekirkelig vekkelsesbevegelse på Nordkalotten som oppstod på midten av 1840-tallet. Bevegelsen er navngitt etter den svenske presten Lars Levi Læstadius (1800–1861). Hovedfokuset i vekkelsen var omvendelse fra synd samt et

sterkt totalavholdssyn. I den første tiden ble bevegelsen knyttet til det samiske, men over tid ble den også regnet for å være en kvensk kristendomsform. Dette er også synlig gjennom at preken-språkene ofte var samisk eller kvensk/finsk. Læstadianismen i Norge har i dag både samiske, kvenske og etnisk norske deltagere. Kvenne-i Norge er etterkommere av finske innvandrere til Nord-Norge og er en nasjonal minoritet, mens samene er regnet som urfolk. På 1880-tallet ble begge gruppene regnet som «fremmede natio-nær» i Norge. Mange kvener og samer deltok i læstadianske sam-linger, men det er viktig å presisere at den læstadianske bevegelsen hverken var kvensk eller samisk, og at ikke alle kvenene eller sa-mene var læstadianere. På grunn av det store innslaget av kvener blant læstadianerne ble den læstadianske vekkelsen gjenstand for sikkerhetspolitisk mistanke av norske myndigheter i fornorsk-ningstiden. Til tross for at læstadianerne har blitt sett på som pro-blematiske av presteskapet, fordi de har fremstått som svært kritis-ke til teologiske og liturgiske reformer, har de gjennomgående vært statskirketro og stått som medlemmer av den nasjonale kirken.<sup>15</sup> Læstadianismen har dog ikke bare vært tolket som et problem. Det har også vært en oppfatning om at læstadianismen organiserte og roet ned kvenene.<sup>16</sup>

## Forholdet kirke, skole og nasjon

Kirkeinstitusjonen i Norge har hatt såkalte «fremmede nationer» boende innenfor sine grenser, og da særlig i nord hvor disse mer-kelappene ble knyttet til samer og kvener. Skolens rolle i skjærings-punktet mellom statsbygging og kirkelig trosopplæring (i ordets videste forstand) har således vært drøftet lenge. Det har dreiet seg om hvorvidt kirken var et «offentlig religionsvesen» eller om den hadde «betydelig selvstendighet». <sup>17</sup> I Nord-Norge ble skolepoli-

tikken under fornorskningsperioden et særskilt aktuelt dilemma for prester og lærere. I siste halvdel av 1800-tallet ble skolens rolle diskutert ulikt i nord og sør i landet. I sør begynte man å ta til orde for «den demokratiske dannelsen» i stedet for en «religiøs dannelsen», mens det i nord var gjennomføring av fornorskningspolitikken som synes som det viktigste skolepolitiske spørsmål.<sup>18</sup>

I 1880 kom det en strengere og mer konsekvent skoleinstruks. Tidligere hadde det vært anledning til å bruke elevenes morsmål som støttespråk i undervisningen, men dette ble fjernet med den nye instrukksen. Med denne innskjerpingen ble presteskapet i Nord-Norge mer delt i synet på skolens funksjon som redskap i fornorskningspolitikken på slutten av 1800-tallet. Problemet var i første rekke kristendomsundervisningen og hva som var viktigst, at eleven ble fornorsket eller forstod kristendomsundervisningen.

### **Prost Bernhard Andreas Gjølme og lærer Ananias Brune**

I etterkant av Kautokeino-opstanden i 1852 der både etnisitet og religiøs overbevisning ble brukt av myndighetene som forklaring på hendelsen, og på grunn av den store tilflyttingen av finskspråklige innvandrere til Øst-Finnmark var det frykt for religiøs og etnisk uro i Vadsø.<sup>19</sup> Biskop Jakob Sverdrup Smitt i Tromsø ønsket derfor å utnevne en prest med erfaring fra møter med samer og læstadianismen og som kunne virke med “Sindighet og Takt” i byen.<sup>20</sup> Valget falt på Bernhard Andreas Gjølme som kom fra Tysfjord menighet, hvor han hadde et godt skussmål for sitt arbeide i et samisk område som hadde en levende læstadiansk forsamling.<sup>21</sup> Gjølme var sogneprest i Vadsø i 11 år og i ni av disse årene var han også prost i Varanger prosti.<sup>22</sup> Prostetittelen innebar foruten et personalansvar for alle prestene også et administrativt ansvar for tilsyn med skolene og lærerne i hele prostiet.<sup>23</sup> Prosten gjen-

nomførte en egen prostavisitas i prestegjeldene. På disse visitasene var det særlig skolesektoren som stod i fokus, hvorpå prosten årlig rapporterte til kirkedepartement via biskopen om skoleforholdene i prostiet.

Gjølmes virke i Vadsø er i forskningslitteraturen hovedsakelig knyttet til stridighetene med lærer og læstadianerpredikant Ananias Brune. Brune var født i Volda og lærerutdannet fra Tromsø seminar.<sup>24</sup> Ved flyttingen til Øst-Finnmark passet Brune inn i bildet av det som i norsk historie blir omtalt som en «vestlandslærer», siden han ivret for avholdssaken, målsaken, lekmannskristendom og var venstremann.<sup>25</sup> Dette var en lærertype som ifølge historikeren Knut Kjeldstadli gjorde grundtvigiansk kristendom og «norskdom i praksis» til norsk skoleideologi.<sup>26</sup> Men dette endret seg, Brune ble læstadiansk troende i 1882, noe som er et klart brudd med grundtvigiansk kristendomstenkning der troen er nært knyttet til den nasjonale kulturen.<sup>27</sup> Innen læstadianismen er troen personlig og knyttet til felleskapet av troende. Omvendelsen skjedde mens han var lærer i Salttjern, en bygd like øst for Vadsø hvor han ble kjent med lærer og læstadianerpredikant Thomas Lilleng. Året etter flyttet han til Vadsø by for å være lærer der.<sup>28</sup>

Etter læstadianerpredikanten Karl Hurus død ble Brune leder for en av de læstadianske gruppene i Vadsø; Huru-partiet. Han brukte nynorsk som skriftspråk når han flyttet til Vadsø, men han lærte seg finsk, og han prekte på finsk. Et av hans store bidrag til de norske læstadianerne var at han oversatte finskspråklige læstadianske skrifter til riksmål, noe han gjorde i samarbeid med Lilleng.<sup>29</sup> Denne oversettelsen er blant læstadianere kjent som «Brune-postillen». Brune omtolket det lutherske morsmålsdogmet; for ham var “Guds ord på morsmålet” det samme som Læstadius-prekener oversatt fra finsk til norsk. Brune var en kort tid på 1910-tallet ordfører i Vadsø.

## **ABC-striden**

ABC-striden var en konflikt mellom prost Gjølme og lærer Brune.<sup>30</sup> Prosten mente at fornorskningsarbeidet slik det ble uttrykt i skoleinstruksen gikk for sakte i Brunes skoleklasser og hevdet at læreren egentlig kjempet mot fornorskningen. Prosten foreslo å avsette læreren, og 25. september 1885 ble Brune suspendert av skolestyret, der prost Gjølme var formann. Til vanlig ble man i slike tilfeller suspendert for ett år, men suspensjonen av Brune varte i fire år i påvente av en prosterettsak. Prosterettsaker var en del av den kirkelige jurisdiksjonen i saker mot geistlige tjenestemenn angående tjenesteforsømmelser og var en særdomstol som bestod av prosten, to prester og en underdommer. Etter 1850 finnes det nesten ingen eksempler på at prosteretten var i bruk i Norge og det var uhyre sjeldent at den opprettet en sak mot en lærer.<sup>31</sup> Prosten skulle i kraft av sitt embede ha tilsyn med prestenes forkynnelse og etterse menighetenes fremgang i kristelig tro.<sup>32</sup> Det var særlig sistnevnte punkt som gav anledning til å opprette saken mot Brune, siden skolens kristendomsundervisning var en del av kirkens konfirmasjonsundervisning. Sønnen til Thomas Lilleng hevder at også hans far ble forsøkt avsatt fra lærergjerningen.<sup>33</sup> Denne saken kom ikke opp for prosteretten, uvisst hvorfor.

## **Konfliktlinjene**

ABC-striden bestod som nevnt av flere konfliktlinjer; en konflikt knyttet til målform, en politisk uenighet, et internt læstadiansk stridsspørsmål og to biskoper med ulikt embedssyn. Bruk av landsmål i undervisningen var en konflikt som var tuftet på uenighet om fremdriften i fornorskningspolitikken i skolen. Problemets var ifølge prosten at Brune underviste på sunnmørsk dialekt i stedet for norsk skriftspråk.<sup>34</sup> Brunes lærergjerning ble spørsmålssatt

med begrunnelse i 1880-instruksen som slo fast at alle samiske og kvenske barn skulle lære å lese, tale og skrive norsk. Det kan se ut som om Gjølme mente at landsmål enten ikke var norsk, eller at det ble for komplisert for barn med et annet morsmål. Det var i alle tilfeller prost Gjølmes plikt til å påse at undervisningen ble utført i henhold til instruksene for lærerne i overgangsdistrikten. I den nye og innskjerpede instruksen fra 1880 var den tidligere passus om at man ved siden av norsk også skulle lære å lese morsmålet blitt strøket.<sup>35</sup>

Den politiske konfliktlinjen av ABC-striden gikk mellom Ananias Brune som venstremann og prost Gjølme som høyremann. Læstadianismeforskeren Dagmar Sivertsen skriver at den grundtvigianske presten Wexelsen i 1883 holdt foredrag i Vadsø for å «fremme den liberale Sag».<sup>36</sup> Dette besøket satte et skille i byens befolkning der venstremannen Ananias Brune tilhørte et mindretall, mens høyremannen Bernhard Andreas Gjølme stod i spissen for en sterk høyrefløy. Sivertsen viser at det skillende spørsmål var knyttet til samtidens store kveninnvandring til Øst-Finnmark, og at meningsfrontene både stod innad i den læstadianske bevegelsen og bland kvenene. Venstre appellerte med fanesaker som kampen mot handelsstanden og besynderlig nok mot den store kveninnvandringen. Ananias Brune ble utpekt til «Partiets Overhoved». I følge Dagmar Sivertsen stemte de fleste læstadianere Høire i Vadsø ved valgene i 1882 og 1885, dog med en viss nedgang ved sistnevnte valg.<sup>37</sup>

I nær sammenheng med den politiske konfliktlinjen fantes det en tredje konflikt, som var en intern læstadiansk uenighet om forståelsen av presterollen, kirkebegrepet og dåpen slik den er beskrevet i den Augsburgske Confession, eller *Confessio Augustana* som er den mest brukte formen. Denne konflikten oppstod mellom predikantene Oluf Koskamo og Paulus Palovara på den ene

siden og Karl Huru og Ananias Brune på den andre siden. I denne konflikten tok prosten parti med Koskamo og Palovara som også tilhørte den politiske høyresiden, da dette var den største gruppen og fordi de møtte trofast til kirkens kvenske gudstjenester. Og det var med utgangspunkt i denne uenigheten at Gjølme forfattet sine ankepunkt mot Brune.

Til sist viser ABC-striden at det var stor uenighet mellom to etterfølgende biskoper på Tromsø bispestol, Jakob Sverdrup Smitt og Johannes Nilssøn Skaar. Dette ble synlig i forbindelse med det obligatoriske skriftemålet i forkant av nattverden i kirken.<sup>38</sup> ABC-striden ble ytterligere tilspisset når sognebarna skulle skrive seg til altergang og ble stilt følgende spørsmål fra sognepresten: «Tror du syndernes forlatelse av min munn som av Guds munn?» Den som ikke kunne svare ja på spørsmålet, ble nektet adgang til alterringen.<sup>39</sup> Vanligvis skjedde dette lørdagen før gudstjenesten eller om morgenens samme søndag.<sup>40</sup> Særlig læstadianerne i Huru/Brune-fraksjonen hadde problemer med prostens spørsmål, ut fra deres dogme om å se “Gud i sin bror”. Dermed valgte flere læstadianere, inklusiv Ananias Brune, å stå utenfor kirkens nattverdsfellesskap. I en brevveksling mellom prost Gjølme og biskop Smitt omkring nattverdspraksisen i Vadsø hevdet biskopen at det kunne være en fordel om noen av læstadianerne på grunn av denne utestengelsen meldte seg ut av statskirken, og prosten svarte at han hadde ingen problemer med å sette «saken på spissen» for å tvinge frem utmeldelser eller underkastelse.<sup>41</sup> Prestens rolle ble dermed å være nasjonalstatens forlengede arm i lokalsamfunnet for å gjøre menigheten til «gode nordmenn».

Frem til 1886 var skriftemålet obligatorisk før nattverden i Den norske kirke og følgelig kunne ikke Brune delta i nattverden. Brune valgte å ikke melde seg ut av statskirken, mens det finnes

vitnesbyrd om at noen av hans meningsfeller valgte å svare «ja» på prostens spørsmål, ikke av overbevisning, men fordi de mente de trengte nattverden. Etter lovendringen i 1886 var det altså ikke nødvendig å melde seg for presten og skrifte i forkant av nattverden, og en motvillig prost Gjølme fikk klar beskjed av den nye biskopen i Tromsø, Johannes Nilssøn Skaar, om å åpne nattverdsbordet for Brune og hans meningsfeller.<sup>42</sup> De ulike synene på hvorledes prestembedet i Vadsø skulle forvaltes var nært knyttet til synet på fornorskningspolitikken. I utgangspunktet var begge biskopene ivrige forkjemper for norsk assimileringspolitikk. Men Skaar endret hurtig syn etter sin første visitasreise til Finnmark, der han etter sigende ble utfordret av samiske barn om å få lære kristendom på eget språk. Denne utfordringen påvirket Skaar i retning av en mildere linje i fornorskingens språkpolitikk, og han gikk inn for at kristendomsundervisningen burde foregå på tilhørerens morsmål.<sup>43</sup> Med et slik syn ble prestens rolle gjøre innbyggerne i lokalsamfunnet til «gode kristne» på et, for dem, forståelig språk.

## **Uenigheten om Den Augsburgske Confession**

Prost Gjølme var altså ikke fornøyd med Ananias Brunes syn på presterollen, kirken og dåpen. Han tok ut tiltale på § 5, § 8 og § 9 i *Confessio Augustana* som var et sentralt kirkelig bekjennelsesskrift i Norge. Prost Gjølme forfattet til sammen 21 spørsmål til Ananias Brune om hans syn på disse tre paragrafene.<sup>44</sup>

## **Prost Gjølmes anklage**

§ 5 i *Confessio Augustana* omhandler det kirkelige embedet, presterollen, og at den er innstiftet for å forvalte nådemidlene. Nådemidlene blir også omtalt som «Ordet og Sakramentene», det vil

si Guds ord (Bibelen), dåp og nattverd. Det var gjennom disse nådemidlene troen hadde sitt grunnlag. Samtidig var paragrafen en fordømmelse av gjendøperne som mente at mennesket kunne tilegne seg Den Hellige Ånds nåde gjennom egne handlinger. Begge disse problemstillingene var aktuelle i norsk kirkeliv på slutten av 1800-tallet.<sup>45</sup> Prosten knyttet videre sine spørsmål til § 8 som handler om hva kirken er. Her sies det at kirken *egentlig* er «de Helliges og i Sandhed Troendes forsamling», men siden menigheten også består av mange hyklere og «onde» må sakramentene kunne brukes så lenge innstiftelsesordene blir brukt.<sup>46</sup> Innstiftelsesordene er hentet fra Bibelen og leses høyt som en del av liturgien ved sakramentsforvaltningen.<sup>47</sup> Så selv om presten er “ond” eller mangler fromhet, er innstiftelsesordene virkningsfulle.<sup>48</sup> Den siste paragrafen (§ 9) som Gjølme brukte omhandler dåpen. I følge denne paragrafen må barn døpes fordi dåpen er nødvendig for “å oppnå salighet” og fordi barnet blir satt i synlig kontakt med Guds nåde.<sup>49</sup> Også her blir gjendøperne og andre fordømt for å ha forkastet barnedåpen.

### Lærer Brunes svar på anklagene

Brunes svar var at han ikke hadde noe å utsette på § 5, hvilket betød at han fortsatt kunne mottatt nattverden fra Gjølme. I tolkningen av § 8 svarte han at selv om sakramentene kunne forrettes av ugudelige, kunne han ikke uten videre godkjenne de ugudeliges prekener. Brune refererte til Paulus’ formaning om å utstøte de ugudelige av menigheten (1. Kor. 3). Svaret og begrunnelsen blir ekstra skarpt sett i lys av at Brune ikke ville svare ja på prostens spørsmål i forkant av nattverdsfeiringen, og kan tolkes som et angrep på prosten som ifølge en slik argumentasjon var den som måtte utstøtes fra menigheten. Om § 9 hevdet Brune at han ikke kunne fordømme små barn om de døde uten dåp og viste til

bibelfortellingen hvor Jesus velsignet de små barna og sa at “Guds rike hører slike til” (Mt. 19, 14).<sup>50</sup> Dette siste harmonerte med Læstadius sitt dåpssyn. Han mente at dåpen ikke var et *opus operatum*, altså en nødvendig handling for barnet, men en handling som viste til foreldrenes tro.<sup>51</sup> Gjølme fant ikke Brunes svar tilfredsstilende og anbefalte derfor å suspendere læreren fra lærerposten sin. Begrunnelsen for å suspendere Brune var knyttet til kristendomsundervisningen i skolen. I følge prosten brøt Brune helt klart med sentrale statskirkelige dogmer som også var tidsaktuelle i kampen mot gjendøperne og dissenterne. I sine erindringer skrev Brune at han oppfattet spørsmålene som en forfølgelse fordi han var blitt læstadianer.<sup>52</sup>

### Skolens pensum og Den Augsburgske Confession

Skoleinstrukksen fra 1880 omhandlet også kristendomsundervisningen i skolen. I det sjette punktet kommer det frem hva som var lærestoff i faget: Bibelhistorie, (Luthers lille) katekisme og (Pontoppidans) forklaring.<sup>53</sup> Når Gjølme tok ut tiltale mot Brune grunngitt i *Confessio Augustana*, brukte han et annet luthersk læreskrift enn dem som var listet opp som lærestoff i skolen. Den innholdsmessige forskjellen blir synliggjort ved å se nærmere på hva som står i *katekismen* (*Luthers lille katekisme*) og *forklaringen* (Pontoppidans forklaring til Luthers lille katekisme).

Dåpssynet i de to lutherske læreskriftene som ble brukt i skolen (*katekismen* og *forklaringen*) korresponderede med Brunes syn.

- I *katekismen* står det ingenting om ugudelige prester eller om forvaltningen av sakramentene. Om dåpen står det at den som tror og blir døpt skal bli frelst.<sup>54</sup>

- I *forklaringen* står det derimot at alle som vil bli salige må døpes. Oppfølgingsspørsmålet var «Er det overensstemmende med Kristi befaling, at ogsaa smaa børn døbes?» Til dette var svaret: «Ja; [thi han har selv sagt at Guds Rige hører saadanne til, og Guds naadevirkninger er ikke bundne av nogen vis alder.]»<sup>55</sup> Videre er kirkesynet i *forklaringen* at kirken både er «de sanne troende» og at den også er «samlingen av alle de som var døpt og bekjente troen» om de «i sandhed tror paa Herren eller ikke».<sup>56</sup>

Grunnen til at prost Gjølme reiste tiltale mot Brune på *Confessio Augstana* var trolig fordi Brune vanskelig kunne dømmes for feil utleggelse av *katekismen* og *forklaringen*. Gjølme brukte altså et kirkelig læreskrift i stedet for skolens lærestoff. Dette påpekte også Brune i brevvekslingen i forkant av rettsaken mot ham. Brune skrev at han ikke helt og holdent stod inne for *Confessio Augustana*, mens han erklærte seg bundet av Luthers lille katekisme.<sup>57</sup>

Prosterettsaken mot Ananias Brune var uklar fordi ordlyden i bekjennelsesskriftene var ulik, noe som åpnet for forskjellige tolninger. Videre synes det som om det var uklart hvilken av konfliktlinjene tiltalen egentlig var tatt ut på. Dette kommer også frem i telegrammet aktor i saken sendte til biskopen i Tromsø, Johannes Nilssøn Skaar. Her spurte sakføreren om tiltalen gjaldt Brune som lærer og legpredikant eller om tiltalen bare gjaldt lærerpraksisen. Til dette spørsmålet svarte biskopen i et telegram 11. oktober: “Ved “lærer” menes lærer, ikke legpredikant”.<sup>58</sup> Altså var den nye biskopen i Tromsø klar på at tiltalen kun gjaldt lærergjerningen. Brunes suspensjon varte frem til 1. september 1889 da han hadde vunnet prosterettsaken som var reist mot ham og kirkedepartementet hadde valgt ikke å anke.<sup>59</sup> Dette var to år etter at Gjølme hadde forlatt Vadsø for å bli sogneprest i Nordre Lands prestegjeld på Hadeland.

## ABC-stridens etterspill i Vadsø

I etterkant av prosterettens domsavgjelse foregikk det en debatt i *Finmarkens Amtstidende*.<sup>60</sup> Denne debatten synes å være mer knyttet til den fornorskningspolitiske konfliktlinjen enn det teologiske skillet mellom Gjølme og Brune. Debatten startet med et anonymt innlegg hvor det ble oppfordret til at Brune ikke måtte gjeninnsettes som lærer fordi han ikke ville arbeide helhjertet for fornorskningspolitikken. I de tre påfølgende utgavene stod lærer og stortingsrepresentant Karl Akre sitt svar til denne påstanden. Akre hevdet at den anonyme innsenderen blandet ”teologi og fornorskning” i sin personlige forfølgelse av Brune. I følge Akre var ikke læstadianerne i Vadsø mot fornorskning. Han argumenterte med å sammenligne forholdene i Vadsø med Hammerfest, hvor det ikke var noen opposisjon mot fornorskningspolitikken. Forskjellen var at den kvensktalende handelsstanden i Vadsø rev ned det som «skolen møisommelig har bygd op» når språket som var i daglig bruk var kvensk og ikke norsk, og at dette hadde smittet over på den læstadianske vekkelsen.<sup>61</sup> Videre hevdet han at Brunes posisjon blant kvenene i den læstadianske bevegelsen ikke kunne knyttes til manglende fornorskningsvilje. Akre viste til at Brune selv søkte seg fra Nord-Varanger landdistrikt til Vadsø by fordi han ikke ønsket at barna hans skulle lære kvensk.<sup>62</sup> Akre sluttet sitt forsvar av Brune med å referere til domsavgjelsen:

Hadde Brunes ”fanatiske optræden” enda gjeldt hans skolegjerning; men provsterettens enstemmige frifinnelsesdom har nu oplyst os om, at der har man ikke kunnet påføre ham det mindste fnug av læstadiansk fanatisme eller annen ukorrektethet.<sup>63</sup>

I et sluttinnlegg undertegnet den anonyme innsenderen påvegne av "Flere". Her vises det til at skolekommisjonen og prost Gjølme ved domsavsigelsen var gjort til løgnere og "sat i Gabestokken for det ganske Land". Han hevdet at det måtte stilles spørsmål ved Akres motiv for å forsvere Brune og pekte på at Akre, ved å støtte Brune, drev stemmesanking til Venstre fra kvenene i byen.<sup>64</sup> Meningssvekslingen var preget av skarpe beskyldninger, ærekrenkelser og latterliggjøring av motparten. Debatten viser at meningene i byen var delte, og at frontene stod steilt mot hverandre i spørsmålet om Brunes lærergjerning. Det kommer også frem at det på lokalt plan var vanskelig å forstå hvorfor Brune stod tiltalt. Sammenblandingen av teologi og fornorskningspolitikk gjorde saken komplisert for både prosterett og lokalbefolkning. Lokalt var det en viss tvil om Brunes fornorskningsvilje. Tiltalen hadde imidlertid vært av teologisk karakter, og deler av Vadsøs befolkning knyttet den til religiøs fanatisme. Uenigheten synes altså å ha vært stor i Vadsø, men grunnen til uenigheten synes å være uklar, som den var det i prosteretten.

### **Tolkningen av ABC-striden**

Det var flere faktorer som påvirket forståelsen av konflikten mellom prost Gjølme og lærer Brune. I avisene var det særlig fokus på den fornorskningspolitiske konflikten som også ble knyttet til handelsstanden i Vadsø. Hanne Moesgaard Skjesol skriver om Gjølmes rolle som prost i Varanger. Hun konkluderer med at kirken ikke var offer for politisk diktat, men påpeker riktig nok at prestene synes å ha vært «lydige mot staten».<sup>65</sup> Skjesol viser til at prestene i prostiet var strengere enn det var nødvendig å være ifølge lærerinstruksen. På spørsmålet om kirken opptrådte som diktator blant politiske ofre i Varanger, svarer Skjesol et helt klart ja. Hennes be-

grunnelse er at Gjølme som skolens regionale leder ansatte lærere som ikke kunne barnas språk. Oppgaven for barna ble å lære utenat, siden de ikke var i stand til å kommunisere med læreren sin og ikke fikk lov å bruke sitt eget språk i skoletiden. Om statskirkenes forhold til læstadianerne mener hun at man ikke kan betrakte den som diktator, men det er helt klart at «kirken ... valgte at optræde som statsmagt fremfor at stå på sine flerkulturelle sognebørns side som sjælesørger i perioden 1877–1888».⁶⁶

Videre var ABC-striden knyttet til en indre læstadiansk uenighet. Prost Gjølme tok parti i denne striden, på Palovara og Koskamos side mot Huru og Brune. Denne indre læstadianske uenigheten ser også ut til å følge partipolitiske fronter. I hvert fall hadde lederne for hver av de læstadianske fraksjonene hvert sitt politiske ståsted, Brune på venstresiden og Koskamo og Palovara på høyresiden. Dagmar Sivertsen skriver at «Koskamo og Palovara fant støtte i høyremannen Gjølme».⁶⁷ I følge Sivertsen stod det et «politisk storslag» i Vadsø ved valget i 1885 der høyresiden vant med sterk støtte fra majoriteten av byens læstadianere. Fanesaken til Høire og Gjølme var å begrense kveninnvandringen, mens Venstres kandidat ivret for «uhemmet kveninnvandrings-tillatelse».⁶⁸ Hanne Moesgaard Skjesol skriver at forholdet mellom prost Gjølme og læstadianerne i Vadsø ble svært spent i tiden under Brunes suspensjon. Selv de læstadianerne som hadde fått støtte av prosten i ABC-striden, reagerte på behandlingen av Brune.⁶⁹ Når kirkelovgivningen ble endret i løpet av Brunes suspensjonsid forsvarer prostens viktigste sanksjonsmiddel. Etter 1886 hadde han anledning til å møte opp i kirken og motta nattverden uten det foregående skriftemålet. Ananias Brune beskriver selv hvordan han etter egen oppfatning ble forskjellsbehandlet av Gjølme fordi prosten ikke stilte spørsmålet om man trodde syndenes forlatelse av sogneprestens munn som av Guds munn, til alle.<sup>⁷⁰</sup> Dette viser i

så tilfelle at konflikten også hadde et personlig preg. Her synes det klart at biskopen i Tromsø hadde en innvirkning på saken, der den fornorskningsivrige Jakob Sverdrup Smitt støttet opp om prosten og forfektet et ønske om utmelding av kirken mens hans arvtaker biskop Johannes Nilssøn Skaar førte en mildere linje.

Til sist er det et viktig moment at ansvaret for undervisningen i skolen ble flyttet fra prost til stiftets skoledirektør i løpet av Brunes suspensjonstid. Selv om presteskapet fortsatt hadde tilsynsrett i skolens kristendomsundervisning, forvant Gjølmes rett til å anklage Brune. Den nye loven medførte at det var skoledirektøren som skulle være den anklagende part. Men denne loven trådte ikke i kraft før i 1889, samme år som domsavsigelsen. Selv om ansvaret for undervisningen var flyttet fra Den norske kirke var ikke kristendommens plass redusert, men det var kommet et tillegg om at skolen også skulle gi en felles allmenndannelse for alle innbyggerne.<sup>71</sup>

## Konklusjon

Det var et gjensidig religiøst fiendebilde i Vadsø i siste halvdel av prost Gjølmes virketid, noe som også kommer frem i Brunes erindringer om saken.<sup>72</sup> Dette fiendebildet korresponderete med biskop Smitts syn, men ikke med biskop Skaar sitt bilde av læstadianerne. Gjølme var uenig med den nye biskopen som ønsket å differensierte fornorskningspolitikken mellom kvener og samer. Gjølme derimot mente at kvener og samer burde behandles likt og assimileres så raskt som mulig. Han tilkjennegav at han var klar over at dette ville bety at man mistet en generasjon barn i fornorskningskampen, men anså det som et rimelig offer for å oppnå målet: «De første 20 000 mænd, som sendes ud i slaget blir skudt; men når slaget er vundet, saa er glæden større enn sorgen over de 20 000 som faldt.» Saken trakk i langdrag blant annet fordi Brune i løpet av

brevvekslingen modererte sine synspunkt.<sup>73</sup> Selv skrev Brune om saken at han nok måtte innrømme at han «nu kan hende i enkelte ting vilde ha svart litt annerledes. Jeg var da nettopp kommen til troen, var ung og uerfaren i mange ting». Det som var viktig var «å stå fast i den sannhet hvormed Kristus har frigjort mig... Og det er klart å se av de papir jeg har, at skolekommissionen, men iser prosten, var forblindet av åndelig hat».<sup>74</sup>

Ved å sette fornorskningspolitikken i et mikroperspektiv kommer ulike konfliktlinjer med tilhørende ulike forklaringer til syne i Vadsø. Det var politiske motsetninger mellom Brune og Gjølme, fornorskningspolitiske motsetninger i byen og teologiske motsetninger innad blant læstadianerne og ulik embedsforståelse hos biskopene. Både Gjølme og Brune tok ABC-striden personlig, noe som trolig også påvirket omfanget konflikten til slutt fikk. Det som never konfliktlinjene sammen er de lutherske bekjennelsesskriftene som synes å være alle parters ankerfeste i debatten. Hvilke beveggrunner som var viktigst for ABC-striden i Vadsø kan diskuteres, men at Luther kunne og burde brukes som argument i kirke, skole, rettsal og blant almuen synes det å være enighet om, jamfør Anders Jarlerts makrobeskrivelse av lutherlesningen i Sverige. Bruken av lutherske argumenter i ABC-striden understreker Inger Hammar og Ivar Bjørklunds fremheving av lutherdom som et felles nordisk tankegods. Den mentalitetshistoriske posisjonen lutherdommen hadde i Vadsø på 1880-tallet er en indikasjon på at luthersk tankegods var kjent og rådende i ulike lag av befolkningen.

## Litteratur

Amundsen, Arne Bugge. «Den geistlige jurisdiksjon». *Presten – lærer, kollega, lovbryter*, red. Arne Bugge Amundsen. Sarpsborg: Kirkegeografi for Østfold, 1993.

- Berg-Hansen, Kaare. "Ananias Brune og den norske 'Læstadius'". *Vår kirke i nord. Årbok for Hålogaland*. Bodø, 1954.
- Beronka, Joh. *Kaldbok for Vadsø sogneprestembede under Varanger provsti i Tromsø stift*. Vadsø: Vadsø Trykkeri, 1923.
- Bie, Marcus. *Gestlig Stat og Kalender for Kongeriget Norge*, 2. udg. Kristiania: Th. Steens Forlags-Expedition, 1885.
- Bjørklund, Ivar. *Fjordfolket i Kvænangen. Fra samisk samfunn til norsk utkant 1550–1980*. Tromsø: Universitetsforlaget, 1985.
- Brune, Ananias. *Nogen ord om Læstadius og Læstadianismen*. Hammerfest, 1927.
- Brune, Ananias. "Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø". *Norvegia Sacra* 1934. Oslo: Steenske Forlag, 1934.
- [Caspari, C. P. og Gisle Johnson]. *Konkordiebogen, eller Den evangelisk-lutherske Kirkes Bekjendelsesskrifter*, Christiania: Forlagt av Jacob Dybwad, 1868.
- Dahl, Helge. *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark. 1814–1905*. Oslo: Universitetsforlaget, 1957.
- Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi. "Kirka og minoritetspolitikken i nord – lojalitet overfor Gud eller Keiser?" *Heimen* 1 (1982). Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget, 1982.
- Evjen, Bjørg. *Et sammensatt fellesskap. Tysfjord kommune 1869–1950*. Utgitt av Tysfjord kommune, 1998.
- Flatø, Lars. *Den store liturgirevisjonen i vår kirke 1886–1926. En kirkehistorisk undersøkelse*. Oslo: Land og kirke, Gyldendal norsk forlag A/S, 1982.
- Hammar, Inger. *Emancipation och religion. Den svenska kvinnorörelsens pionjärer i debatt om kvinnans kallelse ca. 1860–1900*, Stockholm: Carlssons bokförlag, 1999.
- Haraldsø, Brynjar. «Kirke og skole», *Skolen 1739–1989. En skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning norsk*

- grunnskoles 250-årsjubileum*, red. Hans-Jørgen Dokka, Knut Jordheim og Jenny Lippestad. Oslo: NKS-Forlaget, 1989.
- Hatlebrekke, Hildur. "Avisa Finnmarkingen som språkhistorisk kilde". *Varanger årbok 1983*. Kirkenes, 1983.
- Hägglund, Bengt. *Teologins historia. En dogmhistorisk översikt*. Lund: CWK Gleerups förlag, 1963.
- Høydal, Reidun. «Periferiens nasjonsbyggarar. Vestlandslæra- ren mellom regional differensiering og nasjonal integrasjon». *Til debatt – innlegg ved Norske historiedagar 1996*, red. Øyvind Bjørnson, Egil Nysæter og Arve Kjell Uthaud. Bergen: Historisk institutt. Universitetet i Bergen, 1998.
- Imsen, Steinar. *Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet*. Oslo: Universitetsforlaget, 1982.
- Jarlert, Anders. *Sveriges kyrkohistoria. 6. Romantikens och liberalis- mens tid*. Stockholm: Verbum Förlag AB, 2001.
- Larsen, Rolf Inge. *Religion og fiendedbilder: Læstadianismen, statskirken og kvenene 1870–1940*. Tromsø: Ph.D-avhandling i historie, 2012.
- Luther, Martin. *Dr. Martin Luthers lille katekismus ved Dr. A. Chr. Bang*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag, [1924].
- Molland, Einar. *Norges kirkehistorie i det 19. århundre 1*. Oslo, 1979.
- Niemi, Einar. "Læstadianismen – dens bakgrunn og betydning for de finske innvandrerne". *Etniske grupper – læstadianisme – sen- trum/periferi i Nord-Norsk historie. Innlegg på lokalhistorisk se- minar i Nordreisa 4.–6. oktober 1974*. Tromsø: Institutt for sam- funnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, 1974.
- Norderval, Øyvind. "Kirken – en oppfostringsanstalt for buken". *Lars Levi Læstadius' kirke- og prestekritikk. Vekkelse og viden- skap. Lars Levi Læstadius 200 år*, red. Øyvind Norderval og Sig- mund Nesset. Tromsø: Universitetsbiblioteket i Tromsøs skrift- serie Ravnetrykk, 2000.

Pedersen, G. *Nogle af mit Livs Hændelser fra Nordland*. Bergen: R. Nilssens Bogtrykkeri, 1887.

Roos, Merethe. «En opposisjonell og fritenker - Betydningen av kristendomssyn i debatten om skolelovgivningen frem mot 1889: Søren Jaabæks posisjon». *Historisk tidsskrift* 95:3 (2016): 384–404

Sivertsen, Dagmar. *Læstadianismen i Norge*. Oslo: Forlaget Land og Kirke, 1955.

Skjesol, Hanne Moesgaard. *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, Oslo: Ekstra fordypningsoppgave i kirkehistorie, 1995.

Sverdrup, H.U. *Udtog af Dr. Erich Pontoppidans forklaring ved H.U. Sverdrup*. Kristiania: Dybwad, 1896.

Wiik, Christian. *Tromsø-seminarister, biografiske oplysninger om seminarister som er dimitert fra (Trondenes og) Tromsø seminar, 1829–1879*. Oslo: Land og Kirke, 1948.

## Arkiver

Statsarkivet i Tromsø (SATØ): *Instrux for lærerne i de lappiske og kvænske overgangsdistrikter i Tromsø stift 1880*, Varanger prostembete

Statsarkivet i Tromsø (SATØ): Varanger prosteembete 6. 1888 – Saksdokumenter til prosterettsaken mot lærer Annanias [sic.] Brune, Vadsø.

## Aviser

*Finmarkens Amtstidende*

*Finnmarkingen*

## NOTER

- 1 Takk til forskerseminaret ved Institutt for Historie og Religionsvitenskap ved UiT for nyttige kommentarer i arbeidet med artikkelen.
- 2 Artikkelen er en videreføring av arbeidet i avhandlingen Rolf Inge Larsen, *Religion og fiendebilder: Læstadianismen, statskirken og kvenene 1870–1940* (Tromsø: Ph.D-avhandling i historie, 2012), kombinert med nye studier av saksdokumentene til prosterettsaken mot lærer Ananias Brune i Vadsø som i samtiden ble kalt ABC-striden.
- 3 Ananias Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, *Norvegia Sacra* 1934 (Oslo: Steenske Forlag, 1934); Dagmar Sivertsen, *Læstadianismen i Norge* (Oslo: Forlaget Land og Kirke, 1955); Hanne Moesgaard Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888* (Oslo: Ekstra fordypningsoppgave i kirkehistorie, 1995); SATØ, *Instrux for lærerne i de lappiske og kvænske overgangsdistrikter i Tromsø stift 1880*, Varanger prosteembete 6. 1888 – Saksdokumenter til prosterettsaken mot lærer Ananias [sic.] Brune, Vadsø.
- 4 Anders Jarlert, *Sveriges kyrkohistoria*, 6. *Romantikens och liberalismens tid* (Stockholm: Verbum Förlag AB, 2001), 20.
- 5 Inger Hammar, *Emancipation och religion. Den svenska kvinnorörelsens pionjärer i debatt om kvinnans kallelse ca. 1860–1900* (Stockholm: Carlssons bokförlag, 1999), 45.
- 6 Ivar Bjørklund, *Fjordfolket i Kvænangen. Fra samisk samfunn til norsk utkant 1550–1980* (Tromsø: Universitetsforlaget, 1985), 289.
- 7 Gerhard Pedersen forteller om dette i sine erindringer fra skoletiden i Tromsø på 1850-tallet. Se G. Pedersen, *Nogle af mit Livs Hændelser fra Nordland* (Bergen: R. Nilssens Bogtrykkeri, 1887), 23–24.
- 8 Einar Niemi, “Læstadianismen – dens bakgrunn og betydning for de finske innvandrerne”, *Etniske grupper – læstadianisme – sentrum/periferi i Nord-Norsk historie. Innlegg på lokalhistorisk seminar i Nordreisa 4.–6. oktober 1974* (Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, 1974), 329–336.
- 9 Niemi, “Læstadianismen – dens bakgrunn og betydning for de finske innvandrerne”, 47.
- 10 En femtekolonist sympatiserer med fienden og driver politisk og militært undergravingsarbeid bak egne linjer. Uttrykket stammer fra den spanske borgerkrigen, hvor fascistene rykket frem mot Madrid med fire kolonner. Fremrykkingen ble støttet av fascister inne i byen som ble omtalt som den femte kolonne.

- 11 Knut Einar Eriksen og Einar Niemi, "Kirka og minoritetspolitikken i nord – lojalitet overfor Gud eller Keiser?" *Heimen* 1 (Oslo – Bergen – Tromsø: Universitetsforlaget, 1982), 17.
- 12 Larsen, *Religion og fiendebilder*, 136.
- 13 Larsen, *Religion og fiendebilder*, 351.
- 14 For eksempel var det forskjell når det gjaldt forholdet til øvrigheten, se Larsen, *Religion og fiendebilder*, 96.
- 15 Om norske læstadianeres kirketroskap, se Øyvind Norderval, "Kirken – en oppfostringsanstalt for buken". Lars Levi Læstadius' kirke- og prestekritikk", i *Vekkelse og vitenskap. Lars Levi Læstadius 200 år*, red. Øyvind Norderval og Sigmund Nesset (Tromsø: Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie Ravnetrykk, 2000).
- 16 Niemi, "Læstadianismen – dens bakgrunn og betydning for de finske innvandrerne", 13.
- 17 Begrepene er hentet fra Steinar Imsen, *Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveltet* (Oslo: Universitetsforlaget, 1982), 293f og Einar Molland, *Norges kirkehistorie i det 19. århundre* 1 (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1979), 18.
- 18 Om ønsket om å redusere kristendommens plass i skolen til fordel for «allmenn dannende politiske dannelsesfag» og gi «mer makt til folket» se Merethe Roos, «En opposisjonell og fritenker - Betydningen av kristendomssyn i debatten om skolelovgivningen frem mot 1889: Søren Jaabæks posisjon», *Historisk tidsskrift* 95:3 (2016): 385 & 403. Se Larsen, *Religion og fiendebilder*, 14 om fornorskingspresset i skolen i Nord-Norge.
- 19 Larsen, *Religion og fiendebilder*, 101ff.
- 20 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 106f.
- 21 Bjørg Evjen, *Et sammensatt fellesskap. Tysfjord kommune 1869–1950* (Tysfjord kommune, 1998), 141.
- 22 Joh. Beronka, *Kaldbok for Vadsø sognepræstembede under Varanger provsti i Tromsø stift* (Vadsø: Vadsø Trykkeri, 1923) 51 og Marcus Bie, *Gestlig Stat og Kalender for Kongeriget Norge*, 2. udg. (Kristiania: Th. Steens Forlags-Expedition, 1885), 9.
- 23 Om prostetittelen i Varanger prosti, se Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 43.
- 24 Den finnes en kort lærerbiografi over Brune i Christian Wiik, *Tromsø-seminarister; biografiske oplysninger om seminarister som er dimitert fra (Trondenes og Tromsø seminar; 1829–1879* (Oslo: Land og Kirke, 1948), 266f.

- 25 Reidun Høydal, «Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren mellom regional differensiering og nasjonal integrasjon», i *Til debatt – innlegg ved Norske historiedagar 1996*, red. Øyvind Bjørnson, Egil Nysæter og Arve Kjell Uthaud (Bergen: Historisk institutt. Universitetet i Bergen, 1998), 69.
- 26 Kjeldstadli er her referert etter Høydal, «Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren mellom regional differensiering og nasjonal integrasjon», 72.
- 27 Grovt skissert kan man si at grundtvigianismen forholder seg til en nasjonal tro, mens læstadianismen forfekter en personlig tro, se Larsen, *Religion og fiendebilder*, 114ff.
- 28 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 194. Brune ble omvendt høsten 1882, se Kaare Berg-Hansen, “Ananias Brune og den norske ’Læstadius’”, *Vår kirke i nord. Årbok for Hålogaland* (Bodø, 1954), 78.
- 29 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 194f.
- 30 For detaljert utdyping av striden, se Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 51ff; Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 192–194; Berg-Hansen, “Ananias Brune og den norske ’Læstadius’”, 80ff og Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 85–94.
- 31 Arne Bugge Amundsen, «Den geistlige jurisdiksjon», i *Presten – lærer, kollega, lovbjryter*, red. Arne Bugge Amundsen (Sarpsborg: Kirkegeografi for Østfold, 1993), 32ff, 37 og 42.
- 32 «Prosterett», Store Norske Leksikon, <https://snl.no/prosterett> (lesedato: 14. november 2016).
- 33 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 194.
- 34 Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 85. Brune underviste trolig på landsmål. I publikasjonene fra 1927 og 1934 brukte han riksmål. Se Brune, *Nogen ord om Læstadius og Læstadianismen*, og Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”.
- 35 For gjennomgang av denne instruksen, se Helge Dahl, *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark. 1814–1905* (Oslo: Universitetsforlaget, 1957), 235–248.
- 36 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 117.
- 37 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 193.
- 38 Skriftemålet, hvor man bekjente sine synder, ble utført når man meldte at man ønsket å delta ved nattverden på søndag formiddag. Etter skriftemålet fikk «synderen» tilgivelse (absolusjon) og ble klarert for nattverdsbordet. Vanligvis skjedde dette lørdagen eller om morgenens samme søndag. Larsen, *Religion og fiendebilder*, 141.

- 39 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 50.
- 40 Lars Flato, *Den store liturgirevisjonen i vår kirke 1886–1926. En kirkehistorisk undersøkelse* (Oslo: Land og kirke, Gyldendal norsk forlag A/S, 1982), 26f.
- 41 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 117f og 190.
- 42 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 369.
- 43 Se Larsen, *Religion og fienebildet*, 92ff og 277ff.
- 44 Berg-Hansen, “Ananias Brune og den norske ’Læstadius’”, 81.
- 45 [Caspari, C. P. og Gisle Johnson], *Konkordiebogen, eller Den evangelisk-lutherske Kirkes Bekjendelsesskrifter* (Christiania: Forlagt av Jacob Dybwad, 1868), 8.
- 46 Her brukes også uttrykkene: falske kristne, hyklere og åpenbare syndere.
- 47 Ved nattverd er innstiftelsesordene hentet fra fortellingen om skjærtorsdagsmåltidet (Lk. 22, 19–20), mens det ved dåp er «dåpsbefalingen» som blir brukt (Mt. 28, 18–20).
- 48 [Caspari og Johnson], *Konkordiebogen, eller Den evangelisk-lutherske Kirkes Bekjendelsesskrifter*, 19.
- 49 “Å oppnå salighet” betyr å bli regnet som rettferdig av Gud når man dør, og dermed få adgang til himmelriket, paradis.
- 50 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 51f.
- 51 For utdyping av *opus operatum*, se Larsen, *Religion og fienebildet*, 119, note 38.
- 52 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 50.
- 53 *Instrux for lærerne i de lappiske og kvænske overgangsdistrikter i Tromsø stift 1880 § 6.*
- 54 Martin Luther, *Dr. Martin Luthers lille katekismus ved Dr. A. Chr. Bang* (Kristiania: J.W. Cappelens Forlag, [1924]), 17.
- 55 H.U. Sverdrup, *Udtog af Dr. Erich Pontoppidans forklaring ved H.U. Sverdrup* (Kristiania: Dybwad, 1896), 102.
- 56 Sverdrup, *Udtog af Dr. Erich Pontoppidans forklaring*, 75ff.
- 57 SATØ: Varanger Prosteembete 6. 1888 – Saksdokumenter til prosterettsaken mot lærer Annanias [sic.] Brune, Vadsø.
- 58 SATØ: Varanger Prosteembete 6. 1888 – Saksdokumenter til prosterettsaken mot lærer Annanias [sic.] Brune, Vadsø.
- 59 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 50ff.
- 60 *Finmarkens Amtstidende* 23. desember 1888, 30. desember 1888, 6. januar 1889, 13. januar 1889 og 20. januar 1889.

- 61 *Finmarkens Amtstidende* 30. desember 1888.
- 62 *Finmarkens Amtstidende* 6. januar 1889.
- 63 *Finmarkens Amtstidende* 13. januar 1889.
- 64 *Finmarkens Amtstidende* 20. januar 1889.
- 65 Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 4.
- 66 Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 138.
- 67 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 223.
- 68 Sivertsen, *Læstadianismen i Norge*, 117.
- 69 Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 50.
- 70 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 53.
- 71 Brynjar Haraldsø, «Kirke og skole», *Skolen 1739–1989. En skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning norsk grunnskoles 250-årsjubileum*, red. Hans-Jørgen Dokka, Knut Jordheim og Jenny Lippeseth (Oslo: NKS-Forlaget, 1989), 46.
- 72 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”.
- 73 Skjesol, *Kirkens rolle i kvænforskningen – med udgangspunkt i Varanger stift 1877–1888*, 89.
- 74 Brune, “Den levende kristendom i Vadsø. Den såkalte læstadianske menighet i Vadsø”, 52.

# Konspirationsteorier og alternative forklaringer i historieundervisningen

Rikke Alberg Peters

Men fortæl mig først, hvorfor du tror på den officielle historie? Jeg mener – beviser? [...] Javist – autoriteter – men hvad mener du selv? Som historiker kan du da ikke være uden interesse i det faktuelle forløb? Der var to flyvemaskiner, men tre skyskrabere, der kollapsede på Manhattan. Vidste du det? (E-mail fra 11. september-konspirations-teoretiker).<sup>1</sup>

Konspirationsteorier er populære som aldrig før. De tilbyder forklaringer på skelsættende begivenheder og de fortæller os, at intet sker tilfældigt. De opfordrer os til at være kritiske og til at gå de officielle forklaringer efter i sømmene. Deres tiltrækningskraft er stor, og forskningen viser, at et betydeligt antal mennesker abонerer på en eller anden form for konspirationsteori som forklaring på voldsomme hændelser.<sup>2</sup>

Mange elever i både grundskolen og gymnasiet har en interesse i konspirationsteorier, og nogle er endda så grebet af fænomenet, at de selv tror på en eller flere teorier, eksempelvis at Illuminati-ordenen har infiltreret alle verdens regeringer og magtfulde organi-

sationer, at angrebene 11. september 2001 blev udført af den amerikanske regering, eller at sundhedsmyndighederne i ledtog med medicinalindustrien bevidst fortier, at vacciner i børnevaccinationsprogrammet kan medføre autisme. Forskere rundt omkring på universiteterne oplever af og til at blive kontaktet af skoleelever, som gerne vil skrive opgave om emnet. Det er altså et farverigt emne, som eleverne synes er elementært spændende at arbejde med, og som også har stor faglig relevans, idet emnet tydeligt illustrerer en række aspekter omkring historiebrug. Ikke mindst hvordan en bestemt brug af historien, hvor ambitionen er at fremsette alternative fortolkninger end dem, der står i historiebøgerne, kan have nogle problematiske implikationer, hvis det sker som led i udbredelsen af en voldelig ideologi.

Som lærer kan man have et vist forbehold over for at tage emnet op. Med gode grunde. Når man taler med lærere, giver de udtryk for, at emnet er problematisk at arbejde med, da det kan være vanskeligt at se, hvordan det skal tilrettelægges, så eleverne får arbejdet med historiefaglige problematikker. Mange lærere oplever, at meget af tiden går med endeløse og anstrengende diskussioner om sandt eller falsk, og at de ikke rigtig kommer længere ind i emnet end til det underholdningsprægede og overfladiske niveau, hvor eleverne enten opfatter konspirationsteoretikere som paranoide galninge med sølvpapirshatte eller falder i den anden grøft og selv begynder at tro på de teorier, de arbejder med. Imidlertid findes der flere gode artikler om emnet og få, men solide læremidler, der giver eleverne redskaber og metoder til at arbejde selvstændigt med emnet.<sup>3</sup> Emnet kræver, at læreren bruger tid på at finde en vinkel til at gøre det an og har lyst til at arbejde teori- og problemorienteret.

Artiklen præsenterer en række didaktiske overvejelser over, hvordan emnet kan bruges i de ældste klasser og på ungdomsud-

dannelserne inden for de rammer, som fagbeskrivelserne lægger op til.<sup>4</sup> Desuden beskrives hvilke elementer, eleverne bør arbejde med, hvis de skal nå til en mere problemorienteret forståelse af fænomenet konspirationsteorier. Først gives der et bud på, hvordan vi kan forstå konspirationsteoriernes rolle i det moderne samfund ud fra en konfliktteoretisk vinkel, dernæst beskrives hvordan emnet kan dække to centrale kompetenceområder inden for historiefaget, nemlig historiebrug og kildearbejde. Til slut illustreres ud fra en konkret case, nemlig konspirationsteorien om 'Eurabia', som vi bl.a. kender fra Anders Breiviks manifest, hvorledes eleverne kan arbejde problemorienteret, forholde sig kildekritisk og afdække væsentlige aspekter omkring historiebrug.

### **Konspirationsteorier versus konspirationer**

Der findes flere forskellige bud på, hvordan fænomenet konspirationsteorier kan forstås. Ifølge idéhistoriker Mikkel Thorup kan konspirationsteorier defineres som ”påstanden om en skjult gruppes hemmelige plan om og ageren for at påvirke begivenhedernes gang helt eller delvist med tildækkede midler, og som ikke ville kunne være gennemført overfor dem eller accepteret af dem, der handles på, hvis konspirationen og dens midler havde været åbne eller offentlige”<sup>5</sup> Konspirationsteorier opererer således med en antagelse om, at der bag en bestemt hændelse kan findes en skjult plan eller årsag som ikke er umiddelbart tilgængelig for alle. Årsagen holdes bevidst skjult af en eller flere personer eller instanser, og det antages, at hændelsen indgår i en større plan med en ondsindet hensigt, der vil få alvorlige konsekvenser for mange mennesker. Konspirationsteorier postulerer at undersøge disse sammenhænge og hævder at tilbyde et alternativ til de officielle forklaringer. De udpeger de ’rette skyldige’ og beretter om

det 'sande' hændelsesforløb, enten i form af en mere eller mindre færdigtømret teori, eller ved at insinuere, at de officielt anerkendte fortolkninger af fortiden er fejlagtige.

Den formentlig største udfordring, man løber ind i som lærer, er konspirationsteoriers sandhedsværdi, og hvor vidt man skal gå ind i diskussionen af sandt eller falsk. *Har denne eller hin konspirationsteori noget at have det i?* Og mere omfattende: hvordan kan man skelne mellem sande og falske konspirationsteorier, mellem ægte afsløringer af magtens konspirationer og falske konspirationssteorier om, hvad der ligger bag nogle bestemte hændelser? For der findes jo faktisk konspirationer.<sup>6</sup> Historien vrangler med konspirationer, forstået som en sammensværgelse eller en hemmelig aftale mellem nogle parter. Og de kan sagtens vise sig at have noget på sig; tænk blot på Mordet i Finderup lade, Watergate-skandalen eller mordet i 1914 på den østrigske arkehertug Franz Ferdinand, der udløste Første Verdenskrig, og som blev arrangeret i al hemmelighed af officerer i den serbiske hær.

Det er en god idé i starten af et undervisningsforløb at drøfte forskellen mellem konspirationer på den ene side og konspirationssteorier på den anden, selvom det ikke er en helt simpel operation. Men det er muligt at inddrage cases, der hjælper eleverne til at kunne skelne mellem konspirationer og konspirationsteorier. Et godt eksempel på en alternativ forklaring på et historisk forløb er den såkaldte 'Rostock-myte' om en tilsyneladende hemmelig aftale bag Danmarks hurtige overgivelse til Tyskland den 9. april 1940, der af historikere er blevet afvist som usandsynlig.<sup>7</sup>

En 'konspiration' betyder blot en sammensværgelse, dvs. en hemmelig aftale mellem nogle aktører. Idet andre aktører begynder at udvikle en teori om, hvad disse aktører foretager sig i al hemmelighed, er der tale om en 'konspirationsteori' om noget, som ikke er offentligt kendt.<sup>8</sup> Der er med andre ord forskel på at

hævde, at den amerikanske regering ikke har helt rent mel i posen eller at fremhæve empiriske beviser, der siger noget andet, end det, som er offentligt kendt, og så på at udvikle en teori om, at det var den amerikanske regering selv, der stod bag angrebet den 11. september. Det sidste er et eksempel på en 'full blown' konspirationsteori. Konspirationsteorier går så at sige hele vejen, idet de postulerer, hvordan det hele hænger sammen og hvem, der stod bag – også selvom de af og til kun antyder eller insinuerer, hvem der er de skyldige. I praksis er det imidlertid ikke altid helt let at trække en linje mellem 'skeptiske indvendinger' og egentlige konspirationsteorier. Ofte kan såkaldte 'skeptikere' eller 'sandhedssøgende', der hævder kun at forholde sig til videnskabelige fakta, ikke dy sig for at antyde, *hvorfor* sandheden holdes skjult og *hvem* der skjuler sandheden, og så ruller konspirationsteorierne.

Det er vigtigt, at eleverne oparbejder en forståelse af, at vi ikke kan anvende konspirationsteorier som kilder til at afdække begivenheder, fordi konspirationsteorier ikke beviser, hvorfor noget er foregået, sådan som de postulerer, men derimod er en særlig type fortællinger om, hvorfor noget holdes skjult. Konspirationer skal med andre ord afdækkes gennem en anden type analyse, end den som konspirationsteorien tilbyder. Forløbet bør indledes med øvelser, der hjælper eleverne til at skelne mellem konspirations-teorier, konspirationer og teoritekster *om* konspirationsteorier, der hjælper os til at forstå og forklare hvorfor og hvordan konspirationsteorier overhovedet opstår, hvordan de har forandret sig i tidens løb samt at forsøge at finde svar på, hvorfor nogle mennesker eller grupper tror på konspirationsteorier. Dette er nemlig på mange måder mere interessant set fra et undervisersynspunkt, end hvorvidt en konspirationsteori kan bevises som rigtig eller forkert.

Til at starte med kan læreren præsentere eleverne for nogle forskellige teoritekster om konspirationsteorier. Der findes et fint,

didaktiseret udvalg i Vollmond og Hansens bog *Hvem stod bag?* Fra 2014, samt artikler på videnskab.dk eller faktalink.dk. Eleverne kan herefter i grupper drøfte, hvad de(n) pågældende teori-tekst(er) giver som forklaring på fænomenet konspirationsteorier. Derefter kan læreren give eleverne nogle eksempler på 'cases', dvs. konspirationsteorier eller konspiratoriske udsagn eller billedmateriale. Eleverne skal herefter overveje, om teoriteksterne giver tilstrækkelig forklaring på, hvorfor den pågældende teori er opstået, hvorfor nogle tror på den og hvad motiverne bag den er.

Man bør være opmærksom på, at konspirationsteorier på overfladen er kendtegnet ved at benytte sig af videnskabelige argumentation, grundige undersøgelser, holde sig til såkaldte "fakta", herunder brug af kilder til at afdække hvordan noget er foregået. Konspirationsteorier anvender og opfordrer os til at anvende præcis de metodisk-kritiske færdigheder, som vi også gerne vil have vores elever til at oparbejde og blive dygtige til at anvende i praksis. Det kan være vanskeligt – ikke kun for elever – at skelne mellem pseudovidenskab og rigtig, dvs. faglig anerkendt viden-skab; mellem hvornår nogen betjener sig af videnskabelig greb og retorik, og så en egentlig videnskabelig korrekt fremgangsmåde.

## Konspirationsteoriens forhold til videnskab

Hvordan kan man så afklare, om noget er en konspirationsteori? Et væsentligt kendetegegn for konspirationsteorier er, at de ligner videnskab og påstår at de er videnskab, idet de hævder at udgøre den sande forklaring. Men de er ikke videnskab. En konspirationsteori er nemlig typisk ikke en teori der kan testes, og derfor kan den hverken be- eller afkræftes. Netop falsifikationskravet har siden videnskabsfilosoffen Karl Popper fremsatte sin teori om, at videnskabelige teorier skulle kunne modsiges af empiriske iagttagelser,

været anerkendt som et væsenskendetegn ved videnskabelige teorier.<sup>9</sup> Det er vigtigt at bemærke, at konspirationsteorien netop ikke kan modbevises inden for sin egen logik. Konspirationsteoretikeren vil altid kunne producere flere argumenter for, hvorfor teorien er sand, og manglen på beviser eller spor, som kunne tjene som argument for at teorien er tvivlsom, fungerer for konspirationsteoretikeren blot som endnu et bevis på, at nogen manipulerer med sandheden og bevidst skjuler data.<sup>10</sup>

Brugen af konspirationsteorier som forklaring på skelsættende begivenheder har således mere til fælles med religiøse forklaringsmodeller, hvor naturfænomener og begivenheder forklares ved højere væseners indgriben end med videnskabelige forklaringer, der kan testes og be- eller afkræftes af et fagfællesskab.<sup>11</sup> Konspirationsteorier opfylder et stærkt menneskeligt behov for at skabe sammenhæng i begivenheder eller forhold, der synes uforklarlige og som vi har svært ved at acceptere bare sker som følge af tilfældigheder eller ubetydelige årsager. Et eksempel er mordet på Kennedy i 1963, som rystede USA og som er blevet udnævnt til det 20. århundredes største mordgåde.<sup>12</sup> Antallet af konspirations-teorier om mordet er svimlende, men fælles for stort set dem alle er, at de ikke accepterer forklaringen om, at Lee Harvey Oswald, en ubetydelig *lone nut*, kunne stå bag mordet. Det måtte være større kræfter, mafiaen, CIA eller militæret, der stod bag. Ved at blive flettet ind i en større konspiratorisk og magtfuld sammenhæng får mordet således en forklaring, der proportionelt svarer til dets enorme historiske betydning. Ligesom den stærkt religiøse tror konspirationsteoretikeren altså på, at der er magtfulde kræfter, der opererer bag, under og hinsides overfladen. At tro på konspirationsteorier er at blive medlem af en særlig gruppe, som besidder en særlig viden og som ser sig selv i opposition til mainstream-samfundets forståelse af begivenhederne.<sup>13</sup> Det at prøve at tilbagevise

eller latterliggøre en konspirationsteori svarer således til at prøve at overbevise den stærkt religiøse om, at Gud ikke findes, at hendes religion er latterlig og at det religiøse fællesskab hun tilhører er baseret på en løgn.

Et andet typisk træk ved konspirationsteorier er, at de anvender en subtil argumentationsteknik også kaldet 'dette er ikke en teori'-teori.<sup>14</sup> Mange konspirationsteoretikere lader det være op til læseren selv at tage stilling og insinuerer blot, at eksisterende teorier er mangelfulde eller bevidst fordrjede og derfor bør undersøges nærmere. Ved at lade læseren eller modtageren få del i denne skepsis inviteres han eller hun ind i et fællesskab af skeptikere, der – i kraft af deres kritiske stillingtagen – kan få del i sandheden. Endelig er det karakteristisk, at konspirationsteorier i overdreven grad trækker på og henviser til kendte personer og eksperter og anvender et væld af fodnoter for at give deres teori et skær af videnskabelighed.<sup>15</sup>

I stedet for at söge at modbevise en konspirationsteori eller finde ud af, om den taler sandt, skal eleverne analysere den som en særlig måde at organisere observationen af hændelser på og som en særlig måde at argumentere på. Det kan man gøre ved, at eleverne i deres arbejde med emnet gradvist lærer at identificere de særlige træk, der kendtegner en konspirationsteori og se den som en særlig genre med tilknyttede genrespecifikke karakteristika. De tre tydeligste former for konspirationsteoretisk argumentation, som eleverne kan lede efter i deres cases er:

1. *Insinueringer og antydninger.* Mange konspirationsteorier siger ikke direkte, at de er en teori om, hvordan det egentlig er foregået, men lader det være op til læseren selv at drage konklusioner. Eksempel: "Nu er det jo ikke fordi, jeg påstår ..., men hvis det passer, at ..., så må det være sådan ..."

2. *Foragt og mistro* over for alle magthavere, regeringer og store private organisationer. Eksempel: ”Du er da ikke så naiv, at du tror på regeringens officielle forklaring, når vi gang på gang har set at politikerne lyver”.
3. *Angreb på modbeviser* og teorier, der modsiger ens beviser ved at hævde, at de er falske og ligger under for magthaverne. Eksempel: ”Denne teori er udelukkende lavet for at ...”

Forud for denne mere avancerede argumentationsanalyse kan eleverne lave en lille øvelse, hvor de anskuer konspirationsteorier som tekster (hvad enten de er multimodale eller blot ’ren’ tekst), der forsøger at overbevise læseren eller manipulere læseren til at tro, synes eller mene noget, som hun ellers ikke ville have ment.<sup>16</sup> Eleverne kan starte med at spørge: ”Hvad vil denne tekst have mig til at tro på?” I små grupper kan de herefter diskutere, om teksten formår at ændre på deres mening eller ikke, og hvorfor den gør eller ikke gør det. Hermed får eleverne et første greb om, hvordan konspirationsteoretiske tekster *virker*.

### **Et konflikt- og magtteoretisk perspektiv på konspirationsteorier**

At inddrage en konfliktteoretisk vinkel er en måde at arbejde tematisk med de træk, der kendetegner konspirationsteorier. I stedet for at opfatte konspirationsteorier som vanvittige teorier fremsat af småparanoide galninge, eller at gå ind i en diskussion af sandt eller falsk, bør undervisningen fokusere på de konfliktuelle mekanismer, der ligger bag konspirationsteorierne. Hvis man anlægger et sådant perspektiv i undervisningen, er det vigtigt at inddrage teoritekster, som kan understøtte og forklare, hvordan konflikt- og

magtaspektet hænger sammen med konspirationsteorier. I Vollmond og Hansens bog *Hvem stod bag?* kan man finde en række oversatte teoritekster bearbejdet til undervisningsbrug af både danske og udenlandske forfattere, bl.a. Karl Popper, David Aarónovitch, Dan H. Andersen, Maria Brockhoff, Michael Shermer med flere.

Konspirationsteorier indgår stort set altid i en kamp om magten i et givent samfund. Bag enhver konspirationsteori gemmer der sig en eller anden form for konflikt, som det er vigtigere for eleverne at afdække end spørgsmålet om sandt eller falsk.<sup>17</sup> Det betyder, at konspirationsteorier kan forstås på et mere strukturelt niveau, som en særlig type af fortællinger, sproghandlinger eller *praksisser*, som har et ganske bestemt formål – nemlig at angribe magten og de autoritative forklaringer på, hvad der er sket og hvorfor noget er som det er, og ultimativt at påvirke fremtiden og de givne magtstrukturer i samfundet. Magtkritiske konspirationsteorier skaber en modstilling mellem to grupper; mellem myndighederne, der lyver, skjuler data og manipulerer befolkningen til at støtte op om bestemte politiske handlinger, som fx at angribe Irak og Afghanistan, og så skeptikerne, de kritiske borgere, der sammen med tilsyneladende uvildige eksperter afslører løgnen og magtmisbruget. Som Jeppe Bundsgaard forklarer konspirationsteorierne om 11. september: ”Alt i alt skabes en parabel over den onde store, der måske har udført et Falsk-Flag-angreb for at ’påvirke masserne til at støtte en krig’, men som udfordres af den gode, lille, der ønsker en ’uvildig’ undersøgelse af hvad der ’i virkeligheden’ skete 11. september”<sup>18</sup>.

En konspirationsteori har som sit umiddelbare formål at forklare, hvordan en tilsyneladende uforklarlig, ofte voldsom hændelse overhovedet kunne ske. Sagt på en anden måde: konspirationsteorier organiserer og systematiserer observationen og analysen af

hændelser eller samfundsmæssige udviklinger, så de giver mening. De beskriver trusler fra forskellige sider i samfundet, udpeger de skyldige og kræver at de bliver stillet til regnskab. En konspirationsteori kan minde om den klassiske kriminalgåde, hvor det handler om at opklare forbrydelsen og finde frem til morderen (*who dunnit*-metoden). Men i modsætning til kriminalgåden er konspirationsteorien optaget af at skabe fjendebilleder eller stigmatisere enten magthaverne eller bestemte grupper i samfundet med det formål at svække deres virke, magt, legitimitet eller troværdighed.

Konspirationsteorier er ofte politisk populistiske, fordi de søger at overbevise offentligheden om, at befolkningen bevidst snydes og manipuleres af en lille magtfuld politisk elite, som i ledtog med de officielle mainstream-medier kontrollerer, hvilke oplysninger, forklaringer og politiske holdninger, der kommer ud til befolkningen.<sup>19</sup> Derfor rummer mange, især politiske konspirationsteorier, et magtmobiliserende element, der går ud på at vække befolkningens mistro til og modstand mod den førende politik og mod de magtfulde instanser i samfundet, herunder regeringernes officielle forklaringer på, hvordan nogle begivenheder er foregået. Men langt fra alle konspirationsteorier anvender en magtmistænsom strategi, hvormed de søger at delegitimere 'systemet'. En række konspirationsteorier op igennem historien bygger på en magtkonsiderende strategi, dvs. en strategi der går ud på at fastholde og ekspandere magten. Navnlig de totalitære regimer i det 20. århundrede betjente sig af en magtkonsiderende konspirationsteoretisk diskurs som en grundlæggende strategi for overhovedet at opretholde deres magtposition. Udgrænsningen og forfølgelsen af regimernes modstandere fik som bekendt fatale konsekvenser for millioner af russere, jøder og sigøjnere og andre befolkningsgrupper, der blev stemplet som systemets fjender.

Der kan være flere årsager til, at bestemte grupper føler behov for at mistro myndighederne og de af samfundet accepterede forklaringer på hændelser. Mobiliseringsstrategierne er ofte opstået på baggrund af forestillingen om en uretfærdig politik eller social tilstand eller et decideret bedrag orkestreret af en magtfuld elite. Det er i den forbindelse vigtigt at lægge mærke til, at der kan ligge reelle historiske erfaringer af uretfærdighed og myndighedernes svigt til grund for konspirationsteorierne. Eksempelvis byder den amerikanske historie på flere tilfælde af systematisk hemmeligholdte medicinske forsøg på den fattige sorte befolkning. Blandt andet et omfattende eksperiment i det fattige Tuskegee i årene 1932-1972, hvor sundhedsmyndighederne udførte forsøg ved at smitte folk med syfilis og bevidst undlade at behandle dem efterfølgende.<sup>20</sup> Dette kan anføres som en af grundene til, at en relativt stor gruppe afroamerikanere stadig tror, at regeringen og CIA bevidst smitter befolkningen med bestemte sygdomme, fx HIV og AIDS.<sup>21</sup>

I analysen af konkrete konspirationsteorier bør læreren således vejlede eleverne i at stille en række spørgsmål, der giver mulighed for at forstå og fortolke nogle af disse bagvedliggende konflikter og interesser, som konspirationsteorien er et udtryk for. Det er spørgsmål af typen: Hvem er konspirationsteoriens modstander – og hvordan omtales modstanderen? Hvem er tænkt som modtager? Hvem er ikke tænkt som modtager? Hvordan ønsker afsenderen at påvirke modtageren? Hvad kunne være afsenderens formål med teorien? Hvorfor består konspirationsteoriens tiltrækningskraft? Herefter kan eleverne vurdere og finde oplysninger om den pågældende konspirationsteori har/har haft let ved at finde tilhængere og til slut formulere nogle bud på, hvilken konflikt teorien kunne være udtryk for eller ”prøver at formulere sig om”<sup>22</sup>.

## **Kildeanalyse og bevidsthed om intentionerne bag budskaberne**

Arbejdet med konspirationsteorier lægger op til et funktionelt kildebegreb, hvor der er overensstemmelse mellem de spørgsmål, der stilles til kilden, og den problemstilling, man ønsker at få svar på. Spørgsmålene og de problemstillinger, man ønsker at få svar på, bliver bestemmende både for valget af kilder, men også for valget af de analysemetoder, der skal tages i anvendelse, når kilderne skal bearbejdes og spørgsmålene besvares.<sup>23</sup> Det er i forlængelse heraf vigtigt, at eleverne oparbejder en forståelse af, at vi ikke kan anvende konspirationsteorier som kilder til at afdække begivenheder, fordi konspirationsteorier ikke repræsenterer en objektiv sandhed, sådan som de postulerer, men derimod er en særlig type fortællinger om, hvorfor noget holdes skjult. Konspirationsteorien er ikke en kilde til en virkelig konspiration – men en kilde til en bagvedliggende konflikt, idet den siger noget væsentligt om, hvordan eftertiden har forsøgt at forklare og forstå bestemte fænomener eller hændelsesforløb. Eksempelvis er konspirationsteorier om 9/11 dårlige kilder til at belyse, hvad der faktisk foregik den 11. september 2001.<sup>24</sup> Derimod kan de fungere som gode kilder til at sige noget om, hvordan nogle grupper (i USA drejer det sig vel at mærke om mange mennesker) i samtiden og eftertiden har forsøgt at forstå en så voldsom begivenhed og forklare den som et udslag af bevidste manipulationer fra den amerikanske regerings side.

Hvis eleverne skal opnå forståelse af, hvad det er for en samfundsmæssig konflikt, der ligger til grund for en konspirationsteori, er det vigtigt systematisk at analysere kilden og den kontekst den indgår i, herunder hvilken kildetype, der er tale om, og hvem afsenderen er. Mange af de greb, som vi kender fra den traditionelle tekst- og kildeanalyse, kan her anvendes: I forhold til ophavsmanden og ophavssituationen er det vigtigt at belyse, om der

er tale om lægmand eller ekspert (og hvilken type ekspert), herunder om det er en enkelt person eller snarere en gruppe, samt hvornår kilden er blevet til og hvorfor den er blevet skrevet eller produceret. Hvad angår kildens indhold og udformning er selve typen vigtig. Er der eksempelvis tale om et webdokument og består kilden både af billeder, film og/eller tekst og hvordan indgår de enkelte elementer i fremstillingen af kildens indhold/budskab? Hertil kommer en vurdering af informationernes sandsynlighed og måde at blive fremstillet på, dvs. hvilken type bevisførelse- og materiale tages der i anvendelse (billeder, tekst, lyd, tal, statistik). I overvejelsen af kildens tendens er det væsentligt at se på, hvordan der argumenteres og om der insinueres og/eller postuleres. Dette er navnlig centralt i forhold til, hvordan kilden forholder sig til, refererer eller benytter andre kilder. Udelades eller afvises eksempelvis andre anerkendte kilder eller anvendes de selektivt eller måske direkte forfalskes. På baggrund af disse spørgsmål kan eleverne begynde at danne sig en forståelse af den pågældende konspirationsteori og inddrage flere relevante teoritekster, der hjælper dem til at formulere en fortolkning og en helhedsforståelse. Det konfliktteoretiske perspektiv som beskrevet ovenfor er en af flere mulige indfaldsvinkler til at arbejde problemorienteret med de kildeanalytiske spørgsmål.

En styrkelse af elevernes kildekritiske kompetencer er ikke blot vigtigt i historiefaget, men også i forhold til de online påvirkninger og budskaber fra fx YouTube og andre sociale medier, de udsættes for dagligt. Det er vigtigt at kunne genkende, analysere og forholde sig kildekritisk og få forståelse for mekanismerne bag propaganda og mere generelle manipulationer, og ikke mindst at kunne fortolke intentionerne bag budskaberne. Dette kan arbejdet med konspirationsteorier være med til at styrke, hvis eleverne vel at mærke anvender analytiske redskaber som de ovenstående.

## **Konspirationsteorier som historiefortælling og historiebrug**

Når eleverne skal oparbejde viden om historiebrug skal fokus flyttes fra viden om fortiden, til hvordan fortiden bruges og er blevet brugt af forskellige aktører med forskelligt sigte.<sup>25</sup> Konspirationsteorier er velegnede til at illustrere vigtige aspekter af historiebrug, idet de er en ganske bestemt måde at fortælle historie på. Det er et grundlæggende træk ved konspirationsteorier, at de tegner et anderledes billede af et politisk forløb eller en begivenhed, end den forklaring man støder på i de officielle beskrivelser og anerkendte faghistoriske fremstillinger. Det er således en yderst selektiv historiefortælling farvet af et bestemt verdenssyn og med mange udeladelser. Konspirationsteorier illustrerer derfor den pointe, at forskellige personer og grupper kan have en særlig interesse i at leve en bestemt fortælling om fortiden, der gør de autoritative forklaringer rangen stridig eller ligefrem selv kan blive til den officielle fortælling. Det siger næsten sig selv, at sådanne forsøg på at fremsætte alternative forklaringer i mange tilfælde kan virke særdeles tiltrækkende, hvis man af en eller anden grund føler sig uretfærdigt behandlet, negligeret eller ligefrem svigtet af myndighederne eller af andre magtfulde instanser.

Som vi har været inde på, kan arbejdet med en konspirationsteori anvendes til at afdække en bagvedliggende konflikt, idet den sætter ord på noget, som ellers ikke bliver talt om i de anerkendte fremstillinger. Konspirationsteorier kan derfor opfattes som ”tabernes historie”, idet de beskæftiger sig med den del af fortiden, som ikke står i historiebøgerne, men som taberne i en historisk konflikt kan have behov for at fremstille for eksempelvis at søge retfærdighed, for at fremstå i et mere gunstigt lys, for at få fortiden og nutiden til at hænge bedre sammen eller for direkte at påvirke samtiden og fremtiden ved at propagere bestemte holdninger.<sup>26</sup> Et

eksempel, som også er velegnet til undervisningsbrug, er den allerede omtalte 'Rostock-myte' om, hvordan den forholdsvis fredelige tyske besættelse af Danmark den 9. april 1940 i virkeligheden var aftalt spil mellem udenrigsminister P. Munch og Heinrich Himmler.<sup>27</sup> Myten fik vind i sejlene efter krigen, især blandt personer, der var blevet anklaget for landsforræderi, som havde en interesse i at 'afsløre' de danske politikere som de sande landsforrædere.<sup>28</sup>

Det er vigtigt i undervisningen at diskutere og fremdrage eksempler på, hvornår brugen af historie 'kammer over' og bliver til decideret forfalskning og misbrug af historie. Historiemisbrug er ifølge Winnie Færk, ”når en fortidsfortolkning ikke længere bruges for at fremme og legitimere bestemte synspunkter, men er baseret på forfalskede kilder og/eller bruges mod bedre vidende og er i modstrid med de mængder af kilder, der ellers er til rådighed”<sup>29</sup> Holocaust-benægtelse vil ud fra denne definition være et typisk eksempel på historiemisbrug.

Det kan ud fra et videnskabsteoretisk perspektiv diskuteres, om historiemisbrugsbegrebet her er særlig velegnet til at beskrive, hvad det er, der er på færde, eller om der snarere er tale om basal videnskabelig uredelighed grundet grov fordrejning af fakta. Det at fortiden bruges med ganske bestemte (politiske eller ideologiske) formål for øje for at fremme bestemt interesser og synspunkter bør ikke opfattes som historiemisbrug. Men det eksempelvis bevidst at lyve om kendsgerninger, at undlade at inddrage relevante kilder, at fortie vigtige oplysninger for at opnå tilslutning til en teori, at manipulere med kilder eller at ændre på proportionerne i en sag, er tegn på misbrug og forfalskning af fortiden. Netop uredelighedsbegrebet er særdeles anvendeligt som redskab til at afgøre, om historiebrug er blevet til historiemisbrug.

En god måde at illustrere uredelighedsproblematikken på, er ved at inddrage nogle eksempler på fotomanipulation eller eksem-

pler fra nettet, hvor billeder og tekst bevidst er klippet sammen for at fremme et bestemt argument eller en bestemt sag. Sådanne manipulerende tricks er uhyre udbredte i dag. Ved at linke, sammenskrive, billede- og lydredigere, oprette hjemmesider, udgive e-bøger, uploade dokumenter, skrive blogs etc. kan vi nu alle i principippet kreere ’dokumentation’ og blive medskabere af de konspirationsteorier, vi før kun kunne læse om i forskellige dokumenter. På nettet bliver vidensautoriteterne og faglig viden på forskellig vis udligget og udfordret, og det gør det vanskeligt at skelne mellem fakta og ikke-fakta. Det er imidlertid en vigtig øvelse, der kræver, at læreren inddrager kildeanalytiske redskaber og spørgsmål, som beskrevet ovenfor.

En anden måde at skelne mellem historiebrug og fordrejning eller forvanskning er ved at undersøge, om den pågældende teori benytter sig af ’syndebukargumentation’. Syndebukargumentation er, ”at man klarer komplekse samfundsproblemer ved at lægge en bestemt person, minoritet eller institution for had”.<sup>30</sup> Ved brug af syndebukke lægges en enkelt befolkningsgruppe for had og bruges som forklaring på komplekse samfundsmæssige problemer og historiske udviklinger. Eleverne skal her trænes i at lægge mærke til motivet bag syndebuktanegangen og motiverne bag det at lægge bestemte grupper for had. Der findes masser af eksempler på, hvordan fortiden er blevet misbrugt eller misbruges i forsøget på at legitimere bestemte politiske handlinger og vold. Et klassisk eksempel er den nazistiske forestilling om en jødisk-russisk verdenssammensværgelse, der som bekendt blev anvendt af Hitler til at iværksætte jødeforfølgelser og fik forfærdelige konsekvenser for det jødiske samfund i Europa.

Konspirationsteorier er en måde at fortælle og bruge historie på. Eleverne bør i deres analyse af en konspirationsteori forholde sig til, hvordan den bruger fortiden, med hvilket formål og politisk

sigte, og hvordan den forholder sig til nutiden og fremtiden. Når eleverne arbejder med de forskellige eksempler og cases bør de således forholde sig til, hvordan en konspirationsteori fortolker nogle begivenheder med henblik på at forme nutiden og søger at ændre fremtiden, nøjagtigt ligesom andre former for historiebrug. Ofte dækker konspirationsteorierne imidlertid over et forsøg på bevidst at omskrive historien for at fremme en bestemt ideologisk eller politisk sag. I sådanne tilfælde er det vigtigt, at eleverne motiveres til at spørge til motiverne bag og til at analysere den konflikt, der ligger til grund for konspirationsteoriens alternative fortolkning af fortiden.

## **Problemorientering, spørgsmål og udarbejdelse af problemstilling**

Konspirationsteorier lægger som emne op til at arbejde case- og problemorienteret i historieundervisningen.<sup>31</sup> Forløbet kan eksempelvis tilrettelægges som et projektforløb, eventuelt med et tværfagligt samarbejde med fagene samfundsøkonomi og dansk. Som indledning til forløbet vil det være en god idé at veksle mellem diskussion af nogle udvalgte teoritekster, der sporer eleverne ind på emnet og giver dem nogle redskaber til at forstå fænomenet konspirationsteorier, og at lade eleverne stille nogle nysgerrige og åbne spørgsmål til fænomenet i sin helhed og de(n) pågældende teori(er), som de vil arbejde med. Det er selvfølgelig en balancegang, hvor meget baggrundsviden og teori, man som lærer bør præsentere eleverne for, inden analysearbejdet går i gang. Faren er, at teoriteksterne kommer til at 'farve' elevernes syn på og tilgang til emnet i så høj grad, at spørgsmål og problemstillinger bliver for styret. De spørgsmål eleverne formulerer til emnet, skal gerne munde ud i en problemstilling, som kan danne udgangspunkt for analysen. Det er vigtigt, at problemstillingen er til at besvare inden for undervisningsforløbets

rammer, men den må ikke kunne besvares med ”ja” eller ”nej”. Problemstillingens spørgsmål skal med andre ord være åbne og have en faglig relevans i forhold til emnet og i forhold til faglige og samfundsmaessige kriterier i øvrigt. I løbet af processen bør læreren agere som vejleder og støtte eleverne i at formulere spørgsmål, der kan bearbejdes til egentlige problemstillinger, som eleverne kan belyse ved hjælp af kilder og cases.

I det følgende præsenteres en case og eksempler på relevante spørgsmål, som eleverne kan stille til casen, herunder også eksempler på hvilke elementer en analyse af konspirationsteorier kan lægge vægt på. Eksemplet er primært møntet på ungdomsuddannelserne, men kan med et vist forbehold også anvendes i grundskolens ældste klasser.

### **Case: Anders Breivik og kampen mod Eurabien**

Den 22. juli 2011 skød og dræbte den norske højreekstremist Anders Behring Breivik 69 deltagere ved et politisk sommerträf på øen Utøya. Forinden havde han bragt en bombe til sprængning i regeringshovedkvarteret i Oslo. Da det norske politi afhørte ham umiddelbart efter massakren erkendte han, at han stod bag bombeangrebet og massakren, men nægtede sig samtidig skyldig; han så handlingerne som en politisk nødvendighed og som en beskyttelse af det norske folk, ja, af hele Europa. Breivik opfattede sin aktion som en del af markedsføringen af sin udgivelse *2083. A European Declaration of Independence*, et over 1500 sider langt manifest for, hvordan en kommende europæisk borgerkrig ville tage sig ud. I manifestet, som i lange passager er copy pastet fra højreekstreme hjemmesider, beskriver Breivik sin ideologi, sin taktik og sin visjon om en krig mellem ’det ægte og det islamiserede/multikulturelle Europa’.<sup>32</sup> Massakren skulle ifølge Breivik vække maserne og

få folkets øjne op for forræderiet og sammensværgelsen mellem de politiske eliter og racefjenden, som er beskrevet detaljeret i manifestet. Breiviks manifest indeholder en række elementer, der er en historiefaglig analyse værd. I det følgende fokuseres der på tre aspekter, som på forskellig vis kan indgå i undervisningen og som eleverne kan motiveres til at undersøge nærmere. Det drejer sig om Breiviks historiebrug, syndebukmotivet i de højreekstreme konspirationsteorier samt konflikt- og magtaspektet.

## Breiviks brug af fortiden

I elevernes arbejde med denne case er det en god idé at starte med at lade dem læse kortere uddrag af Breiviks manifest 2083. *A European Declaration of Independence*. Det findes i flere udgaver i sin fulde længde på nettet, som kan downloades. Alternativt kan man vælge at læse et oversat og didaktiseret uddrag fra Vollmund og Hansens bog *Hvem stod bag?*<sup>33</sup> Som optakt til analysen kan der stilles en række spørgsmål til manifestets forside og titel, som rummer flere intertekstuelle referencer, bl.a. til den amerikanske uafhængighedserklæring fra 1776. Forsiden af manifestet er dekoreret med et rødt korsfarersymbol, som henviser til korsridderne i middelalderen, som kæmpede mod muslimsk herredømme i Jerusalem. Indledningscitatet af George Orwell lyder: "Who controls the present controls the past". Desuden findes der talrige billeder af Breivik på nettet, hvor han poserer i sin selvlavede uniform, der er prydet med en række medaljer, skulderepaulette og medal-ribbons. Uniformen en mere eller mindre vellignende kopi af den uniform, som det amerikanske marinekorps bar under Anden Verdenskrig. Titelblad fra manifestet samt billede af Breivik kan danne rammen om en række spørgsmål til, hvordan Breivik bruger og refererer til fortiden ved hjælp af symboler, teksthenvisninger

ger og referencer til ganske bestemte elementer, hvilket historisk (og nutidigt) fællesskab han ser sig som en del af, samt hvilken selvopfattelse manifestet og uniformen afspejler. Endelig er det væsentligt at spørge til, hvilken rolle han ud fra indledningscitatet af George Orwell tildeler sig selv.

### **Syndebukmotivet i teorierne om Eurabien**

Konspirationsteorier på den yderste højrefløj handler sjældent om en enkelt hændelse, som de søger at forklare. De iscenesætter derimod et globalt drama om, hvordan en bestemt samfundsmæssig udvikling har kunnet finde sted over en længere årrække, som udslag af en skjult alliance mellem ikke-vestlige, muslimske indvandrende og venstreorienterede politikere betegnet som ”kulturmarxister” eller ”multikulturalister”. Disse to grupper arbejder ifølge konspirationsteorierne langsomt, men systematisk, gennem en alliance med mainstream-medierne, på at nedbryde det oprindelige, national-folkelige fællesskab. Formålet er at indføre muslimsk herredømme i Europa, et såkaldt Eurabien. Neologismen ’Eurabien’ eller ’Eurabia’, er en betegnelse, som gennem de seneste 10-15 år er blevet brugt af en række islamkritiske og antiislamiske organisationer og meningsdannere til at beskrive Europas gradvise forvandling til et islamisk domineret område.<sup>34</sup> I konspirationsteorierne om Eurabien er muslimer i al hemmelighed i færd med at overtage magten i Europa og transformere Europa om til et geografisk vedhæng på Nordafrika og Mellemøsten. Kombinationen af den store muslimske indvandring, muslimernes høje fødselstal, europæernes manglende vilje til at kæmpe for europæiske, kristne eller sekulære værdier og muslimske organisationers kamp for at indføre sharia-lovgivning på europæisk jord vil således ifølge de højreradikale teorier om Eurabien inden for en kortere årrække bevirke en muslimsk magtovertagelse. I Breiviks manifest anklages ’kulturmarxismen’

for at være den primære årsag til, hvad han opfatter som Norges kulturelle selvmord: indførelsen af et multikulturelt samfund med muslimsk dominans. Men kulturmarxisme er en diffus betegnelse, der dækker såvel repræsentanter for venstreorienterede partier som midterpartier, politiske kommentatorer og meningsdannere samt intellektuelle og kunstnere, som over én kam lægges for had. Det er derfor en god øvelse for eleverne at analysere, hvordan Breivik fremstiller sin modstander og hvad der helt nøjagtigt skal forstås ved begreberne multikulturalisme og kulturmarxisme. Som en kildekritisk øvelse kan eleverne søge på ordet på nettet og sammenligne forskellige definitioner af 'kulturmarxisme'. Udeover leksikonopslag vil de nemlig støde på en del hjemmesider med nationalkonservative eller højreradikale synspunkter, som anvender begrebet nedsættende og farvet af en bestemt politisk agenda. Herefter kan eleverne diskutere, hvordan og hvorfor Breivik udpeger venstreorienterede politikere og muslimer til syndebuk, og hvad han ønsker at opnå med denne taktik.

### **En magtmobiliserende strategi**

Idet udviklingen i retning mod Eurabien endnu ikke er afsluttet, men finder sted her og nu, lige for øjnene af os, må der ifølge de højreekstreme teorier mobiliseres og handles aktivt for at forhindre, at den muslimske overtagelse bliver til virkelighed. I Breiviks manifest er det magtmobiliserende element derfor helt afgørende. I manifestet definerer Breivik Europas problem og fremsætter en løsning: Der skal opbygges en modstandsbevægelse organiseret som en ridderorden med små hemmelige celler rundt omkring i Europa, der kontinuerligt skal arbejde på at besejre multikulturalismen og islamiseringen i de europæiske lande. Spektakulære anslag mod fjenden ville ifølge Breivik øge polariseringen i samfundet mellem folket og forræderne. Angrebene på Utøya og i Oslo

var tænk som de første anslag, der skulle indlede kampen og fremprovokere en revolution.

Under retssagen kom det frem, at Breivik fra og med 2008 så sig selv som en del af en større europæisk modstandsbevægelse, der må indlede en frihedskrig for at bekæmpe samarbejdet mellem muslimer og såkaldte multikulturalister.<sup>35</sup> I terrorhandlingen gik han målrettet efter at ramme medlemmer af Arbeiderpartiets ungdomsorganisation, så han kunne udslette en kommende generation af politikere, hvis parti var involveret i et hemmeligt kulturmarxistisk plot, der skulle underminere traditionelle europæiske værdier gennem masseimmigration fra muslimske lande.<sup>36</sup> Breivik så mordene på de unge som en nødvendighed, som: "[...] preventive angrep til forsvar for Norges urfolk, etniske nordmenn, vår kultur"<sup>37</sup> Breivik skaber i sit manifest en parallel mellem muslimers indvandring og tilstedevarsel i Europa i dag og middelalderens muslimske kolonisering af Europa. Formålet er at iscenesætte sig selv og sine meningsfæller som korsriddere i kampen mod muslimernes udslettelse af Europa, og han retfærdiggør således sine handlinger i nutiden ved at henvise til en bestemt situation i fortiden med henblik på at ændre, eller i Breiviks optik, at *redde* fremtiden.

### **Når fortiden bruges til at legitimere terrorhandlinger**

I denne case om Anders Breivik og Eurabien anvendes fortiden ikke kun til at argumentere for, hvorfor der må iværksættes en modstand mod en bestemt samfundsmæssig udvikling, eller til at legitimere en væbnet modstandskamp. Breiviks brug af fortiden skal tjene til at legitimere en terrorhandling og mordet på 69 unge mennesker til et politisk sommerstævne. Derfor er Breiviks manifest og handling et ganske ekstremt eksempel på, hvordan politiske konspirationsteorier kan bruge fortiden til at retfærdiggøre handlinger, der kan få fatale konsekvenser for mange menneskers

liv. Breivik var beruset af sin magt eller den magt han mente at kunne tilrane sig i rollen som Europas beskytter og skabelsen af en ny magtbalance. Han var overbevist om sin ret til at dræbe så-kaldte fjender af det norske folk for at bremse den ondsindede og verdensomspændende plan om at ødelægge de vestlige samfund og den kristne kultur. Det er selvfølgelig afslutningsvis værd at bemærke, at langt de fleste konspirationsteorier ikke får nogen samfundsmaessig betydning ud over på et rent underholdningsplan. Breiviks teori og brug af fortiden er ekstrem, men ikke enestående, derfor kan flere af de elementer og spørgsmål, der er indgået i denne analyse også overføres til andre konspirationsteorier, hvor fortiden bruges til at redegøre for og legitimere nogle bestemte forhold i nutiden, eller hvor alternative forklaringer af, hvad der 'egentlig' er foregået, sættes i spil over for den officielle, faghistoriske fremstilling. I alle tilfælde bør analysen munde ud i et forsøg på at beskrive motivet bag konspirationsteorien for på den måde at nå til en dybere forståelse af, hvorfor den vinder tilslutning hos bestemte grupper og hvilket formål den skal tjene.

## Konspirationsteorier i historieundervisningen

Når man arbejder med konspirationsteorier og alternative forklaringer i historieundervisningen er det vigtigt at gibe elevernes interesse i teorierne til at skabe motivation for at analysere og fortolke de alternative forklaringer. Men konspirationsteorierne udfordrer lærerne, og ofte oplever lærerne, at meget af tiden går med at diskutere sandt eller falsk uden at nå særligt meget videre. Her kan det være en fordel at lægge diskussionen om sandt eller falsk, rigtigt og forkert, en smule til side, og i stedet fokusere på, hvorfor folk tror på alternative forklaringer, hvilke virkemidler og argumentationsteknikker de tager i brug for at overbevise andre og ikke mindst hvilke

konflikter eller interesser, der ligger til grund for en teori. Ved at gribe emnet analytisk an, er det muligt at integrere kompetenceområderne historiebrug og kildekritik, som spiller en stor rolle i læreplanerne i både grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

Men arbejdet med konspirationsteorier træner ikke kun elevernes kildekritiske kompetencer eller skærper elevernes blik for, hvordan forskellige aktører bruger historie eller kan have en interesse i at manipulere andre til at abonnere på en bestemt forklaring af nogle hændelser. Arbejdet med konspirationsteorier skærper elevernes tekstanalytiske evner og træner dem i at være kritiske over for tekster og andet materiale, de møder online. Og det skærper deres blik for politiske budskaber og ideologi og hvordan populistiske tendenser kan slå over i syndebukmotiver. Derfor egner emnet sig glimrende til tværfagligt projektarbejde, hvor fagene samfundsfag, dansk og historie indgår, og eleverne får mulighed for at arbejde med problemstillinger, der går på tværs af fagene. Det er en af de vigtigste kompetencer i dag at kunne analysere og forholde sig kritisk til kommunikation og at kunne gennemskue, hvorfor konspiratoriske udsagn og teorier opstår, ikke blot i skolesammenhænge, men generelt i forhold til at færdes i en verden, hvor information er tilgængelig i døgnets 24 timer.

## **Referencer**

- Andersen, Dan H. "Religion og konspirationsteorier." *Kvan* 79 (2007): 84-94.
- Aaronovitch, David. *Voodoo Histories. The Role of Conspiracy Theory in Shaping Modern History*. London: Penguin Books, 2010.
- Bale, Jeffrey 2007. "Political paranoia v. political realism: on distinguishing between bogus conspiracy theories and genuine conspiratorial politics". *Patterns of Prejudice* 41:1 (2007): 45-60.

- Brockhoff, Maria. "Konflikter og konspirationer." *Kritik* 43:197 (2010): 90-98.
- Brunbech, Peter. "Myte: Mødet i Rostock – aftalt spil bag den 9. april 1940". *Danmarkshistorien.dk*: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/myte-moedet-i-rostock-aftalt-spil-bag-den-9-april-1940/>
- Bundsgaard, Jeppe. *Sprog og kommunikation*. København: Samfundslitteratur, 2016.
- Færk, Winnie og Jan Horn Petersen. *Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende*. Frederiksberg: Frydenlund, 2013.
- Færk, Winnie og Jan Horn Petersen. "Historie i brug". *Noter*, 205 (2015): 24-29.
- Gardell, Mattias. *Raskrigaren. Seriemördaren Peter Mangs*. Stockholm: Leopard Förlag, 2015.
- Hoffmann, Thomas. "Mordet på Kennedy. Det 20. århundredes største mordgåde". *Videnskab.dk*, 19.11.2013: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/mordet-pa-kennedy-det-20-arhundredes-storste-mordgade>
- Jørgensen, Charlotte og Merete Onsberg. *Praktisk argumentation*. København: Nyt Teknisk Forlag, 2006.
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen. *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Popper, Karl. *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge, 1963.
- Poulsen, Jens A. "Selvvalgte problemstillinger og kildebank". *Historielab*, 22.6.2016: <http://historielab.dk/5002-2/>
- Poulsen, Jens A. & Nikolaj Petersen, red. *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. Jelling: HistorieLab, 2016.
- Spilde, Ingrid. "Hvem tror på konspirationsteorier?" *Videnskab.dk*, 9.5.2012: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvem-tror-pa-konspirationsteorier>

## *Konspirationsteorier og alternative forklaringer i historieundervisningen*

- Stærk, Bjørn. "Et manifest for en europeisk borgerkrig". *Aftenposten* 24.6.2011: <http://www.aftenposten.no/norge/Et-manifest-for-en-europeisk-borgerkrig-576002b.html>
- Sütçü, Emrah. "Afroamerikanere: Aids er skabt for at slå os ihjel". *Politiken*, 26.1.2005: <http://politiken.dk/udland/art5693534/Afroamerikanere-Aids-er-skabt-for-at-sl%C3%A5-os-ihjel>
- Thorup, Mikkel. "Sandheden vil sætte os fri. Konspirationsteori som demokratisk praksis". *Slagmark, Tidsskrift for Idéhistorie* 69 (2014): 157-171.
- Vollmund, Christian og Mads A. Hansen. *Hvem stod bag? Konspirationsteorier, skjulte magter og alternative forklaringer*. Frederiksberg: Frydenlund, 2014.
- Wilson, Jason. "'Cultural marxism': a uniting theory for right-wingers who love to play the victim". *The Guardian*, 19.1.2015: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/19/cultural-marxism-a-uniting-theory-for-rightwingers-who-love-to-play-the-victim>

## NOTER

- 1 Mikkel Thorup, "Sandheden vil sætte os fri. Konspirationsteori som demokratisk praksis", *Slagmark, Tidsskrift for Idéhistorie* 69 (2014): 157.
- 2 Ingrid Spilde, "Hvem tror på konspirationsteorier?" *Videnskab.dk*, 9.5.2012.
- 3 Som eksempler på undervisningsmateriale kan nævnes: Christian Vollmond og Mads Aamand Hansen, *Hvem stod bag* (Frederiksberg: Frydenlund, 2014) med en tilhørende hjemmeside med materiale, [www.hvemstodbag.dk](http://www.hvemstodbag.dk), som er tilrettelagt historieundervisningen på ungdomssuddannelserne. Desuden kan anbefales DR2 Tema dokumentarfilm *Konspirationsteorier*, fra 2013, som kan tilgås via mitCFU: <http://hval.dk/mitcfu>. Jeppe Bundsgaard har i bogen *Sprog og kommunikation* fra 2016 beskrevet, hvordan man kan analysere konspirationsteorier ud fra en dansk-faglig vinkel. Endelig findes der en artikel om konspirationsteorier på Faktalink.dk, som er møntet på grundskolens ældste klasser. Se også *Videnskab.dk*, der har udgivet en række artikler om emnet.

- 4 I læreplanen for Historie stx er det blandt andet et krav, at eleverne skal kunne arbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien. Dette fagmål kan arbejdet med konspirationsteorier i høj grad understøtte. Se [www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-stx/Historie-stx](http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-stx/Historie-stx). I forhold til grundskolens Forenklede Fælles Mål (FFM) i Historie kan arbejdet med konspirationsteorier især styrke kompetenceområdet Historiebrug, hvor eleverne bl.a. efter 6. klassetrin skal kunne analysere brug og funktion af fortalt historie. Se [www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf).
- 5 Mikkel Thorup, "Sandheden vil sætte os fri. Konspirationsteori som demokratisk praksis", *Slagmark, Tidsskrift for Idéhistorie* 69 (2014): 158.
- 6 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*; Thorup, "Sandheden vil sætte os fri"; Jeffrey Bale, "Political paranoia v. political realism: on distinguishing between bogus conspiracy theories and genuine conspiratorial politics", *Patterns of Prejudice* 41: 1 (2007).
- 7 Danmarkshistorien.dk, <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/myte-moedet-i-rostock-aftalt-spil-bag-den-9-april-1940/>
- 8 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 15.
- 9 Karl Popper, *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge* (London: Routledge, 1963).
- 10 Spilde, "Hvem tror på konspirationsteorier?".
- 11 Dan H. Andersen, "Religion og konspirationsteorier", *Kvan* 79 (2007): 85.
- 12 Thomas Hoffmann, "Mordet på Kennedy. Det 20. århundredes største mordgåde", *Videnskab.dk*, 19.11.2013.
- 13 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 25.
- 14 David Aaronovitch, *Voodoo Histories. The Role of Conspiracy Theory in Shaping Modern History* (London: Penguin Books, 2010), 11-12.
- 15 Aaronovitch, *Voodoo Histories*, 12.
- 16 Jeppe Bundsgaard, *Sprog og kommunikation* (København: Samfundslitteratur: 2016), 46.
- 17 Maria Brockhoff, "Konflikter og konspirationer", *Kritik* 43: 197 (2010).
- 18 Bundsgaard, *Sprog og kommunikation*, 48.
- 19 Aaronovitch, *Voodoo Histories*, 11.
- 20 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 23.
- 21 En amerikansk undersøgelse fra 2005 viste, at 44% af afroamerikanere mener, at hiv-smittede, der får medicin, bliver brugt som forsøgsdyr af regeringen. Op mod 16% tror sågar, at Aids er skabt af CIA og regeringen for at holde den sorte befolkning under kontrol, jfr. Emrah Sütcü, "Afroamerikanere: Aids er skabt for at slå

## *Konspirationsteorier og alternative forklaringer i historieundervisningen*

- os ihjel". *Politiken*, 26.1.2005: <http://politiken.dk/udland/art5693534/Afroamerikanere-Aids-er-skabt-for-at-sl%C3%A5-os-ihjel>
- 22 Brockhoff, "Konflikter og konspirationer", 90.
- 23 Winnie Færk og Jan Horn Petersen, *Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende* (Frederiksberg: Frydenlund, 2013), 11.
- 24 Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen, red., *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrække* (Jelling: HistorieLab, 2016), 47.
- 25 Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis* (København: Hans Reitzels Forlag, 2016): 47.
- 26 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 22.
- 27 Se fx <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/myte-moedet-i-rostock-aftalt-spil-bag-den-9-april-1940/> eller <http://dansh-silver.dana10.dk/boern-unge/for-skoler/skoletjenesten-for-kolding-kommune/undervisnings-tilbud-kolding-kommune/rostock-myten.html>.
- 28 Peter Brunbech, "Myte: Mødet i Rostock – aftalt spil bag den 9. april 1940", *Danmarkshistorien.dk* (2012), <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/myte-moedet-i-rostock-aftalt-spil-bag-den-9-april-1940/>
- 29 Færk og Petersen, "Historie i brug", 27.
- 30 Charlotte Jørgensen og Merete Onsberg, *Praktisk argumentation* (Nyt Teknisk Forlag: 2006), 99.
- 31 For længere indføringer i problemorientering og problemstillinger i historiefaget kan henvises til Færk og Petersen, *Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende*; Jens Aage Poulsen "Selvvalgte problemstillinger og kildebane", *Historielab*, 22.6.2016: <http://historielab.dk/5002-2/>
- 32 Mattias Gardell, *Raskrigaren. Seriemördaren Peter Mangs* (Stockholm: Leopard Förlag, 2015).
- 33 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 146-149.
- 34 Vollmond og Hansen, *Hvem stod bag?*, 133.
- 35 Bjørn Stærk, "Et manifest for en europeisk borgerkrig", *Aftenposten* 24.7.2011: <http://www.aftenposten.no/norge/Et-manifest-for-en-europeisk-borgerkrig-576002b.html>
- 36 Jason Wilson, "'Cultural marxism': a uniting theory for rightwingers who love to play the victim", *The Guardian*, 19.1.2015: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/19/cultural-marxism-a-uniting-theory-for-rightwingers-who-love-to-play-the-victim>
- 37 Breiviks forsvarstale, gengivet i *Aftenposten* 17.4.2012, citeret efter Færk og Petersen, *Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende*, 48.

# Elevgenererede læremidler i historieundervisningen

Jens Aage Poulsen

Artiklen diskuterer lærings- og dannelsesmæssige muligheder i problemorienteret arbejde i skolefaget historie. Det sker med afsæt i en redegørelse for træk af skolefagets udvikling, der belyser fagets aktuelle status og udfordringer, blandt andet i relation til at tilrettelægge god historieundervisning, som fremmer, hvad der omtales som det 21. århundredes kompetencer.<sup>1</sup> Med problemorienteret undervisning i historie menes, at eleverne arbejder med afsæt i en historisk problemstilling, og at det faglige indhold, kilderne, vælges ud fra om de er relevante og brugbare til at belyse problemstillingen.

At udvikle didaktikker og konkrete fremgangsmåder til problemorienteret arbejde i historiefaget er en væsentlig grundlse for og har været retningsgivende for designet af et aktionsforskningsprojekt, som HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling i Danmark – gennemfører i samarbejde med en række historielærere i foråret 2017. Artiklen beskriver og begrunder forskningsdesignet og reflekterer afslutningsvis udvalgte og foreløbige resultater af projektet.

## **Historiefaget under forandring**

I år 1900 udsendte Kulturministeriet, som den danske grundskole hørte under, bekendtgørelsen ”Cirkulære ang. Undervisningen i de enkelte Skolefag”, bedre kendt under betegnelsen det Sthyr’ske cirkulære. Fra da af blev timetal, fagrække, fagformål og indhold fastlagt for henholdsvis den købstadsordnede og den landsbyordnede skole. Fagformålet for historie angav to dannelsesmæssige sigter: Et overvejende samfundsrettet sigte, nemlig at historieundervisningen skulle medvirke til at opbygge en stærk nationalfølelse og – identitet hos eleverne, hvorved faget kunne bidrage til den danske nationsopbygning, der især siden nederlaget i 1864 havde fået styrke, både oppefra (fra politisk side) og nedefra (fra folket). Dernæst et personligt og moralsk opdragende sigte, som det også ses af nedenstående uddrag:

At fremelske en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin rigdom paa Eksempler, der henvender sig til Børnenes sædelige Værdættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel.<sup>2</sup>

Lærerens og læremidlernes historiske fortællinger var den dominerende formidlingsform i undervisningen. Fortællingerne var entydige og endegyldige, og havde som regel en opbyggelig morale jævnfør fagets sigte. Som det også fremgår af fagformålet, skulle eleverne blot reproducere fortællingerne: ”[Eleverne] bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer”.<sup>3</sup> De skulle derimod ikke problematisere fortællingerne eller bruge dem som afsæt til at forstå eller reflektere over deres egen tid. Grundmønstret i fortællingerne var et ”vi” – de ”gode” danskere, der ganske

vist kunne være lidt sløve, men når landet standede i våde, vågnede ”vi” op og stod sammen, ofte under ledelse af en (som regel) fremragende konge. Metodisk og indholdsmaessigt var der således ingen sammenhæng mellem skolefaget og videnskabsfaget, hvis metoder i begyndelsen af det 20. århundrede var præget af den erslevske kildekritik.

Med tiden blev det nationalistiske mere afdæmpet, men den fortællingsbårne historieundervisning, stort set afkoblet fra videnskabsfaget, var dominerende langt op i 1950’erne. Den såkaldte Blå Betænkning fra 1960 gjorde op med den nationalistiske og moralistiske tradition i historieundervisningen.<sup>4</sup> Nu handlede skolefaget om, at eleverne skulle have viden om fortiden, forstået som en pædagogisk tilpasset formidling af de resultater, som videnskabsfaget var nået frem til. Ophavsmændene til betænkningen var bevidste om, at mængden af historisk stof var enorm og konstant voksende, men det var der råd for:

Den kundskabsmængde, der står til rådighed i faget historie, er overvældende stor, og børnene kan kun få kendskab til en relativt ringe del deraf. Det er derfor nødvendigt, at man holder sig til det fragmentariske princip. [...] Man må vel vogte sig for at ville spænde over et for stort stof, hvorved selve arbejdet med at lære og huske en mængde enkelheder let kan komme til at spille en uforholdsmæssig stor rolle, således at den egentlige tilegnelse af stoffet kommer til at lide derunder.<sup>5</sup>

Som det ses blev historie et kundskabsfag. Vel at mærke kundskaber, som eleverne forventedes at tilegne sig, men ikke være medskabere af, og som de ikke skulle problematisere eller vurdere. Historisk viden blev gennem forskning produceret af eksperter og

blev opfattet som viden, der var autoritativ, objektiv og værdineutral, eller i det mindste som sande velbegrundede formodninger. Denne viden skulle så i tilpasset form transmitteres til lærungssfæren, fx grundskolen, hvor eleverne skulle tilegne sig den gennem reproduktion.<sup>6</sup> Historiefagets indhold fokuserede især på, hvad der blev forstået som den nationale kulturarv med udblik til en europæisk. Indholdet var kronologisk disponeret efter klassetrin, så der blev undervist i de ældste tider i de yngste klasser og de nyere tider i de ældste.

Grundbøger rettet mod specifikke klassetrin var dominerende læremidler fra 1960'erne og i de følgende årtier. Deres fremstilling var præget af saglighed og tilstræbt objektivitet. Et udvalg af videnskabsfagets resultater blev formidlet som lukkede, entydige og autoritative fortællinger om fortiden. Arbejdet med indholdet i form af opgaver fokuserede på overførsel af kundskaber og reproduction og ikke på analyse og vurdering. Læremidlerne lagde ikke op til dialog med eleverne eller støttede deres forståelse eller håndtering af deres egen tids problemer.

## **En ny historie?**

Fra flere sider blev den overvejende resultat- og kundskabsformidlende undervisning kritiseret. Kritikken kom blandt andet fra Dansk Historielærerforening (nu: Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag). Inspireret af den videnskabscentrerede pædagogik eller læseplanstænkning, som vandt indpas i naturvidenskabelige fag som biologi og fysik/kemi, udarbejdede foreningen i begyndelsen af 1970'erne et koncept for, hvad der blev betegnet som Den Ny Historieundervisning.<sup>7</sup> Intentionen var, at eleverne skulle arbejde som små historikere. De skulle øve sig i historiske metoder, herunder brug af kildekritik, til at analysere og anvende data

til belysning af problemstillinger. Det lykkedes også foreningen at få indflydelse på udkastet til en ny læreplan, hvor det af fagformålet fremgik, at ”Formålet med undervisningen er, at eleverne på grundlag af kildemateriale og fagligt begrundede opfattelser erhverver sig viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold [...], at eleverne opnår en vis færdighed i at finde oplysninger, drage slutninger af kildematerialer og tage standpunkt til historiske skildringer [...]”<sup>8</sup>.

Den Ny Historieundervisning rummede centrale elementer, som er identiske med, hvad der i dag forstås ved problemorienteret historieundervisning. Men der var også en afgørende forskel, nemlig at hovedvægten var på, at eleverne øvede sig i historiefaglige fremgangsmåder og arbejdede som små videnskabsmænd, mens deres egen nysgerrighed og erkendelsesinteresse kom i anden række. Netop elevernes personlige motivation og engagement er som bekendt afgørende i problemorienteret arbejde.

Udkastet blev udsat for kritik fra flere sider, og blev da også forkastet.<sup>9</sup> Den ny læreplan revitaliserede i store træk Den Blå Betænkning – endda med et stærkere fokus på danmarkshistorien. Trods nye læreplaner i 1981 og 1984 blev den resultatformidlende historieundervisning videreført. I 1994 kom en ny læreplan, som en af ophavsmændene, Bernard Eric Jensen, karakteriserede som et didaktisk paradigmeskifte, fordi den på et teoretisk og didaktisk plan udfordrede såvel tidligere læreplaner som praksis ved i fagformålet at betone, at historieundervisningens kerneopgave var at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet.<sup>10</sup> Men hovedsagligt fordi historiebevidsthedsdidaktikken i dansk sammenhæng forblev på et teoretisk og eksistentielt niveau, førte den ikke til afgørende ændringer i læremidler og undervisningen i 1990’erne.<sup>11</sup>

## **Har skolefaget stadig en berettigelse?**

Hvad så nu – et godt stykke inde i det 21. århundrede? Bør historie stadig være i skolens fagrække? I givet fald hvad er så undervisningens og fagets centrale opgave? Hvad skal eleverne lære? Hvor- dan bør undervisningen tilrettelægges i globaliseringens tidsalder, hvor mængden af tilgængelige informationer vokser med eksplosiv hast, og hvor en stadig udvikling af nye teknologiske muligheder betyder, at en undervisning, der sigter på, at læreren og læremidlet transformerer en bestemt og afgrænset mængde kundskaber til eleverne, er meningsløs?

I de vestlige landes uddannelsessystemer har man i årtier søgt at udvikle skolekulturer og undervisningskoncepter, der matcher aktuelle samfundsmæssige udfordringer. I begyndelsen af 00’erne satte OECD’s DeSeCo-program (Definition and Selection of Competencies) således kompetencebegrebet i fokus i uddannelserne.<sup>12</sup> Der er varierede definitioner af begrebet, men fælles for dem er, at kompetencer ses som evnen og viljen til at anvende erhvervede kvalifikationer (kundskaber og færdigheder) til at løse problemer i nye situationer.

Læreplanerne i en række europæiske lande er i dag formuleret i kompetencetermer ud fra let varierede bud på, hvad der ses som det 21. århundredes kompetencer og skal faciliteres i undervisningen, fordi de menes at være nødvendige livskompetencer.<sup>13</sup> På EMU, Danmarks Læringsportal er der oplistet seks, som jeg har udlagt særligt rettet mod historieundervisningen:<sup>14</sup>

- *Kollaboration:* Eleverne skaber historisk viden på baggrund af analyser, vurderinger og tolkninger af kilder. Det sker mest hensigtsmæssigt i dialog og samarbejde, som også styrker elevernes forudsætninger for at tænke og ska-be historie.

- *Kritisk tænkning og problemløsning:* Eleverne øver sig i kritisk tænkning, når de beskæftiger sig med reelle problemer, som er faglige, og som eleverne oplever, der relaterer sig til deres livsverden. At kunne tænke kritisk og løse problemer er forudsætninger for selvstændig og livslang læring. Skolefagets bidrag hertil rummer særlige udfordringer, som drøftes senere i artiklen.
- *Videnkonstruktion:* Eleverne har stadig flere adgange, analoge og digitale, til voksende mængder af information. Eleverne må styrke deres forudsætninger for at identificere, hvad de må vide mere om, hvordan de finder egnede kilder, tilegner sig hensigtsmæssige læringsstrategier, fremgangsmåder og metoder til at analysere, karakterisere, tolke og vurdere, om de valgte informationer kan konstrueres til lødig og nyttig viden.
- *Kompetent kommunikation:* Eleverne må udvikle deres færdigheder til at kommunikere, dokumentere og argumentere mundtligt og skriftligt.
- *Selvevaluering:* Undervisningen må tilrettelægges, så elevernes initiativ og entreprenante evner styrkes. De må øve sig i at påtage sig ansvar for at planlægge, gennemføre eget arbejde, vurdere og reflektere over egen læring.
- *It og læring:* Eleverne må styrke deres it- og faglige kompetencer til at finde og udvælge informationer, dvs. kilder, bearbejdning og præsentation af viden.

Skal historieundervisningen bidrage til, at eleverne udvikler ovennævnte kompetencer, kan et bud være, at undervisningen i højere grad må tilrettelægges problemorienteret, hvor læreprocessen udspringer af og er rettet imod spørgsmål, som eleverne vurderer som relevante.<sup>15</sup> Dermed skabes afsæt for at styrke elevernes for-

udsætninger for at tænke og skabe historie. Hermed menes, at de opøver færdigheder og tilegner sig viden til reflekteret at håndtere og bruge fortiden og fortællingerne om den til at orientere sig i og om deres samtid samt tage bestik af deres fremtidsmuligheder. Det forudsætter, at fagets lærermidler er fleksible og rummer elementer, der kan genereres af eleverne, og dermed inviterer til, at de selv formulerer problemstillinger, som de belyser ved hjælp af kilder, de kompetent vælger, analyserer og tolker.

## **Kompetencer og problemorientering**

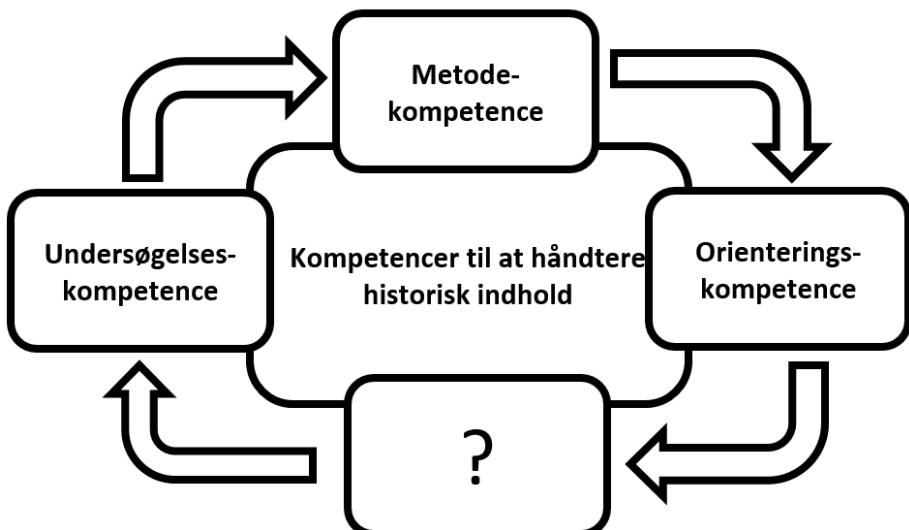
Siden læreplanen Fælles Mål fra 2003-2004 har skolefaget historie været defineret som et problemorienteret fag, hvor undervisningen organiseres i emner og temaer med problemstillinger. Læreplanens vejledningsdel gav læreren en grundig introduktion til, hvordan undervisningen kunne tilrettelægges problemorienteret.<sup>16</sup> I den nuværende læreplan, Forenklede Fælles Mål, der trådte i kraft august 2015, forstås historie også som et problemorienteret fag. Endvidere er læreplanen kompetenceorienteret og vægter, at undervisningen udvikler elevernes viden og færdigheder til at håndtere historisk indhold. Det betyder, at eleverne må øve sig i at tænke historisk og styrke deres forudsætninger for at forholde sig til, hvordan historie bliver til, bruges i nutiden og er brugt af fortidige aktører med et bestemt sigte. At tænke historisk kan beskrives som kognitive operationer, der er nødvendige for at fortolke fortiden. De kan deles i to hovedområder: et historisk perspektiv eller koncept for fortolkning – og historiske metoder eller fremgangsmåder. De to hovedområder omtales også som andenordens- og procedureviden.<sup>17</sup> I bogen The Big Six: Historical Thinking Concepts har Peter Seixas og Tom Morton udfoldet, hvad de forstår ved historisk tænkning, og hvad eleverne efterfølgende kan:

- reflektere over fortidige begivenhedsforløb og deres historiske betydning
- finde, analysere og bruge kilder til at skabe lødige og meningsfulde historiske fortællinger
- identificere kontinuitet og forandringer
- analysere årsager og konsekvenser
- skifte historisk perspektiv og demonstrere historisk empati
- forstå den etiske dimension i historiske fortolkninger<sup>18</sup>

Mange elever mener, at fortællinger om fortiden, det de lærer om i historie, er sande og eviggyldige gengivelser af, hvordan det var engang. Når eleverne øver sig i at tænke historisk, udfordres denne opfattelse. Det kræver noget af eleverne og derfor også af undervisningen at få eleverne til at forstå og håndtere historie ud fra visheden om, at fortællinger om fortiden er fortolkninger, og at der ofte er flere gyldige fortællinger om den samme fortidige begivenhed.

At styrke elevernes historiske bevidsthed har i en årrække været et centralt sigte i undervisningen. Selv om historisk bevidsthed ikke i sig selv betyder at tænke kritisk, så er der sammenhænge mellem historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer. Det har flere historiedidaktikere beskæftiget sig med på et teoretisk og forskningsmæssigt plan, blandt andet Andreas Körber m.fl.<sup>19</sup> Siden 00'erne har de arbejdet med og udviklet på en kompetencemodel, som de betegner som FUER-modellen (Förderung Und Entwicklung Von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein), hvori de definerer fire dimensioner af historiske kompetencer.<sup>20</sup> Modellen har inspireret til nedenstående didaktiske model for tilrettelæggelse af undervisningen i historie. Modellen har bevaret de fire dimensioner af historiske kompetencer, men forholder sig ellers frit og forenklende i forhold til den oprindelige FUER-model. Efterfølgende relateres dimensionerne til kompetenceområder og -mål i Forenklede Fælles Mål

med eksempler fra læreplanens færdighedsmål, som dels begrunder forventninger til problemorienteret historieundervisning, og dels har været retningsgivende konceptet for elevgenererede lærermidler, som aktionslæringsprojektet fokuserer på.



Elevernes undersøgelseskompentence kvalificeres i undervisningen ved: Dels at styrke deres forudsætninger for at identificere og vurdere erkendelsesinteresser eller problemstillinger, der ligger bag fortællinger om fortiden. Dels ved at udvikle elevernes evner til at udtænke relevante historiske spørgsmål, der kan bearbejdes til en velegnet historisk problemstilling. Det vil sige en problemstilling, som eleverne kan belyse ud fra deres forudsætninger og de givne rammer, og som samtidig er retningsgivende for deres videre arbejde. Som færdighedsmål i Forenklede Fælles Mål er det efter 9. klasse udtrykt sådan: "Eleven kan formulere historiske problemstillinger" og "Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder".<sup>21</sup>

Elevernes metodekompetencer har også to aspekter. For det før-

ste, at eleverne stadig mere kvalificeret kan vælge egnede fremgangsmåder og metoder til at arbejde med historiske kilder til konstruktion af historiske fortællinger. For det andet at de øver sig i at dekonstruere (analysere, karakterisere og vurdere) historiske fortællinger. I Forenklede Fælles Mål udtrykkes det sådan i færdighedsmålene efter 9. klasse: ”Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger nutidsforståelser og fremtidsforventninger” og ”Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte”.<sup>22</sup>

Orienteringskompetencer er de færdigheder og evner, som eleverne behøver for at sammenholde nyerhvervet viden med deres forståelse, samt til at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse. For at styrke elevernes orienteringskompetencer må undervisningen for det første kvalificere elevernes bevidsthed om, at historisk viden er tolkninger, som er blevet til ud fra konstruerede eller dekonstruerede historiske fortællinger. For det andet, at historisk viden er overbevisninger, der har opnået accept i bestemte fællesskaber. Derfor kan historisk viden ikke adskilles fra den tid og de fællesskaber, der har taget den til sig, og derfor eksisterer værdifri historisk viden ikke.<sup>23</sup> Orienteringskompetencer indebærer endvidere, at eleverne forstår og reflekterer over deres lærings- og problemløsningsstrategier, og hvordan disse kan bruges i andre sammenhænge.<sup>24</sup> Historisk tænkning i kompetencemrådet handler således om elevens evne til reflekteret at kunne revidere egen forståelse af fortiden og fortællingerne om den, og i samspil hermed revidere opfattelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid og dermed også vurderingen af deres handlemuligheder. I Forenklede Fælles Mål er der sammenhænge mellem disse kompetencer og flere færdighedsmål, fx efter 9. klasse: ”Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling” og ”Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed”.<sup>25</sup>

De tre dimensioner af historiske kompetencer i modellen er bundet sammen af pile. De illustrerer historisk tænkning som en cirkulær proces fra historiske problemstillinger over fremgangsmåder til at få belyst spørgsmålene til orientering i tid. Der kunne også være pile den modsatte vej. Således vil metodiske undersøgelser som regel føre til, at problemstillingen justeres.

I centrum af modellen står der ”Kompetencer til at håndtere historisk indhold”. På tysk benævnes det ”historische Sachkompetenz(en)”.<sup>26</sup> Denne dimension refererer ikke til viden om fortidige begivenheder eller historisk stof i sig selv, men til at (fortalt) historie er konstruktioner, resultater af netop historisk tænkning, som man kompetent må forholde sig til og bruge.

Spørgsmålsteget i modellen angiver en central udfordring i at tilrettelægge undervisningen problemorienteret: Man kan næppe forvente, at eleverne helt af sig selv identificerer og formulerer historiske problemstillinger. Der skal ofte gøres noget særligt for at udfordre og provokere elevernes forhåndsopfattelse og dermed trigge deres nysgerrighed og interesse, så der åbnes op for en historisk problematik, der er en grundlæggende forudsætning for at kunne arbejde problemorienteret. Udformningen og brug af såkaldte triggere undersøges i HistorieLabs aktionsforskningsprojekt, der behandles senere i artiklen.

Der går også en pil fra ’orienteringskompetence’ til spørgsmålstegnet. Den illustrerer dels, at eleverne har fået belyst eller afklaret den valgte problemstilling, men også at der under arbejdet er opstået nye spørgsmål.

## **Praksis**

I en årrække har skiftende læreplaner i historie betonet, at problemorientering skal have fylde i undervisningen. Men i praksis hører

det til undtagelsen, at undervisningen i faget tilrettelægges problemorienteret. HistorieLabs undersøgelse, ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen”, viser for det første, at det ofte er læreren og de tilgængelige læremidler, der er bestemmende for valg af forløb.<sup>27</sup> For det andet, at læreren typisk giver en grundig præsentation af forløbet, uden nødvendigvis at åbne op for eller knytte dets relevans til elevernes verden og forståelse, fx ved at skabe nysgerrighed og interesse gennem problemstillinger, udfordringer, cases m.m. For det tredje, at det er læreren, der fastlægger organisationsform, definerer eventuelle gruppearbejder, opgaver, produkter og fremlæggelser.

Alt i alt har eleverne ofte begrænset indflydelse på undervisningens form og indhold. Det er med til at fremme en udbredt opfattelse blandt eleverne, at de færdigheder og den viden, de tiltegner sig i undervisningen, nok er brugbare i skolen, men ikke er relevante i den ”virkelige verden”.<sup>28</sup> Mange elever ser da heller ikke umiddelbare sammenhænge mellem skolefaget og deres hverdagsliv, og finder derfor ikke at faget er særlig vigtigt eller oplever historieundervisningen som motiverende og udfordrende.<sup>29</sup>

Problemorienteret arbejde har vundet indpas i en række andre fag som fx samfundsfag, men det kniber fortsat i historie. Det er ikke kun et dansk fænomen, men er også tilfældet i andre lande, hvor man søger at fremme problemorienteret undervisning.<sup>30</sup> Det kan der være flere grunde til. Læringsteoretisk har det, med henvisning til blandt andet Jean Piaget, været en udbredt opfattelse blandt fagdidaktikkere, at eleverne i grundskolen ikke er i stand til at arbejde problemorienteret eller analysere kilder.<sup>31</sup> I dansk sammenhæng fik det endvidere betydning, at Undervisningsministeriet med læreplanen Fælles Mål 2009 også indførte en obligatorisk og stofbaseret historiekanon. Selv om den i læreplanen blev lanceret som kanonpunkter, der skulle integreres i emner/temaer med problemstillinger, fik selve historiekanonen, i hvert fald i de første

år, i sig selv stor fylde i undervisningen og blev af en del lærere opfattet som fagets pensum.<sup>32</sup> Det blev understøttet af forlagene, der udgav lærermidler baseret på kanonpunkterne. Dertil kom, at Fælles Mål 2009 ikke begrundede valget af de 29 kanonpunkter eller forsøgte at knytte dem til elevernes forståelse af deres samtid.

Mange elever har som nævnt vanskeligt ved at se sammenhænge mellem indholdet i historiefaget og deres hverdagsliv. Derfor kan det være svært for dem at forstå, at de færdigheder og den viden, de tilegner sig i historie, har umiddelbar brugsværdi for dem i livet uden for skolen.

Dertil kommer, at historiske problemstillinger utvivlsomt er vanskeligere at identificere, formulere og belyse end problemstillinger inden for andre fagområder. Det skyldes formentlig en rodfæstet udbredt praksis, at undervisningen via lærermidler har formidlet endelige, lukkede og entydige fortællinger om fortiden, der ikke har åbnet op for eller udfordret til andre fortolkninger. ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen” viser, at en del elever opfatter læremidernes og lærernes beretninger om fortiden som autoritative. Det vil sige, at de dels repræsenterer et faktisk historisk overblik, og at de er sande gengivelser af hvad, hvordan og hvorfor noget skeste. Den tradition understøttes af en ret udbredt politisk-samfunds-mæssig forventning om, at i en tid med stigende forandringstempo skal historiefaget bidrage til, at hvad der opfattes som kulturarven og danske værdier, overføres til næste generation.

For eleverne er det krævende at fastholde motivation og engagement i at undersøge en fortidig begivenhed, som forekommer dem fremmeartet. Sam Wineburg, der forsker i elevers forestillinger og tænkning, har udtrykt det sådan: ”[...] historisk tænkning er hverken en naturlig proces eller noget der kommer automatisk fra (elevernes) psykologiske udvikling [...], den er faktisk imod måden som vi normalt tænker”.<sup>33</sup>

Det ændrer ikke ved, at en forudsætning for, at eleverne tænker historisk, er, at arbejdsprocessen tager afsæt i en problemstilling, som de oplever som meningsfuld og vedkommende, at de har historisk empati, kan skifte perspektiv, og at de bestræber sig på at forstå en anden tids værdier, mentale horisont og levevilkår i det hele taget på dens egne præmisser.

## Problemorientering

Problemorienteret undervisning eller læring har rødder tilbage til William Heard Kilpatrick (1871-1965), der med inspiration fra bl.a. John Dewey (1849-1962) udviklede projektarbejdet som en metode, der lagde afgørende vægt på elevernes aktive og ansvarlige deltagelse i læreprocessen. I Danmark fik hans teorier stor betydning for reformpædagogikken i 1930'erne og den projektorienterede undervisning, der vandt indpas på RUC og Aalborg Universitet i 1970'erne og 1980'erne, og som senere blev søgt indført i ungdomsuddannelser og grundskolen.

I tidens løb er der gennemført en række forskningsprojekter om elevernes læringsmæssige udbytte ved problemorienteret arbejde. Det fremhæves blandt andet, at elevernes udbytte er større end ved mere traditionelle lærer- og læremiddelformidlende former, der lægger vægt på transformation af viden.<sup>34</sup> Desuden styrkes elevernes kompetencer til at løse problemer, at reflektere kritisk, at vælge og anvende hensigtsmæssige undersøgelsesstrategier og konstruere viden. Endvidere er transferværdien af elevproducerede indsigt og forståelser, både hvad angår indhold og læringsstrategier, større end kundskaber som eleverne blot har tilegnet sig. Da problemorienteret arbejde i høj grad er elevstyret og -aktiverende, hævdtes denne form også at være mere motiverende end andre metoder.<sup>35</sup> Men selv om vi gennem hele livet arbejder med og løser hverdags-

agtige problemer, rummer problemorienteret arbejde i en undervisningskontekst en række udfordringer. Det gælder blandt andet den traditionelle skolekultur, herunder skoledagens tidsmæssige organisation i lektioner, rodfæstede lærer- og elevroller, forståelser af fag, undervisning og læring osv. Desuden er der elever, som af forskellige grunde har behov for en fast struktur af form og indhold, som er vanskeligt forenelig med problemorienteret undervisning.

I tidens løb har der udviklet sig varierede forståelser af problemorienteret arbejde. Begrebet må ses som en paraply-betegnelse over en række metoder og organisationsformer, der kan karakteriseres ved, om de betoner en monofaglig, tværfaglig eller overfaglig tilgang, samt hvilken grad af henholdsvis lærer- og elevstyring, der kendetegner processen. Et fælles kendetegn ved problemorienteret undervisning er, at den involverer eleverne ved at udfordre dem og åbne op for komplekse situationer, der vækker deres nysgerrighed og engagement, som eleverne udtrykker i spørgsmål, der bearbejdes til problemstillinger. Med en problemstilling forstås ét eller et samhørende sæt af spørgsmål, der inviterer til at blive belyst og måske afklaret og løst med brug af kilder, som eleverne finder, analyserer og vurderer brugbarhed af.

En god problemstilling er en forudsætning for, at et problemorienteret forløb lykkes. En problemstilling må derfor have følgende træk:<sup>36</sup>

- Problemstillingen skal bestå af ét eller flere åbne og komplekse spørgsmål, som ikke umiddelbart kan besvares ved at google eller slå op i en bog. Spørgsmålene kan sjældent besvares endeligt, men kan blyses ved hjælp af kilder
- Problemstillingen, og arbejdet med den, skal kunne begrundes i læreplanen.
- Problemstillingen skal være autentisk og knyttet til elevernes livsverden

- Eleverne skal opleve problemstillingen som udfordrende, engagerende og motiverende
- Problemstillingen skal fungere som et pejlemærke for undersøgelsesprocessen – og må kunne præciseres undervejs
- Problemstillingen bør lægge op til, at eleverne arbejder sammen
- Problemstillingen må facilitere elevstyrede arbejdsprocesser båret af kritisk reflekterede undersøgelser, der sigter mod at finde gyldige svar på problemstillingen

Siden projekttopgaven, der blev obligatorisk i 1993, samt bestræbelserne på at styrke problemorienteret arbejde i og på tværs af fagene, har der ikke manglet vejledninger i, hvordan eleverne formulerer problemstillinger. For en god ordens skyld forudsætter problemorienteret arbejde ikke, at undervisningen tilrettelægges som et projektarbejde.<sup>37</sup> Som regel forventes, at en problemstilling skal udtrykkes som spørgsmål, og skal være noget eleverne undrer sig over og ikke kender svaret på i forvejen.<sup>38</sup> I vejledningerne kan eleverne læse, at en god problemstilling bør indeholde forskellige typer eller niveauer af spørgsmål, der er rettet mod: Beskrivelse, dataindsamling og afklaring; analyse og forklaringer; holdninger og vurderinger samt handlinger og løsninger.

I praksis er der risiko for, at formuleringen af en problemstilling, hvor det forventes, at alle niveauer af spørgsmål indgår, bliver en formalistisk øvelse. Det kan betyde, at eleverne opfatter arbejdet med en problemstilling som abstrakt og svært håndterbar. Derved kan eleverne fremmedgøres for problemstillingen, som så mister betydning i arbejdsprocessen.

## **Triggerne**

Hvis eleverne i historieundervisningen hovedsageligt præsenteres for færdige, entydige og lukkede fortællinger om fortiden, lægges der ikke op til, at eleverne undrer sig og stiller spørgsmål. For at få eleverne til at arbejde problemorienteret i skolefaget, må der gøres noget for at trigge og åbne op for historiske tematikker og problematikker. Der må være anslag, hvor læreren præsenterer eleverne for problematiske situationer eller problemscenarier.<sup>39</sup> En trigger skal fremkalde tvivl, forundring og udfordre elevernes forhåndsopfattelser. Funktionen svarer til, hvad Dewey beskriver som at skabe situationer, der rumme råvildhed, eller som ifølge Luhmann handler om at irritere eller forstyrre systemer.<sup>40</sup> Målet er, at elevernes nysgerrighed og interesse vækkes og dermed faciliterer, at de stiller spørgsmål, der kan bearbejdes til problemstillinger, som kan være retningsgivende for elevernes arbejdsproces:

- Hvad ved vi i forvejen om emnet? Hvad tror vi, at vi ved?  
Hvad mener vi om emnet?
- Hvad ønsker vi at finde ud af? Hvilke spørgsmål stiller vi?  
Hvordan afgrænses vi spørgsmålene til det, det er muligt for os at undersøge?
- Hvor kan vi finde kilder, der kan belyse spørgsmålene?
- Hvad forventer vi at finde ud af (hypoteser)?

I løbet af arbejdet skal triggeren få eleverne til at reflektere over:

- Hvordan relaterer det, vi har arbejdet med, sig til vores forståelse og livsverden?
- Hvilke læringsstrategier har vi tilegnet os i arbejdet?
- Hvilke nye spørgsmål har vores undersøgelse rejst?<sup>41</sup>

En central del i HistorieLabs aktionsforskningsprojekt er at afprøve og udvikle triggere, der har denne funktion. En trigger bruger i første omgang emotionelle virkemidler for at provokere og udfordre eleverne, men triggeren må også åbne op for kognitive muligheder til at arbejde videre med udfordringen. Triggerne kan være digitalt medierede, eksempelvis et fotografi, et maleri, et videoklip, et lydklip, en webquest. De kan være simulerede, fx et historisk scenerie, et dilemma, rollespil, uddrag af en fiktion, en markant påstand. Eller de kan være konkrete i form af noget kropsligt og et artefakt osv. Og de kan selvfølgelig være blandinger af de tre grundformer.

Til triggeren er der udarbejdet enkelte åbne og udfordrende spørgsmål, der lægger op til, at elevgruppen, som arbejder med triggeren, noterer, hvad der underer dem, og som de mener, er værd at undersøge nærmere.<sup>42</sup>

Målet er ved hjælp af forsøg og eksperimenter at finde form og indhold på triggerne, så de i samspil med lærerens vejledning skaber fundamentet for, at eleverne formulerer problemstillinger, der er sammensat af essentielle historiske spørgsmål. Det vil sige spørgsmål, der:

- er åbne og som der ikke er endelige og korrekte svar på, og som kan tages op til revision
- på et passende niveau, udfordrer og engagerer eleverne, jævnfør Vygotskijs betegnelse zonen for nærmeste udvikling
- fremmer, at eleverne tænker historisk i form af analyser, tolknninger og vurderinger.
- fokuser på centrale historiske begreber og koncepter
- giver anledning til yderligere historiske spørgsmål, der må undersøges.

- lægger op til argumentation og dokumentation og ikke bare et svar<sup>43</sup>

Desuden skal arbejdet med triggerne hjælpe eleverne med at identificere, hvilken viden de mangler, samt støtte dem i valg af hensigtsmæssige læringsstrategier.

### **Aktionsforskningsprojektet**

Sigtet med aktionsforskningsmæssig er at udvikle koncepter for elevgenererede lærermidler, fremgangsmåder og didaktikker, der er i overensstemmelse med intentionerne i Forenklede Fælles Mål. Det vil sige lærermidler, som fremmer, at eleverne udvikler historiske kompetencer og understøtter, at historie i højere grad bliver et fag, der er kendtegnet ved problemorienteret arbejde, samt fremmer at der skabes en meningsfuld sammenhæng mellem undervisningen og prøven i faget, som tager afsæt i en selvvalgt problemstilling.

Projektet fokuserer således på, at

- Eksperimentere med fremgangsmåder, metoder og motiverende anslag, der trigger elevernes nysgerrighed og interesse til at arbejde undersøgende og historieskabende med afsæt i selvvalgte problemstillinger
- Udvikle og teste funktion og brug af elevgenererede lærermidler. Med andre ord at lærermidlet lægger op til, at eleverne reflekterer vælger og arbejder med kilder, som kan belyse deres problemstilling

Det historiske indhold i projektet er slaveriet og De Vestindiske Øer, hvor HistorieLab har udarbejdet triggere, kildebane og lære-

vejledning, som lærere og elever kan bruge og tilpasse, og som er tilgængelig online.<sup>44</sup>

Triggerne er anslag, der åbner op for, og skaber interesse og nysgerrighed for, tematikker inden for emnet slaveriet og De Vestindiske Øer. Det er ikke tanken, at læreren skal give en grundig introduktion til emnet. I principippet skal triggerne være elevernes første møde med emnet. HistorieLab har udarbejdet et katalog med 12-13 forslag til triggere, som læreren kan bruge direkte eller lade sig inspirere af og udarbejde triggere, hun mener, er bedre egnet.

Det kan være en udfordring for at finde kilder, der indholds-mæssigt er tilgængelige for eleverne. HistorieLab har opbygget en ”kildebane” til forløbet med ca. 130 kilder, der er fordelt på 12 tematikker eller mapper inden for emnet slaveriet og De Vestindiske Øer. De skriftlige kilder er læsepædagogisk bearbejdet, så de er tilgængelige for eleverne. Læreren vejleder så eleverne i hvilke(n) kildemappe(r), som rummer kilder, der er bedst egnede til at belyse den valgte problemstilling.

## Forskningsdesign

Projektet kan karakteriseres som aktionsforskning. For det første fordi det gennemføres af en forskergruppe på fire ved HistorieLab i samarbejde med lærere, der underviser i historie i grundskolen. For det andet fordi konceptet er kendtegnet ved ’learning by doing’. Og for det tredje fordi projektet kan beskrives ud fra klassiske modeller for aktionsforskning:<sup>45</sup>

- Ud fra ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen” er der identificeret en udfordring – eller formuleret en diagnose, nemlig at eleverne kun undtagelsesvis arbejder problemorienteret i historie

- HistorieLabs forskere har ud fra teoretiske overvejelser planlagt aktioner, der dels består af alternative fremgangsmåder, som understøtter at der arbejdes mere problemorienteret, og dels har dels udarbejdet elementer til læreremidler (triggere og kildebank)
- I foråret 2017 gennemføres aktionerne i samarbejde med lærerne og et antal klasser. Empiri indsamlas løbende
- Forskerne evaluerer i samarbejde med de involverede lærere, resultater og konsekvenser af aktionerne
- Begrundet i evalueringen udarbejdes metodiske og didaktiske anbefalinger, der dels er rettet mod historieundervisningen generelt, og dels mere specifikt anvendes i HistorieLabs fortsatte udvikling og produktion af elevgenererede læreremidler

Der er 14 lærere med i projektet og lidt flere klasser (5.-9.). Lærerne har på eget initiativ tilmeldt sig på baggrund af en artikel om projektet og oplæg på Historielærernes dag i oktober 2016. Deltagerne er således særligt interesseret i historieundervisningen, og de repræsenterer således ikke, hvad der kan betegnes som den gennemsnitlige historielærer. Det kan have betydning for projekts resultater og er noget, der må reflekteres i de forslag og anbefalinger, som forskergruppen udleder.

I actionsforskningsprojektet fokuserer forskergruppen på seks områder:

- *Triggerne*. Hvordan fungerer de? Er de udfordrende og motiverende? Åbner de op for tematikker inden for emnet? Hvordan bruger eleverne triggerne som inspiration til at stille historiske spørgsmål og bearbejde dem til problemstillinger? Hvordan kan og skal triggerne justeres?

- *Problemformulering.* Hvordan foregår elevernes arbejde med at formulere autentiske, relevante og vedkommende problemstillinger? Er det nødvendigt og en hjælp for eleverne at fastholde formelle retningslinjer i udarbejdelse af problemstillinger? Hvordan afbalanceres omfanget af vejledning og hjælp, så eleverne bevarer ejerskabet til problemstillingen? Er det en hjælp for eleverne, hvis læreren skitserer mulige problemstillinger, eller betyder det, at de mister ejerskabet til problemstillingen og dermed motivationen til at få den belyst?
- *Kilderne.* Hvordan arbejder eleverne med kilderne, når de belyser deres problemstilling? Er kilderne (kildebanken) tilgængelige og funktionelle? Analyserer og vurderer eleverne kilderne? Bruger de kildekritiske begreber og fremgangsmåder? Eller opfatter de kilderne som opslag og som noget de googler? Hvordan understøttes og udvikles elevernes færdigheder til at arbejde problemorienteret og med kilder i faget?
- *Elevernes samarbejde.* Hvordan fungerer elevstyringen og deres fælles videnskabende samarbejde?
- *Elevernes udbytte.* Er læringen effektiv? Hvad lærer eleverne? Hvordan relaterer de den tilegnede viden til deres forståelser? Kan de bruge færdigheder og strategier i andre sammenhænge? Med andre ord: styrkes elevernes kompetencer til at håndtere historisk indhold?
- *Lærerrollen.* Lærerens opgave er i højere grad at facilitere og stilladsere elevernes læreproces, og at påtage sig ansvar for den, mere end at formidle viden til eleverne. Hvad kræver det af læreren, valg af undervisningsform og -stil osv.?

HistorieLabs forskergruppe indsamler empiри ved klasserumsobservation i form af feltnoter med afsæt i et observationsskema. Hver forsker besøger klassen tre gange: I begyndelsen af forløbet, hvor triggerne tages i brug. Midt i forløbet for at observere elevernes arbejde med kildebanken og gruppernes behov for vejledning. Og ved et sidste besøg, hvor elevernes fremlæggelser videofilmes. I forbindelse med det sidste besøg gennemføres semistrukturerede interviews med henholdsvis læreren og en gruppe elever. Efter hver lektion fører læreren logbog, som deles med forskergruppen. Indsamlingen af empiри er afsluttet i juni 2017, hvorefter den analyseres og bruges som afsæt for udarbejdelse af en rapport, der også indeholder didaktiske og metodiske anbefalinger. Desuden formidles resultatet via artikler og på konferencer. Selv om empiriindsamlingen ikke er afsluttet, tegner der sig nogle konturer af muligheder og begrænsninger for at arbejde problemorienteret i historie. Som afslutning på artiklen diskutes enkelte aspekter fra projektet.

## **Status**

Det er tydeligt, at organisationen af skoledagen i lektioner eller moduler ikke er optimalt for problemorienteret arbejde. For det første indebærer den, at eleverne afbrydes i arbejdet, når de er kommet godt i gang, og de må omstille sig til undervisningen i et andet fag. For det andet betyder det, at det er læreren, der ud fra tidsopdelte skolegang må igangsætte og stoppe arbejdet, og det ikke elevgruppens arbejdsproces, som styrer forløbet.

Den fremherskende forståelse af historieundervisning, der er præsenteret i begyndelsen af artiklen, og som er kendetegnet ved, at læreren fastlægger forløbets indhold og form, herunder de opgaver, som eleverne skal arbejde med, er også en udfordring. Det

kan være svært for læreren at slippe kontrollen og overlade læreprocessen til eleverne. I en klasse, hvor eleverne i en dobbeltlektion havde arbejdet med triggerne, mente læreren, at det var nødvendigt – uden at det i øvrigt kunne begrundes ud fra elevernes arbejde med triggerne – at hun i den følgende lektion gav eleverne et overblik over historien om slaveriet og De Vestindiske Øer. I det afsluttende interview havde hun dog genovervejet sin opfattelse af, at eleverne ”først skulle have noget grundviden”, før de kunne udvikle problemstillinger:

[...] skal man altid vælge at docere, eller man skal prøve at lade dem (eleverne) blive nysgerrige og så selv lade dem tilegne sig den viden? [...] Det er måske også lidt at arbejde med, hvad der er for en lærerrolle ... og måske træde ud af den lærerrolle, hvor man tror, at det, der er bedst for eleverne, er, at man står og fortæller alt muligt [...]

I aktionsforskningsprojektet er der fokus på triggerne og deres funktion i processen. Lærerne introducerede typisk triggerne og bad elevgrupper om at drøfte og notere, hvad de skabte af nysgerrighed og kunne være interessant til at undersøge nærmere. Flere grupper opfattede dog triggerne som traditionelle opgaver. De besvarede skriftligt triggernes spørgsmål, hvis egentlige sigte var at igangsætte diskussionen i gruppen. Hvis eleverne har opfattelsen af, at i det er læreren eller læremidlet, som definerer opgaver og spørgsmål, vil eleverne forventelig se på triggerne på samme måde, og i mindre grad som udfordringer, der skal åbne op for at vække deres nysgerrighed. I det hele taget tyder aktionsforskningsprojektet på, at det blandt eleverne stadig er en udbredt forståelse af historiefaget, at det handler om transformation af faktuel førsteordens viden, og svar på spørgsmål til fortiden er enten rig-

tige eller forkerte. Effektive problemorienterede forløb i historie forudsætter således, at undervisningskulturen i faget fra 3. klasse bliver mere spørgende og undersøgende.

Med markante undtagelser kan det konstateres, at triggerne fungerede nogenlunde efter hensigten. Under interviewene bliver eleverne spurgt, om triggerne har gjort dem interesseret i at undersøge mere om slaveriet. En elev fra en gruppe, der havde arbejdet med en trigger, der viste en halsring<sup>46</sup>, svarede bekræftende og begrundede det med, at ”den så meget voldsom ud”. En elev fra en anden gruppe, hvor triggeren var et klip fra TV-serien ”Rødder”<sup>47</sup>, fulgte op: ”Vi så en scene fra da de (slaverne) lå ned i skibene. Det var også meget voldsomt. Det vil man gerne høre mere om. Hvor lang tid de var dernede og sådan”.

Prøven med selvvalgt problemstilling blev obligatorisk i 2015. Derfor har de fleste 8.-9.-klasser tidligere beskæftiget sig med at udarbejde historiske problemstillinger. For nogle klassers vedkommende er det foregået som kursusforløb, som har været løsrevet fra arbejdet med historiske emner og temaer. Det er sjældent, at eleverne har arbejdet problemorienteret før i udskolingen. Det tilsvarende gælder for kildearbejde, som typisk tages op i de ældste klasser og indøves med brug af formelle analysemodeller. Eleverne har derfor svært ved at analysere, vurdere og fortolke de valgte kilder i relation til deres problemstilling. ”Vi læste dem igennem og syntes, at de passede godt til vores problemstilling”, var et typisk elevsvar. Under fremlæggelserne brugte eleverne ofte kildernes udsagn direkte uden at reflektere over fx ophavsmand, -situation og udsagnenes troværdighed.

### **Foreløbig konklusion**

Aktionsforskningsprojektet har vist, at der er brug for en didaktik og udvikling af konkrete fremgangsmåder til at styrke problemori-

enteret arbejde i historie, baseret på elevgenerede læremidler, der indeholder triggere og kilder. Denne måde at tilrettelægge undervisningen på hører ikke kun til i udskolingen. Allerede fra 3. klasse må man på de 9-10-årige elevers niveau tilrettelægge noget af undervisningen på denne måde, hvis den skal bidrage til at udvikle elevernes historiske tænkning og det 21. århundreds kompetencer. Det betyder ikke, at al historieundervisning skal tilrettelægges problemorienteret. Der er stadig plads til traditionel opgaveløsning, den lærerformidlede fascinerende fortælling osv. Som lærer må man være opmærksom på, at det er ikke nødvendigvis så lige til for eleverne at arbejde problemorienteret. En elev udtrykte det sådan: ”Det værste var i begyndelsen, hvor vi ikke vidste noget, så er det lidt svært ligesom at finde ud af, hvad der egentlig var sket og komme i dybden med de der kilder”. Men alt i alt tyder det på, at de fleste elever ser problemorienteret arbejde i historie som interessant og motiverende. Den samme elev sagde: ”Det er mere spændende, end hvis vi bare sad på vores stol og så skulle kigge op på tavlen eller sidde og lave opgaver. Det er en god måde at arbejde på, at de selv har formuleret spørgsmålene, de skulle besvare. Det er noget sjovt ved at finde ud af det selv”.

## Referencer

- Bain, Robert. “They Thought the World Was Flat?” Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History”. In How Students Learn. History. Mathematics, and Science in the Classroom, red. M. Suzanne Donovan og John D. Bransford, 179-212. Washington: The National Academies Press, 2005.
- Barell, John. Problem-based Learning an Inquiry Approach. London: Corwin, 2007.
- Barrett, Terry and Moore, Sarah. New Approaches to Problem-based

- sed Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education. New York: Routledge, 2010.
- Bereiter, Carl. Education and Mind in the Knowledge Age. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.
- Bremholm, Jesper, Rune Hansen, Rune og Marie Falkesgaard Slot. "Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede præsentation af projektet – forskningsspørgsmål, metode og hovedresultater". Læremiddel.dk, 2016: [http://pure.au.dk/portal/files/96294094/Elevopg\\_og\\_elevprod\\_i\\_det\\_21\\_rh\\_pr\\_sentation.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/96294094/Elevopg_og_elevprod_i_det_21_rh_pr_sentation.pdf) (besøgt 20.1.2017).
- Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard, red. Kvalitative metoder – En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag, 2015.
- Brush, Thomas og John Saye. "An Instructional Model to Support Problem-Based Historical Inquiry: The Persistent Issues in History Network". The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 8 (March 2014): <http://docs.lib.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1409&context=ijpbl> (besøgt 20.1.2017).
- Buch, Anders. Social læringsteori. Gylling: Roskilde Universitetsforlag, 2002.
- DeSeCo. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee. Governing Board of Ceri. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper, 2002.
- Dewey, John. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath & Company.
- Fullan, Michael og Maria Langworthy. "A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning." Pearson, 2014: [http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897\\_Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897_Rich_Seam_web.pdf) (besøgt 20.1.2017).

- Gautschi, Peter. Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2016.
- Hmelo-Silver, Cindy E. "Problem Based Learning: What and How Do Students Learn?" *Educational Psychology Review* 16:3 (September 2004): 235-266:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/685c/f40745f9a1bc131b1fb7418c184f3905a6b8.pdf> (besøgt 20. januar 2017).
- Knudsen, Heidi Eskelund og Jens Aage Poulsen. Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen. Vejle: HistorieLab, 2016.
- Körber, Andreas. "Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics". Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2015: [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf) (besøgt 20.1.2017).
- Körber, Andreas og Johannes Meyer-Hamme, "Historical Thinking, Competencies, and Their Mesurement", in *New Directions in Assessing Historical Thinking*, 2015.
- Larmer, John og John Mergendoller. Setting the Standard for Project Based Learning. USA: ASCD, 2015.
- Lévesque, Stéphane. Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century. Canada: University of Toronto Press, 2008.
- Nielsen, Loa. Mine projekter. København: Gyldendal, 2006.
- O'Brien, Rory. "An Overview of the Methodological Approach of Action Research" I *Overview of Action Research Methodology*, 1998: <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html> (besøgt 20.1.2017).
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen. Historiedidaktik. Fra teori til praksis. København: Gyldendal, 2011.
- Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen. Historiedidaktik. Mellem teori og praksis. København: Gyldendal, 2016.

- Poulsen, Jens Aage og Nikolaj Petersen, red. Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning. Vejle: HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, 2015.
- Poulsen, Jens Aage. Selvvalgte problemstillinger og kildebank. HistorieLab, 2016: <http://historielab.dk/5002-2/> (besøgt 20. januar 2017).
- Seixas, Peter og Tom Morton. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson, 2013.
- Undervisningsministeriet. Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg. København: S. Møllers bogtrykker, 1960.
- Undervisningsministeriet. Udkast til undervisningsvejledning for historie. Folkeskolens læseplansudvalg, i kommission hos Lærerforeningens materialeudvalg, 1974.
- Undervisningsministeriet. Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie. København: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, 2004.
- Undervisningsministeriet. “EMU Danmarks læringsportal. Historie”, 2015: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer ffm/historie> (besøgt 20. januar 2017).
- Wagner, T. The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it. New York: Basic Books, 2010.
- Warren, Acacia M. Project-based Learning across the Disciplines. London: Corwin, 2016.
- Wineburg, Sam. “Unnatural and essential: the nature of historical thinking”. *Teaching History* 129 (2007): 6-11.
- Ågård, Dorte. “Motivation – læreransvar eller elevansvar?” *Paideia* 11 (2016): 37-48.

## NOTER

- 1 Peter Gautschi. Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach (Wochenschau Verlag, 2016).
- 2 Jens Pietras, og Jens Aage Poulsen, Historiedidaktik. Fra teori til praksis (København: Gyldendal, 2011), 51.
- 3 Pietras og Poulsen. *Historiedidaktik*, 51.
- 4 Undervisningsministeriet, Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg (København: S. Möllers bogtrykker, 1960).
- 5 Undervisningsministeriet. *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, 117.
- 6 Anders Buch, *Social læringsteori* (Gylling: Roskilde Universitetsforlag, 2002), 194.
- 7 Jerome S. Bruner var central i udviklingen af den såkaldte videnskabscenterede pædagogik. Det skete med hans bog *The Process of Education*, der udkom i 1959, og som blev oversat til dansk i 1970 med titlen *Uddannelsesprocessen*. Bruner mente, at det var centralt, at eleverne fik indblik i et fags struktur og dermed kunne anvende fagets metoder til at opnå nye meningsfulde erkendelser.
- 8 Undervisningsministeriet, Udkast til undervisningsvejledning for historie (Folkeskolens læseplansudvalg, i kommission hos Lærerforeningens materialeudvalg, 1974), 7.
- 9 Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, Historiedidaktik. Mellem teori og praksis (København: Gyldendal, 2016), 63f.
- 10 Bernard Eric Jensen, "Historiebevidsthed – hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift?", *Noter* 148 (2001).
- 11 Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*, 79f.
- 12 "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)": <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (besøgt 20.1.2017).
- 13 Blandt andet T. Wagner, *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it* (New York: Basic Books, 2010); Acacia M. Warren, *Project-based Learning across the Disciplines* (London: Corwin, 2016); Jesper Bremholm, Rune Hansen og Marie Falkegaard Slot, "Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede præsentation af projektet – forskningsspørgsmål, metode og hovedresultater". Læremiddel.dk, 2016.
- 14 "21st Century Learning Skills": <http://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>.

## Elevgenererede lærermidler i historieundervisningen

- 15 Carl Bereiter, *Education and Mind in the Knowledge Age* (London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002), 333.
- 16 Undervisningsministeriet, Fælles Mål. Faghæfte 4. Historie (København: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, 2004), 68ff.
- 17 Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen, *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning* (Vejle: HistorieLab, 2015), 16.
- 18 Peter Seixas og Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson, 2013), 168-202.
- 19 Catherine Duquette, “Relating Historical Consciousness to Historical thinking through Assessment”, i *New Directions in Assessing Historical Thinking*, red. Kadriye Ercikan og Peter Seixas (New York and London: Routledge, 2015), 51-63.
- 20 Andreas Körber, “Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics”, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2015): 40.
- 21 “EMU Danmarks læringsportal. Historie”: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/f/fm/historie> (besøgt 20.1.2017).
- 22 “EMU Danmarks læringsportal. Historie”.
- 23 Bereiter, *Education and Mind in the Knowledge Age*, 78.
- 24 Cindy E. Hmelo-Silver, “Problem Based Learning: What and How Do Students Learn?”, *Educational Psychology Review*, 16:3 (2004): 247.
- 25 “EMU Danmarks læringsportal. Historie”.
- 26 Andreas Körber og Johannes Meyer-Hamme, “Historical Thinking, Competencies, and their Measurement”, i *New Directions in Assessing Historical Thinking*, red. Kadriye Ercikan og Peter Seixas (New York and London: Routledge, 2015), 93-94.
- 27 Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen, Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen (Vejle: HistorieLab).
- 28 Buch, *Social læringsteori*, 40.
- 29 Knudsen og Poulsen, *Historiefaget i fokus*.
- 30 Buch, *Social læringsteori*, 39.
- 31 Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century* (Canada: University of Toronto Press, 2008), 129.
- 32 Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*, 100.
- 33 Sam Wineburg, “Unnatural and essential: the nature of historical thinking”, *Teaching History* 129 (2007): 7.
- 34 Buch, *Social læringsteori*, 39.
- 35 John Barell, *Problem-based Learning an Inquiry Approach* (London: Corwin, 2007), 4f.

- 36 Fx Barell, Problem-based Learning an Inquiry Approach; Terry Barrett og Sarah Moore, New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education (New York: Routledge, 2010); Acacia M. Warren, Project-based Learning across the Disciplines (London: Corwin, 2016).
- 37 Knud Illeris, *Læring* (Viborg: Samfundslitteratur, 2015), 280.
- 38 Loa Nielsen, *Mine projekter* (København: Gyldendal, 2006), 28f.
- 39 Hmelo-Silver, "Problem Based Learning", 236.
- 40 Dewey, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*.
- 41 Barell, *Problem-based Learning an Inquiry Approach*, 85.
- 42 Eksempel på trigger til emnet slaveriet og de Dansk Vestindiske Øer: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/til-elever/triggere-til-elever/4-ombord-7-9-klasse/>
- 43 Warren, *Project-based Learning across the Disciplines*, 86f.
- 44 HistorieLab: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank>.
- 45 Ryan O'Brien, "An Overview of the Methodological Approach of Action Research", *Overview of Action Research Methodology* (1998).
- 46 HistorieLab: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/til-elever/trigge-re-til-elever/8-slaveflugt-oproer-og-afstraffelse/>.
- 47 HistorieLab: <http://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/til-elever/trigge-re-til-elever/4-ombord-7-9-klasse/>.

# 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 energiressursene 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

mellan 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 lærerutdanninger i alle land i den vestlige verden. Globalisering og migrasjon endrer felleskapene vi inngår i, og skal historiefaget være en relevant danningsarena, 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 samfunnssoppdraget: 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 trenere kritisk tenkning.<sup>1</sup> Målet er at undervisningen skal bidra til å trygg forankring og å myndiggjøre elevene til å bidra til demokratisk samhandling og samfunnsvärder.<sup>2</sup> 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».<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> I læreplanen heter det at faget skal «medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar».<sup>6</sup>

Formålet er ambisiøst. Læreren kan ikke undervise om «alles» historie, og på samme tid gi elevene forståelse for fellesskapet, lokal-samfunnet 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, sletter 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.<sup>7</sup> Ungdom er generelt sårbare og skolen spiller en sentralrolle.<sup>8</sup> 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 historiebøkenes 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.<sup>9</sup> 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?<sup>10</sup>

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 dannelsesprosjektet 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 historieformidling - ambisjon og rekkevidde**

Historieformidling med nasjonale rammer beveger seg i et vanskelig terrenge. 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.»<sup>11</sup>

Komiteen peker særlig på at en utfordring med norsk historieforskning er at forskningsfeltet synes å ha tatt de nasjonale analyserammene 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 understreke nasjonalstatens betydning framfor å drøfte globale og regionale prosesser.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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».<sup>16</sup> 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».<sup>17</sup> 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 nærbetennelse til kjente nasjonshistoriske referanser, bør det være rom for å la elevene reflektere omkring mer universelle fenomener. Slik vil også minoritetsstammene 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.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup>

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, minnsteder og historiekultur gir den lærende forståelse av hvilke verdier som er bakt inn i narrativene.<sup>21</sup>

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 lærebøkenes 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 trenе 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.<sup>22</sup> Tekstene er resultat av sosiale, kulturelle og tekstlige prosesser og er utviklet i en kontekst, av eksperter.<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup>

Siden denne studien er ute etter å undersøke historiebøkenes 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.<sup>26</sup> Disse tekstlige dialogene har derfor potensial til identitetsdanning.

I læreboktekstene kan vi studere disse dialogene ved hjelp av kritisk diskursanalyse.<sup>27</sup> Begrepet diskurs innebærer meningsbærende elementer som former og formidler kunnskapen og får betydning for sosiale praksiser og maktforhold i samfunnet.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup> 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 nærlse og lete etter språklige strukturer og innhold som virker inn på dialogen tekstene etablere med leserne.<sup>30</sup> 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».<sup>31</sup>

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 gasshistorie 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 drive i narrativene.<sup>32</sup> Slik åpnes det mulighet for å se hvilke type forklaningsfaktorer teksten peker på – og dermed studere hva slags faktorer som kan være utelatt.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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?<sup>35</sup> En annen grunn til å studere plottstrukturene er fordi fortellinger er en mye brukt og utfordrende sjanger i historiefaget.<sup>36</sup> I følge historieteorikeren 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.<sup>37</sup> 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 usikert bilde av det faglige og didaktiske arbeidet med det norske oljehistorien. De norske læreplanene er målstyrt, og derfor står faglærerne fritt til å inkluderer andre didaktiske og faglige perspektiver i historieundervisningen enn det lærebøkene presenterer.<sup>38</sup> 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.<sup>39</sup> 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: Aktørforklarin gene er viet større plass enn strukturforklaringene. Videre viser analysen at narrativene gjør bruk av eventyrmetaforer for å formidle den norske oljehistorien, og at semantiske trekk i tekstene og oppavenne åpner dialog med leser som har nærhet til norsk historie. Læreboktekstene reiser ingen spørsmål om narrativene, perspektivene eller valg av innholdskomponenter som ligger til grunn for tekstene.

Analyse av den første analysekategorien viser at aktørforklarin gene 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».<sup>40</sup> 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 statsselskapet Statoil ble etablert for å drive virksomheten.”<sup>41</sup>

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

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 plottstrukten 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.<sup>47</sup>

«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.<sup>48</sup>

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.”<sup>49</sup>

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.<sup>50</sup> «Gigantiske oljerigger raget opp som små slott i Nordsjøen på steder som fikk navn som Ekofisk, Balder, Statfjord og Frigg».<sup>51</sup> 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».<sup>52</sup> 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»,<sup>53</sup> avslutter Kosmos med å skrive at «I løpet av få år ble Norge en rik oljestat».<sup>54</sup> 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 data teknologi gjør mange norske bedrifter det godt. Landet har fått flere ben å stå på».<sup>55</sup> Læreverket Makt og menneske avslutter med å konstatere at «Oljeinntektene utgjør mye av det økonomisk grunnlaget for det norske velferdssamfunnet».<sup>56</sup> Alle teksten kopler de økonomiske verdiene til økonomisk vekst for den norske staten.

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

velferdsstaten»<sup>57</sup>, «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).<sup>58</sup> 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 synspunklene til Karen og Syver.”<sup>59</sup>

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».<sup>60</sup>

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 elvene 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?»<sup>61</sup> «På hvilken måte ble Norge svært avhengig av oljeprisen?».<sup>62</sup> Ett av læreverkene legger til rette for å trenere 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?».<sup>63</sup> 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 felleskapet 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»<sup>64</sup> også er sentralt for inklusjon og demokratisk medborgerskap.<sup>65</sup> I hvilken grad fremstillingene 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.<sup>66</sup> 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.<sup>67</sup> Körber peker på en annen didaktisk vei: Å utstyre elever med kompetanse til å undersøke form og samfunnsverdier som er innbakt i narrativene.<sup>68</sup> Slik kan både elever med- og uten nærlhet til de nasjonale fellesfortellingene gis rom for å forstå samfunnet de lever i og sine egne liv. Samtidig kan dette gi rom for nye tolknininger 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 narrativene. Selve plottstrukturen vil, ifølge historietoeretikeren Hayden White, påvirke leserens abstraksjoner.<sup>69</sup> Whites poeng er at historiske fremstillinger preges av det universelle behovet vi har for å få overblikk i vanskelige terrengr. 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.<sup>70</sup>

«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 sjeikar, ikke for oss».<sup>71</sup> 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: Kloke politikere skapte et rikt land ved hjelp av en økonomisk viktig ressurs. «Snipp, snapp, snute, så ble Norge rikt» - ingenting å lure på.

Verdifellesskapet mellom leseren og teksten synes å finnes i dialog med leserne 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 samfunnsperspektiv 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.<sup>72</sup>

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.<sup>73</sup> 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».<sup>74</sup> 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.”<sup>75</sup>

Leseren med norsk kulturarv i skolesekken, vil kunne lese dette som om de og generasjoner før dem var deltagere i et internasjonal 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 narrativene i tekstbøkene, er trolig en utfordring for formålet for faget: å fremme «trygg forankring i eigen 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 «eigen 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.<sup>⁷⁷</sup>

Vi bør også være klar over at historieformidling på dette viset kan skape opplevelse av utenforskning hos elever med minoritetsbakgrunn.<sup>⁷⁸</sup> Her berører historiedaktikk kritisk pedagogikk, altså en retning innen pedagogikkfaget som søker å undersøke hvilke mekanismer som reproduuserer ulikhet i skolen.<sup>⁷⁹</sup> 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 får frem i klasserommet, som lett skjer når skolen ikke har pedagogikk som oppfordrer til flerstemmighet, skapes en taushetskultur som får konsekvenser langt utenfor klasserommet.”<sup>⁸⁰</sup>

Et eksempel på flerstemmighet i fremstillingen av norsk oljehistorie, finner vi i den angolesiske studentens 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 sterkt 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.<sup>81</sup> 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 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».<sup>82</sup>

Mine funn viser at det ikke er åpenbart at historiebøkenes 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 udiskutert 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 nærbetning 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 dannelses 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 Samfunkeskundskap, Danmarks Lærerhøjskole, 1991.
- Johansson, Maria. *Historieundervisning och interkulturell 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 danningsperpektiv*.

- 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. Samfunnssfag 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 essays*, 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 istorid 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 kunnskapsdesign". 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 generasjonar". 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 Samfunkeskapskole, 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 danningsperspektiv*, 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: Capellen 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*

## *Den multikulturelle skolens møter med nasjonal ikonhistorie*

- 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 klassesrom", 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 og 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. Samfunnssfag 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.

- 59 Ingvaldsen, *Makt og menneske*, 32.
- 60 Hellerud, *Matriks* 10, 61.
- 61 Nomdal, *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).

# Bidragydere

Niklas Ammert, professor

Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet

391 82 Kalmar, Sverige

+46 0480446476

[niklas.ammert@lnu.se](mailto:niklas.ammert@lnu.se)

Peter Brunbech, centerleder, ph.d.

HistorieLab, Nationalt Videncenter for Historie- og

Kulturarvsformidling

Stationsvej 14, 7300 Jelling, Danmark

+45 20460399

[pjyb@ucl.dk](mailto:pjyb@ucl.dk)

Karin Carlsson, fil.dr., forsker

Historiska institutionen, Stockholms universitet

SE-106 91 Stockholm, Sverige

+46 8161492

[karin.carlsson@historia.su.se](mailto:karin.carlsson@historia.su.se)

Håkon Rune Folkenborg, førstelektor  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk,  
UiT Norges arktiske universitet  
Mellomvegen 110, 9037 Tromsø, Norge  
+47 77660438  
hakon.folkenborg@uit.no

Ketil Knutsen, førsteamanuensis  
Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger  
4036 Stavanger, Norge  
+47 51831411  
ketil.knutsen@uis.no

Rolf Inge Larsen, førsteamanuensis  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske  
universitet  
Postboks 6050 Langnes 9037 Tromsø, Norge  
+47 77646715  
rolf.larsen@uit.no

Rikke Louise Alberg Peters, adjunkt, ph.d.  
HistorieLab, Nationalt Videncenter for Historie- og  
Kulturarvsformidling  
Stationsvej 14, 7300 Jelling, Danmark  
+45 24946817  
rlap@ucl.dk

*Bidragsydere*

Jens Aage Poulsen, lektor  
HistorieLab, Nationalt Videncenter for Historie- og  
Kulturarvsformidling  
Stationsvej 14, 7300 Jelling, Danmark  
+45 51665994  
jeap@ucl.dk

Nanna Paaske, høgskolelektor  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo  
og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge  
+47 67 23 70 82  
Nanna.Paaske@hioa.no

Johanna Ringarp, fil.dr., forsker  
Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier,  
Uppsala Universitet  
Box 2136, 750 02 Uppsala, Sverige  
+46 184711607  
johanna.ringarp@edu.uu.se