



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Lektorprogram i humanistiske fag	Vårsemesteret, 2018 Open
Forfatter: Stine Mærland	Stine Mærland (signatur forfatter)
Rettleiar: Ketil Knutsen	
Tittel på masteroppgåva: Metodekunnskap i lærebøker Engelsk tittel: Procedural Knowledge in Textbooks	
Emneord: Lærebokanalyse Metodekunnskap Historiedidaktikk	Tal på ord: 43.507 Stavanger, 18.05.2018

Forord

Arbeidet med denne oppgåva har vore både givande og trått, slik det skal vere å skrive ei masteroppgåve. Eg vil takke min rettleiar Ketil Knutsen. Eg vil også gjerne takke mine vener på lektorstudiet for selskap, hjelp og støtte i tallause timar på biblioteket. Ein ekstra takk til Elin Knutsen og Martine Vold for konstruktiv kritikk og tilbakemeldingar på teksten min. Til slutt vil eg også takke Mats Hermansen for moralsk støtte gjennom eit hektisk år, og ei (over)tru på at eg får til det meste.

Samandrag

Då Kunnskapsløftet kom i 2006, blei det utforma ein ny læreplan for historiefaget. Denne læreplanen løftar fram arbeid med kjelder i mykje større grad enn tidlegare læreplanar som R94. Likevel viser det seg at arbeid med kjelder blir lite prioritert i undervisninga, og læreplanen seier heller ikkje eksplisitt korleis ein skal arbeide med kjelder. Denne oppgåva har derfor som mål å undersøkje korleis lærebøkene legg til rette for at elevane skal arbeide med kjelder og praktisere historie på eigenhand. Problemstillinga for oppgåva er: *Korleis forsøker lærebøker i historie for den vidaregåande skule å utvikle metodekunnskap hos elevane?*

Lærebøkene som utgjer empirien i oppgåva blir analysert gjennom fire ulike kriterium for å finne ut kva for nokre ulike måtar lærebøkene forsøker å utvikle metodekunnskap hos elevane gjennom. Det blir undersøkt korleis lærebøkene beskriv arbeid med kjelder og kjeldeterminologien i metateksten, kva slags materiale som blir brukt som kjelder, korleis elevane skal arbeide med ulike kjelder og til slutt korleis lærebokforfattarane legg opp til at elevane skal oppnå meta-historisk innsikt. Lærebøkene som blir analysert er *Portal*, *Alle tiders historie*, *Perspektiver* og *I ettertid*.

Metoden for analysen er ein kvalitativ gruppeanalyse som ser på likskapar og ulikskapar i lærebøkene, og har særleg fokus på kva forbettringspotensiale lærebøkene har. Omgrepet metodekunnskap, slik Erik Lund definerer det gjennom kjeldegransking og det å praktisere historie, blir brukt som ramme for oppgåva, men omgrepet blir vidareført og utdjupa gjennom leseprosessane til Sam Wineburg og konseptet bevis i Peter Seixas sin modell for historisk tenking.

Innholdsliste

1 Innleiing	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
2 Forskingsstatus	4
2.1 Tidlegare forskning	4
3 Teori	9
3.1 Historisk tenking og metodekunnskap	9
3.2 Kjeldeterminologien.....	12
3.3 Sam Wineburg – leseprosessar.....	15
3.4 Peter Seixas – The Big Six	17
4 Metode	21
4.1 Kriteria for analysen.....	21
4.2 Lærebokanalyse som metode	23
4.3 Lærebøkene	25
5 Analyse	28
5.1 Korleis er metateksten?	28
5.1.1 <i>Portal</i>	28
5.1.2 <i>Alle tiders historie</i>	33
5.1.3 <i>Perspektiver</i>	36
5.1.4 <i>I ettertid</i>	40
5.1.5 Samanlikning	42
5.2 Kva slags materiale er det elevane skal utvikle metodekunnskap gjennom?.....	44
5.2.1 <i>Portal</i>	44
5.2.2 <i>Alle tiders historie</i>	47
5.2.3 <i>Perspektiver</i>	49
5.2.4 <i>I ettertid</i>	51
5.2.5 Samanlikning	52

5.3 Korleis skal elevane arbeide med kjeldene?.....	53
5.3.1 <i>Portal</i>	53
5.3.2 <i>Alle tiders historie</i>	62
5.3.3 <i>Perspektiver</i>	72
5.3.4 <i>I ettertid</i>	79
5.3.5 <i>Samanlikning</i>	85
5.4 Korleis legg lærebøkene opp til at elevane skal oppnå meta-historisk innsikt?.....	86
5.4.1 <i>Portal</i>	87
5.4.2 <i>Alle tiders historie</i>	89
5.4.3 <i>Perspektiver</i>	91
5.4.4 <i>I ettertid</i>	93
5.4.5 <i>Samanlikning</i>	96
6 Samanfating	99
6.1 <i>Portal</i>	99
6.2 <i>Alle tiders historie</i>	101
6.3 <i>Perspektiver</i>	104
6.4 <i>I ettertid</i>	106
7 Avslutning	109
8 Litteratur og kjelder	111
8.1 <i>Kjelder</i>	111
8.2 <i>Litteratur</i>	111

1 Innleiing

1.1 Tema

Hovedområde[t] *historieforståelse og metoder* handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger. Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges. Sentralt er også hvordan historikernes valg av emner og problemstillinger endres over tid og ut fra ståsted. Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid inngår i hovedområdet.¹

Slik blir hovudområdet ”Historieforståing og metodar” i læreplanen i historie for studieførebuande utdanningsprogram definert. Her kjem det klart fram at det er eit stort fokus på at elevane skal utvikle kompetanse knyta til arbeid med kjelder, og dette blir understreka ved at heile 8 av 14 kompetansemål under hovudområdet dreier seg om arbeid med kjelder.² Då Kunnskapsløftet kom i 2006 blei det eit mykje større fokus på ferdigheiter, og dette kjem også fram i historiefaget.³ Kjeldekritikk blir løfta fram som særleg sentralt, og det kan me også lese i Ludvigsen-utvalet sin rapport frå 2015 der dei blant anna hevdar at: ”Digitalisering og tilgang på informasjon gjør at kritisk tenkning og kildekritikk får et endret innhold og kan ses som enda viktigere enn tidligere.”⁴ Dermed kan ein argumentere for at hovudområdet no står enno sterkare enn det gjorde då Kunnskapsløftet først kom. I hovudområdet blir det også trekt fram at det dreier seg om korleis ulike førestillingar kjem til uttrykk i framstillingar om fortida.

Samtidig som læreplanen løfter fram arbeid med kjelder, viser forskning innanføre historiefaget at dette ikkje får så stor plass i undervisninga som læreplanen skulle tilseie.⁵ Grunnane til dette er fleire, og det er særleg tidspresset i eit fag med mange kompetansemål som blir trekt fram, men mange lærarar hevdar også at det er for krevjande for elevane å arbeide med kjelder. Dette blir grunngitt ved at dei må kunne konteksten og historia før dei kan byrja med kjeldekritisk

¹ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

² Utdanningsdirektoratet 2009: 6-7.

³ Skram 2011: 6.

⁴ NOU 2015: 8: 33.

⁵ Justvik 2014, Nornes 2017 og Rønneberg 2017.

arbeid.⁶ Det finst også forskning som gir ein del av skylda på lærebøkene i historiefaget, og hevdar at dei ikkje formidlar same kunnskapssyn som læreplanen og har med sære kjeldeoppgåver.⁷

Sjølv om me er kome til 2018 og det digitale har blitt ein stor del av skulekvardagen, viser nyare forskning at læreboka framleis har ein leiande posisjon som læreverk i undervisninga i historiefaget.⁸ Derfor vil ein analyse av det som framleis er det mest brukte læremiddelet i skulen, nemleg læreboka, kunne vere særleg fruktbar. Lærebøker er ei eiga og spesiell form for litteratur, som kan seie mykje meir om samfunnet dei er eit produkt av, enn andre formar for litteratur. Grunnen til dette er at det er mange krav som forfattarane må ta stilling til, både når det gjeld stoffutval, nøytralitet, korrektheit, nivåtilpassing og sjølvsagt læreplanar.⁹ Sidan me no ikkje lenger har eit offentleg organ som godkjenner læreverka, er det enno viktigare at me driv forskning på lærebøker.¹⁰ Dermed vil ein analyse av korleis læreverka forsøker å utvikle metodekunnskap, som i stor grad dreier seg om arbeid med kjelder, kunne seie noko om korleis fokuset er, men også kva som kan bli gjort betre.¹¹

1.2 Problemstilling

Oppgåva si problemstilling er: *Korleis forsøker lærebøker i historie for den vidaregåande skule å utvikle metodekunnskap hos elevane?*

Som nemnt er metodekunnskap ein stor del av læreplanen i historiefaget, og læreboka er framleis det mest brukte læremiddelet i den norske skule. Derfor har denne oppgåva som mål å undersøkje korleis lærebøker i historie for den vidaregåande skule forsøker å utvikle metodekunnskap hos elevane. Meir spesifikt vil oppgåva gjennom fire eigendefinerte kriterium undersøkje ulike delar og moment ved lærebøkene, og drøfte korleis dei forsøker å utvikle metodekunnskap hos elevane. Alle lærebøker inneheld gode og gjennomtenkte fagdidaktiske opplegg, og forsøker i all hovudsak å utvikle metodekunnskap gjennom arbeid med kjelder. Denne oppgåva vil derfor hovudsakleg fokusere på kva for eit forbedringspotensiale og kva for

⁶ Rønneberg 2017 og Nornes 2017.

⁷ Sjø blant anna Justvik 2014 og Nornes 2017.

⁸ Sjø blant anna Bachman 2004: 126, Christophersen 2004: 115, Justvik 2014: 16, Koritzinsky 2012: 231, Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010:6 og Rognaldsen 2010: 114.

⁹ Johnsen 1997: 35.

¹⁰ Sjø kapittel 4.2.

¹¹ Sjø kapittel 3.1 for definisjon av metodekunnskap.

nokre manglar lærebøkene har, innanfor utvikling av metodekunnskap. Derfor vil ikkje alle gode spørsmål og opplegg bli kommentert, sjølv om nokre av hovudlinjene vil bli tatt med. Grunnen til dette er at ei påpeiking av kva lærebøkene allereie gjer bra, ikkje vil vere så interessant som manglane og forbetringane dei kan gjere. Ein analyse som berre beskriv korleis læreverka forsøker å utvikle metodekunnskap kan fort bli ganske deskriptiv. Det er også slik at læreverka har mykje til felles, og derfor vil skilnadane vere spesielt sentrale å undersøkje.

2 Forskingsstatus

Sjølv om kjelder, og omgrep knyta til kjelder, lenge har vore ein sentral del av historiefaget i den vidaregåande skule, ser det ut til å vere lite forskning på dette fenomenet. Det ser ikkje ut til at det har vore nokon vitskapleg undersøking som har som mål å undersøke korleis metodekunnskap blir forsøkt utvikla i lærebøker i den norske skulen, verken på grunnskulen eller vidaregåande. Det er derimot blitt gjort ein del studiar på korleis elevar arbeider med historiske tekstar, både i Noreg og i andre land. Bråten og Strømsø gav for eksempel ut ein artikkel i 2009 der dei undersøkte novisar si oppfatning av personleg epistemologi og deira evne til å vurdere informasjon frå ulike kjelder. Dei konkluderte med at elevar som hadde god forståing for tekstar, var betre til å grunnkje korleis dei vurderte tekstane dei las.¹² Forsking som er gjort i andre land viser også desse same tendensane.¹³ Sjølv om det ikkje er gjort nokre undersøkingar eller studiar som dreier seg eksplisitt om omgrepet metodekunnskap i lærebøker, er det gjort noko forskning på kjelder i lærebøker, og omgrep som er knyta til metodekunnskap. Det er også gjort undersøkingar av korleis lærarar arbeider og oppfattar arbeid knyta til kjelder og metodekunnskap. Desse har derimot ikkje det same fokuset som denne oppgåva har, og empirien er også annleis. Blant desse ulike studiane, er det tre stykk som utmerker seg som særleg sentrale og dei vil bli gjort greie for i den neste delen av oppgåva.

2.1 Tidlegare forskning

''The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools'' er tittelen på førstelektor ved UiT, Lisbeth Bergum Johanson, sin artikkel som blei utgitt i 2015. Artikkelen hennar undersøker korleis og i kva grad historisk tenking blir anvendt og fremma på tre ulike skular på ungdomstrinnet i Noreg. Ho legg vekt på at historieførståinga til elevane kan bli betre gjennom introduksjon av historisk tenking, og har derfor valt å gjere ein studie som fokuserer på historisk tenking. Det empiriske grunnlaget til Johanson er ikkje berre lærebøkene i samfunnsfag for åttande, niande og tiande klasse, men ho inkluderer også vekeplaner, halvårsplaner, prøver og oppgåver i studien. Ho nyttar Seixas og Morton sine seks konsept for utvikling av historisk tenking i analysen. Ho ser med andre ord

¹² Bråten & Strømsø 2009: 386-400.

¹³ Sjå for eksempel Nokes, Dole & Hacker 2007, Britt & Aglinskias 2002 og Wineburg 1991a.

på historisk signifikans, bevis, kontinuitet og forandring, årsak og konsekvens, historisk perspektiv/empati og moralsk dom/dimensjon.¹⁴

I konklusjonen skriv Johanson blant anna at:

The current classroom-level educational landscape seems to be constructed on an understanding that historical knowledge is comprised of facts that are found in history books rather than facts that are constructed by asking different questions of sources, a kind of reconstruction.¹⁵

Johanson konkluderer med at kunnskapen i større grad er basert på kva som står i lærebøkene, heller enn kunnskap basert på arbeid og spørsmål knyta til kjelder. Ho viser til at konseptet årsak og konsekvens er det som kjem klarast fram i lærebøkene, men at dette kan forklarast ved at det også er det som kjem tydelegast fram i læreplanen. Konklusjonen hennar er at historisk tenking er lite tydeleg i lærebøkene, så vel som i den andre empirien ho ser på. Vidare oppfordrar ho derfor både lærarar og studentar til å arbeide meir med historisk tenking.¹⁶ I samband med mi undersøking er det særleg konseptet bevis som er sentralt, sidan dette dreier seg om arbeid med kjelder.

Johanson viser til at læreverka stiller få spørsmål knyta til bruk av kjelder, og at lærebøkene mangla kritiske spørsmål som kunne rettleie elevane si forståing.¹⁷ I mi undersøking er ikkje empirien lærebøker for ungdomsskulen slik som i Johanson sin studie, men læreverk som blir brukt i vidaregåande skule, og Johanson sin analyse er derfor annleis. I tillegg ser ikkje Johanson berre på lærebøker, men også planer, prøver og oppgåver som blir gitt utanom læreboka. Min analyse vil også vere annleis sidan den fokuserer på omgrepet metodekunnskap, som er eit vidare omgrep enn konseptet bevis, som Johanson undersøker. Konseptet bevis dreier seg om kjeldegransking, men omfattar ikkje det å praktisere historie. Denne oppgåva vil likevel vere ei vidareføring av undersøkinga hennar, og det blir interessant å sjå om eg finn noko av det same som ho gjorde, særleg når det gjeld bevis.

¹⁴ Johanson 2015: 1-23. Konseptta blir gjennomgått i kapittel 3.4.

¹⁵ Johanson 2015: 21.

¹⁶ Johanson 2015: 1-23.

¹⁷ Johanson 2015: 1-23.

Liv Toril Viland Ask skreiv i 2009 ein masteroppgåve som har tittelen *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet? En sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skolen*, og problemstillinga er den same som tittelen på oppgåva. I denne avhandlinga gjer Ask ein kvalitativ gruppeanalyse av seks ulike lærebøker, der den eldste er frå 1978 og den nyaste frå 2008. Det eine læreverket er også eit som eg har tatt med i min analyse, nemleg *Portal*.¹⁸ Historiebevisstheit er omgrepet som blir brukt i titelen, men oppgåva går også innpå historisk tenking. Lærebøkene blir analysert ut frå kriterium som gjeld både for historiebevisstheit og historisk tenking. I oppgåva blir det ikkje skilt klart mellom dei to og analysen dreier seg med andre ord om begge retningane. Som Ask sjølv skriver: ”[...] så vil denne analysen ikke kun knytte seg til den tyske retningen som har historiebevissthet som omdreiningspunkt, men også trekke [inn] den engelske retningen som har historisk tenkning som sitt overordnede mål.”¹⁹

Ask fokuserer med andre ord på både historisk tenking og historiebevisstheit. Ho har laga egne kriterium til analysedelen som er plassert under hovudområda ”Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap”, ”Møteplass for ulike kulturer”, ”Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være” og ”Historisk fortelling – narrativ kompetanse”.²⁰ Desse kriteriene fokuserer i hovudsak på historiebevisstheit, men nokre av punkta er også aktuelle for å utvikle historisk tenking. Dette gjeld særleg punkta under ”Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være”. Her fokuserer Ask blant anna på om bøkene viser til handlingsval, handlingskonsekvensar, kontrafaktisk historie, utvikling av kritisk tenking og verdigrunlaget i fortida. Det punktet som er mest sentralt i samband med mi analyse er: ”Legger læreboken opp til historisk kunnskap med vekt på metodekunnskap hvor elevens evne til kritisk tenkning blir utviklet?”²¹ Ask koplar metodekunnskap opp mot historisk tenking, slik også denne oppgåva gjer, og brukar Lund sin modell for historisk kunnskap når ho skal definere metodekunnskap.

Når det gjeld metodekunnskap konkluderer Ask blant anna med at: ”Det utviklingstrekket som er mest tydelig er hvordan lærebøkene legger opp til metatenkning. Med andre ord en bevisstgjøring rundt sin [egen] måte å arbeide og å tilnærme seg historien på.”²² Vidare skriv

¹⁸ Sjå kapittel 4.3 for presentasjon av *Portal*.

¹⁹ Ask 2009: 15.

²⁰ Ask 2009: 29-30.

²¹ Ask 2009: 30.

²² Ask 2009: 111.

Ask at dei eldre lærebøkene vektlegg utsegnskunnskap i stor grad, medan dei nyare læreverka har eit større fokus på metodekunnskap. Avhandlinga hevdar at læreverka som har Kunnskapsløftet som læreplan innfrir kriteriet om å ha ei kritisk tilnærming til kjeldematerialet.²³ Konklusjonen til Ask er med andre ord meir positiv til læreverka sitt forsøk på utvikling av metodekunnskap, enn det Johanson sin er. Dette kan ha å gjere med at det er anna kriterium som blir anvendt, men også ulik empiri. Ask sin analyse inkluderer eit av læreverka som også utgjer noko av empirien i mi oppgåve. Tilnærminga og avgrensinga er derimot ganske ulik. Ask undersøker berre den delen av læreverket som tar føre seg norsk historie frå 1850, medan min analyse tar føre seg det komplette læreverket.²⁴ Det er også slik at Ask sin analyse omfattar mange fleire moment enn berre metodekunnskap, sjølv om det ikkje treng å bety noko for korleis analysen blir.

Trine Nornes leverte i 2017 sin masteroppgåve ved NTNU som har tittelen: *Kildekritikk og literacy. En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen*. Målet med denne avhandlinga er å finne ut kva norske historielærarar tenkjer om bruk av kjelder i faget, og hennar problemstilling er: ”*Nedprioriteres kildekritikken i historieundervisningen, og i så fall hvorfor?*”²⁵ Nornes utfører både eit djupneintervju og ei spørjeundersøking blant historielærarar for å kunne svare på problemstillinga på best mogleg måte. I tillegg til dette undersøker ho tre av lærebøkene som blir brukt i dei fleste klassane i hennar undersøking, *Perspektiver*, *Tidslinjer* og *Portal*, i tillegg til Norsk Digital Læringsarena (NDLA). Nornes gjer ikkje ein grundig analyse av kvart læreverk, men viser til kor stor del av læreverka som har fokus på arbeid med kjelder. Det er med andre ord ikkje ein analyse av heile bøkene, men berre metateksten som er tatt med i bøkene og nokre av oppgåvene. Denne analysen vil derimot undersøkje heile læreverka, og slik sett bli ein betre peikepinn på korleis lærebøkene forsøker å utvikle metodekunnskap. Nornes undersøker ikkje metodekunnskap, men er opptatt av omgrepa kjeldekritisk lesing, historisk literacy og multiple tekstar, og desse kan til dels koplast saman med metodekunnskap. Ho nyttar med andre ord andre omgrep som analytisk utgangspunkt enn det denne oppgåva gjer, og det empiriske grunnlaget er også ulikt.²⁶

To av læreverka som Nornes gir ein kort oversikt over, *Perspektiver* og *Portal*, utgjer også empirien i min analyse. Ho viser til at *Perspektiver* i stor grad er prega av ein instrumentell

²³ Ask 2009: 105.

²⁴ Ask 2009: 28-30.

²⁵ Nornes 2017: 2.

²⁶ Nornes 2017.

kjeldekritikk, medan *Portal* forsøker å skape ein balansegang mellom empirisme og postmodernisme ved at dei viser til at det finst mange sanningar, samtidig som tilnærmingane til desse sanningane er tekniske og instrumentelle. *Portal* og *Perspektiver* er to av lærebøkene eg også undersøker i denne avhandlinga, og det vil derfor vere interessant å finne ut om eg kjem til same konklusjon som Nornes.²⁷ Generelt i avhandlinga konkluderer Nornes med at mange av lærarane ikkje brukar nok tid på kjeldekritikk, og dei viser til at grunnen til dette er for lite tid i faget. Samtidig blir det påpeikt at lærebøkene legg opp til teknisk og empirisk kjeldekritikk, noko som i følge Nornes, ikkje er i samsvar med læreplanen.²⁸ Denne undersøkinga skil seg frå dei andre studiane ved at den undersøker andre lærebøker, sjølv om Ask og Nornes ser på nokre av dei same, men først og fremst sidan det blir brukt eit anna omgrep som utgangspunkt. Denne oppgåva undersøker berre eit fenomen, metodekunnskap, i lærebøkene, medan dei andre har fokus på andre moment.

²⁷ Sjå kapittel 4.3 for empirien i denne oppgåva.

²⁸ Nornes 2017: 65-68.

3 Teori

Som nemnt i innleiinga av oppgåva er problemstillinga mi: *Korleis forsøker lærebøker i historie for den vidaregåande skule å utvikle metodekunnskap?* Dette kapittelet har som hensikt å gjere greie for kva som ligg i omgrepet metodekunnskap. Det er eit omgrep som er knyta til andre overordna omgrep, og eg vil derfor gjere greie for den retninga innanføre historiedidaktikk som ein kan hevde at metodekunnskap er ein del av, nemleg historisk tenking. Her vil eg også dra inn to av dei mest sentrale historikarane innfor dette området, Sam Wineburg og Peter Seixas, med særleg fokus på korleis dei hevdar at ein burde arbeide med kjelder. Metodekunnskap, som eg skal gå nærmare inn på i dette kapittelet, dreier seg i stor grad om kjelder og arbeid med kjelder. Det er fleire omgrep og usemje i knyta til omgrep i kjeldeterminologien, og nokre av desse vil også bli poengtert i dette kapittelet.

3.1 Historisk tenking og metodekunnskap

Historisk tenking er eit stort og vidt omgrep som ikkje har noko enkel og felles definisjon. Dei fleste teoretikarar er samde om mykje av innhaldet i omgrepet, men det finst ikkje ein eintydig definisjon på kva historisk tenking er. Omgrepet blir forstått og brukt ulikt av ulike aktørar innanfor historiedidaktikk. Det er derimot stor sett semje om at omgrepet vaks fram på 1970-talet på dei britiske øyene, og at ein henta mykje inspirasjon og teorigrunnlag frå den engelske idéhistorikaren R. G. Collingwood, som på midten av 1900-talet hadde hevda at elevane skulle arbeide i historiefaget slik historikarar gjer i røynda. Collingwood samanlikna historikaren med ein detektiv som følgjer spor og forhøyrer ulike vitne for å løyse eit mysterium. For ein detektiv vil det heile tida dukke opp nye spor og svar som igjen bidrar til fleire spor og svar, og slik er det også for historikarar, hevda Collingwood. Dermed blir historie ikkje noko ein skal hugse og som er overlevert, men noko ein undersøker, argumentere og debatterer. Noko av det mest sentrale i Collingwood sin historiefilosofi er at historikarane må gjere ein rekonstruksjon av korleis menneske som levde i fortida tenkte ut frå konteksten og tida dei levde i.²⁹

Det er fleire grunnar til at historisk tenking fekk sitt gjennombrot nettopp på 1970-talet på dei britiske øyer. I England var historiefaget i ein slags krise på 1960-talet. Faget var framleis veldig prega av pugg- og hugsundervisning, og sidan historie var eit valfag etter at ein hadde fylt 14 år, hadde interessa og oppslutning for faget minka veldig dei siste åra.³⁰ Prosjektet som blei satt

²⁹ Lund 2009: 40-41.

³⁰ Ohman Nielsen 2006: 148.

i gang som skulle redde historiefaget er blitt kalla School Council History Project 13–16,³¹ og blei lansert i 1972.³² Dette var eit forskingsprosjekt som gav anbefalingar til korleis historieundervisninga i skulen skulle vere. Prosjektet fekk stor gjennomslagskraft og gjorde at historie som fag kunne halde fram med å ha oppslutning i skulen. I 1991 fekk England sin første nasjonale læreplan, og denne var tydeleg forma og påverka av prosjektet. Ein kan også sjå påverknaden dette prosjektet fekk i fleire europeiske land, både når det gjeld læreplanar og i praksis.³³

Sentralt i prosjektet SCHP var at elevane skulle vere aktive. Det var essensielt at elevane forstod disiplinen historie, altså ”[...] its methods for using historical evidence to make claims and its methods of explanation in the form of causal analysis [...]”³⁴ Det var berre gjennom kunnskap, innsikt og forståing for dette at elevane kunne hevda at dei kunne historie. Det blei no gjort eit poeng ut av at det å berre få fortalt fakta gjennom andre gjorde elevane hjelpelause dersom dei blei stilt overfor motstridande påstandar. SCHP definerte sjølve kjernen til historisk kunnskap som forståinga av bruken og avgrensingane til ulike primære kjelder som bevis for å rekonstruere fortida. Elevane skulle med andre ord bli trent opp i ferdigheiter som var knyta til kjeldebruk og kjeldekritikk. Det var også viktig at elevane utvikla forståing for konseptpara årsak-verknad, kontinuitet-ending og likskap-skilnad.³⁵

Dette var ei stor omvelting av faget historie, og det gjekk ikkje under radaren i England. Nøkkelomgrep og nøkkelprossar blei sett på som eit radikalt grep å innføre i faget, og dette skapte en debatt som varte i fleire år. I debatten var det ein ving som verna om det tradisjonelle kunnskapsfaget historie, medan den andre verna om ferdigheitsfaget historie.³⁶ Slik sett kan ein spore diskusjonen om kva historiefaget skal innehalde eit stykke tilbake. Læreplanen i historie for vidaregåande skule i Noreg i dag har fokus både på tradisjonell faktakunnskap og ferdigheiter. Kunnskapsløftet har løfta fram ferdigheiter og gjort at dei to områda i faget lettare skal bli knyta saman. Det står eksplisitt i læreplanen at dei to hovudområda: ”[...] utfyller hverandre og må sees i sammenheng.”³⁷ Dermed ser det ut til at mykje av tankegongen frå

³¹ Heretter omtala som SCHP.

³² Shemilt 1980.

³³ Lund 2009: 41.

³⁴ Seixas 2017: 594.

³⁵ Seixas 2017: 594.

³⁶ Lund 2011: 42.

³⁷ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

SCHP har påverka læreplanen også i Noreg.

Historisk tenking dreier seg om veldig mykje ulikt, og eg har derfor valt å avgrense meg til ein del av historisk tenking som gjerne blir kalla metodekunnskap på norsk. I Noreg er det historiedidaktikkaren Erik Lund som er kjent for dette omgrepet. Lund nyttar seg av ein modell for historisk kunnskap der han deler kunnskapen opp i tre bolkar: omgrepskunnskap, utsegnskunnskap og metodekunnskap. Denne modellen var ikkje Lund den første som brukte, den blei første gong lansert av historikaren P.J. Rogers i boka *The New History. Theory into practice* som kom ut i 1979.³⁸ Det er fleire historikarar som har brukt denne til inspirasjon, blant anna historikaren Bruce VanSledright som deler kunnskap inn i ”substantive” og ”strategic”, der ”strategic” er omtrent det same som metodekunnskap, medan ”substantive” dreier seg om historia sine kva, kvar og når, i tillegg til nøkkelomgrepa i historie.³⁹ Slik sett er ikkje desse modellane heilt like, men både Lund og VanSledright har henta mykje inspirasjon frå Rogers.

I denne oppgåva har eg valt å bruke Lund sin modell som ramme, sidan den omfattar fleire moment enn andre omgrep. Men eg har valt å gå meir i djupna ved å bruke Sam Wineburg og Peter Seixas sine modellar for korleis ein kan drive med kjeldegransking. Slik sett har oppgåva omgrepet metodekunnskap som overordna mål, men bruker andre modellar for å kunne gå meir i djupna. I modellen til Lund blir utsegnkunnskap og kalla ”vite-at” kunnskap, og dreier som kva me kan vite om historia. Det vil seie kva som har hendt i fortida og kvifor det skjedde. Omgrepskunnskap blir delt i nøkkelomgrep og innhaldsomgrep. Innhaldsomgrep er knyta til ein bestemt kontekst og kan for eksempel vere terrorbalanse, revolusjon og planøkonomi. Nøkkelomgrep er omgrep som er universelle og grunnleggjande, sidan dei kan bli brukt i ulike epokar og settingar. Lund omtalar dei som historiefaget sine metaomgrep, sidan dei kjem etter eller bortanfor innhaldshistoria.⁴⁰

Nøkkelomgrepa som Lund viser til er tid, årsak, endring og kjelde. Her kan ein tydeleg sjå at Lund er inspirert av den engelske tankegongen og historisk tenking. Han omtalar blant anna nøkkelomgrep som det same som second-order concepts og innhaldsomgrep som first-order concept frå den engelske tankegongen. Historiedidaktikkaren viser også til at nokon gonger er ikkje skiljet mellom nøkkelomgrep og innhaldsomgrep like klart, og viser til dømet med nøkkelomgrepet årsak. Når årsak blir brukt i historiefaget blir det brukt som eit innhaldsomgrep,

³⁸ Rogers 1979: 6-16.

³⁹ VanSledright 2014: 6.

⁴⁰ Lund 2011: 19-20.

det blir faktastoff som skal bli gitt at og hugsast. Lund hevdar at: ”Å kunne nøkkelbegreper på et nivå som er tilpasset aldersgruppen, er nødvendig for å lære *disiplinen* historie, dvs. hva som kjennetegner historie som fag.”⁴¹ Dei tre delane i Lund sin modell heng tett saman, og ein må ha kunnskap om alle tre for å kunne ha historisk kunnskap. Dei er alle like viktige og spelar ei like stor rolle.

Metodekunnskap blir også kalla ”vite-korleis kunnskap”, og dreier seg om korleis me kan vite det me gjer om fortida. Det blir kunnskap om korleis me kan og har skapa historie. Her er kjelder heilt sentralt, både primære og sekundære. Det er nemleg berre gjennom ulike kjelder at me kan forsøke å forstå kva som skjedde i fortida. Lund deler metodekunnskap inn i to delar: kjeldegransking og praktisering av historie, eller ”do history”. Det var historikaren Jack Hexter som var den første til å bruke omgrepet ”do history”. Hexter hevdar at det er fantasien som skapar store delar av historia. Det er nemleg fantasien som lar oss sette saman faktaopplysingane me har til meningsfulle heilskapar, og utan den fungerer fakta berre som lausrivne punkter. Ein må dermed skape historie ved å bruke dei kjeldene som finst, samtidig som ein brukar personlege kunnskapar, erfaringar og verdiar til å skape historie.⁴² Dermed blir historie noko subjektivt. Det at elevane skal praktisere eller skape historie byggjer på eit konstruktivistisk læringssyn der elevane sjølv er både søkande, aktive og skapande.⁴³ Elevane skal med andre ord konstruere sin eigen kunnskap og verktøy for å tileigne seg denne kunnskapen. Dette er noko som føreset pedagogiske rammer, slik som ein lærar eller ei lærebok. Ein anna definisjon på omgrepet ”do history” er ”[...] frame questions, gather data from primary and secondary sources, organize and interpret that data, and share their work with different audiences.”⁴⁴

3.2 Kjeldeterminologien

Det er ikkje denne oppgåva si hensikt å definere alle omgrepa i kjeldeterminologien, det blir for omfattande. Derimot vil omgrepa kjelde, kjeldekritikk og kjeldegransking bli diskutert, sidan det er særleg desse forskarar påpeika svakheiter ved. I tillegg til at elevane skal praktisere historie dersom dei skal utvikle metodekunnskap, skal dei også drive med kjeldegransking. Lund viser til omgrepa opphavssituasjon, tendens, nytte og truverd som sentrale innafor

⁴¹ Lund 2009: 20.

⁴² Lund 2009: 40-41.

⁴³ Koritzinsky 2012: 30.

⁴⁴ Levstik & Barton 2005: xi.

kjeldegransking. Desse kan vidare bli brote ned til spørsmål ein burde stille til ei kjelde. I historiefaget brukar ein ofte omgrepa kjeldekritikk og kjeldegransking om kvarandre, men fleire har påpeika at omgrepet kjeldekritikk kan vere dårleg og misvisande å bruke. Historikar Knut Kjeldstadli hevdar at kjeldekritikk er: ”[...] et sett håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen en får ut av dem.”⁴⁵ Han viser til at kjeldegransking er eit vel så godt ord å bruke, sidan me ikkje eigentleg kritiserer kjelda, men granskar den for å finne ut det me lurar på.⁴⁶

Den danske historikaren Bernard Eric Jensen går enno lenger, og hevdar at kjeldekritikk er eit misvisande omgrep. Han viser til at kjeldene då fort kan oppfattast som mindre gode, når det eigentleg er metoden og problemstillinga som er avgjerande for relevansen av kjelda.⁴⁷ Med andre ord betyr det at kjeldegransking vil vere eit betre omgrep å bruke når ein skal arbeide med kjelder, og det vil vere interessant å undersøkje om læreverka nyttar dette omgrepet. I læreplanen er det derimot berre omgrepet kjeldekritikk som blir brukt, og det står ikkje noko om korleis ein skal drive med kjeldekritikk.⁴⁸ Dette opnar opp for ulike tolkingar og bruk av omgrepet, og det blir opp til lærebokforfattarane korleis dei vil at elevane skal arbeide med kjeldene. Dermed vil det også vere særleg interessant å finne ut korleis læreverka legg opp til kjeldegransking, sidan læreplanen ikkje seier noko om korleis ein skal gjere det.

Kjeldegransking inneber ei forståing av historiefagets egne omgrep, som også omfattar omgrepet kjelde. Kjelde er eit veldig stort og vidt omgrep som omfattar mykje, og enkelte har hevda at kjelde ikkje er noko godt omgrep å bruke. Enkelte historikarar i Noreg har meint at kjelde blir for snevert å bruke i historiefaget, og dei meiner at ein heller bør nytte omgrep som historisk materiale av ulik art, anvendt materiale eller observasjonsmateriale.⁴⁹ Derimot er bruken av omgrepet kjelde så utstrekt at eg vel å bruke omgrepet kjelde for ulikt historisk materiale i denne oppgåva. Historikar May-Brith Ohman Nielsen skreiv i 2007 ein artikkel der ho hevdar at dei sentrale omgrepa i historiefaget, som kjelde, leivning og beretning, er vanskelege å forstå og lære for elevar i skulen. Ohman Nielsen hevdar at dei læresetningane som me brukar i historiefaget kan vere utfordrande. Ho påpeiker at det er vanskeleg for elevane å forstå skilnaden på dei omgrepa me brukar i historiefaget, for eksempel dersom dei blir spurt

⁴⁵ Kjeldstadli 2010: 169.

⁴⁶ Kjeldstadli 2010: 169.

⁴⁷ Jensen 2003: 190.

⁴⁸ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

⁴⁹ Dahl 1973: 31 og Blom & Helle 1997:30.

om å bruke ei kjelde som leivning og beretning. Det er særleg ordet kjelde som er problematisk for elevane, med andre ord det å skjønne at kjelde er ein bruksform, og ikkje eit konkret objekt. Ohman Nielsen foreslår det at ein burde formulere seg på ein annan og meir konkret måte:

I undervisningsopplegg der en er konsekvent på denne begrepsbruken og hele tiden sier «bruke som kilde» og «kildebruk», og bruker «levninger» bare som betegnelse på det konkrete historiske materialet, skaper dette svært mye mindre begrepsforvirring både blant elever i ungdomsskole og i videregående opplæring [...]⁵⁰

Med andre ord kan ein unngå mykje av misforståinga ved bruk av ordet kjelde, dersom ein er meir bevisst på måten ein formulerer seg. Det vil vere interessant i mi undersøking å finne ut om lærebokforfattarane er bevisste på at desse omgrepa kan skape forvirring for elevane, og om dei dermed bruker slike formuleringar som Ohman Nielsen viser til at kan vere føremålstenleg.

Ein skil også ofte mellom eit funksjonelt og eit instrumentelt kjeldeomgrep. Det instrumentelle kjeldeomgrepet er prega av ein ganske mekanisk måte å arbeide med kjelder på. Det er mellom anna eit stort fokus på tekniske spørsmål og aspekt knyta til kjelda. Det funksjonelle kjeldeomgrepet dreier seg om at kjelder er kjelder til det me ønskjer at dei skal vere kjelder for – dei er funksjonelle. Sagt på ein annan måte er det historikaren sine spørsmål til og bruk av kjelder som avgjer kva ein får ut av kjelda.⁵¹ Dette betyr at alt som finst og er igjen frå fortida, er moglege kjelder, dersom dei kan gi svar på spørsmåla me stiller. Det funksjonelle kjeldeomgrepet har også fokus på kvifor historia blir fortalt slik ho gjer.⁵² Her er det viktig med kunnskapar om tekstar og lesing, og Marte Blikstad-Balas hevdar blant anna at elevane skal kunne sjå og kjenne igjen ”underliggende holdninger, motiver og ideologier i tekster.”⁵³ Det betyr ikkje at spørsmål knyta til kjeldetekniske omgrep ikkje er viktige i historiefaget, men det må samtidig vere eit fokus på korleis kjelda kan bli brukt til å lage ulike bilete av fortida.

Ein kan hevda at det funksjonelle kjeldeomgrepet er til stade i læreplanen for historie for den vidaregåande skulen. Dette ser me i eit av kompetansemåla under hovudområdet ”Historieforståing og metodar” der det står at elevane skal kunne: ”Identifisere og vurdere

⁵⁰ Ohman Nielsen 2007: 382.

⁵¹ Ohman Nielsen 2007: 374.

⁵² Kvande & Naastad 2013: 78.

⁵³ Blikstad-Balas 2016: 108.

historisk materiale av ulike art *som kilder*, og bruke det i egne historiske framstillingar''⁵⁴ Her blir det skilt mellom kjelder og historisk materiale, og det blir poengtert at elevane skal vurdere historisk materiale som kjelder. Det vil vere interessant å finne ut i analysen om lærebøkene brukar det funksjonelle kjeldeomgrepet slik læreplanen seier at dei skal.

Lise Kvande og Nils Naastad er blant dei som hevdar at den funksjonelle kjeldegranskinga er å føretrekkje framfor ei instrumentell kjeldegransking. Dei viser til at den tradisjonelle kjeldekritiske metoden som har vore rådande i historiefaget, der ein vurderer opphavssituasjon, tendens, truverd, og kva slags kjeldetype det er, ofte blir redusert til ein slags ''punktkritikk'', og blir for instrumentell i forma.⁵⁵ Denne metoden blir ofte meir tekniske studiar av kjelda, og dei er vanskeleg å overføre til andre område. Den funksjonelle kjeldekritikken løfter på mange måtar blikket utover spørsmål og omgrep, og forsøker å finne svar på kvifor historia blir fortalt på den måten ho gjer.⁵⁶ Dermed vil også dette vere interessant å undersøkje i analysen, sidan det har vore eit skifte i historiefaget, og som nemnt, sidan læreplanen ikkje seier noko om korleis ein skal drive med kjeldegransking. Elles finst det ikkje ein allmenn akseptert måte å arbeide med kjelder på, og historikarar og didaktikkarar er usamde om korleis ein kan gjere det på best måte. Den neste delen av dette kapittelet vil gjere greie for to av dei mest sentrale historikarane innføre historisk tenking, med særleg fokus på korleis dei meiner ein kan utvikle metodekunnskap gjennom å arbeide med kjelder.

3.3 Sam Wineburg – leseprosessar

Den amerikanske professoren Sam Wineburg har lenge vore sentral innanføre historisk tenking, og hans forskning blir gjerne sett på som byrjinga på forskning knyta til kjeldekritisk lesing. På 1990-talet gjorde Wineburg fleire undersøkingar for å finne ut kva som skilde historikarar og elevar når dei blei stilt overfor ulikt historisk materiale. Undersøkingane viste, ikkje så veldig overraskande, at elevane tenkte annleis enn historikarane. Elevane oversåg ofte forfattaren og konteksten som kjelda var frå. Dei gav nesten alltid eit fasitsvar på korleis ein burde lese og tolke kjelda, medan historikarane konkluderte med at kjeldene ikkje viste heile sanninga, og at det var mogleg å bruke dei på ulike måtar. Eit av døma er særleg interessant sidan det seier mykje om kva syn elevane hadde på lærebøker i historie. Historikarane og elevane skulle

⁵⁴ Utdanningsdirektoratet 2009: 7. Kursivering av underteikna.

⁵⁵ Kvande & Naastad 2013: 77.

⁵⁶ Kvande & Naastad 2013: 78.

vurdere åtte ulike kjelder der ei av kjeldene var eit utdrag frå ei lærebok. Historikarane rangerte læreboka heilt sist når det gjeldt truverd, medan dei fleste av elevane vurderte lærebokteksten som den mest truverdige.⁵⁷ Dette er interessant og viste kor mykje tillit elevane hadde til læreboka og oppfatta den som sanninga. Ein kan dermed hevda at læreboka har ei eiga stilling som kjelde og teksttype for elevane. Den blir ofte sett på som fasiten, og ikkje problematisert på same måte som andre kjelder. Det er det også fleire andre forskarar som har påpeika at elevane sitt syn på læreboka er problematisk, sidan elevane har så stor tiltru til ho.⁵⁸

Wineburg kom til den konklusjonen at tankegangen til elevane var naturleg, og hevda derfor at å tenkje historisk ikkje var naturleg. Han hevda at elevane var prega av tida dei levde i og ikkje klarte å setje seg inn i konteksten som kjelda var frå. Dersom elevane blei bedt om å analysere og tolke ei kjelde, ville dei automatisk analysere den ut frå samtida, og ikkje tida kjelda var frå. Dette var særleg tydeleg når kjeldene dreidde seg om kontroversielle emne, slik som slavehandel og rasisme. Wineburg viste til at historikarane sin tankegang var noko dei hadde lært seg gjennom arbeid med kjelder, og sjølv om historikarane ikkje hadde noko særleg kunnskap om konteksten som kjelda var frå, ville dei lese kjeldene på same måte. Derfor kartla han prosessane som historikarane gjekk gjennom når dei blei stilt overfor ulike kjelder, og hevdar at elevane også kan lære seg å tenkje historisk dersom dei blir instruert i slik tenking.⁵⁹

Wineburg presenterte fire leseprosessar som historikarane gjekk gjennom medan dei las: 1) sourcing, 2) contextualization, 3) corroboration og 4) close-reading. Desse vil eg heretter omtala som vurdering av opphav, kontekstualisering, korroborering og nærlesing. Vurdering av opphav handlar om at den som les kjelda skal tenkje over kven som er forfattar og korleis skapinga av kjelda blei til. Det dreier seg med andre ord både om spørsmål om kven og når, men også om kva formål den som har laga kjelda har hatt, og kor truverdig den er. Kontekstualisering dreier seg om å plassere kjelda på stad og i tid. Med andre ord heng dette både saman med kva for nokre personar som var viktige og definerte perioden, kva for nokre viktige hendingar som skjedde i det tidsrommet og kva for nokre tema personane var opptatte av.⁶⁰

⁵⁷ Wineburg 2001: 67-68.

⁵⁸ Justvik 2014: 9, Nornes 2017:67 og Imsen 2009: 331.

⁵⁹ Wineburg 1991b: 83.

⁶⁰ Wineburg 2010: 3.

Korroborering går i alle hovudsak ut på å samanlikne kjelda med andre, for finne motstridande eller bekreftande opplysningar. Dette inneber at ein klarer å identifisere kva for nokre argument som treng å bli bekrefta eller avkrefta, samstundes som ein må vurdere kor truverdig denne kjelda er i forhold til andre kjelder. Nærlesing dreier seg om å lese kjelda grundig for å undersøkje påstandar, argumentasjon og språk. Dette dreier seg både om å tenkje og reflektere over kva som står i kjelda, men også kva som ikkje er tatt med og kvifor det ikkje er tatt med.⁶¹ Wineburg hevdar som nemnt at elevane kan ha mykje å lære av måten historikarar tenkjer og resonnerer på når dei blir stilt overfor kjelder, og hevdar at det ikkje er noko i vegen for at elevane kan utvikle dei same prosessane. Derimot er han bevisst på at det ikkje er eit mål at elevar skal bli såkalla ”mini-historikarar”, det blir i følge Wineburg eit for ambisiøst mål.⁶² Prosessane til Wineburg dreier seg om ein måte å drive kjeldegransking, som er den eine bolken innanføre metodekunnskap. Dei ulike prosessane er også veldig like og kan koplast saman med omgrepa som Lund viser til, nemleg opphav, tendens, truverd og nytte. Det vil derfor i analysen bli undersøkt om læreverka legg opp til at elevane skal lese og arbeide med kjelder på ein måte som liknar anbefalingane til Wineburg.

3.4 Peter Seixas – The Big Six

Medan Sam Wineburg har vore opptatt av kva som skil historikarar og novisar sin måte å lese kjelder på, har den canadiske historikaren Peter Seixas har eit større fokus på korleis historikarar skapar historie. Peter Seixas er den leiande forskaren ved Universitet i British Columbia i Canada, og har blant anna leia ”Centre for the Study of Historical Consciousness”⁶³ ved nemnte universitet. I samarbeid med Historica Foundation,⁶⁴ blei det i 2006 starta eit prosjekt som har blitt kalla ”The Historical Thinking Project”. Dette prosjektet var aktivt fram til 2014, og skulle fremme ei ny tilnærming til historiefaget i skulen. Dei tok utgangspunkt i nyare forskning innføre historiedidaktikk, og ville endre måten lærarane underviser, og dermed også måten elevane lærer på. Dette prosjektet fekk stor innverknad på seinare læreplaner i Canada, og for omgrepet historisk tenking.

Seixas definerer historisk tenking som ”[...] the creative process that historians go through to

⁶¹ Wineburg 2010: 3.

⁶² Wineburg & Reisman 2015: 637.

⁶³ Heretter omtala som CHSC.

⁶⁴ Historica Foundation er den største organisasjonen i Canada, som skal vere med å bidra til å forbetre og promotere utdanning innan historiefaget. Sjå <https://www.historicacanada.ca/> for meir informasjon.

interpret the evidence of the past and generate the stories of history.’’⁶⁵ Med andre ord er det prosessen som historikaren går gjennom når han eller ho skal skape historie som er historisk tenking for Seixas. Denne prosessen er kompleks, og Seixas har utvikla seks konsept som kanadiaren meiner kan og bør fungere som eit rammeverk for lærarar i historiefaget og skriv blant anna at ’’These constitute a six-part framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves.’’⁶⁶ Desse seks konseptar er: 1) historisk signifikans, 2) bevis, 3) kontinuitet og endring, 4) årsak og verknad, 5) historisk perspektiv og 6) den etiske dimensjonen.⁶⁷

Det er tydeleg at desse konseptar har henta inspirasjon frå dei britiske ’’second order’’ konseptar, som me gjerne kallar nøkkelomgrep på norsk, noko Seixas også poengterer i sin artikkel ’’A Model of Historical Thinking’’ frå 2017.⁶⁸ Samtidig påpeiker kanadiaren at: ’’While they look like concepts, the reason that they are so generative is that they function, rather, as problems, tensions, or difficulties that demand comprehension, negotiation and, ultimately, an accommodation that is never a complete solution.’’⁶⁹ Konseptar blir med andre ord ulike problem som ein møter på i historiefaget, og elevane sine evner til å tenkje historisk blir derfor definert som deira evne til å finne gode og produktive løysningar på desse problema.⁷⁰

Dette minner på mange måtar om Wineburg sine leseprosessar, sidan Seixas også viser til at elevane kan lære mykje av måten historikarar handterer desse problema. Men Seixas har problematisert Wineburg sin måte å arbeide med kjelder, der han blant anna viser til at det manglar spenning og dilemma. Med dette meiner han at listene til Wineburg ikkje tar høgde for at kjeldene, konteksten og spørsmåla som blir stilt til kjeldene, er i eit dynamisk forhold til kvarandre. Det er dette symbiotiske forholdet som gjer at tolking av kjeldene blir problematisk. Seixas hevdar at arbeid med kjelder ikkje kan bli redusert til punkter eller prosessar, sidan me egentleg forsøker å forstå det komplekse forholdet mellom fortid og notid, og skilnaden mellom den historiske disiplinen og kvardagslivet. Sidan kjeldene ikkje blei laga for at me i ettertid skal kunne svare på våre spørsmål, blir det vanskeleg å dømme dei ut frå det. Seixas viser også til at kjelda ikkje lenger er ein del av sin originale kontekst, men heller fungerer som

⁶⁵ Seixas & Morton 2013: 2.

⁶⁶ Seixas & Morton 2013: 3.

⁶⁷ Seixas & Morton 2013: 3.

⁶⁸ Seixas 2017: 597.

⁶⁹ Seixas 2017: 597.

⁷⁰ Seixas & Morton 2013: 3.

”[...] a wild animal inn a zoo [...]”.⁷¹ Det er nemleg slik at kjeldene ikkje blei laga for oss som lev no i dag, dei er konstruert ut frå datidas oppfatningar. Kanadiaren hevdar også at spørsmåla me stiller er prega av problema i samtida, slik som kvifor nokre land er fattigare enn andre. Dette er ikkje spørsmål som fortidige menneske forsøkte å svare på gjennom kjeldene me har tilgjengeleg.⁷²

Konseptet historisk signifikans dreier seg om kva som er utsegnskraftig for oss eller andre, det vil seie kva som er viktig for oss. Me kan ikkje vite alt om fortida, og derfor er det interessant og viktig å vere merksam på kvifor me veit det me gjer, og det kan seie mykje om haldningar og verdiar. Bevis handlar om korleis me kan vite det me gjer om fortida. Kontinuitet og endring dreier seg om kva som forandrar seg og kva som ikkje gjer det. Ein sentral del av dette konseptet er å forstå at nokre fenomen endrar seg sakte, medan andre ting kan skje over natta. Det er like viktig å forstå at nokre ikkje endra seg i det heile. Årsak og verknad tar føre seg årsaksforklaring og verknadar av historiske hendingar. Her er det sentralt å kunne forstå kva som gjorde hendingar mogleg og ikkje. Langsiktige og kortsiktige årsaker er også sentralt her. Historisk perspektiv dreier seg om å forsøke å forstå fortidige personar sitt perspektiv. Det er ikkje slik at me fullt ut kan forstå korleis det var å leve i fortida, men det er viktig å tenkje gjennom kva utgangspunkt dei hadde. Den etiske dimensjonen handlar om at me ikkje må vere for raske med å dømme fortidige menneske for deira handlingar. Fortidige menneske levde med andre tankesett, normer og verdiar og det må me vere merksam på når me dømmer dei.⁷³

Det er konseptet som Seixas kallar bevis som er særleg sentralt for min oppgåve, og eg har derfor valt å berre utdjupe det. Konseptet bevis dreier seg i all hovudsak om kjelder, og Seixas er særleg opptatt av korleis historikarar arbeider med kjelder. I tillegg til konseptet, har Seixas utvikla noko som har kallar ”guideposts” til dei ulike konseptet. I tilknytning til konseptet bevis er det fem ”guideposts”, definert av kanadiarane som: ”[...] the big ideas related to each concept – the ”way in” to the historian’s way of thinking.”⁷⁴ Dei fem ”guideposts” som er kopla til bevis er:

1. History is **interpretation** based on **inferences** made from primary sources. Primary sources can be accounts, but they can also be traces, relics, or records.
2. **Asking good questions** about a source can turn it into evidence.

⁷¹ Seixas 2017: 599.

⁷² Seixas 2017: 599.

⁷³ Seixas & Morton 2013: 12-202.

⁷⁴ Seixas & Morton 2013: 8.

3. Sourcing often begins before a source is read, with questions about **who** created it and **when** it was created. It involves inferring from the source the author's or creator's **purposes, values, and worldview**, either conscious or unconscious.
4. A source should be analyzed in relation to the **context of its historical setting**: the conditions and worldviews prevalent at the time in question.
5. Inferences made from a source can never stand alone. They should always be **corroborated** – checked against other sources (primary or secondary).⁷⁵

Til kvar av desse "guidepostane" er det forslag til aktivitetar og oppgåver som skal bidra til at elevane utviklar historisk tenking innanføre konseptet bevis. Desse er konkrete oppgåver av ulik type og dei er oppgåver ikkje alle lærebøkene har moglegheit til å realisere. Nokre av oppgåvene har tilhøyrande tekst og krev at læraren er med, som er vanskeleg for lærebøkene å realisere. Derimot er det ein del av dei som lærebøkene fullt mogleg kunne hatt med, slik som å diskutere kva som er skilnaden på historie og fortid, samanlikne kjelder ved hjelp av ulike spørsmål og bruke ulike kjelder til å skrive ein læreboktekst.⁷⁶ Desse oppgåvene vil ikkje bli gjennomgått i detalj her, men "guidepostane" vil bli brukt i analysedelen, og dersom nokon av lærebøkene har oppgåver eller på ein anna måte forsøker å utvikle metodekunnskap slik Seixas og Morton viser til her vil det bli poengtert. Seixas hevdar derimot at: "Thus, working with primary sources is never merely a technical problem to be guided by a few algorithms."⁷⁷ Med andre ord hevdar Seixas at desse "guidepostane" er moglege måtar å arbeide med konseptet på, men at dei ikkje skal fungere som oppskrifter. Seixas sine konsept dreier seg med andre ord i stor grad om det å gjere eller praktisere historie. Det vil derfor vere interessant å undersøkje om læreverka legg opp til at elevane skal arbeide med kjelder på ein slik måte som Seixas hevdar er føremålstenleg.

⁷⁵ Seixas & Morton 2013: 10.

⁷⁶ Seixas & Morton 2013: 50-66.

⁷⁷ Seixas 2017: 599.

4 Metode

Utgangspunktet for denne oppgåva er problemstillinga: Korleis forsøker lærebøker i historie for den vidaregåande skulen å utvikle metodekunnskap? Så langt har tidlegare forskning og teori knyta til metodekunnskap blitt introdusert og drøfta. Sidan læreboka er ein komplisert teksttype som inneheld mange ulike moment, har eg også valt å ta omsyn til dette når eg har utforma kriteria. Analysen hadde fort blitt for subjektiv dersom den hadde bestått av for overordna spørsmål, og eg har derfor valt å dele analysekriteria inn i ulike måtar læreverka forsøker å utvikle metodekunnskap på. Dette vil gjere analysen meir oversikteleg og objektiv.⁷⁸ Desse kriteria er berre analytiske verktøy som blir brukt i denne analysen for å gjere undersøkinga meir oversiktlege. I røynda heng alt saman. Resultatet av teorien knyta til metodekunnskap og strukturen i lærebøkene er blitt til kriteria som blir klargjort i neste del av dette kapitlet.

4.1 Kriteria for analysen

Det første som vil vere interessant å undersøkje i lærebøkene er metateksten, det vil seie teksten som gjer greie for kjeldeterminologien, og som beskriv korleis elevane skal arbeide med kjelder. Her vil altså omgrepa som lærebøkene trekkjer fram bli diskutert, samtidig som måten dei legg fram arbeid med kjeldegransking vil bli undersøkt . Som nemnt i det førre kapitlet er det ein del usemje om kva omgrep frå kjeldeterminologien ein bør bruke og korleis ein bør definere dei, og det vil derfor vere interessant å undersøkje korleis forfatarane vel å løyse dette. Dette vil ikkje berre innebere omgrep som er spesifikt knyta til kjelder, men også overordna omgrep som kan bidra til betre forståing av metodekunnskap, slik som historie og fortid. Metateksten til lærebøkene vil kunne seie mykje om kva syn dei har på kjeldegransking, samtidig som kor mykje plass dei vier metateksten, vil kunne seie noko om kor mykje dei vektlegg utvikling av ferdigheiter i faget.

- **Korleis er metateksten i lærebøkene?**

I tillegg til metateksten vil også materiale som læreverka nyttar som kjelder bli påpeikt og diskutert. Tradisjonelt sett har lærebøker i skulefaget historie, og det vitskaplege historiefaget, vore spesielt opptatt av skriftlege kjelder, men i seinare tid har også andre typar kjelder blitt løfta fram og sett på som gode. Dermed vil det kunne vere interessant å undersøkje kva slags

⁷⁸ Sjå kapittel 4.3 for strukturen på lærebøkene.

kjeldetypar det er flest av, og korleis vektlegginga mellom dei er. Det vil også vere sentralt å undersøkje kva forklaring forfattarane gir med tanke på opphavet til kjelda, og om dei definerer klart kva type kjelde det er snakk om. Alle læreverka har med mange bilete, sitat, illustrasjonar og kart, men desse vil berre bli brukt i analysen når lærebøkene bruker dei som kjelder, eller forsøker å utvikle metodekunnskap ved å problematisere dei. Når det gjeld problematisering av kjeldene, vil dette seie at læreboka påpeiker noko som kan utvikle metodekunnskap, for eksempel ved å poengtere at kjelda er basert på ei anna kjelde.

- **Kva slags materiale blir brukt som kjelder?**

Metodekunnskap dreier seg i stor grad om å arbeide med kjelder, og derfor vil neste kriterium dreie seg om det. Det er hovudsakleg gjennom oppgåver at lærebøkene forsøker å utvikle metodekunnskap hos elevane, og nyansane i desse oppgåvene vil bli diskutert. Undersøkinga vil blant anna sjå på om spørsmåla dreier seg om at elevane skal nytta seg av kjeldetekniske omgrep, slik som leivning og beretning. Under dette kriteriet vil det vere særleg sentralt å finne ut om lærebøkene legg opp til at elevane skal lære seg leseprosessane som Wineburg viser til at historikarar gjennomgår, det vil seie vurdering av opphav, kontekstualisering, korrobering og nærlesing.⁷⁹ Her vil det også vere sentralt å undersøkje om det er samsvar mellom metateksten og spørsmåla. Ein sentral del av metodekunnskap er det å praktisere historie, og dermed vil også dette kriteriet ta føre seg om oppgåvene og spørsmål legg opp til at elevane skal gjere historie gjennom bruk av sitt ytre og indre arkiv.

- **Korleis skal elevane arbeide med kjelder?**

Det kjem tydeleg fram i læreplanen at elevane ikkje berre skal ha faktakunnskapar, men også meta-historisk innsikt. Det vil seie at dei må ha kunnskap og forståing for korleis kunnskap blir brukt og produsert. Derfor vil dette kriteriet undersøkje dette. Tradisjonelt sett har brødteksten handla om realhistorie, men læreplanen i historie hevdar at dei to hovuddelane i faget må sjåast i samanheng.⁸⁰ Her vil det også bli diskutert om læreboka skriv på ein måte der forfattaren er synleg og ikkje allvetande, med å bruke formuleringar som ”kanskje” og ”det kan tenkast”. I tillegg vil det vere interessant å finne ut om læreverka viser til at historie ikkje er noko statisk,

⁷⁹ Wineburg 2010: 3.

⁸⁰ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

gjennom å vise til korleis historikarar har vore usamde om ulike historiske forklaringar og fenomen. Andre delar av lærebøkene vil også bli vurdert, slik som tekstar under bilete eller tekstboksar av andre slag.

- **Korleis legg lærebøkene opp til at elevane skal oppnå meta-historisk innsikt?**

4.2 Lærebokanalyse som metode

Læreboka har ei lang historie som det mest brukte og rådande læremiddelet i den norske skulen. Sjølv om me er kome til 2018, og det å kunne bruke digitale verktøy er ei av fem grunnleggjande ferdigheiter i skulen, viser forskning at læreboka framleis er mykje brukt. Dette gjeld og i historiefaget.⁸¹ Lærebokanalyse er ikkje noko nytt felt i forskinga innanføre historiefaget, men det har auka ein del i nyare tid.⁸² Ein grunn til at lærebokanalyse har vore eit vaksande felt kan vere at me i Noreg lenge har hatt ein lærebokrevisjon, det vil seie at lærebøkene må bli godkjent av statlege instansar før dei kan bli brukt i skulen. Denne revisjonen kom allereie i 1899, og blei ikkje avvikla før i år 2000.⁸³ I følgje Theo Koritzinsky bidrog dette godkjeningsorganet til at lærebøkene etablerte både ei styrande og ei autoritativ rolle for korleis undervisninga i klasserommet skulle vere. Koritzinsky hevdar også at avviklinga gjorde at lærebokforfattarane fekk mykje større fridom i utforming av lærebøkene, men dette betyr også at lærarane og skulane må vere mykje meir merksame på kva lærebøker dei bruker.⁸⁴ Med andre ord er det no enda viktigare å tenkje gjennom kva for nokre lærebøker ein vel og kvifor. Dette betyr at lærebokundersøkingar som denne oppgåva, kan bidra til å gjere val av lærebøker enklare. Samtidig er det mykje meir enn berre det som denne oppgåva undersøker som er viktig for at ei lærebok skal vere god.

Det finst mange ulike måtar å analyse lærebøker på, alt etter om ein vil undersøkje innhald, struktur, funksjon, verknad eller noko anna. Det finst ikkje ein felles metode som alle nyttar seg av, og det som er viktig er å velje ein metode som passar formålet til analysen best.⁸⁵ Lærebøker er ein veldig komplisert teksttype som skil seg ut frå andre tekstar. Dei inneheld både tekst,

⁸¹ Sjå blant anna Bachmann 2004: 126, Christophersen 2004: 115, Justvik 2014: 16, Koritzinsky 2012: 231, Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010:6 og Rognaldsen 2010: 114.

⁸² Bøe 2006: 202.

⁸³ Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2000.

⁸⁴ Koritzinsky 2012: 220.

⁸⁵ Bøe 1995: 121 og Angvik 1982: 367-370.

bilete, spørsmål, illustrasjon, tabellar og andre komponentar. Nettopp på grunn av denne kompleksiteten, har eg laga kriterium som fokuserer på ulike måtar lærebøkene forsøker å utvikle metodekunnskap på. Dersom ein skulle analysert heile boka med ein overordna problemstilling eller spørsmål, hadde det blitt både for subjektivt og for vanskeleg. Dei ulike kapitla og delane i lærebøkene er annleis, både frå kvarandre, men og frå dei andre delane i lærebøkene. Derfor har eg tatt omsyn til det når eg har valt metode.

Eg har valt å gjere ein komparativ analyse av fire lærebøker, noko som blant anna Magne Angvik kallar for ein gruppeanalyse. I ein gruppeanalyse undersøker ein fleire lærebøker vertikalt eller horisontalt, eller begge av dei nemnde. I ein vertikal analyse ser ein på eit emne, tema eller fenomen over tid, medan i ein horisontal analyse, er fokuset på korleis noko er blitt framstilt i bøker frå same tid.⁸⁶ Ein vertikal analyse blir ofte brukt for å finne ut kva verdiar og haldningar som har vore sentrale gjennom ulike periodar, og den er mykje brukt i historiefaglege lærebokanalysar. Svakheita til denne typen analyse er at den ikkje vil få med nyansane som kan ha vore i ulike lærebøker frå same tid, og det er ikkje slik at det alltid har vore ei lærebok eller eit forlag som har vore gjeldande i Noreg, sjølv om nokre sjølvsagt har blitt brukt meir enn andre. Den horisontale analysen vil kunne seie meir om dei ulike nyansane som kan finnast i lærebøker som er frå omtrent same tidsperiode, men den vil ikkje kunne seie noko særleg om utviklinga som har vore.

Min analyse kan nok bli definert som både horisontal og vertikal. Sjølv om det er ti år mellom eldste og yngste læreverk, har dei den same læreplanen som utgangspunkt, som vil seie at utviklinga ikkje nødvendigvis har vore så drastisk. Dette vil tilseie at endringane i lærebøkene ikkje er så store som ein kunne venta av lærebøker med fleire års mellomrom. På bakgrunn av dette vil eg hevda at analysen min blir ei blanding av horisontal og vertikal analyse. Det er også vanleg å gjere ei blanding av dei to typene i ein gruppeanalyse. Dette vil eg og hevda er ein styrke ved oppgåva, sidan den kan vise korleis lærebøkene som blir brukt i dag er med tanke på utvikling av metodekunnskap, samtidig som den kan seie noko om korleis utviklinga har vore dei siste ti åra. Ved å gjere ei blanding av desse to, vil analysen min kunne vise fleire trekk ved fenomenet eg undersøker. Det vil seie at eg skal sjå på korleis kvar enkelt lærebok er med tanke på metodekunnskap, men også utviklinga som har vore.

⁸⁶ Angvik 1982: 367-370.

Denne analysen er ein kvalitativ tekstanalyse. I ein kvalitativ tekstanalyse undersøker ein noko med eit ønskje om å skape ei betre og djupare forståing av eit fenomen. I denne oppgåva er det ein særeigen form for tekst, nemleg lærebøker, som blir tolka. Tekstanalyse er ein metode som heng tett saman med hermeneutisk metode. Knut Kjelstadli hevdar at hermeneutikk handlar om at: ”Vi skal trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringene og tegn, bak institusjon og ritualer.”⁸⁷ I dette tilfellet er det metodekunnskap som skal bli undersøkt i lærebøkene. Ei svakheit med denne metoden er at den fort kan bli subjektiv, nettopp fordi ein må tolke og vurdere teksten ein undersøker. For å gjere analysen så objektiv som mogleg vil derfor kriteria i delkapittel 4.1 bli brukt, og funna mine vil bli underbyggja med sitat frå lærebøkene.

Eg har valt å dele analysen inn i fire delar, ein del for kvart kriterium. Mange av læreverka liknar på kvarandre, og for at analysen ikkje skal bli for repetitiv vil eg analysere lærebøkene kontinuerleg. Det vil seie at når eg har analysert eit kriterium i ei lærebok, samanliknar eg det eg har funne ut med neste lærebok, og dette igjen med neste lærebok. Alle lærebøkene har oppgåvetypar, spørsmål og formuleringar som går igjen, og derfor vil det bli valt ut nokon av dei som representerer større delar av læreverket. Sjølv om eg har nytta meg av kriterium og delar læreverka opp etter strukturen deira, er læreverka framleis veldig komplekse tekstar, og faren for at analysen blir subjektiv er framleis til stade. Derfor har eg valt å sjå på dei same momenta i kvar bok, i tillegg til at det som er spesielt for kvar enkelt bok vil bli vektlagt. Det vil også bli tatt med ei rekkje sitat frå bøkene for å underbyggje påstandane og analysane undervegs. Til slutt må det påpeikast at det berre er lærebøkene som utgjer empirien i denne undersøkinga. Dei fleste læreverka har tilhøyrande nettstand og lærarrettleiing, og det langt frå sikkert at dei forsøker å utvikle metodekunnskap på same måte som eg kjem fram til at lærebøkene gjer.

4.3 Lærebøkene

Målet med dette delkapittelet er å presentere empirien i min analyse. Det eine læreverket som er utgangspunktet for denne analysen består av fleire bøker, og dei er *Portal. Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750*,⁸⁸ *Portal. Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*⁸⁹ og

⁸⁷ Kjelstadli 2010: 42.

⁸⁸ Dyrvik & Aase 2007. Heretter omtala som *Portal 1*.

⁸⁹ Abrahamsen et al. 2007. Heretter omtala som *Portal 2*.

*Arbeidsportal. Verdshistorie og Noregshistorie.*⁹⁰ Dei resterande tre lærebøkene er *Alle tiders historie. Frå dei eldste tider til våre dagar*,⁹¹ *Perspektiver. Historie vg2-vg3*⁹² og *I ettertid. Lærebok i historie for vg2 og vg3*.⁹³ I dette delkapittelet vil eg kort gjennomgå og forklare strukturen i kvar enkel lærebok. Grunnen til dette er at lærebøker er veldig komplekse tekstar som består av mange ulike komponentar, og dette kan gjere analysedelen vanskelegare å forstå for dei som ikkje er kjent med læreverka. Lærebøkene er også veldig ulikt strukturert, og for at analysedelen skal vere så klar som mogleg vil eg vise til desse strukturelle skilnadene. Dette vil også kunne seie noko om kva fokus og korleis forfattarane vektlegg metodekunnskap. Dei fire lærebøkene skil seg først og fremst frå kvarandre med tanke på lengda, men har også fleire andre strukturelle skilnader.

Læreverket *Portal* består som nemnt av tre lærebøker som saman skal utgjere pensum i historie for vg2 og vg3 i studieførebuande program. Her er det med andre ord ikkje snakk om ei lærebok, men eit sett eller ein "Portalserie".⁹⁴ Det er derfor ikkje overraskande at dette også er det lengste læreverket i analysen, med sine 943 sider. Sjølv om serien blei utgitt først gong i 2003, har eg valt å bruke den andre utgåva som kom i 2007, sidan dei går under same læreplan som dei andre tre læreverka i denne analysen. *Portal 1* og *Portal 2* er byggja opp som tradisjonelle lærebøker i historie, med brødtekst, illustrasjonar og oppgåver der ein kan finne svaret i læreboka. *Arbeidsportal* er boka eg bruker mest i analysen, sidan den både inneheld metateksten og alle kjeldeoppgåvene.

Læreboka *Alle tiders historie* har både ein tradisjonell og utradisjonell struktur. Den er byggja opp med brødtekst, illustrasjonar og oppgåver på slutten, slik ei tradisjonell lærebok som regel er. Men lærebokforfattarane har valt å dele alle sidene i to, der den øvre delen har ulike kjeldeutdrag, forklaringar og andre moment som ikkje er tatt med i brødteksten. I denne analysen er det særleg dei tekstane som heiter "Kjeldesortering" og "Fortid og forklaring" som er sentrale, sidan dei inneheld kjeldeutdrag med tilhøyrande oppgåver, og utdjupa forklaringar som ofte gjer greie for korleis forståinga av ulike historiske fenomen har endra seg. Dei aller fleste kjeldeutdrag og oppgåvene finn ein altså her. Elles har også lærebokforfattarane

⁹⁰ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007. Heretter omtala som *Arbeidsportal*.

⁹¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013. Heretter omtala som *Alle tiders historie*.

⁹² Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013. Heretter omtala som *Perspektiver*.

⁹³ Dørum et al. 2013. Heretter omtala som *I ettertid*.

⁹⁴ Portalserien blir heretter omtala som *Portal*.

valt å ta med metateksten på innsida av omslaget, både framme og bak i læreboka. Totalt er dette læreverket på 583 sider.

Perspektiver kan også bli kategorisert som både tradisjonell og utradisjonell. Den består av brødtekst og oppgaver på slutten av kvart kapittel, men det er også tatt med ei rekkje fleire moment i læreboka. Mange av sidene består av mange komponentar, som brødtekst, kjelder, sitat, spørsmål, ordforklaringar, tips til kor ein kan finne ut meir om noko, meir detaljerte forklaringar av noko som står i brødteksten, tidsakser, statistikk, tabellar og ulike lister. Det er også tatt med nokre tekstar i delen som heiter "Essay" som er skrivne av historieinteresserte personar der dei tar opp alternative omtalar av nokre tema. *Perspektiver* er på totalt 612 sider, og er det nest lengste læreverket i denne analysen.

Læreboka *I ettertid* er ei annleis lærebok, men har ein veldig tradisjonell struktur. Den består av brødtekst, illustrasjonar og oppgaver. Det er tatt med spørsmål undervegs i kapitla, i tillegg til nokre på slutten av kvart kapittel. Ein del av spørsmåla som blir stilt undervegs er vanskeleg å kategorisere, sidan dei ikkje dreier seg om kjeldegransking eller realhistorie. Det er hovudsakleg opne spørsmål som eignar seg godt til ettertanke, diskusjon og reflektering. *I ettertid* har eit tydeleg fokus på at elevane skal gjere historia til deira eigen, og det kjem klart til uttrykk ved den utstrekte bruken av personleg pronomen. *I ettertid* har til skilnad frå dei tre andre læreverka ikkje ein eigen del eller kapittel med metateksten, men det står litt generelt om korleis historie blir skapt i det første kapittelet, og derfor vil dette bli kategorisert som metateksten. *I ettertid* skil seg også ut frå dei andre læreverka med tanke på lengda, medan dei er ganske lange, er *I ettertid* på berre 284 sider.

Grunnen til at eg har valt nettopp desse fire læreverka er at det er dei som er dei nyaste på marknaden frå dei store forlaga, per dags dato. Analysen min vil derfor kunne seie noko om i kva grad elevar i 2018 kan lære metodekunnskap gjennom lærebøkene sine. Sjølv om det er desse lærebøkene som er dei nyaste, vil ikkje det seie at alle elevane i norsk skule har eit av desse læreverka. Det er mange fylkeskommunar og skular som har dårleg økonomi, og derfor er det nok mange andre eldre lærebøker som framleis blir brukt. Samtidig vil nok min analyse kunne gi ein peikepinn på korleis det er i dag. Det må understrekast at lærebøkene berre seier noko om det normative. Det betyr at sjølv om lærebøkene legg opp til at elevane kan utvikle metodekunnskap på ein bestemt måte, er det langt i frå sikkert at elevane gjer nettopp dette. Akkurat kva elevane lærer og sitt igjen med kan ikkje min analyse svare på.

5 Analyse

5.1 Korleis er metateksten?

Dette kriteriet har som mål å undersøkje korleis metateksten til dei ulike læreverka er. Det vil særleg bli lagt vekt på korleis dei definerer kjeldeterminologien, og korleis dei legg opp til at elevane skal arbeide med kjelder. Her vil instrumentell og funksjonell kjeldegransking vere sentralt, sidan dette seier mykje om utgangspunktet og synet til lærebokforfattarane på korleis ein skal drive med kjeldegransking. Omgrepa som fleire har påpeika kan vere uheldige og skape forvirring hos elevane vil det også bli undersøkt korleis lærebokforfattarane har valt å definere og løyse. Elles vil det også bli undersøkt korleis læreverka definerer overordna omgrep i historiefaget, slik som historie og fortid. Plassen som blir vigd til metateksten vil også bli poengtert, sidan det kan seie ein del om kor mykje dei vektlegg arbeid med kjelder og utvikling av metodekunnskap.

5.1.1 Portal

I metateksten legg forfattarane opp til ein ganske instrumentell måte å arbeide med lista på, og viser ikkje til at ulike kjelder treng ulike spørsmål, sidan det er det same spørsmåla som går igjen. Dei viser til ei liste med spørsmål ein kan bruke når ein skal tolke ei kjelde, og den er prega av å vere opptatt av reint tekniske element ved kjelda, slik som: ”Kva er opphavsstaden og opphavstida til leivningen?”⁹⁵ ”Er kjelda rett datert og lokalisert?”⁹⁶ og ”Kor nær i tid er kjelda til det ho fortel om?”⁹⁷ Desse spørsmåla krev ikkje meir frå elevane enn at dei les kva som står i kjelda, og opphavsinformasjonen. Forfattarane skriv vidare at: ”Vi har laga dette skjemaet for at du skal kunne *kopiere* det og bruke det *kvar gong* du arbeider med ei kjelde.”⁹⁸ Seixas viser til at gode spørsmål kan gjere ei kjelde til bevis, men slik desse listene er utforma kan dei fort bli for generelle.⁹⁹ Dette gjer at kunnskapen elevane vil ha knyta til kjeldegransking vanskeleg vil la seg overføre til andre fag og område. Ut frå dette kan ein hevde at *Portal*

⁹⁵ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 8.

⁹⁶ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 8.

⁹⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 8.

⁹⁸ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 7. Kursivering av underteikna.

⁹⁹ Seixas & Morton 2013: 10.

hovudsakleg er prega av ein instrumentell punktkritikk, og orda "kopiere" og "kvar gong" gjer at elevane fort kan oppfatta lista for kjeldegransking som endeleg.

Læreboka held seg med andre ord i stor grad til den tradisjonelle kjeldekritiske metoden som lenge har vore gjeldande i historiefaget, og reduserer denne hovudsakleg til ein punktkritikk. Historikar Knut Kjeldstadli har kritisert denne måten å arbeide med kjelder på, og hevdar blant anna at dersom arbeid med kjelder blir redusert til det instrumentelle, blir det også ei grov forenkling av kva historisk metode er. Historisk arbeid slik ein historikar driv med, inneber mykje meir enn dette, og dermed gir det ikkje ein ordentleg innsikt i kva historisk arbeid er for noko.¹⁰⁰ Kvande og Naastad er også inne på noko av det same, og har hevda at ein funksjonell kjeldekritikk er å føretrekkje framfor ein instrumentell, sidan den instrumentelle vanskeleg lar seg overføre til andre område utanføre skulen.¹⁰¹

Lista som *Arbeidsportal* opererer med har overskriftene "Kva slags leivning er dette?", "Kvar og når er leivninga frå?", "Kva fortel leivningen om?", "Kor påliteleg er leivningen som historisk kjelde?", "Dersom leivningen har ei eller fleire beretningar:" og "Kor nyttig er kjeldematerialet?"¹⁰² Både Seixas og Wineburg viser til at vurdering av opphav, eller "sourcing" som det gjerne blir kalla, er det første ein burde byrje med når ein skal lese ei kjelde.¹⁰³ I lista til *Arbeidsportal* er det ikkje noko spørsmål som ber elevane eksplisitt om å identifisere og tenkje over skaparen av kjelda. Det er derimot spørsmål om kva leivninga fortel direkte om opphavspersonen, men her kjem det berre implisitt fram at elevane skal vurdere kven som har skapt kjelda, og kva det har å seie for korleis kjelda er utforma. Dette spørsmålet er punkt nummer åtte i lista, og det blir derfor vanskeleg for elevane å vurdere opphavet før dei les kjelda.

Denne framgangsmåten, som lærebokforfattarane legg opp til, oppmuntrar med andre ord ikkje elevane til å vurdere opphavet til kjelda før dei set i gang med å lese den. Lista legg derimot opp til at elevane skal samanlikne kjelda med andre kjelder, sette kjelda inn i kontekst og nærlese den. Slik sett er nokre av leseprosessane som Wineburg beskriv inkludert, men ikkje den som ein kan argumentere for at er den mest elementære, nemleg vurdering av opphav. Dette kan vere problematisk, sidan Wineburg sine undersøkingar viste at noko av det som skilte

¹⁰⁰ Kjeldstadli 2010: 280.

¹⁰¹ Kvande & Naastad 2013: 77.

¹⁰² Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 8.

¹⁰³ Seixas & Morton 2013: 10 og Wineburg & Reisman 2015: 637.

novisar frå historikarar var at dei ikkje vurderte kven som hadde laga kjelda, før dei gjekk i gang med å granska ho.¹⁰⁴ Dermed kan ein argumentere for at lista ikkje fullt ut følgjer leseprosessane som Wineburg viser til.

Målet til *Portal* ser ut til å vere å utvikle elevane til å bli ”mini-historikarar” gjennom arbeid med mange omgrep knyta til kjeldeterminologien. Læreverket definerer fleire kjeldetekniske omgrep, slik som leivning, beretning, primærkjelde, sekundærkjelde, augevitneberetningar, andrehandsberetningar, tause leivningar og talande leivningar. Likevel blir ikkje alle omgrepa i lista definert. For eksemel inkluderer lista eit spørsmål som lyder: ”Er beretningane deskriptive (beskrivande) eller normative (vurderande, for eksempel lover, påbod, reglar og oppmodningar)?”,¹⁰⁵ men dei forklarar ikkje omgrepa deskriptive og normative noko nærmare enn det som står der. Det som er tydeleg er at forfattarane vil at elevane skal utvikle disiplinspesifikk kunnskap i historiefaget. Dermed kan det sjå ut som at elevane skal bli fortrulege med omgrep og tankesettet som blir brukt av historikarar, og dermed bli ein slags ”mini-historikar”. Dersom ein skal lære eit fag, må ein kunne lære språket og uttrykksmåtar som blir brukt i faget. Likevel er det fleire historikarar som avviser at det skal vere eit mål i faget å gjere elevane til ”mini-historikarar”, sidan det blir for ambisiøst.¹⁰⁶ Eit anna interessant poeng er at *Arbeidsportal* ikkje har noko særleg fokus på visuelle kjeder. Sjølv om dette læreverket har den lengste metateksten blant læreverka i analysen, nemner dei ikkje noko om kvifor eller korleis ein bør vere kritiske til visuelle kjelder, slik som bilete, måleri, fotografi eller illustrasjonar.

Når det gjeld omgrepet kjelde skriv forfattarane i byrjinga av kapittelet at:

Alle restar frå gangen i historia er *leivningar*. Leivningar og *historisk materiale* er det same. Når vi brukar leivningar som kjelder, bruker vi dei til å dra slutningar om situasjonen dei blei til i. Vi prøver å få informasjon om når og kvar leivningen blei til, om kven som har laga han, og om kvifor han blei til. Da bruker vi logikk i kombinasjon med det vi har av førehandskunnskap.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Wineburg 2001: 67-68.

¹⁰⁵ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 8.

¹⁰⁶ Wineburg & Reisman 2015: 637, Engeliën & Skram 2013: 280 og Nokes 2011: 381.

¹⁰⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 6.

Læreboka er med andre ord opptatt av å forklare kva som er skilnaden på leivning, historisk materiale og kjelder, og forfattarane brukar stort sett omgrepet leivning når dei skal forklare korleis me driv med kjeldegransking. Forfattarane er vidare konsekvente med å vise til at leivningar berre er kjelder når me gjer dei til det. Dette ser me i setningar som: ”Når vi lokaliserer ei kjelde, granskar vi henne som leiving”,¹⁰⁸ ”Når vi bruker ein leivning som kjelde, stiller vi spørsmål ved kor påliteleg han er [...]”¹⁰⁹ og ”Når vi identifiserer ein leivning som kjelde, må vi finne ut kva denne leivningen faktisk er.”¹¹⁰

Ohman Nielsen har hevda at elevane ofte synast at det er vanskeleg med omgrepa som blir brukt i kjeldeterminologien, og at kjelde er eit av orda som er vanskelegast å forstå. Ho viser til at ein burde formulere seg på den måten *Arbeidsportal* gjer, nemleg å vise til at ein brukar leivningar som kjelder.¹¹¹ Historikar Ottar Dahl har heller ikkje vore nødig i sin kritikk av omgrepet kjelde, og hevdar at det er: ”[...] belastet med atskillig mangetydighet og villedende assosiasjoner.”¹¹² Lærebokforfattarane er også konsekvente ved å bruke ordet kjeldegransking, og nyttar seg ikkje av omgrepet kjeldekritikk. I historiefaget brukar ein ofte desse omgrepa om kvarande, men historikarar som Kjeldstadli og Jensen hevdar at kjeldegransking er eit betre omgrep, sidan ein eigentleg ikkje kritiserer kjelda, men vurderer kor nyttig den er til å svare på spørsmåla ein stiller til den.¹¹³ Ut frå dette kan ein hevda at *Portal* er konsekvent på å unngå å bruke omgrep som kan forvirre elevane i arbeidet med kjeldene, og har tatt omsyn til den kritikken som har vore blant historikarar og historiedidaktikkarar innanføre kjeldeterminologien.

Arbeidsportal har også tatt med eksemplar på korleis ein kan arbeide med ulike kjelder, og desse har nok som mål å fungere som modelltekstar for elevane. Det er tatt med to kommenterte kjeldeoppgåver der dei analyserer og tolkar kjeldene ved å bruke oppskrifta. Det er to ulike kjelder, ei annonse frå ei avis og ein artikkel frå eit blad. Gjennomgangen som forfattarane gjer med begge desse kjeldene vil mest sannsynleg vere til hjelp for elevane når dei skal granske ei kjelde på eigenhand. Det er gode resonnement når det gjeld kjeldegranskinga, og forfattarane viser og forklarar korleis ein kan trekkje slutningar som er ganske sannsynlege ut frå kjelda, og påpeiker samtidig at det ikkje er sikkert at dette er heile sanninga.¹¹⁴ Slike modelltekstar kan

¹⁰⁸ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 7.

¹⁰⁹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 9.

¹¹⁰ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 7.

¹¹¹ Ohman Nielsen 2007: 382.

¹¹² Dahl 1997: 31.

¹¹³ Kjeldstadli 2010: 169 og Jensen 2003: 190.

¹¹⁴ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 11-13.

bidra til at elevane forstår korleis ein kan bruke listene. Dersom lista berre hadde stått for seg sjølv utan døme, hadde det for det første vore vanskelegare for elevane å vite kor mykje ein bør skrive på kvart punkt, men også korleis ein kan bruke det i samband med ulike kjelder. Anne Håland gav i 2013 ut sin doktorgradsavhandling om korleis modelltekstar fungerer i ulike fag knyta til sakprega skrivesituasjonar, slik som ein skriftleg analyse av kjelder i historiefaget vil vere.¹¹⁵ Håland kom fram til at modelltekstar særleg hjelpte dei svakaste elevane, og sjølv om hennar undersøking blei gjort i grunnskulen, viser også anna forskning av modelltekstar på høgare trinn at det kan vere fruktbart å drive undervisning på denne måten.¹¹⁶

Læreverket har i tillegg til desse to døma tatt med noko dei kallar ”Fordjuping: Eit gammalt bakeri”,¹¹⁷ der dei beskriv korleis ei gruppe ungdommar arbeida med ulike kjelder for å kunne lage ei lita framstilling av korleis det var før i tida i eit bakeri på heimlassen deira. Dette er eit meir praktisk orientert eksempel enn dei to førre, og viser korleis ein kan bruke ulike typar historisk materiale når ein skal svare på ein problemstilling, og korleis ein kan vurdere informasjonen kjeldene gir opp mot kvarandre. Den første delen av teksten går inn på ulike typar historisk materiale som kan brukast som kjelder, der dei blant anna poengterer at naturen og menneske også kan vere gode kjelder. Vidare viser læreboka til korleis elevane kan arbeide med dei ulike kjeldene dei har til rådighet, og korleis dei kan sjekke truverda deira opp mot kvarandre.¹¹⁸ Som forskinga til blant anna Håland viser, kan dette vere til hjelp for særleg svake elevar.¹¹⁹

Oppsummering

Læreverket *Portal* ser ut til å ha ein ganske instrumentalistisk tilnærming til kjeldegransking. Læreboka opererer med ei liste som elevane skal bruke når dei skal granske kjeldene, og denne reduserer i stor grad kjeldegranskinga til punktkritikk. Det kan verke som at målet til lærebokforfattarane er å gjere elevane til ”mini-historikarar”, sjølv om dette er eit mål som har blitt avvist av fleire forskarar. Læreboka har tatt omsyn til dei omgrepa som kan skape problem for elevane, og bruker konsekvent kjeldegransking og viser til at me bruker leivningar som kjelder.

¹¹⁵ Håland 2013: 265-275.

¹¹⁶ Sjå blant anna Storalek 1994: 154-174 og Charney & Carlson 1995: 88-125.

¹¹⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 14.

¹¹⁸ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 14-16.

¹¹⁹ Håland 2013: 265-275.

5.1.2 *Alle tiders historie*

Metateksten i *Alle tiders historie* bidrar til ein instrumentell og kjeldeteknisk kjeldegransking, og reduserer kjeldegransking til "sjekkpunkter", som dei kallar dei. Denne er prega av tekniske element ved kjelda, og mange av spørsmåla opnar ikkje for mykje refleksjon. Det er spørsmål som: "Er det ei primærkjelde eller ei sekundærkjelde?"¹²⁰ "Er kjelda talande eller stum?"¹²¹ og "Er det ei førstehandsberetning eller ei andrehandsberetning?"¹²² Sjølv om desse spørsmåla kan gjere at elevane blir fortrulege med kjeldeterminologien, vil dei nok ikkje bidra til at elevane løfter blikket utover kjelda.¹²³ *Alle tiders historie* er også opptatt av at elevane skal utvikle seg til å bli tilnærma "mini-historikarar" gjennom innføring i kjeldeterminologien. Læreboka nyttar ei liknande liste som *Arbeidsportal*, for å vise korleis ein kan drive med kjeldegransking, og kallar den for ei "sjekkliste". Som nemnt er det fleire historikarar som kritiserer denne måten å drive kjeldegransking på.¹²⁴

Alle tiders historie bruker omgrepet kjeldekritikk i staden for kjeldegransking, sjølv om fleire historikarar har hevda at det er eit dårleg omgrep å bruke.¹²⁵ Derimot er det ikkje unaturleg at læreboka nyttar dette omgrepet, sidan det er kjeldekritikk som står i læreplanen.¹²⁶ Når dei skal definere kjeldekritikk viser dei til at det dreier seg om: "[...] å vurdere kor relevant og påliteleg kjelda er."¹²⁷ Denne definisjonen er i og for seg grei og korrekt, men kjeldegransking dreier seg om så mykje meir enn dette. Dette kan gjere at elevane ser på gransking av kjelder meir som kritikk enn gransking, slik Jensen og Kjeldstadli viser til.¹²⁸

Alle tiders historie har også med ei anna liste som liknar den første, men som er meint til bruk på historiske bilete. Denne er derimot også prega av kjeldetekniske omgrep og er veldig lik den andre lista. Begge listene i *Alle tiders historie* liknar den eine lista i *Arbeidsportal*, men *Alle tiders historie* ber elevane eksplisitt om å seie noko om kven som står bak kjelda. Det er derimot ikkje nokre spørsmål som ber elevane om å vurdere skaparen, men berre seie kven som står bak den og kva dei veit om denne personen. Det kan derfor diskuterast om dei to listene i *Alle tiders*

¹²⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹²¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹²² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹²³ Sjå kapittel 3.2.

¹²⁴ Sjå blant anna Kjeldstadli 2010: 280 og Kvande & Naastad 2013: 77.

¹²⁵ Kjeldstadli 2010: 169 og Jensen 2003: 190.

¹²⁶ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

¹²⁷ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹²⁸ Kjeldstadli 2010: 169 og Jensen 2003: 190.

historie legg opp til at elevane skal vurdere opphavet, slik som Wineburg og Seixas viser til.¹²⁹ Elles legg lista opp til korrobering og kontekstualisering, men det er lite spørsmål som legg opp til nærlesing. Elevane blir bedt om å svare på kven det er som fortel i kjelda, og kva ståstad personen har til hendinga, men det er tvilsamt om elevane lærer seg å nærlese gjennom dette. Dermed kan ein heller ikkje i denne læreboka hevde at kjeldegranskinga legg opp til leseprosessane som Wineburg viser til.

Til skilnad frå *Arbeidsportal*, nyttar *Alle tiders historie* omgrepet kjelde konsekvent, og definerer ei kjelde som: "[...] noko som kan gi oss kunnskap om fortida."¹³⁰ Denne definisjonen er ikkje direkte feil, men dei fleste vil vere samde om at alt historisk materiale er leivningar, og at dei først blir kjelder når me tar dei i bruk. Dei viser til at alle kjelder er leivningar, men hevdar deretter at: "Å bruke ei kjelde som leivning vil seie å undersøkje kva ho indirekte kan seie oss om fortida."¹³¹ Denne definisjonen vil nok fleire vere usamde i. Dei fleste historikarar hevdar at leivningar blir til kjelder når me stiller spørsmål til dei. Ei slik definisjon kan skape forvirring hos elevane, sidan dei kan finne andre motsette definisjonar på omgrepet kjelde. Dette er ein interessant skilnad frå *Arbeidsportal* som viste til at leivningar blir kjelder når me brukar dei til å svare på spørsmål knyta til situasjonen dei blei til i. *Alle tiders historie* har med andre ord ikkje det same utgangspunktet når dei skal forklare omgrepa kjelde og leivning som *Arbeidsportal*, og kjeldeterminologien i dei to lærebøkene blir derfor ganske ulik. Medan *Arbeidsportal* har tatt omsyn til kva for nokre omgrep som kan skape vanskar for elevane når dei skal arbeide med kjelder, har ikkje *Alle tiders historie* gjort det same.

Alle tiders historie gjer vidare eit poeng ut av at bilete, måleri, fotografi og teikningar også kan bli brukt som historiske kjelder. Dei påpeiker samtidig at "[...] dei kan vere manipulerte eller lagde til rette for å påverke mottakarane på bestemte måtar."¹³² Dei poengterer også at verkmiddel som perspektiv, fargar og rørsle er viktig å ta omsyn til når ein skal granske eit bilete. Målet her er å gjere elevane oppmerksame på at visuelle kjelder må bli vurdert og tolka på same måte som andre kjelder. Seixas og Morton har hevda at elevar ofte vil ha større tiltru til teksttypar som fotografi, og ser på desse tekstane meir som eit vindauge inn til fortida, heller enn ei kjelde som må bli granska.¹³³ Dette er ikkje noko *Arbeidsportal* poengterer i sin

¹²⁹ Seixas & Morton 2013: 10 og Wineburg & Reisman 2015: 637.

¹³⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹³¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹³² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹³³ Seixas & Morton 2013: 58.

metatekst. Dei viser til at visuelle kjelder er leivningar, men poengterer ikkje dette noko vidare slik som *Alle tiders historie* gjer.

Læreverket *Alle tiders historie* gjer også greie for kva som er skilnaden på historiske framstillingar og historiske kjelder, og viser til at lærebøker og oppslagsverk er viktige kjelder til kunnskap, men at dei "[...] ikkje blir rekna som historiske kjelder, men som historiske framstillingar."¹³⁴ Her fråskriv forfattarane at læreboka kan bli brukt som ei kjelde på lik linje med andre kjelder. Læreverket poengterer også at lærebøker blir skrivne av historikarar og andre som byggjer på forskning og anna litteratur, noko som gjer at læreboka blir enno meir truverdig for elevane. Forsking viser at elevane har veldig stor tiltru til læreboka, og vurderer informasjonen den gir som absolutt og sann, og Wineburg har påpeika at nokre historielærarar også gjer det.¹³⁵ Kvande og Naastad løfter fram bruk av læreboka som kjelde, og viser til at det kan vere fruktbart for elevane å reflektere over kva syn lærebokforfattarane har, noko som også kan bidra til at dei kan bli bevisst på kva syn dei sjølv har.¹³⁶ Slik det står skrive om historiske framstillingar i *Alle tiders historie*, opnar ikkje forfattarane opp for at læreboka kan bli brukt som kjelde av elevane. Dette kan vere problematisk, særleg om læreboka har oppgåver eller spørsmål der elevane skal samanlikne ei kjelde med det som står i læreboka.

Eit anna fenomen forfattarane viser til er historiske romanar. Her er dei tydelege på at det er viktig å vere kritisk dersom ein bruker romanar som beretningar, men poengterer også at dei kan seie oss mykje om forfattarane og tankane som var rådande i samtida. Med andre ord poengterer dei at historiske romanar særleg kan bli brukt som leivning til tida den blei skriven i.¹³⁷ Historikar Bruce VanSledright har hevda at elevar ofte vurderer informasjonstekstar og litterære tekstar ulikt, og viser til at elevar ikkje har det same kritiske blikket på informasjonstekstar som litterære tekstar. Løysninga til VanSledright er å overtale eller hjelpe elevane til å innsjå at historiske tekstar ikkje er informasjonstekstar, men at dei krev å bli tolka på same måte som andre tekstar. Han hevdar vidare at synet til elevane heng saman med korleis dei er vande til å tenkje om tekstar som læreboka.¹³⁸ *Alle tiders historie* legg med andre ord opp til at elevane skal utvikle eit kritisk blick på litterære tekstar, og dette kan vere fruktbart. Likevel kunne lærebokforfattarane vore meir konsekvente ved å vise til at alle tekstar, ikkje berre

¹³⁴ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: u.pag.

¹³⁵ Sjå blant anna Wineburg 1991a: 512.

¹³⁶ Kvande & Naastad 2013: 80-81.

¹³⁷ Heum et al. 2016: u.pag.

¹³⁸ VanSledright 2014: 28-29.

litterære tekstar, må bli vurdert, analysert og tolka. Dermed opnar ikkje læreboka opp for at elevane skal vere like kritiske til informasjonstekstar.

Oppsummering

Alle tiders historie er altså også opptatt av å definere fleire av omgrepa i kjeldeterminologien. I dette læreverket er ikkje formuleringane like heldige som i *Arbeidsportal*, særleg definisjonen av at kjelder kan bli brukt som leivningar, sidan elevane då fort kan oppfatte at kjelder er noko som eksisterer for seg sjølv, og ikkje er ein bruksform. Dei bruker også kjeldekritikk i staden for kjeldegransking, noko som fleire har påpeika at kan vere uheldig. Det kan verke som eit av måla til *Alle tiders historie* også er å gjere elevane til ”mini-historikarar” gjennom både innføring i kjeldeterminologien, og arbeid med listene for kjeldegransking, som i all hovudsak tar føre seg tekniske aspekt ved kjelda.

5.1.3 Perspektiver

Læreverket *Perspektiver* legg også opp til ei instrumentalistisk tilnærming til kjeldegransking. Læreboka nyttar ei liste som liknar dei som er i *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. Når dei skal forklare korleis elevane skal granske kjeldene, bruker *Perspektiver* overskriftene ”Beskriv kilden”, ”Bestem opprinnelsen til kilden”, ”Avgjør hva lags formål kilden hadde”, ”Tolk innholdet” og ”Undersøk troverdigheten”.¹³⁹ Lærebokforfattarane nyttar omgrepet kjeldekritikk, slik som *Alle tiders historie*. Som nemnt er kjeldegransking eit betre omgrep, men læreplanen nyttar kjeldekritikk, og ein del av forklaringa for bruken av dette omgrepet kan henge saman med det.¹⁴⁰ Denne lista kan bidra til at elevane opplever kjeldegransking som ei punktliste som dei må følgje trinn for trinn. Sidan forfattarane blant anna skriv at: ”En kildekritisk gjennomgang av et historisk materiale foregår gjennom flere trinn”,¹⁴¹ kjem det implisitt fram at denne lista skal bli nytta slik den står. Lista til *Perspektiver* bærer også preg av tekniske forhold ved kjelda, slik som definering av kva kjeldetype det er, når den er frå, om den er ekte og kven som er opphavet til kjelda. *Perspektiver* vel, som *Alle tiders historie* og *Arbeidsportal*, å ikkje byrje med å oppfordre elevane til å sette seg inn i skaparen av kjelda først, slik Wineburg og Seixas anbefaler.¹⁴² Dermed kan ein argumentere for at heller ikkje

¹³⁹ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 540-542.

¹⁴⁰ Sjå kapittel 3.2.

¹⁴¹ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 540.

¹⁴² Seixas & Morton 2013: 10 og Wineburg & Reisman 2015: 637.

denne læreboka legg opp til leseprosessane som Wineburg viser til, vertfall ikkje i same rekkefølge om han viser til.

Mange av spørsmåla legg opp til korte og enkle svar som ofte ikkje krev så mykje refleksjon og grubling rundt kjelda, slik som å definere formålet til kjelda. Elles ber lista elevane om å samanlikne kjelda med andre kjelder, sette den i kontekst og nærlese den. Den legg med andre ord til dels opp til Wineburg sine leseprosessar, men det er særleg vurderinga av opphavet som ikkje blir gjort tydeleg nok også her. Sjølv om oppskrifta legg opp til ein veldig instrumentell jobbing med kjelder, er *Perspektiver* meir forsiktige ved å styre elevane si bruk av lista, og skriv blant anna at det ikkje er "[...] meningen at du skal følge oppskriftene slavisk. Derimot er det viktig at du gjør besvarelsen til din egen."¹⁴³ Dermed legg forfattarane opp til at elevane kan bruke lista slik det er mest føremålstenleg, men det er ikkje sikkert at elevane gjer dette. Forsking viser derimot at elevar oftare lister opp og arrangerer fakta slik ei lista som dette vil oppfordre til, enn å analysere faktaa.¹⁴⁴ Dermed kan ein argumentere for at elevane ikkje vil følgje oppfordringa om å gjere analysen til deira eigen, særleg dersom dei ikkje blir instruert til det.

Skilnaden på omgrepa forteljing, fortid og sanning blir forsøkt forklart i *Perspektiver*. Læreboka viser til at omgrepet historie ikkje er lett å definere "[...] utover dette helt enkle: sanne fortellinger om fortiden."¹⁴⁵ Vidare forklarar dei omgrepa forteljing, fortid og sanning, men historie får ikkje noko vidare forklaring. *Perspektiver* viser til at omgrepet fortid ikkje er uproblematisk, og skriv blant anna at:

[...] for det å fortelle om fortiden innebærer nesten alltid å antyde en sammenheng mellom den tiden som er blitt borte, og den vi lever i nå: Vi forteller jo ikke om alt, men om det som interesserer akkurat oss, her og nå.¹⁴⁶

Målet her å gjere elevane merksame på at notida påverkar vårt syn på fortida, og det kan vere viktig å gjere elevane merksame på det. Forfattarane skriv at det "nesten" alltid heng saman, men dei fleste historikarar vil argumentere for at synet på fortida alltid heng saman med notida.

¹⁴³ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 539.

¹⁴⁴ Monte-Sano 2011: 216.

¹⁴⁵ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 10.

¹⁴⁶ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 10.

Skilnaden på historie og fortid blir ikkje forklart eksplisitt, og fokuset i *Perspektiver* er heller å gjere elevane merksame på at det finst ulike måtar å skrive historie på, og viser blant anna til at det i dag er vanleg å skrive historie kronologisk, men at det før var vanleg å skrive tematisk. Dermed er det ikkje sikkert at elevane blir bevisste på skilnaden mellom historie og fortid, sidan lærebokforfattarane ikkje seier noko eksplisitt om det. Seixas og Morton poengterer i eit av sine ”guidepost” at det er viktig at elevane veit kva som ligg i desse to omgrepa, og at ein samtidig burde hjelpe elevane til å forstå prosessen som kjeldene frå fortida har gjort til historie.¹⁴⁷ Lærebokforfattarane forsøker å vise elevane denne prosessen ved å vise til korleis historie har blitt skriven før, men dei skil ikkje eksplisitt mellom historie og fortid.

Vidare blir det forklart at forteljing er ein vanleg måte å framstille fortida på, og læreverket brukar *Bibelen* og Snorre sin *Heimskringla* som døme på at tekstar låner struktur av kvarandre. Læreboka viser til at historie og skjønnlitteratur er tett knyta saman, og at begge hentar inspirasjon frå kvarandre.¹⁴⁸ Det er tydeleg at lærebokforfattarane er merksame på at forholdet mellom sanning og historie, og at dette kan skape forvirring hos elevane. Dei hevdar at historieskriving ikkje er det same som sanning, og forsøker seg på ein balansegang som beveger seg mot kunnskapsrelativisme. Dei forklarar skilnaden på historie og skjønnlitteratur som at:

[...] historikerne er forpliktet til å basere seg på materiale fra det tidsrommet de undersøker. De arbeider med kilder, og det skal de gjøre på en måte som er åpen, og som gjør det mulig å diskutere hva slags forbindeleser som finnes mellom det som skjedde da, og det vi skriver nå.¹⁴⁹

Dermed legg læreboka opp til at elevane skal utvikle forståing for at arbeid med kjelder, og ikkje minst bruken av kjelder i historiefaget, er veldig viktig. Dei påpeiker samtidig at denne måten å arbeide på ikkje gir nokon garanti for absolutte sanningar, og knyta dette saman med menneske, som i seg sjølv er historisk, og kan stille spørsmål som det ikkje finst endegyldige og absolutte svar på.¹⁵⁰ Her skil læreboka seg frå dei to andre, som ikkje påpeiker dette faktumet. Dette kjem i konflikt med kjeldegranskinga som læreboka legg opp til seinare i boka.

¹⁴⁷ Seixas & Morton 2013: 51.

¹⁴⁸ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 11-12.

¹⁴⁹ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 13.

¹⁵⁰ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 13.

Historikaren David Rosenlund har diskutert dette fenomenet, og viser til at kjeldegransking blir ei slags empirisk tvangstrøye for elevane sidan den gjer at synet på kunnskap slik det er blitt beskrive i det postmoderne synet, kolliderer med tilnærminga som kjeldegranskinga oppfordrar til. Med andre ord står elevane i ein konflikt mellom eit postmoderne og eit empirisk kunnskapssyn. Dette blir problematisk dersom elevane både er bevisste på at historisk kunnskap er relativt, og eit resultat av historikarane sine perspektiv og utval, samtidig som at dei blir lært opp til å leite mekanisk etter objektiv sanning. Rosenlund hevdar at elevane då fort kjem i den situasjonen der dei avviser ei kjelde fordi den ikkje er påliteleg, samtidig som dei bruker den i sine historiske framstillingar.¹⁵¹

Elles er *Perspektiver*, på same måte som *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*, opptatt av kjeldeterminologien til historiefaget. Læreboka bruker omgrepet kjelde slik som *Alle tiders historie*, sjølv om det som nemnt kan skape forvirring for elevane.¹⁵² Forfattarane skriv at: ”[...] alle mulige spor og rester etter menneskelig aktivitet kan fungere som historiske kilder. Det avgjørende er om teksten eller gjenstanden bidrar til å svare på de spørsmålene historikeren stiller.”¹⁵³ Her kunne forfattarane vore meir eksplisitte med å bruke omgrepet leivning, men ein kan hevde at dei bruker eit funksjonelt kjeldeomgrep i denne definisjonen. Læreboka viser til at dei to hovudtypane kjelder er tause og talande. Dette hevdar verken *Arbeidsportal* eller *Alle tiders historie*, som heller viser til at dei er ulike kjeldetypar blant mange andre. Elles forklarar og skil *Alle tiders historie* mellom leivning, beretning, tause kjelder, talande kjelder, beskrivande, førstehandsberetning, andrehandsberetning, primær- og sekundærkjelder.¹⁵⁴ Det er med andre ord også her eit stort fokus på kjeldeterminologien.

Oppsummering

Læreverket *Perspektiver* opererer på same måte som *Portal* og *Alle tiders historie*, med ei lista som elevane skal bruke når dei driv med kjeldegransking. Denne lista er også først og fremst opptatt av dei tekniske elementa ved kjelda, og er ganske instrumentalistisk i forma. Sjølv om læreboka poengterer at dette berre er eit utgangspunkt, og at elevane må gjere svaret til sitt eiga, vil nok dei tekniske aspekta ved kjelda fort bli vektlagd. Sjølv om læreboka forsøker å vise til at det skilnad på historie, fortid og sanning, kjem dette ikkje godt nok fram. Omgrepa historie

¹⁵¹ Rosenlund 2015: 47-57.

¹⁵² Ohman Nielsen 2007: 382.

¹⁵³ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 20.

¹⁵⁴ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 21-22.

og fortid blir ikkje eksplisitt definert, og definisjonen av sanning, kan bidra til at elevane opplever kunnskapsrelativisme.

5.1.4 *I ettertid*

Læreboka *I ettertid* har ein meir funksjonell tilnærming til kjeldegranskinga, enn dei andre tre læreverka. Til skilnad frå dei andre læreverka har ikkje *I ettertid* med nokre lister som elevane skal bruke når dei driv med kjeldegransking. Det er heller ingen av omgrepa innanføre kjeldeterminologien som blir nemnt. Dette gjeld også omgrep som kjeldekritikk og kjeldegransking. Dermed vil ikkje elevane hamne i ein konflikt mellom to ulike kunnskapssyn, slik dei kan gjere i *Portal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver*. Sidan læreplanen ikkje seier eksplisitt korleis ein skal arbeide med kjelder, anna enn at ein skal arbeide med dei, legg dette opp til slike skilnader på læreverka.

Sjølv om svakheitene ved listene for kjeldegransking har blitt påpeikt tidlegare i analysen, kan ein også kritisere *I ettertid* for å ikkje vise elevane denne arbeidsmåten, og ikkje invitere dei inn i dei disiplinspesifikke omgrepa og metodane i historiefaget. Dermed kan ein bidra til å skape ein situasjon der elevane ikkje har forståing for omgrepa som blir nytta i disiplinen historie. Dette kan skape problem når elevane skal grunngi og gi ei fagleg tolking av kjelda. Dette blir forsterka gjennom den veldig funksjonelle måten lærebokforfattarane legg opp til kjeldegransking på:

Ved å undersøkje korleis tolkingane dine av fortida blir danna, og korleis historie blir brukt, kan du betre forstå korleis og kvifor historie har betydning. Dermed vil du betre kunne tilpasse deg den verkelegheita du lever i.¹⁵⁵

Dermed vil elevane kunne løfte blikket utover kjeldetekniske element ved kjelde, men samtidig mistar elevane innblikk i dei metodane og ferdigheitene som er så spesielle for historiefaget. Ein kan argumentere for at mykje av faget sin eigenart går tapt når ein vel å ikkje introdusere elevane for det metodiske arbeidet i historie. Som tidlegare nemnt, handlar det funksjonelle

¹⁵⁵ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 15.

kjeldeomgrepet også om opphavet og konteksten til kjelda, og ein kan dermed argumentere for at *I ettertid* si tilnærming til kjeldegransking blir for funksjonell.

I ettertid er , i likskap med *Perspektiver* opptatt av å problematisere omgrepa historie og fortid. Men i *I ettertid* blir omgrepa historie og fortida tydelig definert og forklart. Lærebokforfattarane skriv blant anna at:

Kva som eigentleg hende i fortida, er det umogleg å vite. Fortida er borte, augeblikket er forbi. Vi veit lite eller ingenting om motiva, tankane og kjenslene til menneska som stod bak hendingane. Vi har likevel restar frå fortida i form av gjenstandar, bilde og skriftlege eller munnlege tekstar. Ved hjelp av desse kjeldene skaper vi historie i form av forteljingar som ikkje er det same som, men erstatning for, fortida.¹⁵⁶

Historikaren Bruce VanSledright er ein av dei som har problematisert orda historie og fortid, og hevdar at ordet historie har ei uheldig kopling hos mange. Han viser til at det ikkje berre er elevar, men også vaksne, som slit med å forstå skilnaden på historie og fortid. Dersom nokon får spørsmål om kva historie er, vil mange svare at det er det same som fortida.¹⁵⁷ Dette er som nemnt noko også Seixas og Morton poengterer.¹⁵⁸

For at elevane skal forstå skilnaden på historie og fortid, må ein forstå og vere bevisst på at det er restane som er igjen frå fortida som gjennom tolking avgjer korleis historia blir til. *I ettertid* er den einaste av lærebøkene i min analyse som forklarar skilnaden på desse to omgrepa, sjølv om *Perspektiver* skriv at historie kan ha ulike framstillingar. Dermed er det langt frå sikkert at elevar som har *Portal*, *Alle tiders historie* eller *Perspektiver* som lærebok forstår at historie ikkje er det same som fortida, sidan dette berre kjem implisitt fram i desse lærebøkene. VanSledright har påpeika at elevar ofte ser på historie som noko som er ”ferdig laga” og ikkje som ei tolking.¹⁵⁹ Dersom elevane er bevisst på skilnaden mellom historie og fortid, vil det kanskje vere lettare å tolke og forstå ulike kjelder sidan dei veit at desse kjeldene ikkje er ein direkte representasjon av fortida.

¹⁵⁶ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 13.

¹⁵⁷ VanSledright 2014: 26.

¹⁵⁸ Seixas & Morton 2013: 51.

¹⁵⁹ VanSledright 2002: 1102.

Elles er også læreboka opptatt av å vise til at historie ikkje berre blir skapt gjennom fortidige hendingar og forteljingane om dei, men i like stor grad i ettertid. Det blir poengtert at historie blir skriven ut frå kva spørsmål forskaren stiller, og at det er kjeldene som avgjer kva svar forskaren sitt igjen med. Dette er også noko VanSledright poengterer som viktig.¹⁶⁰ Historie er ikkje noko statisk, den blir stadig utvikla når ein undersøker og oppdagar nye restar frå fortida, men også når ein stiller nye spørsmål til kjeldene. Læreboka *I ettertid* brukar forteljingar om vikingane i Noreg som døme på at synet på eit historisk fenomen kan endre seg og bli brukt ulikt opp gjennom historia. Forfattarane viser til at vikingane blei brukt som samlande element på 1800-talet, men etter den andre verdskrig kom dei negative sidene ved vikingane meir i fokus, mykje på grunn av nazistane sin bruk av symbol frå vikingane.¹⁶¹

Forfattarane viser også til at historie kan bli brukt på ulike måtar: ”Historie vil uansett vere ein konstruksjon eller noko ein har skrive ut frå ulike val, sympatiar og interesser, sjølv om det også finst nokre evige sanninga [...]”¹⁶² Forfattarane poengterer samtidig at dette ikkje betyr at alt er relativt, og viser til skilnaden på historie og fiksjon ved at historikaren forsøker å seie noko om ei røynd som er basert på kjeldene me har igjen av ho. Det som er viktig, i følge læreboka, er at historikaren erkjenner at ho ikkje kan vite nøyaktig korleis fortida var. *I ettertid* formilder med andre ord eit postmoderne kunnskapssyn. Dei held seg samtidig borte frå kunnskapsrelativisme, sidan dei viser til at alt likevel ikkje er relativt.

Oppsummering

Dermed kan det sjå ut som at *I ettertid* har ein mykje meir funksjonell tilnærming til kjeldegranskinga. Dei opererer verken med lister for korleis ein skal arbeide med kjeldegransking, eller med omgrep frå kjeldeterminologien. Dette kan både vere positivt og negativt, for sjølv om lister fort kan bli for instrumentelle, dreier det funksjonelle kjeldeomgrepet seg også om nokre av dei tekniske aspekta ved kjelda. Læreboka definerer i tillegg omgrepa historie og fortid på ein god og eksplisitt måte,

5.1.5 Samanlikning

Felles for læreverka *Arbeidsportal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* er at dei oppfordrar til ein instrumentalistisk kjeldegransking, der leseprosessane som Wineburg oppfordrar til blir

¹⁶⁰ VanSledright 2014: 27.

¹⁶¹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 13-14.

¹⁶² Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 14.

brukt i avgrensa grad. Ingen av desse tre læreverka oppfordrar elevane til å vurdere opphavet til kjelda på ein slik måte som Wineburg viser til at historikarar gjer, der dei alltid les kven som er skapar av kjelda og kva slags kontekst den er skapt i. Elevane kan dermed fort hamne i same situasjon som novisane i forskinga til Wineburg, nemleg at dei les og tolkar kjelda før dei har vurdert opphavet og konteksten skikkeleg. Listene i *Arbeidsportal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* reduserer kjeldegranskinga hovudsakleg til ein punkt-kritikk, og opnar i liten grad opp for aspekt ved kjelda utover det reint tekniske. Den store vektlegginga av kjeldeterminologien bidrar til å styrke denne måten å arbeide med kjelder på. *I ettertid* skil seg klart ut frå dei andre læreverka, og har ein funksjonell tilnærming til kjeldegranskinga. Her kan ein derimot hevde at den er for funksjonell, og ikkje bidrar til å gi elevane verktøy og omgrep som dei kan bruke til å forstå korleis historie blir skapt gjennom ulike kjeldetypar. Det er også interessant at det berre er *I ettertid* som har valt å definere og forklare skilnaden på fortid og historie, sidan dette er eit problem som har blitt påvist av historikarar. Dersom elevane ikkje har forståing for at historie er ei tolking av fortida, vil arbeid med kjelder fort bli problematisk.

Definisjonane av kjeldeterminologien viser at debatten rundt omgrep i historiefaget ikkje er grunnlaus. Særleg interessant er skilnaden på *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*, der *Arbeidsportal* viser til at leivningar blir brukt som kjelder når me granskar dei, medan *Alle tiders historie* hevdar at kjelder kan bli brukt som leivningar. Dette kan ved første augekast sjå ut som ein bagatellmessig skilnad, men eit syn på kjelder slik *Alle tiders historie* definerer det kan skape misoppfatningar hos elevane om kva ei kjelde er. Ohman Nielsen sin poengtering av problemet med læresetningane i historiefaget, ser dermed ut til å vere til stade i læreverka også. Dette ser me også ved bruk av omgrepa kjeldegransking og kjeldekritikk, der *Arbeidsportal* er den einaste som nyttar seg av det omgrepet som fleire historikarar har hevda er mest formålstenleg, nemleg kjeldegransking. Læreplanen er nok ein del av problemet på dette punktet, sidan den nyttar seg av omgrepet kjeldekritikk. Grunnane til at dei har valt dette omgrepet er nok fleire, men det er klart at eit omgrep som kjeldekritikk ikkje vil skape dei same problema dersom det blir nytta i andre fag. Det er først og fremst i historiefaget at ein granskar kjelda, medan andre fag kan nytte seg av omgrep som kjeldekritikk utan at det skapar noko særleg stort problem.

5.2 Kva slags materiale er det elevane skal utvikle metodekunnskap gjennom?

Tradisjonelt sett har historiefaget, både det vitenskaplege og faget i skulen, lenge vore mest opptatt av skriftlege kjelder. I seinare tid har derimot andre kjeldetypar blitt løfta fram og fått ein høgare status. Derfor vil dette kriteriet undersøkje kva for nokre kjeldetypar elevane skal bruke og arbeide med. Her vil det bli undersøkt kva for nokre teksttypar som dominerer, og om læreverka bruker ulike teksttypar som kjelder. I alle læreverka er det tatt med eit utal bilete, illustrasjonar, sitat, kart og tabellar, men desse vil ikkje bli tatt med her dersom lærebokforfattarane ikkje bruker dei som kjelder.

5.2.1 Portal

Kjeldemateriale i *Arbeidsportal* er omfattande. Dei 261 kjeldeutdraga som er tatt med er veldig varierte. Det er teksttypar av mange ulike slag, det er både lærebøker, romanar, historiske framstillingar, leksikonartiklar, biografiar, talar, annalar, krøniker, fråsegn, munnleg forteljing, saga, lovar, brev, statistikk, regest, handfesting, skipsjournal, lyrikk, intervju, skildringar, beretningar, reglement, kart, forordningar, kontraktar, augeskildringar, måleri, illustrasjonar, dokument, religiøse tekstar, vedtak, avisinnlegg, foredrag, notat, memoarar, plakatar, karikaturar, debattar, rapport, avslag på søknad, partiprogram, sjølvbiografiar, instruksjonar, regjeringserklæringar og avisreferat.¹⁶³ Det at læreboka har tatt med så mange ulike teksttypar kan gjere elevane merksame på at dei fleste tekstar kan bli brukt som kjelder. Eit problem som *Arbeidsportal* har, med tanke på kor mange kjelder dei har valt å ta med, er om det blir for mykje for elevane. Det verker urealistisk å forvente at elevane skal arbeide med alle desse kjeldene, men samtidig gir det moglegheit både for lærar og elev til å kunne velje den kjelda ein synast verker interessant og som passer til elevane sitt nivå.

Arbeidsportal bruker mange ulike teksttypar som kjelder, men dei to teksttypane som det er klart flest av er skriftlege utdrag frå andre lærebøker og historiske framstillingar. Dette er interessant, for sjølv om ein del av læreboktekstane er henta frå eldre bøker, og nokre gonger har motstridande syn på fenomen, er mange veldig lik teksten i læreboka, og fungerer meir som supplement til den. Kjeldene blir som regel definert av forfattarane slik at elevane veit kva teksttype kjelda er. Det er også fleire døme på at forfattarane forklarar konteksten til kjelda, der dei gir ein god del informasjon om kven som står bak kjelda. Eit døme finn me i samband med

¹⁶³ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007.

ulike kulturmøte og oppdagingar, der læreverket har tatt med ei beretning som elevane skal arbeide med:

Den venetianske kjøpmannen Pietro Querini var på veg frå Kreta til Brügge i Flandern med vintønner og krydder hausten 1431. Han kom ut for eit uvêr og blei driven ut av kurs. Skuta forliste 17. desember 1431, og mannskapet gjekk i livbåtane. Dei dreiv i land på Sandøya 5. januar 1432. Dei blei funne av folket på Røst etter 29 dagar. Da fekk dei skyss til Trondheim. Derifrå gjekk turen gjennom Sverige og vidare til Italia. Etter at Pietro Querini kom heim, laga han ei skildring av opphaldet sitt på Røst[...] ¹⁶⁴

Det er derimot ikkje så mange av kjeldene i *Arbeidsportal* som har ei så lang forklaring på konteksten til kjelda og skaparen. Som regel er det korte beskrivingar som definerer kjeldetypen, eller konteksten, slik som: ”Frå ein tale av Stalin i februar 1931, under ein arbeidarkongress i Moskva: [...]” ¹⁶⁵ ”I mars 1946 sende Den arabiske høgkomiteen ut ei fråsegn som kan samanliknast med den israelske sjølvstendefråsegna i 1948: [...]” ¹⁶⁶ og ”Ei kvinne fortel: [...]” ¹⁶⁷ Dette kan gjere at det blir vanskeleg for elevane å knyta kjelda til konteksten og vurdere skaparen av kjelda, men det kan også gi dei trening i korleis dei kan finne ut dette.

Det er påfallande at utdrag frå lærebøker og historiske framstillingar er kjeldetypane det er flest av i *Arbeidsportal*, og sjølv om ein del av læreverka nok skal bli brukt som leivningar, gjer dette at *Arbeidsportal* verker som ei lærebok som forsøker å utvikle metodekunnskap gjennom meir innsyn i faktakunnskap, sidan elevane ofte berre skal seie noko om kva kjelda kan fortelje oss om eit fenomen. Dermed vil det vere sannsynleg at elevane vil lese kjelda for å få meir kunnskap, og ikkje vurdere kjelda som ei kjelde. Ei rekkje av kjeldene i *Arbeidsportal* er relativt lange, nokre på fleire sider, sjølv om dei fleste består av eit eller eit par avsnitt. Wineburg og Martin viser til at det kan vere uheldig å bruke lengre kjelder i klasserommet, sidan det fort kan bli både for krevjande og lite motiverande for elevane. Dei hevdar at kjeldene ikkje bør vere

¹⁶⁴ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 79.

¹⁶⁵ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 152.

¹⁶⁶ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 198.

¹⁶⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 210.

lenger enn 200-300 ord, sidan poenget med å jobbe med kjelder er å lese dei nøye.¹⁶⁸ Fleire er også prega av eit tungt språk, sjølv om mange er modernisert.

Lærebokforfattarane er også konsekvente med å informere om det er dei som har omsett kjelda, eller om språket er modernisert på ein annan måte. Ein finn også eit par døme på at forfattarane har tatt med ordforklaringar som skal gjere kjelda lettare å lese for elevane. Wineburg og Martin viser til at det kan bli lettare for elevar å arbeide med kjelder dersom læraren, eller i dette tilfellet læreboka, tilpassar kjeldene. Det å tilpasse språket, ikkje berre ved å ha med ordforklaringar, men også å endre setningar, syntaks og staving, kan vere ein god måte å drive kjeldegransking på. Wineburg og Martin hevdar at ein då også kan bruke den originale kjelda, og samanlikne den med den som er endra.¹⁶⁹ Dette kan gjere elevane bevisste på korleis ein kan endre kjelder og kva ein bør vere merksam på når ein les kjelder som er modernisert. Det kan også gjere at elevane blir merksame på korleis språket og uttrykksformar har endra seg, noko som også er ein del av historia. Språket er som regel tilpassa elevane sitt nivå, det vil seie at det er modernisert. Det er også som regel berre er tatt med kortare utdrag. Det er også lett å finne informasjon om kor kjelda er henta frå, det står nedanføre alle kjeldeutdraga i *Arbeidsportal*.

Arbeidsportal har tilpassa kjeldene når det gjeld språket, slik Wineburg og Martin viser til, men det er ikkje nokre døme på at dei tar med dei gamle kjeldene og viser til kva endringar som har blitt gjort. Det er klart at det kan vere vanskeleg å finne ein balanse mellom opplegg og kjelder som er tilpassa elevane sitt nivå, samtidig som kjeldene i sin originale form har "[...] et emosjonelt potensial for å ta pulsen på tiden fordi primærkilden er en rest fra tida den ble til."¹⁷⁰ Dermed står lærebokforfattarane overfor eit dilemma, og *Arbeidsportal* har valt å løyse dette ved å tilpasse dei fleste kjeldene til elevane sitt nivå. Det er også tatt med ein del kjelder som er originale og ikkje er blitt endra, men det blir vanskeleg å diskutere om desse vil skape problem for elevane i denne analysen, sidan denne analysen berre tar utgangspunkt i kva lærebøkene gjer. Ein god del av kjeldene er også på andre språk, hovudsakleg dansk og svensk, men om dette vil gjere tekstane vanskelegare for elevane å lese er uvisst.

Det er også interessant at *Arbeidsportal* ikkje bruker fleire av bileta, illustrasjonane, karta og statistikken som er med i *Portal 1* og *Portal 2* som kjelder. Sjølv om nokre av bileta som er med i lesebøkene blir brukt som kjelder i *Arbeidsportal*, gjeld det berre eit titals stykk. Mange

¹⁶⁸ Wineburg & Martin 2009: 213.

¹⁶⁹ Wineburg & Martin 2009: 213.

¹⁷⁰ Lund 2009: 36.

av dei visuelle utrykka som er tatt med i *Portal 1* og *Portal 2* har eit stort potensiale som kjelder, og ein kan derfor argumentere for at *Portal* burde nytta desse i større grad. Dette kan bidra til at elevane opplever dei ulike bøkene som separate, sjølv om lærebokforfattarane påpeiker at dei ikkje må bli det. Samtidig vil det nok også gi elevane det uheldige inntrykket at skriftlege kjelder er betre kjelder til informasjon enn visuelle.

Oppsummering

Læreverket *Portal* forsøker altså først og fremst å utvikle metodekunnskapen til elevane gjennom skriftlege kjelder. Det er interessant at dei to teksttypene som er brukt mest er utdrag frå andre lærebøker og historiske framstillingar. Dermed kan det sjå ut som ein del av materiale skal vere eit supplement til realhistoria, heller enn å utvikle elevane sin metodekunnskap. Mengda kjeldeutdrag som er tatt med gir både elev og lærar store valmoglegheiter når det kjem til arbeid med kjelder, men det kan også hende at det blir for mykje.

5.2.2 *Alle tiders historie*

Alle tiders historie har også med fleire ulike teksttypar som kjelder, men her er det talar og lover det er flest av. Talar er munnlege tekstar og dette kan gjere at elevane forstår at dei kan vere like gode kjelder som tradisjonelle skriftlege. Lovar må derimot bli kategorisert som veldig tradisjonelle tekstar, og dei er ofte prega av eit veldig tungt språk. Her kan det sjå ut som *Alle tiders historie* forsøker seg på ein balansegang mellom kjeldetypar som kan bli kategorisert som tradisjonelle og meir moderne. Språket i nokre av kjeldene er modernisert, men forfattarane viser ikkje alltid til kvar den omsette utgåva kjem frå. I dette læreverket er det derimot berre tatt med kortare tekstar. Dei fleste er utdrag som ikkje er lengre enn ei halv side, medan nokre berre er eit par setningar. Dette heng nok hovudsakleg saman med utforminga på læreboka, sidan berre halvparten av sidene blir nytta til kjeldeutdrag, og at det dermed ikkje blir plass til lengre kjelder. Som nemnt viser Wineburg og Martin til at kjeldene ikkje bør vere for lange.¹⁷¹ Lærebokforfattarane har tatt omsyn til at kjeldegransking kan vere kognitivt krevjande for elevane, og har derfor berre tatt med korte kjelder eller utdrag.

Alle tiders historie har som regel med ei forklaring på konteksten som kjelda er frå, slik som *Arbeidsportal* også gjer. Eit døme finn me i samband med eit brev som Christoffer Columbus

¹⁷¹ Wineburg & Martin 2009: 213.

skreiv etter reisa hans til Sør-Amerika. Lærebokforfattarane forklarar først konteksten som brevet vart til i:

Seks månadar etter landgangen på San Salvador var Columbus attende på spansk jord. Der skreiv han eit brev adressert til det spanske kongeparet, men samstundes mynta på eit større publikum. Den italienske sjøfararen var ivrig etter å fortelje om det han hadde oppdaga, og det første brevet vart snart ei av dei mest publiserte beretningane frå dei store oppdagingane.¹⁷²

Denne skildringa av konteksten som brevet vart skapt i og for, vil gjere at elevane har meir forståing for kvifor Columbus skreiv slik han gjorde. I tillegg til denne forklaringa som står før kjeldeutdraget, poengterer forfattarane at desse beretningane blei skrivne ned etter at Columbus var komen heim til Spania, men dei viser også til at me veit at han førte ei dagbok medan han var i vest, og at desse observasjonane ”[...] derfor truleg er nokså presise.”¹⁷³ Her er nok målet til lærebokforfattarane at elevane skal forstå konteksten, og kor spesielle desse observasjonane var for folket som levde i Europa på den tida. Slike forklaringar kan gjere elevane meir merksame på framstillingar i kjeldene, og dei kan bli lettare å granske. Dei aller fleste kjeldeutdraga i *Alle tiders historie* har slike forklaringar knyta til seg, og dette kan gjere at elevane lettare kan arbeide med kjeldene utan å ha så mykje kunnskap om perioden og konteksten, sjølv om det sjølv sagt vil vere til hjelp.

Elles er kjeldene ulike og varierte, det er både skjønnlitteratur, lovar, intervju, notat, religiøse tekstar, brev, sagaer, biografiar, gravskrift, talar, resolusjonar, tekst frå lukka møte, memorarar, rapportar, artiklar, avisinnlegg, stortingsmeldingar, dokument, augevitneskildringar, fullmaktserklæringar, regjeringserklæringar, tesar, fråsegn, rundskriv, sjølvbiografiar, manifest og avisreferat. Denne læreboka er med andre ord også opptatt av å vise elevane at kjelder kan vere mange ulike teksttypar, slik som *Arbeidsportal*. Dei alle fleste kjeldene i læreboka *Alle tiders historie* har med opplysningar om kva type kjelde det er, altså om det er brev, intervju eller liknande, slik som også *Arbeidsportal* har. Men *Alle tiders historie* er ikkje alltid like konsekvent med å vise til kvar kjelda er henta frå. Det er fleire døme på at lærebokforfattarane ikkje skriv kor kjelda er frå, noko som kan vere uheldig. Dei to læreverka har også til felles at

¹⁷² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 152.

¹⁷³ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 152.

dei ulike illustrasjonane som er brukt i læreboka, sjeldan blir problematisert og brukt som kjelder. Dei er med andre ord som regel tatt med for å gjere lærebøkene mindre teksttunge, men dei kunne også fungert som kjelder.

Visuelle kjelder blir altså nedprioritert i *Alle tiders historie*, sjølv om det også her er nokre døme på at bilete og måleri blir brukt som kjelder. Dette kan gjere at elevar ikkje blir så merksame på at slike kjelder kan vere like gode kjelder til kunnskap som andre kjelder, og at dei ser på skriftlege kjelder som betre kjelder til kunnskap enn visuelle. Dette er noko som har vore den tradisjonelle haldninga i historiefaget lenge, og er mykje av grunnen til at faget er så litterært.¹⁷⁴ Det som skil *Alle tiders historie* frå *Arbeidsportal* når det gjeld kjeldemateriale er først og fremst læreboktekstar. *Arbeidsportal* har med veldig mange utdrag frå ulike læreverk i historie, medan *Alle tiders historie* ikkje har med nokre utdrag frå lærebøker.

Oppsummering

Alle tiders historie har hovudsakleg fokus på skriftlege kjelder, og det er interessant at teksttypene det er flest av er talar og lover, sidan dei er så ulike. Læreboka har valt å berre ta med kort kjeldeutdrag, og dermed tilpasse kjeldene til elevane sitt nivå. Det er problematisk at lærebokforfattarane ikkje er konsekvente med å vise til kvar kjeldene er henta frå, sidan dette kan gjere at elevane ikkje føler at dei heller må vere konsekvente på det.

5.2.3 Perspektiver

Perspektiver skil seg ut frå dei andre lærebøkene ved at dei nyttar seg av visuelle kjelder i ganske stor grad. Ein god del av bileta, fotografia og illustrasjonane som skal vere med å illustrere brødteksten blir brukt som kjelder. I sjølve kapitla er det 41 bilete som blir brukt som kjelder, noko som viser at *Perspektiver* forsøker å utvikle metodekunnskap gjennom visuelle kjelder. Blant alle teksttypene som blir brukt som kjelder i *Perspektiver*, er det faktisk flest av visuelle kjelder slik som måleri, fotografi og illustrasjon. Det ser derfor ut som at lærebokforfattarane ønskjer at elevane skal utvikle metodekunnskap hovudsakleg knyta til visuelle kjelder. Historikaren Sarah Barber hevdar at bilete kan vere ein god måte å drive med historie på, og at det finst fleire døme opp i gjennom historia på at dei visuelle kjeldene har tilført nye tolkingar av fortida på ein annan måte enn skriftlege kjelder. Barber hevdar at kunst i form av bilete "[...] is deemed to capture the *Zeitgeist* more fully, more accurately, or more

¹⁷⁴ Bøe 2006: 161.

comprehensibly.”¹⁷⁵ Med dette meiner Barber at bilete har eit større potensiale til å seie noko om tidsånda, i forhold til andre kjelder. Som nemnt tidlegare har Seixas og Morton hevda at elevar ofte har mykje større tiltru til visuelle kjelder, særleg fotografi. Desse kjeldene blir ofte sett på som ein direkte kopling til fortida, og elevane er ofte ikkje merksame på at dei er tekstar som alle andre tekstar, og må bli vurdert på same måte.¹⁷⁶ Derimot er dei visuelle kjeldene i *Perspektiver* som regel måleri eller illustrasjonar, og det er ikkje så ofte at fotografi blir brukt som kjelder. Dette er problematisk fordi forskning viser at det særleg er fotografi elevar er lite kritiske til.¹⁷⁷

Elles har også *Perspektiver* med ein del skriftelege kjelder, det er tatt med historisk framstilling, tale, etikettebok, lærebok, erklæring, sjølvbiografi, beretning, sitat, statistikk, lyrikk, roman, dokument, avisinnlegg, dokument og artikkel henta frå eit nettsted. Her er det derimot ikkje ein eller to typar skriftelege kjelder som dominerer, slik som i *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. Det er heller ikkje like stort utval i kjelder som ein finn i *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. I *Perspektiver* finn ein i tillegg ei rekkje sitat, men her seier ikkje læreboka noko om kva teksttype det dreier seg om. Læreverket skriv kven sitata tilhøyrar, men dei skriv ikkje noko om kvar dei har henta det frå, eller om det er eit skriftleg eller munnleg sitat. Eit døme er eit sitat der det under står: ”Storbritannias statsminister Lloyd George, 1917.”¹⁷⁸ Læreboka *Perspektiver* er med andre ord ikkje alltid like konsekvent i å vise kor dei har henta kjelda frå, noko som kan vere uheldig når ein forventar at elevane skal vere konsekvente når dei viser til kjelder i faget.

Perspektiver har også valt å berre ta med korte kjelder, dei fleste er berre på eit avsnitt eller to. Som tidlegare nemnt, er dette er noko som Wineburg og Martin framhevar som viktig.¹⁷⁹ I tillegg til dette er kjeldene som er tatt med på slutten av kapitla markert med feit skrift, noko som gjer at dei kjem klart fram, og det blir dermed lettare for elevane å lese kjeldene. Dette er også noko som Wineburg og Martin påpeiker kan vere formålstenleg når ein skal arbeide med kjelder i klasserommet.¹⁸⁰ I tillegg hevdar dei at kjeldene også bør vere i større skriftstorleik,

¹⁷⁵ Barber 2009: 17.

¹⁷⁶ Sexias & Morton 2013: 58.

¹⁷⁷ Seixas & Morton 2013: 59.

¹⁷⁸ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 301.

¹⁷⁹ Wineburg & Martin 2009: 213.

¹⁸⁰ Wineburg & Martin 2009: 213.

men utheving gjer at utdraga blir meir tydelege når elevane, og fungerer litt på same måte som større skriftstorleik.

Oppsummering

Læreboka *Perspektiver* har altså først og fremst eit fokus på å utvikle metodekunnskapen til elevane gjennom arbeid med visuelle kjelder. Dei bruker illustrasjonane som står undervegs i kapitla på ein mykje meir utstrekt måte enn *Portal* og *Alle tiders historie*. Dette kan bidra til å skape samanheng mellom realhistoria og metodekunnskap, samtidig som det kan hjelpe elevane til å forstå at visuelle kjelder er like gode kjelder til fortida, som skriftlege.

5.2.4 I ettertid

Kjeldetypane i *I ettertid* varierer frå talar, romanar, lyrikk, annalar, augevitneskildringar, rapportar, brev, bilete, måleri, lovar, paragrafar, statistikk, kronikk, stortingsmelding til intervju. Det er altså ikkje like mange ulike kjeldetypar i dette læreverket, men dette er ikkje så overraskande sidan læreboka er så mykje kortare enn dei andre i denne analysen. I læreboka *I ettertid* er det ikkje ei kjeldetype som det er klart flest av. Det er også interessant at læreverket har valt å ikkje bruke historiebøker som kjelde, og er dermed lik *Alle tiders historie* på dette punktet. Kjeldene blir som regel ikkje definert av forfattarane noko vidare enn at dei skriv: ”Dette skreiv [...]”¹⁸¹ og ”I 1834 skriv ein byborgar i Kristiania”.¹⁸² Men det er også nokre gonger definerer dei kva teksttype kjelda er, slik som: ”Eit brev frå ein onkel i Amerika til ein nevø utanfor Bergen lyder slik: [...]”¹⁸³ og ”I landsmøtetalen sin i 2010 slo ho fast: [...]”.¹⁸⁴ Dette kan vere litt problematisk, sidan ein del av metodekunnskap kan seiast å vere konsekvent på bruken av kjelder, og det er dermed uheldig dersom læreboka ikkje er konsekvent slik ein gjerne forventar at elevane skal vere. Sjølv om læreboka viser til kvar ein kan finne meir informasjon om tema som dei ulike kapitla tar opp, er læreverket ikkje alltid konsekvent ved å vise til kvar kjeldeutdraga er henta frå.

I ettertid har, slik som *Perspektiver*, valt å bruke nokon av illustrasjonane og sitata som står inni sjølve kapittelet som kjelder. I denne læreboka er det derimot ikkje så stort fokus på å bruke dei visuelle kjeldene som er tatt med, men heller skriftlege kjeldeutdrag som

¹⁸¹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 73.

¹⁸² Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 145.

¹⁸³ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 139.

¹⁸⁴ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 236.

lærebokforfattarane har valt å ta med i brødteksten. Det at læreboka ikkje har fokus på visuelle kjelder, kan gjere at elevane ikkje oppfattar visuelle som like gode kjelder som skriftlege. Dette vil nok også bidra til at elevane hovudsakleg har metodekunnskap knyta til skriftlege kjelder, og det kan vere problematisk. Det at læreboka nyttar ein del av kjeldene som står i brødteksten, kan gjere at elevane lettare ser kopling mellom dei to hovudområda i faget, og at dei dermed kan knyta realhistoria saman med metodekunnskapen. Dei fleste kjeldene er også godt markerte ved at dei som regel står inne i ein gul tekstboks. Dermed fungerer dei både som eit supplement og gjer at elevane kan få betre forståing for realhistorie, men også at elevane kan arbeide med dei som kjelder.

Oppsummering

Dermed kan det sjå ut som *I ettertid* har tatt med ulike kjeldetypar, men dei er ikkje alltid like konsekvent med å vise til kvar dei har henta kjelda frå. Det er også interessant at læreboka ikkje i større grad bruker dei visuelle kjeldene som er tatt med i læreboka i meir utstrekt grad. Dermed ser det ut som visuelle kjelder blir nedprioritert i læreboka, sjølv om det er nokre døme på at dei visuelle kjeldetypane blir nytta.

5.2.5 Samanlikning

Analysen av kjeldetypane som er brukt i dei fire læreverka viser at mykje er likt, men ein del er også ulikt. Det er *Portal* som har med klart flest kjelder og kjeldetypar. Dette er ikkje overraskande, når ein ser på kor mange fleire sider dette læreverket utgjer i forhold til dei andre. Undersøkinga av kjeldematerialet som er tatt med i lærebøkene viser at det framleis er skriftlege kjelder som dominerer i stor grad i tre av læreverka. Alle læreverka har tatt med andre typar kjelder, slik som bilete og måleri, men desse er i klart mindretal. *Perspektiver* skil seg ut ved at den i mykje større grad enn dei andre lærebøkene brukar bileta, illustrasjonane og måleria i boka som kjelder, sjølv om fotografa heller ikkje her blir nytta til det fulle. Slik sett har forfattarane av *Perspektiver* valt å integrere metodekunnskap i realhistorie, og dette kan gjere at elevane får ein betre forståing av korleis kunnskap om fortida heng saman med korleis me finn denne kunnskapen.

Når ein samanliknar kjeldene i dei ulike lærebøkene, verker det som at kjeldene i *Arbeidsportal* kan vere meir krevjande enn dei som er tatt med i dei andre tre læreverka. For det første er kjeldene mykje lenger i dette læreverket, sjølv om ein også finn mange døme på korte kjelder. I tillegg er det tydeleg at mange av kjeldene kan vere vanskelegare å lese, sidan dei har eit eldre

språk. Mange av kjeldene er blant anna lovar, reglar og påbod, noko som er tungt å lese. Sjølv om kjeldene er omsett og språkforma i tekstane er modernistert, er fortsatt kjeldene prega at eit tungt språk.

5.3 Korleis skal elevane arbeide med kjeldene?

Denne del av analysen vil ha fokus på korleis lærebøkene vil at elevane skal arbeide med kjeldene gjennom spørsmål og oppgåver. Det vil med andre ord bli undersøkt om lærebøkene legg opp til at elevane skal nytte seg av generelle lister når dei arbeider med kjelder, eller om det er spesifikke spørsmål. Her vil det også bli undersøkt om lærebøkene bruker kjeldeterminologien i spørsmåla, og om elevane må svare på spørsmåla ved å sjølv bruke omgrep frå kjeldeterminologien. I tillegg vil det bli gjort greie for om lærebøkene legg opp til leseprosessane som Wineburg viser til at historikarar gjennomgår, det vil seie vurdering av opphav, kontekstualisering, korrobering og nærlesing. Praktisering av historie er også sentralt, og her vil det vere særleg fokus på om læreverka legg opp til at elevane skal bruke både sitt ytre og indre arkiv når dei arbeider med kjeldegransking.

5.3.1 Portal

Alle kjeldene som er tatt med i *Arbeidsportal*, har fleire spørsmål knyta til seg, og dei aller fleste har med spørsmål om både kjeldegransking og realhistorie. Desse spørsmåla er veldig varierte og ulike, og det er vanskeleg å finne eit mønster. Spørsmåla er ikkje generelle, men dreier seg om den bestemte kjelda. Nokre av oppgåvene går ut på å tyde innhaldet, og det kan diskuteras om det bidrar til utvikling av metodekunnskap. Det finst mange døme på kjeldeoppgåver der elevane berre skal tyde kjelda, slik som: ”Kvar er brevet skrivet? Kven har skrivet brevet? Kva er kongens vilje? Kven skal utføre kongens vilje? Kva skjer dersom kongens vilje ikkje blir utført?”¹⁸⁵ Slike spørsmål har eit tydeleg fasitsvar og elevane må berre lese kjelda for å kunne svare på spørsmåla. Dette kan gi god trening i å lese historisk materiale, og sidan *Arbeidsportal* har med såpass mange og varierte oppgåver, er det kanskje ikkje så overraskande at dei har valt å ta med nokre kjelder der oppgåvene knyta til dei berre dreier seg om tyde innhaldet i kjelda. Historikaren J.D. Nokes viser til at elevane ofte synast at det kan vere vanskeleg å lese kjelder, sidan dei ofte kan vere lange, ha eit gammalt og tungt språk eller vere frå ein ukjent kontekst. Nokes hevdar at kjeldene derfor kan vere for intellektuelt krevjande

¹⁸⁵ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 63

for elevane, spesielt dersom dei skal granske dei.¹⁸⁶ Derfor kan ein argumentere for at det kan vere hensiktsmessig for elevane å ha eit utval av kjeldeoppgåver som ikkje krev meir av dei enn at dei klarar å forstå kva kjelda faktisk seier. Dette kan nok vere til hjelp særleg for svake elevar, og kan også fungere som ei byrjing på arbeid med kjeldegransking.

Slike spørsmål kan ein også hevda at legg opp til at elevane skal nærlese kjelda, men eg vil hevda at slike spørsmål som dette heller bidrar til at elevane leiter i teksten etter eit konkret ord eller formulering, og dermed blir desse oppgåvene ikkje så ulike repetisjonsoppgåver. Forsking viser blant anna at elevar som regel les tekstar for å finne fram til eit fasitsvar, og dermed vil nok ikkje elevane utvikla metodekunnskap gjennom slike spørsmål.¹⁸⁷ Det er sjølvsagt sentralt for ein historikar å kunne forstå og lese ei kjelde for å kunne tolke, vurdere og analysere ho. Men elevane kan nok fort ende opp med å berre gjenta det som står i kjelda, og vil nok dermed fort knyte den opp mot realhistoria. Dermed kan det sjå ut som at ein del av kjeldeoppgåvene i *Arbeidsportal* ikkje dreier seg om å utvikle metodekunnskap, men har som mål å utvikle og auke elevane sine faktakunnskapar. Dersom ein tar i betraktning at *Portal 1* og *Portal 2* også stort sett inneheld stoff som skal auke faktakunnskapane til elevane, er det tydeleg at fordelinga mellom dei to hovudområda i faget er ganske skeiv.¹⁸⁸

Det er interessant at sjølv om *Arbeidsportal* har ein del sider i metateksten som er via til forklaring av kjeldetekniske omgrep, er det ikkje så mange av kjeldeoppgåvene som bruker desse omgrepa, utanom nokre døme der kjeldene blir omtala som beretningar. Det er ein god del kjeldeoppgåver som har spørsmål om kva kjelde det er, men elles er det få gonger at læreboka har spørsmål der elevane må bruke omgrep frå kjeldeterminologien. Derimot er det mange oppgåver som har meir opne spørsmål knyta til kjeldegranskinga, slik som: ”Kva slags kjeldekritiske spørsmål må du stille til kjelda for å kunne bruke henne fornuftig?”,¹⁸⁹ ”Kor påliteleg vil du vurdere denne kjelda til å vere?”¹⁹⁰ og ”Kva slags historisk materiale er dette, og korleis påverkar det bruksmåten?”¹⁹¹ Det er med andre ord eit stort fokus på korleis og kvifor ein bør vere kritisk til dei ulike kjeldene, og dette kan vere formålstenleg i historiefaget. I modellen til Lund som definerer metodekunnskap er truverd og nytte nokre av dei sentrale

¹⁸⁶ Nokes 2010: 516.

¹⁸⁷ Wineburg 1991b: 86 og Wineburg 2010: 2.

¹⁸⁸ Sjå kapittel 5.4.1.

¹⁸⁹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 158.

¹⁹⁰ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 169.

¹⁹¹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 201.

omgrepa.¹⁹² Dermed vil elevane gjennom slike oppgåver kunne utvikle nokre aspekt av metodekunnskap.

Arbeidsportal har ein del spørsmål som går på vurdering av opphav, men det er ikkje så ofte spørsmål knyta til skaparen av kjelda i seg sjølv. Opphav er også eit av dei sentrale omgrepa som Lund trekker fram for at elevane skal kunne utvikle metodekunnskap.¹⁹³ Det er likevel ingen automatikk i læreboka som viser til at elevane skal eller bør undersøkje, vurdere og tenkje over kven skaparen av kjelda er, og det er få døme på at forfattarane stiller spørsmål knyta til skaparen av kjelda. Dermed kan ein argumentere for at læreboka ikkje følgjer opp anbefalingane som både Lund, Wineburg og Seixas viser til når det gjeld kva som burde bli tatt omsyn til før ein granskar kjelda, altså at ein bør vurdere kven som står bak kjelda før ein sett i gang med lesinga.¹⁹⁴ Forsking viser dessutan at dersom elevane ikkje blir spesifikt bedt om å identifisere skaparen av kjelda, vil dei heller ikkje gjere det. Historikaren Bruce VanSledright er blant dei som viser til dette, og påpeiker også at dersom elevane faktisk identifiserer skaparen av kjelda, vil dei ofte tenkje at dersom skaparen var flink og smart nok til å lage den, må den vere truverdig.¹⁹⁵ Dermed kan ein argumentere for at oppgåvene burde hatt eit mykje større fokus på å gjere elevane bevisste på at dei alltid må vurdere og tenkje over kven som har skapt kjelda. Dette er også noko som kan ha overføringspotensiale til andre fag og område i livet. Elevane vil møte mange typar tekstar der dei skal vurdere truverdet, og då er det heilt sentralt å undersøkje kven som står bak kjelda.

Ein finn derimot eit par døme på at lærebokforfattarane forsøker å skape refleksjon rundt skaparen. Eit døme på dette finn me knyta til ein tale som Perikles haldt på 400-talet f.Kr. Det første spørsmålet dreier seg om kva Perikles hevdar i talen, og om det stemmer med korleis det athenske demokratiet var. Deretter stiller læreverket spørsmåla: "Kva veit du om korleis denne kjelda er blitt til? Har Tukydid hørt talen? Har han fått talen referert? Kva har svaret på desse spørsmåla å seie for kor påliteleg vi kan rekne med at kjelda er?"¹⁹⁶ Denne kjelda er litt annleis enn dei fleste andre kjelder, sidan det er ein person som har skrive ned noko ein annan person har sagt, og det blei skrive ned for over 2000 år sidan. Her skal elevane vurdere opphavet til kjelda, både forfattar og korleis kjelda har blitt skapt. Dette er eit av hovudpoenga til Wineburg,

¹⁹² Lund 2011: 18.

¹⁹³ Lund 2011: 18.

¹⁹⁴ Seixas & Morton 2013: 10.

¹⁹⁵ VanSledright 2014: 28-29.

¹⁹⁶ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 39.

og noko han viser til at historikarar gjer automatisk.¹⁹⁷ Derimot er det heller ikkje her det første spørsmålet elevane skal svare på. Dei blir først bedt om lese kjelda for å finne ut kva Perikles hevdar, før dei skal vurdere opphavet. Dermed legg læreboka opp til at elevane skal gjere det same som novisane i Wineburg sine undersøkingar gjorde, nemleg å lese innhaldet før dei tenkjer over kven skaparen er.¹⁹⁸ Derfor kan ein argumentere for at rekkefølgja på spørsmåla kan skape problem for elevane, og at dei dermed fort kan komme til konklusjonar før dei har vurdert opphavet.

Elles er kontekstualisering noko som *Arbeidsportal* i liten grad legg opp til at elevane skal lære seg. Det er få døme på at læreboka stiller spørsmål om kva kontekst kjelda har blitt til i, og korleis det kan forklare korleis den er. Dei aller fleste oppgåvene ber elevane om å finne ut kva syn på eit historisk fenomen kjelda gir, slik som: ”Kva fortel kjelda om kva norske historikarar fram til omkring 1860 var opptekne av? Kva ville dei med historieskrivinga si, og kva fokuserte dei på?”¹⁹⁹, ”Kva fortel kjelda om forholda i Sovjetunionen, og kva er årsaka til dei forholda som blir skildra?”²⁰⁰ og ”Kva fortel kjelda om forholda for slavane på St. Thomas?”²⁰¹ Her skal elevane seie noko om kva kjelda kan fortelje oss om fortida, og slik sett heng slike spørsmål saman med omgrepa nytte og tendens i Lund sin modell for korleis ein kan utvikle metodekunnskap.²⁰² Det er derimot ikkje slik at spørsmåla eksplisitt legg opp til at elevane skal vurdere dette. Slike spørsmål kan gjere elevane kompetente i kjeldegransking, og slik spørsmåla er stilt er det eit tydeleg fokus på kva kjelda kan fortelje oss om fortida. Det kan også verke som at desse spørsmåla til ein viss grad skal gjere at elevane får meir faktakunnskap, sidan dei skal bruke dei til å seie noko om eit historisk fenomen. Dermed kan ein argumentere for at ein del av kjeldeoppgåvene i *Arbeidsportal* blir eit supplement til *Portal 1* og *Portal 2*, og ikkje har fokus på hovudområdet ”Historieforståelse og metoder”.

Likevel har ikkje *Arbeidsportal* så mange oppgåver knyta til kjelder der elevane først blir bedt om å ta omsyn til konteksten til kjelda, det vil seie at dei skal tenkje over korleis forholda var på den tida som kjelda blei til i. Med andre ord er det mangel på oppgåver der elevane skal forklare kvifor kjelda er slik den er. Wineburg sine undersøkingar har vist at elevar treng trening

¹⁹⁷ Wineburg 2001: 67-68.

¹⁹⁸ Wineburg 2001: 67-68.

¹⁹⁹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 29.

²⁰⁰ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 151.

²⁰¹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 81.

²⁰² Lund 2011: 18.

i akkurat dette, sidan dei ofte vil vere farga av deira eiga samtid og slit med å forstå fortidige verdiar, handlingar og formål. Det første historikarane i Wineburg sine undersøkingar gjorde, var å vurdere opphavet og kontekstualisere kjelda, og det er nettopp derfor dei er dei første prosessane i Wineburg sin modell.²⁰³ Seixas hevdar også at ei kjelde alltid må bli analysert i sin historiske setting, og dermed vil det vere viktig at elevane også driv med kjeldegransking på denne måten.²⁰⁴ Dermed kan ein argumentere for at *Arbeidsportal* i større grad burde hatt oppgåver og spørsmål som eksplisitt ber elevane om å forklare kjelda ut frå konteksten den blei skapt i. Dette er også noko Lund påpeiker som sentralt for å utvikle metodekunnskap, gjennom å vise til at omgrepet tendens er viktig.²⁰⁵ Det ser med andre ord ut som kontekstualisering i hovudsak blir brukt til å utdjupe faktakunnskapane til elevane, sjølv om desse også kan bidra til å utvikle metodekunnskap til ein viss grad.

Det er derimot ikkje slik at ein ikkje finn nokre oppgåver som ber elevane om å ta omsyn til konteksten kjelda blei skapt, men det er langt fleire som ber elevane om å seie noko om kva kjelda kan fortelje oss om konteksten. Når elevane skal seie noko om kva konteksten kan ha betydd for korleis kjelda er, bruker lærebokforfatarane formuleringar som: ”Kva kan vere grunnar til at beretningane er ulike på desse punkta?”,²⁰⁶ ”Kvifor trur du kongen måtte understreke makta si (sjå på opphavssituasjonen)?”²⁰⁷ og ”Kva kan opphavssituasjonen fortelje oss om bakgrunnen for innhaldet i talen til kong Harald?”²⁰⁸ Slike spørsmål kan gjere at elevane i større grad tenkjer over konteksten til kjelda, og ein del av dei opnar også for at elevane skal vurdere opphavet. Samtidig er det ikkje ofte at dette er eit av dei første spørsmåla til kjelda, sidan elevane som regel først skal gjere greie for kva som står i kjelda. Dermed kan ein argumentere for at rekkefølgja på spørsmål i *Arbeidsportal* ikkje alltid er like bra, sidan den går i mot Seixas og Wineburg sine råd.²⁰⁹

Læreboka har med ein del oppgåver der elevane skal samanlikne kjelder. Eit døme finn me i kapitlet med tittelen ”Kvifor bryt folk opp?”²¹⁰ Her blir elevane presentert for fire ulike kjelder som tar føre seg ulike forklaringar på tidlegare folkevandringar. Elevane skal svare på

²⁰³ Wineburg 2001: 67-68.

²⁰⁴ Seixas & Morton 2013: 10.

²⁰⁵ Lund 2011: 18.

²⁰⁶ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 48.

²⁰⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 105.

²⁰⁸ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 191.

²⁰⁹ Wineburg 2010: 3 og Seixas & Morton 2013: 10.

²¹⁰ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 100.

spørsmåla: ”Kva forklaringar gir kjeldene på folkevandringane? Støttar eller motseier kjeldene kvarandre? I så fall, på kva måte støttar eller motseier dei kvarandre?”²¹¹ Her skal elevane finne ut korleis dei skil seg frå kvarandre, men også om dei gir noko av dei same forklaringane på flyttinga. Det er gjort ein del forskning i historiefaget som viser at det å samanlikne kjelder vil auke forståinga til elevane, og vere fruktbart. Det har blant anna blitt påpeika at dersom elevane arbeider med fleire kjelder om same tema, vil dei kunne få ei djupare forståing for temaet tekstane tar opp.²¹² Dermed vil slike samanlikningsoppgåver utvikle elevane sin metodekunnskap på ein god måte. Dei vil utvikle meir forståing for temaet, og må samtidig argumentere for kvifor dei meiner at dei støtter eller motseier kvarandre.

Alle dei fire kjeldene i dømet nemnt ovanføre er henta frå lærebøker i historie eller generelle historiebøker, men det blir ikkje poengtert at lærebøker også kan vere prega av tida dei blei skriven i. Det neste spørsmålet går derimot ut på at elevane skal samanlikne desse kjeldene med det som står i *Portal 1*, og finne ut kva for ei, eller nokre, som samsvarer mest med den.²¹³ Dette opnar også for at elevane kan reflektere over læreboka som kjelde, og at historiske framstillingar kan vere ulike. Slik spørsmålet er stilt er det ikkje sikkert at elevane vil bli meir kritiske til læreboka som kjelde. Ut frå kva forskning viser om elevane sitt syn på læreboka, vil det vere nærliggjande å tru at dei heller vil rangere truverda til kjeldene etter kva for ein som liknar mest på læreboka.²¹⁴ Sidan læreverket heller ikkje viser til at historiske framstillingar og lærebøker er prega av si tid i metateksten, vil dette vere nærliggjande å tru.

Det å samanlikne kjelder er noko som er sentralt i historiefaget, og har blitt framheva av mange historikarar. Seixas hevdar blant anna at ei tolking aldri kan stå åleine, og Wineburg viser til at noko av det som gjorde historikarar til så gode lesarar var at dei dreiv med korroborering. Historikar Bruce VanSledright viser til at det også kan vere eit problem når elevar skal samanlikne kjelder som er motstridande, sidan elevane då fort kan komme til slutninga at den eine er ekte og at den andre er falsk eller lyg.²¹⁵ Dansken Bernard Jensen hevdar at noko av grunnen til at slike misforståingar kan oppstå, ligg i omgrepet kjeldekritikk. Han viser til at kjelder verken kan vere gode eller dårlege, det er problemstillinga vår og metoden som avgjer

²¹¹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 102.

²¹² Voss & Wiley 2000: 381-382.

²¹³ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 102.

²¹⁴ Sjå kapittel 1.1.

²¹⁵ VanSledright 2014: 28.

kva verdi kjelda har for oss.²¹⁶ *Arbeidsportal* har mange spørsmål og oppgåver der elevane skal samanlikne kjelder, og bidrar dermed til at elevane utviklar kompetanse i å samanlikne kjelder. Det er også ein god del av dei som er motstridande, og i følgje forskinga vil dette vere særleg god trening for elevane.

Arbeidsportal har også spørsmål som ber elevane om å seie noko om kva for ei av kjeldene som er mest påliteleg, og kvifor.²¹⁷ Dette er eit interessant spørsmål, sidan elevane må grunngi kvifor dei meiner at ei av kjeldene er meir truverdig enn dei andre, og dette kan hjelpe elevane med å argumentere gjennom kjeldegransking. Slike spørsmål opnar for at elevane kan bruke sentrale omgrep innføre metodekunnskap, slik som nytte, tendens og truverd, men det er ikkje sikkert at elevane vil trekkje inn slike omgrep. Samtidig kan ein risikere at når elevane rangerer kjeldene vil dei avvise dei som dei tenkjer er mindre truverdige, sjølv om noko av meininga med å tolke kjelder er å vurdere dei for kor gode dei er til å svare på problemstillinga. Dermed kan elevane tenkje at kjeldene ikkje er nyttige for oss, men alle kjelder er nyttige på sin måte. VanSledright er blant dei som har vist til at ei slik rangering kan vere dårleg, og i følgje Jensen er det problemstillinga som avgjer kor gode kjeldene er.²¹⁸

Arbeidsportal legg i nokre oppgåver opp til nærlesing, slik som Wineburg viser til i sine leseprosessar. Eit døme som legg eksplisitt opp til detaljert nærlesing finn me i samband med konflikten i Midtausten. Her skal elevane lese fem ulike tekstar som dreier seg om Balfourfråsegna, der tre av dei er utkast av fråsegna, medan dei to andre er den endelege teksta på norsk og originalspråket. Elevane skal først finne ut kva endringar som er blitt gjort frå det første utkastet til fråsegna. Dei blir også spurt om å samanlikne det førte utkastet med det siste med tanke på nokre av formuleringane, og drøfte konsekvensane av dei. Elevane blir spurt om å samanlikne: ”godtar det prinsipp” til ”ser med sympati på”, ”Palestina” til ”i Palestina” og ”det nasjonale hjem” til ”et nasjonalt hjem.”²¹⁹ Her legg læreboka opp til nærlesing, som kan gjere at elevane kan forstå korleis tekstar som denne fråsegna blir til gjennom revidering. Spørsmåla legg opp til at elevane kan vurdere kva dei ulike formuleringar gjer og betyr i teksten dei står i, altså tenkje på kva ulike ord kan bety. Det er fleire oppgåver som legg opp til nærlesing, men dei er sjeldan så eksplisitte med tanke på ord og formuleringar som dette dømet.

²¹⁶ Jensen 2003: 190.

²¹⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 143.

²¹⁸ VanSledright 2014: 28 og Jensen 2003: 190.

²¹⁹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 195.

Ein viktig del av nærlesinga er også å vere merksam på kva som ikkje er tatt med i kjelda.²²⁰ Dette finn me ikkje nokre døme på at *Arbeidsportal* eksplisitt ber elevane om å reflektere over. Det er eit spørsmål som lyder: ”Er det noko som blir borte i ei slik framstilling?”²²¹ Her kan det tenkjast at elevane vil vurdere kva kjelda kan fortelje oss noko om, og kva den ikkje kan seie noko om. Denne kjelda er derimot ein tabell, og ein kan tenkje seg at elevane kanskje vil kunne komme fram til den konklusjonen at statistikk berre er tal, men ikkje viser noko om korleis menneske opplevde det. Dermed er det ikkje sikkert at elevane vil kunne utvikle forståing for at kjelder kan utelate ting, og at det er nokre ting kjeldene ikkje kan fortelje oss. Det er ikkje berre statistikk som ikkje viser heile bilete, det gjeld alle typar kjelder. Dette kan vere uheldig, sidan historie dreier seg like mykje om kva me sitt igjen med frå fortida, som det som er utelate. Det kan også hende at elevane i større grad vil oppleve fortida som gitt, dersom dei ikkje er oppmerksame på kva me ikkje kan vite noko om, og kvifor me ikkje kan vite alt. Ein del av kjeldegransking dreier seg også om å vere merksam på kva kjelda ikkje seier noko om, og dette kan henge saman med både opphavsperson og tendens.

Noko som er interessant er at forfattarane sjeldan viser til punktlista for kjeldegransking som står i byrjinga av boka når elevane skal tolke kjeldene. Det er likevel eit par døme der dei gjer det, men då kjem det tydeleg fram at elevane ikkje skal nytte heile lista når dei granskar kjelda: ”Ta utgangspunkt i avsnittet «Dersom leivningen har ei eller fleire beretningar» i kjeldegranskingskjemaet på side 8.”²²² Kvifor lærebokforfattarane har valt å gjere det på denne måten er uvisst. Det kan henge saman med at lista reduserer kjeldegransking til ein punktkritikk der det er mest fokus på det tekniske ved kjelda, og at forfattarane derfor heller vil stille spørsmål der elevane kan fokusere på andre moment ved kjelda. Samtidig kan ein tenkje seg at det kan vere forvirrande for elevane at lista er tatt med i læreboka, men ikkje blir brukt som utgangspunkt når dei skal granske kjelder. Som nemnt tidlegare seier lærebokforfattarane at denne lista kan kopierast og brukast til å granske alle kjelder, og dermed kan det vere at elevane ønskjer å nytte seg av lista sjølv om oppgåva ikkje ber om det. Samstundes er det ikkje noko som tilseier at elevane, eller lærarane, ikkje kan bruke lista når dei skal granske kjeldene, sjølv om spørsmåla ikkje eksplisitt seier at dei skal gjere det.

Arbeidsportal legg ikkje så mykje opp til at elevane skal gjere historie, eller ”do-history” som det også blir kalla. Det er nokre oppgåver der elevane skal bruke eigne kunnskapar og

²²⁰ Wineburg 2010: 3.

²²¹ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 28.

²²² Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 87.

erfaringar, men det kan diskuteras om elevane då skapar historie. Eit døme finn me i første kapittel, der elevane skal lage ei tidslinje over sitt eige liv. Elevane skal merkje av viktige hendingar, og dele utviklinga av livet sitt inn i periodar. Dei skal også seie noko om kvifor dei har valt å sette skilje der dei har gjort det, og svare på kva tidslinja deira fortel om det å framstille fortida.²²³ Her skal elevane gjere historie, men det er ikkje basert på andre kjelder enn sine eigne kunnskapar, verdiar og haldningar. Hexter viser til at det å gjere historie er basert på både ytre og indre arkiv, men oppgåver som denne legg berre opp til at elevane skal bruke sitt indre arkiv.²²⁴ Dermed vil det nok ikkje bidra til at elevane skapar historie, men oppgåva kan sjølv sagt bidra til at dei utviklar kompetanse knyta til andre formar for metodekunnskap, slik som forståing for at inndeling i periodar kan vere basert på ulike kriterium.

Elles finst det ein god del oppgåver der elevane skal arbeide med sitt ytre arkiv, altså bruke kjeldene som læreboka viser til. Ei oppgåve krev at elevane skal tolke og analysere tre leiarartiklar frå ulike aviser, og finne ut kva for eit utdrag som kjem frå kva for ei avis.²²⁵ Her må elevane leite etter formuleringar som kan grunngi deira val, men det er ikkje sikkert at elevane her vil bruke sitt eige indre arkiv. Det er med andre ord få oppgåver i *Arbeidsportal* som ber elevane eksplisitt om å gjere historie gjennom bruk av både sitt ytre og indre arkiv. Samstundes vil nok elevane bruke sitt indre arkiv i arbeid med ulike oppgåver, for menneske vil alltid vere prega av sine haldningar, verdiar og oppfatningar. Likevel er det tvilsamt at dei innser at dei blir påverka på denne måten, sidan læreboka ikkje gjer dei oppmerksame på det. Dersom elevane hadde vore merksame på at dei bruker sitt indre arkiv når dei arbeider med historie, ville det nok ha hjelpt dei med å forstå at historie er ein konstruksjon, og at den som skapar historie er farga og forma av sine erfaringar, verdiar og haldningar.

Læreboka *Arbeidsportal* har også ein del oppgåver der elevane skal bruke dei andre lærebøkene som kjelde, det vil seie *Portal 1* og *Portal 2*. Desse spørsmåla er blant anna formulert slik: ”Korleis stemmer opplysningane du finn i dei ulike kjeldene, med kvarandre og med læreboka?”,²²⁶ ”Også di eiga lærebok presenterer konsekvensane av den industrielle revolusjonen. Representerer læreboka ei av dei to retningane som kjelde 6 nemner, eller representerer ho begge?”²²⁷ og ”Kva seier kjeldene om kven som hadde ansvaret for krigen?

²²³ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 27.

²²⁴ Lund 2009: 40-41.

²²⁵ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 181.

²²⁶ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 189.

²²⁷ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 111.

Er det samsvar mellom kjeldene? Gir kjeldene andre årsaksforklaringar enn læreboka?’’²²⁸ Her er målet til lærebokforfattarane at elevane skal bruke læreboka som kjelde, og ofte skal dei samanlikne den med andre kjelder. Slik spørsmåla er stilt, er det derimot ikkje sikkert at elevane blir meir kritiske til læreboka som kjelde til informasjon. Det kan fort tenkjast at elevane vil framheve læreboka som den mest truverdige kjelda til kunnskap, særleg dersom ein tar metateksten til læreboka i betraktning. Læreverket skriv ikkje noko om at ein også bør vere kritiske til læreverk på same måte som til andre kjelder, og nemner heller ikkje at det må vere kritiske til *Portal* anna enn at dei viser til at den læreboka har valt å dele inn historie på ein bestemt måte. Når forskning viser at elevane har ei for stor tiltru til læreboka, og ser på den som sanninga, kan ein argumentere for at *Arbeidsportal* burde hatt med fleire oppgåver, og ikkje minst spørsmål som i større grad skal bidra til å gjere elevane kritiske til læreboka som kjelde til informasjon.²²⁹

Oppsummering

Når det gjeld korleis elevane skal arbeide med kjelder i *Arbeidsportal* er det ikkje noko fast mønster. Det er fleire spørsmål til dei ulike kjeldene der nokre dreier seg om realhistorie, andre om kjeldetekniske aspekt ved kjelda, og nokre der elevane skal ta i bruk leseprosessane til Wineburg i avgrensa grad. Det er ganske få spørsmål knyta til kjeldeterminologien, og lærebokforfattarane oppfordrar svært sjeldan elevane eksplisitt til å bruke lista for kjeldegransking som ein finn i byrjinga av boka. Dermed kan det ut som at lærebokforfattarane ønskjer at elevane skal utvikle metodekunnskap på ulike måtar, men det er påfallande mange som dreier seg om realhistorie. Dette vil nok berre i avgrensa grad kunne utvikle metodekunnskap. Sjølv om *Arbeidsportal* har med nokre spørsmål som oppfordrar til leseprosessane til Wineburg, er det berre korrobering ein kan hevde at læreboka nyttar nok. Læreboka viser også sjeldan til korleis elevane kan arbeide med sitt ytre og indre arkiv, og bidrar dermed ikkje til at elevane skal praktisere historie slik Hexter viser til.

5.3.2 *Alle tiders historie*

Alle tiders historie har som regel fleire spørsmål til kvar kjelde, slik som *Portal* også har. Men i dette læreverket finst det også nokre kjelder der elevane berre skal svare på eit spørsmål knyta til kjelda. Det finst heller ikkje her eit mønster for kva spørsmål som blir stilt til kjeldene, dei

²²⁸ Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen & Skøien 2007: 142.

²²⁹ Sjø kapittel 1.1.

er ulike og varierte slik som i *Arbeidsportal*. Dei er også her tilpassa og handlar spesifikt om den kjelda som elevane skal granske. Oppgåvene og spørsmåla dreier seg som regel berre om utvikling av metodekunnskap, og ikkje faktakunnskap, slik ein del av dei i *Arbeidsportal* gjer. Dette kan henge saman med kor mange kjeldeoppgåver dei to læreverka har tatt med, og at *Alle tiders historie* ikkje opererer med fleire bøker, og dermed ikkje treng å knyta saman dei to hovudområda i faget på same måte som *Portal* gjer. Derimot viser tal på oppgåver at fordelinga mellom dei to hovudområda er skeiv, med færre kjeldeoppgåver der elevane skal finne svar i brødteksten, enn kjeldeoppgåver. Det er med andre ord ikkje tatt med så mange oppgåver og opplegg knyta til utvikling av metodekunnskap som ein kunne forvente ut frå læreplanen.

Det er derimot også nokre spørsmål i *Alle tiders historie* der elevane skal tyde kjelda, slik som: ”Korleis grunngir Aristoteles slavehald?”,²³⁰ ”Kva straff kunne folk som hadde sex utanfor ekteskap, vente seg?”²³¹ og ”Kva meiner Thatcher vil vere konsekvensane av ein for tett integrasjon?”²³² Desse spørsmåla legg opp til at elevane må lese kjelda, og slik sett kan ein argumentere for at slike spørsmål legg opp til nærlesing. Det er derimot ikkje spørsmål der ein i stor grad må reflektere og tenkje over innhaldet i kjelda, og slik sett er det ikkje den typen nærlesing som Wineburg beskriv i sine leseprosessar.²³³ Som nemnt kan det å tolke kjelder vere veldig intellektuelt krevjande for mange elevar, og derfor kan det vere hensiktsmessig å ha nokre oppgåver som ikkje krev for mykje av elevane.²³⁴ Wineburg og Martin viser til at det ofte vil vere vanskeleg for sjølv dei sterke elevane å forstå kva som står i kjeldene, og at det dermed vil vere urettferdig for dei svake elevane å krevje at dei skal kunne lese og tolke ulike primærkjelder.²³⁵ Dermed kan både læraren og lærebokforfattarane fort hamne i eit dilemma, der læreplanen og ekspertar hevdar dei bør bruke ulike kjelder, helst primære, men samtidig ta omsyn til elevane sitt nivå. Dermed kan ein hevde at det vil vere formålstenleg, særleg for svake elevar, og ha med kjelder som berre krev tyding av innhaldet, og ikkje tolking.

Det som først og fremst kjenneteiknar oppgåvene til kjeldene i *Alle tiders historie* er det store fokuset på kjeldeterminologien. Dei aller fleste kjeldene har spørsmål der lærebokforfattarane bruker kjeldetekniske omgrep, og elevane skal som regel svare ved bruk av desse omgrepa. Det

²³⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 35.

²³¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 200.

²³² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 538.

²³³ Wineburg 2010: 3.

²³⁴ Nokes 2010: 516.

²³⁵ Wineburg & Martin 2009: 212-216.

er spesielt mange spørsmål som dreier seg om klassifisering av kjeldene, slik som: ”Er ho ei førstehandsberetning?”,²³⁶ ”Kva slags kjeldetype er dette?”,²³⁷ og ”Diskuter om kjelda er normativ eller berettande.”²³⁸ Det er med andre ord eit stort fokus på at elevane skal forstå dei sentrale omgrepa i kjeldeterminologien, og lærebokforfattarane er veldig konsekvente med å bruke slike omgrep i spørsmåla. Ein kan argumentere for at slike spørsmål blir ganske instrumentelle, men samtidig gir dei elevane god trening i fagspråket som blir nytta i disiplinen historie. Blikstad-Balas viser til at dersom elevar skal lære eit fag, må dei bli inkludert i og gjort oppmerksame på faget sine tenkjemåtar, tekstkultur og intellektuelle verdiar.²³⁹ Gjennom bruk av fagomgrepa som er typiske for historiefaget, vil elevane kunne forstå mykje av tekstkulturen og tenkjemåtane som er rådande blant historikarar. Det er derimot ikkje eit mål at elevane skal bli såkalla ”mini-historikarar”, sjølv om det ser ut som *Alle tiders historie* har dette som eit mål.²⁴⁰

Nokre av spørsmåla legg også opp til at kjeldene kan bli definert som fleire kjeldetypar, slik som det siste av sitata ovanføre. Dermed legg læreboka opp til at elevane kan utvikle forståing for at kjelder ikkje alltid er like lett å kategorisere, og viser dermed noko av svakheita ved å nytte seg av kjeldegranskingslister. Samtidig som *Alle tiders historie* har eit stort fokus på å be elevane om å definere kjeldene og å bruke kjeldetekniske omgrep, er det også ofte tatt med andre spørsmål som ikkje dreier seg om kjeldeterminologien, sjølv om det framleis er kjeldeterminologien som er mest framståande. Ei slik gransking av kjeldemateriale, med eit så stort fokus på tekniske aspekt ved kjelda, vil også bli ei grov forenkling av kva historisk metode er for noko.²⁴¹

Alle tiders historie har også andre spørsmål knyta til kjeldeterminologien enn dei som berre dreier seg om klassifisering av kjelda. Dette ser me blant anna i spørsmål som: ”Korleis bør ein stille seg kjeldekritisk til normative kjelder?”,²⁴² ”Korleis kan denne kjelda nyttast som leivning?”²⁴³ og ”Kva seier ho oss som leivning om den makta kongen hadde?”²⁴⁴ Her knyter

²³⁶ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 440.

²³⁷ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 46.

²³⁸ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 280.

²³⁹ Blikstad-Balas 2016: 26-27.

²⁴⁰ Wineburg & Reisman 2015: 637 og Engeliën & Skram 2013: 280.

²⁴¹ Kjeldstadli 2010: 280.

²⁴² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 408.

²⁴³ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 526.

²⁴⁴ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 81.

lærebokforfattarane kjeldeterminologien saman med spørsmål som dreier seg om truverd og nytte, som er sentrale omgrep i Lund sin modell for utvikling av metodekunnskap.²⁴⁵ Dermed kan elevane utvikle metodekunnskap, samtidig som dei får innsikt i disiplinen historie, og fagspråket som blir nytta der. Ein kan derimot stille spørsmål ved om den store bruken av kjeldeterminologien vil føre til at elevane opplever kjeldegransking som så disiplinspesifikt at det ikkje kan overførast til andre fag og område. Slik spørsmåla til kjeldene er i *Alle tiders historie*, kan det vere vanskeleg for elevane å bruke kunnskapane og ferdigheitene dei øver seg opp til på andre måtar.²⁴⁶ Dette kan gjere at elevane ser på kjeldegransking som ein ferdigheit som er så knyta til historiefaget, og at dei dermed ikkje ser den nytta det faktisk kan gi. Slik spørsmåla er stilt, er det tydeleg at lærebokforfattarane nyttar seg av ein i stor grad instrumentell kjeldegransking, og det er få spørsmål som går utover sjølve kjelda.

Det er få spørsmål i *Alle tiders historie* der elevane skal vurdere opphavet. Det er ingen automatikk i at elevane blir bedt om å tenkje over kven som er skaparen før dei går i gang med å granske kjelda. Som nemnt viser både Seixas og Wineburg til at granskinga av kjeldene byrjar med at ein vurderer opphavet, og i Lund sin modell for utvikling av metodekunnskap er opphav eit av omgrepa som blir trekt fram.²⁴⁷ Her er *Alle tiders historie* med andre ord ganske lik *Arbeidsportal*. Dersom ein tar i betraktning at elevar ofte ikkje vil leggje merke til kven som har laga kjelda, dersom dei ikkje eksplisitt blir bedt om det, kan ein tenkje at elevane ikkje vil granske kjeldene slik som Wineburg viser til at historikarar gjer. VanSledright hevdar også at dersom elevane faktisk identifiserer skaparen, vil dei ofte tenkje at kjelda er truverdig sidan dei har stor tiltru til personar som har laga kjelder.²⁴⁸ Dermed kan ein argumentere for at læreverka ikkje berre burde be elevane om å identifisere skaparen av kjelda, men også seie noko om kva motiv skaparen kan ha hatt, og korleis dei bør vere kritiske til kva skaparen skriv. Det ser med andre ord ut som læreboka ikkje legg opp til leseprosessane som Wineburg viser til.²⁴⁹

Det er derimot også eit par døme på at læreverket *Alle tiders historie* forsøker å gjere elevane merksame på kven skaparen av kjelda er, og kva det kan bety for utforminga av kjelda. Det ser me gjennom spørsmål som: "Kvifor trur du Reagan bruker referanse til Bibelen og

²⁴⁵ Lund 2011: 18.

²⁴⁶ Kjeldstadli 2010: 280.

²⁴⁷ Wineburg 2010: 3, Seixas & Morton 2013: 10 og Lund 2011:18.

²⁴⁸ VanSledright 2014: 28.

²⁴⁹ Wineburg 2010: 3.

kristendommen?’’,²⁵⁰ ’’Kven trur du har skrive gravskrifta, og kan det ha noko å seie for måten ho er skriven på?’’²⁵¹ og ’’Som det går fram av utdraget, er dette skrive ned etter krigen. Kvifor verkar Krystallnatta annleis etter krigen enn det ho gjorde da kvinna stoda på gata i 1938?’’²⁵² Her skal elevane vurdere kva motiv og haldningar skaparane av kjelda har hatt, og korleis det kan forklare korleis kjelda er. Som nemnt er opphav også eit av dei sentrale omgrep for utvikling av metodekunnskap som Lund trekkjer fram i sin modell, og derfor kan slike spørsmål vere formålstenleg i historiefaget. Det er viktig å stille gode spørsmål for at elevane skal kunne utvikle metodekunnskap, noko blant anna Seixas framhevar.²⁵³ Desse spørsmåla kan få elevane til å reflektere over kva opphavet har å seie for korleis kjelda er blitt, og kan også knyte inn andre omgrep som nytte og tendens. Derimot er det ikkje så mange slike spørsmål som dei nemnt ovanføre, og med tanke at forskning viser at elevar ikkje er gode nok til å vurdere opphavet, kan ein argumentere for at det burde vore langt fleire.

Kontekstualisering er noko som *Alle tiders historie* legg opp til at elevane skal utvikle kompetanse i. Denne læreboka skil seg derimot ikkje noko særleg frå *Arbeidsportal* på dette punktet. Det vil seie at det stort sett er oppgåver og spørsmål der elevane skal finne ut kva syn på eit fenomen, tid eller liknande kjelda kan seie noko om. Det er med andre ord ikkje så mange spørsmål eller oppgåver der elevane skal ta omsyn til konteksten til kjelda når dei skal forklare kvifor den er slik den er. Det finst derimot mange døme på at kjeldene blir brukt til å seie noko om konteksten den er frå, slik som: ’’Kva seier kjelda om Noreg?’’,²⁵⁴ ’’Kva fortel kjelda om det synet vestlege leiarar hadde på Austen?’’²⁵⁵ og ’’Kva seier denne kjelda som leiving om samfunnet i Tyskland etter at nazistane hadde teke over makta?’’²⁵⁶ Slike spørsmål kan gi elevane god trening i kjeldegransking, og det er tydeleg at omgrepa nytte og tendens kan vere sentrale i svar på slike spørsmål.

Wineburg hevdar at kontekstualisering er eit viktig moment når ein skal granske ei kjelde, og her er det tydeleg at elevane skal bruke kjelda til å fortelje noko om ein kontekst. I *Alle tiders historie* er det derimot mangel på spørsmål der elevane skal reflektere over konteksten og bruke den til å forklare kvifor kjelda er slik. Som tidlegare nemnt viser både Seixas og Wineburg til

²⁵⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 543.

²⁵¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 46.

²⁵² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 406.

²⁵³ Seixas & Morton 2013: 10.

²⁵⁴ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 137.

²⁵⁵ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 302.

²⁵⁶ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 404.

at elevar alltid må ta konteksten i betraktning når dei vurderer ei kjelde, og ein kan derfor argumentere for at læreboka burde hatt oppgåver der elevane blei bedt om å ta omsyn til konteksten i større grad.²⁵⁷ Samstundes kan det sjå ut som at spørsmåla ovanføre skal bidra til at elevane skal få meir faktakunnskap gjennom arbeid med kjeldene. Ein kan også hevde at elevane til ein viss grad vil kunne praktisere historie gjennom slike oppgåver, sidan dei bruker kjeldene til å seie noko om konteksten. Her forsøker nok lærebokforfattarane å knyta realhistorie saman med metodekunnskapen, og slik sett kan dette gjere at elevane vil få forståing for begge hovudområda gjennom å arbeide med slike oppgåver.

Det kan vere fleire grunnar til at *Alle tiders historie* ikkje har valt å poengtere konteksten i større grad, men det kan henge saman med at læreboka som regel har med ei kort forklaring der dei gjer greie for konteksten eller forklarar kven skaparen av kjelda er.²⁵⁸ Dermed kan ein argumentere for at elevane vil ta omsyn til konteksten når dei skal svare på spørsmåla knyta til kjelda, og vil då moglegvis utvikle metodekunnskap gjennom kontekstualisering. Men forskning viser at elevar må bli trena opp til å vere konsekvente med å vurdere både skapar og konteksten, for dei vil som regel ikkje leggje merke til det dersom dei ikkje eksplisitt blir bedt om det.²⁵⁹ Dette kan også henge saman med strukturen på læreboka. Dei har, som nemnt i delkapittel 4.3, valt å dele sidene i to, og det kan vere at lærebokforfattarane forventar at elevane har lest brødteksten, og slik sett har kunnskap om konteksten til kjelda og vil ta omsyn til dette når dei skal vurdere kjelda.²⁶⁰ Samstundes viser forskinga til blant anna Wineburg at elevane er for dårlege på å ta omsyn til konteksten før dei byrjar å lese kjelda, og ein kan dermed argumentere for at læreboka burde oppfordra til dette i større og i ein meir eksplisitt grad.²⁶¹

Læreboka *Alle tiders historie* har med nokre kjelder som dei ber elevane samanlikne med andre kjelder. Eit døme finn me i det andre kapittelet som handlar om antikken, der elevane skal samanlikne eit utdrag frå det sumeriske og babylonske eposet Gilgamesj, med Bibelen si forteljing om syndfloda i 1. Mosebok. Her spør læreboka elevane korleis dei vil forklare likskapane mellom dei to tekstane. Her forsøker nok ikkje lærebokforfattarane å få elevane til å berre samanlikne det tekniske med tekstane, men vil nok også få dei til å forstå at kjelder kan hente inspirasjon frå andre kjelder. Dette kjem implisitt fram i forklaringa som er tatt med før

²⁵⁷ Wineburg 2010: 3 og Seixas & Morton 2013: 10.

²⁵⁸ Sjå kapittel 6.2.2.

²⁵⁹ VanSledright 2014: 28.

²⁶⁰ Sjå kapittel 6.2.2.

²⁶¹ Wineburg 2010: 3.

utdraget der dei skriv: ”Gilgamesj-forteljinga var opphavleg fleire munnlege forteljingar som vart samla og skrivne ned om lag 2000 år f.Kr. Sumerisk kileskrift på leirtavler var førsteutgåva av historia om Gilgamesj”.²⁶² Slike oppgåver kan bidra til at elevar ser samanhengar i historia, og kan knyte saman ulike kulturmøte. Wineburg hevdar blant anna at samanhengar er kjernen i historisk forståing og ekspertise. Han viser også til at ei slik forståing basert på multiple tekstar er ei stor kognitiv bragd for elevane.²⁶³ Gjennom slike oppgåver kan elevane lettare sjå samanhengar, og dermed utvikle metodekunnskap.

Problemet som elevane blir stilt overfor når dei skal arbeide med utdraga frå *Bibelen* og *Gilgamesj* er ikkje at kjeldene er motstridande, men heller å forklare kvifor dei er så like som dei er. Wineburg viser til at elevar ofte synast det er vanskeleg å samanlikne kjelder som motstridande, sidan dei vil ha eit fasitsvar på spørsmåla dei blir stilt.²⁶⁴ Her har forfattarane valt å ta med kjelder som ikkje er motstridande, og det kan vere interessant for elevane å arbeide med kjelder som seier mykje av det same, men som har blitt skrivne ned i ulike tidsrom og kulturar. Dermed kan elevane reflektere rundt kvifor det er mykje likt i dei to kjeldeutdraga, og ut i frå spørsmål skal elevane grunngje og forklare korleis desse kjeldene kan vere så like. Dette kan bidra til at elevane reflekterer over korleis kjelder frå fortida er bevart, og at ein må vere merksam på at desse kan hente inspirasjon frå eldre kjelder.

Læreboka *Alle tiders historie* har ikkje med så mange kjelder som er motstridande. Det er derimot eit døme der elevane skal samanlikne Gandhis tale ”Quit India speech” med utdrag frå *Jordens fordømte* av Franz Fanon, med fokus på korleis dei to ser på kvite innbyggjarar i India. Desse kjeldene er ikkje motstridande i den forstand at dei har ulike historiske framstillingar av eit fenomen, men dei har heilt klart ulike haldningar til dei kvite innbyggjarane. Blikstad-Balas viser til at elevane må få utfordra verdsbilete sitt gjennom spørsmål som dreier seg om meir enn berre kva som er ”sant”. Ho hevdar at elevane også bør reflektere over kva for nokre perspektiv som blir fremja, og kva for nokre som blir utelate.²⁶⁵ Derfor kan ein hevde at denne oppgåva opnar skal forstå at det finst mange ulike perspektiv, sjølv om den ikkje eksplisitt legg opp til at til at elevane skal seie noko om kva som er utelate.

²⁶² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 25.

²⁶³ Wineburg 1998: 337.

²⁶⁴ Wineburg 1991b: 83.

²⁶⁵ Blikstad-Balas 2016: 109.

Eit døme på to tydeleg motstridande kjelder finn me i kapittelet som dreier seg om den kalde krigen. Her blir elevane presentert for to tekstar som omhandlar handlingane til Sovjetunionen i etterkrigsåra. Det er eit utdrag frå ein tale som Khrusjtsjov held føre partikongressen til kommunistpartiet, og eit utdrag frå boka *Dei* av Teresa Toranska med ein samtale med Jakob Berman, som var tidlegare leiar for det hemmelege politiet.²⁶⁶ Det er tydeleg at desse kjeldene er motstridande, og har ulike forklaringar på korleis partiet handla og i kva grad det var rett det dei gjorde. Her må elevane ta stilling til korleis den same politikken kunne bli framlagt så ulikt, og reflektere over kvifor fortida kan bli framstilt så forskjellig. Her vil omgrepet tendens vere sentralt, og elevane kan også dra inn informasjonen dei veit om skaparane.

Nærlesing er ein av prosessane som Sam Wineburg beskriv at historikarar går gjennom når dei arbeider med kjelder, og dette krev at ein undersøker kjelda nøye, ved å sjå på påstandar, argumentasjon og språk.²⁶⁷ *Alle tiders historie* operer mest med spørsmål som er kjeldetekniske, og ber ikkje så ofte elevane om detaljar i kjeldene, noko som kan gjere at elevane ikkje les kjelda nøye, slik Wineburg beskriv. Me finn derimot eit par døme, som ei kjelde der ei dame frå Russland fortel korleis ho opplevde det når februarrevolusjonen brøyt ut i 1917. Det første spørsmålet til teksten er kva slags kjelde dette er, men deretter spør læreboka: ”Kva haldning hadde Olitskaia til revolusjonen? Endrar ho syn undervegs?”²⁶⁸ Dette spørsmålet ber elevane om å lese kjelda nøye for å finne ut om Olitskaia endrar sitt syn på revolusjonen i løpet av det korte utdraget. Dermed må dei gå inn på formuleringar og argumenter som kan støtte opp rundt om ho endra syn eller ikkje. Slik sett vil denne oppgåva leggje opp til at elevane må nærlese kjelda, men det kan hende at elevane berre vil leite etter svar på om ho endrar syn, og ikkje vil grunngi det noko vidare.

Elles er det også ein del spørsmål der elevane skal gjere greie for kva som står i kjelda, slik som ”Korleis grunngir Aristoteles slavehald?”²⁶⁹ ”Kva var det som ifølgje Snorre drap kongen, og korleis skjedde det?”²⁷⁰ og ”Korleis definerer Rousseau skilnaden på allmennviljen og alles vilje?”²⁷¹ Det kan nok diskuteras om slike spørsmål opnar opp for at elevane skal lese kjelda grundig. Fleire av spørsmåla er ute etter argumentasjonen som blir brukt i kjelda, og dette er

²⁶⁶ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 480.

²⁶⁷ Wineburg 2010: 3.

²⁶⁸ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 385.

²⁶⁹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 35.

²⁷⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 116.

²⁷¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 232.

noko Wineburg påpeiker som viktig med nærlesing, men i læreboka er det ofte ikkje spørsmål om kvifor ein brukar desse argumenta. Det er nok stor sjanse for at elevane berre vil finne eit kort fasitsvar på spørsmåla, og slik sett vil det bidra til avgrensa utvikling av metodekunnskap.

Nærlesing dreier seg også om kva som er utelate frå kjelda, og det er interessant at ein ikkje finn nokre oppgåver om dette i *Alle tiders historie*. Sjølv om læreboka har med ein god del kjelder og ei rekkje spørsmål knyta til dei, finn me altså ingen døme på spørsmål der elevane skal reflektere rundt kva som er utelate frå kjelda eller kva kjelda ikkje kan fortelje noko om. Dermed legg ikkje *Alle tiders historie* opp til nærlesing slik Wineburg viser til.²⁷² Dette kan vere problematisk, for elevane kan dermed tenkje at kjeldene har tatt med all informasjon som er nødvendig og vil dermed ikkje reflektere rundt kva som manglar. Historie blir ofte skriven frå synspunktet til dei som har makt og innverknad, og dermed kunne oppgåver der elevane skulle vurdere og reflektere over kva som er utelate vore fruktbare. Metodekunnskap dreier seg om opphav, nytte, tendens og truverd, og alle desse omgrepa vil vere sentrale når ein skal reflektere over kva som ikkje er tatt med i ei kjelde.

Det er interessant at læreboka *Alle tiders historie*, på same måte som *Arbeidsportal*, i svært liten grad oppmuntrar elevane til å bruke listene for kjeldegransking, i byrjinga av boka. Dei har valt å lage spørsmål som dreier seg spesifikt om kjelda, slik som *Arbeidsportal* også gjer. Det finst derimot eit døme på at lærebokforfattarane viser til lista i byrjinga av boka, men då skal dei bruke lista som dreier seg om visuelle kjelder. Spørsmålet er tatt med i kapittelet som heiter ”Det moderne Norge tar form”.²⁷³ Her finn me eit av dei aller meste kjente måleria frå Noreg, nemleg ”Brudeferd i Hardanger”, som er måla av Adolph Tidemand og Hans Gude. Her skriv lærebokforfattarane: ”Analyser bilete. Du kan bruke <<Sjekkpunkt for bruk av historiske bilete>> i Historieforståing først i boka.”²⁷⁴ Det blir med andre ord opp til elevane om dei vil nytte seg av lista når dei skal analysere bilete. Det kan vere fleire grunner til at lærebokforfattarane ikkje oppfordrar elevane til å bruke listene, men som nemnt kan det henge saman med at lista er for generell, og at kjeldegranskinga blir redusert til det instrumentelle. Det kan også hende at lærebokforfattarane har tatt omsyn til at ikkje alle spørsmål er like relevante for alle kjelder. Samtidig er det ikkje noko som tilseier at elevane eller lærarane kan

²⁷² Wineburg 2010: 3.

²⁷³ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 323.

²⁷⁴ Heum et al 2013: 340.

bruke lista når dei skal arbeide med kjeldene, sjølv om lærebokforfattarane ikkje eksplisitt oppfordrar dei til å bruke den.

Læreboka *Alle tiders historie* er heller ikkje så opptatt av at elevane skal praktisere historie gjennom bruk av sitt indre og ytre arkiv, slik Hexter og Lund viser til. Det er tatt med nokre oppgåver der elevane kan bruke sine egne kunnskapar og haldningar, men dette blir heller ikkje påpeika eksplisitt i denne læreboka. Det er mange oppgåver der elevane skal lage presentasjonar, presentere eit emne eller finne ut noko om eit fenomen, men det er tvilsamt at elevane vil praktisere historie gjennom slike oppgåver slik Hexter viser til.²⁷⁵ Dersom elevane berre blir bedt om å skrive ei oppgåve utan klare instruksjonar, kan ein fort risikere at elevane vil ende opp med å kopiere informasjon frå andre kjelder, og ikkje vurdere dei som kjelder og praktisere historie. Det er langt frå sikkert at elevane vil bruke kunnskapen dei har om kjeldegransking, og korleis deira eiga framstilling av eit fenomen vil vere prega av dei som person, dersom læreboka ikkje gjer dei merksam på det. Dersom læreboka hadde hatt fleire oppgåver og forklaringar som tar føre seg korleis framstillingar og kjelder er tydeleg forma og prega av personen som har laga dei, ville kanskje elevane i større grad vore oppmerksam på korleis dei sjølv også er det.

Elles finst det berre eit døme i *Alle tiders historie* på at elevane skal bruke læreboka som leiving. I kapittel to, som handlar om antikken, har lærebokforfattarane tatt med eit utdrag frå Keisar Augustus sin sjølvbiografi, og elevane skal samanlikne dette utdraget med framstillinga av han i læreboka. Dei to kjeldene er tydeleg annleis, og her blir særleg tendens eit viktig omgrep. Augustus framstiller seg sjølv som ein helt og hevdar at han gav all makta til folket i riket, medan læreboka legg vekt på at han var taktisk klok og laga ein statsadministrasjon som han i realiteten sjølv kontrollerte. Her blir teksten i læreboka ei kjelde som elevane skal samanlikna med ei mykje eldre kjelde. Slik spørsmålet er framstilt, er det ikkje sikkert at elevane vil bli meir kjeldekritiske til læreboka. Dei gir ein mykje meir nøktern framstilling av Augustus, men som fleire forskarar har påpeika, er elevar ofte veldig ukritiske til framstillingar i lærebøker. Dermed kan det fort hende at elevane vil avvise Augustus sin sjølvbiografi, sjølv om den kan fungere som ei ypparleg kjelde til korleis herskarar valte å framstille seg sjølv. Måten spørsmålet er stilt på, bidrar med andre ord til at elevane fortsatt vil sjå på læreboka som

²⁷⁵ Lund 2009: 40-41.

sanninga. Dette kan vere uheldig, sidan det som nemnt finst myke forskning som viser at elevane har veldig stor tiltru til læreboka, og ikkje ser denne som ei kjelde på linje med andre kjelder.²⁷⁶

Oppsummering

Læreboka *Alle tiders historie* har, til skilnad frå *Portal*, hovudsakleg eit fokus på at elevane skal utvikle metodekunnskap gjennom arbeid med kjeldeterminologien. Læreboka er veldig konsekvent med å bruke kjeldetekniske omgrep, og dei aller fleste kjeldeutdraga har med minst eit spørsmål der elevane skal seie noko om kva kjeldetype det er. Denne utstrekta bruken av kjeldetekniske spørsmål gjer at kjeldegranskinga blir ganske instrumentalistisk, og den blir så spesifikk for historiefaget at den vanskeleg kan overførast til andre fag og område. *Alle tiders historie* legg heller ikkje opp i eksplisitt grad at elevane skal lære leseprosessane til Wineburg. Det er ingen av dei fire prosessane som blir lagt godt nok opp til, sjølv om ein finn nokre døme på at dei forsøker å gjere elevane merksame på skaparen og skal nærlese kjelda. Ein finn i tillegg få døme på at elevane skal praktisere historie slik Hexter viser til.

5.3.3 Perspektiver

Læreboka *Perspektiver* har heller ikkje noko fast mønster når det gjeld kor mange spørsmål og oppgåver som er knyta til kjeldene. Alle kjeldeutdraga som er tatt med på slutten av kapitla har fleire spørsmål knyta til seg, men læreboka stiller også spørsmål til mange av kjeldene som blir brukt som illustrasjonar undervegs i kapitla. *Perspektiver* har valt, på same måte som *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*, å stille spesifikke og ulike spørsmål til kvar enkelt kjelde. I motsetnad til *Arbeidsportal* er det svært få av oppgåvene til kjeldene i *Perspektiver* som dreier seg om realhistorie, noko den har i likskap med *Alle tiders historie*. Strukturen i *Perspektiver* liknar den i *Alle tiders historie*, noko som kan vere med å forklare kvifor dei har same tilnærming. Men talet på oppgåver her er også ganske lågt, og det viser at fordelinga mellom dei to hovudområda heller ikkje er tilstrekkeleg i denne læreboka. Det er langt fleire spørsmål og oppgåver som berre dreier seg om realhistorie, enn utvikling av metodekunnskap.

Sjølv om *Perspektiver* også har fleire sider i byrjinga av læreboka som beskriv omgrep frå kjeldeterminologien, er det sjeldan at læreboka nyttar seg av desse omgrepa i spørsmåla. Det er ein god del døme der det første spørsmålet til kjelda er å fastslå kva type kjelde det er, og ofte viser læreboka til metateksten for å rettleie elevane til kor dei kan finne informasjon som kan

²⁷⁶ Justvik 2014: 9, Nornes 2017:67 og Imsen 2009: 331.

hjelpe dei til å fastslå kjeldetypen, men utanom dette er lite spor av kjeldeterminologien. Det er også ein del generelle spørsmål om korleis elevane vil vere kjeldekritiske til kjelda, og ofte blir det formulert slik: ”Hvilke kildekritiske spørsmål ville du ha stilt til denne kilden om du skulle bruke den i en presentasjon av imperialismen?”²⁷⁷ Her må elevane ikkje berre vere kritisk til kjelda, men formulere og vise til spørsmåla dei ville stilt, men læreboka seier ikkje at dei må dra inn omgrep frå kjeldeterminologien. Som nemnt trekkjer Lund fram truverd som eit sentralt moment i utvikling av metodekunnskap, og slike spørsmål kan vere gode til å få elevane til å vurdere truverda til kjelda. Det kan vere formålstenleg at spørsmåla koplar kjelda til eit fenomen, slik som den ovanføre. Dermed må elevane kople kjelda til imperialismen, og då må ein vurdere truverdet på ein anna måte enn dersom dei berre skulle vurdere kjelda si truverd generelt. Ein kan dermed tenkje seg at elevane også kan utvikle kompetanse knyta til kva kjelda kan vere nyttig til, noko Lund påpeiker at er sentralt for å utvikle metodekunnskap.²⁷⁸

Elles er det få spørsmål der lærebokforfattarane nyttar seg av kjeldeterminologien, eller oppfordrar elevane til å bruke kjeldetekniske spørsmål i arbeid med kjeldene. Dermed er *Perspektiver* ganske lik *Arbeidsportal*. Dette er interessant sidan alle dei tre læreverka har med utfyllande forklaringar og ganske detaljert informasjon om kjeldeterminologien i metateksten. Dermed ser det ut til at dei, i ein viss grad, beveger seg bort frå den instrumentalistiske kjeldegranskinga i oppgåvene. Slik sett ser det ut som læreverka står mellom, og til dels forsøker å foreine, to ulike tradisjonar. Oppgåvene bærer i større grad preg av å vere opptatt av forhold som går utover sjølve kjelda, og nærmar seg funksjonell kjeldegransking, enn det punktlista gjer. Samstundes er det nokre av oppgåvene som dreier seg om tekniske forhold ved kjelda.

Når det gjeld vurdering av opphav, er *Perspektiver* ganske lik *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. Det vil seie at det ikkje er så mange spørsmål der elevane skal reflektere og tenkje over kven skaparen av kjelda er. Det er få kjeldeutdrag som har spørsmål der elevane eksplisitt skal vurdere skaparen eller opphavssituasjonen til kjelda. Dermed kan ein hevda at heller ikkje *Perspektiver* legg opp til leseprosessane som Wineburg viser til.²⁷⁹ Det er eit par døme på at læreboka har spørsmål om kva bakgrunnen for kjelda er, og dermed bør dei seie noko om opphavssituasjonen, men dette kjem berre implisitt fram. Eit døme der elevane skal vurdere opphavet er i samband med ein tale som Tukydid har referert. Her stiller dei spørsmåla: ”I

²⁷⁷ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 281.

²⁷⁸ Lund 2011: 18.

²⁷⁹ Wineburg 2010: 3.

hvilken grad stoler du på fremstillingen i denne kilden? Hvilke motiver kan Tukydid eventuelt ha for å «pynte» på framstillingen?»²⁸⁰ I ein slik oppgåve vil omgrep som truverdigheit og tendens vere sentralt når elevane skal vurdere opphavet til kjelda. Slike spørsmål kan opne for refleksjon knyta til kva opphavspersonen har å seie for framstillinga av kjelda. Men slike spørsmål er det berre eit par av i *Perspektiver*, og sidan forskning viser at opphavsinformasjonen gjerne er det siste elevar les, kan ein argumentere for at dette burde vore fremja i større grad.²⁸¹

Kontekstualisering er noko *Perspektiver* også har med nokre oppgåver knyta til, slik som *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. Døme på at elevane må tenkje og vurdere konteksten som kjelda har blitt til i finn me i spørsmål som: ”Dette bildet er malt på 1800-tallet. Hvilken betydning kan det ha for hvordan personene er framstilt?”,²⁸² ”Hvorfor er Afrika tegnet på denne måten, tror du?”²⁸³ og ”Hva kan være årsaken til at studier av djevelens virksomhet på jorda var så utbredt i perioden?”²⁸⁴ Her forsøker lærebokforfatarane å gjere elevane oppmerksame på korleis blant anna haldningar, verdiar og oppfatning kan påverke korleis kjelda er. Dette er ein stor del av det kontekstualisering handlar om, og dermed kan slike spørsmål vere nyttige å stille elevane.²⁸⁵ Ut frå slike spørsmål kan elevane bli merksame på konteksten til kjelda, og ikkje minst, kva den betyr for korleis kjelda er. Slik sett kan ein kople kontekstualisering saman med funksjonell kjeldegransking, sidan det løfter spørsmåla utover tekniske aspekt ved kjelda, og fokuserer meir på kvifor kjelda er skriven på den måten den er gjort.

Det å samanlikne kjelder er sentralt for å kunne utvikle metodekunnskap, og *Perspektiver* har med eit par oppgåver som dreier seg om nettopp dette. Me finn blant anna eit døme i kapittelet som heiter ”Midtøsten”.²⁸⁶ Her har læreboka tatt med to kjelder, der den eine er henta frå organisasjonen ”Med Israel for fred” sine nettsider, og den andre er tatt frå ”Palestinakomiteen” sine nettsider. Elevane skal svare på tre spørsmål knyta til dei to kjeldene, og det første ber dei om å lese kjeldene og seie noko om kva typar kjelder dei er. Deretter skal dei seie noko om kva slags syn som kjem til uttrykk, og kva slags verkemiddel skaparane av kjeldene har brukt for å få fram sine syn. Til slutt skal elevane svare på: ”Hvordan kan den

²⁸⁰ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 71.

²⁸¹ Wineburg 1991b: 83.

²⁸² Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 114.

²⁸³ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 153.

²⁸⁴ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 199.

²⁸⁵ Wineburg 2010: 3.

²⁸⁶ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 496.

samme saken presenteres på så ulike måter? Hva sier disse framstillingene om konflikten i området?’’²⁸⁷ Her skal elevane både nærlese kjelda og samanlikne dei to kjeldene for å finne ut korleis dei ulike organisasjonane argumenterer for sitt syn, samtidig som dei skal reflektere over korleis den same saken kan bli framstilt så ulikt. Slik sett blir fleire aspekt ved metodekunnskap knyta saman på ein god måte.

Målet med slike spørsmål er at elevane skal forstå at ulike historiske hendingar kan bli framstilt på veldig ulike måtar, og dermed også forstå at historie er ei fortolking av fortida. Wineburg viser til at elevane ofte vil møte slike motstridande kjelder med frustrasjon.²⁸⁸ Dette kan henge saman med at dei er vandt med lærebøker, som legg fram det dei trur er ei objektiv og sann framstilling av fortida. Derfor vil arbeid med slike motstridande kjelder vere veldig fruktbart i historiefaget. Her vil også tendens vere sentralt å komme innpå, sidan skaparane av kjeldene er ganske usamde om kva som har skjedd i fortida, og har svært ulik argumentasjon. Anmarkrud, Bråten og Strømsø viser til at lesing og arbeid med multiple tekstar vil gjere at elevane lettare vil kunne bruke og hente fram kunnskap i nye situasjonar. Dette blir grunnleggjend ved at elevane sine kunnskarar ikkje er knyta til ein bestemt kontekst.²⁸⁹ Dermed vil slike oppgåver vere veldig fruktbare å drive med i historieundervisninga, og det vil legitimere arbeid med kjelder på ein større måte enn dei som berre baserer seg på tekniske aspekt ved kjeldene.

Me finn også eit anna døme i kapittelet som handlar om vikingtida og mellomalderen i Noreg, der elevane skal samanlikna kjelder. Her er det med utdrag frå Jón Vidar Sigurdsson si bok *Det norrøne samfunnet*, og eit frå *Norges historie. Fra de eldste tider til 1660* som er skriven Andreas Holmsen. Utdraget frå Sigurdsson er tydeleg prega av at det var ein stor krise for befolkninga når vikingane kom til Lindisfarne. Den er med andre ord veldig negativ til handlingane av vikingane. Utdraget frå Holmsen viser derimot ei litt anna side der forholda i Noreg skal ha blitt mykje betre. Spørsmåla knyta til desse to utdraga er: ’’[...] Hvilken stoler du mest på, og hva forteller disse to tekstene om hvordan synet på vikingene har skiftet opp gjennom historien?’’²⁹⁰ Det er tydeleg at forfattarane ønskjer at elevane skal undersøkje desse utdraga som leivningar, med andre ord som kjelder til korleis synet på vikingar har vore, som det kjem klart fram i det eine spørsmålet. Elevane skal forstå at forståinga og tolkinga av ulike fenomen har endra seg over tid, og at dette også kan skje i nyare tid. Det kan diskuterast om det

²⁸⁷ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 519.

²⁸⁸ Wineburg 1991a: 512.

²⁸⁹ Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 49.

²⁹⁰ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 127.

er fruktbart at elevane skal seie kva for ein av kjeldene dei stoler mest på, fordi dette kan bidra til at elevane vil avvise ei av kjeldene som falsk, noko blant anna VanSledright viser til.²⁹¹ Samtidig kan ei slik rangering gjere at elevane må grunngi kvifor dei meiner at den eine kjelda er meir truverdig enn den andre, og slikt sett gi god trening i kjeldegransking. Sjølv om me finn eit par døme på at elevane skal samanlikne kjelder i *Perspektiver*, er det ikkje så mange som ein kunne forventast. Det finst ein god del forskning som viser at elevar som arbeider med multiple tekstar, vil få utvida forståing for temaet dei arbeider med.²⁹² Dermed kan ein argumentere for at læreboka burde hatt med mange fleire oppgåver og spørsmål der elevane skal samanlikne kjelder.

Det er også ein del spørsmål i *Perspektiver* som ber elevane om å nærlese kjeldene dei skal arbeide med. Nærlesing handlar som nemnt både om å tyde kjelda nøye, men også å tenkje over kva som ikkje er blitt med. *Perspektiver* legg vekt på at elevane skal leggje merke til formuleringar og argumentasjon i kjeldene. Det ser me tydeleg gjennom spørsmål som: "Pek på ord, formuleringar og vektlegging i teksten som gjør at den karakteriseres som en farget kilde",²⁹³ "Hvilke virkemidler bruker skribentene for å få fram sine syn?"²⁹⁴ og "Hva legger Ragna Nielsen vekt på i sin argumentasjon for kvinnelig stemmerett?"²⁹⁵ Slik desse spørsmåla er stilt, legg det opp til at elevane skal studere kjeldene nøye, og nokre gonger skal dei gå ned på ordnivå for å tyde kjelda. Dermed kan ein argumentere for at *Perspektiver* også på dette punktet er ganske lik *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*. I tillegg ser det også ut her til å ikkje vere så mange spørsmål som dreier seg om kva som ikkje er tatt med. Det er tatt med to døme som dreier seg om kva som ikkje blir fortalt, eit i samband med krigskorrespondentane si manglande rapportering av kva som skjedde på vestfronten under den første verdskrig,²⁹⁶ og eit der elevane skal reflektere over om det er nokon personar si historie som ikkje blir fortalt.²⁹⁷ Desse dreier seg ikkje direkte om kva ei bestemt kjelda har valt å ikkje ta med eller utelét, men kan vere gode til å tenkje over kva slags syn som blir fremja og fortalt.

²⁹¹ VanSledright 2014: 28.

²⁹² Sjø blant anna Voss & Wiley 2000: 381-382, Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 49-50 og Bråten & Strømsø 2009: 387.

²⁹³ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 127.

²⁹⁴ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 519.

²⁹⁵ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 262.

²⁹⁶ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 301.

²⁹⁷ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 560.

Perspektiver har på same måte som *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie* valt å stille spesifikke spørsmål til dei ulike kjeldene, og derfor ikkje leggje opp til at elevane skal nytte seg av deira liste for kjeldegransking. Som nemnt er det nokre gonger at dei viser til byrjinga av læreboka når dei skal definere kva kjeldetype det er snakk om, men dei viser aldri til lista for kjeldegransking, når elevane skal arbeide med kjeldene. Det kan som nemnt vere fleire grunner til at det er slik, og det kan tenkjast at det ikkje er tilfeldig, sidan både *Arbeidsportal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* har valt å ikkje nytte seg av lista i noko særleg grad. Dermed kan det sjå ut som at læreverka er bevisste på svakheitene ved lista, og derfor heller vel å lage egne spørsmål til kjeldene. Seixas er blant dei som hevdar at gode spørsmål er viktig i arbeid med kjelder, og ein kan derfor argumentere for at dette er ein betre måte å arbeide med kjelder på.²⁹⁸ Som nemnt er det slik at det ikkje er noko i vegen for at lærarane og elevane kan nytte seg av lista på dei ulike kjeldene, men ein del av spørsmåla vil kanskje ikkje vere så relevante.

Perspektiver har nokre oppgåver der elevane skal gjere historie, men heller ikkje i denne læreboka blir dei oppfordra eksplisitt til å bruke sitt indre og ytre arkiv. Det er derimot nokre oppgåver der elevane kjem til å ta med sine eigna haldningar eller verdiar, men lærebokforfattarane gjer ikkje elevane merksame på at dei skal bruke sitt indre arkiv. Det finst både oppgåver der elevane skal grunngi kva dei tenkjer om eit fenomen, og oppgåver som ber elevane om å skrive ein tekst eller drøfte eit problem. Begge desse typane oppgåver inneber at elevane skal gjere historie, men ikkje på ein slik måte eller grad som Hexter hevdar at det å gjere historie inneber.²⁹⁹ Når elevane berre blir bedt om å finne ut noko om eit historisk fenomen, er det ikkje sikkert at dei vil gjere noko meir enn å kopiere fakta frå ulike kjelder utan å vere kjeldekritiske. Derfor er det ikkje sikkert at slike oppgåver vil bidra til å utvikle metodekunnskap, men dei kan sjølvsagt gjere det. Sjølv om det sjølvsagt er mogleg at slike oppgåver vil kunne bidra til å utvikle metodekunnskap, kunne oppgåvene i større grad bidrege til dette dersom dei meir eksplisitt hadde sagt noko om korleis elevane bruker sitt indre arkiv når dei arbeider med kjelder.

Me finn få døme i *Perspektiver* der elevane skal bruke læreboka som kjelde, men ei av oppgåvene gjer dette, og tar samtidig med fleire moment som kan bidra til å utvikle metodekunnskap hos elevane. Denne finn me i delen som heiter "Essay", der det er tatt med ein tekst skriven av John Kwadwo Osei-Tutu. I teksten presenterer han "[...] Afrikas historie

²⁹⁸ Seixas & Morton 2013: 42.

²⁹⁹ Lund 2009: 40-41.

sett fra innsiden.’’³⁰⁰ Her skal elevane først samanlikne framstillinga med det som læreboka skriver om det same temaet, og gjere greie for både likskapar og ulikskapar. Dei skal også reflektere over kva desse skilandane og likskapane kan skyldast. Målet her er at elevane skal kunne samanlikne ulike kjelder, og bruke læreboka som leivning. Forsking viser som nemnt at elevar har stor tiltru til framstillinga i læreboka, og det kan dermed vere fruktbart å arbeide med læreboka som kjelde.³⁰¹ I tillegg til desse spørsmåla, skal elevane også reflektere over: ’’Hvorfor er det en fordel å få presentert flere syn på samme konflikt? Hvilke syn bør fram i en omtale av et tema som kolonialismen, synes du?’’³⁰² Her skal elevane reflektere over korleis og kvifor det er bra å lese fleire kjelder om eit tema, og dermed forstå at same hending kan ha ulike framstillingar og forklaringar. Dei skal også tenkje over kva syn dei sjølv legg vekt på, og dermed bruke sitt eige indre arkiv, slik Hexter viser til.³⁰³ Dette er ein god oppgåve, og kan både gjere at elevane utviklar kompetanse for multiple tekstar, samtidig som den kan gjere elevane meir kritiske til teksten i læreboka. Det er derimot ikkje så stor skilnad på teksten til Osei-Tutu og den som står i læreboka, og dermed kan ein argumentere for at elevane framleis vil ha stor tiltru til det som står i læreboka.

Noko av det som særleg skil korleis elevane skal arbeide med kjelder i *Perspektiver* i forhold til *Arbeidsportal* og *Alle tiders historie*, er at dei fleste oppgåvene handlar om å tolke visuelle kjelder. Dette finst det mange døme på i *Perspektiver*, og ein kan finne spørsmål som: ’’Hva kan du si om hvordan byen er organisert ut fra dette bildet?’’,³⁰⁴ ’’Hvordan framstilles han på dette bildet?’’³⁰⁵ og ’’Beskriv det du ser på bildet. Kan dette si noe om India i perioden bildet er tatt?’’³⁰⁶ Det er tydeleg at lærebokforfattarane vil at elevane skal bruke dei visuelle kjeldene som leivningar, altså korleis dei kan bli brukt til å forstå konteksten dei er eit produkt av. Fotografiet frå India kunne ein også stilt spørsmål til om det er oppstilt og framstilt på ein bestemt måte for å fremje eit visst syn på britane og indarane, det omgrep som perspektiv, fargar og rørsle kunne vore sentrale. Det kan hende at elevane reflekterer rundt spørsmål som dette når dei skal seie noko om India i denne perioden ut frå bilete, men det kjem ikkje eksplisitt fram

³⁰⁰ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 580.

³⁰¹ Justvik 2014: 9, Nornes 2017: Imsen 2009: 331.

³⁰² Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 580.

³⁰³ Lund 2009: 40-41.

³⁰⁴ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 45.

³⁰⁵ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 203.

³⁰⁶ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 476.

at dei skal sjå på sjølve fotografiet som ei kjelde. Forsking viser som nemnt at elevar ikkje er like kritiske til visuelle kjelder som skriftlege, og dette gjeld særleg teksttypar som fotografi.³⁰⁷

Oppsummering

Læreboka *Perspektiver* forsøker også å utvikle fleire aspekt ved metodekunnskap gjennom arbeid med kjelder. Det er ikkje mange spørsmål som dreier seg om tekniske element ved kjelda. Dei fleste som er av denne typen krev berre at elevane skal seie noko om kva kjeldetype det er snakk om. Elles legg heller ikkje *Perspektiver* godt nok opp til leseprosessane til Wineburg, og det er særleg vurdering av opphav og korrobering læreboka ikkje legg godt nok opp til. Det at elevane skal gjere historie kjem heller ikkje godt nok fram, og dermed kan ein argumentere for at læreboka ikkje legg godt nok opp til at elevane skal lære seg alle dei sentrale aspekta ved metodekunnskap. *Perspektiver* skil seg mest ut frå dei andre lærebøkene ved å ha eit stort fokus på visuelle kjelder, noko som kan ha fleire fordelar. Men desse blir heller ikkje nytta godt nok, og det er særleg mangelen på kritiske spørsmål knyta til fotografi som er ei mangelvare.

5.3.4 *I ettertid*

Læreboka *I ettertid* har også med ein del oppgåver og spørsmål som elevane kan arbeide med i tilknytning til kjelder, men her er det som regel berre eit spørsmål til kvar enkelt kjelde. Dermed kan ein argumentere for at dei andre læreverka legg opp til at elevane skal gå djupare inn i kjelda, sidan dei har med fleire spørsmål til kvar kjelde. Det er heller ikkje noko fast mønster i denne læreboka når det gjeld kva spørsmål som blir stilt, og oppgåvene dreier seg alltid om den spesifikke kjelda. Her er det få spørsmål som dreier seg om realhistorie, og slik sett liknar oppgåvene i *I ettertid* meir på dei som er i *Alle tiders historie* og *Perspektiver*. *I ettertid* har noko av den same strukturen som desse læreverka, sidan den også berre består av ei bok. Dermed kan ein del av forklaringa liggje i strukturen. Det er heller ikkje så mange oppgåver i denne læreboka som dreier seg om utvikling av metodekunnskap, og dermed kan det sjå ut som fordelinga mellom hovudområda i faget er skeiv også i denne læreboka, men fordelinga er ikkje så skeiv som i dei andre læreverka. Noko av forklaringa til dette kan vere at *I ettertid* har valt å ta med ganske få oppgåver ein kan definere som repetisjonsoppgåver.

³⁰⁷ Seixas & Morton 2013: 58.

Som nemnt har ikkje *I ettertid* tatt med nokre omgrep frå kjeldeterminologien i metateksten, og det er derfor ikkje så overraskande at det heller ikkje blir brukt slike omgrep i oppgåvene og spørsmåla. Det er derimot nokre oppgåver der elevane kan gå inn på kjeldetekniske moment ved kjelda om dei vil, slik som: ”Kor truverdige er nedskrivningane til Schitler som kjelde?”,³⁰⁸ ”Ibn al-A skreiv om erobringa av Jerusalem om lag hundre år etter hendinga. Kor truverdige er han som kjelde?”³⁰⁹ og ”Kor stor tiltru kan vi ha til det Lucille fortel, samanlikna med ei historiebok?”³¹⁰ Slike oppgåver opnar for at elevane kan bruke omgrep frå kjeldeterminologien, men sidan oppgåvene ikkje spør eksplisitt om det, er det usikkert om elevane vil gjere det. Som det kjem fram i desse tre spørsmåla er det særleg truverd som lærebokforfattarane fokuserer på. Truverd er eit sentralt omgrep i Lund sin modell for utvikling av metodekunnskap, og er kanskje eit omgrep som elevane er fortrulege med frå før.³¹¹

Ohman Nielsen viser til at elevane ofte synast det er vanskeleg og forvirrande med alle dei ulike omgrepa som ein finn i kjeldeterminologien, og ho viser særleg til omgrep som kjelde, leivning og beretning.³¹² Dermed kan det sjå ut som *I ettertid* har tatt omsyn til dette i læreboka, men ein kan også stille spørsmål ved om det å ikkje ta med nokre som helst omgrep er rett veg å gå. Ein del av kritikken mot den instrumentelle kjeldegranskinga er at den fort berre dreier seg om tekniske aspekt ved kjelda. *I ettertid* nyttar seg av ein funksjonell kjeldegransking der dei i større grad stiller spørsmål som dreier seg om kvifor kjelda er slik den er, men på den andre sidan kan ein argumentere for at det i denne læreboka blir ein for funksjonell kjeldegransking. Den funksjonelle kjeldegranskinga handlar også om nokre av dei tekniske aspekta, slik som vurdering av opphav. Dersom ein skal kunne disiplinen historie, må ein gjerne ha innsikt i tenkjemåtane og tekstkulturen i faget, og dette kan ein hevde at går tapt, til ein viss grad, når elevane ikkje får innsikt i kjeldeterminologien. Det er også slik at omgrep frå kjeldeterminologien kan hjelpe elevane til å lage og grunngi logiske grunngjevingar når dei skal granske kjeldene. Sjølv om elevane ikkje skal bli ”mini-historikar”, skal dei ha innsikt i kva historisk arbeid inneber.

Det er få spørsmål i *I ettertid* som dreier seg om vurdering av opphav. Det er derimot nokre oppgåver der elevane skal ta høgde for kven som står bak kjelda, men det er ikkje ofte det kjem

³⁰⁸ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 99.

³⁰⁹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 37.

³¹⁰ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 186.

³¹¹ Lund 2011: 18.

³¹² Ohman Nielsen 2007: 382.

klart fram. Det er ingen automatikk i denne læreboka heller som skal bidra til at elevane skal tenkje over kven som står bak kjelda før dei les den. Som tidlegare nemnt kan dette vere uheldig, sidan forskinga til blant anna Wineburg har vist at noviser les tekstar frå topp til botn, og opphavsinformasjonen er ofte det siste dei les.³¹³ Dermed kan ein argumentere for at læreverket burde lagt meir opp til at elevane blei bevisste på korleis skaparen påverkar utforminga og innhaldet til kjelda. Det ser med andre ord ut til at læreboka *I ettertid* heller ikkje legg opp til leseprosessane som Wineburg oppfordrar til.³¹⁴ Me finn derimot eit par døme, slik som: ”Diktalar og sagaforfattarar kan ha hatt andre motiv enn berre å fortelje sanninga. Kva for nokre?”³¹⁵ Slike spørsmål kan bidra til at elevane utviklar forståing rundt, og kan knyta inn, omgrep som tendens, nytte og truverd.

Når det gjeld kontekstualisering, ser det ut som *I ettertid* har eit mindre fokus på å utvikle det enn dei andre læreverka har. Det er ein del spørsmål som kan knytast til kontekstualisering, men dei heng ikkje saman med ei kjelde, og blir dermed ikkje kontekstualisering slik Wineburg viser til i sine leseprosessar. Spørsmåla dreier seg i større grad om tolking av brødteksten, slik som: ”Kvifor var manuskriptet til Suhm hemmeleg, trur du?”³¹⁶ Her får ikkje elevane lese manuskriptet til Suhm, men lærebokforfattarane beskriv det i brødteksten. Slik sett kan det hende at elevane utviklar kompetanse knyta til kontekstualisering, men det er ikkje knyta til arbeid med kjelder.

I ettertid har tatt med eit par oppgåver der elevane skal samanlikne kjelder, men det er langt færre enn i dei andre lærebøkene. Eit døme på at elevane skal samanlikne kjelder finn me i kapittel 4, som tar føre seg korleis kristendommen tok makta i Europa. Ei av arbeidsoppgåvene på slutten av kapitlet lyder: ”I dette kapitlet er det utdrag frå tre kjelder. Dei arabiske historikarane Ibn al-Athir og Ibn al-Qalansi og Pave Urban 2. fortel om den same hendinga. Korleis kan desse skildringane bidra til forskjellige syn på korstoga?”³¹⁷ Her skal elevane samanlikne kjeldene og seie noko om korleis dei kan skape ulike syn på same fenomen. Arbeid og lesing av multiple tekstar er som nemnt noko som er blitt framheva av fleire historikarar og historiedidaktikkar. Wineburg meiner blant anna at skapinga av samanheng basert på ulike kjelder er kjernen i historisk kompetanse og ekspertise. Han viser som nemnt også til at elevane

³¹³ Wineburg 1991b: 83.

³¹⁴ Wineburg 2010: 3.

³¹⁵ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 29.

³¹⁶ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 114.

³¹⁷ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 45

opplever motstridande kjelder som problematiske, og at dersom dei klarar å sjå samanheng basert på fleire kjelder vil det vere ein stor kognitiv bragd.³¹⁸ Dermed kan ein argumentere for at elevane treng å arbeide med motstridande kjelder, og at dei gjennom dette, vil kunne få ein betre forståing for korleis historie er konstruert.

Eit anna døme på at elevane skal samanlikne kjelder finn me i kapittelet som dreier seg om nordmenn som innvandra til Nord-Amerika. I kapittelet er det tatt med ei rekkje brev frå ulike personar som har emigrert, og lærebokforfattarane stiller spørsmåla: ”I dette kapittelet er det tatt med fleire sitat frå brev. Korleis vil du vurdere dei ulike sitata som kjelder? Kva kan sitata fortelje noko om? Kva kan dei ikkje fortelje noko om?”³¹⁹ Her seier ikkje forfattarane eksplisitt at elevane skal samanlikne dei ulike breva, men det vil vere vanskeleg å vurdere dei som kjelder utan å gjere det. Her er det ikkje berre to kjelder elevane skal arbeide med, og slik sett vil elevane måtte pusle saman informasjon for å kunne skape ein heilskapleg forståing. Dette er noko blant anna Bråten og Strømsø viser til at kan vere fruktbart.³²⁰ Wineburg hevdar også at sidan elevane ofte vil oppleve frustrasjon når dei arbeider med fleire kjelder, særleg om dei er motstridande, er slike oppgåver viktige å arbeide med. Han viser også til at dersom elevane kan navigere i kjeldemateriale, vil dei oppnå ein historisk tenkjemåte. Dette heng saman med at lesing og arbeid med kjelder ikkje berre er ein måte å sjå verda på, men også ein måte som myndiggjer elevane.³²¹ Slik sett vil arbeid med multiple tekstar kunne ha eit stort potensiale i historiefaget, og ein kan derfor argumenter for at *I ettertid* burde hatt med langt fleire oppgåver og spørsmål knyta til arbeid med multiple tekstar.

Nærlesing er ein av leseprosessane som Wineburg viser til i sin modell, men me finn ikkje så mange oppgåver som legg opp til dette i *I ettertid*. Det vil seie at det ikkje er mange av oppgåvene i læreverket som eksplisitt ber elevane om å lese kjelda nøye, men ein finn nokre spørsmål der elevane kan skal gå nærmare inn på kjelda. Spørsmål som ”Det er fleire sitat frå brev i avsnitta over. Kva les du ut av desse breva?”³²² ”Kvifor valde Gandhi å ta denne forteljinga med i memoarane sine, trur du?”³²³ og ”I dette kapittelet er det utdrag frå tre kjelder. Korleis vil du vurdere dei ulike sitata som kjelder? Kva kan sitata fortelje noko om? Kva kan

³¹⁸ Wineburg 1998: 337.

³¹⁹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 141.

³²⁰ Bråten & Strømsø 2009: 387.

³²¹ Wineburg 1999: 490.

³²² Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 135.

³²³ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 154.

dei ikkje fortelje noko om?”³²⁴ Her poengterer ikkje lærebokforfattarane eksplisitt at elevane skal nærlese kjeldene, men kjeldene som er tatt med er så korte at elevane fort vil ende opp med å nærlese dei. Det siste spørsmålet ovanføre, der elevane skal seie noko om kva kjeldene ikkje kan seie noko om, kan vere særleg fruktbart. Ein del av nærlesinga dreier seg om å reflektere og vurdere kva kjelda ikkje kan fortelje noko om. Dette er ein viktig del av historiefaget, og dersom elevane er bevisste på at kjeldene ikkje kan fortelje oss alt om fortida vil det kunne gjere at dei vil bli meir kritiske til kjeldene. Historie er like mykje historia om kva som ikkje er tatt med, og dersom elevane er merksame på dette, vil det kunne gjere dei betre i å forstå at historie ikkje er det same som fortida. Det er med andre ord slik at dersom kjelder ikkje nemner noko, vil dette også vere historie. Dermed kan spørsmål rundt kva kjelda utelét og kva kjelda ikkje kan seie noko om, vere med å bidra til at elevane utviklar metodekunnskap på ein god måte.

Når det gjeld dette med å praktisere historie, er det tydeleg at *I ettertid* har ei anna tilnærming enn dei andre læreverka. Det er ein utstrekt bruk av personleg pronomen i læreboka, og elevane skal ofte kople inn både sine haldningar, verdiar og erfaringar. Eit spørsmål lyder som følger: ”Tenk deg at du skal skrive ei forteljing om slekta di. Korleis kan du gjere forteljinga mest mogleg truverdig?”³²⁵ Her må elevane knyta inn si eiga slekt og tenkje gjennom kva typar kjelder dei kan, og bør, bruke. Det ligg også implisitt i spørsmålet at elevane skal tenkje over måten dei skriv denne teksten på. Dette vil vere ”do history” i praksis, og sjølv om læreboka ikkje eksplisitt ber elevane om å skrive forteljing om slekta, skal dei tenkje over korleis dei vil gjere den truverdig dersom dei skulle gjort det. Dersom elevane skulle laga ei forteljing om slekta si, ville dette innebere at dei bruker både sitt ytre og indre arkiv i skapinga av forteljinga. Her blir å praktisere historie også kopla saman med truverd, som er eit sentralt omgrep som Lund viser til.³²⁶

Læreboka *I ettertid* har også eit par spørsmål kor elevane skal reflektere over korleis læreboka er skriven. Denne læreboka har derimot ikkje oppgåver eller spørsmål der elevane skal samanlikne det som står i læreboka med ein annan tekst, men dei skal samanlikne dei ulike kapitla i læreboka. Slike spørsmål finn me på slutten av fleire kapittel, og eit av dei er formulert slik:

³²⁴ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 141.

³²⁵ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 14.

³²⁶ Lund 2011: 18.

Du har no lese fire kapittel knytte til opplysningstida. Kva slags inntrykk av denne perioden sitt du igjen med? Gir alle kapitla det same inntrykket? Er det noko du saknar, spørsmål du ikkje har fått svar på, eller har nye spørsmål komme til i arbeidet med desse kapitla?³²⁷

Dette spørsmålet går igjen fleire gonger i læreboka, sjølvstapt med ulike tema og periodar, som mellomalderen, 1800-talet, byrjinga av 1900-talet, den kalde krigen og norsk historie etter 1945. Her skal elevane reflektere over læreboka si framstilling av eit emne, og tenkje over korleis forfattarane har valt å framstille historia. Elevane skal med andre ord vurdere læreboka som leivning, og tenkje over korleis ulike syn på fenomen blir framstilt i dei ulike kapitla. Dei skal også grunngi kva slags syn dei sjølv hadde før dei las, og etter at dei blei ferdige med kapitla. Slik sett vil dette innebere at elevane koplpar saman sitt ytre og indre arkiv, slik Hexter viser til. Elevane skal også reflektere over om det er noko dei ikkje har fått svar på eller saknar, og dette kan opne for at elevane kan reflektere over kva lærebokforfattarane har valt å ta med.

Kvande og Naastad har argumentert for at spørsmål der elevane må reflektere rundt kva som er viktig kan vere svært fruktbare å stille elevar i historiefaget. Dei meiner at det heller bør vere læraren som stiller spørsmål om kva som står i læreboka, enn at elevane spør læraren.³²⁸ Spørsmåla som er tatt med i *I ettertid* ber ikkje elevane eksplisitt om å vurdere kor viktige historiske fenomen er, men det opnar for at dei kan komme inn på slike tankerekker. Kvande og Naastad viser til at det vil vere bra om læraren stiller slike spørsmål, men eg vil hevda at det også vil vere fruktbart dersom læreboka får elevane til å stille slike spørsmål. Spørsmåla i læreboka vil også krevje at elevane må grunngje kva dei tenkjer om lærebokteksten, og kva inntrykk dei sjølv har hatt før og sitt igjen med etterpå. Dette kan gjere at elevane blir bevisste på kva synspunkt dei sjølv har, samtidig som dei blir bevisst på kva synspunkt lærebokforfattarane har. Kvande og Naastad viser også til at dette er ein god måte å knyta metodekunnskap og realhistorie saman, sidan elevane må grunngje kvifor dei meiner det dei gjer.³²⁹ Desse spørsmåla i *I ettertid* krev at elevane har lest realhistoria som læreboka har tatt opp, og at dei bruker den kunnskapen dei har opparbeida seg når dei skal argumentere for svara dei kjem fram til. Her skil *I ettertid* seg ut frå dei tre andre læreverka i analysen, sidan dei andre

³²⁷ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 131.

³²⁸ Kvande & Naastad 2013: 80-81.

³²⁹ Kvande & Naastad 2013: 81.

lærebøkene ikkje ber elevane om å reflektere over korleis læreboka skriv om noko eller kva inntrykk dei sjølv har.

Oppsummering

Læreboka *I ettertid* har ein veldig funksjonell tilnærming til kjeldegranskinga, og dette kjem klart fram i oppgåvene. Det er ikkje nokre omgrep frå kjeldeterminologien som blir brukt i spørsmåla, og elevane blir heller ikkje eksplisitt oppfordra til å bruke dei i svara sine. Sjølv om eit stort fokus på kjeldeterminologien kan vere uheldig, kan det også vere uheldig å ikkje lære elevane fagspråket til historie. *I ettertid* legg heller ikkje opp til at elevane skal lære seg kjeldegransking gjennom leseprosessane til Wineburg. I denne læreboka kan sjå ut som det er eit enno mindre fokus på desse prosessane i dei andre læreverka, sidan læreboka ikkje har med så mange døme som kan knytast til dei. Men dette heng nok også saman med lengda på læreboka. Når det gjeld det å praktisere historie, legg *I ettertid* betre og meir eksplisitt til rette for det enn dei andre læreverka, sidan dei i større grad tar utgangpunkt i at elevane skal bruke sitt eige arkiv. Spørsmåla som skal bidra til at elevane reflekterer over korleis læreboka har framstilt noko, og kva inntrykk dei sjølv har fått av det, vil nok vere fruktbare i historiefaget.

5.3.5 Samanlikning

Alle lærebøkene har med fleire kjeldeutdrag med ulike spørsmål som gjer at elevane må jobba med kjeldene på forskjellige måtar. Sjølv om fleire av lærebøkene har tatt med lister med standardspørsmål som elevane alltid skal kunne bruke, seier oppgåvene sjeldan eksplisitt at dei skal bruke dei. Det har blitt påpeikt fleire svakheiter ved bruk av slike lister, blant anna at dei reduserer kjeldegranskinga til ein punktkritikk som fokuserer mest på tekniske aspekt ved kjelda. Det verkar som forfattarane er merksame på at ein må stille ulike spørsmål til ulike kjelder, og det er kanskje derfor dei ikkje viser til listene dei har tatt med i læreverket. Mange historikarar har vore opptatt av at spørsmåla ein stiller til kjeldene er like viktige som kjeldene i seg sjølv, og dermed kan ein argumentere for at det er ein betre løysing å ha spesifikke spørsmål til kvar kjelde. Dette gjer også at læreverka beveger seg meir mot ei funksjonell kjeldegransking, sidan spørsmål ikkje berre dreier seg om tekniske aspekt ved kjelda.

Både *Arbeidsportal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* har eit visst fokus på kjeldeterminologien, men *Alle tiders historie* skil seg ut ved å ha eit veldig stort fokus på kjeldetekniske omgrep. *I ettertid* bruker ikkje kjeldetekniske omgrep i det heile, utanom gjennom generelle kjeldetekniske ord som truverd. Det verkar som lærebøkene beveger seg

meir mot det funksjonelle kjeldeomgrepet i oppgåvene enn i metateksten, sidan spørsmåla i større grad handlar om kva kjelda kan fortelje oss og kvifor den er skriven slik den er. Det verker som det til ein viss grad er målet at elevane skal bli "mini-historikarar" gjennom arbeidet med kjeldene, men denne tendensen ser me tydelegast i *Alle tiders historie*. Ei så stor vektlegging av tekniske aspekt ved kjelda har blitt kritisert av fleire, sidan det blant anna fort kan redusere historisk metode til ein punktkritikk som berre dreier seg om tekniske aspekt ved kjelda. Samtidig vil bruk av slike omgrep gjere elevane betre i fagspråket til historie.

Wineburg sine leseprosessar blir brukt til ein viss grad i oppgåvene. Det er interessant at det særleg er vurdering av opphav lærebøkene ikkje har fokus på, sidan forskning viser at elevane sjeldan vil vere merksam på det dersom dei ikkje eksplisitt blir bedt om det. Elles er det også få døme der spørsmåla dreier seg om å tenkje gjennom konteksten til kjelda for å forklare kvifor den er skriven slik den er. Dei fleste spørsmåla i *Arbeidsportal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* dreier seg om kva kjelda kan fortelje oss om konteksten den er frå, og slik sett blir den også brukt som eit supplement til faktakunnskapen. *I ettertid* skil seg ut ved å ha få spørsmål som dreier seg om kontekstualisering. Elevane skal i alle lærebøkene arbeide med multiple tekstar, men sidan fleire forskarar har løfta fram denne måten å arbeide med kjelder på, ser det ut som lærebøkene ikkje utnyttar det fulle potensialet av denne arbeidsmåten. Det burde vore langt fleire oppgåver og spørsmål som dreidde seg om dette, både sidan det kan gjere at kjeldegransking kan overførast til andre område, og at det vil gi elevane eit mykje større innblikk i temaet.

Elles legg ikkje læreverka *Portal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* godt nok opp til at elevane skal praktisere historie. Me finn både spørsmål der elevane skal utrykke seg gjennom egne val, verdiar og haldningar, men sidan dei ikkje blir eksplisitt bedt om å tenkje gjennom denne prosessen, vil det ikkje vere å praktisere historie slik Hexter viser til. Det er også mange oppgåver der elevane skal finne ut meir om eit tema, men då er det sannsynleg at elevane vil kopiere stoff frå ulike kjelder, enn å vurdere dei kjeldekritisk. *I ettertid* skil seg ut også her ved å ha eit mykje større fokus på at elevane skal bli bevisste på sitt indre arkiv.

5.4 Korleis legg lærebøkene opp til at elevane skal oppnå meta-historisk innsikt?

I tillegg til faktakunnskap, er meta-historisk innsikt, altså kunnskap om korleis kunnskap blir brukt og produsert, sentralt i historiefaget. Dette kriteriet skal derfor undersøkje om lærebøkene

legg opp til at elevane skal oppnå dette. Læreplanen seier eksplisitt at dei to hovudområda i faget må sjåast i samanheng, og derfor vil det bli undersøkt om læreverka legg opp til dette. I brødteksten vil det bli sett på om lærebokforfattarane bruker formuleringar som viser at det som står der ikkje nødvendigvis er sanninga, gjennom bruk av ord som "kanskje", "moglegvis" og "kan". Det er mange fenomen der historikarar har vore og framleis er usamde om eit historisk fenomen, og det vil vere interessant å finne ut om lærebokforfattarane viser til desse nyansane i historie. Dersom lærebøkene forsøker å utvikle metodekunnskap gjennom meta-historisk innsikt på andre måtar, for eksempel gjennom formuleringar under bilete eller ulike tekstboksar, vil dette også bli påpeikt.

5.4.1 Portal

Portal 1 og *Portal 2* inneheld hovudsakleg brødtekst, og her kjem metodekunnskap i form av meta-historisk innsikt fram i liten grad. Det er hovudsakleg faktakunnskapar og stoff som tilhøyrar hovudområdet "Samfunn og menneske i tid" det er fokus på. Ein kan likevel finne nokre formuleringar og forsøk som kan vere med å utvikle metodekunnskap hos elevane. Dette ser me hovudsakleg ved at dei viser til at me ikkje alltid kan vere like sikre på korleis eit historisk fenomen har føregått. Dette ser me gjennom formuleringar i *Portal 1* som: "Kanskje ble kravene fra staten likevel oppfattet som rettsmessige fordi [...] Det er også mulig at bøndene [...]"³³⁰, "Historikere har diskutert hva Innocens egentlig mente [...]"³³¹ og "Historikerne har gitt flere svar på arabernes suksess."³³² Her kjem det fram det ikkje er einigheit om eit fenomen, men at ein kan anta noko om korleis det har vore. Me finn liknande døme i *Portal 2*: "Historikere har diskutert om livet i de nye fabrikkbyene var bedre eller verre enn livet på landsbygda [...]"³³³ "Enkelte historikere går så langt at de tolker hendelsene fra 1914 til 1945 som én verdenskrig [...]"³³⁴ og "Trolig spilte ledernes ideologi en sentral rolle."³³⁵ Slike formuleringar er derimot unntaket i lærebøkene. Lærebokforfattarane har valt ein tradisjonell narrativ struktur som fort kan gjere at elevane oppfattar det som står i læreboka som fasiten på korleis fortida har vore.

³³⁰ Dyrvik & Aase 2013: 248.

³³¹ Dyrvik & Aase 2013: 88.

³³² Dyrvik & Aase 2013: 141.

³³³ Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen & Aase 2013: 81.

³³⁴ Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen & Aase 2013: 268.

³³⁵ Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen & Aase 2013: 213.

I brødteksten er det døme på at lærebokforfattarane viser til usemja blant historikarar og korleis synet på historiske fenomen har endra seg opp gjennom tida, som kan bidra til å utvikle metodekunnskap gjennom meta-historisk hos elevane. Dei viser til korleis ei oppfatning har endra seg, og korleis ein kan sjå ulike sider av ei sak. Dette kan ein hevde vil kunne utvikle metodekunnskap hos elevane, sidan dei vil kunne lese om korleis historie er blitt skapt gjennom ulike forståingar og argument. Slike drøftingar vil også kunne gi elevane eit innsyn i korleis historikarar har debattert, og korleis historie blir grunnlagt basert på ulike tolkingar og kjelder. Sjølv om det kan ha fleire fordelar å bruke formuleringar som viser til at noko er sannsynleg, men ikkje sikkert, er slike formuleringar unntaket i *Portal 1* og *Portal 2*. Det aller meste av teksten blir lagt fram på ein måte som eliminerer metadiskursen, og det kan verke som at lærebokforfattarane forsøker å overtale lesaren om at deira presentasjon av historia er truverdig. Dette er noko blant anna Nokes viser til at lærebøker gjer, og at det tradisjonelle historiske narrativ bidrar til å forsterke dette faktumet.³³⁶

Det at lærebokforfattarane har tatt med få ord som viser til metadiskursen, kan med andre ord vere problematisk. Det er fleire forskarar som har vore oppfatta av, og har gjort forskning på, korleis elevane oppfatta lærebokteksten. Wineburg viser blant anna til Avon Crismore si undersøking, som viser at historikarar som regel ordlegg seg ved å bruke formuleringar som ”kan”, ”kanskje”, ”antyde”, ”verke”, ”ser ut som” og ”moglegvis”. Slike formuleringar blir, i følgje Crismore, sjeldan brukt i lærebøker i historie.³³⁷ Dette kan vere med å bidra til at elevane oppfatta læreboka som sann og endeleg, noko som kan bidra til at elevane ikkje stiller seg kritisk til læreboka på same måte som til andre kjelder. Det kan vere fleire grunnar til at lærebokforfattarane har valt å fjerne store delar av metadiskursen. Det kan tenkjast at det vil vere forvirrande for elevane dersom dei aldri blir presentert for sanninga, sidan elevane då kan oppleve kunnskapsrelativisme.

Utanom nokre formuleringar i brødteksten er det lite forsøk i *Portal* på å utvikle metodekunnskapen til elevane. Læreverket verke veldig delt mellom dei to hovudområda i faget, og inndelinga i tre ulike bøker bidrar til å forsterke dette. Det er med andre ord lite integrering av metodekunnskap i dei andre delane av *Portal 1* og *Portal 2*. Dermed ser det ut som utvikling av faktakunnskap går ut over utviklinga av metodekunnskap. Dette er ikkje noko ukjent fenomen i historiefaget. Nyare forskning på ferdigheiter og kunnskapar i historiefaget,

³³⁶ Nokes 2013: 22-23.

³³⁷ Wineburg 2001: 47-48.

viser at mange lærarar ser på desse to som to separate ting. Dette bidrar til at kunnskapstileigning blir prioritert i lagt større grad enn ferdigheitslæring.³³⁸ Denne prioriteringa ser ein til ei viss grad også i *Portal*. Fordi det er langt meir stoff og plass vidd til utvikling av faktakunnskap, kan inndelinga og fordelinga i *Portal* fort gjere at elevane ser på metodekunnskap meir som ein liten del av historiefaget, på lik linje med tema som antikken og mellomalderen.

Oppsummering

Sjølv om læreverket *Portal* har tatt med nokre formuleringar som viser til at det har vore og framleis er usemje knyta til historiske fenomen, består stort sett brødteksten av ein narrativ struktur som eliminerer metadiskursen. Dermed blir dei to hovudområda i faget veldig delt, sidan det er lite spor av metodekunnskap i brødteksten, og delinga med ulike bøker som *Portal* har valt, forsterkar dette faktumet.

5.4.2 *Alle tiders historie*

Dei same tendensane som me ser i *Portal*, finn me også i *Alle tiders historie*. Det er med andre ord i all hovudsak realhistorie som kjem fram i brødteksten. Sjølv om *Alle tiders historie* har ein anna struktur enn *Portal*, er brødteksten også den største delen av læreboka her. Dermed kan det verke som også *Alle tider historie* har eit større fokus på hovudområdet ”Samfunn og menneske i tid”. Slik som i *Portal*, kan ein også i denne læreboka finne ord og formuleringar i brødteksten som kan bidra til å utvikle metodekunnskap, men det er også her i ganske liten grad. Dette ser me blant anna i formuleringar som: ”Truleg var det i utgangpunktet ingen større, gjennomtenkt plan bak ekspansjonen”,³³⁹ ”Dei siste åra har historikarar også byrja å bruke uttrykket oldenborgarstaten om han”³⁴⁰ og ”Kven som røysta på Hitler, og kvifor dei gjorde det, har det vore forska mykje på.”³⁴¹ Ein kan ane at lærebokforfattarane forsøker å integrere visse aspekt ved metodekunnskap her, men også i denne læreboka kjem det ikkje tydeleg nok fram.

Utanom i brødteksten, forsøker lærebokforfattarane av *Alle tiders historie* også å utvikle metodekunnskap gjennom meta-historisk innsikt i tekstbolkar, som har overskrifta ”Fortid og

³³⁸ Sjå blant anna Skram 2011: 6, Nornes 2017: 65 og Rønneberg 2017: 91.

³³⁹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 49.

³⁴⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 205.

³⁴¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 401.

forklaring''. Her finn me også den største skilnaden på *Portal* og *Alle tiders historie*. Tekstane bidrar med ei utvida forklaring på eit fenomen, slik som kva ein viking var for noko, om unionen med Sverige kunne bestått og korleis den demografiske endringa i Kina og Japan har vore i moderne tid.³⁴² Desse tekstane inneheld ofte forklaringar på korleis historikarar har vore usamde om eit fenomen, eller gir elevane eit djupare innblikk i eit sentralt omgrep. Forklaringane som viser til korleis synet på noko har endra seg kan bidra til utvikling av metodekunnskap, men utdjuping av eit omgrep kan vanskeleg koplast til det. Likevel er mange av tekstane gode, og dei dreier seg som regel om ulike forklaringar på fenomen. Slike tekstar vil gjere at elevane lettare kan forstå korleis historikarar argumenterer, og dei kan dermed få ein viss innsikt i korleis ein kan drive med kjeldegransking.

Sjølv om *Alle tiders historie*, i forhold til *Portal*, har med fleire tekstar og formuleringar som viser til at alt ikkje er gitt, er det også i denne læreboka eit mykje større fokus på faktakunnskapar. Det er meir stoff som fokuserer på utvikling av realhistorie. Dei to hovudområda ser ut til å vere veldig delt også i dette verket, og inndelinga i boka er med å forsterke dette. Strukturen dei har valt, ved å dele sidene i to, gjer at læreboka er veldig oversikteleg og enkel å finne fram i, men bidrar samtidig til at dei to hovudområda vanskeleg kan integrerast i kvarandre, sidan nesten all metodekunnskap er plassert i den øvre delen i boka. Samtidig er det tydeleg at kronologien heng saman, sidan dei kjeldene og forklaringane som blir presentert er frå den same kontekst som brødteksten handlar om. Det kan hende at elevane opplever at faktakunnskap og metodekunnskap heng saman, men det er kanskje større sannsyn for at dei tenkjer at det er to separate ferdigheiter. Kjørsti Rønneberg si avhandling frå 2017 undersøkte korleis historielærar driv med vurdering i faget, og hennar konklusjon var blant anna at lærarane ikkje såg på arbeid med historisk materiale som ein naturleg del av undervisninga, men heller ''[...] noe man drar frem her og der for å ha en følelse av at det er gjort unna.''³⁴³ Dette kan henge saman med korleis læreverka er strukturert og inndelt etter hovudområda. Sjølv om læreplanen eksplisitt seier at dei to hovudområda må sjåast i samanheng, vel lærebokforfattarane å helde dei ganske åtskilt.

Oppsummering

Alle tiders historie verker med andre ord som eit veldig delt læreverk. Det er få formuleringar i brødteksten som forsøker å utvikle metodekunnskap gjennom meta-historisk innsikt hos

³⁴² Heum, Martinsen, Moum & Teige 2013: 104, 361 og 565.

³⁴³ Rønneland 2017: 81.

elevane, og historia blir stort sett lagt fram på ein måte som antyder at det finst store sanningar. Læreboka forsøker derimot å implementere metodekunnskap gjennom tekstane som har overskrifta ”Fortid og forklaring”. Fleire av desse kan bidra til at elevane utvikle metodekunnskap, men det kan diskuterast om elevane ser ei kopling mellom faktakunnskapane og metodekunnskapen, sidan læreverket er så delt.

5.4.3 *Perspektiver*

Perspektiver er i likskap med *Portal* og *Alle tiders historie* først og fremst opptatt av å utvikle faktakunnskapen til elevane i brødteksten, og metodekunnskapen blir dermed nedprioritert. Men i denne læreboka ser me at dei i større grad bruker ord og formuleringar som skal vise til at alt ikkje er sikkert og gitt. Dette ser me i størst grad i den delen som handlar om eldre historie, der det er fleire formuleringar som viser til at historikarar har vore usamde om eit historisk fenomen, og at kjeldene ikkje gir grunnlag til å komme med absolutte sanninga. Dette ser me gjennom formuleringar som: ”Slike spørsmål er blitt mye diskutert blant historikerne [...] Andre historikere har innvendt at [...]”,³⁴⁴ ”Historikere har diskutert om Napoleon trodde på de revolusjonære ideene han hadde kjempet for”³⁴⁵ og ”Historikere har ikke samlet seg om én forklaring.”³⁴⁶ Desse døma er ganske like dei me finn i *Portal* og *Alle tiders historie*, men dei blir brukt mykje meir i *Perspektiver*.

Ein finn også meir utfyllande døme der forfattarane gjer greie for kvifor ein burde vere kritisk til kjeldemateriale i brødteksten. Eit døme blir nemnt i samband med Jesus frå Nazaret der forfattarane skriv:

Vi vet ikke så mye om Jesus og livet han levde. Det meste av det vi vet, stammer fra beskrivelser som ble samlet minst 40 år etter at han døde, og dette er beskrivelser som samtidig har et sterkt misjonernde og forkynnende preg. Som historiske kilder må det derfor behandles med stor varsomhet og sammenholdes med annet kildemateriale.³⁴⁷

³⁴⁴ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 122.

³⁴⁵ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 224.

³⁴⁶ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 420.

³⁴⁷ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 66.

Her koplar forfattarane dei to hovudområda i faget saman på ein god måte. Forfattarane beskriv også noko av det same når dei omtalar mellomalderen, og hevdar at den er krevjande sidan kjeldene er få, og tankemåten så annleis frå notida.³⁴⁸ Her forsøker lærebokforfattarane å forklare at det me veit om fortida, ikkje er sikkert og endeleg. Dei poengterer også at korrobering av kjelder er viktig for å kunne hevde noko om fortida, og det er som nemnt noko både Seixas og Wineburg viser til som veldig sentralt når ein skal drive med kjeldegransking.³⁴⁹ Det verkar som dette i større grad gjeld når det er snakk om eldre periodar og kjelder. Det er klart at me har mindre kjelder frå tidlegare tider, men nyare kjelder treng også å bli granska. Kjeldene kan ha like mykje tendens sjølv om dei er nyare, og ein kan hevde at elevane vil ha minst like mykje nytte, om ikkje meir, av å vurdere og tolke nye kjelder.

Det er interessant at sjølv om *Perspektiver* har med ei rekkje ulike moment på sidene, både illustrasjonar, bilete, sitat, statistikk, tabellar, ordforklaringar og spørsmål, er det ikkje så mange av desse som har som mål å utvikle metodekunnskapen til elevane. Men som det blei påpeikt i kapittel 6.3.3, er det ein del av måleria som blir brukt som kjelder. Dermed kan det sjå ut som *Perspektiver* i større grad enn *Portal* og *Alle tiders historie* forsøker å integrere dei to hovudområda i faget, men det er også her ein overvekt på utvikling av faktakunnskap. Historikar Ola Svein Stugu har hevda at læreplanen som kom med Kunnskapsløftet tydeleg signaliserer, med dei to hovudområda, at elevane skal oppnå såkalla meta-historisk innsikt. Han viser til at det dermed ikkje berre er faktakunnskapen som er viktig.³⁵⁰ Dette ser derimot ikkje ut til å bli vektlagt i lærebøkene.

Oppsummering

Læreboka *Perspektiver* har med langt fleire ord og formuleringar som viser til at det som står i læreboka ikkje nødvendigvis er sanninga, enn *Portal* og *Alle tiders historie*, og vil dermed kunne bidra til at elevane oppnår meta-historisk innsikt i større grad enn dei andre to læreverka. Det verker som lærebokforfattarane i større grad har forsøkt å skape ein samanheng mellom dei to hovudområda, men problemet med dette læreverket er nok at det er så mange komponentar og informasjon på dei ulike sidene at mykje av det kan bli oversett av elevane.

³⁴⁸ Madsen, Killerud, Roaldset & Sæther 2013: 74.

³⁴⁹ Wineburg 2010: 3 og Seixas & Morton 2013: 10.

³⁵⁰ Stugu 1999: 5-6.

5.4.4 I ettertid

I ettertid har valt ei litt anna tilnærming enn dei andre læreverka, når det gjeld integrering av metodekunnskap gjennom meta-historisk innsikt i brødteksten. I dette læreverket forsøker dei i større grad å integrere metodekunnskap i brødteksten, og koplar med det saman dei to hovudområda. Dette ser me eit døme på i kapittel nummer to som handlar om antikkens Athen. Ei av overskriftene er: ”Korleis veit vi kva Perikles sa?”,³⁵¹ der dei forklarar korleis me kan ha kunnskap om noko ein person sa for over 2400 år sidan. Forfattarane viser til Athen si blomstringstid, og nemner blant anna at ”Skodespel, filosofiske avhandlingar, politiske pamflettar og forsvarstalar frå rettssaker blei kopierte for hand og spreidde til bibliotek og boksamlingar. Slik har ei rekke tekstar frå Athen blitt bevarte heilt fram til vår tid.”³⁵² Her forsøker forfattarane å understreke at det er mogleg å vite noko om kva ein person sa for veldig lenge sidan, men dei viser også til at: ”Likevel kan vi ikkje vite om Perikles formulerte seg nøyaktig slik vi kan lese i dag.”³⁵³ Her viser dei til ein anna tekst som Perikles har skrive, der han sjølv seier at han ikkje hugsar ting han skriv ordrett.

Gjennom slike formuleringar og forklaringar kan ein hevde at dei to hovudområda i læreplanen blir knyta saman på ein god måte, ved at elevane lærer om eit konkret historisk fenomen, i dette tilfellet antikken, og dei blir forklart korleis kjeldene har blitt bevart fram til i dag. Ein kunne kanskje hevda at det burde kome meir eksplisitt fram at sidan kjeldene er kopiert for hand, er det rimeleg å anta at den originale kjelda såg annleis ut. Dessutan kunne dei også dratt inn koplingar om historia generelt, og nemnt at det er slik for store delar av historia. Det kan nok også vere ein fordel at dette står i nettopp brødteksten, sidan denne for mange elevar vil vere det viktigaste grunnlaget til kunnskap. Lærebokforfattarane er forsiktige med å vise til at dette er sanninga, og skriv heller at sjølv om me har kjelder som kan fortelje oss ein del, veit me ikkje alt.

Eit anna døme dreier seg om vikingtida i Noreg, og overskrifta her er: ”Kor mykje kan vi egentleg vite om Håkon den gode?”³⁵⁴ Forfattarane forklarar at me har fleire kjelder som handlar om Håkon den gode, og at ikkje alle fortel den same historia. Likevel tenkjer ein at Snorre Sturlasson sin saga er den mest truverdige, sjølv om den blei skriven ned langt seinare enn nokre av dei andre kjeldene. Læreboka viser til at elevane må vere kritiske, også til Snorre:

³⁵¹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 18.

³⁵² Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 18.

³⁵³ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 20.

³⁵⁴ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 28.

”Vi må rekne med at han overdreiv ein del [...]”³⁵⁵ Vidare skriv forfattarane at me i tillegg har arkeologiske funn, men at dei må tolkast på same måte som andre kjelder. På slutten kjem forfattarane med ein konklusjon som skal gjere elevane kritiske overfor læreboka:

Ingenting av det vi ”veit” om Håkon den gode, kan vi vere hundre prosent sikre på. Men ved å tolke og vurdere alle tilgjengelege kjelder opp mot kvarandre kan vi likevel komme fram til ei sannsynleg framstilling av historia om han. Hugs det når du les resten av kapitlet. Dette er sannsynleg, men slett ikkje sikkert.³⁵⁶

Her forsøker forfattarane å gjere elevane merksame på at det dei skriv i læreboka, ikkje nødvendigvis er sant, og at det også er slik med andre historiske framstillingar. Ein kunne kanskje tenkje seg at elevane blir meir skeptiske til læreboka, og at truverda til forfattarane blir svekka når dei skriv på denne måten. Men det er akkurat dette som er noko av målet med historiefaget, nemleg at elevane skal utvikle kritisk tenking. Samtidig kunne kanskje forfattarane sagt noko om at dette gjeld for all historie, og at det derfor er det vanskeleg å vere heilt sikker på ting, når ein skriv historie. I dette dømet ser me også at lærebokforfattarane vil gjere elevane merksame på at arkeologiske funn må bli vurdert og tolka på same måte som tekstbaserte kjelder. Dette kan vere formålstenleg for elevane, sidan det ikkje er sikkert at dei vil vurdere slike kjelder like kritisk som andre skriftlege kjelder.

Dermed kan det sjå ut som *I ettertid* i større grad enn dei andre læreverka forsøker å vise til at me ikkje har fasiten på kva som skjedde i fortida, og at me derfor må vere kritiske til dei kjeldene me har. Lærebokforfattarane viser med fleire døme korleis dei, basert på ulike kjelder og informasjon, har kome fram til ein konklusjon, men viser til at det ikkje er sikkert at det var akkurat slik. Historikaren Richard J. Paxton undersøkte på 1990-talet korleis ei gruppe elevar leste to ulike læreboktekstar i historiefaget, der den eine teksten hadde ein synleg forteljar og den andre hadde ein meir usynleg forteljar. Den synlege forteljaren hadde blant anna med moment som viste at det dei skriv, var usikkert, og Paxton fann ut at elevane leste tekstane nøye og var meir kritiske når det var ein synleg forfattar.³⁵⁷ Dermed kan ein hevde at forfattarane bør vere meir synleg til stede i lærebøkene, slik dei er i *I ettertid*.

³⁵⁵ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 29.

³⁵⁶ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 29.

³⁵⁷ Paxton 1997: 235-247.

Elles finst det og mindre døme på formuleringar som viser til at framstillinga ikkje nødvendigvis er slik den er beskrive i denne læreboka, slik det var i dei andre læreverka. Forfattarane skriv blant anna at det er vanskeleg å vite nøyaktig kor mange som døydde under svartedauden. Dei forklarar at ein kan komme fram til eit visst tal på befolkningsnedgangen ved å undersøkje skattelister frå før og etter pesten, gardsnamn som "Ødegard" og inntekta til kyrkja. Det blir fastslått at dette til saman gjer eit grunnlag for å kunne anslå kor mykje befolkningsnedgangen var under denne perioden, men at det ikkje er mogleg å gi noko nøyaktig tal.³⁵⁸ Her gjer forfattarane ei forklaring på korleis ein kan komme fram til ein hypotese om korleis det var i fortida, og viser til ulike kjelder som saman kan gi ei forklaring som er sannsynleg. Dei påpeiker samtidig at dette ikkje gir grunnlag for å vere bombastiske og fastslå noko nøyaktig tal. Dette kan vere med å bidra til utvikling av metodekunnskap hos elevane, og kan også vere noko å reflektere over dersom dei skal gjere historie sjølv.

Det er viktig at elevane er merksame på at sjølv om ein har komme fram til ei slutning som verker truverdig basert på kjeldene, er det ikkje sikkert at dette viser heile sanninga. Læreverket viser også til korleis historikarar kan vere usamde om forklaringar til historiske hendingar, slik som dei andre tre læreverka også gjer. Dette ser me eit døme på i kapittelet om den andre verdskrig, der dei viser til historikaren A. J. P. Taylor og hans bok der han "[...] langt på veg frikjende Adolf Hitler for hovudskylda for den andre verdskrigen."³⁵⁹ Forfattarane viser til at Taylor har rett i mykje av det han argumenterer for, men at han samtidig undervurderer Hitler sin rolle i krigen. Her er det tydeleg at forfattarane vil vise at også historikar kan vere usamde om historiske fenomen, sjølv om dei har det same kjeldegrunnlaget.

Elles er det også interessant å sjå korleis lærebokforfattarane har valt å formulere biletteksten til dei ulike bileta i *I ettertid*. Her er lærebokforfattarane konsekvent i måten dei skriv om bileta, noko som skal skape refleksjon hos elevane. Døme på slike formuleringar er: "Såg det slik ut? Slik førestiller kunstnaren seg at det første møtet mellom Cortés og Moctezuma kan ha gått føre seg",³⁶⁰ "[...] slik kan det ha sett ut i 1770-åra.",³⁶¹ og "[...] kaffihus i 1780-åra slik kunstnaren Thomas Rowlandson (1756-1827) har framstilt det."³⁶² Her bruker forfattarane formuleringar og ord som skal vise til at desse måleria er eit produkt av kunstnaren, på same

³⁵⁸ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 50.

³⁵⁹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 180.

³⁶⁰ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 68.

³⁶¹ Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 112.

³⁶² Dørum, Hellerud, Knutsen & Nystad 2016: 122.

måte som andre kjelder. Målet er at elevane skal forstå at måleri er framstillingar slik kunstnaren såg det føre seg, og ikkje eit bilete inn til fortida. Dei er like mykje eit produkt av konteksten og må bli vurdert på same måte som andre kjelder. Denne måten å formulere seg på vil nok vere positiv i historiefaget. Seixas og Morton viser blant anna til at det er viktig å lære elevane å bruke ord som mest sannsynleg, moglegvis og rimeleg når elevane skal analyse historisk materiale.³⁶³ Sjølv om forfattarane ikkje nemner noko meir om kvifor eller korleis ein kan vere kritisk til desse kjeldene, kan det vere fruktbart å formulere seg på denne måten. Som tidlegare nemnt har mange elevar den oppfatninga at læreboka formidlar sanninga, og er ikkje kritisk til det som står der i same grad som andre kjelder.³⁶⁴ Dermed kan ein argumentere for at slike formuleringar kan vere veldig gunstige å nytte seg av, sidan dette kan vere med å bidra til at elevane blir meir kritiske til læreboka og visuelle kjelder.

Oppsummering

Læreboka *I ettertid* forsøker i meir eksplisitt og utstrekt grad enn dei tre andre læreverka å integrerer metodekunnskapen i brødteksten. Det er fleire delkapittel som dreier seg om korleis me kan vite det me gjer om fortida, og dette kan nok vere ein god måte for elevane å sjå dei to hovudområda i faget i samanheng. Måten dei beskriv dei visuelle kjeldene er også gode til å utvikle kritisk sans hos elevane, sidan det eksplisitt står at det er ei tolking eller at det er slik målaren har valt å framstille denne.

5.4.5 Samanlikning

Undersøkinga av korleis metodekunnskap blir fremja gjennom meta-historisk innsikt i læreverka, viser at det i brødteksten i all hovudsak er fokus på hovudområdet ”Samfunn og menneske i tid”, og at aspekt ved metodekunnskap i liten grad kjem fram her. *Portal* og *Alle tiders historie* kjenneteiknast med at hovudområda i stor grad er delt og at samanhengen mellom dei er svak. *Portal* verker som den mest delte av lærebøkene i denne analysen, sidan dei har ei eiga lærebok som i stor grad fokuserer på det eine hovudområdet, og det er lite integrering av metodekunnskap i *Portal 1* og *Portal 2*. *Alle tiders historie* si inndeling gjer at læreverket blir veldig oversikteleg, men hovudområda heng ikkje så mykje saman som ein kunne venta. *Perspektiver* har i større grad enn *Portal* og *Alle tiders historie* integrert metodekunnskap kontinuerleg i læreboka, men dette læreverket bærer preg av at dei forsøker å ta med så mykje

³⁶³ Seixas & Morton 2013: 53.

³⁶⁴ Justvik 2014: 9, Nornes 2017: Imsen 2009: 331.

stoff at det fort kan bli oppfatta som litt kaotisk. *I ettertid* skil seg ut ved å integrere metodekunnskap i større grad, og meir eksplisitt. Likevel er det faktakunnskapar som blir mest prioritert, også i denne læreboka.

Brødteksten utgjer som regel den største delen av ei lærebok, og det er ikkje noko unntak i lærebøkene i min analyse. Derfor kan ein argumentere for at det eine hovudområdet i faget ikkje berre kan, men også burde vere representert i større grad her. Derimot ser det ut til at bøkene i all hovudsak har fokus på realhistoria i brødteksten, og at metodekunnskap ikkje kjem så tydeleg fram her. I læreplanen for historiefaget er det fleire kompetanssmål knyta til ”Samfunn og menneske i tid”, enn ”Historieforståing og metodar”, så derfor er det ikkje unaturleg at læreverka vier meir plass til dette. Samtidig har denne analysen vist at fordelinga mellom dei to hovudområda er ganske skeiv. Alle læreverka har med nokre få moment der dei viser til korleis forståinga av eit historisk fenomen har endra seg, og korleis historikarar har vore usamde. Det er ikkje så mange døme på slike formuleringar i læreverka, og lærebøkene er skrivne på ein måte som kan bidra til at elevane kan få oppfatninga av at det som står i læreboka er sanninga. *Perspektiver* og *I ettertid* har med fleire døme der dei viser til at fortida ikkje er gitt, ved å bruke ord som ”kanskje” og ”moglegvis”, men dette ser me i langt mindre grad i *Portal* og *Alle tiders historie*. Likevel har *Alle tiders historie* ein del tekstboksar der dei forklarar korleis ulike syn og argumenter for forståing av fortida har utvikla seg, og dermed kan ein hevde at dei har eit større fokus på utvikling av metodekunnskap enn *Portal*.

I forhold til dei andre læreverka, har *I ettertid* har forsøkt å integrere metodekunnskapen i brødteksten på ein anna, og eg vil hevda betre måte. Her blir kjeldene, og tolkingane av dei, problematisert, samtidig som dei gjer greie for realhistoria. Dette ser me tydeleg ved at dei har med eigne delkapittel som forklarar korleis me kan vite det me gjer om eit historisk fenomen. Dermed bidrar læreverket til at elevane i større grad kan lære dei to hovudområda samtidig. Men eg vil hevda at heller ikkje i denne læreboka kjem metodekunnskapen fram i tilstrekkeleg grad. Det er framleis langt meir stoff og plass vigd til faktakunnskapar, men *I ettertid* viser at det finst ein annan måte å integrerer metodekunnskap på. Det kan derimot også argumenterast for at *I ettertid* også burde hatt fleire slike formuleringar, sidan det også i dette læreverket er eit større fokus på realhistorie.

Forsking innføre historiefaget viser som nemnt at det er realhistoria som blir prioritert i størst grad i klasserommet, og dette blir ofte grunnlagt ved at elevane først må ha kunnskap om historie

før dei kan drive med utvikling av metodekunnskap.³⁶⁵ Læreplanen seier derimot eksplisitt at dei to delane: ”[...] utfyller hverandre og må sees i sammenheng.”³⁶⁶ Med andre ord ser det ut som både praksisen i klasserommet, og slik lærebøkene er strukturert, ikkje gjer dette i stor nok grad. Dersom utgangspunktet i dei fleste klasserom er at metodekunnskapen blir nedprioritert, vil inndeling av lærebøkene vere med å forsterke nettopp dette. Historikar Harald Frode Skram er blant dei som hevdar at det å prioritere faktakunnskap kan føre til at det blir liten tid til å øve opp dei ferdigheitene som elevane skal ha, samtidig som det bidrar til at elevane vil oppfatte metoden i faget som åtskilt frå faktakunnskapen.³⁶⁷ Dette vil eg hevde at læreverka er med å bidrar til i ein viss grad, med tanke på korleis dei er strukturert og korleis dei forsøker å utvikle metodekunnskap. Dersom ein ser dette i samanheng med forskning som er gjort på korleis lærarane prioriterer og arbeider med kjelder, kan ein hevde at historielærarane også fokuserer mest på faktakunnskapar. Forskinga til blant anna Nornes og Rønneland viser at lærarar nedprioriterer metodekunnskap, på grunn av for liten tid i faget, og at elevane ikkje har nok kunnskapar og føresetnadar til å drive med kjeldegransking.³⁶⁸ Det kan også tenkjast at læreverka er med å bidrar til denne prioriteringa, særleg sidan forskning viser at læreboka blir sett på som den eigentleg læreplanen.³⁶⁹

³⁶⁵ Justvik 2014, Nornes 2017 og Rønneberg 2017.

³⁶⁶ Utdanningsdirektoratet 2009: 2.

³⁶⁷ Skram 2011: 7.

³⁶⁸ Nornes 2017: 65-66 og Rønneland 2017: 75.

³⁶⁹ Imsen 2009: 331.

6 Samanfating

6.1 Portal

Læreverket *Portal* forsøker i all hovudsak å utvikle metodekunnskap gjennom oppgåver knyta til ulike kjelder. Dette kjem fram gjennom at dei har viggd ei eiga bok til ulike oppgåver og spørsmål knyta til kjelder, sjølv om ein del av oppgåvene i *Arbeidsportal* også dreier seg om realhistorie. I *Arbeidsportal* er det som tatt med over 1000 spørsmål, og det kan gjere det vanskeleg for lærar og elevar å komme gjennom alle oppgåvene, men bidrar samtidig til eit godt utval av kjeldeoppgåver som ein kan velje blant. Metateksten legg opp til at elevane skal arbeide med kjeldene på ein intrumentalistisk måte, og har blant anna med ei liste for kjeldegransking som ein kan hevda at reduserer kjeldegransking til punktkritikk. Det er også eit stort fokus på kjeldeterminologien, og det blir viggd ein del sider til forklaring av ulike omgrep som er sentrale i arbeidet med kjelder. Det er tydeleg at forfattarane bak *Portal* har vore opptatt av at omgrepa knyta til kjeldeterminologien kan vere vanskelege for elevane å forstå, og har tatt omsyn til det når dei forklarar dei. Dei bruker omgrepet leivning konsekvent, og viser til at leivingar kan bli brukt som kjelder. I tillegg er *Portal* det einaste læreverket som nyttar seg av det omgrepet som historikarar meiner er best i tilknytning til arbeid med kjelder, nemleg kjeldegransking. Læreverket er også det einaste av dei fire i denne analysen som har tatt med eksempeltekstar som viser korleis ein kan arbeide med kjeldegransking. Desse vil nok vere til god hjelp, særleg for svake elevar, og viser også korleis ein kan arbeide med ei konkret problemstilling der ein har ulikt historisk materiale ein bruker som kjelder.

Det er tydeleg at metateksten i *Portal* bærer preg av ei instrumentalistisk kjeldegransking, men i oppgåvene og spørsmåla beveger lærebokforfattarane seg meir mot den funksjonelle kjeldegranskinga. Dei forsøker seg med andre ord på ein balanseong mellom ein gamal og ny historieteori. Det verker som læreboka framleis er prega av den gamle historieteorien som hadde fokus på tekniske forhold ved kjelda, og dette blir understreke ved at dei skriv at lista for kjeldegransking kan kopierast og brukast kvar gong. Samtidig viser mange av oppgåvene at dei forsøker å stille spørsmål som går utover berre tekniske forhold ved kjelda, slik som kva kjelda kan fortelje noko om. Det ser derfor ut som *Portal* til dels forsøker å foreine to ulike kunnskapssyn. Læreboka forsøker å vise at det finst fleire sanningar, og at kjelder kan vere subjektive, men kjeldegranskinga blir likevel framstilt som ganske teknisk og empirisk gjennom utstrekt bruk av kjeldeterminologien i metateksten. Slik sett kan ein hevde at elevane

vil falle mellom to stoler, slik Rosenlund beskriv.³⁷⁰ Dei blir delvis opplærd i eit postmoderne kunnskapssyn der kunnskap er subjektivt, og eit produkt av historikarane, men dei sjølv skal arbeide med kjeldene på ein mykje meir instrumentell og mekanisk måte gjennom lista for kjeldegransking.

Oppgåvene som er tatt med legg ikkje fullt opp til at ein skal følgje leseprosessane som Wineburg viser til, og det er særleg dette med å leggje merke til skaparen og konteksten som kjelda har blitt til i, som blir lite prioritert.³⁷¹ Det er ikkje berre Wineburg som viser til at det er viktig å vere merksam på skaparen og konteksten til kjelda, Seixas nemner også dette i sine ”guideposts”.³⁷² Det er oppsiktsvekkande at ei lærebok med så mange oppgåver ikkje legg meir opp til at elevane skal utvikle forståing for dette, særleg når forskning viser at elevane som regel vil lese opphavsopplysningane til slutt.³⁷³ Ei av hovudskilnadane mellom historikarane og novisane i Wineburg sine undersøkingar var nettopp dette, dei leste konteksten og tenkte over kven skaparen var før dei leste kjelda. Slik dei alle fleste oppgåvene i *Arbeidsportal* er, legg ikkje dette opp til at elevane kan bli trena i å utvikle denne måten å arbeide med kjelder på. Det kan dermed tenkjast at elevane fort vil hamne i den same ”fella” som novisane i Wineburg si undersøking.³⁷⁴

Metodekunnskapen kjem i liten grad fram i brødteksten i læreverket, og inndelinga i ulike lærebøker forsterkar nok forståinga til elevane om at arbeid med kjelder er noko anna enn realhistorie. Dermed kan ein fort ende opp med at elevane ser på kunnskap og ferdigheiter som to ulike ting, og det er ikkje sikkert at elevane vil få noko særleg meta-historisk innsikt. Når metodekunnskapen kjem fram i brødteksten, er det som regel for å vise at historikarar er, eller har vore, usamde om ulike historiske framstillingar. Det er lite drøfting av lærebokforfattarane sine eigne val og metodar, men det er tatt med nokre oppgåver i *Arbeidsportal* der elevane skal vurdere noko som står i *Portal 1* eller *Portal 2*. I desse oppgåvene blir det derimot ikkje lagt opp til at elevane skal vere kritiske til læreboka som leivning, men det er heller eit fokus på at andre, og som regel eldre kjelder, har anna formuleringar. Slik desse oppgåvene er skrivne, bidrar dei nok ikkje til at elevane blir meir kritiske til læreboka, sidan dei ofte legg opp til at elevane skal innsjå at læreboka har ein meir moderne og ”rett” framstilling. Denne måten å

³⁷⁰ Rosenlund 2015: 47-57.

³⁷¹ Wineburg 2010: 3.

³⁷² Seixas & Morton 2013: 10.

³⁷³ Wineburg 1991a: 83.

³⁷⁴ Wineburg 2001: 67-68.

leggje fram faktakunnskap på vil nok vere med å bidra til at elevane ser på læreboka som sanninga, og ikkje utvikle eit kritisk blikk på den som leiving. I *Portal* blir dette synet forsterka, ved at lærebokforfattarane ikkje poengterer at lærebøker kan bli sett på som kjelder på lik linje med andre kjelder i metateksten. Dermed kan ein argumentere for at elevane vil halde fram med å ha stor tiltru til det som står i læreboka.

I *Portal* er det tatt med fleire hundre kjelder, og det finst ei rekkje ulike kjeldetypar. Slik sett viser læreboka at kjelder kan vere så mangt. Det er likevel eit stort fokus på å utvikle metodekunnskap gjennom skriftlege kjelder, og sjølv om det også finst andre kjeldetypar, er det interessant at lærebøker og historiske framstillingar er dei kjeldetypane som det er flest av. Lærebøker, særleg eldre, kan vere veldig gode kjelder til å seie noko om haldningane som var rådande på tida boka er frå, sidan dei er offisielle og har ei rekkje retningslinjer å forholde seg til. Derfor kan ein argumentere for at læreboka kunne, og helst burde, hatt oppgåver der elevane skulle setje læreboka i ein kontekst, for eksempel for å finne ut korleis det nasjonale har blitt fremja. Dette er derimot ikkje realiteten, og lærebøkene blir meir brukt som eit supplement til realhistoria. Det at læreboka også har med så mange kjelder som er historiske framstillingar, vil nok ikkje bidra til at elevane utviklar eit kritisk blikk på slike kjelder heller. Dei historiske framstillingane blir også som regel brukt meir som eit supplement til realhistoria som står i *Portal 1* og *Portal 2*, og slik sett verker *Portal* som eit læreverk som har mykje fokus på utvikling av faktakunnskapar.

6.2 *Alle tiders historie*

Læreverket *Alle tiders historie* har også først og fremst fokus på å utvikle metodekunnskap gjennom spørsmål og oppgåver, men i dette læreverket er det mykje fleire spørsmål knyta til kjeldeterminologien. Dei aller fleste kjeldene har fleire spørsmål som elevane kan svare på, og som regel dreier minst eit seg om kjeldetekniske omgrep. Det er særleg mange spørsmål som dreier seg om kva kjeldetype det er snakk om, og omgrep som leivning og beretning blir brukt i utstrekkt grad. Dette store fokuset på omgrepa i kjeldeterminologien gjer at kjeldegranskinga i stor grad blir redusert til ein punktkritikk. Dermed kan ein hevde at læreboka er prega av ein instrumentalistisk kjeldegransking, der dei tekniske aspekta ved kjelda er i hovudfokus. Det er også interessant at sjølv om læreboka berre vier fire sider til metateksten og forklaring av omgrepa i kjeldeterminologien, dreier dei aller fleste oppgåvene om nettopp dette. Det har vore mykje kritikk retta mot ein slik måte å drive kjeldegransking på, der nokre viser til at det blir så spesifikt for historiefaget at det sjeldan kan overførst til andre, medan andre hevdar at det er

ei grov forenkling av kva historisk metode inneber. Dermed kan ein hevde at *Alle tiders historie* bærer eit stort preg av ein delvis tilbakelagt historieteori.

Det kan verke som målet til lærebokforfattarane er at elevane skal utvikle seg til å bli såkalla ”mini-historikarar”. Dette kan gjere at elevane får innsikt i disiplinen historie, men det er fleire historikarar som eksplisitt avviser at det bør vere eit mål at elevane skal bli ein slags ”mini-historikar”, og viser til at det vil vere for mykje å forvente av elevane.³⁷⁵ Det er påfallande mange spørsmål som dreier seg om å klassifisere kjelda etter kva kjeldetype det er, og mange av oppgåvene kan ein hevde vil ha eit fasitsvar som i beste fall bidrar til å utvikle avgrensa metodekunnskap som berre kan nyttast i historiefaget. Læreplanen seier at elevane skal bli historiekynndige etter enda utdanning, og dette inneber at dei er fortrulege med tekstkulturen, tenkemåtane og verdiane i faget. Nokes er blant dei som hevdar at elevane ikkje vil bli historiekynndige utan eksplisitt undervisning i disiplinspesifikke strategiar.³⁷⁶ Dermed kan det vere fruktbart å ha fokus på kva som kjenneteiknar disiplinen historie, men slik det er i *Alle tiders historie*, kan ein argumentere for at det blir eit for stort fokus på det som er disiplinspesifikt. Det er tydeleg at elevane skal utvikle forståing for omgrepa som er spesielle for historiefaget, men slik spørsmåla er stilt, blir det ein mekanisk søken etter desse svara. Læreboka har for så vidt med nokre spørsmål der dei beveger seg meir mot den funksjonelle kjeldegranskinga, men dette druknar i alle dei kjeldetekniske spørsmåla.

Sjølv om *Alle tiders historie* har eit stort fokus på kjeldeterminologien, bruker lærebokforfattarane nokre av omgrepa på ein problematisk måte. Læreboka bruker det mindre heldige omgrepet kjeldekritikk, og viser til at me kan bruke ei kjelde som leivning. Begge desse omgrepa kan skape forvirring hos elevane, og slik sett ser det ut som problemet Ohman Nielsen viser til er til stade i læreboka. Dermed kan ein ende opp med at elevane tolkar kjeldene feil, sidan dei i større grad kritiserer kjelda enn å vurdere den. Definisjonen av kva ei kjelde er for noko kan også skape problem, sidan kjelde er ein bruksform, og leivningar ikkje blir til kjelder før me bruker dei til å svare på spørsmåla me stiller til dei. Dermed kan ein argumentere for at ein slik måte å definere kjeldeomgrepet på vil bidra til at elevane opplever historie som noko som berre opptre framfor oss. Den instrumentalistiske kjeldegranskinga som læreboka legg opp til, kan føre til den oppfatninga om at informasjonen kjelda gir er falsk, og dermed vil

³⁷⁵ Wineburg & Reisman 2015: 637.

³⁷⁶ Nokes 2010: 523.

kjeldegranskinga kunne avdekkje truverdet.³⁷⁷ Det at læreboka i tillegg nyttar seg av omgrepet kjeldekritikk, vil nok også kunne bidra til at elevane får denne oppfatninga.

Når det gjeld korleis elevane skal arbeide med kjeldene, legg heller ikkje *Alle tiders historie* opp til leseprosessane som Wineburg viser til. Det er få spørsmål knyta til opphavet, og det er ingen automatikk for at elevane skal vurdere opphavet før dei les kjelda. Dette kan vere problematisk, sidan forskning viser at elevane er dårlege til å vurdere opphavet før dei les kjelda, og at dei ofte ikkje vil stille seg kritisk til skaparen om dei faktisk legg merkje til kven det er. Det er også knyta problem til kontekstualisering. Lærebokforfattarane legg i større grad opp til at elevane skal finne ut kva kjelda kan fortelje om konteksten, og ikkje kva konteksten har å seie for korleis kjelda er blitt til og kva den fortel om. Den største svakheita er likevel at læreboka ikkje i større grad legg opp til at elevane skal samanlikne kjelder. Det finst ein god del forskning som trekkjer fram arbeid med multiple tekstar i historiefaget, og viser til at det har eit stort potensiale. Sjølv om me finn eit par døme i læreverket, druknar dei i alle spørsmåla som dreier seg om tekniske aspekt ved kjelda. Når det gjeld nærlesing, legg heller ikkje *Alle tiders historie* opp til det på ein god nok måte. Det er særleg iaugefallande at det ikkje er eit einaste spørsmål der elevane skal reflektere over kva kjelda har utelate eller ikkje kan fortelje oss.

Strukturen i *Alle tiders historie* gjer at læreboka er veldig oversikteleg, og elevane kan enkelt finne fram i læreboka, men det kan gå på kostnad av samanhengen mellom metodekunnskap og realhistorie. Sjølv om læreboka er kronologisk oppbygd, og kjeldeoppgåvene heng saman med realhistoria, kunne det vore ein tydelegare kopling mellom dei to. Brødteksten inneheld stort sett formuleringar som bidrar til å skape ein illusjon om at det som står der er sanninga. Dermed vil nok elevane halde fram med å ha stor tiltru til læreboka som ein meir eller mindre direkte representasjon av fortida. *Alle tiders historie* har, i tillegg til oppgåver, ei rekkje tekstar som tar føre seg ulike historiske forklaringar. Desse kan bidra til at elevane utviklar metodekunnskap, men det ser ut til at mange av desse har eit større fokus på at elevane skal få meir faktakunnskap. Dermed kan ein argumentere for at *Alle tiders historie* er veldig delt når det gjeld hovudområda i faget, og at metodekunnskapen blir mindre prioritert enn realhistoria.

Det er også i *Alle tiders historie* tatt med ei rekkje ulike kjeldetypar, noko som kan bidra til at elevane utviklar forståing for at det meste kan vere kjelder. Dermed kan ein hevde at læreboka

³⁷⁷ Rosenlund 2015: 49.

nyttar seg av det funksjonelle kjeldeomgrepet, ved å vise til at kjelder kan vere så mangt. Samtidig blir det ikkje poengtert at kjelder er kjelder til det me ønskjer at dei skal vere kjelder til. Det kan godt hende at elevane opplever at dei er det gjennom arbeid med dei ulike teksttypane, og spørsmåla, men dette kjem i beste fall implisitt fram. Denne instrumentalitiske tilnærminga til kjeldeomgrepet blir også forsterka gjennom dei mange spørsmåla rundt tekniske aspekt ved kjelda, og dermed er det større sannsyn for at elevane opplever kjelder som noko ein skal stille tekniske spørsmål til. *Alle tiders historie* har med fleire spørsmål til dei fleste kjeldene, og det er ikkje alle desse som er dreier seg om tekniske aspekt ved kjelda, men det er ein stort overvekt av slike spørsmål.

6.3 Perspektiver

Læreboka *Perspektiver* forsøker også hovudsakleg å utvikle metodekunnskap gjennom spørsmål og oppgåver. Men dette læreverket har ikkje med så mange spørsmål og oppgåver som *Portal* og *Alle tiders historie*. Det er også nokre sider vidd til forklaring av korleis ein kan arbeide med kjelder, altså metateksten. Det er derimot berre 17 av totalt 540 sider som kan bli definert som metateksten, og *Perspektiver* verker også å vere mest opptatt av å utvikle kompetanse knyta til ”Samfunn og menneske i tid”. Metateksten er prega av ein instrumentalistisk kjeldegransking, og læreboka opererer med ei liste som viser korleis ein skal arbeide med kjelder. Denne lista forenkler ikkje berre kva historisk metode inneber, men reduserer også kjeldegranskinga til ein punktkritikk. Lærebokforfattarane påpeiker at det ikkje er meininga at ein skal følgje lista slavisk, men at elevane må gjere svara til sine egne. Men sidan forskning viser at elevane som regel heller vil liste opp og arrangere fakta, enn å vurdere dei, er det ikkje sikkert at elevane vil gjere det som læreboka legg opp til.³⁷⁸

Læreboka er også opptatt av å definere kjeldeterminologien gjennom ei rekkje omgrep, og det er særleg interessant at dei viser til at hovudtypane kjelder me har er tause og talande kjelder. *Perspektiver* nyttar omgrepet kjeldekritikk, sjølv om fleire har vist til at dette er eit dårlegare omgrep å bruke enn kjeldegransking. Dei forsøker også å definere kva historie er for noko i metateksten, men det kjem ikkje klart nok fram. Læreboka prøver seg på ein balanseong mellom to ulike kunnskapssyn, ved at dei viser til at kjelder skal granskast gjennom ei lista som legg vekt på det tekniske ved kjeldene, samtidig som dei påpeiker at det ikkje finst noko garanti for avslutte sanningar. Slik sett beveger læreboka seg til dels mot kunnskapsrelativisme, og

³⁷⁸ Monte-Sano 2011: 216.

viser til at sidan menneske er historisk, kan me stille spørsmål det ikkje finst noko endelege svar på. Dermed kan ein risikere at elevane hamner mellom to stoler, slik Rosenlund beskriv.

Perspektiver legg ikkje eksplisitt opp til leseprosessane som Wineburg viser til. Det er interessant at det også i denne læreboka er vurdering av opphav som blir nedprioritert. Ein finn få døme, spørsmål og forklaringar som skal gjere elevane bevisste på kven skaparen er av kjelda. Dette kan vere problematisk sidan forskning viser at elevane som regel er dårlege til å vurdere skaparen, og at dersom dei ikkje blir eksplisitt bedt om å identifisere han, vil dei ofte ikkje gjere det. Sidan forskning i tillegg viser at dersom elevane faktisk vurderer skaparen, ofte vil vurdere han som truverdig, sidan skaparen har vore flink og smart nok til å lage kjelda, kan ein argumentere for at læreboka burde meir eksplisitt lagt opp til at elevane skulle vurdere skaparen.³⁷⁹ Elles skal elevane berre som regel knyte kjelda til konteksten, og ikkje konteksten til kjelda. Med andre ord skal dei forklare kva kjelda kan fortelje om konteksten den er eit produkt av, men det sjeldan dei blir bedt om å tenkje over korleis konteksten kan forklare korleis kjelda er. Det å samanlikna kjelder har av fleire forskarar blitt framheva til å ha eit stort potensiale i historiefaget, og sjølv om *Perspektiver* har med eit par oppgåver der elevane skal samanlikne kjelder, er det langt færre enn ein kunne forventa. Nærlesing er noko elevane tidvis blir spurt om å gjere, men det er mangel på spørsmål som legg opp til at elevane skal reflektere over kva som er utelate eller kva kjelda ikkje kan fortelje oss noko om.

Perspektiver har med fleire forklaringar i brødteksten som skal vise til at det som står i læreboka ikkje nødvendigvis er sanninga, og slik sett vil kanskje læreboka kunne utvikle meir meta-historisk innsikt enn *Portal* og *Alle tiders historie*. Dette ser me gjennom bruk av ord som ”kanskje”, ”moglegvis” og ”kan”, og det er meir utstrekt bruk av slike formuleringar i denne lærebok, enn det er i *Portal* og *Alle tiders historie*. Dette kan vere med å bidra til at elevane opplever historie som noko dynamisk, og ikkje noko som er ”ferdig laga”. Forsking viser at sjølv om historikarar ofte formulerer seg ved å bruke slike ord, gjer ofte ikkje lærebokforfattarar det. Det er gjort undersøkingar som viser at lærebøkene bør formulere seg på den måten, sidan elevane då vil bli meir kritiske til læreboka.³⁸⁰ Sjølv om *Perspektiver* har med fleire formuleringar og forklaringar der dei bruker slike ord, enn *Portal* og *Alle tiders historie*, er det også i denne læreboka ein overvekt av brødteksten som blir framlagt på ein måte som tilseier at framstillinga ikkje er ei tolking, men ein fasit på korleis fortida var.

³⁷⁹ VanSledright 2014: 28-29.

³⁸⁰ Wineburg 2001: 47-48.

Det som først og fremst særøigne *Perspektiver* sin måte å utvikle metodekunnskap hos elevane, er fokuset på visuelle teksttypar som kjeder. Læreboka har spørsmål og oppgåver til mange av illustrasjonane som er tatt med inni sjølve kapitla, og opererer dermed ikkje berre med oppgåver på slutten av kapitla. Dette kan ha fleire fordelar, og kan blant anna bidra til at elevane opplever visuelle kjelder som like gode kjelder som skriftlege. Det kan også bidra til at elevane ser ein tydelegare kopling mellom dei to hovudområda i faget, sidan kjeldene blir brukt kontinuerleg saman med brødteksten. Samtidig er dei fleste av kjeldetypane måleri, og det er få døme på at fotografi blir problematisert gjennom spørsmål som dreier seg om fargar, perspektiv og rørsle. Forsking viser at elevane ofte har ei veldig stor tiltru til fotografi som kjelde, og ser på dei som eit direkte vindaug inn til fortida.³⁸¹

6.4 I ettertid

Læreboka *I ettertid* forsøker også først og fremst å utvikle elevane sin metodekunnskap gjennom spørsmål og oppgåver. Oppgåvene i læreverket er derimot mykje meir opne enn i dei andre tre læreverka, og lærebokforfattarane har valt å ikkje ta med spørsmål som dreier seg om det tekniske ved kjelda. Det er ikkje noko fokus på kjeldeterminologien i verken oppgåvene eller i metateksten, og dei kjeldetekniske omgrepa som ein vanlegvis møter i ei historiebok, er ikkje tilstade i dette læreverket. Dette kan ein hevde både er heldig og uheldig, for sjølv om ein kan kritisere dei andre læreverka for å ha for mykje fokus på kjeldeterminologien, til den grad at det blir punktkritikk, kan ein også kritisere *I ettertid* for å ikkje nemne nokre av dei kjeldetekniske omgrepa. Sjølv om det ikkje er eit mål at elevane skal bli "mini-historikarar", burde ein kanskje gi dei eit større innsyn i korleis historikarar arbeider, tenkjer og kva fagspråk dei nyttar. Spørsmåla som skal utvikle metodekunnskap inneheld meir opne omgrep, som truverd og nytte, heller enn tekniske aspekt ved kjelda. Dermed kan ein hevde at læreboka opererer med ei ganske funksjonell kjeldegransking, men den blir kanskje litt for funksjonell. Det er nemleg slik at den funksjonelle kjeldegranskinga også dreier seg om spørsmål som opphavsperson og kontekst.

Læreboka *I ettertid* er den einaste læreboka som forsøker å gjere elevane merksame på skilnaden mellom historie og fortid. Lærebokforfattarane viser eksplisitt til at fortida er borte, og at det er umogleg for oss å vite nøyaktig kva som skjedde. Samtidig viser dei til å me kan seie noko om kva som skjedde i fortida, men at det må skje gjennom tolking av ulike kjelder.

³⁸¹ Seixas & Morton 2013: 58.

Dermed held lærebokforfattarane seg unna kunnskapsrelativisme, og viser til kor viktig det er å vere kritisk når ein arbeider med kjelder. Dette er ganske overraskande og interessant at *I ettertid* er den einaste læreboka som eksplisitt poengterer desse skilnadane, når forskning viser at både elevar og vaksne har ei misoppfatning om kva historie er for noko. Det at elevane veit kva skilnaden på historie og fortid er, vil kanskje gjere at dei vil vere meir kritiske til kjelder, sidan dei veit at det ikkje er ein direkte avspesling av fortida, men ei tolking. Dette vil vere formålstenleg i historiefaget, og det er derfor viktig å ha ei grunnleggjande forståing av kva historie er for noko.

I ettertid ser heller ikkje ut til å eksplisitt bruke eller oppfordre til leseprosessane som Wineburg viser til. Ein kan finne nokre spørsmål som går inn på nokre av momenta som Wineburg viser til, men det kjem ofte ikkje klart nok fram. Det finnst spørsmål som dreier seg om vurdering av opphav, men det er veldig få. Kontekstualisering er likevel den prosessen som læreboka i minst grad legg opp til, sidan ein ikkje kan finne nokre oppgåver om dette. Elles er det nokre oppgåver som dreier seg om å samanlikne kjelder, men det er ikkje så mange som ein kunne forvente i ei lærebok. Det er mykje forskning som trekk fram korrobering som viktig, og viser til at dette vil ha stort overføringspotensiale til andre fag og situasjonar som elevar vil møte seinare i livet.³⁸² Når det gjeld nærlesing kan ein finne nokre oppgåver som legg opp til at elevane skal lese kjelda nøye for å tolke innhaldet, men det er ikkje mange. Det er heller ikkje mange av spørsmåla som dreier seg om kva som er utelate, eller kva kjelda ikkje kan fortelje oss noko om.

I ettertid har ei litt anna tilnærming til metodekunnskap gjennom meta-historisk innsikt, enn *Portal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* har. Dei har valt å diskutere kjeldene som er tilgjengelege i sjølve brødteksten, og dermed flette dette saman med faktakunnskapen om temaet. Dette gjer at elevane både kan bli merksame på, og utvikle forståing for korleis historie blir skapt, men også at dei tenkjer over korleis lærebokforfattarane har tileigna seg kunnskapen som dei har valt å ta med i læreboka. Denne måten å integrere dei to hovudområda verker derfor som ei betre løysning. Lærebokforfattarane er også konsekvente med å vise til at kjelder som måleri er ei framstilling som kunstnaren har laga og sitt føre seg, og ikkje ei direkte framstilling av slik det var i fortida. Dette vil eg også hevde at kan vere fruktbart. Dersom elevane veit at

³⁸² Anmarkrud, Bråten & Strømsø 2014: 49.

historie ikkje er det same som fortida, men ei framstilling, vil det nok vere lettare å utvikle metodekunnskap.

7 Avslutning

Denne lærebokanalysen har hatt som hensikt å finne ut korleis lærebøker i historie for den vidaregåande skule forsøker å utvikle metodekunnskap hos elevane. Gjennom dei fire kriteria har ulike aspekt og måtar læreverka forsøker å utvikle metodekunnskap blitt undersøkt. Analysen har blant anna vist at læreverka har ein ulik måte å definere kjeldeterminologien på. Medan *Portal* hevdar at me bruker leivningar som kjelder, viser *Alle tiders historie* til at me kan bruke kjelder som leivningar. *Perspektiver* hamner litt mellom *Portal* og *Alle tiders historie*, sidan dei skriv at alt materiale kan fungere som kjelder, men omtaler vidare leivningane som kjelder. *I ettertid* definerer ikkje omgrepet kjelde eksplisitt, men viser til at me skapar historie gjennom kjelder frå fortida. Dermed ser det ut som problemet med læresetningane i historiefaget som Ohman Nielsen viser til, er til stade også i lærebøkene.

Portal, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* har eit stort fokus på å forklare kjeldetekniske omgrep i metateksten, og opererer med lister for korleis ein kan granske ei kjelde. Metateksten i desse læreverka representerer ein pragmatisk, og i stor grad instrumentell kjeldegransking, som fort kan gjere at arbeidet med kjelder blir redusert til ein slags punktkritikk. Ein kan hevda at læreverka representerer ein tilbaketrukket historieteori, der det tekniske ved kjeldene er det viktigaste. Mykje av kritikken mot denne metodiske undervisningsteorien går ut på nettopp dette.³⁸³ Alle desse tre læreverka har eit fokus på at elevane skal bli historiekyndige gjennom å kunne fagspråket i historie. Det kan sjå ut som læreverka har eit mål om at elevane skal opptre som ”mini-historikarar”, noko som fleire historikarar eksplisitt har avvist som eit mål med faget, fordi det blir for ambisiøst.³⁸⁴ Ein kan ikkje hevde at dette er målet til læreboka *I ettertid*. Dei nyttar ingen kjeldetekniske omgrep, verken i oppgåvene eller elles i boka, og har eit større fokus på at elevane skal utvikle si eiga forståing knyta til kjeldene, gjennom utstrekkt bruk av personleg pronomen. Sjølv om ein kan kritisere *Portal*, *Alle tiders historie* og *Perspektiver* for å ha eit for stort fokus på det tekniske, kan ein også kritisere *I ettertid* for å ikkje i større grad invitere elevane inn i fagspråket og metodane som blir brukt i historiefaget.

Sjølv om læreverka *Portal* og *Perspektiver* bruker kjeldetekniske omgrep og lister for korleis ein skal drive med kjeldegransking i metateksten, nyttar dei desse i svært liten grad når elevane skal arbeide med kjelder. *Alle tider historie* skil seg ut, sidan dei har eit stort fokus på spørsmål knyta til kjeldeterminologien, men denne læreboka nyttar heller ikkje listene i noko særleg grad.

³⁸³ Kjeldstadli 2010: 280.

³⁸⁴ Wineburg & Reismann 2015: 637, Nokes 2011: 381 og Engeliën & Skram 2013: 280.

Slik sett ser det ut som lærebøkene forsøker å foreine to kunnskapssyn, men elevane kan då fort falle mellom to stoler. Listene og dei kjeldetekniske omgrepa som læreverka er så opptatt av, kan fort opplevast som ei empiriske tvangstrøye, medan oppgåvene i større grad oppfordrar elevane til å forstå at historisk kunnskap er relativt, og eit resultat av historikarane sine perspektiv og utval. Listene og omgrepa blir så spesifikke at dei vanskeleg kan overførst til andre fag eller område i livet, og metodekunnskapen til elevane vil då vere avgrensa til historiefaget. Dette gjeld særleg i *Alle tiders historie*, der dei kjeldetekniske omgrepa og spørsmåla dominerer i stor grad. Læreboka *I ettertid* representerer eit mykje meir postmoderne kunnskapssyn, og ein funksjonell kjeldegransking, men samtidig kan ein argumenterer for at det i denne læreboka blir for lite disiplinspesifikt, og at derfor vil mykje av det særigne med historiefaget gå tapt. Dermed kan ein hevde at alle læreverka er litt for ekstreme i si retning, og at det burde kunne finnast ein middelveg. Det er ikkje slik at ein kan sette likskapsteikn med ein instrumentell kjeldegransking og disiplinspesifikk metode, samtidig som den funksjonelle kjeldekritikken også dreier seg om vurdering av opphav, konteksten til kjelda og kva slags kjeldetype det er snakk om.

Analysen har også vist at alle læreverka prioriterer utvikling av faktakunnskap over metodekunnskap, og at dei to i stor grad blir framstilt som separate moment i faget. Det er langt meir brødtekst, som har fokus på faktakunnskapar og repetisjonsoppgåver tilknytt den, enn oppgåver som dreier seg om kjeldegransking og at elevane skal praktisere historie. Dei to hovudområda i faget ser ut vil å vere veldig delt, og det er vanskeleg å sjå at lærebøkene oppfyller læreplanen som eksplisitt seier at dei må sjåast i samanheng. Den narrativ strukturen som lærebøkene har valt, gjer at historia i stor grad verker som "ferdig laga", og det er få formuleringar og forsøk på å utvikle elevane sin meta-historiske innsikt. *I ettertid* prøver seg på ei anna tilnærming, men metodekunnskapen kunne vore betre integrert også her. Dersom metodekunnskap hadde vore betre integrert i brødteksten, kunne elevane i tillegg utvikla eit meir kritisk blick på læreboka si framstilling. Slik lærebøkene er skrivne, og med berre eit par oppgåver der elevane skal vurdere læreboka som leivning, vil nok elevane sin store tru på at læreboka viser den einaste sanninga, halde fram. I tillegg kan ein kritisere alle læreverka for å ikkje leggje betre til rette for at elevane skal lære å lese kjeldene slik Wineburg viser til i sine leseprosessar. Det er særleg dette med vurdering av opphav lærebøkene ikkje legg opp til, noko som er interessant sidan det finst så mykje forskning som viser at elevane treng trening i å lese og vurdere opphavsinformasjonen før dei går i gang med resten av kjeldegranskinga.

8 Litteratur og kjelder

8.1 Kjelder

- Abrahamsen, O. A., Dyrvik, S., Nielsen, M. O. & Aase, A. (2013). *Portal. Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*. (2. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Arnesen, E., Dyrvik, S., Lund, E., Nielsen, O. M. & Skøien, P. (2007). *Arbeidsportal. Verdshistorie og Noregshistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dyrvik, S., & Aase, A. (2013). *Portal. Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750*. (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Dørum, K., Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Nystad, M. (2016). *I ettertid. Lærebok i historie for vg2 og vg3*. Oslo: Aschehoug.
- Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T. & Teige, O. (2013). *Alle tiders historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Madsen, P. A., Killerud, I. H., Roaldset, H. & Sæther, E. (2013). *Perspektiver. Historie vg2-vg3*. Oslo: Gyldendal.

8.2 Litteratur

- Angvik, M. (1982). "Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66(10), 367-379.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. (2014). "Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(98), 47 – 57.
- Ask, L. T. V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet. En sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976-2007*. (Masteroppgåve). Universitetet i Stavanger.
- Bachmann, K. E. (2004). "Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?". I Imsen, G. (red.). *Det ustyrilige klasserommet. Om styring samarbeid og læringsmiljø i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, K & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Britt, A. M. & Aglinskas C. (2002). ”Improving students’ ability to identify and use source information”. *Cognition and instruction*, 20(4), 485–522.
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). ”Multiple tekster – til innsikt og besvær”. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5(93), 386 – 400.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden: historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Charney, D. H., & Carlson, R. A. (1995). ”Learning to write in a genre: What student writers take from model texts”. *Research in the teaching of English*, 29(1), 88-125.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? Lærebokas betydning i samfunnsfaget i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I Klette, K. (red.). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ottar (1973). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelien, K. & Skram, H. F. (2013). “Å tenke historie og å skape historie”. I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red.). *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold A. S. & Tomlinson P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar*

- posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar.* (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie. Livsverden og fag.* København: Gyldendal.
- Johanson, L. B. (2015). ”The Norwegian curriculum in history and historical thinking. A case study of three lower secondary schools”. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-24.
- Johnsen, E. B. (red.). (1997). *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Justvik, N. M. (2014). ”Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?”. *Acta Didactica Norge*. 8(1), 1-20.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000). *Om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven.* (Rundskriv F-042-00). Lasta ned 2.10.2017, henta frå: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv_f-042-00/id261018/
- Kjeldstadli, K. (2010). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvande, L & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Levtik, L. S. & Barton, K. C. (2005). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærerere.* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærerere.* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Monte-Sano, C. (2011). "Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation". *Curriculum inquiry*, 41(2), 212-249.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). "Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts". *Journal of educational psychology*, 3(99).
- Nokes, J. D. (2010). "Observing literacy practices in history classrooms". *Theory & research in social education*, 4(38), 492-504.
- Nokes, J. D. (2011). "Recognizing and addressing the barriers to adolescents' "Reading Like Historians"". *The history teacher*, 44(3), 379-404.
- Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge.
- Nornes, T. (2017). *Kildekritikk og literacy. En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen*. (Masteroppgåve). NTNU.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ohman Nielsen, M. B. (2006). "Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker". I Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohman Nielsen, M. B. (2007). "Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å reformulere sine «læresetninger»?". *Historisk tidsskrift*, 86(3), 369-387.
- Paxton, R. J. (1997). "'Someone with like a life wrote it' The effects of a visible author on high school history students". *Journal of educational psychology*, 89(2), 235-250.
- Rogers, P. J. (1979). *The new history. Theory into practice*. London: The Historical Association.
- Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. I Dobson, S. (red.). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Rosenlund, D. (2015). "Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils' historical thinking?". *Historical encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), 47-57.
- Rønneberg, K. (2017). *Mer enn en kopimaskin. En kvalitativ undersøkelse av historielærernes individuelle elevvurdering i faget*. (Masteroppgåve). Høgskulen på Vestlandet.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P. (2017). "A model of historical thinking". *Educational philosophy and theory*, 6(49), 598-603.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Homles McDougall.
- Skram, H. F. (2011). "Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre". *Acta didactica Norge*, 1(5), 1-29.
- Stugu, O. S. (1999). "Nye læreplanar og metodebasert historieundervisning". *HIFO-nytt*, 3, 14-30.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Lasta ned 10.10.2018, henta frå: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>
- van Boxtel, C & van Drie, J. (2004). "Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources". *International journal of historical learning, teaching and research*, 4(2), 89-97.
- VanSledright, B. (2002). "Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past". *American educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (2000). "A case study of developing historical understanding via instruction" I Stearns et al. *Knowing, Teaching & Learning History – National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

- Wineburg, S. (1991a). "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy". *American educational research journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (1991b). "Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence". *Journal of educational psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1998). "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts". *Cognitive Science*, 3(22), 319 – 346.
- Wineburg, S. (1999). "Historical thinking and other unnatural acts". *Phi Delta Kappan*, 7(80), 488 – 499.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2010). "Thinking like a historian". *Teaching with primary sources quarterly*. 1(3), 2-4.
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). "Disciplinary literacy in history, a toolkit for digital citizenship". *Journal of adolescent & adult literacy*, 8(58), 636 – 639.