

## **HVORDAN SIKTER LÆREBØKER I HISTORIE MOT Å UTVIKLE HISTORIEBEVISSTHET ?**

EN SAMMENLIGNING AV LÆREBØKER I HISTORIE FOR DEN VIDEREGÅENDE  
SKOLEN

**MASTEROPPGAVE I HISTORIEDIDAKTIKK  
UNIVERSITETET I STAVANGER  
VÅREN 2009  
LIV TORIL VILAND ASK**



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Master i historiedidaktikk	Vårsemesteret, 2009  Åpen
Forfatter: Liv Toril Viland Ask	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ketil Knutsen	
<b>” Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet- en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976 – 2007.”</b>  <i>”How do textbooks in history aim at developing historical consciousness- a comparative study of textbooks at upper secondary level.”</i>	
Emneord: Lærebok, lærebokanalyse, historiebevissthet,	Sidetall: 123  Stavanger, 2.juni 2009

## **FORORD**

Læreboken i historie har på den ene siden gjennomgått store endringer, samtidig som den fortsatt har en sterk posisjon i historieundervisningen.

Som student i historiedidaktikk har det vært et spennende felt å bevege seg inn på og prøve å dokumentere noen av de endringene vi ser i historiefaget og ikke minst hvordan læreboken har endret seg.

Jeg vil rette en stor takk til 1.amanuensis Ketil Knutsen ved Institutt for kultur og språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger for konstruktiv og systematisk veiledning gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke medstudenter for gode innspill på oppgaveseminarene, og en stor takk går til lektor Tone Meling Bugge for gode språklige innspill under arbeidets slutfase.

Stavanger juni 2009

Liv Toril Viland Ask

## **Innhold:**

### **Kapittel 1:**

<b>Innledning</b> .....	8
1.1 Tema og problemstilling .....	8
1.2 Lærebøkene .....	9
1.3 Lærebokanalyse som metode .....	10
1.4 Tidligere forskning knyttet til begrepet historiebevissthet og lærebøker	11

### **Kapittel 2:**

<b>Teori og kriterier</b> .....	16
2.1 Historiebevissthet .....	16
2.2 Historiebevissthet og funksjon .....	19
2.3 Historisk tenkning .....	22
2.4 Likheter og forskjeller mellom historiebevissthet og historisk tenkning ...	25
2.5 Historieundervisningsteori.....	27
2.6 Kriterier .....	28
2.6.1 Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap .....	29
2.6.2 Møteplass for ulike kulturer .....	29
2.6.3 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være .....	29
2.6.4 Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	30

### **Kapittel 3:**

<b>Analyse av lærebøker etter læreplanen fra 1976</b> .....	30
3.1 Hva sier læreplanen? .....	30
3.2 Edvard Bull: <i>Nordmenn før oss</i> (1978).....	32
3.2.1 Presentasjon av læreverket .....	32
3.2.2 Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	32
3.2.3 Møteplass for ulike kulturer .....	33



3.2.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være .....	36
3.2.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	38
3.3	Bjørn Bjørnsen: <i>Norges og verdenshistorien etter 1850</i> (1985).....	40
3.3.1	Presentasjon av læreverket.....	40
3.3.2	Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	40
3.3.3	Møteplass for ulike kulturer .....	42
3.3.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være .....	44
3.3.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	46
3.4	Sammenligning av læreverkene.....	47

#### **Kapittel 4:**

	<b>Analyse av lærebøkene etter læreplanen fra 1996.....</b>	<b>50</b>
4.1	Hva sier læreplanen?.....	51
4.2	Emblem, Libæk, Stenersen, Syvertsen: <i>Norge 2 Norgeshistorien etter 1850</i> (1997).....	52
4.2.1	Presentasjon av læreverket.....	52
4.2.2	Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	52
4.2.3	Møteplass for ulike kulturer .....	54
4.2.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være .....	56
4.2.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	58
4.3	Finn Olstad: <i>Veier til vår tid Norgeshistorien etter 1850</i> (2000).....	60
4.3.1	Presentasjon av læreverket.....	60
4.3.2	Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	60
4.3.3	Møteplass for ulike kulturer .....	63
4.3.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom menneske har vært og kan være .....	65
4.3.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	68
4.4	Sammenligning av læreverkene.....	69

## **Kapittel 5:**

### **Analyse av lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006..... 73**

5.1	Hva sier læreplanen?.....	73
5.2	Abrahamsen, Dyrvik, Ohman Nielsen, Aase: <i>Portal Verdenshistorien og Norgeshistorien etter 1750</i> (2007) Arnesen, Dyrvik, Lund, Ohman Nielsen, Skøien: <i>Arbeidsportal Verdenshistorie og Norgeshistorie</i> (2007).....	75
5.2.1	Presentasjon av læreverket.....	75
5.2.2	Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	75
5.2.3	Møteplass for ulike kulturer .....	78
5.2.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom menneske har vært og kan være .....	80
5.2.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	83
5.3	Grimnes, Øhren, Linne Eriksen, Wiig, Ertresvaag, Eliassen, Skovholt: <i>Tidslinjer 2 Verden og Norge Historie VG3</i> (2008).....	84
5.3.1	Presentasjon av læreverket.....	84
5.3.2	Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.....	85
5.3.3	Møteplass for ulike kulturer .....	88
5.3.4	Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom menneske har vært og kan være .....	90
5.3.5	Historisk fortelling – narrativ kompetanse .....	93
5.4	Sammenligning av læreverk.....	94

## **Kapittel 6:**

<b>Vertikal sammenligning.....</b>	<b>97</b>
6.1 Innledning.....	97
6.2 Opprettholdelse av identitet og forestilt fellesskap.....	98
6.3 Møteplass for ulike kulturer.....	100
6.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom menneske har vært og kan være.....	104
6.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse.....	108

## **Kapittel 7:**

<b>Sammendrag og perspektiver</b> .....	110
7.1 Innledning.....	110
7.2 Lærebøkene innhold og utvikling.....	110
7.3 Drøfting av årsakene til lærebøkene utvikling.....	112
7.4 Perspektiver videre.....	117
<b>Litteraturliste</b> .....	119

## **Kapittel 1: Innledning**

I dette innledningskapitlet vil jeg først presentere tema og problemstilling for oppgaven. Deretter vil jeg si noe om lærebøkene som det empiriske materialet i oppgaven, før jeg så kommenterer lærebokanalyse som metode. Til slutt i kapitlet vil jeg trekke frem ulike undersøkelser og forskning som er gjort innenfor samme tema for på den måten å sette denne oppgaven inn i en større sammenheng.

### **1.1 Tema og problemstilling**

Historie er en viktig faktor i alle menneskers liv. For å orientere oss i nåtiden bruker vi erfaringer fra fortiden, og nåtidens hendelser er med på å skape forventninger til en fremtid. Denne orienteringen kalles historiebevissthet. Begrepet, som har sin opprinnelse i det tyske historiedidaktiske miljøet, defineres på følgende måte:

”Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og framtidsperspektiver.” *Karl Ernst Jeismann 1979*<sup>1</sup>

Det er mange aktører som er med på å utvikle historiebevissthet hos den enkelte og skolen er en viktig aktør. I skolen står læreboken sentralt i historiefaget og jeg ønsker i denne oppgaven å se på lærebokens betydning i forhold til å utvikle historiebevissthet.

Problemstillingen vil da bli som følger:

*Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet.*

*En sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skole.*

Utgangspunktet vil da være den enkelte lærebok og hvordan den legger til rette for at eleven skal utvikle historiebevissthet. Det er med andre ord læreboken som utgjør empirien og ikke hva som eventuelt skjer hos eleven i møte med læreboken.

I tillegg vil også et viktig aspekt ved fremstillingen være å se på hvordan lærebøkene har endret seg over tid i forhold til å legge til rette for at elevene kan utvikle historiebevissthet.

---

<sup>1</sup> Lund 2006, s. 32.



## 1.2 Lærebøkene

I utvalget av lærebøker er det en avgrensning rettet mot den videregående skole. Videre ønsker jeg å se på utviklingen over tid og en naturlig inndeling vil da være å ta utgangspunkt i de tre læreplanene som har vært i bruk siden Lov om videregående opplæring ble innført 1976. Læreplanene vil også være til hjelp for å forstå lærebøkene i lys av den konteksten de ble til i.

Innenfor hver av de tre læreplanperiodene har jeg tatt utgangspunkt i to læreverk slik at analysen til sammen utgjør seks læreverk. I kapittel 3 vil jeg analysere to lærebøker som ble utgitt med utgangspunkt i *Læreplan for den videregående skole, Del 2 Felles allmenne fag* 1976. Videre i kapittel 4 analysere jeg to lærebøker som har *Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie, nyere historie. Felles allmenne fag. 1996* som utgangspunkt. Den siste analysen er i kapittel 5 hvor det er to lærebøker samt en arbeidsbok som ble utgitt med innføringen av Kunnskapsløftet og som har *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Oslo 2007* som utgangspunkt.

For å kunne gi en grundig analyse av den enkelte lærebok har det vært nødvendig å begrense seg til seks lærebøker for å kunne holde seg innenfor de rammene en masteroppgave gir. Jeg har utviklet egne kriterier og analysen vil gripe fatt i de delene av læreboka som kan være med på å si noe om ulike aspekter ved historiebevissthet.

Jeg har i tillegg valgt å avgrense oppgaven til å analysere den delen av lærebøkene som dekker norgeshistorien fra 1850 og frem til nyere tid. Begrunnelsen for denne avgrensingen er at det vil bli for omfattende å se på den totale mengden stoff i lærebøkene.

Disse seks lærebøkene utgjør bare en liten del av de lærebøkene som har blitt utgitt i de tre periodene, dermed vil også funnene kun peke på noen tendenser i utviklingen og ikke gi klare svar på hvordan begrepet historiebevissthet har blitt implisert i lærebøkene. Funnene vil samtidig være med på å gi noen indikasjoner på hvordan en lærebok kan legge til rette for å utvikle historiebevissthet.

### 1.3 Lærebokanalyse som metode

Magne Angvik argumenterer for skolebokas plass i undervisning, lærerutdanning og forskning i sin artikkel ”Skolebokanalyse som tema i lærerutdanning og forskning”<sup>2</sup> Denne artikkelen ble utgitt i 1982 og allerede da så en sterke konkurrenter til læreboka. I 2009 står fortsatt læreboka sentralt i faget selv om de siste tiårs IKT-utvikling har gitt viktige og supplerende tilleggsmaterial til læreboka.

I et historisk perspektiv har det vært sporadiske tilløp til forskning omkring lærebøker. En endelig plan for arbeidet kom med UNESCOs håndbok i 1949, senere kom også Europarådet med et initiativ til skolebokrevisjon. I 1951 ble skolebokinstituttet i Braunschweig opprettet som siden har vært et europeisk sentrum for skolebokrevisjon. I Norge har læreboka hatt en solid posisjon og først med den generelle samfunnskritikken på 1970-tallet fikk en tiltakende lærebokkritikk. Det offentlige har på den ene siden hatt en passiv tilnærming til lærebøkene og på den andre siden innførte de en godkjenningsordning allerede i 1899. Denne ble stående helt frem til 13.juni 2000

Angvik mener at skolebokanalysen har stor betydning av rent faglig art og vil også kunne være med på å gi kunnskaper om fagets utvikling i skolen og samfunnet. Med tanke på alle endringer og reformer i skolen vil det derfor være av avgjørende betydning å analysere nettopp lærebøkene for å kunne si noe om hvordan de har tatt opp i seg endringene og eventuelt også ført til endringer av faget. Når så den offentlige lærebokgodkjenningen ble avskaffet er det særlig viktig at det blir drevet forskning knyttet til lærebøkene som er i bruk i skolen.<sup>3</sup>

I denne oppgaven vil jeg anvende det Angvik kaller for en gruppeanalyse. Her vil flere lærebøker bli sammenlignet horisontalt og vertikalt. I den horisontale sammenligningen vil jeg få frem likheter og forskjeller mellom de to lærebøkene knyttet til de ulike periodene. I den vertikale sammenligningen er det utviklingen i lærebøkene over tid som er det sentrale. For denne oppgaven betyr det at i hvert analysekapittel vil det være en horisontal sammenligning av de to lærebøkene fra perioden. Som en avslutning på oppgaven vil det så være en vertikal sammenligning som vil forsøke å si

---

<sup>2</sup> Angvik 1982, s. 368-370.

<sup>3</sup> Den statlige godkjenningsordningen for lærebøker i grunnskolen og den videregående skole ble opphevet 13.juni 2000

noe om hvordan lærebøkene har endret seg over tid med tanke på å legge til rette for å utvikle historiebevissthet .

For å kunne utføre analysen vil jeg utvikle et sett kriterier med utgangspunkt i teori knyttet til begrepene historiebevissthet og historisk tenkning. Ved å anvende disse kriteriene på lærebøkene vil jeg i de horisontale og vertikale sammenligningen kunne si noe om hvordan lærebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet og hvilke endringer vi ser over tid.

En utfordring med en kvalitativ analyse av denne typen er at den som utfører analysen vil kunne anvende kriteriene og tolke funnene på en subjektiv måte. Det har derfor vært av avgjørende betydning å dokumentere funnene med sitater fra lærebøkene for på den måten om mulig å kunne verifisere problemstillingen. Dette påpeker også Angvik som et sentralt moment dersom problemstillingen skal kunne verifiseres. Funnene må kunne etterprøves og det er derfor viktig i analysen å innta en mest mulig objektiv tilnærming slik at belegg som tas med ikke understøtter et forventet funn.<sup>4</sup> Samtidig har det også vært viktig å trekke frem en rekke funn fra lærebøkene for på den måten også kvantitativt kunne verifisere en problemstilling.

I analysen er det ikke elevgruppen som utgjør empirien men lærebøkene. Analysen vil derfor ikke kunne si noe om de historiebevisstheter elevene utvikler i møte med lærebøkene.

#### **1.4 Tidligere forskning knyttet til begrepet historiebevissthet og lærebøker**

På bakgrunn av at lærebøkene utgjør empirien vil jeg trekke inn tidligere forskning som har hatt som oppgave å se på læreboken i historie.

Gjennom de siste tiårene har det blitt skrevet flere **hovedfagsoppgaver og masteroppgaver** hvor utgangspunktet har vært lærebøker.

---

<sup>4</sup> Angvik 1982, s. 374.

Felles for disse arbeidene er at de tar utgangspunkt i et avgrenset tema og gjør en komparativ analyse.<sup>5</sup> Formålet har vært å finne ut hvordan lærebøkene har endret seg over tid i forhold til fremstilling av ulike tema. Derfor har også de fleste av disse oppgavene foretatt en gruppeanalyse og gjort horisontale og vertikale sammenligninger for å komme frem til svar på problemstillingene. Arbeidene viser at gjennom å bruke en slik metode kommer en frem til en verifisering av problemstilling.

**Ola Svein Stugu** har også sammenlignet ulike læreverk for den videregående. I artikkelen ”**Oppsedande fortidsbilete**” redegjør han for en studie gjort på 16 lærebøker som alle var ute på markedet i 2000 – 2001.<sup>6</sup> Her gir han en kort kommentar knyttet til en normativ vurdering før han legger hovedvekten på en faglig vurdering og en bruksvurdering. Hans konklusjon er at ingen av læreverkene utmerker seg som det optimale verket. Stugu hevder at målet med faget er at elevene skal forstå at historie ikke er entydige faktakunnskaper, men at historisk kunnskap er satt sammen av ulike tekster om fortiden som må drøftes i forhold til hverandre. Dette kravet tilfredsstillers ingen av lærebøkene alene. Stugu hevder at til det møter elevene altfor ofte lukkede tekster. Hans konklusjon er derfor at alle klasser bør ha alle læreverkene tilgjengelige som studiemateriell, for på den måten å kunne vurdere ulike tekster om samme fenomen for å oppnå en forståelse av at historiefaget ikke er innlæring av entydige fortellinger.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Fondevik, Cathrin: *Jødene under nazismen 1933 – 1934. En analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget* (HiB/UiB 2002) Laukeland, Bjarte: *Fag, politikk og opinion. Palsetinaspørsmålet i norske og tyske læreverk i historie for ungdomstrinnet 1950 – til 1990 tallet.* (HiB/UiB 2003) Lindgjerdet, Frode: *Den kalde krigen i norske lærebøker* (NTNU 2001) Martinsen, Sissel. *Kvinneliv i lærebøker: En analyse av historiebøker for gymnaset og den videregående skolen i perioden 1950 – 1990* (NTNU 1998) Sæle Christian: ”Mer ytterliggående enn noen hadde tenkt seg” *Fremstilling av Sovjetunionens historie ca. 1928 – 1938 i norske lærebøker for videregående skole* (HiB/UiB 2005)

<sup>6</sup> Stugu 2001, s. 247.

<sup>7</sup> Stugu 2001, s. 265.



**Halfdan Eikeland gjorde i perioden 2000 - 2002 en analyse av historiedelen av Aschehougs læreverker i samfunnsfag for ungdomstrinnet "Innblikk".**<sup>8</sup> Hensikten med arbeidet var å finne ut i hvilken grad læreverket bidrar til å utvikle historiebevissthet hos elevene. Han arbeidet ut fra følgende problemstilling:

”Bidrar læreverket til å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid på en slik måte at det kan få betydning for elevenes nåtids og fremtidsorientering.”<sup>9</sup>

Eikelands analyse er gjort med utgangspunkt i Jörn Rüsens historiedidaktiske analysekriterier hvor han operasjonaliserer begrepet narrativ kompetanse. I konklusjonen når svaret på spørsmålet om læreverket bidrar til å utvikle narrativ kompetanse, vil denne kompetansen i følge Rösen være et uttrykk for deres historiebevissthet. Eikeland bruker derfor Karl Ernst Jeismanns oppfatninger av hovedfunksjonene til historiebevissthet som et redskap til konklusjon.

Det første Eikeland ser på er historiebevissthet som en sentral del av identitetsdannelsen. Læreverket kunne i denne sammenheng gjort mer for å styrke elevenes opplevelse av historie. Fremstillingene burde vært preget av et større perspektivmangfold. Videre burde det også i større grad vært tilrettelagt for kildebruk knyttet til elevens lokale miljø. Det andre Eikeland ser på er historiebevissthet som legitimeringsgrunnlag. Her mener han at læreverket innfrir fordi lærestoffet har en sentral betydning for elevenes nåtidsorientering. Han mener at det er et positivt trekk at læreverket vektlegger kritisk læring. Det siste punktet i Eikelands konklusjon er at læreverket er lite opptatt av å legge grunnlaget for elevens nåtids og framtidsorientering. Det vektlegger i for stor grad den store beretningen. Konklusjonen til Eikeland blir derfor at læreverket legger til rette for mange gode forsøk på å utvikle elevenes narrative kompetanse og historiebevissthet men at de i praksis blir borte.

Det har også blitt gjort en del forskningsarbeid i Sverige knyttet til lærebøker og historiebevissthet. Den første jeg vil trekke frem er **Sture Långström som i artikkelen "Läroböcker og historiemedvetande"** forsøker å finne svar på følgende problemstilling:

---

<sup>8</sup> Eikeland 2002, s. 2.

<sup>9</sup> Eikeland 2000, s. 8.

”Har läroböckerna i historie haft ett sådant innehåll och en sådan utformning att de kunnat utgöra en bra bas för en stimulerande historieundervisning som lett til et historiemedvetande ?”<sup>10</sup>

Kildemateriellet har vært svenske lærebøker i historie for gymnaset utgitt på slutten av 1950-, 1970- og i begynnelsen av 1990 tallet, avgrenset til svensk historie etter 1945. Hans konklusjon er at om lærebøkene skal legges til rette for å utvikle historiebevissthet må de i større grad enn før åpnes, gjøres tilgjengelige, presenteres med flere perspektiver og konstrueres på en slik måte at elevene får en optimal anledning til reflektere over det som har vært , hvordan det er og hvordan det kommer til å bli.

Den mest interessante forskningen sett i forhold til min egen analyse er **Niklas Ammert sin doktoravhandling fra 2008 med navnet ”Det osamtidigas samtidighet**. I denne avhandlingen studerer han historiebevissthet i svenske historielærebøker over en periode på hundre år. Det som gjør avhandlingen interessant i denne sammenhengen er for det første at den er av nyere dato, i tillegg er den svært omfattende og tar utgangspunkt i noen av de samme teoriene som anvendes i min egen analyse. Ammert oppgir to formål med sitt studie:

*Ett första syfte med denna studien är att i ett sekellångt perspektiv identifiera och analysera huruvida och hur skolans historieläroböcker har gett uttryck för historiemedvetande. [...] Ett andra syfte är därför att tillämpa olika teoretiska redskap och analytiska begrepp som konkretiserar eller manifesterar historiemedvetande på ett empirisk material, här i form av läroböcker.*<sup>11</sup>

Ammert konkluderer med at i perioden fra 1900 – 1960 er den kronologiske fortellingen mest fremtredende. I perioden fra 1960 til 1980 tar fortellingene utgangspunkt i nåtiden og det kronologiske må vike for det tematiske innholdet. I de siste tiårs lærebøker er fortellingen tilbake, men i en annen form. Han hevder blant annet at formen minner om

---

<sup>10</sup> Längstrøm 1996, s. 287.

<sup>11</sup> Ammert 2008, s. 19.

dagens mediebilde når fortellingene trer frem som det han kaller ”snapshots”. Da sikter han til korte fortellinger som blitzbelyser et øyeblikk, en hendelse eller et forløp.<sup>12</sup>

Per Eliasson oppsummerer Ammert sin avhandling på denne måten:

*Ammerts slutsats är att utvecklingen gått från berättelser där aktörerna och sammanhangen varit tydliga men möjligheterna til identifikation små, över ett främmandegörande av det forflutna, til dagens igenkännande men där fiktiva og fragmenterande berättelser dominerar över sammanhangskapande.*<sup>13</sup>

Ammert har også med sin analyse funnet at det historieskapende aspektet er blitt tydeligere i de siste tiårs lærebøker. Enkelt mennesker og kollektiv utfører handlinger som får betydning for den videre utvikling.

Det siste jeg vil trekke frem fra Ammets avhandling er hvordan tidsdimensjonen fortid, nåtid og fremtid er synlig i lærebøkene. Han hevder at fortidsaspektet dominerer i lærebøkene, men samtidig er nåtidens oppfatninger, ideer og verdier tilstede i fortellingene om fortiden. Fremtidsperspektivet finner han påfallende sjeldent i lærebøkens tekster. Det fremtidssceneriet som beskrives tar i hovedsak utgangspunkt i en nåtid som er forlagt i fortiden. Dette innebærer en synliggjøring av tenkning gjennom flere tidsdimensjoner, noe som er selve definisjonen på historiebevissthet.<sup>14</sup>

Også min analysen gjør noe av det som er blitt gjennomført i disse undersøkelsene da alle ser på hvordan lærebøkene er med på å utvikle historiebevissthet. Samtidig trekker min analyse inn nye aspekt som disse undersøkelsene ikke vektlegger. For det første så fokuserer den på norske lærebøker for den videregående skole. For det andre så vil denne analysen ikke kun knytte seg til den tyske retningen som har historiebevissthet som omdreiningspunkt, men også trekke inne den engelske retningen som har historisk tenkning som sitt overordnede mål. Analysen inkluderer også de siste lærebøkene som ble utgitt i forbindelse med Kunnskapsløftet. Målet med undersøkelsen er det samme, men empirien og den teoretiske tilnærmingen er ulik.

---

<sup>12</sup> Ammert 2008, s. 208.

<sup>13</sup> Eliassen 2008.

<sup>14</sup> Ammert 2008, s. 218.

## **Kapittel 2: Teori og kriterier**

For å kunne si noe om historiebevissthet i lærebøker i historie for videregående opplæring og svare på problemstillingen, vil det være naturlig å se på de to retningene innenfor historiedidaktikken og hvordan de på ulike måter bygger opp under begrepet historiebevissthet.

I Europa på 1970-tallet ser vi to tydelige utviklingslinjer hvor en i Tyskland får en sterk teoretisk orientering rundt begrepet historiebevissthet, mens en i England går i retning av en mer klasseromsorientert modell og begrepet ”historical thinking”<sup>15</sup> Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å redegjøre for de to retningene for deretter å se på likhetstrekk og forskjeller. På bakgrunn av dette vil jeg så utvikle konkrete kriterier som skal anvendes på den enkelte lærebok for å kunne si noe om hvordan læreboken er med på å utvikle historiebevissthet.

For at kriteriene skal være anvendbare er det viktig at de gjøres mest mulig konkrete, det vil sannsynligvis gjøre det lettere å dokumentere funn som kan være med på å si noe om hvordan læreverket sikter mot å utvikle historiebevissthet.

### **2.1 Historiebevissthet**

Når en i dag skal definere begrepet historiebevissthet er det i følge Bernard Eric Jensen vanlig å ta utgangspunkt i Karl- Ernst Jeismans definisjon i artikkelen ”Geschichtsbewusstsein in Handbuch der Geschichtsdidaktik”(1979):

”Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden.”<sup>16</sup>

Historiebevissthet er et samspill mellom de tre dimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Vi har en forestilling om fortiden som preger vår oppfatning av nåtiden og vår oppfatning av nåtiden vil prege våre forventninger til fremtiden. Bernard Eric Jensen formulerer det slik:

---

<sup>15</sup> Nielsen, Ohman 2006, s. 147.

<sup>16</sup> Jensen 1997, s. 51.



”Historiebevissthet tager afsæt i det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger.”<sup>17</sup>

Fig.1 :



Modellen viser at alle mennesker har en oppfatning av fortiden og tolker og oppfatter den ut i fra egne erfaringer.<sup>18</sup> Kunnskapen om fortiden, som vil være grunnlaget for disse fortolkningene, vil variere fra menneske til menneske og vil være sammensatt av ulike fragmenter fra de erfaringene hvert enkelt menneske har. Disse tolkningene vil så prege vår oppfatning av nåtiden, og vår forståelse av nåtiden vil alltid være i endring. På samme måte vil vår fortidsfortolkning og vår nåtidsoppfatning prege våre forventninger og perspektiver på fremtiden.

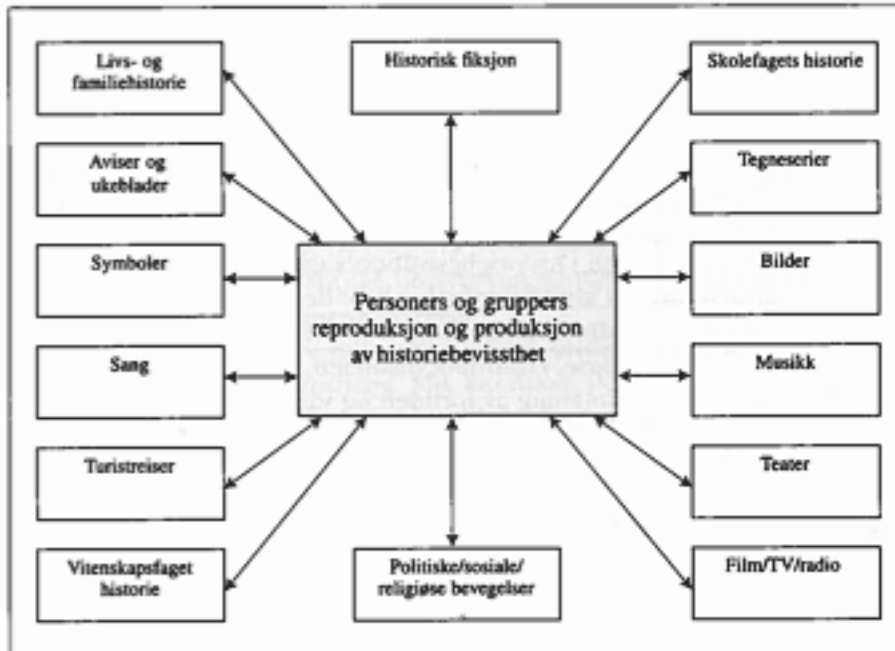
Historiebevissthet tar opp i seg som begrep alle sider av livet og mange aktører er med på å utvikle historiebevissthet hos den enkelte. Bernard Eric Jensen fremstiller dette i en modell som han kaller for ”den åpne skalamodellen”. Den viser at skolefaget og det vitenskapelige faget historie bare er en av mange aktører i dannelsen av historiebevissthet.

---

<sup>17</sup> Jensen 2000, s.5.

<sup>18</sup> Fig. 1 er hentet fra Jan Bjarne Bøe , *Bildene av fortiden* 2002 .Bøe oppgir Oluf Nielsens Vagns artikkel: ”Et didaktisk faghæfte om historieundervisning – kvalitet og evaluering.” 1999, som kilde til denne modellen.

Fig.2:



Modellen setter begrepet historiebevissthet i sentrum og plasserer de ulike aktører rundt.

<sup>19</sup> Skolefaget historie og vitenskapsfaget historie er plassert i hvert sitt hjørne og Jensen hevder at skal en i skolen lykkes med å utvikle historiebevissthet må en ta hensyn til og integrere de andre aktørene i faget.

Erik Lund skriver at historiebevissthetsbegrepet stiller nye krav til historiefaget. Han sier at skal faget oppleves meningsfylt må alt det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en viktig del av faget. <sup>20</sup>

”Historiebevissthetsbegrepet innebærer at det bygges bro mellom de små fortellingene med referanser til elevenes egen livsverden, og de store fortellingene i form av de etablerte emnene i læreplanen.”<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Fig.2 er hentet fra Erik Lund. *Historiedidaktikk* 2006. Lund oppgir Bernard Eric Jensens artikkelen ”Historie i og utenfor skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?” 1990, som kilde til denne modellen.

<sup>20</sup> Lund 2006, s. 35.

<sup>21</sup> Lund 2006, s. 37.

Bak historiebevissthetbegrepet ligger et konstruktivistisk syn på læring. Ny kunnskap knyttes til gammel kunnskap og på den måten konstrueres kunnskap. Dersom historiebevissthet skal utvikles hos eleven forutsetter det en problematiserende tilnærming til lærestoffet og at eleven selv konstruerer sin kunnskap knyttet til historie. Dette er i tråd med pedagogisk teori knyttet til Vygotskij og Bruner som hevder at individet selv må konstruere sin egen kunnskap. Vygotskij trekker frem elevens proksimale utviklingssone, som vil si avstanden mellom der eleven er og det potensialet eleven har i faget og som eleven kan sikte mot å oppnå. Bruners stillasbygging kan her være med på å konkretisere innholdet i Vygotskijs teori om utviklingssoner. Stillasbygging forstår vi her som den hjelp og støtte eleven trenger for å utvikle sitt potensiale. I historiefaget innebærer dette at eleven må få hjelp og støtte til å problematisere kunnskap og ikke bare reprodusere lærebokens innhold.<sup>22</sup>

## 2.2 Historiebevissthet og funksjon

For å si noe om historiebevissthet og funksjon har Bernard Eric Jensen redegjort for de funksjonene historiebevissthet har.<sup>23</sup>

Han presenterer fem funksjoner. Her blir de presentert slik Jan Bjarne Bøe gjør i ”Bildene av fortiden”.<sup>24</sup>

Historiebevissthetens funksjon blir da:

- å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskap
- å være en møteplass for ulike kulturer
- å gi sosiokulturell læring
- å skape prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper
- å gi grunnlag for historisk fortelling

Bernard Eric Jensen drøfter i artikkelen ”Historiemedvetande – begreppsanalys, samhallsteori, didaktikk” forholdet mellom de ulike funksjonene. De er på mange måter sammenvevde og det går nødvendigvis ikke et klart skille mellom dem.

---

<sup>22</sup> Lund 2006, s. 30.

<sup>23</sup> Jensen 1997, s. 72.

<sup>24</sup> Bøe 2002, s. 41.

Jensen hevder for det første at de to første funksjonen henger tydelig sammen. En identitet skapes når en ser seg selv opp mot de andre. En identitet skaper sammenheng i tid og rom, og for å bli en del av et forestilt fellesskap må man etablere en forbindelse mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning. Når man beveger seg i tid og rom møter man de andre og det fremmede. Å forstå seg selv er i praksis å forstå de andre og motsatt hevder Bernard Eric Jensen.<sup>25</sup> Videre hevder Jensen at også de to neste prosessene, sosiokulturell læring og prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper, henger tett sammen. Jensen skriver:

*Om man vill få insikt i vad som faktiskt har varit möjligt under skilda natur – och kulturförhållande, måste man försöka att förstå och förklara de handlingsförutsättningar, handlingsmöjligheter, handlingsval och handlingskonsekvenser som har stått till buds för människor i olika sammanhang.<sup>26</sup>*

Dette mener Jensen er en forutsetning skal en forstå hvordan forholdet mellom menneskets prosjekt og de historisk-sosiale prosessene viser seg på individ-og gruppenivå, og på institusjon-og samfunnsnivå. Mennesker skaper og utvikler sin egen sosiokulturelle scenariekompetanse gjennom å koble sammen fortidstolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning. Utvikling av historiebevissthet vil være med på å gi elevene større muligheter til å sette seg inn i og forstå de forutsetningene og de mulighetene som har eksistert for mennesker i fortiden. Dette kan også være med på å bevisstgjøre i forhold til egne handlinger og valg, og hvordan disse igjen vil prege fremtiden.

Bernard Eric Jensen vektlegger også det narrative og definerer historiebevissthet som fortelling som menneskers mulighet til å kunne forstå og fremstille sine egne og andres liv som konkrete og spesifikke forløp i tid og rom.<sup>27</sup> Med dette mener Jensen prosesser som har en begynnelse og hvor en forandring inntreffer for så å ha en avslutning, og hvor samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid er tydelig.<sup>28</sup>

I praksis hevder Jensen at historiebevissthet som fortelling ikke kan skilles fra de

---

<sup>25</sup> Jensen 1997, s. 74.

<sup>26</sup> Jensen 1997, s. 76.

<sup>27</sup> Jensen 1997, s. 78.

<sup>28</sup> Jensen 2000, s. 15.



andre prosessene da de ofte har karakter som fortellinger. En vil derfor i prosesser knyttet til identitet, møte med andre kulturer, sociokulturell læring og verdier og prinsipper finne fortellingen som form.

I ”Å fortelle om fortiden ” redegjør Jan Bjarne Bø for fortellingens plass i historiefaget. Han knytter fortellingen til de rådende undervisningsteoriene og viser hvordan en i den klassiske historieundervisningen brukte fortellingen som formidlingsform, og hvordan den med den objektivistiske undervisningsteorien ble mindre aktuell til fordel for en formidling hvor historieforskningen var idealet og hvor det ikke var plass for fortellingen.<sup>29</sup> Med de nye læreplanene på 90-tallet og Kunnskapsløftet er imidlertid fortellingen som metode i faget på vei tilbake.<sup>30</sup> Bø trekker frem to typer fortellinger, den lukkede fortelling og den åpne fortelling:

*I den lukkede fortellingen er synsvinkelen fortellerens, at han ønsker å berette en historie som framtrer som en fullstendig historie med begynnelse og slutt, hvor handlingen og de handlende personer opptrer og utvikler seg i konflikt eller harmoni og med et eventuelt budskap. I den åpne fortellingen er synsvinkelen tilhørerens/leserens. Dersom man har lyst til – eller blir bedt om – å utvide forståelsen av fortellingen, bearbeider man teksten.”<sup>31</sup>*

Bernard Eric Jensen peker også på ulike typer historier når han snakker om den store og den lille historien. I den store historien er det en større gruppe, en institusjon eller stat som står i sentrum av. I den lille historien rettes oppmerksomheten mot et eller noen få individer. Samtidig sier Jensen at å skille mellom ulike typer historier kun er et uttrykk for hva mennesker velger å legge vekt på. I det levde liv vil de store og de små historiene være tett sammenvevde.<sup>32</sup>

Ved å vektlegge fortellingen og det narrative skal en da utvikle en narrativ kompetanse som betyr at man forsøker å øke elevenes innsikt i menneskers historieskapende virksomhet samtidig som deres mulighet til å fortelle videreutvikles.<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Bø 1999, s.28.

<sup>30</sup> Lund, 2006, s. 64.

<sup>31</sup> Bø 1999, s. 67.

<sup>32</sup> Jensen 2006, s. 273.

<sup>33</sup> Jensen 1997, s. 79.

Bernard Eric Jensen mener å kunne skille ut fem prosesser som historiebevissthet har som funksjon, disse fem funksjonene er tett sammenvevde og går over i hverandre. Identitet henger tett sammen med møte mellom ulike kulturer, samtidig som sosiokulturell læring er sammenvevd med innsikt i interesser, verdier og prinsipper. Det narrative ser vi i følge Jensen i alle funksjonene.

Jan Bjarne Bøe viderefører resonnetet når han trekker inn Jörn Rüsen som sier at utvikling av historiebevissthet fører til en styrket narrativ kompetanse. Med narrativ kompetanse forstår vi her :

”Evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden gir individet og gruppen en orientering til hjelp for sin egen livspraksis.”<sup>34</sup>

Dette videreføres i tre klare ferdigheter i følge Rüsen.

- Evnen til å oppleve og erfare fortiden
- Evnen til å tolke fortiden
- Evnen til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid.

### **2.3 Historisk tenkning**

Innledningsvis blir det sagt at det utviklet seg to retninger parallelt og uavhengig av hverandre innenfor historiedidaktikken. Den ene knyttes opp mot begrepet historiebevissthet og har sitt utspring i det tyske historiedidaktiske miljøet. Den andre knyttes til historisk tenkning og har sitt utspring innenfor engelsk historiedidaktikk.

I læreplanarbeidet opplevde en det som vanskelig å operasjonalisere begrepet historiebevissthet. Flere praktikere søkte derfor inspirasjon fra engelskspråklige land.<sup>35</sup>

I begynnelsen av 1970-årene var en i England etter en krise i historiefaget opptatt av å skape et nytt historiefag. Det store spørsmålet ble:

”Hva kan historiefaget gi elevene, som elevene har behov for, og som bare historiefaget kan gi ? Hvordan kan dette gjøres på en interessant, tilgjengelig og utfordrende måte ?”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Bøe 2002, s. 41.

<sup>35</sup> Stugu 2000, s.10.

<sup>36</sup> Lund 2006, s.38.

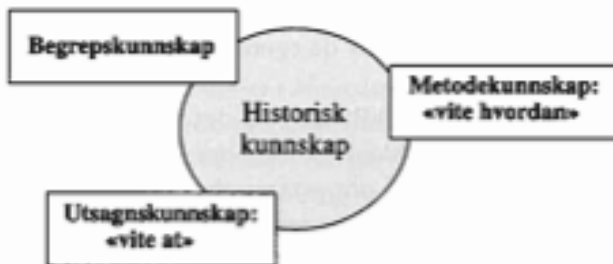
I følge Erik Lund ble teorigrunnlaget og inspirasjonen hentet fra den engelske idehistorikeren Collingwood:

*Hvis en historiker skal forstå en historisk handling, for eksempel en ordre en romersk keiser har gitt, må han forestille seg den situasjonen som keiseren forsøkte å hankses med, og han må forstille seg den slik keiseren forstilte seg den. Så må han selv finne ut – som om keiserens situasjon var hans egen - hvordan en slik situasjon kunne takles, han må se de mulige handlingsalternativene, og grunnen til å velge det ene fremfor det andre.<sup>37</sup>*

Det nye historiefaget i England fikk etter hvert navnet ”New history” og reformprosjektet ”School Council History Project 13 – 16 ” satte ideene ut i livet.

Modellen historisk kunnskap viser hvordan kunnskapsbegrepet må inneholde de tre aspektene begrepskunnskap, utsagnskunnskap og metodekunnskap.<sup>38</sup>

Fig. 3:



Sentralt i historiekunnskap står utsagnskunnskap som sier noe om hva som skjedde og hvorfor. Hendelsene formidles som en fortelling der virkning følger årsak og det blir plassert i tid og rom. Fremstillingen har preg av en narrativ struktur med begynnelse, midtdel og slutt. Innholdet må også løftes opp på et mer abstrakt plan hvor elevene ved

<sup>37</sup> Lund 2006, s. 38.

<sup>38</sup> Fig 3. er hentet fra Erik Lund *Historiedidaktikk*.2006. Lund oppgir Rogers P.J *The New History: Theory into practice* 1978 som kilde til modellen.

hjelp av nøkkelbegreper som tid, årsak, endring, kontinuitet, tolkning og kilde uttrykker historisk kunnskap. Lund drøfter i artikkelen ”Fra ”faktaårsaker” til ”årsakstenkning” i historiefaget” hvordan en skal få elevene fra ”årsaksfakta” hvor en memorer og disponerer stoff som skal gjenkalles i erindringen, til en årsakstenkning hvor elevene reflektere rundt hvorfor resultatet ble som det ble og hvorfor andre muligheter ble begrenset slik at nettopp dette resultatet ble det mest sannsynlige.<sup>39</sup> Samtidig vil også innholdsbegrep knyttet til det aktuelle emnet som gjennomgås være viktig.

I tillegg må også metodekunnskap hvor elevene får anledning til selv å konstruere egen kunnskap om et emne inn som en del av historisk kunnskap.<sup>40</sup> I metodekunnskap vil også evne til kritisk tenkning være et viktig aspekt. I arbeidet med kildegranskning som bakgrunn for å konstruere kunnskap om fortiden vil refleksjon rundt kildens nytteverdi og troverdighet være viktig. I artikkelen ”Historia som kritisk process” poengterer Sirrka Ahonen betydningen av å ha en kritisk tilnærming til historisk materiale: ”Historisk bevismaterial innehåller motstridig information, som måste mötas öppet og behandlas opartiskt. En studerande bör vara medveten om möjligheten att det kan finnas flera legitimerande tolkingar.”<sup>41</sup>

Kjernen i New history og School Council project kan formuleres i fem grunnleggende behov hos eleven som historiefaget måtte imøtekomme.

- Behovet for å forstå den verden eleven lever i
- Behovet for å finne sin personlige identitet ved å utvide sin erfaring gjennom studiet av mennesker i en annen tid og på et annet sted.
- Behovet for å forstå endring og kontinuitet over tid.
- Behovet for å utvikle egne interesser i fritiden.
- Behovet for å utvikle evnen til å tenke kritisk og vurdere.<sup>42</sup>

Disse elementene finner en igjen i den gjeldende læreplan for engelsk skole. National curriculum.<sup>43</sup> Den gjengir seks nøkkelferdigheter som skal støtte elevene i forhold til å

---

<sup>39</sup> Lund 1990, s. 11.

<sup>40</sup> Lund 2006, s.26.

<sup>41</sup> Ahonen 1997, s.126.

<sup>42</sup> Lund 2006, s.39.

<sup>43</sup> National Curriculum

tilegne seg kunnskaper og forståelse i historiefaget. Kronologisk forståelse, kulturelt, etnisk og religiøst mangfold, endring og kontinuitet, årsaker og konsekvenser, betydning, fortolkning.

Historisk tenkning er en retning innenfor historiedidaktikken som er opptatt av at elevene skal aktiviseres. ”Do history” er i denne sammenheng et nøkkelbegrep.

Nøkkelferdighetene fra National curriculum viser hvordan denne tenkningen ble omsatt i læreplanen og skulle gjenspeiles i den undervisningen elevene fikk.

#### **2.4 Likheter og forskjeller mellom de to retningene**

Historiebevissthet og historisk tenkning er beslektede oppfatninger i historiedidaktikken som utviklet seg parallelt og uavhengig av hverandre. For begge retningene er samspillet mellom tidsdimensjonene sentralt. Begrepet historiebevissthet er opptatt av samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Vår oppfatning av fortiden vil prege vår oppfatning av nåtiden, og vår oppfatning av nåtiden vil prege våre forventninger til fremtiden. For å forklare historisk tenkning referer Lund til den amerikanske historikeren J.H. Hexter som sier at å skape historie er en prosess hvor en knytter forbindelser mellom det indre arkivet som består av egne erfaringer, kunnskaper, verdier og interesser, og det ytre arkivet som finnes som primær og sekundær kilder.<sup>44</sup> Ved å knytte disse forbindelsene vil en knytte fortiden til nåtiden og nåtiden til fremtiden.

Til tross for ulik tilnærming finner en mange likhetstrekk. Begge retninger har identitet som et nøkkelbegrep.<sup>45</sup> Den viktigste funksjonen til historiebevissthet er å opprettholde og utvikle personlig identitet og kollektive identiteter. Innenfor historisk tenkning er også identitet sentralt i den forstand at en ser historiefaget som en hjelp til å finne sin personlige identitet gjennom kunnskap om fortiden. Målet for begge retninger er å utvikle den individuelle identiteten og begge ser historiefaget som en viktig aktør i denne prosessen.

---

<sup>44</sup> Lund 2006, s. 39.

<sup>45</sup> Identitet er et omfattende begrep og jeg velger her å bruke Finn Sivert Nielsens definisjon fra artikkelen ”Hva er identitet? Institutt for antropologi, Københavns universitet 2000. Hvor han sier at identitet er alle historiene som til sammen gir et bilde av hvordan mennesker oppfatter sine liv, hvem de forestiller seg at de var og vil være.

Videre ser en på historiebevissthetens funksjon som en møteplass for ulike kulturer. Gjennom kunnskap skal en bli bevisst på at det eksisterer ulike oppfatninger og at fiendebilder og vennebilder er et kjent fenomen i historien. Historisk tenkning har også en slik tilnærming når en er opptatt av å synliggjøre et kulturelt, etnisk og religiøst mangfold. Dette er konkretisert i National Curriculum som en av nøkkelferdighetene. Gjennom slik kunnskap vil en i større grad forstå den verden en lever i. Den sosiokulturelle læringen er en viktig funksjon av historiebevissthet. Den skal være med på å øke innsikten i forhold til hvordan mennesker har levd og lever. Innenfor historisk tenkning kommer dette til uttrykk ved at de konkret vektlegger den kronologiske forståelsen og behovet for å forstå endring og kontinuitet over tid. Verdi og prinsippforklaringer med andre ord kunnskap om hvordan mennesker har rettferdiggjort standpunkter og valg blir på mange måter en videreføring av den sosio-kulturelle læringen. Dette kjenner en også igjen innenfor historisk tenkning dersom en går helt tilbake til Collinwood sin oppfatning av hvordan historiefaget skulle være, en må foreta rekonstruksjoner i forhold til hvordan fortidens mennesker tenkte ut i fra den situasjonen de stod i.<sup>46</sup> Dette er med på å forklare hvorfor arbeid med historiske kilder er så sentralt innenfor begge retningene. Gjennom arbeid med kilder kan elevene danne seg oppfatninger og rekonstruere fortiden. Det narrative, fortellingen, er sentral innenfor historiebevissthet. Å bruke fortellingen som en mulighet til å forstå og fremstille eget og andres liv som konkrete og spesifikke forløp i tid og rom. Gjennom fortellingen skapes empati og innlevelse noe som igjen vil være med på å utvikle historiebevissthet. Det narrative kommer også til uttrykk innenfor historisk tenkning og da først og fremst fordi empati også her er et nøkkelbegrep men og fordi at fortellingen er sentral som elevaktivitet innenfor historiefaget i England. Dette ser vi igjen i National curriculum hvor fortellingen er oppført som en sentral elevaktivitet.

Basert på denne fremstillingen ser vi at det finnes mange likhetstrekk mellom historiebevissthet og historisk tenkning. Den største forskjellen mellom de to retningene er som blant annet Stugu påpeker når han sier at den engelske retningen i mye større grad har tatt utgangspunkt i klasserommet og elevens verden og på den måten er konkret og

---

<sup>46</sup> Lund 2006, s. 38.

praksisrelatert. En motsetning til dette ser vi i den tyske retningen som har blitt kritisert for å være for lite praksisrelevant.<sup>47</sup>

Når en sammenligner disse to retningene kommer disse forskjellene klart frem. De har på mange måter samme hensikt i forhold til hva de ønsker å oppnå hos eleven, men historiebevissthetens funksjoner fremstår som i mye større grad abstrakte begreper som for å si noe om historiebevissthet må operasjonaliseres.

Historisk tenkning fremstiller sine krav og sin tilnærming til faget som mer konkret og direkte, og bidrar dermed til konkretisering og operasjonalisering.

Begge retningen har likevel et klart mandat og begge er synlige i det nye historiefaget som Erik Lund beskriver på følgende måte:

” I et større perspektiv ser vi konturene av ett nytt historiefag og en ny historiedidaktikk som først og fremst ser det som et mål å gi menneskene innsikt i det genuint menneskelige, hva det vil si å være menneske i tid, med det som hører med av nederlag og seire, uavhengig av nasjonale hensyn,<sup>48</sup>

## 2.5 Historieundervisningsteori

I analysen vil mine kriterier ha en sentral funksjon, i tillegg vil det også være naturlig å se på lærebøkene i lys av sin egen kontekst. Derfor vil læreplanen også ha betydning i analysen av lærebøkene. For å forstå læreplanens innhold og utvikling vil jeg knytte innholdet i dem til historieundervisningsteori. Dette vil gi et funksjonelt begrepsapparat til den videre drøftingen. Sentralt innenfor historieundervisningsteori står Sven Sødning Jensens teorier fra 1978. Han gir i sin bok *Historieundervisningsteori* et riss av utviklingen av historieundervisningen gjennom å knytte den til ulike teorier. Han skiller for det første mellom de materiale og formale teoriene.<sup>49</sup> Innenfor de materiale teoriene finner vi den klassiske teorien som kjennetegnes av en eksemplarisk undervisning og knyttes til perioden 1900-1950. Her står fortellingen sentralt som metode. Fra 1950 overtar imidlertid den objektivistiske teorien hvor elevene skal lære gjennom å

---

<sup>47</sup> Stugu. 2000 s. 10.

<sup>48</sup> Lund 2006, s. 47.

<sup>49</sup> Sødning Jensen 1978, s.11.

reprodusere fakta om fortiden. Begge teoriene tar utgangspunkt i det faglige innholdet og har et objektivistisk grunnsyn. Eleven skal fylles med kunnskap.

På 1970 -tallet skjer en endring i skolen, og de formale teoriene overtar. Utgangspunktet er eleven og grunnsynet er subjektivt. Elevene skal skape sine egen historie, kunnskap og ferdigheter. Her skiller vi mellom den funksjonelle og den metodiske teorien. Den funksjonelle teorien tar utgangspunkt i elevens interesser og behov når innholdet skal bestemmes. Den andre retningen er opptatt av kritisk tenkning og at eleven skal utvikle denne ferdigheten.<sup>50</sup>

I den nye didaktikken eller det nye historiefaget som Erik Lund viser til, finner vi både de formale og de materiale teoriene, utgangspunktet er både eleven og faget.<sup>51</sup> Grunnsynet er konstruktivistisk, en ønsker å stimulere til et samspill mellom faget, lærerens formidling og elevens egen konstruksjoner. Sentrale begrep er historiebevissthet og historisk tenkning, begreper som jeg har forsøkt å gjøre rede for og også har som utgangspunkt for utvikling av mine kriterier.

Historeundervisningsteoriene kommer til uttrykk i læreplaner og lærebøker, og analysen vil kunne vise noe av dette

## 2.6 Kriterier

På bakgrunn av den teoretiske fremstillingen i forhold til begrepene historiebevissthet og historisk tenkning vil jeg presentere de kriteriene jeg ønsker å anvende på lærebøkene. Ved å ta utgangspunkt i Bernard Eric's Jensens oversikt over funksjonene historiebevissthet har og ved å trekke inn ideene i historisk tenkning vil jeg forsøke å operasjonalisere disse teoriene ut i konkrete kriterier som kan si noe om hvordan de enkelte lærebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet og hvilke endringer vi ser gjennom den valgte tidsperioden fra 1976 og frem til 2006. Jeg har valgt å legge vekt på de underkriteriene som tydeligst støtter opp under hovedkriteriene. Det vil derfor være elementer i lærebøkene som har betydning for utviklingen av historiebevissthet som ikke blir tatt med i denne analysen. Funksjonen som omhandler "Avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper er i analysekriteriene knyttet til sosiokulturell læring.

---

<sup>50</sup> Sødning Jensen 1978, s. 79.

<sup>51</sup> Lund 2006, s. 64.



Disse valgene og avgrensingene blir tatt for å overholde de rammene en masteroppgave gir med hensyn til sidetall.

### **2.6.1 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

- Hvilke personer møter elevene i læreboken? Er det personer de selv kan identifisere seg med? Er læreboken opptatt av at elevene skal utvikle empati og forståelse for mennesker som levde i fortiden?
- Knytter læreboken eksplisitt fortid til nåtid og fremtid og bevisstgjør elevene i forhold til denne tidsdimensjonen?

### **2.6.2 Møteplass for ulike kulturer**

- Gir læreboken rom for ulike perspektiver gjennom ulike oppfatninger, ståsted og aktører i formidlingen av historien?
- I hvilken grad er elementer som ”vi og de andre” tilstede i læreboken? Blir dette tatt opp på en reflektert måte?
- Får eleven selv anledning til å velge historisk perspektiv og rekonstruere historie på en selvstendig måte?<sup>52</sup>
- Legger læreboken opp til et metaperspektiv gjennom en forståelse av at vi alle er historieskapte og historieskapende?<sup>53</sup>

### **2.6.3 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

- Legger læreboken opp til historisk kunnskap med vekt på utsagnskunnskap hvor den reproduserende og faktaorienterte tilnærmingen er det sentrale?
- Legger læreboken opp til historisk kunnskap med vekt på begrepskunnskap hvor elevene skal utvikle forståelse for sammenhengen mellom

---

<sup>52</sup> Eikeland 2002, s. 51.

<sup>53</sup> Jensen 2000, s. 6.

handlingsforutsetninger og muligheter og mellom handlingsvalg og handlingskonsekvenser?<sup>54</sup>

- Legger læreboken opp til at elevene skal få forståelse for hva som kunne ha skjedd om forutsetningene, mulighetene og valg hadde vært annerledes enn de var? Med andre ord: legger læreboka opp til kontrafaktisk historie?<sup>55</sup>
- Legger læreboken opp til historisk kunnskap med vekt på metodekunnskap hvor elevens evne til kritisk tenkning blir utviklet?<sup>56</sup>
- Legger læreboken opp til at elevene skal ta stilling til verdispørsmål og reflektere over at verdigrunlaget i fortiden var annerledes?

#### **2.6.4 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

- Gir læreboken rom for fortellinger knyttet til mennesker som har levd i de ulike periodene? Vektlegger den de kollektive eller de individuelle fortellingene?
- Er læreboken preget av åpne eller lukkede fortellinger?
- Oppfordres elevene til selv å lage fortellinger om fortiden og se seg selv i disse fortellingene?

### **Kapittel 3: Analyse av lærebøker etter læreplanen fra 1976**

#### **3.1 Hva sier læreplanen ?**

Lov om videregående opplæring av 21.juni 1974 gav ny struktur til videregående opplæring og førte til store endringer i læreplanene.<sup>57</sup> Realskole, gymnas og yrkesskole ble nå avløst av en treårig videregående skole der elevene kunne velge mellom ulike studieretninger. 1.januar 1976 trådte de nye læreplanene for videregående opplæring i kraft. I de nye læreplanene ble samfunnskunnskap, geografi og historie samlet i faget samfunnsfag. Faget hadde felles overordnede mål for de tre fagene, men samtidig separate emnelister og leseplaner for de ulike

---

<sup>54</sup> Jensen 1997, s. 77.

<sup>55</sup> Bernard Eric Jensen definerer i sin bok ”*Historie – livsverden og fag*” kontrafaktisk historie på denne måten: ”[...]at overveje de sandsynlige konsekvenser af, hvad der faktisk ikke skete, men som godt kunne være sket.” s.145.

<sup>56</sup> De ulike aspektene ved historisk kunnskap drøftes i kap. 2.3 Historisk tenkning s. 22

<sup>57</sup> Blom og Helle 1997, s. 101.

fagene.<sup>58</sup> Historiefaget hadde et samlet timetall på 6-6,5 timer fordelt på andre og tredje året. Faget ble delt i to med historie før 1870 og historie etter 1870 og læreplanen inneholdt en rekke aktuelle emner fra perioden før 1870. For perioden etter 1870 sier læreplanen at det skal leses en sammenhengende fremstilling for både verdens og Norges historie.

Lov om videregående opplæring av 1974 med læreplanene fra 1976 kom i et tiår hvor en ser store endringer i skolen, og en overordnet målsetting var å bevisstgjøre elevene som selvstendige og samfunnsbevisste mennesker.<sup>59</sup> En står i en brytningstid mellom de materiale teorier<sup>60</sup>, den klassiske og den objektivistiske historieundervisning, og de formale teoriene, den funksjonelle og metodiske historieundervisning.<sup>61</sup> Dette preger også læreplanen som på den ene siden er opptatt av faktastoff og det elevene skal lære og på den andre siden er den opptatt av å formidle at elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper etter eget behov og utvikle evnen til kritisk tenkning.

De materiale teoriene kommer til syne i en lang emneliste for perioden før 1870 og oppfordringen til å gi en sammenhengende fremstilling av verdens og Norgeshistorie etter 1870. De formale teoriene er tydelige når det i læreplanen sies: [...]”Historieundervisningen skal gi et visst innblikk i hvordan historikere stiller problemer og arbeider med kilder. Elevene bør få en forståelse av at menneskers holdninger og handlinger må bedømmes ut fra egne forutsetninger ”[...]”Det målet en bør sikte mot, er at elevene skal lære historiske fremstillinger spørrende og kritisk”<sup>62</sup> Læreplanen gir dette mandatet videre til læreboken og læreren : ” Oppdragelse til selvstendig og kritisk tenkning og intellektuell redelighet forutsetter både problemorienterte lærebøker og drøftinger i klassen.”<sup>63</sup>

---

<sup>58</sup> Kirke og undervisningsdepartementet: *Læreplan for den videregående skole, Del 2 Felles allmenne fag* 1976, s.97

<sup>59</sup> Lorentzen (et. al.) 1998, s. 130.

<sup>60</sup> Sødning Jensen 1978, s. 11.

<sup>61</sup> Sødning Jensen 1978, s. 79.

<sup>62</sup> Kirke og undervisningsdepartementet. *Læreplan for den videregående skole. Del 2 Felles Allmenne fag* 1976. s. 108

<sup>63</sup> Ibid.s.109

## **3.2 Bull: Nordmenn før oss (1978)**

### **3.2.1 Presentasjon av læreverket.**

*Nordmenn før oss* var en av de mest sentrale og brukte lærebøkene i historie for gymnas og videregående skole i over 40 år.<sup>64</sup> Læreboken ble utgitt første gang i 1948 og utgaven fra 1978 er den 6. i rekken. Denne utgaven er tilpasset ny læreplan for videregående skole som kom i 1976.<sup>65</sup> Læreboka er på 368 sider og tar for seg hele norgeshistorien. Til grunn for denne analysen legges imidlertid bare perioden fra ”Den industrielle revolusjonen” og til og med det siste kapitlet ”Fra gjenreisning til oljetid”.<sup>66</sup> Dette utgjør til sammen 170 sider av læreboka. Læreboka har en tradisjonell kapittelinndeling hvor kronologi er vektlagt, men hvor kapitlene har fått en overskrift knyttet til de tema som blir belyst i fremstillingen. I tillegg til teksten er læreboka rikt illustrert med bilder, statistikk og diagrammer. Den har også spørsmål til refleksjon og vurdering i marginen, og hvert kapittel avsluttes med supplerende kilder og en oppsummering av hovedpunktene.

### **3.2.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

Kjernen i historiebevissthet er å utvikle sin individuelle og kollektive identitet. Denne utviklingen skjer blant annet i møte med mennesker som har levd og virket i en annen tid. Hvordan legger så læreboken til rette for disse møtene ?

*Nordmenn før oss* vektlegger i sin fremstilling i hovedsak de sentrale aktørene. I teksten møter vi Sverdrup når innføringen av parlamentarismen blir fremstilt<sup>67</sup> og Michelsen når unionsoppløsningen i 1905 blir presentert.<sup>68</sup> En finner flere eksempler på sentrale aktører gjennom fremstillingen, men til tross for det er læreboka lite personorientert. *Nordmenn før oss* gir en nøktern og objektiv men samtidig krevende presentasjon av historiske hendelser. Den er i stor grad faktaorientert ved at den tar for seg viktige hendelser. Videre

---

<sup>64</sup> [http://www.ub.ntnu.no/formidl/hist/privark/P180/bull\\_e\\_p180.pdf](http://www.ub.ntnu.no/formidl/hist/privark/P180/bull_e_p180.pdf)

<sup>65</sup> Bull 1978, s. 5.

<sup>66</sup> Viser for øvrig til kapittel 1.3 ”Lærebokanalyse som metode” som argumentere for denne avgrensningen.

<sup>67</sup> Bull 1978, s. 226.

<sup>68</sup> Bull 1978, s. 236.

er den opptatt av næringsliv og materielle kår, noe forfatteren selv argumenterer for i sitt innledende kapittel.<sup>69</sup> En må gå til kildene som er presentert i etterkant av hvert kapittel for å møte vanlige mennesker. I kapitlet som omhandler den industrielle revolusjonen presenteres to kilder hvor den ene er betraktninger fra en gammel arbeiders livsminner. Den andre kilden er intervju med barn som måtte arbeide på ulike typer fabrikker.<sup>70</sup> Begge kildene gir levende beretninger om livsvilkår i en annen tid. Disse kan leseren identifisere seg med i større grad enn de sentrale og offisielle aktørene.

*Nordmenn før oss* er en lærebok med fokus på fortid, å se fortiden i sammenheng med nåtid og fremtid ser vi lite av. Unntaksvis kan vi imidlertid finne steder der læreboken oppfordrer leseren til å knytte fortid, nåtid og fremtid sammen. Når læreboken skal få leseren til å forstå endringer viser den til bonden fra midten av forrige århundre som han mener ville funnet seg lettere til rette med gårdsarbeid i vikingtida enn med gårdsarbeid i dag.<sup>71</sup> Her oppfordres elevene til refleksjon rundt tidsdimensjonene.

*Nordmenn før oss* lar oss møte enkeltmennesker, men i hovedsak gjennom de sentrale aktørene. Det er lite i teksten som vil kunne skape gjenkjennelse hos eleven, dermed vil heller ikke den individuelle identiteten styrkes. Samtidig legger læreboka i noe større grad opp til å styrke den kollektive identiteten og da særlig den nasjonal identiteten.

### **3.2.3 Møteplass for ulike kulturer**

I møte med det som er annerledes ser vi vår egen identitet. Det er derfor viktig å gi elevene et bredest mulig bilde gjennom ulike perspektiver, ståsted og aktører.

I forfatterens innledning ”Om å skrive historie ” argumenterer han for sitt eget ståsted når han skal formidle historien. Han sier at han selv står nærmest en marxistisk retning hvor det er :

” [...] konfliktene mellom de rike og mektige på den ene siden og ”underklassene” på den andre, som har ført til forandringer i samfunnslivet.”<sup>72</sup> Samtidig hevder læreboken at det

---

<sup>69</sup> Bull 1978, s. 4.

<sup>70</sup> Bull 1978, s. 217.

<sup>71</sup> Bull 1978, s. 208.

<sup>72</sup> Bull 1978, s.4.

er viktig å mistro de enkle skjemaforklaringene, og at årsaksforholdene alltid er komplekse.

*Nordmenn før oss* gir gjennom fremstillingen av historien i hovedsak en makrohistorisk fremstilling med vekt på den store fortellingen knyttet til nasjonen Norge, men perspektivet er i hovedsak hos underklassen. Ser vi på sentrale konflikter som innføringen av parlamentarismen og unionsoppløsningen 1905 er aktørene i hovedsak de som var direkte involvert i konfliktene. De underliggende aktørene som arbeider, bønder og kvinner som utgjorde grasrota er ikke viet plass i denne fremstillingen. I fremstillingen av krigen i Norge<sup>73</sup> er det også de offisielle aktørene som fremheves, det er beslutningsmyndighetene som blir de sentrale. Quisling er også viet plass og kongens rolle blir også poengtert.

Landets innbyggere fremstår som et kollektiv og nevnes i forbindelse med motstandskampen. Kvinnene sin rolle under krigen er ikke nevnt. En er opptatt av de faktiske hendelsene og det er de offisielle aktørene som bærer handlingen. Fremstillingen vektlegger ikke hverdagslivet og hvordan krigen påvirket livet for vanlige folk. Den vektlegger også i svært liten grad krigens ofre. Jødene blir nevnt, men det er ingen problematisering rundt norske myndigheters rolle her. Frontkjemperne blir også nevnt, det samme gjør NS-medlemmene. Der læreboken er litt nyansert er når den påpeker at det var et mindretall som var aktive motstandsfolk og at mange nordmenn samarbeidet med tyskerne.<sup>74</sup>

I kapitlet om industrialiseringen kommer også aktører som representerer det forfatteren kaller de lavere klasser, til syne. Aktørene fremstår som ulike grupper som alle ble berørt av endringene, husmenn, bønder, fabrikkarbeidere og kvinner.

Det som i *Nordmenn før oss* er med på å gi stemme til flere aktører og rom for flere perspektiv er bruken av kilder knyttet til de ulike kapitlene.

I tillegg til de offisielle aktørene gis det også rom for arbeiderne og kvinner som egne grupper, og deres historier blir fremstilt i egne kapitler og avsnitt.

*Nordmenn før oss* er som tittelen sier et læreverk som forsøker å fortelle nordmenn og Norge som nasjon sin historie. Utgangspunktet blir derfor Norge, og ”vi og

---

<sup>73</sup> Bull 1978, s. 305.

<sup>74</sup> Bull 1978, s. 312.

de andre"-perspektivet blir synlig særlig der hvor Norge sin rolle i det internasjonale samfunnet blir formidlet. Vi kan se det i fremstillingen av 1905 hvor utgangspunktet er Norge sin situasjon og hvor Sverige blir den motstridende parten.<sup>75</sup> Samtidig er læreboka opptatt av å formidle Sverige sin rolle i saken og deres situasjon. Ser vi på fremstillingen av andre verdenskrig er derimot "vi og de andre"-perspektivet klarere, her er fienden så tydelig og så lett å ta avstand fra at læreboken kan legger seg på en mye mer tydelig linje med utgangspunkt i Norge sin situasjon.<sup>76</sup> I en mindre målestokk kan en se samme forholdet mellom vi og de andre når forfatteren sier noe om de som valgte side under krigen.<sup>77</sup>

Læreboka henvender seg i liten grad direkte til elevene, men i noen av oppgaven blir elevene oppfordret til å selv å aktivt si noe om endringen, og da er vi også nært opp til det å selv konstruere historie. En oppgave ber elevene tenke gjennom hvordan endringene i jordbruksforholdene påvirket familien.<sup>78</sup> Gjennom en slik oppgaven må med utgangspunkt i stoffet læreboken presenterer elevene i større grad være aktive. De må selv konstruere historie ved å formulere og si noe om endringenes konsekvenser.

*Nordmenn før oss* legger ikke opp til en metatilnærming gjennom at elevene skal reflektere rundt hvordan historien har vært med på å forme dem som mennesker, at de er historieskapte. Den er heller ikke tydelig på at vi alle er historieskapende. Skal en lærebok oppnå refleksjon rundt disse sentrale tankene i forhold til å utvikle historiebevissthet må den i mye større grad enn den gjør henvende seg til elevene og gi dem anledning til gjenkjennelse og til å se sin plass i historien.

*Nordmenn før oss* vektlegger sentrale aktører og gir elevene få perspektiver. Skal læreboka legge til rette for at eleven skal utvikle historiebevissthet må det inn flere aktører og flere perspektiver.

---

<sup>75</sup> Bull 1978, s. 234.

<sup>76</sup> Bull 1978, s. 305.

<sup>77</sup> Bull 1978, s. 312.

<sup>78</sup> Bull 1978, s. 209.

### 3.2.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være

Sosiokulturell læring handler om å kunne utvikle sin innsikt i hvordan mennesker har levd, handlet og fungert sammen under ulike kulturelle betingelser

I *Nordmenn før oss* argumenterer forfatteren i sin innledning for at historie gir økt menneskekunnskap:

”Hvis vi vil kjenne alle de muligheter som ligger i vårt eget liv, må vi prøve å sette oss inn i hvordan mennesker har tenkt og handlet når de selv ble utsatt for helt andre påvirkninger enn vi sjøl opplever.”<sup>79</sup> Videre sier han at den som leser historie og særlig historiske kildetekster må bruke sin egen fantasi og opplevelsesevne til å forestille seg hvordan det var å være menneske i fortiden, enten nær eller fjern. Bull overlater det til eleven å innta en slik tilnærming og legger ikke til rette i sin egen fremstilling for at elevene skal bruke sin egen fantasi og forestillingsevne. *Nordmenn før oss* er opptatt av utsagnskunnskap som et viktig aspekt ved historisk kunnskap. Læreboken vektlegger hva som hendte og hvorfor det hendte gjennom sine fremstillinger av de sentrale historiske hendelsene. Fremstillingen er preget av faktabasert kunnskap. Samtidig ser vi at andre aspekter ved historisk kunnskap er tilstede i fremstilling. Forfatteren redegjør selv for hvor viktig årsak-virkning er som et aspekt ved historisk kunnskap i sin egen innledning.

”[...] Vi bygger opp fornuftige oppfatninger av samfunnsproblemer når vi finner ut av hva som faktisk gikk for seg, og når vi deretter undersøker mange mulige forklaringer av det som skjedde. Vi vil da sjelden bare finne en årsak.”<sup>80</sup>

Når Bull redegjør for den industrielle revolusjonene i Norge er han særlig opptatt av et årsak-virkningsforhold. Han drøfter grundig ulike forklaringer på hvorfor Norge, som kom forholdsvis sent på banen, la grunnlaget for den moderne velstandsøkningen nettopp i denne perioden.<sup>81</sup> Noe av det samme gjør han når han skal forklare radikaliseringsen av

---

<sup>79</sup> Bull 1978, s. 4.

<sup>80</sup> Bull 1978, s. 4.

<sup>81</sup> Bull 1978, s. 214 – 217.



Arbeiderbevegelsen, også her er årsak-virkning forholdet tydelig. I tillegg til begrepene som er allmenne for alle historiske tema, er også begreper knyttet til de enkelte historiske hendelsene vektlagt og gjør at fremstillingen er krevende for elevene å tilegne seg. Det forventes et godt utbygd begrepsapparat. Innholdet fremstilles i en faktapreget form og har en lite problematiserende tilnærming. Dermed kan det som tilsynelatende kan oppfattes som begrepskunnskap, defineres som utsagnskunnskap.

*Nordmenn før oss* sin fremstilling gir lite rom i selve lærebokteksten for å vektlege handlingsmuligheter, handlingsvalg og handlingskonsekvenser. En ser elementer av det når Bull redegjør for utvandringen, når valg av side under 2.verdenskrig berøres og når han i siste del av læreboken sier noe om protestbevegelsene i tiden. Disse tre vidt forskjellige handlingene er eksempler på situasjoner der mennesker i fortiden har måttet ta valg. Læreboken reflekterer imidlertid lite rundt bakgrunnen for disse valgene og hvilke konsekvenser det ene eller andre valget fikk.

Det er imidlertid gjennom kildene, som forfatteren selv fremhever, at vi i denne læreboken møter enkeltmenneskene og på den måten kan se noen av de handlingsvalg og handlingsmuligheter menneskene stod overfor. I kilden om barnearbeid får en som leser et klart inntrykk av de muligheter som var til stede og de som ikke var det. Det er imidlertid få kilder som omhandler enkeltmenneskers og deres valg. Kildene er i hovedsak politiske dokumenter og politiske taler. Av totalt 19 kilder fra perioden etter 1870 er det kun 3 som tar utgangspunkt i enkeltmennesker og deres muligheter. En kontrafaktisk tilnærming til historien er der ingen eksempler på i denne fremstillingen.

Forfatteren fremhever også særlig kildene som en viktig del av det å lese og tilegne seg historisk kunnskap. Gjennom bruken av kildene blir metode også et sentralt aspekt ved historisk kunnskap i *Nordmenn før oss*. I innledningen argumenterer forfatteren for hvordan kildene skal brukes og hva en kan oppnå ved bruk av kilder. Et hovedpoeng er at kildene gir muligheter for et personlig resonnement og kan være med på å gi et bilde av en mangfoldig fortid.<sup>82</sup> I oppgavene til kapitlene finner vi imidlertid bare noen få eksempler på at metodekunnskap er knyttet til bruk av kilder.

---

<sup>82</sup> Bull 1978, s. 5.

[...]” Er slike minner som her er gjengitt, og som er fortalt og nedskrevet ca. 50 år etter begivenheten brukbare som historiske kilder?”<sup>83</sup>

Her viser læreboken et eksempel på en tilnærming til en kilde som oppfordrer til selvstendig tenkning og refleksjon rundt kildens troverdighet. En slik tilnærming til en kilde er et viktig kriterium i forhold til å jobbe metodisk med kilder for å utvikle elevenes kritiske tenkning.

*Nordmenn før oss* vektlegger tanker og ideer i tiden når den i kapitlet om ”Massebevegelser og organisasjoner” bruker mye plass på å redegjøre for tanker og ideer i tiden som hadde sitt opphav i hovedsak blant bønder og arbeidere.<sup>84</sup> I siste del av læreboken blir vi presentert for de nye ideene som hadde sin brodd mot utviklingsoptimismen i etterkrigstiden.<sup>85</sup> Gjennom oppgaver og kilder blir ikke elevene tatt med inn i disse tankerekkene, til det er de for lite problematiserende i forhold til de ideer og verdier som rådde i de ulike tidsperiodene.

Som vi ser er *Nordmenn før oss* en lærebok som i hovedsak baserer seg på utsagnkunnskap og som i liten grad legger opp til å utvikle elevenes forståelse for hvordan mennesker levde og agerte i fortiden. I noen av kapitlene blir de rådende verdier trukket inn.

### **3.2.6 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

Fortellingen er en viktig del i utviklingen av historiebevissthet da den gir en mulighet til å forstå og fremstille menneskers liv som konkrete forløp i tid og rom. Fortellingene kan fremstilles både som individuelle og kollektive og til sammen ha betydning for utviklingen av den individuelle og kollektive identiteten, som begge har betydning for utvikling av historiebevissthet

*Nordmenn før oss* er som lærebok opptatt av de kollektive fortellingene. Lærebokteksten er preget av hva som skjedde og hvorfor, og det er de store fortellingene knyttet til staten som preger teksten. Læreboken legger stor vekt på utsagnkunnskap. I fremstillingen møter vi i hovedsak ikke enkeltmennesker, men historien fremstilles

---

<sup>83</sup> Bull 1978, s. 252.

<sup>84</sup> Bull 1978, s. 247 ff.

<sup>85</sup> Bull 1978, s. 350.

gjennom grupper av aktører. De små fortellingene hvor vi møter enkeltmennesker finner vi noen eksempler på i kildene, men kildene har en overvekt av ulike typer politiske dokumenter. Vi møter imidlertid flere fabrikkarbeider gjennom dokumentasjon innsamlet av Norsk folkemuseum i 1950- årene.<sup>86</sup> Her er det enkeltmenneskers fortellinger som er i fokus og ikke de overordnede hendelsene. Gjennom kildematerialet møter vi også barn som gjennom sine fortellinger viser hvordan det var å være barn og jobbe i fabrikker på begynnelsen av 1900-tallet.

Kapitlet ”Den industrielle revolusjon” innleder med et møte med to unge nordmenn i en bomullsfabrikk i Manchester, Adam Hiorth og Knud Graah. De skal begge kjøpe maskiner til egne bomullsspinnerier langs Akerselva.<sup>87</sup> Her tar forfatteren et mikrohistorisk grep hvor en tar utgangspunkt i enkeltmennesker for å formidle de store fortellingene. Vi får imidlertid ikke vite hvordan det går med spinneriene til disse to, de er kun referert til i innledningen av kapitlet. Denne typen tilnærming til stoffet er mer et unntak enn en regel for hvordan Bull velger å presentere stoffet sitt.

Bull sin læreboktekst er preget av lukkede fortellinger hvor det er fortelleren som har synsvinkelen og kontroll på stoffet som skal formidles. Leserne blir i liten grad trukket aktivt inn i stoffet, i motsetning til en åpen fortelling hvor fortelleren i mye større grad henvender seg til leseren. I møte med den åpne fortellingen må eleven i større grad selv være aktiv i tilegnelsen og være med på å konstruere historien.

*Nordmenn før oss* er opptatt av å presentere fortiden, den knytter i svært liten grad inn nåtids- og fremtidsperspektivet. Bull sier selv i sin innledning at fortiden kan brukes til å finne stoff som berører lignende spørsmål som Bull mener i dag er det mest vesentlige. Han tar avstand fra historie som nasjonsbygging, det å lære av fortidens feil og å bruke historiske personer som forbilder. Det vesentlige er ifølge Bull å resonnerer omkring viktige spørsmål om hvorfor det er så store forskjeller i levekårene, til dette kan en finne lignende problemstillinger i historien som kan være med på å gi ikke klare og entydige svar men trening i samfunnsstenkning.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Bull 1978, s. 217.

<sup>87</sup> Bull 1978, s. 198.

<sup>88</sup> Bull 1978, s. 4.

Med en slik tilnærming vil også fremtidsperspektivet være til stede og Bull sier også selv at fremtidens utfordringer ligger i å finne veien til hvordan mennesker kan leve fredelig sammen og ta vare på jorden.

Fortellingen står med andre ord ikke sentralt i *Nordmenn før oss*. Læreboka følger på mange måter en sterk læreboktradisjon hvor målet er å formidle hendelsene på en objektiv måte slik som det var. I en slik fremstilling er det ikke rom for enkeltmenneskets historie formidlet gjennom fortellingen. Selv om fremtidsperspektivet er til stede i deler av læreboka er det likevel et inntrykk at *Nordmenn før oss* presenterer fortiden uten å trekke inn tidsdimensjonene.

### **3.3 Bjørnsen: Norges – og verdenshistorie etter 1850 (1985)**

#### **3.3.1 Presentasjon av læreverket**

*Norges- og verdenshistorien etter 1850* av Bjørn Bjørnsen ble utgitt i 1985. Læreverket er utgitt i forhold til fagplanens krav om en sammenhengende fremstilling av Norges- og verdenshistorie etter 1850 og målgruppen er elever som går tredje året på allmennfaglig studieretning. Læreboka er på 430 sider og veksler i fremstillingen mellom Norges- og verdenshistorie. Hovedfokuset i læreboka er på verdenshistorie og av 430 sider, er 120 sider viet norgeshistorie. Denne er delt i tre deler og plassert kronologisk i etterkant av samme fremstilling av verdenshistorien. Norghistorien er delt inn i tre tidsperioder: Norge 1850 – 1918, Norge 1918 – 1945 og Norge etter 1945. Innenfor disse hovedkapitlene finner vi en tematisk inndeling av kapitlene. I tillegg til lærebokteksten finner vi bilder, statistikk og ulike typer rammetekster. Til bildene er det forklarende bildetekst. Læreboka avslutter også hvert kapittel med spørsmål knyttet til det lærebokteksten har formidlet.

#### **3.3.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

Samtidig som *Norges- og verdenshistorien etter 1850* er opptatt av formidle de store hendelsene, lar den også elevene møte personene i historien. Læreboka er opptatt av å formidle hvordan utviklingen preger samfunnet og de menneskene som denne berører. Teksten har særlig i det første kapitlet om Norge fokus på hvordan endringene preger mennesker og da særlig blant de lavere samfunnsklasser. Når teksten i stor grad prøver å

si noe om det å være menneske, kan en gå ut fra at elevene til en viss grad identifiserer seg med de menneskene som beskrives. Vi møter også enkeltmennesker i teksten, men da i kraft av hvem de er og hva de har utført.

Ser vi på *Nordmenn før oss* så er det i hovedsak de politiske aktørene som blir trukket frem. I *Norges- og verdenshistorien etter 1850* blir vanlige mennesker fremstilt i grupper som husmenn, bønder, arbeider, kvinner, motstandsfolk osv., og disse gruppene får relativt stor plass i fremstillingen i motsetning til enkeltpersoner. Når så lærebokteksten lar oss få innsyn i Johan Nygaardsvold sin oppvekst, blir denne fremstilt som en liten fortellingen i den store fortellingen og den blir illustrerende og viser hvordan det kunne være å vokse opp på en husmannsplass når disse samfunnsendringene finner sted.<sup>89</sup> Her møter vi et enkeltmenneske som kunne vært hvem som helst og som elevene muligens vil kunne identifisere seg med og læreboken bygger på denne måten en bro mellom det kollektive og det individuelle.

Læreboken er i stor grad opptatt av fortid og det som har skjedd, den knytter i liten grad fortiden opp mot nåtid og fremtid. Et unntak fra den generelle fremstillingen er når forfatteren reflekterer over utviklingen og trekker paralleller mellom endringene på slutten av 1800-tallet og den utviklingen u-landene står i og har foran seg. Her knytter forfatteren fortiden opp mot nåtid og fremtid og gir elevene anledning til å se sammenhenger.

Også i noen av oppgavene blir elevene oppfordret til å trekke sammenhenger mellom fortid og nåtid. I en oppgave skal elevene ved å studere argumenter i debatten om stemmerett for kvinner, vurdere om argumenter fra denne debatten fremdeles er i bruk. Andre oppgaver ber elevene trekke paralleller til egen samtid og i noen grad fremtid: ”Diskuter i hvilken grad ungdomsprotestene fikk noen virkning? Har vi ungdomsprotester i våre dager?” Læreboken avslutter med en tekst som har fått tittelen: Hvilket samfunn ønsker vi oss? Her trekkes linjer mellom fortid, nåtid og fremtid. Det reflekteres over utviklingen som har vært og hvor utviklingen fører oss videre.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Bjørnsen 1985, s. 100.

<sup>90</sup> Bjørnsen 1985, s. 426.

*Norges- og verdenshistorien etter 1850* kobler den kollektive fortellingen sammen med den individuelle fortellingen når den gjennomgående prøver å si noe om hvordan det var å være menneske i de ulike tidsperiodene. *Norges- og verdenshistorien etter 1850* er i hovedsak opptatt av fortiden i sin femstilling. Samtidig ser vi tendenser til å trekke inn hele tidsdimensjonen når elever på å ulike måter blir oppfordret til å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid.

### 3.3.3 Møteplass for ulike kulturer

For at elevene skal utvikle historiebevissthet, er ulike perspektiver, ståsted og aktører en viktig del av fremstillingen.<sup>91</sup> *Norges- og verdenshistorien etter 1850* har relativt få aktører og perspektiver på fremstillingen. Den har i hovedsak en makrohistorisk tilnærming til hendelsene og det er de store handlingene og utviklingsperspektivene som formidles. Læreboka forteller om hamskifte, industrialisering, parlamentarismen, økonomiske kriser, verdenskriger og gjenreisning for å nevne noen av de sentrale emnene som går igjen i de fleste lærebøker. Imidlertid ser en en del unntak fra denne hovedtendensen. I kapitlet Norge 1850 – 1918 er for det første de lavere klassene i samfunnet tydelige som aktører. Dette henger sammen med den sosialhistoriske synsvinkelen som er tydelig i denne læreboken i tillegg til den økonomiske og den politiske. Bjørnsen er som tidligere nevnt, opptatt av å vise hvordan utviklingen påvirket de gruppene som var lavest på samfunnsstigen. For det andre ser vi også et tydelig kvinneperspektiv. Dette er fremtredende gjennom alle delene som i denne læreboka omhandler norgeshistorien. Et tredje aspekt her er vektleggingen av nye samfunnsgrupper som oppstår i kjølvannet av samfunnsendringen og hvor arbeiderklassen fremstår som den klart største. Bjørnsen lar også deres stemme være tydelige i fremstillingen.

For å utvikle historiebevissthet er det viktig at ulike aktører i konflikten blir belyst i forhold til bakgrunn og handlingsmønstre.<sup>92</sup> I *Norges- og verdenshistorien etter 1850* blir det i fremstillingen presentert mange historiske konflikter. Det som er felles for alle fremstillingene er at læreboken ikke gir rom for alle aktørene, men velger et ståsted. Ser vi på fremstillingen av okkupasjonen av Norge i *Norges- og verdenshistorien etter*

---

<sup>91</sup> Eikeland 2002, s.51.

<sup>92</sup> Eikeland 2002, s. 50.

1850 er heller ikke den preget av mange aktører og ulike perspektiver. Læreboken velger den tradisjonelle tilnærmingen til stoffet hvor den med et makroperspektiv presenterer de store hendelsene under okkupasjonen båret av de sentrale aktørene. På samme måte som i *Nordmenn før oss* er fremstillingen knyttet til kollektivtradisjonen slik Anne Eriksen presenterer den i ”*Det var noe annet under krigen*”.<sup>93</sup> Fremstillingen bygges opp som en fortelling med begynnelse, midtdel og avslutning. Fortellingen starter med angrepet på Norge, midtdelen tar for seg det å være okkupert, mens avslutningen forteller om frigjøringen. Læreboken sier også noe om hverdagen under krigen, den nevner jøder og NS-sympatisører, men dette blir viet liten plass i forhold til de store hendelsene. Forfatteren forsøker ikke å forklare bakgrunnen for de valgene som ble tatt, men vektlegger de faktiske hendelsene.

Fremstillingen tar utgangspunkt i Norge og fremstiller historien fra dette perspektiv, nordmenn blir i hovedsak fremstilt som en gruppe, vi-begrepet er i mange sammenhenger tydelig. I fremstillingen som tar for seg etterkrigstiden, betones felleskapsfølelsen som ble skapt gjennom krigsårene og som nå ble viktig for å stå samlet om et felles prosjekt med samlingsregjering, gjenreisning og velferdsstat.<sup>94</sup> Norges rolle i verdenssamfunnet sees også fra et norsk ståsted, og det er lite refleksjon rundt hvordan de andre ser på Norge.

Elevene som lesere blir i liten grad oppfordret til å selv å rekonstruere historie og ta stilling til at historien alltid kan formidles med ulike perspektiv og aldri kan være objektiv. I noen av oppgavene kan vi finne elementer av at elevene selv skal konstruere historie. Et eksempel på det er oppgaven hvor elevene skal gjøre rede for ”baksiden av medaljen”<sup>95</sup> i forbindelse med samfunnsendringene på slutten av 1800-tallet. Her må elevene på bakgrunn av det de har lest selv si noe om hvordan dette kunne prege de som ikke nødvendigvis opplevde endringen som fremgang, men at det førte til dårlige boforhold, sosiale problemer og utnyttelse av arbeiderklassen

Å se seg selv i historien og at eleven er historieskapt og selv skaper av historie blir ikke vektlagt i *Norges og verdenshistorien etter 1850*. Den legger i liten grad opp til

---

<sup>93</sup> Eriksen 1995, s. 97 – 99.

<sup>94</sup> Bjørnsen 1985, s. 390.

<sup>95</sup> Bjørnsen 1985, s. 151.

gjenkjennelse, den henvender seg ikke til elevene og gir heller ikke elevene anledning til å se sin plass i historien.

I og med at *Norges og verdenshistorien etter 1850* har et mål om å vise hvordan utviklingen påvirket de gruppene som var lavest på rangstigen gir den rom for flere perspektiver og aktører enn *Nordmenn før oss*. Samtidig gir den en nokså ensidig fremstilling av konflikter, og vektlegger heller ikke å presenterer ulike aktører knyttet til konfliktene.

### **3.3.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

*Norges- og verdenshistorie etter 1850* er i hovedsak preget av utsagnskunnskap. Den vektlegger å formidle historiske hendelsene og forklarer hvorfor de skjer. Fremstillingen blir tilsynelatende løftet opp på et mer teoretisk nivå når årsaks -virkningsforhold blir drøftet. Et eksempel på vektlegging av årsaks – virkningsforholdet er når Norges forhold til NATO på 40- og 50 tallet drøftes.<sup>96</sup> Samtidig er det forfatterens synspunkter som gjøres gjeldende og elevene oppfordres ikke til selv å reflektere rundt årsak- og virkningsforhold. Dermed blir fremstilling lite problematiserende fordi den ikke henvender seg eller utfordrer eleven til selv å ta stilling. Det som kan se ut som begrepskunnskap kan plasseres inn under utsagnskunnskap.

Det legges i liten grad vekt på refleksjon over handlingsvalg og konsekvenser av disse i fremstillingen. I fremstillingen av utvandringen trekker læreboken imidlertid inn elementer av dette. Den får formidlet noe om at her hadde mennesker et handlingsvalg som innebar store handlingskonsekvenser. Å utvandre fra Norge til USA var et konkret valg som mange mennesker tok stilling til og som fikk konsekvenser enten en drog eller ikke. I hvilken grad menneskene var bevisst dette, blir det imidlertid ikke reflektert rundt.

Det overordnede perspektivet er en fremstilling av makrohistorien, men gjennom å flette inn fortellinger om enkelt mennesker eller ulike gruppers situasjon får vi en mikrohistorisk tilnærming som også kan være med på å si noe om handlingsvalg og handlingskonsekvenser. Denne tendensen er gjennomgående i hele læreboken. Et eksempel på det er at det i forbindelse med 1905 blir fortalt om den ene nei-mannen i

---

<sup>96</sup> Bjørnsen 1985, s. 409.



Drøbak og de konsekvensen hans nei fikk for ham og hans familie.<sup>97</sup> Denne lille fortellingen sier noe om handlingsvalg men også handlingskonsekvenser, dette kan igjen være med på å hjelpe elevene til å se at ulike valg gav ulike konsekvenser.

Kontrafaktiske element er det lite av, det er ikke rom for å drøfte andre muligheter og at hendelser kunne fått andre utfall dersom andre avgjørelser hadde blitt tatt. En finner likevel denne typen tenkning i noen av oppgavene. Et eksempel er drøftingsoppgaven hvor elevene skal ta stilling til om det svake norske forsvaret spilte noen rolle for angrepet på Norge. Her kan elevene i en argumentasjon komme inn på at hendelsene kunne utviklet seg på en annen måte dersom andre forutsetninger lå til grunn. En åpner på den måte opp for en selvstendig tenkning rundt hendelser og bakgrunnen for dem.

Metodekunnskap er lite vektlagt, elevene blir i liten grad aktivisert til selv å reflektere over problemstillinger og konstruere historie. Kildene i læreboka er flettet inn i selve fremstillingen og eleven blir ikke oppfordret til å jobbe med kildene med en kritisk tilnærming. Oppgavene i læreboka er i hovedsak reproduserende og lite problematiserende. En finner imidlertid noen eksempler på at elevene skal innta en mer selvstendig tilnærming. Under fremstillingen av industrialiseringen av Norge blir elevene oppfordret på bakgrunn av et bilde av skosyerske i Salomons skofabrikk 1908 å si noe om arbeidsforholdene i fabrikk.<sup>98</sup>

*Norges- og verdenshistorien etter 1850* vektlegger verdispørsmål når den i lærebokteksten trekker inn litteraturen fra samtiden og direkte kommenterer den i teksten. Dette blir blant annet gjort i forbindelse med samfunnsendringene på slutten av 1800-tallet.<sup>99</sup> Den lar også litteraturen stå som en kommentar til rettsoppjøret etter krigen.<sup>100</sup> Det er få av oppgavene som legger opp til refleksjon rundt verdispørsmål.

*Norges og verdenshistorien etter 1850* vektlegger på samme måte som *Nordmenn før oss* utsagnskunnskap og gir lite rom for at elevene skal kunne danne seg scenarier om hvordan mennesker har agert og handlet i fortiden. Verdisynet i fortiden formidles i stor grad gjennom å trekke inn litteratur og det legges i liten grad opp til refleksjon rundt de rådende verdier.

---

<sup>97</sup> Bjørnsen 1985, s. 139.

<sup>98</sup> Bjørnsen 1985, s. 109.

<sup>99</sup> Bjørnsen 1985, s. 131.

<sup>100</sup> Bjørnsen 1985, s. 393.

### 3.3.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse

*Norges- og verdenshistorien etter 1850* er på den ene siden opptatt av makrohistorie og de store fortellingene.<sup>101</sup> På den andre siden er mikrohistorie og de små fortellingene også en sentral del av dette læreverket. Parallelt med fremstillingen av de store hendelsene trekker Bjørnsen inn små fortellinger om enkeltmennesker og hendelser som i større grad viser hvordan samfunnsendringene påvirket menneskene. I første del av fremstillingen av norgeshistorien møter vi to klare eksempler på dette. Den ene er fortellingen og husmannsfamilien på Karlyst, et av de største brukene i Trøndelag. Bjørnsen beskriver livsvilkårene for denne familien på en levende og illustrerende måte som åpner opp for en større forståelse for hvordan vilkårene var for husmenn i denne perioden. At husmannssønnen er Norges kommende statsminister Johan Nygaardsvold kommer frem helt mot slutten av fortellingen.<sup>102</sup>

Et annet eksempel er fortellingen om fyrstikksarbeiderne på Karl Johans gate og deres kamp for bedre arbeidsvilkår.<sup>103</sup> Her løftes fremstillingen ned fra et makronivå til et mikronivå og en møter en gruppe arbeidere. Fortellingen har et narrativt innhold hvor vi blir presentert for en konflikt og dens løsning. Ved å veksle mellom makrohistorie, som er det mest fremtredende i læreboka, og mikrohistorie, knyttes det en sammenheng mellom den store kollektive fortellingen og den lille fortellingen knyttet til individet. Til tross for disse elementene, som vi finner flere eksempler på, er fremstillingen preget av lukkede fortellinger hvor synsvinkelen ligger hos forfatteren og som ikke oppfordrer leseren til aktivt selv å gå inn og konstruere fortellinger.

Samtidig er læreverket opptatt av å skape empati hos leseren nettopp ved å vektlegge også mikrohistorie. Økt empati kan føre til økt forståelse for menneskene og deres handlingsvalg i perioden en leser fra. Læreboka har med en dramatisk fortelling

---

<sup>101</sup> Jensen 2006, s. 273.

<sup>102</sup> Bjørnsen 1985, s. 101.

<sup>103</sup> Bjørnsen 1985, s. 129.

om en rettssak i Kristiania i 1901 hvor en flokk kvinner var tiltalt for drap på 22 spedbarn som unge mødre hadde levert fra seg i den tro at de skulle få et pleiehjem.<sup>104</sup> Et annet eksempel er setningen om stortingsmennene som etter undertegnelsen av Elverumsfullmakten i april 1940, hvor regjeringen fikk fullmakt til å styre på veggen av Stortinget, synger Ja vi elsker med tårer i øynene. Disse eksemplene sier noe om hvordan læreboka velger å møte leseren og åpne opp for at leseren kan få en annen opplevelse av lærestoffet enn en kronologisk gjennomgang av historiske hendelser.

Det narrative har fått en plass i *Norges- og verdenshistorien etter 1850*. Den individuelle fortellingen er tilstede og læreboka knytter forbindelser mellom det kollektive og det individuelle. Læreboka er også opptatt av å skape empati i forhold til aktørene. Samtidig preges også fremstillingene av lukkede fortellinger hvor elevene blir distanserte i forhold til hendelsene.

### 3.4 Sammenlikning av læreverkene

De to lærebøkene som jeg har valgt å se nærmere på fra perioden 1976 - 1996 er på mange måter like. For det første er de opptatt av handlingsutviklingen. De vektlegger å formidle hva som skjedde og hvorfor det skjedde i et nøkternt og objektivt språk. Å ta utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og på den måten knytte eleven til det stoffet som skal presenteres, er et lite gjennomgående trekk i lærebøkene.

For det andre er samspillet mellom fortid, nåtid, fremtid lite synlig i fremstillingen. Dette gjelder begge lærebøkene. Begge har i hovedsak fokus på fortid, men av de to bøkene viser *Norges- og verdenshistorien etter 1850* at tidsdimensjonen er til stede, men ikke som en gjennomgående tenkning som preger hele læreboka. Vi kan derfor konkludere med at lærebøkene i liten grad legger til rette for at elevene kan ta i bruk sitt eget erfaringsrom og forventningshorisont. Noe Jensen trekker frem i *Historie – livsverden* og fag som avgjørende for utviklingen av historiebevisst og hvor han referer til Reinhart Koselleck som sier :

” Der gives ikke nogen historie, uden at mennesker gjør brug af deres erfaringsrum og forventningshorisont.”<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Bjørnsen 1985, s. 113.

<sup>105</sup> Jensen 2004, s. 59.

Å gi plass for ulike perspektiver og aktører er i følge Eikeland helt sentralt i forhold til å legge grunnlag for en reflektert historiebevissthet.<sup>106</sup> I en fremstilling av norgeshistorien etter 1850/70 vil der være mange tema som i fremstillingen kan gi rom for både ulike perspektiv og aktører. Ser vi på de tema som blir fremstilt i lærebøkene, er ikke et mangfoldig aktørperspektiv ivaretatt. I de to bøkene er perspektivet det samme og fremstillingen relativt lik.

De to lærebøkene er opptatt av utsagnskunnskap og her finner vi mange likhetstrekk. Ser vi på de andre aspektene ved historiefaget som Lund gjennom sin fremstilling av historisk tenkning ser på som viktige sider ved historie,<sup>107</sup> er verken begrepsaspektet eller metodeaspektet spesielt fremtredende i noen av bøkene. En finner imidlertid elementer av både begrepsaspektet gjennom en tydelig vektlegging av årsak – virkning forholdet som særlig er tydelig i *Nordmenn før oss*, det samme gjelder metodeaspektet hvor den er opptatt av å bruke kilder som et viktig supplement til lærebokteksten. En påstand her vil likevel være at det som tilsynelatende kan se ut som begrepskunnskap og metodekunnskap, i hovedsak er utsagnskunnskap nettopp fordi det blir presentert som informasjon og ikke som noe elevene selv skal reflektere seg frem til. Et siste likhetstrekk mellom de to lærebøkene er at de begge legger stor vekt på den store fortellingen.

Det som skiller de to lærebøkene fra hverandre er for det første at *Norges- og verdenshistorien etter 1850* åpner noe opp for de små fortellingene parallelt med den store. Analysen viser flere eksempler hvor denne læreboken velger å åpne opp for at leseren skal få møte enkelmenneskene og dermed gir den en annen dimensjon på fremstillingen. Videre trekker den også inn flere aktører. Et tredje moment som er med på å skille *Norges- og verdenshistorien etter 1850* fra *Nordmenn før oss* er at den i større grad fletter inn mikrohistorie og i noen grad viser at menneskene hadde handlingsvalg og at valgene fikk konsekvenser. *Nordmenn før oss* argumenterer i sin innledning for dette, men som vi har vist, er det lite i lærebokteksten som gir rom for en slik tilnærming. Her har den valgt å bruke kildene som et utgangspunkt for å bedre forstå fortidens mennesker. Her kunne imidlertid kildematerialet i større grad vært preget av enkeltmennesker.

---

<sup>106</sup> Eikeland 2002, s. 51.

<sup>107</sup> Lund 2006, s. 26 – 27.

Kildematerialet preges av mye politisk stoff, det være seg politiske taler eller dokumenter. Jensen er i sin artikkel tydelig på at en fremstilling der en vektlegger handlingsforutsetninger og handlingsvalg og på den måten utvikler sin sosiokulturelle scenariekompetanse er avgjørende i forhold til utvikling av historiebevissthet.<sup>108</sup>

Når det gjelder lærebøkens betoning av verdispørsmål og etiske problemstillinger er det *Norges- og verdenshistorien etter 1850* som skiller seg ut ved at den bruker samtidslitteraturen som en kommentar til og som en understrekning av verdispørsmålene og de etiske problemstillingene som rådde i tiden. Derfor kan vi si at det er *Norge-s og verdenshistorien etter 1850* som best ivaretar og vektlegger verdier og etiske problemstillinger. Til slutt kan vi si at *Norges- og verdenshistorien etter 1850* er den av de to bøkene som har elementer av innhold som kan være med på skape innlevelse og engasjement hos eleven. Når vi i fremstillingen møter enkeltmennesker kan en lettere identifisere seg enn når det er de store linjene som trekkes. Forfatteren har imidlertid ikke gjennomført dette konsekvent i alle kapitlene og det er ikke sikkert dette vil ha noen effekt hos elevene nettopp fordi det ikke er et gjennomgående trekk i læreboka.

Bernard Eric Jensen sier i artikkelen ”Historiebevissthet og historie- hva er det?” at det viktig for barn og unge å bruke seg selv som referanse og samlingspunkt. Det er bare gjennom aktiv bruk av seg selv at de vil oppnå en kvalifisert innsikt i sin egen historisitet og på den måten utvikle historiebevissthet.<sup>109</sup> De to lærebøkene fra perioden på 1970- og 1980-tallet legger i liten grad opp til en slik tilnærming til historien. Vi finner noen få elementer av dette som også er vist i analysen, men dette er ikke noe gjennomgående trekk ved læreverkene. Lærebøkene er skrevet i en periode hvor ikke læreplanen legger opp til at elevene skal utvikle historiebevissthet. Begrepet er fortsatt nytt og er lite synlig i både norske læreplaner og norske lærebøker.

Det er i *Norges- og verdenshistorien etter 1850* vi finner flest elementer fra denne tenkningen, men heller ikke her kan vi si at begrepet historiebevissthet ligger som en grunnleggende tanke under utformingen av læreverket. Samtidig er den preget av noe annet enn *Nordmenn før oss*, så en mulighet er at den har tatt opp i seg noen strømninger fra tiden og dermed gir uttrykk for et annet syn på hvordan historie skal formidles.

---

<sup>108</sup> Jensen 1997, s.76 – 77.

<sup>109</sup> Jensen 2000, s. 14.

*Nordmenn før oss* er gitt ut i 1978. Dette er en periode hvor den nye historiedidaktikken med historiebevissthet som omdreiningspunkt er i en startfase, og ideene har ikke nådd de nordiske landene med full tyngde. *Norges- og verdenshistorien etter 1850* ble imidlertid utgitt i 1985, et tidspunkt hvor begrepet historiebevissthet begynte å gjøre seg gjeldende innenfor de didaktiske miljøene også i Norden.<sup>110</sup> Dette kan muligens forklare at *Norges og verdenshistorien etter 1850* har en litt annerledes tilnærming til lærestoffet enn *Nordmenn før oss*.

## **Kapittel 4: Analyse av lærebøkene etter læreplanen fra 1996**

### **4.1 Hva sier læreplanen?**

1990-årene i norsk skole preges av store læreplanreformer hvor hele utdanningsløpet skulle bygges på en felles læreplan med en generell del og med fagspesifikke læreplaner. For videregående skole innebar dette omfattende endringer som gikk under navnet Reform 94. Historiefaget fikk nå sin egen læreplan og ble et av de felles allmenne fagene for elever innenfor studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag og for elever som ønsket generell studiekompetanse.

Faget ble delt i eldre historie og nyere historie hvor det skulle undervises i eldre historie på VKI (2.klasse) med 3 timer i uken og i nyere historie på VKII (3.klasse) med 4 timer i uken. Skillet mellom eldre og nyere historie ble satt til 1850.<sup>111</sup> Den store endringen i læreplanen i tillegg til at historie nå var blitt et eget fag var at en gikk fra en omfattende emneplan, hvor en forsøkte å løse stoffmengdeproblemet med epokelesning, fordypningsemner og lengdesnitt, til en mer målstyrt læreplan.<sup>112</sup> Faget har felles mål i tillegg til egne mål for de to tidsperiodene, en skiller også mellom mål knyttet til norgeshistorien og mål knyttet til verdenshistorien. Læreplanen legger stor vekt på metode som ferdighet i faget og har et eget læreplanmål knyttet til dette som likestiller det å ha historisk kunnskap med det å tilegne seg historisk metode. Planen er lite konkret

---

<sup>110</sup> Stugu 2000, s. 9.

<sup>111</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996

*Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie, nyere historie. Felles allmenne fag.* Oslo, september.

<sup>112</sup> Lorentzen 2005, s. 173.

og det blir opp til lærebokforfattere og faglærer å velge det fagstoffet som best kan ivareta læreplanmålene.

Blom og Helle drøfter i ”*Historie- hva, hvordan og hvorfor*” hvilke historieundervisningsteorier som preger læreplanen i historie fra 1996.<sup>113</sup> Konklusjonen er at en finner trekk både fra de materiale teoriene og de formale teoriene i tillegg til det Blom og Helle kaller for ”den nye didaktikken” som de definerer som utvikling av historiebevissthet og samspillet mellom historie utenfor skolen og historie i skolen. De materiale teoriene viser seg gjennom at den overordnede stofforganiseringen fortsatt er knyttet til kronologien og at planen inviterer til å velge ut lærestoff i forhold til lengde, bredde og dybde. De formale teoriene er tydelige gjennom at planen legger stor vekt på metodiske ferdigheter og at en legger vekt på muligheter for innlevelse. Blom og Helle mener også å finne trekk fra den nye didaktikken idet læreplanen er opptatt av sammenheng mellom fortid og samtid og at dette kan overføres til sammenhengen mellom samtid og fremtid. Videre mener de at i arbeidet med metode vil være nødvendig å hente inn historie utenfor skolen.

Lund påpeker på lik linje med Blom og Helle at begreper som historiebevissthet og historisk tenkning ikke brukes direkte i læreplanen knyttet til Reform 94, men at det gjennom læreplanmålene viser at mye av denne tenkningen ligger til grunn for planen. Lund trekker frem følgende målformuleringer fra felles mål for historiefaget som han mener kan knyttes direkte til begrepet historiebevissthet:

” Eleven skal kunne vurdere hva som former menneskers identitet i et historisk perspektiv  
Eleven skal kunne vurdere hvordan grupper og samfunn forstår og bruker historie på forskjellig måte”<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Blom og Helle 1997, s.137 ff.

<sup>114</sup> Lund 2006, s.65.

## **4.2 Emblem, Libæk, Stenersen, Syvertsen: Norge 2 Norgeshistorien etter 1850 (1997)**

### **4.2.1 Presentasjon av læreverket**

Læreverket ble godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter i juni 1997 og godkjenningen er knyttet til fastsatt læreplan av september 1996. Cappelens læreverk bestod av Norge 1 og Norge 2, Verden 1 og Verden 2 i tillegg til studie bøker som dekket de fire bøkene. Læreverket har også egen nettside med supplerende arbeidsmaterieil. I denne analysen er det Norge 2 jeg vil legge til grunn. Norge 2 er på totalt 293 sider og er inndelt i 7 kronologiske og tematiserte kapitler. I tillegg til lærebokteksten finner en i slutten av hvert kapittel et sammendrag med tidslinje, repetisjonsoppgaver, arbeidsoppgaver og fordypningsoppgaver. Læreboken inneholder også illustrasjoner i form av fotografier, malerier og tegninger. Den inneholder også diagrammer, statistikker og kart.

### **4.2.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

Et hovedinntrykk av læreboken er at det i lærebokteksten er lite som skaper gjenkjennelse for elevene og at dette aspektet i stor grad er lagt til oppgavedelen av læreboken. Læreboken starter imidlertid med et konkret møte med enkeltmennesker når vi får en beskrivelse av en småbruker og hans familie.

”I 1851 flyttet husmannssønnen og småbrukeren Abraham Jørgensen Borgen, kona Andrine og barna deres fra Romerike i Akershus til Salten i Nordland.[...] Abraham og Karen kan stå som representanter for sin tid.”<sup>115</sup>

Det blir med dette ene møtet og det å ta utgangspunkt i enkeltmennesker følges ikke opp utover i læreboka. De menneskene vi møter er på den ene siden de store aktørene og personlighetene som vi kjenner igjen fra lærebøkene fra forrige periode og på den andre siden grupper av aktører som bønder, husmenn, fiskere, arbeidere osv. Møte med grupper av enkeltmennesker er også mest tydelig i kapitlet ”Mot industrisamfunnet”.

I de andre kapitlene er det de store aktørene som er mest synlige. Med en slik tilnærming til stoffet er det lite som gir elevene gjenkjennelse og dermed grunnlag for å

---

<sup>115</sup> Emblem et al. 1997, s. 13.



utvikle empati og forståelse. For elevene blir ikke møtet med grupper av enkeltmennesker nært nok til at de identifiserer seg med dem.

Selv om dette er en hovedtendens, finner vi elementer i *Norge 2* som kan gi elevene muligheter for opplevelse og innlevelse. Gjennom læreboken finner vi rammetekster som er med på å utdype lærebokstoffet, flere av disse er med på å sette elevene inn i situasjoner som kan skape empati og forståelse. Rammetekster om tjenestejentene<sup>116</sup> og om fyrstikkarbeiderstreiken<sup>117</sup> kan begge stå som eksempler på hvordan læreboken med disse rammetekstene utfyller lærebokteksten. Felles for mange av dem er at de skildrer vanskelige livssituasjoner på en måte som kan skape engasjement og innlevelse hos elevene fordi de gjennom disse tekstene møter vanlige hverdagsmennesker. I tillegg til rammetekstene legger også mange av oppgavene opp til gjenkjennelse og innlevelse:

”Finn ut noe om innvandrere fra din egen familie. Bruk bygdebøker, Internett og andre kunnskapskilder for eksempel det foreldre, besteforeldre og andre slektninger kan fortelle.”<sup>118</sup>

For å utvikle historiebevissthet er samspillet mellom tidsdimensjonene sentralt. Dette samspillet er lite vektlagt i lærebokteksten, men et eksempel viser at Emblem trekker inn tidsdimensjonen også her.

”Industrialiseringen har skapt grunnlaget for dagens velstandssamfunn.”<sup>119</sup> Her trekkes linjen mellom fortid og samtid på en tydelig måte. I oppgavene er imidlertid dette samspillet mer tydelig.

En oppgavetype som går igjen, er oppgaver hvor elever skal sammenligne historiske hendelser med hendelser i samtiden. Denne typen finner vi ulike varianter av knyttet til alle kapitlene.

”Gi en beskrivelse av den rollen kong Oscar 2. spilte i norsk politikk i 1880-årene. Sammenlign dette med den politiske funksjonen vår nålevende konge har. Hvilke forskjeller synes du er mest fremtredende?”<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> Emblem et al. 1997, s. 35.

<sup>117</sup> Emblem et al. 1997, s. 80.

<sup>118</sup> Emblem et al. 1997, s. 53.

<sup>119</sup> Emblem et al. 1997, s. 13.

<sup>120</sup> Emblem et al. 1997, s. 86.

I oppgaven må elevene knytte fortid opp mot nåtid. Det legges ikke opp til refleksjoner rundt fremtidsdimensjonen her, men en diskusjon om monarkiets rolle og fremtid blir fort en naturlig del av en slik type oppgave. I flere av bøkene fra forrige periode ser vi at forfatterne reflekterer i det siste kapitlet rundt fremtidsbegrepet, dette har ikke *Norge 2* valgt å gjøre. Her slutter læreboken relativt brått med stortingsvalget 1997.<sup>121</sup>

*Norge 2* lar elevene møte mennesker gjennom de sentrale aktørene og grupper av aktører. Dette skaper lite gjenkjennelse for elevene og vil derfor i liten grad være med på å utvikle elevenes individuelle identitet. Gjennom rammetekster og oppgaver legges det imidlertid i større grad opp til gjenkjennelse og mulighet for innlevelse hos eleven. Tidsdimensjonen ser vi tydeligst i oppgavedelene hvor elevene på ulike måter skal koble fortid til nåtid og fremtid.

#### **4.2.3 Møteplass for ulike kulturer**

*Norge 2* har på lik linje med de to bøkene fra forrige periode i hovedsak få aktører og perspektiver på fremstillingen. Den vektlegger makrohistorie og i den grad ulike aktører er synlige er det når de har en sentral funksjon for å gi en helhetlig fremstilling. I kapitlet om industrialiseringen er både bønder og arbeidere synlige som grupper nettopp fordi begge var viktige aktører i samfunnsendringene på slutten av 1800- tallet. Kvinner som aktører er til en viss grad til stede gjennom de ulike kapitlene, men i hovedsak er kvinnehistorie viet liten plass i dette læreverket.

Vi kan i læreboka trekke frem to kapitler hvor aktørene har en viktig funksjon i formidlingen av hendelsene. I kapitlet ”Det politiske systemskifte” er de aktørene som vi kan beskrive som grasrota, altså bøndene, og det som skjer utenfor hovedstaden, viet plass og gitt en sentral funksjon som årsaksfaktor til endringene. I kapitlet om ”Norge under krigen” har en i tillegg til de sentrale aktører på et nasjonalt plan også valgt å si noe om de som valgte å gå inn i NS og alle dem som var i det en ofte har kalt for en gråsoner og som ikke tydelig valgte side.<sup>122</sup>

*Norge 2* er en lærebok som skal formidle nasjonen Norges sin historie. Denne historien kan en imidlertid ikke formidle løsrevet fra det som skjer i verden ellers, da

---

<sup>121</sup> Emblem et al. 1997, s. 282.

<sup>122</sup> Emblem et al. 1997, s. 174.

dette i stor grad påvirker den nasjonale utviklingen. I mange av kapitlene blir derfor det internasjonale samfunnet bakteppet for hendelsene i Norge. Forfatterne av læreboken beskriver de historiske hendelsene med en viss distanse og bruker begrepet Norge konsekvent. Norge sin rolle i verdenssamfunnet beskrives fra et norsk ståsted og det gis ikke rom for så mange nyanser. I viktige debatter omkring internasjonale spørsmål som for eksempel NATO- debatten blir de ulike synspunktene presentert<sup>123</sup>, men læreboken ser ikke Norge sin situasjon med andre land sitt perspektiv. Vi kan derfor si at begrepsparet ”vi og de andre” også i dette læreverket er synlig om enn mindre fremtredende enn i lærebøker behandlet tidligere i denne oppgaven.

I tilknytning til kapitlet ”Det Nye Norge” er det oppgaver som legger opp til arbeid med de andre nordiske landene sammenlignet med Norge:

”Lån bøker om de andre nordiske lands historie på biblioteket, eller kontakt ambassader for å skaffe bakgrunnsmateriale til å holde foredrag om :  
industri- og sosiallovgivning, første verdenskrig og sammenligne med norsk historie.”<sup>124</sup>

Her må elevene sette seg inn i situasjonen i de andre nordiske landene og se Norge sin situasjon i sammenheng med de andre landene sin situasjon. Denne oppgaven viser også det som er en tendens i læreboken, at det er gjennom oppgavene og ikke lærebokteksten elevene blir oppfordret til å konstruere historie selv og innta ulike perspektiver. Et lignende eksempel finner vi i samme kapittel:

”Prøv om du kan finne stoff til et foredrag som viser hvordan de økonomiske nedgangstidene virket på ditt hjemsted.”<sup>125</sup> Her må de ved hjelp av ulike typer kilder selv konstruere hjemstedets historie i forhold til de økonomiske nedgangstidene i mellomkrigstiden. En slik oppgave vil også innby til å finne ulike perspektiv på hendelser. De vil med utgangspunkt i den teksten de produserer, kunne se at den historien de finner om sitt eget hjemsted også har påvirket de menneskene som bodde der, og forståelsen av at vi er historieskapte kan på den måten utvikles. På samme måte har de også gjennom en slik oppgave mulighet for å se at enkeltmennesker skapte historie.

---

<sup>123</sup> Emblem et al. 1997, s. 214.

<sup>124</sup> Emblem et al. 1997, s. 155.

<sup>125</sup> Emblem et al. 1997, s. 155.

Hovedtendensen i *Norge 2* er at den vektlegger få aktører og perspektiver. På samme tid viser analysen at innenfor noen emner velger den å trekke inn flere aktører og å få frem flere nyanser. Det er først og fremst gjennom oppgavene at elevene mulighet til å konstruere historie og reflektere over at vi er historieskapte og historieskapende.

#### **4.2.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

Forfatterne av *Norge 2* skriver selv i innledningen at de ønsker å gi en kronologisk fremstilling for på den måten å vise sentrale trekk ved samfunnsutviklingen. For å oppnå dette, er det i hovedsak en makrohistorisk tilnærming som dominerer i dette læreverket. En gir en fremstilling av de store linjene hvor enkelmenneskene blir lite synlige. Derfor vil heller ikke de valgene som det enkelte menneske tar gjennom livet, og som i sum utgjør fortiden, være synlig og belyst. Læreboken formidler resultatene og ikke hvorfor det gikk som det gikk.

Ved å vektlegge de sentrale trekk i samfunnsutviklingen slik *Norge 2* gjør blir aspektet utsagnskunnskap tydelig i læreboka. Hva som skjedde og hvorfor det skjedde er et viktig anliggende for forfatterne. Samtidig ønsker lærebokforfatterne å løfte innholdet opp på et mer abstrakt nivå ved at også begrepkunnskap og metodekunnskap tilsynelatende vektlegges. Forfatterne er opptatt av begrepsparet årsak- virkning og kontinuitet- brudd og da med mest vekt på det første. Gjennom alle kapitlene legges årsaksforklaringer frem, og i kapitlet ”Norge i krig” er dette særlig tydelig. Her bruker en i starten av kapitlet mye plass på å forklare og begrunne hvorfor Norge ble okkupert av Tyskland, mot slutten av kapitlet har en også et eget avsnitt der en i større grad enn tidligere bøker drøfter de langsiktige virkningene av krigen. I tillegg til at en er opptatt av årsak – virkning i lærebokteksten inneholder også mange av oppgavene dette aspektet, for eksempel:

”Hvilke motiver kunne folk ha for å støtte NS ?”<sup>126</sup>

I kapitlet ”Vekst og velstand ” er forfatterne opptatt av å vise kontinuitet når utviklingen av velferdsstaten beskrives.

---

<sup>126</sup> Emblem et al. 1997, s. 186.

” Vi har tidligere beskrevet de sosiale reformene som ble innført i 1890-årene, før første verdenskrig og i slutten av 1930-årene.”<sup>127</sup> Her prøver en å få frem at det har vært en kontinuitet i utviklingen av velferdsgoder.

Samtidig viser også kapitlet endring når Norges rolle i det internasjonale samfunnet beskrives og Norges nøytralitet forlades til fordel for et samarbeid med de vestlige landene.<sup>128</sup> Begrepene ligger implisitt i teksten men poengteres ikke og reflekteres heller ikke over. Elevene oppfordres ikke til å tenke selvstendig rundt disse endringsprosessene. Læreverket legger i liten grad opp til refleksjon rundt handlingsvalg og handlingskonsekvenser, men i enkelte av kapitlene ser vi som i tidligere omtalte lærebøker at valg som enkeltmennesker tar, blir belyst og får avgjørende betydning. *Norge 2* starter med et møte med småbrukerne Abraham Jørgensen Borgen og hans familie som flytter fra Romerike til Salten i Nordland, et konkret valg som innebar store konsekvenser for denne familien og deres etterkommere.<sup>129</sup> Hvorvidt denne familien hadde ulike valgmuligheter når beslutningen om flytting ble tatt og hvilke konsekvenser flyttingen får for dem er det ikke refleksjon rundt. Her legger en opp til at elevene som lesere kan få økt forståelse for valgmuligheter og konsekvenser, men læreboken følger det ikke opp videre gjennom verket.

Et annet eksempel på at menneskers valg i fortiden fikk stor betydning, er når det i kapitlet om ”Det politiske systemskifte” i så stor grad vektlegges å beskrive motkulturene og deres funksjon.<sup>130</sup> Her får enkeltmenneskers engasjement og valg stor betydning for de politiske endringene i 1880-årene. En kan imidlertid spørre seg om denne typen begrepskunnskap kan defineres som utsagnskunnskap. Dette kan forklares med at innholdet er gitt og ikke er noe elevene nødvendigvis skal reflektere seg frem til.

Det tredje aspektet ved historisk kunnskap som vi kaller metodekunnskap er mer synlig i læreboken. Denne vektleggingen av metodekunnskap er også med på å skille denne læreboken fra de lærebøkene vi så på i forrige periode. Forfatterne begrunner også dette valget i forordet av læreboken:

---

<sup>127</sup> Emblem et al. 1997, s. 197.

<sup>128</sup> Emblem et al. 1997, s. 211.

<sup>129</sup> Emblem et al. 1997, s. 13.

<sup>130</sup> Emblem et al. 1997, s. 62.

”Vi har også viet historisk metode stor plass. [...] på den måten har vi fokusert på læreplanens mål 3 – metodemålet.”<sup>131</sup>

I det første kapitlet ”Mot industrisamfunnet” er en egen del på 5 sider viet historikerens oppgaver med vekt på bruk av kilder. Til hvert kapittel finner en fordypningsoppgaver som alle har det til felles at de tar utgangspunkt i historiske kilder og oppfordrer elevene til å ta dem i bruk på en kritisk måte. En oppgave som kan stå som eksempel på metodekunnskap, er oppgaven hvor elevene skal jobbe med en intervjuundersøkelse knyttet til tidligere NS-medlemmer og hente ut informasjon fra denne kilden.<sup>132</sup> Hensikten med oppgaven er at de skal sammenligne funn i undersøkelsen med lærebokens forklaring. De skal også vurdere verdien av en slik undersøkelse. Her må elevene ta i bruk sin kritiske sans og de må også kunne vurdere ulike kilder opp mot hverandre. Målet med en teoretisk innføring i arbeid med kilder og mange praktiske oppgaver er som forfatterne selv sier i forordet:

” Målet er at elevene skal bli i bedre stand til vurdere lærebokteksten med kritikk”<sup>133</sup>  
Vi finner i Norge 2 flere eksempler på at etiske utfordringer og verdispørsmål blir beskrevet, for eksempel når motstanden mot det etablerte samfunnet kommer til syne gjennom motkulturene.<sup>134</sup> Det er imidlertid lite problematisering knyttet til verdispørsmål.

Forfatterne av *Norge 2* ivaretar gjennom sin fremstilling både utsagnskunnskap, begrepskunnskap og metodekunnskap, men av de tre er det utsagnskunnskap og metodekunnskap som vektlegges mest. Det vi kan kalle for begrepskunnskap kan like gjerne plasseres som utsagnskunnskap, da det kun legges opp til reproduksjon av lærebokens innhold og ikke selvstendig problematisering. Det blir heller ikke lagt opp til problematisering rundt verdispørsmål

#### **4.2.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

*Norge 2* er en lærebok som prioriterer den kollektive fortellingen. Dette kan være med på å innfri det kravet som læreboken gir seg selv når den sier den skal gi en fremstilling av

---

<sup>131</sup> Emblem et al. 1997, s. 9.

<sup>132</sup> Emblem et al. 1997, s. 189.

<sup>133</sup> Emblem et al. 1997, s. 9.

<sup>134</sup> Emblem et al. 1997, s. 62.

de sentrale trekkene i samfunnsutviklingen. Med et utsagn av denne typen begrunner forfatterne at de har valgt bort de individuelle fortellingene. For å beskrive de sentrale trekkene må en nødvendigvis knytte seg til de kollektive fortellingene og nedprioritere de individuelle. Samtidig mister en med en slik prioritering muligheten til å knytte elevene sterkere til de historiske hendelsene fordi mulighetene til identifisering svekkes.

Vi finner imidlertid noen få eksempler i læreboken der den individuelle fortellingen brukes for å understreke og poengtere den kollektive fortellingen. Et eksempel på en slik tilnærming er den korte fortellingen om småbrukeren Abraham Jørgensen Borgen som også er vist til tidligere i analysen.<sup>135</sup> I kapitlet ”Norge i krig” møter vi en annen fortelling når hendelsene rundt vaktbåten Pol III om kvelden 8. april beskrives. Her er det løytnant Bergan og kaptein Welding Olsen som er de sentrale aktørene. Å flette inn små individuelle fortellinger er et grep som forfatterne ikke har gjort konsekvent gjennom boken, og er ingen hovedtendens.

Også denne læreboken er preget av lukkede fortellinger på lik linje med lærebøkene fra forrige periode. Synsvinkelen ligger hos forfatterne som formidler stoffet med distanse. I selve lærebokteksten blir elevene i liten grad trukket aktivt inn i stoffet og forfatterne henvender seg ikke til leseren. Gjennom oppgavene blir dette aspektet i større grad ivaretatt. Elevene oppfordres gjennom ulike typer oppgaver å selv skape fortellinger og å plassere seg selv i disse fortellingene. Elevene blir oppfordret til å se hvordan de store historiske hendelsene påvirket og fikk betydning for egen familie og nærmiljø. Et eksempel på dette er når det i flere av oppgavene oppfordres til å knytte utvandringen opp mot egen familie og se seg selv i denne sammenhengen. Gjennom en oppgave knyttet til amerikabrev stilles følgende spørsmål:

”Hva vet du om utvandrere i din familie ? Hvor slo de seg ned og hva levde de av?  
Vendte noen av dem tilbake til Norge ? Vet du noe om deres etterkommere ?”<sup>136</sup>

*Norge 2* legger mest vekt på den nøkterne og oppramsende fremstillingen og den fortellende fremstilling brukes bare unntaksvis. En lærebok som ikke vektlegger fortellingen vil miste en mulighet i forhold til at elevene kan utvikle historiebevissthet. Samtidig oppfordres elevene igjennom oppgaver å selv skape fortellinger og på den

---

<sup>135</sup> Emblem et al. 1997, s. 13.

<sup>136</sup> Emblem et al. 1997, s. 57.

måten gjøre historiske hendelser meningsfulle. Dermed kan vi trekke den slutningen at hovedsaklig gjennom arbeid med oppgavene sikter *Norge 2* mot at elevene skal utvikle historiebevissthet.

### **4.3 Olstad Veier til vår tid. Norgeshistorie etter 1850 (2000)**

#### **4.3.1 Presentasjon av læreverket**

*Veier til vår tid, Norges historie etter 1850* 3.utgave ble godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter i april 1998 og utgitt av Aschehoug forlag i 2000. Det er en omarbeidet versjon av førsteutgaven fra 1994 den gang utgitt på Universitetsforlaget, og er revidert ut fra læreplanen av september 1996. Historieverket *Veier til vår tid* består av 4 lærebøker som tar for seg norges- og verdenshistorien før og etter 1850. I tillegg ble det laget en egen CD-rom og ressursbok til elev og lærer. I denne analysen legges norgeshistorien etter 1850 til grunn.

Læreboken er på totalt 285 sider og er inndelt i 8 kapittel. I tillegg til lærebokteksten inneholder hvert kapittel utfyllende rammetekster, ulike typer kilder, refleksjonsspørsmål i marginen, statistikker, diagrammer og billedmaterieil. Mot slutten av hvert kapittel finner en et sammendrag i tillegg til repetisjonsoppgaver, kildeoppgaver og arbeidsoppgaver.

#### **4.3.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

*Veier til vår tid* gjør rede for sitt ståsted når det i forordet blir sagt følgende:

” Stadig ligger det forfatteren på hjerte å trekke inn enkeltmennesker- ikke bare som en illustrasjon på historiske prosesser, men også ut fra en overbevisning om at vanlige menneskers daglige liv er avgjørende for samfunnsutviklingen som helhet.”<sup>137</sup>

I dette sitatet viser læreboken et historiesyn som argumenterer for at det enkelte menneske har en avgjørende betydningen i samfunnsutviklingen. Dette kommer også til syne i læreboken, men i ulik grad i de forskjellige kapitlene. I kapittel 1 ”Det store gjennombruddet” er store deler av kapitlet knyttet opp mot husmannsgutten Hans Jacop Hansen og hans kone Lovise.<sup>138</sup> Gjennom kapitlet som gjør rede for de store samfunnsendringene knyttes dette hele tiden til Hans Jacop og Lovise og læreboken

---

<sup>137</sup> Olstad 2000, s. 3.

<sup>138</sup> Olstad 2000, s. 21.



forklarer hvordan de ulike endringene ville berøre deres livssituasjon. På denne måten blir ikke samfunnsendringen kun fremstilt som rene historiske fakta men forfatterne viser også hvilken betydning dette fikk for enkeltmennesker.

Kapittel 1 er det kapitlet hvor *Veier til vår tid* gjennomfører dette grepet. I resten av læreboken møter en også enkeltmennesker, men ikke så gjennomgripende som i kapittel 1. I kapittel 2 ”Demokratisering og nasjonal uavhengighet” er det vanlige enkeltmennesket lite synlig, her møter vi ulike grupper som aktører i de politiske endringene som finner sted. Eksempler på slike grupper er bønder, embetsmenn og kvinner. Enkeltmennesker som presenteres i dette kapitlet er de sentrale aktørene i de politiske prosessene, som Sverdrup, Jaabæk, Oscar.2 og Michelsen.

I kapittel 3 møter vi Sam Eyde som er en sentral aktør i forbindelse med industrialiseringen av Norge.<sup>139</sup> Han blir viet stor plass i kapitlet og blir som grûnder brukt som eksempel for å forklare industrialiseringen. I kapitlet ellers er det igjen grupper som bønder, arbeidere, borgerlige familier og kvinner som blir fremstilt:

”På solsiden av Rjukan lå de praktfulle villaene for ingeniører og funksjonærer på Norsk Hydro. På en annen kant lå arbeiderboligene, som riktignok kunne være svært forskjellige.[...] Og det var overfylte brakker, som gav billige husvære for ungarer og for store familier.”<sup>140</sup>

Sitatet viser hvordan ulike aktører fremstår som grupper og ikke enkeltmennesker.

Denne vekslingen mellom sentrale aktører, grupper og enkeltmennesker er gjennomgående i hele læreverket. Kapittel 5 ”Krig og okkupasjon” skiller seg noe ut fra de andre kapitlene ved at læreboken i første del henvender seg direkte til elevene:

”[...]Det er viktig å huske på dette når vi skal prøve å forstå og bedømme det som skjedd under krigen. Vi må da forsøke å sette oss inn i folks situasjon slik de selv opplevde den .[...]”<sup>141</sup>

Her får elevene en konkret oppfordring i forhold til å utvikle empati og forståelse. En anledning til å møte enkeltmennesker får også elevene i fordypningsoppgaven knyttet til

---

<sup>139</sup> Olstad 2000, s. 73.

<sup>140</sup> Olstad 2000, s. 81.

<sup>141</sup> Olstad 2000, s. 149.

kapittel 5. Her finner en gjengitt to muntlige intervjuer med en motsandsmann og et medlem av NS.<sup>142</sup>

På samme måte som *Norge 2* har også *Veier til vår tid* en rekke rammetekster som er med på å utdype lærestoffet og som er med på å sette elevene inn i situasjoner der de kan utvikle empati og forståelse for mennesker i fortiden. Vi finner også som i *Norge 2* oppgaver som legger opp til innlevelse og empati:

”Sammenlikn livet til en industriarbeider og en husmann. [...]Lag et foredrag om hvor i Amerika de norske utvandrerne slo seg ned, og hvilke forhold de levde under.”<sup>143</sup>

Det som skiller *Veier til vår tid* fra de lærebøkene vi tidligere har sett på, er at den gjennomgående henvender seg direkte til elevene med konkrete spørsmål i marginen. Elevene blir oppfordret til å se de historiske hendelsene i sammenheng med sin egen erfaringsverden. Dette grunngir også læreboken som et nytt pedagogisk virkemiddel som skal aktualisere historien og stimulere elevenes interesse:<sup>144</sup>

”Tror du at du ville reist til Amerika på denne tida ? Hvorfor(ikke) ?”<sup>145</sup>

Denne typen problemstillinger finner vi i alle kapitlene.

På samme måte som *Veier til vår tid* henvender seg direkte til eleven, er den også opptatt av å knytte sammenhenger mellom dimensjonene fortid, nåtid og fremtid. I det innledende metodekapittelet reflekterer den over fortidsbegrepet og hvorfor vi hele tiden forsøker å gjenskape fortiden. Læreboken sier også at fortiden er viktig for vår oppfatning av nåtiden og vårt syn på fremtiden, og at fortiden er med på å gi oss både en individuell og en kollektiv identitet.<sup>146</sup> Vi finner noen eksempler på at fortid-, nåtid- og fremtidsdimensjonen er tilstede i selve lærebokteksten. Når statens rolle i det økonomiske livet på 1800 tallet diskuteres, ser også *Veier til vår tid* dette i en hovedlinje hvor denne debatten stadig blir gjenopptatt.<sup>147</sup>

---

<sup>142</sup> Olstad 2000, s. 178.

<sup>143</sup> Olstad 2000, s. 49.

<sup>144</sup> Olstad 2000, s. 4.

<sup>145</sup> Olstad 2000, s. 31.

<sup>146</sup> Olstad 2000, s. 9.

<sup>147</sup> Olstad 2000, s.47.

Et annet perspektiv er når nasjonalismen rundt 1905 blir sammenlignet med de nasjonale konfliktene i vår egen tid.<sup>148</sup> Der fortid-, nåtid- og fremtidsdimensjonen kommer tydeligst frem, er gjennom oppgavene som oppfordrer elevene til å sette fortidens hendelser opp mot nåtid og fremtid. Denne typen oppgaver finner vi i alle kapitlene

”Hva mener du er typisk amerikansk påvirkning i dag ?”<sup>149</sup>

*Veier til vår tid* gir som lærebok rom for både makro- og mikrohistorie. I hovedsak er det de store utviklingslinjene som presenteres. Samtidig fletter den inn møter med enkeltmennesker både gjennom selve lærebokteksten, men like ofte ved hjelp av rammetekster og oppgaver. Et avgjørende skille fra tidligere lærebøker er måten den henvender seg på til elevene med konkrete spørsmål i margin og måten den bruker tidsdimensjonen på.

### **4.3.3 Møteplass for ulike kulturer**

*Veier til vår tid* er opptatt av å få frem historien til mennesker uten makt, og historiens mangfold. I lærebokas forord blir det sagt at det i fremstillingen er lagt vekt på å veksle mellom ulike perspektiv. Læreboken vektlegger som de tidligere lærebøkene makrohistorie og målet er å skape forståelse for historiske sammenhenger.<sup>150</sup> Læreboken er derfor bevisst på å presentere historien fra ulike ståsteder og perspektiver. I fremstillingen har den i flere av kapitlene valgt å bruke enkeltmennesker som utgangspunkt for formidling av de historiske hendelsene. I kapittel 1 blir de historiske endringene formidlet gjennom perspektivet til en husmann som blir industriarbeider. I alle kapitler er vanlige mennesker, de læreboka i forordet kaller ”mennesker uten makt”, synlige på lik linje med de sentrale aktørene i hendelsene som finner sted. Disse perspektivene balanseres gjennom hele læreboka.

En klar tendens i *Veier til vår tid* er og at den legger vekt på å presentere ulike oppfatninger og historikersyn på de historiske hendelsene.

---

<sup>148</sup> Olstad 2000, s.67.

<sup>149</sup> Olstad 2000, s. 212.

<sup>150</sup> Olstad 2000, s. 3.

I kapittel 2 presenterer den ulike teorier omkring embetsmannstaten og hvem som egentlig hadde makt, embetsmennene eller borgerskapet.<sup>151</sup> Den drøfter også i samme kapittel årsakene til bondeopposisjonen og fremhever at også her er det ulike historikersyn.<sup>152</sup>

I kapittel 4 om krig og okkupasjon er det regjeringens innsats de første krigsdagene som drøftes før det i kapitlets siste avsnitt også viser at det er ulike syn på krigens betydning.<sup>153</sup> Et siste eksempel på at *Veier til vår tid* er opptatt av å vektlegge at det ikke finnes enkle svar og at det alltid vil være ulike syn, er når den i kapittel 7 ser på virkningene av EU- striden.<sup>154</sup>

I metodekapitlet vektlegger *Veier til vår tid* historiebruk og ønsker å skape et bevisst forhold til hvordan historie kan brukes:

”Fortida har vært brukt på ulike måter, for eksempel til å bygge opp fedrelandskjærighet og nasjonalfølelse som et ledd i oppdragelsen.”<sup>155</sup>

Kapittel 2 handler blant annet om den nasjonale identiteten og viser hvordan denne ble bygget. At den også presenterer ulike syn på når den nasjonale identiteten oppstod, viser at *forfatteren* ønsker å behandle det nasjonale identitetsbegrepet på en reflektert måte. Samtidig er det Norges historie som formidles sett fra vårt ståsted og når Norge som nasjon er i samhandling med internasjonale aktører, er det med utgangspunkt i Norge historien formidles. Et eksempel på dette er når Norges rolle til det internasjonale samfunn tas opp i kapittel 6. Her bruker læreboka ”vi”-begrepet til forskjell fra ellers i kapitlet hvor den konsekvent bruker begrepet Norge og på den måten skriver om Norges historie med en viss distanse:

”Vi ville bli satt i bås med de kommunistiske landene, som konsekvent avslo Marshallhjelp, og bli isolert fra de vestlige landene. Vi ble altså tvunget til å velge, og valgte Vesten.”<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> Olstad 2000, s. 54.

<sup>152</sup> Olstad 2000, s. 57.

<sup>153</sup> Olstad 2000, s. 156.

<sup>154</sup> Olstad 2000, s. 244.

<sup>155</sup> Olstad 2000, s. 9.

<sup>156</sup> Olstad 2000, s. 187.

I *Veier til vår tid* legges det opp til at elevene selv skal ta stilling til de ulike perspektivene og selv konstruere historie. Det er særlig gjennom oppgavene at det legges til rette for en slik tilnærming.

”Gi en beskrivelse av et typisk borgerlig miljø og et arbeidsmiljø i tida etter århundreskiftet. Hvordan var hverdagen for en borgerlig familie og en arbeiderfamilie? Bruk gjerne lokale eksempler.”<sup>157</sup>

Denne oppgaven kan stå som et typisk eksempel, og felles for oppgavene er at elevene må bruke kunnskap, se de ulike perspektivene og aktivt konstruere egne historier.

I forordet sier *Veier til vår tid* :

”[ ...]en overbevisning om at vanlige menneskers daglige liv er avgjørende for samfunnsutviklingen som helhet.”<sup>158</sup> Dette er på mange måter en omformulering av begrepet historieskapende. Olstad sitt historiesyn er at det enkelte menneske har betydning for den historiske utviklingen og at det derfor i en lærebok vil være viktig å fremheve nettopp dette. Samtidig viser han også gjennom å fremheve de vanlige menneskene enten som individ eller gruppe og vise hvordan hendelser får betydning, at menneskene også er historieskapte.

*Veier til vår tid* gir for det første rom for ulike perspektiv og aktører i fremstillingen sin. For det andre så henvender den seg i større grad til elevene og oppfordrer dem til å ta stilling til de ulike perspektivene og til selv å konstruere historie. Til slutt gir læreboken gjennom sin tilnærming en forståelse av at mennesker er både historiskapte og historieskapende.

#### **4.3.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

*Veier til vår tid* har i utgangspunktet sammen tilnærming til historisk kunnskap som de tidligere bøkene. Et førsteinntrykk er at den som lærebok generelt legger stor vekt på utsagnskunnskap, hva skjedde og hvorfor skjedde det. Samtidig som læreboken ønsker å formidle hva som skjedde løfter den stoffet opp på et mer abstrakt nivå og begrepsparene årsak- virkning og kontinuitet- brudd blir introdusert for elevene. I lærebokens

---

<sup>157</sup> Olstad 2000, s. 101.

<sup>158</sup> Olstad 2000, s. 3.

metodekapittel forklarer forfatteren årsaksbegrepet og begrunner hvorfor dette har så sentral betydning i historiefaget.<sup>159</sup> Gjennom læreboken blir også årsaker og bakgrunn viet plass når historiske hendelser forklares. I kapittel 1 drøfter læreboken årsakene til industrialiseringen,<sup>160</sup> i kapittel 2 er det bakgrunnen for bondeopposisjonen som blir belyst.<sup>161</sup>

Læreboken er også opptatt av virkninger og i kapittel 5 om krig og okkupasjon er det krigens virkninger som drøftes.<sup>162</sup> Her trekkes også begrepsparet brudd og kontinuitet inn og læreboken drøfter i hvilken grad krigen representerer et brudd i den norske samfunnsutvinklingen. Brudd og kontinuitet drøftes også når norsk sikkerhetspolitikk i etterkrigstiden blir belyst.<sup>163</sup> *Veier til vår tid* redegjør dermed ikke bare for de historiske hendelsene, men velger å drøfte og belyse dem fra ulike perspektiv. Samtidig som den gir en problematiserende tilnærming er det læreboken selv som problematiserer og ikke elevene. Dermed blir også denne kunnskapen av reproduserende art ved at elevene reproduserer de årsaker og virkninger som læreboken presenterer.

Der *Veier til vår tid* i større grad legger opp til at elevene selv skal problematisere, er når læreboken legger så stor vekt på handlingsvalg og handlingskonsekvenser som den gjør. Læreboken åpner med et møte med husmannsgutten Hans Jacop Hansen. Han blir gjennom kapitlet illustrerende for de handlingsvalg og de handlingsmuligheter som menneskene stod overfor. De valgene han tok blir også fremhevet og hvilke konsekvenser de fikk for ham og hans familie viser hvordan ulike valg fikk ulike konsekvenser i samtiden og ikke minst for fremtidige generasjoner.

Vi møter i læreboken flere enkeltpersoner som sier noe om handlingsvalg og handlingsmuligheter, men det er i kapittel 1 at dette gjennomføres gjennom hele kapitlet. Elevene blir også direkte utfordret i forhold til ulike handlingsvalg når læreboken henvender seg til elevene gjennom spørsmål i marginen:

---

<sup>159</sup> Olstad 2000, s. 14.

<sup>160</sup> Olstad 2000, s. 38.

<sup>161</sup> Olstad 2000, s. 56.

<sup>162</sup> Olstad 2000, s. 174.

<sup>163</sup> Olstad 2000, s. 189.

”Hvorfor tror du NS trakk til seg forholdsvis mange unge mennesker ? Hvilken side tror du at du hadde valgt under krigen ?”<sup>164</sup> For å ta stilling til dette må de se på handlingsmuligheter og handlingskonsekvenser. *Veier til vår tid* er særlig tydelig på hvilken betydning handlingsvalg kan få når den beskriver den norske regjerings handlinger de første krigsdagene april 1940:

”Men det er også situasjoner da noen få menn eller kvinner kan rå over en hel nasjons skjebne. Slik var situasjonen mens nattemørke ennå rådde 9.april 1940.”<sup>165</sup>

Ved å utfordre elevene og selv være tydelig legger læreboken til rette for at elevene kan få større forståelse for de handlingsvalgene som ble gjort. I forhold til forståelse utfordrer den også elevene direkte:

”Kan du forstå de positive holdningene som her kommer fram overfor tyskerne ?”<sup>166</sup>

Vi finner vi også noen eksempler på kontrafaktiske spørsmål. Det er ikke mange av dem, men de er tydelig tilstede i selve lærebokteksten:

”Hva ville ha skjedd i Norge dersom det ikke hadde vært mulig å utvandre ?”<sup>167</sup>

Teksten konstaterer at en ikke kan finne svar på denne typen spørsmål, men åpner opp for refleksjon i forhold til handlingsvalg og handlingskonsekvenser som igjen kan føre til økt forståelse for de handlingsvalgene som faktisk ble tatt.

Det tredje aspektet ved historisk kunnskap som er vektlagt i *Veier til vår tid* er metodekunnskap. Læreboka introduserer historisk metode i et eget innføringskapittel hvor særlig arbeid med kilder blir vektlagt.<sup>168</sup> Her fremhever læreboken at det er viktig å ikke bli lurt av kilden, og at en derfor må ha en kritisk tilnærming til alle typer kilder. Læreboken redegjør videre for hovedreglene for å bedømme kildens troverdighet og brukbarhet. Videre er arbeidet med metode integrert i selve fremstillingen. Argumentet for det, finner vi i forordet hvor forfatteren sier at metode må læres i tilknytning til det historiske stoffet. Vi finner derfor i tilknytning til hvert kapittel oppgaver knyttet til kildene som er brukt i fremstillingen. Metodekunnskap er tydelig i læreboken både gjennom den fremstillingen forfatteren selv velger å bruke med sitater fra andre

---

<sup>164</sup> Olstad 2000, s. 160.

<sup>165</sup> Olstad 2000, s.150.

<sup>166</sup> Olstad 2000, s.167.

<sup>167</sup> Olstad 2000, s. 32.

<sup>168</sup> Olstad 2000, s. 8.

faghistorikere og ved å gi rom for ulike historikersyn og teorier og ved at elevene selv skal bruke historisk metode i sin tilegnelse av historisk kunnskap.

Gjennom alle kapitlene i *Veier til vår tid* viser den hvordan endringene også skaper endringer i verdisynet. Dette er særlig tydelig i kapitlet knyttet til okkupasjonshistorien hvor læreboken også inntar et metapespektiv i sin tilnærming. Den henvender seg også direkte til elevene i sin tilnærming.<sup>169</sup>

*Veier til vår tid* viser en utvikling i lærebøkene når den i større grad enn tidligere vektlegger ulike aspekter ved historisk kunnskap. Utsagnskunnskap dominerer fremstillingen, men samtidig får den også gjennom sin tilnærming frem aspektene begrepskunnskap og metodekunnskap.

#### **4.3.5 Historisk foretelling – narrativ kompetanse**

*Veier til vår tid* sier i forordet at det å trekke inn enkeltmennesker i den historiske fremstillingen ligger den på hjerte.<sup>170</sup> Med en slik tilnærming til det å presentere historiske hendelser vil en da sannsynligvis både finne mikrohistorie og makrohistorie. På samme måte vil også den individuelle fortellingen formidles parallelt med den kollektive fortellingen og på den måten skape en sammenheng mellom det individuelle og det kollektive. *Veier til vår tid* velger på ulike måter å fremheve enkeltmennesket og den individuelle fortellingen. Dette har vi også belyst tidligere i denne fremstillingen.

*Veier til vår tid* er i hovedsak preget av lukkede fortellinger hvor synsvinkelen ligger hos fortelleren som i denne sammenhengen er forfatteren av læreboken og hvor en er opptatt av å formidlet en fortelling med begynnelse, midtdel og slutt . Et kapittel som kan stå som et eksempel på den lukkede fortelling er kapittel 5

”Krig og okkupasjon” hvor fremstillingen er tett knyttet opp til den kollektivtradisjonen som har preget fortellingene om okkupasjonen av Norge.<sup>171</sup> Kapitlet har et tydelig narrativt preg med en begynnelsen som tar for seg selve angrepet av Norge , en midtdel hvor det å være okkupert blir belyst og en avslutning med frigjøring og rettsoppgjør.<sup>172</sup> Fremstillingen har imidlertid elementer som beveger seg ut av den kollektive tradisjonen.

---

<sup>169</sup> Olstad 2000, s. 174.

<sup>170</sup> Olstad 2000, s. 3.

<sup>171</sup> Eriksen 1995, s. 97 – 99.

<sup>172</sup> Olstad 2000, s. 149 ff.



Dette ser vi når læreboken forteller om NS og organisasjonens oppslutning, hvor den velger å si noe om de nordmenn som valgte å gå inn i NS. Vi ser det også når den drøfter de moralske spørsmålene knyttet til okkupasjonsårene. Her får fremstillingen et preg av å være en åpen fortelling fordi den henvender seg direkte til elevene i form av spørsmål til refleksjon og ettertanke rundt vanskelige spørsmål knyttet til okkupasjonen av Norge.

Gjennom oppgavematerialet i *Veier til vår tid* oppfordres elevene til å skape egne fortellinger og å konstruere historie. Mange av oppgavene er formulert på den måten at elevene skal lage foredrag om aktuelle hendelser og sentrale aktører i de historiske hendelsene. Når en skal holde et foredrag må en gå aktivt inn i kildemateriell og selv velge ut hva en vil presentere og hvordan. Det vi ikke ser, er at elevene skal se seg selv i disse fortellingene og knytte dem opp mot egen familie og egne erfaringer. Ved å vektlegge den individuelle fortellingen som *Veier til vår tid* gjør, blir eleven selv utfordret til å fortelle og vi kan si at læreboken sikter mot at eleven kan utvikle historiebevissthet.

#### 4.4 Sammenligning av læreverkene

*Norge 2* og *Veier til vår tid* står som representanter for lærebøkene som ble utgitt med forankring i læreplanen fra 1997. Gjennom analysen ser vi at de har flere likhetstrekk, men det er først og fremst ulikhet som preger de to lærebøkene. Allerede i forordet signaliserer forfatterne at de har ulik tilnærming til hvordan de ønsker å presentere stoffet. *Norge 2* er opptatt av å vise sentrale trekk i samfunnsutviklingen og trekke de lange linjene. For å lykkes i en slik tilnærming vektlegger forfatterne makrohistorie og de kollektive fortellingene. *Veier til vår tid* har et annet utgangspunkt når den i forordet sier at det som ligger den nærmest på hjertet er å trekke inn enkeltmennesker. Dermed finner vi i *Veier til vår tid* i tillegg til makrohistorie og de kollektive fortellingene også mikrohistorie og de individuelle fortellingene. I læreboken bygges det broer mellom makrohistorie og mikrohistorie, noe Erik Lund sier er kjernen i historiebevissthetsbegrepet.<sup>173</sup>

Elevene må få hjelp til å se sammenhengene mellom sin egen livsverden og det Lund kaller de etablerte emnene i læreplanen. Denne hjelpen er tydeligst i *Veier til vår tid*

---

<sup>173</sup> Lund 2006, s. 37.

, men vi ser den også i *Norge 2*. I den sistnevnte kommer denne tilnærmingen klarest til syne i kildene og i oppgavene knyttet til de ulike kapitlene.

I *Norge 2* er det først og fremst gjennom oppgaver at elevene skal trekke inn sin egen erfaringsverden, vi har derfor påpekt at det er et skille mellom læreboktekst og mellom oppgavedelene i forhold til den tenkningen som ligger bak. *Veier til vår tid* gjør det litt på samme måte, men her er det i tillegg til oppgavene brukt spørsmål i margin som i svært mange tilfeller, henvender seg direkte til elevene.

I tillegg til å henvende seg direkte til elevene bør også et læreverk som sikter mot å utvikle historiebevissthet vektlegge samspillet mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Av de to lærebøkene er det *Veier til vår tid* som viser samspillet mellom tidsdimensjonene på en eksplisitt måte. Den er særlig opptatt av fortidsbegrepet og har en metatilnærming til fortidsbegrepet når forfatteren i metodekapittelet bruker mye plass på å reflektere rundt begrepets betydning. Den er tydelig på at fortiden er viktig for vår oppfatning av nåtiden og vårt syn på fremtiden, samtidig som det også har betydning for vår individuelle og kollektive identitet. En slik tilnærming gjør at fortiden ikke bare har en verdi i seg selv men at den også har en betydning og en funksjon ut over seg selv.

Vi kan bruke Bernard Eric Jensen beskrivelse av fortidens funksjon nårhan skiller mellom en antikvarisk og en mer pragmatisk funksjon.<sup>174</sup> I *Veier til vår tid* er det som i alle lærebøker fortidsfortolkningen som er mest fremtredende, her har historiebevisstheten en erindrende funksjon. I tillegg til fortidsfortolkningen som vi også finner hos *Norge 2* er *Veier til vår tid* også opptatt av å kommentere nåtiden, da særlig gjennom spørsmålene i margin. Det er elevene som oppfordres til å knytte fortiden til nåtiden. Her vil Bernard Eric Jensen i tillegg til den erindrede funksjonen også snakke om en diagnostiserende funksjon.<sup>175</sup> En bruker historiebevissthet til å si noe om hva som kjennetegner en foreliggende situasjon.

De to lærebøkene skiller seg også fra hverandre i måten de velger å avslutte på. Her er tidsdimensjonene tydeligst i *Veier til vår tid* hvor den i det siste avsnittet i det siste kapitlet ser fremover og reflekterer over hva fremtiden vil bringe sett i lys av det som har

---

<sup>174</sup> Jensen 2006, s. 67.

<sup>175</sup> Jensen 2006, s. 68.

vært. Jensen kaller en slik bruk av historiebevissthet for anticiperende , en utarbeider et sett av fremtidsforventninger.<sup>176</sup>

De to lærebøkene er også forskjellige i forhold til de aktørene og de perspektivene som blir presentert. I *Norge 2* kommer de ulike aktørene inn der de har en avgjørende posisjon for den helhetlige fremstillingen, som for eksempel bøndene i forbindelse med det politiske systemskifte på slutten av 1800- tallet. Kvinner er også en aktør som blir gitt plass, men her er lærebøkene mer like i vektleggingen..

I *Veier til vår tid* argumenteres det også for å vektlegge ulike perspektiv for at historiens mangfold skal komme frem. Vagn Oluf Nielsen viser til Bernard Eric Jensen når han i artikkelen ”Historiebevisdhed som historiesyn” argumentere for verdien av ulike perspektiver.

”Den komparative perspektivering med divergerende tolkninger har en særlig verdi, fordi den utgjør et vesentlig bidrag til forståelsen af virkeligheden, den fortidige og den nutidige”<sup>177</sup> Her viser Vagn Nielsen hvor stor betydning ulike perspektiver i fremstillingen får for den forståelse vi får av virkeligheten, fortiden og nåtiden. Dette er også blitt tatt hensyn til i *Veier til vår tid*. Den velger å få frem ulike perspektiv på to måter. Det ene er å presentere ulike oppfatninger og historikersyn på endringer og konflikter, det andre er å trekke inn andre historikere og fagpersoner gjennom sitater som er flettet inn i lærebokteksten. Dette gjør at *Veier til vår tid* fremstår som et læreverk som ønsker å få frem et historisk mangfold.

*Norge 2* legger også vekt på at historikere vil vurdere et kildemateriell ulikt og dermed også ha ulik oppfatning. Når læreboka redegjør for metodekunnskap sier den at all historiskrivning er tolkninger og den som skriver vil alltid være preget av egne oppfatninger og samtid. Det vil derfor være nødvendig i mange sammenhenger å se en sak fra flere sider, med andre ord presentere ulike perspektiver. Dette blir imidlertid ikke fulgt opp på samme måte som i *Veier til vår tid* hvor ulike perspektiver er mer synlige i fremstillingen og hvor det legges til rette for å se flere perspektiver også gjennom oppgavene.

---

<sup>176</sup> Jensen 2006, s. 68.

<sup>177</sup> Vagn Nielsen 2002 s .5.

For begge lærebøkene er det gjennom ulike typer oppgaver knyttet til lærestoffet at elevene blir oppfordret til selv å konstruere historie og trekke inn ulike perspektiver. Begge lærebøkene har eksempel på relevante oppgaver av denne typen, noe også analysen viser. Ved å gå aktivt inn i historien og gjennom ulike perspektiver knyttet til hendelsene vil også eleven utvikle en bevissthet om at menneskene er skapt av historien. At menneske også er skaper av historie blir tydelig belyst i *Veier til vår tid* når den i innledningen sier at det er vanlige menneskers daglige liv som er avgjørende for samfunnsutviklingen som helhet. Niklas Ammert sier i sin avhandling ”Det osamtidigas samtidighet” : ”Perspektivet historieskapad och historieskapande kan visa seg då det handlar om att forstå sin plats i historien”<sup>178</sup>

Ved å vektlegge enkeltmenneskers betydning i fortiden kan dette overføres til at elevene kan se sin plass i historien og at de valgene de tar vil få betydning for fremtiden. De er med andre ord skapere av historie.

Begge bøkene har naturlig nok sitt hovedfokus på hva som skjedde og hvorfor . Med andre ord står det Lund kaller for utsagnskunnskap, sentralt.<sup>179</sup> Samtidig viser analysen at begge lærebøkene tilsynelatende legger vekt på begrepskunnskap. Denne typen kunnskap er imidlertid lite problematiserende i formen og legger i stor grad opp til at elevene skal reprodusere den kunnskapen lærebøkene presenterer. En påstand her er at det i fremstillingen kan se ut som begrepskunnskap, men når en ser nærmere etter er det ferdige årsaker som presenteres og som skal læres på lik linje med andre fakta. Det tredje aspektet som er tydelig i begge bøkene er metodekunnskap. Et kjennetegn på metodekunnskap er at det i motsetning til arbeid hvor en skal referere og gjengi, skal en her drøfte, vurdere og kritisk ta stillingen til innholdet i for eksempel en kilde. Begge lærebøkene argumenterer også for metodekunnskap i sine innledninger og de fremhever særlig verdien av å lære historisk metode i tilknytning til det historiske stoffet.

Begge lærebøkene legger vekt på å fremstille verdispørsmål. Det som skiller dem er at i motsetning til *Norge 2* legger *Veier til vår tid* opp til at elevene aktivt skal gå inn i dilemmaene og selv reflektere og gjøre seg tanker rundt ulike moralske og etiske dilemma. *Veier til vår tid* har som lærebok en sterkere verdifokusering.

---

<sup>178</sup> Ammert 2008, s. 213.

<sup>179</sup> Lund 2006, s. 26.

De to lærebøkene står i en tradisjon hvor en analytisk og vitenskaplig tilnærming til historien har vært det sentrale. De to lærebøkene har begge hovedvekten på den store fortellingen, men *Veier til vår tid* har i tillegg åpnet opp for en rekke møter med enkeltmennesker og de individuelle fortellingene. Dermed får læreboken frem at de individuelle og de kollektive fortellingene er tett sammenvevde og de individuelle fortellingene skaper en forbindelse til den kollektive fortellingen. Dette fremhever også Bernar Eric Jensen som viktig i forhold til å øke elevenes narrative kompetanse, noe som skal være med på å gi dem økt forståelse for mennesket som historieskapende.<sup>180</sup> Dette gjør at *Veier til vår tid* muligens lykkes noe bedre i forhold til å oppfylle læreplanens mål om innlevelse og forståelse for mennesker i fortiden og deres betydning som historieskapende.

## **Kapittel 5: Analyse av lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2006**

### **5.1 Hva sier læreplanen ?**

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført i norsk skole. Nye læreplaner skulle erstatte Reform 94 i den videregående skole og L-97 i Grunnskolen. Den generelle del av læreplanen ble imidlertid beholdt.

Et av hovedankepunktene mot reformene på 1990 tallet var at kunnskap og det faglige innholdet ikke ble ivaretatt i tilstrekkelig grad. Internasjonale undersøkelser som PISA-undersøkelsen viste at norske elever oppnådde svakere resultater enn elever i andre euroepiske land.<sup>181</sup> Kunnskapsløftet skal på mange måter bidra til å tilføre skolen det disse reformene ikke hadde klart. Derfor som navnet tilsier skulle en nå i mye større grad ha fokus på kunnskaper og ferdigheter.

I kunnskapsløftets historiefag er det Blom og Helle kaller den nye didaktikken tydelig til stede. I innledningen hvor fagets formål er skissert kommer dette klart frem:

---

<sup>180</sup> Jensen 2006, s. 273.

<sup>181</sup> [http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport\\_2001.pdf](http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport_2001.pdf)

”Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.”<sup>182</sup>

Her bruker læreplanen begrepet historiebevissthet for første gang i en norsk læreplan i historie. I siste avsnitt under formålet med faget finner vi en omskriving av et sentralt begrepspar i historiediaktikken, historieskapte og historieskapende, når læreplanen sier: ” Historisk innsikt kan bidra til å forstå sin egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er en del av en historisk prosess.”<sup>183</sup>

Historiefaget er plassert på VG2 med to timer i uken og på VG3 med fire timer i uken. Skillet mellom eldre og nyere historie ble nå satt til 1750 og ikke 1850 som tidligere. Til hvert av de to hovedområdene finner vi kompetansemål som utgjør kjernen i det elevene skal lære i faget. I tillegg til kompetansemålene finner vi i historiefaget også de grunnleggende ferdighetene som vi finner i alle fagene i Kunnskapsløftet. Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene skal integreres i kompetansemålene.

Kunnskapsløftet har gitt historiefaget nye utfordringer. Det har for det første en mye sterkere fokus på ferdighetslæring, for det andre angir kompetansemålene at elevene skal tilegne seg store mengder historisk kunnskap og for det tredje er planene mindre detaljstyrte enn tidligere. Dette er med på å gi lærerne større handlefrihet, men det stiller samtidig større krav til deres kompetanse.

Lund argumenterer for at i Kunnskapsløftets læreplaner i historie er begrepene historiebevissthet og historisk tenkning synlige og har satt tydelige spor.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Utdanningsdirektoratet: Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Oslo 2007

<sup>183</sup> Utdanningsdirektoratet: Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Oslo 2007

<sup>184</sup> Lund 2006, s. 64.

## **5.2 Abrahamsen, Dyrvik, Ohman Nielsen, Aase Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750**

**Arnesen, Dyrvik, Lund, Ohman Nielsen, Skøien**

### **Arbeidsportal Verdenshistorie og Norgeshistorie**

#### **5.2.1 Presentasjon av læreverket**

Samlagets læreverk Portal ble utgitt første gang i 2003 og kom med sin 2. utgave i 2007. Til grunn for denne revideringen ble læreplanen fra 2006 lagt. Portal består av en rekke komponenter. I tillegg til de to lærebøkene som dekker kompetansemålene på henholdsvis VG2 og VG3 har forlaget utgitt en arbeidsbok kalt Arbeidsportal som er felles for både VG2 og VG3. Her er store deler av lærestoffet knyttet til historieforståelse og metode lagt. Læreverket har også en nettside, ”Nettportal”, som har supplerende stoff med ulike typer tilleggsoppgaver på ulikt nivå.

I denne oppgaven er det de kapitlene som omhandler norgeshistorie i Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750 (heretter omtalt som Portal) som blir lagt til grunn for analysen. Portal består av seks deler som er inndelt kronologisk. Til hver del er det knyttet kapitler som tar for seg ulike tema knyttet til tidsperioden. Til sammen er det 28 kapitler som utgjør et sidetall på 451. Av dette utgjør norgeshistorien 145 sider, og kapitlene som omhandler norgeshistorien knyttes tett opp til kapitlene som omhandler verdenshistorie. Hver del innleder med en presentasjon av tendenser og problemstillinger knyttet til perioden. Kapitlene innleder også med inngresser hvor de viktigste spørsmålene blir stilt og i slutten av kapitlene finner eleven en ramme med faktasetninger som oppsummerer det viktigste fra kapitlet. I tillegg avsluttes også kapitlene med en direkte henvendelse til elevene. Læreboka er rikt illustrert og inneholder en rekke diagrammer og kart. For å kunne gi en helhetlig vurdering av Portal har jeg også valgt å inkludere Arbeidsportalen i analysen.

#### **5.2.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap**

” [...]når norske forhold drøftes, kommer vi tettere inn på enkeltmennesker og dagliglivet enn når vi trekker linjer i verdenshistorien.”<sup>185</sup> På denne måten forklarer forfatterne i forordet av *Portal* hvordan de har nærmet seg stoffet om Norge. De skisserer også opp

---

<sup>185</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

noen målsettinger for læreverket ved å fremstille noen begrepspar bak på læreboka hvor et av dem er oversikt og identitet. Dette forteller oss at forfatterne ønsker å gi oversikt og trekke de lange linjene samtidig som den ønsker at elevene skal se seg selv i det historiske stoffet. Dette er også noe av det som kjennetegner læreverket, at det veksler mellom det nære og gjenkjennbare til de store oversiktene. Å vektlegge det nære og gjenkjennbare er klart til stede i kapittel 16 ”Kriser og klassekamp i Norge”. For å forklare de økonomiske krisene og hvordan de påvirket folks hverdag lar forfatterne elevene møte en familie gjennom to generasjoner:

*Byarbeidet til Lars og Tora var bedre betalt enn arbeidet på bygdene. Slik skulle de to hjelpe familiene med kontanter i de første årene. Familien til Lars og Tora var typiske for dem som fikk store vansker i mellomkrigstida. Framtiden ble ikke som forventet.<sup>186</sup>*

Å møte enkeltmennesker gjør at elevene lettere får forståelse for de historiske hendelsene og hvordan de virket på folk. Videre vil en også lettere identifisere seg med enkeltmennesker, og det er gjennom disse møtene at elevene utvikler empati. Kapittel 16 skiller seg ut fra de andre kapitlene i forhold til denne tilnærmingen, her har forfatterne valgt å gå tett på enkeltmennesker. Dette ser vi ikke i like stor grad i de andre kapitlene. Her velger forfatterne på samme måte som vi har sett i andre lærebøker, å fremstille grupper som aktører i de historiske hendelsene. Samtidig møter vi også enkeltmennesker i kraft av de sentrale aktørene. I kapittel 4 ”Året 1814” vektlegges de sentrale aktørene som Grev Wedel Jarlsberg, Karl Johan og Kristian Fredrik i fremstillingen.<sup>187</sup> Det er allikevel stor forskjell på å møte disse personene og å møte med familiene som blir rammet av de økonomiske krisene i mellomkrigstiden.

I *Arbeidsportal* møter elevene en fordypningsoppgave med tittelen ”Margit og den moderne tida”.<sup>188</sup> Her møter vi den historiske personen Margit Bjørnsdatter fra Suldal. Møtet har en metodisk tilnærming hvor lærebokforfatterne viser elevene hvordan de kan konstruere en fortelling om en historisk person basert på ulike typer kilder.

---

<sup>186</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 249.

<sup>187</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 57.

<sup>188</sup> Arnesen et al. 2007, s. 116.



*Portal* har som et av målene i tillegg til å vektlegge oversikt og identitet at elevene skal få forståelse og samtidig være kritiske. Læreboken går derfor flere ganger i en slags dialog med elevene. Et eksempel på dette finner vi i kapittel 18 ”Okkupasjonstid i Norge”:

*Mange har ønsket å fremstille okkupasjonsårene som en periode i svart-hvitt. Da blir den enkel å forstå, og mye blir greit å forsvare. Det enkle appellerer mer enn det kompliserte.[...] Men vi bør ikke forveksle det å ha klare verdistandpunkter med det å ikke ville ta inn over seg ny kunnskap. Det er gjennom ny kunnskap vi øker vår innsikt og bedre forstår hva som virkelig truer våre verdier.<sup>189</sup>*

Her henvender forfatterne seg direkte til eleven og er tydelig på at ny kunnskap er med på å øke forståelsen for mennesker som levde i fortiden.

Tidsdimensjonene fortid – nåtid – samtid et tydelige gjennom hele læreverket. I forordet poengterer forfatterne fortidens betydningen når de sier:

”En grunn er at vi alle søker mening i fortiden og leter etter kunnskaper som kan gi oss hjelp til å forstå vår egen tid.”<sup>190</sup>

Her sier forfatterne klart at fortiden har betydning for vår forståelse av nåtiden. Å se fortiden i sammenheng med nåtid ser vi klart i problemstillingene som presenteres som diskusjonsemner i slutten av kapitlene. I flere av disse blir elevene oppfordret til å vurdere fortiden i lys av nåtiden og omvendt:

”På hvilken måte synes du liberalismen skapte utvikling i årene 1850 – 1914, og på hvilken måte synes du den skapte problemer? Hvilke likheter ser du med situasjonen i dag?”<sup>191</sup>

Læreboka avslutter med et kapittel kalt ”Historie i ørneperspektiv” hvor forfatterne trekker de store linjene i historien og viser hvordan fortiden preger nåtiden.<sup>192</sup> Kapitlet avsluttes med tanken om fremtiden sett i lys av fortidens hendelser. Kapitlet gjengir dermed historien i en fortid-, nåtid- og fremtidsdimensjon, noe som hjelper elevene til selv å se disse sammenhengene.

---

<sup>189</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 301

<sup>190</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

<sup>191</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 137.

<sup>192</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 449.

*Portal* og *Arbeidsportal* utfyller hverandre som komponenter i å formidle oversikt over de historiske hendelser og samtidig møter med enkeltmennesker. Lærebøkene er også tydelige i forhold til å gå inn i en dialog med elevene, og tidsdimensjonen er tydelig gjennom hele læreverket.

### 5.2.3 Møteplass for ulike kulturer

I forordet til *Portal* sier forfatterne at de har valgt å presentere historien om Norge gjennom et moderniseringsperspektiv.<sup>193</sup>

For å få frem begivenhetene, endringsprosessene, skillelinjer og konflikter vektlegges det gjennom læreboka ulike perspektiver og dimensjoner. I forordet argumenterer forfatterne med at hver generasjon må skrive historien på nytt. Mennesker forandrer seg, nye generasjoner tenker annerledes og ny forskning gir nye svar.<sup>194</sup>

For å unngå en leksikalsk fremstilling som forfatterne sier selv, har de valgt å innlede hvert kapittel med en problemstilling. Dette gir en problematiserende tilnærming til lærestoffet som viser at det nødvendigvis ikke finnes klare svar på alt. For å drøfte problemstillingene i innledningene, bruker *Portal* ulike ståsted og perspektiv.

I kapittel 3, ”Veier til selvstendighet for Norge”, er det Norges selvstendighet og 1814 som drøftes, og læreboka tar utgangspunkt i tre teorier lansert av norske historikere. Det første er at nordmennene brøt ut fordi de hadde blitt diskriminert av danskene. Det andre er at det norske samfunnet hadde utviklet seg slik at det nå var klart for en egen stat. Det tredje er at 1814 var en følge av europeisk storpolitikk i kjølvannet av den franske revolusjonen.<sup>195</sup>

I kapittel 4, ”Året 1814”, drøftes Kristian Fredriks rolle i 1814 og videre det læreboken kaller for den korte og den lange veiene til selvstendighet for Norge.

I kapittel 18, ”Okkupasjonstid i Norge”, drøftes det hvorfor det har vært så mye strid om okkupasjonsårene i Norge. I kapittel 21, ”Etterkrigstid og sosialdemokratisk orden i Norge”, er det ulike historikers syn på den gjenreisningsideologien, som rådde i

---

<sup>193</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

<sup>194</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

<sup>195</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 42 .

etterkrigstiden som blir drøftet. Eksemplene viser at læreboka legger vekt på å fremstille ulike perspektiver på historien og at oppfatninger endres med tiden.

*Portal* oppfordrer også elevene til å sette seg inn i de ulike perspektivene og argumentere for dem: ”I ingressen til dette kapittelet møtte du tre forklaringer på at forbindelsen mellom Danmark og Norge gikk i oppløsning i 1814. Er alle de tre forklaringene like lette å argumentere for? Hvilket syn på forbindelsen skjuler seg bak hver av dem?”<sup>196</sup>

I kapittel 12, ”Norge – den nøytrale allierte”, drøfter *Portal* hvorfor konfliktene og motsetningene mellom samfunnsgrupper økte i denne perioden. I en diskusjonsoppgave mot slutten av kapitlet oppfordres elevene til å drøfte denne problemstillingen selv: ”Hva tror du bidrog mest til de økte samfunnsmotsetningene?”<sup>197</sup> Her får elevene en direkte henvendelse og en anledning til å sette seg inn i de ulike perspektivene.

I *Arbeidsportal* suppleres det med en rekke oppgaver hvor elevene skal ta stilling til ulike perspektiver. Et eksempel på dette er en oppgave hvor elevene blir presentert for ulike syn på stemmerett for kvinner.<sup>198</sup> Et annet eksempel er en oppgave knyttet til andre verdenskrig i norsk historieforskning hvor elevene skal jobbe med endringen av det offisielle bildet av nordmenn under krigen og mytene knyttet til krigen.<sup>199</sup>

*Portal* formidler på lik linje med de andre lærebøkene Norge som nasjon sin historie med en viss distanse. Forfatterne stiller seg utenfor hendelsene og beskriver og forklarer det som skjer sett utenfra. Gjennom hele fremstillingen brukes begrepet Norge, og det er Norges kollektive historie som fortelles. *Portal* har også en metatilnærming når en i kapittel 21, ”Etterkrigstid og sosialdemokratisk orden i Norge”, presenterer fellesskapsmytene som oppstod i etterkrigstiden og viser hvordan ”vi” ble brukt for skape en oppfatning av at alle stod sammen.

”Ideologien har forkynt ideen om et stort ”vi” gjennom uttrykk som ”vi husker alle godt...”, ”vi vil ikke at...”, ”vi ønsker alle at...”. Historikerne har kalt det en

---

<sup>196</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 51.

<sup>197</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 205.

<sup>198</sup> Arnesen et al. 2007, s.124.

<sup>199</sup> Arnesen et.al. 2007, s.169.

felleskapsmyte.”<sup>200</sup> Den samme metatilnærmingen finner vi også når læreboka drøfter betydningen av norsk identitet og nasjonsbygging.<sup>201</sup>

*Spørsmålene er store og mange, avstanden fra globale utviklingstrekk og ned til hver enkelt av oss kan virke uendelig stor. Men daglig får vi påminnelser om at livet vårt blir påvirket av forhold som vi ikke selv styrer. La oss likevel til slutt minne om at mennesker aldri har hatt større frihet enn i dag.*<sup>202</sup>

Slik velger *Portal* å avslutte i det siste kapitlet som har fått navnet ”Historien i et ørneperspektiv”. Sitatet er en omskriving av at vi er historieskapt på den måten at vi er skapt og formet av forhold som vi selv ikke har hatt innflytelse over. Samtidig har vi en unik mulighet i å prege vår egen fremtid og selv være med på å skape historie gjennom alle de valgene vi i dag har mulighet for å ta.

*Portal* klarer som læreverk å formidle ulike perspektiver på de historiske hendelsene. Læreverket kjennetegnes også ved at det inntar et metaperspektiv på fenomener som nasjonsbygging og identitetsbygging. Det viser også på en tydelig måte at mennesker er historieskapende og historieskapt.

#### **5.2.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

Ulike aspekter ved historisk kunnskap blir også synliggjort i *Portal*. I forgrunnen ligger utsagnskunnskap med vekt på hva som skjedde og hvorfor. Samtidig løftes innholdet opp på et abstrakt nivå hvor lærebokforfatterne er opptatt av å formidle årsaker og virkning, kontinuitet og brudd. *Arbeidsportal* gir en grundig innføring i historisk forklaring ved å skille mellom årsaksforklaring, motivforklaring og funksjonforklaring. I tillegg til å presentere forklaringsmodellene kommer læreboken med kritikk av hver enkelt for så å konkludere med at de tre forklaringsmodellene må virke sammen.<sup>203</sup> Dette illustreres så med to eksempler: ”Hvorfor ble Margit i Suldal ?” og ”Hvorfor ble Norge moderne ?” Denne tilnærmingen til historisk forklaring tar flere av kapitlene i *Portal* videre i sin

---

<sup>200</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 346.

<sup>201</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 46.

<sup>202</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 451.

<sup>203</sup> Arnesen et al. 2007, s. 17.

formidling av lærestoffet. I kapittel 4, ”Året 1814”, drøftes årsakene til at Norge kunne få en grunnlov av det formatet som landet fikk. Videre drøftes det også i samme kapittel om innføringen av Grunnloven innebar et klart brudd med eneveldet eller om endringene ikke var så omfattende likevel.<sup>204</sup>

I forordet til *Portal* skriver forfatterne: ”Vi ser resultatene av den utviklingen generasjoner før oss stod midt oppi. Valgene og handlingene som mennesker i tidligere generasjoner har tatt, har betydning for den nåtiden vi opplever.”<sup>205</sup>

Her viser læreboka et historiesyn som gir de handlingene og valgene disse menneskene tok, stor betydning. Gjennom læreboka møter vi disse handlingsvalgene og handlingsmuligheten på ulike måter. I kapittel 3, ”Veier til selvstendighet for Norge”, er det bøndernes engasjement og mobilisering som vektlegges. Det fortelles om tre hendelser som alle fikk betydning for synet på bondebefolkningen: ”Strilekrigen og Lofthus-opprøret hadde vært kortvarige blaff, men Hauge-bevegelsen ble en varig mobilisering av den norske allmuen. Både elitegruppene i Norge og regimet i København forstod at de for framtida måtte ta større hensyn til bondebefolkningen.”<sup>206</sup>

I kapitlet om okkupasjonen av Norge drøftes også handlingsvalg og handlingsmuligheter og hovedspørsmålet er hvorfor handlingsmulighetene og handlingsvalgene ble oppfattet så ulikt.<sup>207</sup>

I *Arbeidsportal* hvor vi møter Margit fra Suldal er det nettopp hennes valgmuligheter og det utfallet valgene fikk for hennes liv som betones.<sup>208</sup> I oppgaven knyttet til teksten skal elevene danne seg et bilde av Margit.

*Portal* er også opptatt av kontrafaktiske refleksjoner og i kapittel 4, ”Året 1814”, skriver forfatterne slik: ”Det er likevel fristende å komme med et lite kontrafaktisk spørsmål: Hva slags forfatning ville Norge ha fått dersom den norske oppstandelsen ikke hadde kommet, og dersom det helt fra februar 1814 hadde blitt ført forhandlinger med svenskene?”<sup>209</sup>

---

<sup>204</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 62.

<sup>205</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

<sup>206</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 46.

<sup>207</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 289.

<sup>208</sup> Arnesen et al. 2007, s. 116.

<sup>209</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 63.

Dette spørsmålet videreføres i en oppfordring til elevene om å gå inn i kontrafaktisk refleksjon og la en faktisk historisk hendelse erstattes av en tenkt. Det gis to konkrete eksempler fra året 1814.<sup>210</sup> Læreboka gir ingen svar, men åpner opp for en diskusjon rundt de valgene som ble gjort og de handlingene som ble gjort og de handlingene som ikke ble gjort.

I slutten av hvert kapittel finner vi oppsummeringer og diskusjonsoppgaver. I disse finner vi elementer av metodekunnskap når elevene må ta stilling til ulike historiske hendelser, drøfte og vurdere årsaksforklaringer og perspektiver.

I metodekunnskap ligger også en viktig ferdighet i forhold til å tenke kritisk og til å ha en kritisk tilnærming. Måten *Portal* velger å bruke problemstillinger på som innledninger til hvert kapittel, legger opp til en kritisk tenkning i tilknytning til de historiske hendelsene som blir referert og hjelper elevene til å se at der ikke nødvendigvis er klare og entydige svar.

I *Arbeidsportal* er det meste av stoffet knyttet til hovedområdet historisk forståelse og metode lagt. I tillegg til et innføringskapittel om å arbeide med kilder, illustreres dette med grundige eksempler på hvordan elevene kan jobbe med kilder.<sup>211</sup> I arbeidet med kilder er det særlig kildens troverdighet og pålitelighet som det blir stilt spørsmål til. Videre i *Arbeidsportal* finner vi et godt utvalg av kildeoppgaver hvor elevene skal lese kildene og betydningen av dem med kritiske øyne. Alle kildene har spørsmål knyttet til seg som skal hjelpe elevene til å hente ut det vesentlige i kilden. Oppgavene har i stor grad en problematiserende tilnærming. Et eksempel på det finner vi i oppgavene knyttet til Regjeringserklæringen fra Nygaardsvoldministeriet i 1935. Etter en rekke reproduserende spørsmål hvor elevene skal finne svar i kilden må de til slutt reflektere over om Arbeiderpartiet har blitt mer demokratisk.<sup>212</sup>

I det moderniseringsperspektivet som er lagt i denne læreboka går endring av verdier og tenkemåter inn som en naturlig del av fremstillingen. I kapittel 18, ”Okkupasjonstid i Norge”, er det av hovedpoengene i fremstillingen å belyse hvorfor de enkle syn og det offisielle bildet av nordmenn under krigen endres med tiden og kan i dag

---

<sup>210</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 63.

<sup>211</sup> Arnesen et al. 2007, s. 6.

<sup>212</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 127.

sees på med en mer nyansert tilnærming. Kapitlet viser hvordan ulike verdivalg og oppfatningen av samtidens begivenheter endres med tiden. Dette kan stå som et eksempel på den sterke verdifokuseringen som preger *Portal* som læreverk.

*Portal* tar i bruk alle aspektene ved historisk kunnskap når den legger opp til at elevene skal ha en kritisk tilnærming til lærestoffet. Dette finner vi ofte en tendens til i ulike lærebøker, men *Portal* gjør alvor av dette gjennom sin tilrettelegging av arbeidsmåter og arbeidsoppgaver.

### **5.2.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

Forfatterne av *Portal* sier selv i forordet noe om den tilnærmingen de har valgt til stoffet. ” [...] , men når norske forhold drøftes, kommer vi tettere på enkeltmennesker og dagliglivet enn når vi trekker linjer i verdenshistorien.”<sup>213</sup>

Et slikt ståsted vil også prege forholdet mellom de kollektive og de individuelle fortellingene og vi kan anta at vi finner flere av de individuelle fortellingene i de kapitlene som omhandler Norge sin historie. Vi finner de individuelle fortellingene og det klareste eksemplet er i kapittel 16, ”Kriser og klassekamp i Norge”. Her møter vi parallelt med den kollektive fortellingene om mellomkrigstiden fortellingen om Anna og Olav og deres barn Lars og Tora.<sup>214</sup> Deres fortelling blir her brukt til å belyse og forklare den kollektive fortellingen og hjelper på den måten elevene til en større forståelse for de historiske hendelsene og hvordan de faktisk preget menneskene som opplevde denne tiden. Denne tilnærmingen er enestående for dette kapitlet og blir ikke brukt i andre kapitler.

Et gjennomgående trekk med *Portal* er at det er de kollektive fortellingene som er mest fremtredende. Samtidig er fortellingene mer preget av å være åpne og ikke lukkede. Dette fordi forfatterne er så aktivt til stede i fremstillingen og hele tiden stiller spørsmål og kommenterer sin egen fremstillingen. På den måten blir eleven som leser, aktivisert og oppfordret til å bearbeide og reflektere rundt det hun leser.

---

<sup>213</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 11.

<sup>214</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 248.

I et kapittel har den tradisjonelle fortellingen fått en tydelig plass, og forfatterne kommenterer også dette selv: ”Med krigsutbruddet i 1807 kommer det med ett slik fart i utviklingen at den best passer som en tett kronologisk fortelling.”<sup>215</sup>

Her finner vi en lukket fortelling som inneholder en fullstendig historie med begynnelse og slutt.

I *Arbeidsportalen* fungerer den tidligere nevnte fortellingen om Margit fra Suldal også som en individuell fortelling og et møte som elevene i stor grad vil kunne identifisere seg med. I tillegg til at fortellingen fungerer som et møte med et enkeltmenneske blir også elevene oppfordret til selv å danne seg et bilde av den unge jenta på bakgrunn av de opplysningene de får.

Arbeidsportalen har flere oppgaver der elevene selv skal konstruere sin egen oppfatning om hendelser i fortiden. Et annet eksempel finner vi i oppgaven knyttet til okkupasjonen av Norge hvor elevene skal skrive et fiktivt brev eller et dagboksnotat på bakgrunn av den kunnskapen de og ved å forestille seg at de er en av de skisserte personen som læreboka presenterer.<sup>216</sup>

Et kjennetegn ved *Portal* er at den i stor grad vektlegger åpne fortellinger, hvor elevene blir ført inn i problematiserende tankerekker knyttet til lærestoffet. Den individuelle fortellingen er også representert, men denne er ikke tatt i bruk gjennom hele læreverket. Den brukes i enkelte av kapitlene for å skape sammenhenger mellom den store og den lille fortellingen.

### **5.3 Grimnes, Øhren, Linnè Eriksen, Wiig, Ertresvaag, Eliassen, Skovholt:**

#### **Tidslinjer 2 Verden og Norge Historie Vg3 Aschehoug (2008)**

##### **5.3.1 Presentasjon av læreverket**

*Tidslinjer* ble utgitt i forbindelse med Kunnskapsløftet og det er læreplanen av 2006 som er lagt til grunn. Læreverket består av to komponenter Tidslinjer 1 og Tidslinjer 2, i tillegg har læreverket et omfattende nettsted med supplerende tilleggsmateriell. I denne oppgaven er det Tidslinjer 2 som er lagt til grunn for analysen og jeg har konsentrert meg om de kapitlene som dekker norgeshistorien og historisk forståelse og metode. *Tidslinjer*

---

<sup>215</sup> Abrahamsen et al. 2007, s. 47.

<sup>216</sup> Arnesen et al. 2007, s. 169.



2 består av fem deler som til sammen inneholder 22 kapitler, av disse er det 8 kapitler som dekker norgeshistorien. I tillegg finner vi fire deler med historieforståelse og metode. Hvert kapittel er bygd opp med en nærbildetekst som innleder kapitlet, så følger hovedteksten og til slutt i hvert kapittel en aktualiserende perspektivtekst. Det er også repetisjonsoppgaver og arbeidsoppgaver knyttet til kapitlene. I historieforståelse og metode finner vi både lærestoff og oppgaver som legger opp til anvendelse av lærestoffet.

### 5.3.2 Opprettholdelse og utvikling av identitet og forestilte fellesskap

*Tidslinjer 2* er på samme måte som *Portal* opptatt av både nærhet og distanse i studiet av fortida. Læreverket gjør dette på en systematisk måte med at hvert kapittel innledes med det forfatterne kaller en nærbildetekst: "[...]en nærbildetekst som gjerne omhandler en enkeltperson eller en enkelthendelse som er knyttet til emnet kapitlet tar opp."<sup>217</sup>

Kapittel 8, "Det moderne tar form", innledes med en nærbildetekst hvor et amerikabrev blir gjengitt. Her møter elevene Erik Hagene som skriver hjem i positive ordlag om Amerika: "Her i Amerika er det så mange epler at en stor del ikke brukes, men benyttes til dyreføde. Vindruer vokser både vilt og dyrkes, og det lages god vin av dem. Maiskolbene ser meget flotte ut."<sup>218</sup>

Videre i kapittel 15, "Det okkuperte Norge", er nærbildeteksten et utdrag fra Petter Moens dagbok: "Har vært i 2 forhør. Ble pisket. Røpet Vic. Er svak. Fortjener forakt. Er fryktelig redd for smerte. Men er ikke redd for å dø."<sup>219</sup>

Disse to eksemplene på nærbildetekster viser at selv om tekstene er ulike, oppnår forfatterne det samme. Læreboken legger opp til at elevene i møte med enkeltmenneskene skal utvikle empati og forståelse for mennesker som levde i fortiden.

I tillegg til å møte enkeltmennesker legger også læreboken opp til at elevene skal sette seg inn i enkeltmenneskenes situasjon. I en av oppgavene til kapittel 8, "Det moderne tar form", blir elevene direkte oppfordret:

---

<sup>217</sup> Grimnes et al. 2008, s. 3.

<sup>218</sup> Grimnes et al. 2008, s. 150.

<sup>219</sup> Grimnes et al. 2008, s. 282.

”Tenk deg at året er 1884, og du har emigrert til USA. Skriv et brev til dine slektninger i Norge der du omtaler årsaker til at du dro, og beskriv hvordan livet ditt i Amerika er blitt.[...]”<sup>220</sup>

Oppgaver av denne typen hvor elevene skal inn og konstruere egne fortellinger finner vi ulike eksempler på i flere av kapitlene. Et annet eksempel er når elevene blir bedt om å skrive en tekst der de skal fortelle om en av personene på et gitt bilde. Oppgaven gir hjelpespørsmål som: Hva ser jeg ? Hva lukter jeg ? Hvordan har jeg det ?<sup>221</sup> Gjennom oppgaver av denne karakter må elevene virkelig prøve å sette seg inn i hvordan det var å leve i en annen tid.

Møtet med enkeltmennesket blir ivaretatt gjennom nærbildetekstene og oppgavene, i hovedteksten er det derfor den kronologiske og tematiske fremstillingene av de historiske hendelsene som blir vektlagt. Men også i hovedteksten møter vi enkeltmennesker men det er i hovedsak, som vi også har sett i de tidligere lærebøkene, de sentrale aktørene som er mest synlige. I kapittel 9 ”Nasjonsbygging og demokratisering” tar læreboka for seg den kulturelle nasjonsbyggingen ved å legge stor vekt på personer som Welhaven, Wergeland, Asbjørnsen og Moe, Bjørnson og Nansen:

*Kunstnere og andre som fremmet den norske nasjonale identiteten, ble folkehelter. Bjørnstjerne Bjørnson skrev historiske skuespill og nasjonale dikt. Hans bondefortellinger var med på å gi Bygde-Norge en identitet, mens nasjonalsangen ”Ja, vi elsker dette landet” ga en fremstilling av den unge norske nasjonens historie.*<sup>222</sup>

Her er det ikke møte med enkeltmennesket, men enkeltmennesket i kraft av store personligheter som har satt spor etter seg i fortiden som er lærebokens anliggende.

Som vi har nevnt tidligere, er *Tidslinjer 2* opptatt av både nærhet og distanse. Hvert kapittel kan på denne måten ses som en helhet, som søker å skape nærhet og distanse i studiet av fortida.<sup>223</sup> Her poengteres studiet av fortiden og *Tidslinjer 2* har i ”Historieforståelse og metode” del 4 et eget kapittel som de kaller ”Forestillinger om

---

<sup>220</sup> Grimnes et al. 2008, s.164.

<sup>221</sup> Grimnes et al. 2008, s. 90.

<sup>222</sup> Grimnes et al. 2008, s.171.

<sup>223</sup> Grimnes et al. 2008, s. 3

fortida”. Her er forfatterne svært konkrete og henvender seg direkte til elevene når de skriver om elevens egne forestillinger om fortiden:

*Menneskets forståelse av fortida har betydning både for hvordan det ser på samtida, og hvordan det vil møte framtida. [...] Forskere som arbeider med historiens betydning for menneskers identitet, kaller menneskets bruk av historie for å orientere seg for historiebevissthet.*<sup>224</sup>

Deretter følger Jeismann sin mye brukte definisjon av begrepet historiebevissthet fra 1979.

At tidsdimensjonen er viktig ser vi gjennom hele fremstillingen i *Tidslinjer 2*. I kapittel 3, ”Det førindustrielle Norge”, drøfter perspektivteksten på slutten av kapitlet ”Befolkningsveksten i vår tid i en fortid, nåtid og fremtidsdimensjon”<sup>225</sup> Et annet eksempel finner vi i perspektivteksten til kapittel 8 ”Det moderne Norge” hvor det er innvandringen som drøftes i lys av tidsdimensjonene.<sup>226</sup>

Den siste diskusjonsoppgaven i *Tidslinjer 2* tar utgangspunkt i tidsdimensjonene når den spør: ”Kan vi lære noe av historien? Gjør kunnskap om vår nære fortid oss bedre i stand til å si noe om hva som kan komme til å skje, og hva vi selv kan gjøre for å påvirke utviklingen?”<sup>227</sup>

Vår identitet, både den individuelle og den kollektive, er knyttet til fortiden da det er den som er på å gi oss en identitet som mennesker og som deltakere i et forestilt fellesskap. Oppgaven utfordrer elevene til å se på fortiden, knytte den til nåtiden og bruke den til å si noe om fremtiden.

*Tidslinjer 2* skaper sammenhenger mellom den individuelle fortellingen og den kollektive gjennom en rekke nærttekster. Videre gir læreboken eksplisitt innføring i begrepet historiebevissthet og en tenkning i en fortid-, nåtid- og fremtidsdimensjon.

---

<sup>224</sup> Grimnes et al. 2008, s. 446

<sup>225</sup> Grimnes et al. 2008, s. 69

<sup>226</sup> Grimens et al. 2008, s. 165

<sup>227</sup> Grimnes et al. 2008, s. 445

### 5.3.3 Møteplass for ulike kulturer

*Tidslinjer 2* har som en tredje del i hvert kapittel en tekst de kaller perspektiver. Det er i denne delen av læreboken hvor emner fra kapitlet blir aktualisert og problematisert slik forfatterne sier det selv i innledningen.<sup>228</sup>

I perspektivteksten ”Aldri mer 9.april” drøftes det om det tyske angrepet på Norge kunne vært unngått.<sup>229</sup> Her belyses ulike sider ved problemstillingen og teksten viser at det ikke finnes enkle svar på slike spørsmål. Det samme finner vi i perspektivteksten

”Landssviksoppgjøret”, her blir de ulike sidene ved landssvikoppgjøret belyst og krigens mer problematiske sider trukket frem: ”I mange år var det først og fremst motstands- og krigsheltene som ble dyrket. De representerte den kampen som det nasjonale flertallet identifiserte seg med. Etter hvert er det blitt mer oppmerksomhet rundt krigens ofre.”<sup>230</sup>

I selve hovedteksten er det lite problematisering, et inntrykk er at det den kollektive oppfatningen av de historiske hendelsene som fortsatt formidles. Det gis heller ikke rom for å presentere ulike historikersyn. Gjennom oppgaver utfordres imidlertid elevene på at de selv skal finne ulike perspektiver og problematisere stoffet. I kapittel 4, ”Demokratiet slår rot i Norge”, finner vi følgende oppgave:

”Flere historikere har hevdet at Norge ble ”gitt friheten i gave” i 1814. Det vil si at den nyvunne friheten ikke først og fremst skyldtes nordmennenes egen innsats, men var et resultat av ytre omstendigheter. Finn argumenter for og imot dette synet.”<sup>231</sup>

En lignende oppgave finner vi i kapittel 15, ”Det okkuperte Norge”:

”Alle nordmenn ble under krigen tvunget til å velge mellom å støtte NS, forholde seg mest mulig nøytral eller støtte motstandskampen. Gjør rede for argumenter som kunne tale for og imot hvert av disse valgene.”<sup>232</sup>

Begge oppgavene oppfordrer elevene til å gå inn i ulike problemstillinger og se saken fra flere sider. På den måten vil også de ulike perspektivene bli tydeligere for elevene.

*Tidslinjer 2* har valgt en tredeling av de enkelte kapitlene hvor vi i nærbildeteksten møter enkeltmennesket som aktør i fortiden. I selve hovedteksten er enkeltmennesket tonet ned,

---

<sup>228</sup> Grimnes et al. 2008, s. 3

<sup>229</sup> Grimnes et al. 2008, s. 280

<sup>230</sup> Grimnes et al. 2008, s. 298.

<sup>231</sup> Grimnes et al. 2008, s. 85.

<sup>232</sup> Grimnes et al. 2008, s. 297.

men her møter vi mange av de sentrale aktørene som var delaktige i de sentrale historiske hendelsene i fortiden. Vi møter også grupper av aktører som bøndene, arbeiderne og kvinner. Kvinner som aktører er imidlertid noe nedtonet i forhold til tidligere lærebøker hvor det var viktig å gi kvinnenens rolle i den historiske utvikling en egen plass. I *Tidslinjer 2* blir ikke kvinnene spesielt vektlagt som egen gruppe, før i kapitlene som dekker etterkrigshistorien.

I *Tidslinjer 2* er det som i de andre lærebøkene Norges sin kollektive historie som blir formidlet. Forfatterne er distanserte til hendelsene og bruker helt bevisst ”Norge” og ”nordmenn” og ikke pronomener som vi og oss:

”Da den annen verdenskrig brøt ut høsten 1939, erklærte Norge, som sine nordiske naboer, at landet ville være nøytralt. [...] De fleste nordmenn håpet og regnet med at Norge skulle greie å holde seg utenfor krigen denne gangen også.”<sup>233</sup>

Videre er *Tidslinjer 2* opptatt av hvordan den norske identiteten og nasjonalismen utviklet seg og hva den gjorde med den norske mentaliteten:

”Nasjonalistiske slagord som ”en nasjon – ett folk – ett språk” gjorde at man så med skepsis på folk med annen bakgrunn enn nordmenn flest.”<sup>234</sup>

”Det nasjonale fellesskapet, skapt rundt motstandskamp og hjemmefront, var sterkt.[...] En følelse av felles kamp og lidelse ga grunnlaget for det nasjonale samholdet.”<sup>235</sup>

Sitatene er eksempler som viser hvordan *Tidslinjer 2* vektlegger nasjonalisme som ideologi og den betydning det nasjonale fikk for det norske samfunnet i ulike perioder av historien.

I ”Historieforståelse og metode” del 3 er det historie som et nasjonsbyggende fag som blir belyst og elevene får forklart hvorfor den nasjonale historieskrivingen kom til å handle om ”vi og de andre”. Læreboken drøfter bakgrunnen for den nasjonale historieskrivingen og hvorfor den enkelte nasjons historie fortsatt er viktig.

”I dagens globaliserte verden med flernasjonale stater skulle man tro at det ikke lenger ville være behov for nasjonal historieskriving.[...] Til tross for dette handler fortsatt historiebøkene først og fremst om heroiske og bitre øyeblikk i nasjonens historie.”<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> Grimnes et al. 2008, s. 279.

<sup>234</sup> Grimnes et al. 2008, s. 171.

<sup>235</sup> Grimnes et al. 2008, s. 297.

*Tidslinjer 2* reflekterer også over hvordan skolen blir brukt til å skape en nasjonal fellesskapsfølelse og hvordan elevene forholder seg til dette:

”Når elever skriver besvarelser om for eksempel den annen verdenskrig og okkupasjonen av Norge, bruker de ofte ”vi”: ”Vi kjempet oss gjennom de vanskelige årene” Vi- følelsen viser at den nasjonale identiteten er levende i Norge.”<sup>237</sup>

*Tidslinjer 2* er opptatt av enkeltmenneskets betydning for den historiske utvikling og nærbildetekstene gir oss møter med dem og viser hvordan de har vært med på å påvirke hendelser. Samtidig skaper de en forbindelse til de kollektive fremstillingene hvor de sentrale aktørene er viet stor plass og hvor deres betydning for historien vektlegges. *Tidslinjer 2* viser hvordan både enkeltmenneskets valg og de mer sentrale aktørenes valg har fått betydning for historien. Den viser med andre ord at menneske er historieskapende og at andre menneskers valg har fått betydning for våre liv. Elevene blir så utfordret til å se seg selv i denne sammenhengen når de i det siste kapitlet blir utfordret i en diskusjonsoppgave som på mange måter er en omskriving av historieskapte og historieskapende:

”Kan vi lære noe av historien ? Gjør kunnskap om vår nære fortid oss bedre i stand til å si noe om hva som kan komme til å skje, og hva vi selv kan gjøre for å påvirke utviklingen ?”<sup>238</sup>

#### **5.3.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være.**

*Tidslinjer 2* har valgt å legge stor vekt på det de kaller hovedteksten. Når en leser hovedteksten gir den et førsteinntrykk som tilsier at den preges av utsagnskunnskap. Læreboken bruker mye plass på å forklare hva som skjedde og hvorfor det skjedde, noe som også er en viktig del av historiefagets egenart. Vektlegging av begrepskunnskap er på den ene siden ikke like tydelig i *Tidslinjer 2*. Begrepsparene årsak – virkning , brudd – kontinuitet ligger implisitt i teksten og blir ikke fremhevet. Det *Tidslinjer 2* gjør er å legge vekt på elevenes begrepsapparat gjennom grundige forklaringer av innholdsbegrep

---

<sup>236</sup> Grimnes et al. 2008, s. 301.

<sup>237</sup> Grimnes et al. 2008, s. 446.

<sup>238</sup> Grimnes et al. 2008, s. 445.

i margin, disse begrepene vil hjelpe elevene når de selv skal konstruere historisk kunnskap. Eksempler på slike innholdsbegrep finner vi i alle kapitlene.

*Tidslinjer 2* viser også gjennom læreverket at den er opptatt av handlingsmuligheter og handlingskonsekvenser.

Gjennom perspektivteksten ”Å leke med historien” prøver forfatterne å vise den betydningen enkeltmenneskers valg og motiver kan ha for et historisk forløp.<sup>239</sup>

Videre vektlegger læreboka utvandringen til USA og den betydningen et slikt valg fikk for den enkelte og samfunnet.

”Utvandringen lettet trykket fra befolkningsøkningen. Hvis ikke såpass mange hadde reist til utlandet for å skaffe seg arbeid, ville muligens nød og fattigdom ha vært mer utbredt i Norge enn tilfellet var.<sup>240</sup>

I kapittel 15 ”Det okkuperte Norge” er det tre sentrale handlingsvalg som særlig belyses i hovedteksten. Det ene er den norske regjeringens valgmuligheter 9.april,: skulle de kapitulere eller skulle de gjøre motstand?<sup>241</sup> Videre i kapitlet kommer to sentrale

spørsmål opp. Hvorfor var nordmenn i motstandsbevegelsen villig til å ta en slik risiko ? Hvorfor ble noen medlemmer av NS eller dro til fronten for å kjempe på tysk side ?

<sup>242</sup>Gjennom kapitlet prøver læreboka å forklare bakgrunnen for disse valgene som ble tatt og de konsekvensene valgene fikk. Læreboken oppfordrer også elevene til å gå aktivt inn i problemstillingene ved å jobbe med oppgaver:

”Alle nordmenn ble under krigen tvunget til å velge mellom å støtte NS, forholde seg mest mulig nøytral eller støtte motstandskampen. Gjør rede for argumenter som kunne tale for og imot hvert av disse valgene.”

”Både kong Haakon 7. og Vidkun Quisling gjorde valg som fikk stor betydning i april dagene 1940. På hvilken måte ? Bruk gjerne Internett og oppslagsverk til å finne ut mer om bakgrunnen for at de handlet som de gjorde.”<sup>243</sup>

Læreboka tar også på alvor læreplanens oppfordring om kontrafaktisk historie, og en egen perspektivtekst er viet denne typen refleksjon. I teksten ”Å leke med historien” leder

---

<sup>239</sup> Grimnes et al. 2008, s. 87

<sup>240</sup> Grimnes et al. 2008, s. 162.

<sup>241</sup> Grimnes et al. 2008, s. 285.

<sup>242</sup> Grimnes et al. 2008, s. 294.

<sup>243</sup> Grimnes et al. 2008, s. 297.

forfatterne elevene inn i en tankerekke omkring Karl Johan og 1814:, kunne Karl Johan ha tatt andre valg enn det han gjorde. Hensikten med teksten er å bevisstgjøre elevene omkring den betydningen enkeltmenneskers valg har for det historiske forløp.<sup>244</sup> Teksten avslutter med en diskusjonsoppgave:

*Vi har sett at Karl Johan kunne ha foretatt alternative valg som ville ha gitt norsk historie en annen retning. Kan du finne andre slike avgjørende valgsituasjoner i kapitlet? I hvilken grad vil det endre historiens gang dersom personene som var involvert, hadde valgt annerledes? Synes du et er meningsfylt å leke med historien på denne måten?*<sup>245</sup>

I tillegg til utsagnskunnskap og begrepskunnskap er også metodekunnskap vektlagt i læreboka. I innledningen poengteres det at et av målene med læreboka er at den skal innby til kritisk tenkning.<sup>246</sup> Læreplanmålet historieforståelse og metode er integrert i læreboka gjennom fire tematiske emner som hver for seg tar for seg ulike sider ved historisk metode. I tillegg er det oppgaver hvor elevene skal ta i bruk historisk metode for å komme frem til svar. Et eksempel er når elevene blir bedt om å vurdere en eller flere historiske kilder.<sup>247</sup> Ved å anvende en fremgangsmåte skal ikke elevene bare gjengi kildens innhold, men også si noe om dens troverdighet som kilde. Fremgangsmåten er en oppskrift på hvordan en kan tilnærme seg en kilde og læreboka gjør det helt riktig når den sier at en må hoppe over de spørsmålene som eventuelt ikke passer å anvende på den kilden en jobber med.<sup>248</sup> Slike oppskrifter ser vi i de fleste lærebøker og kan lett føre til at en jobber litt for mekanisk med stoffet. Det er derfor viktig å bevisstgjøre elevene slik som det blir gjort her ved at en bruker de spørsmålene som egner seg. Fremgangsmåten i *Tidslinjer 2* gir elevene anledning til å jobbe kritisk med kildematerialet fordi den stiller spørsmål i forhold til troverdighet, svakheter og styrke ved kilden.

Det kulturelle aspektet, og gjennom det verdisyn, vektlegges i alle kapitlene. *Tidslinjer 2* viser hvordan verdiene har endret seg i takt med samfunnsutviklingen.

---

<sup>244</sup> Grimnes et al. 2008, s. 87.

<sup>245</sup> Grimnes et al. 2008, s. 87.

<sup>246</sup> Grimnes et al. 2008, s. 4.

<sup>247</sup> Grimnes et al. 2008, s. 305.

<sup>248</sup> Grimnes et al. 2008, Fremgangsmåten bli presentert i et praktisk innlegg festet til fremsiden av boken og som eleven kan bruke som bokmerke og dermed lett ha tilgjengelig.



En perspektivtekst som kan illustrere at læreboken legger vekt på de rådende verdiene når den skal forklare samfunnsutviklingen finner vi i teksten ”Energinasjonen Norge” Her reises det en rekke moralske spørsmål knyttet til den norske oljevirksomheten og teksten avslutter med følgende diskusjonsoppgave:

”Pålegger oljerikdommen Norge noen særskilte moralske forpliktelser, og i tilfelle hvilke?”<sup>249</sup>

*Tidslinjer 2* ivaretar alle tre aspektene ved historisk kunnskap og legger opp til på den ene siden å gi fakta om de historiske hendelsene gjennom utsagnskunnskap, for deretter gjennom begrepskunnskap og metodekunnskap å problematisere lærestoffet.

### **5.3.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

Måten *Tidslinjer 2* er bygd opp på legger til rette for å bygge en bro mellom de individuelle fortellingene og den kollektive fortellingen. Når hvert kapittel innledes med en enkelthendelse eller et møte med en enkeltperson viser det at forfatterne er opptatt av å knytte det nære til det mer overordnede. I kapittel 8 er det et amerikabrev som blir gjengitt og vi får en personlig fortelling om livet i Amerika på slutten av 1800-tallet.<sup>250</sup> I kapittel 14 møter vi en kvinne som går mot strømmen i samfunnet ved å være Norges andre kvinnelige flyger.<sup>251</sup> Lignende fortellinger knyttet opp mot enkeltpersoner eller en enkelthendelse finner vi til alle kapitlene. Dette er et grep som kan være med på å fange elevenes oppmerksomhet og legge til rette for innlevelse og empati. Da vekkes også nysgjerrigheten til å sette den fortellingen de møter innledningsvis inn i en større sammenheng.

*Tidslinjer 2* er i hovedteksten preget av lukkede fortellinger, synsvinkelen ligger hos forfatterne. I *Perspektiver* åpnes det mer opp for å stille spørsmål, og når det kommer til oppgavene åpner flere av disse opp for at elevene selv skal konstruere fortellinger:

---

<sup>249</sup> Grimnes et al. 2008, s. 431.

<sup>250</sup> Grimnes et al. 2008, s. 150.

<sup>251</sup> Grimnes et al. 2008, s. 266.

”Tenk deg at den sju år gamle gutten i kilde 4 er Ole Tommas Brataas, som du finner i folketellingen fra 1900. Skriv en fortelling om en viktig dag i Ole Tommas’ liv når han er blitt 30 år gammel. Hvordan har det gått med ham ?”<sup>252</sup>

Gjennom slike oppgaver som vi finner mange eksempler på i *Tidslinjer 2*, må elevene bruke sine historiske kunnskaper og tenke seg inn i en enkeltperson sitt liv. Oppgaver av denne typene er helt klart med på å utvikle forståelse og empati, noe som igjen er med på å utvikle historiebevissthet.

I *Tidslinjer 2* finner vi møter mellom den individuelle fortellingen og den kollektive fortellingen som hjelper elevene til å se sammenhenger og til å se seg selv som en del av historien.

#### 5.4 Sammenligning av læreverk

Et førsteinntrykk av *Portal*, *Arbeidsportal* og *Tidslinjer 2* er at bøkene på ulike måter vektlegger nærhet, gjenkjennelse og identifisering, noe som i følge Bernard Eric Jensen er helt avgjørende for at elevene skal utvikle historiebevissthet.<sup>253</sup>

*Portal* gjør det ved å slippe til enkeltmennesker slik den gjør det i kapittel 16 og møte med Margit i *Arbeidsportal*, men det som kanskje er *Portal* sin styrke er den tette dialogen med elevene. *Tidslinjer 2* har valgt å skape nærhet til historien ved å innlede hvert kapittel med en nærbildetekst hvor elevene møter et enkeltmenneske eller en enkelthendelse. Nærbildetekstene fungerer i tråd med det som Erik Lund fremhever som en viktig del av historiebevissthetsbegrepet når han sier:

” [...] det bygges bro mellom ”de små fortellingene” med referanse til elevens egen livsverden, og ”de store fortellingene” i form av de etablerte emnene i læreplanene[...]

<sup>254</sup>Her ser vi at de to bøkene har valgt ulike tilnærminger for å gjøre de store fortellingene, det vi også kan kalle for makrohistorie, meningsfulle. *Tidslinjer 2* skaper en forbindelse mellom de små og de store fortellingene, mens *Portal* legger vekt på dialog med elevene.

---

<sup>252</sup> Grimnes et al. 2008, s.191.

<sup>253</sup> Jensen 1997, s.74.

<sup>254</sup> Lund 2006, s. 37.

Tidsdimensjonen fortid, nåtid og fremtid og da særlig fortid og nåtid preger fremstillingen i begge læreverkene. I *Tidslinjer 2* er dette synlig gjennom en metatilnærming til fortidsbegrepet hvor en i teksten knytter fortidsbegrepet til elevens egne forestillinger om fortiden og til hva som har vært med på å skape akkurat de forestillingene om fortiden som de sitter med. Også mange av perspektivtekstene trekker inn tidsdimensjonene i fremstillingene

*Portal* har også en bevisst tilnærming til tidsdimensjonene og poengterer i innledningen den betydningen fortiden har for nåtid og fremtid. I mange av problemstillingene som reises blir fortid knyttet opp mot nåtid, og begge lærebøkene avslutter med å knytte fortid og nåtid mot fremtiden.

*Portal* og *Tidslinjer 2* argumenterer begge i sine innledninger for målet de har for framstillingen av historien. *Portal* vektlegger et moderniseringsperspektiv mens *Tidslinjer 2* argumenterer for en bred og sammenhengende fremstilling. Av de to lærebøkene er det *Portal* som går lengst i å presentere ulike ståsted og perspektiver i selve lærebokteksten. Den er problematiserende og presenterer ulike historikersyn på hendelser. Den formidler også at hver generasjon må skrive historien på nytt, da hver generasjon vil se ulikt på hendelser. Dette følges opp i *Arbeidsportal* med en rekke oppgaver som tar utgangspunkt i ulike perspektiver i tilnærmingen til historiske hendelser.

I *Tidslinjer 2* finner vi også ulike perspektiver, men her er de ikke integrert i lærebokteksten på samme måte som i *Portal*. Til gjengjeld gir perspektivtekstene i slutten av kapitlene rom for å presentere ulike perspektiver og ståsted. *Tidslinjer 2* legger også opp til oppgaver hvor elevene selv skal argumenter for ulike syn og problematisere stoffet.

På denne måten legger begge lærebøkene opp til ulike måter for å få frem ulike perspektiver og ståsteder. Det legges derfor også opp til å øke elevenes forståelse av den virkeligheten de lever i .

Gjennom hele fremstillingen viser *Portal* hvordan moderniseringen av det norske samfunnet også gjorde noe med mentalitet, tenkemåter og verdier i samfunnet. Å vektlegge denne dimensjonen vil være med på å gi elevene mer innsikt og forståelse. Det

vil også skape større nærhet til menneskene de møter fordi læreboka legger opp til å vise hvilke verdier og tenkemåter som virket i de ulike tidsperiodene.

I *Tidslinjer 2* er det gjennom nærbildetekstene lagt stor vekt på enkeltmenneskers betydning. Det samme ser vi i selve lærebokteksten hvor ulike typer aktører er synlige, enten det gjelder de enkeltmennesker som i kraft av sin posisjon og rolle fikk stor betydning for historiens utvikling eller grupper av aktører som påvirker de historiske hendelsene. Gjennom fremstillingen formidles et syn på at vi som mennesker er skapt av historien, menneskers valg og handlinger i fortiden har fått betydning for våre liv. På samme måte konkludere læreboken med at vi også er historieskapende. Dette gjør læreboken ved å legge vekt på betydningen av valg, også enkeltmenneskers. Dette vil kunne overføres til de valgene vi som enkeltmennesker tar i dag og den betydning valgene har for fremtiden. *Portal* har den samme grunnleggende holdningen, selv om enkeltmenneskene ikke er så synlig i *Portal* er derimot betydning av valg mennesker gjør poengtert i læreboka.

Historisk kunnskap har ifølge historisk tenkning tre viktige aspekt.<sup>255</sup> I *Portal* og *Tidslinjer 2* er de tre aspektene til stede men de blir vektlagt og fremstilt på ulike måter. Utsagnskunnskap ligger som i alle lærebøkene vi har sett på i bunn. Begge lærebøkene legger stor vekt på å forklare hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Kunnskapsløftets læreplaner i historie er ambisiøse og vil helt klart at elevene skal lære noe mer enn utsagnskunnskap. Dersom lærebøkene skal ta læreplanene på alvor må de innfri kompetansemålene knyttet til historieforståelse og metode. Da vil de også formidle begrepskunnskap og metodekunnskap. *Portal* og *Tidslinjer 2* gjør dette, men på ulike måter.

I *Tidslinjer 2* ligger mye av begrepskunnskapen implisitt i teksten og blir ikke fremhevet på samme måte som *Portal* som mer åpenlyst anvender aktuelle begrepspar som årsak – virkning, brudd – kontinuitet. *Tidslinjer 2* er derimot opptatt av at elevene skal utvikle et begrepsapparat selv som de kan anvende når de i ulike oppgaver blir satt til å drøfte og vurdere ulike problemstillinger. Dette gjøres svært direkte gjennom fremheving av begreper og forklaringer i marginen. I de to bøkene er det metodekunnskap som er mest synlig i tillegg til utsagnskunnskap, og i disse lærebøkene er det evne til

---

<sup>255</sup> Lund 2006, s. 26.

kritisk tilnærming som er nøkkelen i dette arbeidet. *Portal* og *Arbeidsportal* gjør dette ved å ha en problematiserende tilnærming til historien og ved å presentere ulike syn og oppfatninger både gjennom selve lærebokteksten og i ulike typer oppgaver.

I *Tidslinjer 2* er det først og fremst gjennom perspektivtekstene og kildeoppgavene knyttet til metodedelen av elevene blir øvd opp til den kritiske tenkningen. Lærebøkene er begge opptatt av å formidle at verdisynet endrer seg når samfunnet endrer seg samtidig som fortidens hendelser påvirker vårt verdisyn i nåtiden. Begge lærebøkene har en sterk verdifokusering.

”I læreplanen er et av formålene at historiefaget skal gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer[...]”<sup>256</sup>

For å oppnå dette må elevene møte mennesker og lærebøkene kan være en av arenaene hvor dette møtet kan finne sted. I *Portal* og *Tidslinjer 2* er det sistnevnte som har flest av disse møtene. Vi har tidligere vist at nærbildetekstene gir oss møter med enkeltmennesker og enkelthendelser som er med på å gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger. Dermed oppnår *Tidslinjer 2* å skape sammenhenger mellom de individuelle fortellingene og den kollektive fortellingen. På den måte vil forståelsen øke og en vil kunne skape sammenhenger. *Portal* har også møter med enkeltmennesker, men det er ikke gjennomført så konsekvent som i *Tidslinjer 2*. *Portal* sin styrke er imidlertid at den i mye større grad enn *Tidslinjer 2* legger opp til åpne fortellinger i fremstillingen sin. Dette blir gjort på den måten at tekstene er problematiserende, spørrende og ikke konkluderende. Forfatterne åpner opp for mange perspektiv og synspunkter og legger ofte opp til at elevene som leser selv skal ta stilling til de problemstillingene som blir presentert.

## **Kap.6 Vertikal sammenligning**

### **6.1 Innledning**

Gjennom denne oppgaven har jeg ved å anvende et sett kriterier på seks lærebøker fra tre ulike perioder hatt som mål å si noe om hvordan lærebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet. Kriteriene er utviklet med utgangspunkt i de funksjonen Bernard Eric

---

<sup>256</sup> Utdanningsdirektoratet: Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Oslo 2007

Jensen hevder at historiebevissthet skal ha og ved å anvende disse kriteriene har analysen og den horisontale sammenligningen forsøkt å svare på problemstillingen.

Det sentrale i denne del av oppgaven vil være å gjøre en vertikal sammenligning av de seks lærebøkene som representerer tre tidsperioder knyttet til ulike læreplaner. Gjennom sammenligningen vil jeg så drøfte hvordan lærebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet og hvordan lærebøkene har endret seg i forhold til denne oppgaven. Et sentralt spørsmål vil være hvordan lærebøkene innfrir de kriteriene jeg utviklet basert på Bernard Eric Jensens funksjoner.

## **6.2 Opprettholdelse av identitet og forestilte fellesskap.**

Kjernen i historiebevissthet er å utvikle sin individuelle og kollektive identitet. Denne utviklingen skjer blant annet i møte med mennesker som har levd og virket i en annen tid. Bøe definerer individuell identitet i en historiedidaktiske sammenheng som en forestilling om hvem man er blitt og hvorfor.<sup>257</sup> På samme måte kan en menneskegruppe utvikle en kollektiv identitet gjennom en felles forståelse av hvem man er blitt som gruppe og gjennom et opplevd innhold. For å skille mellom den individuelle og kollektive identiteten bruker Bøe begrepet forestilt fellesskap om den kollektive identiteten.<sup>258</sup> Dersom lærebøkene skal utvikle historiebevissthet må med andre ord den individuelle og kollektive identiteten utvikles.

Når vi ser på lærebøkene har alle det til felles at den kollektive identiteten blir ivaretatt i stor grad. Lærebøkene formidler alle den kollektive fortellingen om Norge som en privilegert nasjon. Nasjonen Norge utgjør da et forestilt fellesskap i kontrast til andre nasjoner og hvor nordmenn som gruppe har en kollektiv identitet. Lærebøkene innhold er da med på å styrke den kollektive identiteten og det forestilte fellesskapet. Det er hvordan den individuelle identiteten blir ivaretatt hvor forskjellene mellom lærebøkene klart kommer til syne. I underpunktene knyttet til kriteriet identitet og forestilt fellesskap er det lagt vekt på å finne ut hvordan lærebøkene legger opp til møte med mennesker og hvordan disse møtene skaper empati og forståelse for mennesker i fortiden. Anvendt på lærebøkene ser vi en gradvis utvikling hvor en i de tidligste

---

<sup>257</sup> Bøe 2002, s. 37.

<sup>258</sup> Bøe 2002, s. 37.

lærebøkene knyttet til den eldste læreplanen har få møter hvor elevene kan identifisere seg med enkeltmennesker i fortiden. Samtidig er de to lærebøkene fra denne perioden og ulike og her viser analysen at *Norges- og verdenshistorien etter 1850* går lenger enn det *Nordmenn før oss* har gjort i forhold til å skape disse møtene.

Det mest interessante er imidlertid hvordan de to lærebøkene knyttet til læreplanen fra 1996, *Norge 2* og *Veier til vår tid*, sikter ulikt. *Norge 2* har mye til felles med *Nordmenn før oss* og *Norges og verdenshistorien etter 1850*, mens *Veier til vår tid* viser gjennom sine møter med enkeltmennesker at den har tatt opp i seg ideene i den nye læreplanen som kom i 1996. Jeg vil hevde at den har mer til felles med lærebøkene fra Kunnskapsløftet, dette gjelder spesifikt når det kommer til møte med enkeltmenneske men også hvordan læreboken henvender seg til elevene for å skape nærhet. *Tidslinjer 2* og *Portal* som representerer Kunnskapsløftet argumentere begge for at utvikling av identitet står sentralt i lærebøkene. De velger imidlertid å gjøre dette på ulike måter noe også analysen påpeker.

Jan Bjarne Bøe skriver : ”Å styrke elevens historiebevissthet betyr å utvikle og nyansere hver enkelt av de tre dimensjonene: deres nåtidsforståelse, deres fortidsfortolkning og deres fremtidsperspektiv.”<sup>259</sup>

Dette sitatet viser at dersom også lærebøkene skal være med på å utvikle historiebevissthet må de tre tidsdimensjonene inn i lærebøkene. Analysen viser at lærebøkene er opptatt av fortiden, naturlig nok, det avgjørende er om de knytter fortiden til nåtiden og fremtiden. Dette aspektet ser vi i liten grad i lærebøkene fra 1970 og 1980 årene, med unntak av *Verdens og norgeshistorien etter 1850* som har med noen eksempler på at forfatteren knytter fortiden opp mot nåtid og fremtid. Skal elevene få en forståelse av at fortiden har betydning for nåtid og fremtid må dette mye klarere frem og gjennomføres mer konsekvent. Det er allikevel interessant at læreboken har disse eksemplene med, det viser at det skjer en utvikling i måten lærebøkene fremstiller stoffet på. En ser imidlertid et klart skille ved lærebøkene som kom med reform 94 hvor det også er *Veier til vår tid* som strekker seg lengst i å ivareta tidsdimensjonene i fremstillingen, både gjennom en metatilnærming hvor fortidens betydning drøftes og gjennom tilnærmingen i fremstillingen hvor det knyttes forbindelser mellom de tre

---

<sup>259</sup> Bøe 2002, . s 29.

tidsdimensjonene. Kunnskapsløftets lærebøker er tydelig på at tidsdimensjonen er sentral i faget, dette kommer særlig til uttrykk gjennom ulike typer refleksjonsoppgaver hvor eleven skal bruke fortiden for å kunne si noe om nåtid og fremtid. Denne utviklingen viser at tidsdimensjonen fortid – nåtid- fremtid har blitt synligere i lærebøkene i tråd med læreplanenes endringer og krav.

Analysen viser at det å vektlegge utvikling av identitet og forestilte fellesskap har hatt en betydelig endring i lærebøkene. Det er særlig i styrkingen av den individuelle identiteten at endringene er mest synlige. Styrking av den kollektive identiteten har tradisjonelt hatt en sterk posisjon i norske lærebøker, noe også lærebøkene i denne analysen viser. Læreplanene har lagt opp til disse endringene men lærebøkene viser likevel ulik vilje til å ta opp i seg de forventningene læreplanen stiller. En påstand vil derfor være at bøker som *Norge 2* heller ser tilbake enn fremover i forhold til hvordan den vektlegger utvikling av identitet. *Veier til vår tid* er på mange måter forut for sin tid når den i så stor grad styrker den individuelle identiteten. *Portal* og *Tidslinjer 2* gjør det læreplanen forventer, og det er ikke tvil om at begge bøkene legger stor vekt på å styrke elevenes individuelle identitet og kollektive identitet.

### **6.3 Møteplass for ulike kulturer**

I følge Bernard Eric Jensen er historiebevissthet som møteplass for ulike kulturer nært beslektet med identitet og forestilte fellesskap. En identitet skapes gjennom speilinger, det er i møte med det som er annerledes at vi ser vår egen identitet.<sup>260</sup> Det er derfor avgjørende i en fremstilling at elevene møter ulike perspektiver, aktører og dimensjoner for å få et bredest mulig bilde. Vi ser en klar utvikling i hvordan lærebøkene vektlegger å fremstille ulike perspektivene på hendelsene i fortiden. Det mest markerte skillet finner vi mellom lærebøkene knyttet til læreplanen fra 1976 og lærebøkene knyttet til reform 94. De eldste bøkene gir i liten grad rom for ulike perspektiver, tolkninger og oppfatninger. De presenterer den kollektive fortellingen, som er blitt gjenfortalt i lærebøker en rekke ganger. Derfor skiller ikke fremstillingene i *Nordmenn før oss* og *Norge og verdenshistorien etter 1850* seg fra hverandre i forhold til perspektiv på fremstillingen.

---

<sup>260</sup> Jensen 1997, s. 74.



I *Norge 2* og *Veier til vår tid* har dette endret seg, begge lærebøkene er opptatt av å formidle ulike perspektiver og at det finnes ulike tolkninger av det som har skjedd.

Denne endringen er i samsvar med endringene i læreplanen, som med reform 94 stilte helt andre krav til historiefaget

Når vi kommer til lærebøkene fra Kunnskapsløftet går de enda lengre i å få frem ulike perspektiver og tolkninger. *Tidslinjer 2* bruker perspektivtekstene gjennom hele læreverket til å belyse ulike tolkninger av for eksempel et hendelsesforløp og til trekke frem motstridende årsaksforklaringer. I hovedteksten blir historien fortalt uten rom for perspektiver i selve fremstillingen. Denne måten å gjøre det på har sine klare fordeler fordi hendelsene blir presentert på en lettfattelig og klar måte og dermed lett å tilegne seg for elevene. Deretter kan elevene som fordypning lese perspektivtekstene når basiskunnskaper er på plass. Da er det også kanskje lettere å gå inn i problemstillinger og drøfte for eksempel ulike årsaksforklaringer og historikersyn.

Blir en presentert for dette når kunnskapene skal tilegnes kan det lett blir forvirrende for elevene. *Tidslinjer 2* velger derfor å gi et fundament som elevene skal stå på før det begir seg ut i det mer usikre og hvor de selv må ta stilling og skape sine egne oppfatninger.

Å bli presentert for ulike perspektiver for så å konstruere egne oppfatninger vil også ha betydning i utviklingen av historiebevissthet.

*Portal* velger en annen tilnærming når forfatterne her starter de enkelte kapitlene med problemstillinger, de ønsker å vise elevene umiddelbart at de enkle forklaringene ikke eksisterer. Derimot vil en kunne finne ulike forklaringer og oppfatninger om fortiden. *Portal* legger opp til, ved å gi elevene ulike perspektiver og oppfatninger at de i tilegnelsen av lærestoffet kan konstruerer sin egen oppfatning om fortiden basert på de perspektivene læreboken gir dem. Dette krever kanskje mer av elevene i utgangspunktet og stiller store krav til eleven som leser. De blir ikke gitt det samme fundamentet som *Tidslinjer 2* gir, men blir møtt med ulike oppfatninger av fortiden gjennom hele fremstillingen. De blir derfor også i større grad tvunget til å konstruere sin oppfatning av fortiden, noe som også er avgjørende i utviklingen av historiebevissthet. Det kan derfor se ut som den måten *Portal* legger opp til å presentere de ulike perspektivene på i enda større grad enn *Tidslinjer 2* sikter mot å øke forståelsen for fortidens hendelser hos elevene.

I tillegg til å møte ulike perspektiver vil også møte med aktører være avgjørende for elevenes utvikling av historiebevissthet. Det jeg ønsker å trekke frem i forhold til ulike aktører i denne sammenheng er fremstillingen av kvinner i historiebøkene. Sissel Annette Martinsens konkluderer i sin hovedfagsoppgave ”Kvinneliv i lærebøker” med at stoffomfanget knyttet til kvinnehistorie og kvinner som aktører i historien har økt betraktelig innenfor den perioden hun undersøke, samtidig er den strukturelle fremstillingen svært tradisjonell og i hovedsak knyttet til kvinners kamp for rettigheter og kvinners deltakelse i arbeidslivet.<sup>261</sup> Med andre ord knyttet til den politiske og økonomiske historien som har dominert i lærebøkene. Lærebøkene i denne analysen understreker den samme tendensen. Det som vil være interessant her er hvordan lærebøker etter hennes studie har fremstilt kvinner som aktører. En tendens her er at lærebøkene knyttet til reform 94 valgte å trekke ut kvinners historie og situasjon i egne avsnitt og fremstillinger. I lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet er kvinnene tilbake i den generelle fremstillingen og blir ikke fremhevet spesielt. De går inn som en naturlig del av fremstillingen og nevnes der det har betydning for innholdet.

I møte med ulike kulturer er fremstillingen ”vi og de andre” sentral. Gjennom hele tidsperioden vår er lærebøkene opptatt av å fremstille en kollektiv fortelling om Norge. Det interessante skillet går mellom lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet og de tidligere lærebøkene. Kunnskapsløftets lærebøker har i motsetning til de tidligere lærebøkene en metatilnærming til hvordan lærebøkene fremstiller ”vi og de andre” når begge lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet på ulike måter drøfter hvordan historien blir fremstilt slik som den gjøre.

De eldste lærebøkene i analysen har en tendens til å fremheve den norske historien som noe særegenhet og fremheve hvor Norge skiller seg fra andre land sin historie. Å trekke paralleller til andre land og sammenligne blir i liten grad gjort. Det er i hovedsak den norske historien som skal formidles. Gjennom fremstillingen av Norges historien vektlegges den kollektive identiteten og elevene blir gitt en mulighet til å oppfatte seg selv som en del av et forestilt fellesskap.

Med Reform 94 og nye læreplaner ser vi en tendens i bøkene til en mer nyansert fremstilling av Norgeshistorien og klarest ser vi dette i *Veier til vår tid* hvor det gis en

---

<sup>261</sup> Martinsen 1997, s.115.

metatilnærming i forhold til hvordan fortiden er blitt brukt i identitetsbygging og ikke minst nasjonsbygging. Kunnskapsløftets bøker viderefører denne metatilnærmingen og både *Portal* og *Tidslinjer 2* gir en bevisst fremstilling av hvordan fortiden er blitt brukt for å skape noe i nåtiden, i tråd med de kravene læreplanen stiller i forhold til at elevene skal oppnå kunnskaper om bruk av historie.

Å se seg selv som en del av historien er avgjørende i forhold til å utvikle historiebevissthet. Teoretikerne med Bernard Eric Jensen som en sentral aktør sier at menneske må forstå seg selv som historieskapte og historieskapende, og at skolen har en viktig oppgave i å formidle et historiefag som legger opp til dette.<sup>262</sup> Et hjelpemiddel for undervisningen er da at lærebøkene legger opp til at elevene skal se selv som en del av historien og hjelpe elevene til en metatenkning rundt sin egen historietenkning. Analysen viser at fokus på denne tilnærmingen har kommet med årene og at dagens lærebøker knyttet til Kunnskapsløftet i stor grad tar dette på alvor. Endringen kom med læreplanen knyttet til Reform 94 og dette ser vi gjenspeilt i de to lærebøkene knyttet til reformen. *Norge 2* legger gjennom oppgaver opp til at elevene skal konstruere historie og innta ulike perspektiv. Her ligger muligheten også til at elevene kan se seg selv som et produkt av historie og at mennesker skaper historie. Det er imidlertid *Veier til vår tid* som går lengst også denne gang i forhold til å legge til rette for dette viktige perspektivet. For å begrunne det vil jeg særlig trekke læreboken henvender seg til eleven gjennom lærebokens fremstilling, men også at forfatter i tillegg sier det nokså direkte i sitt eget forord.

Lærebøkene til Kunnskapsløftet viderefører denne tenkningen og både *Portal* og *Tidslinjer 2* er tydelige på å formidle at menneske skaper historie gjennom valg de tar og handlinger de gjør. Dette perspektivet legger de også opp til å videreføre til elevene når de oppfordres til å se seg selv som skaper av historie gjennom sine valg og handlinger. Selv om de to bøkene formidler dette på ulike måter klarer de å få formidlet betydningen av valg og handlinger på en måte som kan hjelpe elevene til å se sin plass i historien.

Gjennom de tre periodene ser vi en utvikling hvor lærebøkene blir mye tydeligere på at de har en funksjon utover å fremstille fortiden. For det første ser vi en endring i forhold til at fremstillingene blir flerdimensjonale, samtidig som det også parallelt med

---

<sup>262</sup> Jensen 2000, s.13.

dette gis rom for ulike perspektiver og tolkninger. Til sammen vil disse endringene i lærebøkene være med på å øke forståelsen hos elevene for at den ene historien ikke finnes. Åpner en opp for flere stemmer i fremstillingene vil også elevene få et bedre utgangspunkt for å danne seg egne oppfatninger av de historiske hendelsene. For det andre så viser også lærebøkene at det har blitt en større bevisstgjøring rundt hvordan en fremstiller den norske historien, og at det særlig i Kunnskapsløftets bøker legges opp til at elevene selv skal bevisstgjøres i forhold til hvordan historie fremstilles. At de også samtidig blir bevisstgjort i forhold til at de selv er skapt av historie og samtidig er skapere av historie gjør at de i mye større grad i Kunnskapsløftets bøker ser historien i tidsdimensjonen fortid – nåtid – fremtid. Fortidens hendelser har betydning for hvordan de opplever nåtiden og deres opplevelser og handlinger i nåtid vil få betydning for fremtiden og for hvordan de ser på fremtiden.

#### **6.4 Sosiokulturell læring, innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være**

Et sentralt kriterie i min analyse har vært hvilke typer historisk kunnskap som blir presentert i lærebøkene. I følge Erik Lund inneholder historisk kunnskap tre aspekter som alle står i et avhengighetsforhold til hverandre. Metodekunnskap kan skape gyldig utsagnskunnskap, samtidig som utsagnskunnskap gir det nødvendige grunnlag for å stille spørsmål i forbindelse med metodekunnskap. Lund hevder at utelukkende utsagnskunnskap ikke kan telle som kunnskap, i høyden som informasjon.<sup>263</sup> For å konstruere egen kunnskap er også elevene avhengige av å utvikle begrepskunnskap. ”Induktiv begrepsdanning gjør at elevene kan skape sine personlige konstruksjoner.”<sup>264</sup> Skal elevene ha nytte av kunnskapen som noe mer enn informasjon må alle aspektene være til stede i fremstillingen. Da vil også fremstillingene være med på å utvikle historiebevissthet nettopp fordi elevene får en bredere og dypere fremstilling hvor de også selv må aktivt inn som lærende elever.

Analysen viser at de eldste lærebøkene går inn i den tradisjonen Lund hevder har eksistert i historiefaget i skolen hvor faget i hovedsak blir forstått og praktisert som

---

<sup>263</sup> Lund 2006, s. 24.

<sup>264</sup> Lund 2006, s. 29.

utsagnskunnskap. I lærebøkene er fokuset rette mot lærebokteksten som i hovedsak formidler hva som hendte og hvorfor det hendte. Tekstene inneholder noe refleksjon rundt årsaksforhold og særlig *Nordmenn før oss* legger vekt på å supplere med kilder og betoner samtidig i sin innledning hvorfor bruk av kilder er med på å gi et mer nyansert bilde av fortiden. Mye av det samme kan vi si om lærebøkene knyttet til Reform 94. Også her dominerer utsagnskunnskap fremstilling, samtidig vektlegger både *Veier til vår tid* og *Norge 2* metodekunnskap gjennom det arbeidet med kilder som lærebøkene legger opp til. En problemstilling som kan reises her er imidlertid om det arbeidet som de fire eldste lærebøkene legger opp til i forhold til arbeid med kilder kan kalles metodekunnskap. Er arbeidet en legger opp til med kilder egentlig kamuflert utsagnskunnskap. Et førsteinntrykk er at kravene til metodekunnskap innfris, elevene skal jobbe med kilder og de skal konstruere egen kunnskap. Ser en nærmere etter er imidlertid den kritiske tilnærmingene til kildene i stor grad fraværende. Elevene får spørsmål til kildene, men det er lagt opp til at en kan finne svar i teksten og ikke at elevene skal komme frem til selvstendige tanker og synspunkter. Her ser vi en liten endring i *Norge 2* og *Veier til vår tid* som er noe mer kritisk i sin tilnærming enn *Nordmenn før oss* og *Norges og verdenshistorien etter 1850*.

Den største forskjellen finner vi i lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet, *Portal* og *Tidslinjer 2*. Her er lærebøkene tydelig på at en kritisk tilnærming er viktig for å oppnå historisk kunnskap og ikke bare det Lund kaller for informasjon. Det å gjøre seg opp egne meninger, konstruere historie selv og å ha en kritisk tilnærming til kildematerialet er alle kriterier som blir innfridd i Kunnskapsløftets lærebøker. Vi ser derfor at det har vært en gradvis utvikling mot at lærebøkene vektlegger alle aspektene ved historisk kunnskap og ikke bare utsagnskunnskap.

Bernard Eric Jensen sier i sin artikkel ”historiebevissthet og historie – hvad er det?” at når mennesker sammenkobler sin fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning oppbygges og utvikles en scenariekompetanse. For å oppnå dette må skolen for det første analysere og klarlegge sammenhengen mellom handlingsforutsetninger og – muligheter, deres handlingsvalg og - konsekvenser. Videre mener Bernard Eric Jensen at skolen også må arbeide med kontrafaktisk historie. Hva kunne ha skjedd dersom forutsetningene, mulighetene og valg hadde vært annerledes enn

de faktisk var.<sup>265</sup> Lærebøkene knyttet til læreplanen fra 1976 legger i liten grad opp til vise elevene sammenhengen mellom handlingsbetingelser og muligheter, valg og konsekvenser. Fremstillingene preges i stor grad av det som har vært en tradisjonell lærebokfremstilling av historien og som Ammert også påpeker i sin analyse når han skriver: ”Det er dog ytterst sparsmakat med eksempel på hur den lilla människan har kunnat förändra sin egen eller andras situation.[...] ...men altfor ofta ger författarna läsaren intrycket av att någonting bara händer.”<sup>266</sup>

I *Nordmenn før oss* er dette en karakteristikk som i hovedsak stemmer, den makrohistoriske tilnærmingen gjør at bakgrunn for hendelser og det enkelte menneskets muligheter blir lite synlig. Analysen viser noen få eksempler men det er ikke gjennomført på en måte som gjør at læreverket fremstår som om det er handlingsvalg som har vært det avgjørende for de historiske utviklingen. *Verdens- og norgeshistorien etter 1850* går noe lengre i å vektlegge handlingsforutsetninger og muligheter. Den største forskjellen ser vi etter at reform 94 ble innført. Læreplanen fra 1996 er tydelig når den i innledningen sier: ”Faget gir mulighet for innlevelse i vanskelige handlingsvalg og etiske dilemma [...]”<sup>267</sup>

Når vi så ser på lærebøkene har de i ulik grad tatt det nye opp i seg. *Norge 2* har mye til felles med lærebøkene knyttet til læreplanen fra 1976 hvor handlingsvalg og etiske dilemma i liten grad blir belyst i fremstillingen til tross for at også læreplanen er tydelig på at elevene bør få en forståelse av at menneskers holdninger og handlinger må bedømmes ut fra deres egen forutsetninger. *Veier til vår tid* har derimot mer til felles med lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet. I *Veier til vår tid* er handlingsforutsetninger – og muligheter, valg og konsekvenser synlig gjennom hele læreverket og det ligger også som en grunnleggende tanke fra forfatterens side når han i forordet skriver at det er vanlige

---

<sup>265</sup> Jensen 2000, s. 12.

<sup>266</sup> Ammert 2008, s. 144.

<sup>267</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996

*Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie, nyere historie. Felles allmenne fag.* Oslo, september.

menneskers liv som er avgjørende for samfunnsutviklingen.<sup>268</sup> Det er derfor nærliggende å si at *Veier til vår tid* har en del trekk fra de nye lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet. Både *Portal* og *Tidslinjer 2* vektlegger å få formidlet at fortidens hendelser handler om valg. Lærebøkene gjør dette på forskjellige måter, men oppnår likevel mye av det sammen. De ønsker å hjelpe elevene til selv å se at handlingsforutsetningene og mulighetene var ulike samtidig som at alle handlingsvalg får konsekvenser og at konsekvensene er den historien vi lever i og tilegner oss.

Ved å vektlegge valg og handlinger slik de nyeste lærebøkene gjør er det med på å skape et mye mer interessant historiefag. Dersom en da i tillegg også trekker inn kontrafaktiske element slik begge lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet gjør, får en virkelig vist den betydningen alle valg har for hendelser i fortiden. Kontrafaktisk historie har vært ikke vært vanlig i lærebøker, noe også mine funn dokumenterer. Derfor er det interessant å se at også i denne sammenhengen er *Veier til vår tid* tidlig, da den inneholder en rekke kontrafaktiske problemstillinger.

Det er likevel med Kunnskapsløftet at dette elementet for alvor kommer inn i lærebøkene. Både *Portal* og *Tidslinjer 2* legger vekt på å trekke kontrafaktiske spørsmål inn i fremstillingen. De brukes bevisst i ulike sammenhenger for å understreke betydningen av de valgene som er tatt og at det har vært valgmuligheter. Dette er spennende tankerekker for elevene å gå inn i og vil kunne være med på å åpne opp for en erkjennelse av at fortidens hendelser er knyttet til menneskers valg og at valgene har fått betydning for nåtid og fremtid. Analysen viser også at verdispørsmålene har fått en økende betydning i historiefaget, og at der er særlig kunnskapsløftets lærebøker som vektlegger dette aspektet.

Sosiokulturell læring vil si at eleven får innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være. Lærebøker kan være med på å gi elevene denne innsikten ved at de formidler hvilke forutsetninger mennesker har hatt for sine handlinger, og at handlingene alltid får konsekvenser. Gjennomgangen av lærebøkene viser at også her ser vi en klar endring og at endringen i hovedsak kom med læreplanen fra 1996 og reform 94. Kunnskapsløftets lærebøker har så videreført denne tendensen i tråd med læreplanen fra 2007 sine krav.

---

<sup>268</sup> Olstad 2000, s.3.

Hvilke typer historisk kunnskap som formidles i lærebøkene vil også ha betydning for det scenariet knyttet til fortidens mennesker som elevene konstruerer. I analysen ser vi at utsagnskunnskap som Lund sammenligner med informasjon dominerer fremstillingene, Vi har også konstantert at i flere av lærebøkene kan det se ut som om metodekunnskap er tydelig til stede, men som ved nærmere ettersyn ofte mangler den kritiske tilnærmingen som kjennetegner god metodekunnskap. Det vi imidlertid kan slå fast et lærebøkene gjennom denne perioden har gått gjennom store endringer nettopp knyttet til historisk kunnskap. Lærebøkene har gått fra å i stor grad presentere utsagnskunnskap som elevene reproducerer til å vektlegge metodekunnskap hvor den kritiske tilnærmingen og refleksjonen er avgjørende for den kunnskapen om fortiden som elevene tilegner seg.

### **6.5 Historisk fortelling – narrativ kompetanse**

Den historiske fortelling har hatt ulik funksjon og plassering i historiefaget. Fra å være den bærende formidlingsformen til å blir forlatt til fordel for en analytisk og strukturert fremstilling av historien i tråd med vitenskaplige forklaringer. Den historiske fortelling er imidlertid på vei tilbake i historiefaget, og har med de nyeste læreplanene fått en tydeligere plassering i faget. Fortellingen gir en mulighet til å forstå og fremstille menneskers liv som konkrete forløp i tid og rom. Dette kan en oppnå både gjennom den lille fortellingen hvor enkeltmenneske står sentralt og den åpne fortellingen hvor elevene blir involvert i teksten og må selv konstruere sin egen oppfatning av det historiske forløpet. Gjennom fortellingen, enten den lille eller den åpne, skapes empati og innlevelse som igjen kan være med på å utvikle historiebevissthet.

At fortellingen har hatt ulike funksjon gjenspeiles også i de lærebøkene vi har sett på. De representerer på den ene siden utviklingen i faget samtidig som vi finner unntak fra den generelle utviklingen. Dette ser vi tydelig i de to eldste bøkene hvor *Nordmenn før oss* representerer den tradisjonelle analytiske tilnærmingen mens vi i *Norges- og verdenshistorien etter 1850* ser en økende tendens til å trekke inn den historiske fortellingen.

Denne tendensen fortsetter i *Norge 2* og *Veier til vår tid* hvor også *Norge 2* har en mer analytisk tilnærming mens *Veier til vår tid* åpner opp for den historiske fortellingen. I denne læreboka finner vi en kombinasjon av den store fortellingen og den lille



fortellingen som illustrerer at den store fortellingen består av de små fortellingene og at de er tett sammenvevde. Den endringen vi ser her er i tråd med læreplanens krav om at den enkelte skal utvikle identitet og tilhørighet, da vil et møte med den lille fortellingen og enkeltmenneske i større grad legge til rette for dette enn en analytisk tilnærming.

Ser vi på lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet har disse tatt opp i seg de nye kravene men på ulik måte. *Tidslinjer 2* starter hvert kapittel med en nærttekst. Her klarer de ved å knytte historien opp mot enkeltmennesker å skape nærhet, empati og engasjement. Med et utgangspunkt av denne karakter vil så eleven være klar for å sette denne fortellingen inn i en større sammenheng og på den måten utvikle sin historiske kompetanse og historiebevissthet. Når *Portal* i hovedsak velger å utelate de små fortellingene er det til fordel for åpne fortellinger i fremstillingen. Den problematiserende tilnærmingen som *Portal* legger opp til gjør at de historiske hendelsen ikke fremstilles i en endelig versjon, derimot fremstilles de på en slik måte at elevene på en aktiv måte må ta stilling til hva som har skjedd og hvorfor. Dette skaper også engasjement, innlevelse og empati.

Den helt avgjørende funksjonen til den historiske fortellingen er den er i stand til å formidle en opplevelse og forståelse av hvordan menneskers konkrete livsløp har vært historieskapte og samtidig historieskapende.<sup>269</sup>

I følge Jensen er det en av historiefagets oppgaver å presentere de fortellingene som gjennom sin narrative karakter er med på å forme menneskers liv. Ved å åpne opp for den lille fortelling slik som *Tidslinjer 2* gjør, eller den åpne fortellingen som *Portal* gjør vil begge tilnærminger hjelpe elevene til å se at de er skapt av historien og at den har hatt avgjørende betydning for hvem de er og for det samfunnet de er en del av. På samme måte vil de ulike tilnærmingene også hjelpe elevene til å se at den enkeltes livshistorie er en del av historien og at alle er skapere av vår felles historie.

---

<sup>269</sup> Jensen 2000, s.15.

## **Kapittel 7: Sammendrag og perspektiver**

### **7.1 Innledning**

I denne analysen har jeg forsøkt å si noe om i hvordan lærebøker i historie sikter mot å utvikle historiebevissthet. Utgangspunktet har vært lærebøker for den videregående skole knyttet til ulike læreplaner i historie i en periode fra 1976 til 2006. For å finne svar på problemstillingen har jeg med utgangspunkt i begrepene historiebevissthet og historisk tenkning utviklet kriterier som jeg så har anvendt på de ulike bøkene. I analysedelen ble funnene på bakgrunn av kriteriene fremstilt. I den horisontale sammenligningen trakk jeg frem likheter og forskjeller mellom lærebøkene knyttet til den enkelte læreplan, mens i den vertikale sammenligningen forsøkte jeg å vise utviklingen over en tidsperiode på 30 år.

Jeg ønsker i dette avslutningskapitlet å sammenfatte hvordan lærebøkene har endret seg i forhold til hvordan de sikter mot å utvikle historiebevissthet. Videre vil jeg drøfte årsakene til hvorfor endringene har skjedd og kommentere om det er samsvar mellom det læreboken sier den vil gjøre og det den faktisk gjør. Til slutt ser jeg funnene i denne analysen i lys av de undersøkelsene jeg har referert til i metodedelen. Avslutningsvis peker jeg så på noen perspektiver som denne oppgaven kan være et utgangspunkt for.

### **7.2 Lærebøkernes innhold og utvikling**

Lærebøkene knyttet til den første perioden 1976 – 1996, med læreplanen fra 1976 som utgangspunkt, står i en tradisjonell læreboktradisjon. De vektlegger handlingsutvikling og makrohistorie. Det er få møter med enkeltmennesker og lærebøkene legger i liten grad opp til å gi elevene ulike perspektiver og aktører. Lærebøkene presenterer utsagnskunnskap som kan identifiseres som informasjon og lærebøkene legger i større grad opp til reproduksjon av kunnskap enn en problematiserende tilnærming. Samtidig viser analysen en tendens til at *Norges og verdenshistorien etter 1850* i større grad innfrir eller nærmer seg de kriteriene vi har anvendt for å finne svar på problemstillingen.

I den grad lærebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet ligger dette implisitt i tekst og oppgaver. Læreplanen og lærebøkene fra denne perioden har ikke hatt utvikling av historiebevissthet som et teoretisk utgangspunkt, samtidig som vi innefor perioden ser en tendens til at denne tenkningen begynner å gjøre seg gjeldende.

Med læreplanen fra 1996 ser vi klare endringer i lærebøkene. Fremstillingene gir nå rom for flere perspektiver og dimensjoner og enkeltmenneske som aktør er i større grad synlig. Menneskets betydning som skaper av historie og som historieskapt har fått en mer fremtredende plassering. Metode som arbeidsmåte har fått en betydelig plass i fremstillingene og nå er det egne kapitler knyttet nettopp til historisk metode. Bruken av kilder som et supplement er også økende. Samtidig viser også analysen forskjeller mellom de to lærebøkene hvor *Norge 2* i større grad enn *Veier til vår tid* vektlegger makrohistorie og oversiktslesning. Vi er på mange måter inne i en overgangsfase i historiefaget hvor det på den ene siden holdes fast ved den tradisjonelle læreboktilnærmingen mens det samtidig også kommer lærebøker som tar opp i seg en ny tenkning rundt hvordan historien kan formidles. Det karakteristiske ved *Veier til vår tid* er måten den henvender seg til elevene på. Den har fokus på elevene som bruker av læreboken på en helt ny måte. Det legges opp til at eleven skal utvikle historiebevissthet både implisitt gjennom de valgene som er tatt i forhold til innhold i lærebokteksten. Eksplisitt gjennom oppgaver og kildearbeid og til slutt en metatilnærming når læreboken drøfter betydningen av det å tenke i tidsdimensjonen fortid, nåtid og fremtid og oppfordrer elevene til å gå inn i disse tankerekken.

Frem mot Kunnskapsløftet ser vi en endring i måten lærebøkene fremstiller lærestoffet på, og hvor *Veier til vår tid* kan stå som et eksempel på disse endringene. Med Kunnskapsløftet og ny læreplan i 2006 får vi en ny type lærebøker i historie. De lærebøkene vi har sett på fra denne perioden sikter mot at elevene skal utvikle historiebevissthet. Dette gjør lærebøkene implisitt gjennom henholdsvis åpne fortellinger og en kobling mellom den individuelle og kollektive fortellingen. Videre også gjennom måte lærebøkene åpner opp for flere perspektiver, aktører og dimensjoner. Lærebøkene legger også opp til en eksplisitt tilnærming til historiebevissthet når de trekker inn tidsdimensjonen fortid, nåtid og fremtid på en direkte måte. Det utviklingstrekket som er mest tydelig er hvordan lærebøkene legger opp til metatenkning. Med andre ord en bevisstgjøring rundt sin egne måte å arbeid og å tilnærme seg historien på. Dette er kanskje noe av det som er det mest karakteristiske og nye med Kunnskapsløftets lærebøker.

### 7.3 Drøfting av årsakene til lærebøkernes utvikling

Hovedforklaringen bak de store endringene vi ser i lærebøkene er i stor grad de kravene nye læreplaner stiller til hva elevene skal sitte igjen med av kunnskaper og ferdigheter i historiefaget.

Lærebøkene fra den første perioden er knyttet til læreplanen som kom i 1976. Denne læreplanen gjenspeiler en brytningstid mellom de materiale og de formale historieundervisningsteoriene. Den legger på den ene siden opp til faktastoff og reproduksjon av kunnskap, mens de på den andre siden er opptatt av at elevene skal tilegne seg kritiske ferdigheter. Denne tenkningen gjenspeiles også i lærebøkene. De er i formen deskriptive og opptatt av å gi en objektiv fremstilling av historien. En finner kilder i begge læreverkene, men det legges i liten grad opp til kildekritikk. Samtidig skiller de to lærebøkene seg fra perioden fra hverandre ved at *Norges og verdenshistorien etter 1850* i større grad enn *Nordmenn før oss* også er preget av de formale teoriene hvor elevens interesser og behov skal bestemme innholdet. Det er interessant å se hvordan lærebøker med utgangspunkt i samme læreplan blir så forskjellige. En forklaring på det kan være at læreplanen åpner opp for flere retninger og det er opp til lærebokforfatterne og forlag og tolke den og gi lærebøkene det innhold de mener er rett oppfatning av læreplanen. En skal heller ikke legge skjul på at lærebøker for den videregående er et område for forlagene hvor markedsandeler er viktig. Å begi seg ut i store pedagogiske eksperimenter og å være de første som velger en litt annen profil på læreverket kan være et risikofylt prosjekt. Lærebøkene skal også inn i en undervisningspraksis som det tar lang tid å endre. Det er kanskje også en forklaring på hvorfor en lærebok legger seg på en tradisjonell linje, mens en annen kanskje våger litt mer.

Læreplanen fra 1976 er preget av en brytningstid mellom de materiale og de formale undervisningsteoriene. Med de nye læreplanene i historie som kom i 1996 blir de formale undervisningsteoriene mer synlige. I denne perioden har det skjedd store endringer i historiefaget i de ulike europeiske land, og dette inspirerer også den norske læreplangruppen til å legge grunnlaget for et på mange måter nytt historiefag. Fortsatt finner en trekk fra den materiale undervisningsteorien i og med at kronologi fortsatt er utgangspunkt for stofforganiseringen og innhold. Det er opp til lærebok og lærer å velge

ut hvordan en skal vektlegge lærestoff i forhold til lengde, bredde og dybde.<sup>270</sup> Det er allikevel i den formale teorien at læreplanen har sin største forankring. Dette ser vi både gjennom at læreplanen legger opp til innlevelse og empati fra elevens side og at den har et eget mål som sier at elevene skal tilegne seg kunnskaper om sentrale begreper og metode i historiefaget.<sup>271</sup> Blom og Helle argumentere også for at en finner ”den nye didaktikken ” i læreplanen fra 1996. Begrepet historiebevissthet blir ikke brukt direkte , men de viser til at læreplanen er opptatt av sammenhengen mellom fortid og nåtid og at dette kan overføres til sammenhengen mellom nåtid og fremtid.

Endringene i læreplanen gjenspeiles i lærebøkene og vi ser at begge retningene innenfor formale teorier gjør se gjeldende. For det første legger vi merke til den store plassen historisk metode har fått i lærebøkene. Egne kapitler er viet arbeid med metode knyttet til arbeid med kilder. Dette viser at lærebøkene tar på alvor de kravene som læreplanen stiller og at læreplanen og lærebøkene har metodisk teori som utgangspunkt. Jeg savner imidlertid her en enda mer kritisk tilnærming til lærebokstoffet og i arbeid med kilder. For det andre ser vi også at både læreplan og lærebøker har en funksjonell teori som utgangspunkt når de er opptatt av de menneskelige forutsetningene. Dette ser vi tydelig i *Veier til vår tid* og måten den tilnærmer seg eleven på. Den legger opp til aktiviserende spørsmål i marginen hvor elevene blir utfordret til å tenke selvstendig og til å ta stilling til problemstillinger underveis. På denne måten blir eleven utfordret til å skape sin egen kunnskap.

Også innenfor denne læreplanen ser vi at det tar tid å endre og å tilpasse lærebøkene til den nye læreplanen. Jeg vil hevde at *Veier til vår tid* i større grad har lyktes med dette kontra *Norge 2* , som har en mer tradisjonell tilnærming til lærestoffet de skal presentere.

Gjennom Kunnskapsløftets læreplaner i historie er begrepet historiebevissthet brukt for første gang. Vi finner også i læreplanen en omskriving av begrepsparet historieskapte og historieskapende. Læreplanen har bygget videre på de endringene som kom i 1996 men har en enda mer tydelig forankring i teorien knyttet til historiebevissthet.. Et annet moment som er tydelig i læreplanen er skillet mellom innhold og ferdigheter som gjenspeiler seg i fagets to hovedområder ”Historieforståelse

---

<sup>270</sup> Blom og Helle 1997, s. 139.

<sup>271</sup> Blom og Helle 1997, s. 140.

og metode” og ”Samfunn og mennesker i tid”. Lund påpeker at en hovedutfordring for historiefaget vil være å integrere disse hovedområdene slik at faget ikke bare blir et spørsmål om innhold men også ferdigheter.<sup>272</sup>

Dette vil være en av oppgavene til en lærebok i historie, nemlig å presentere lærestoffet på en slik måte at de to hovedområdene blir sett på som et hovedmål i faget. Tradisjonelt har historiefaget vært et innholds-fag, men med de nye lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet ser vi klar endring mot at ferdigheter får en tydeligere funksjon. Dette ser vi gjennom hovedområdet ”Historieforståelse og metode”, men også gjennom de grunnleggende ferdighetene som også skal implementeres i historiefaget. Lærebøkene utgitt i henholdsvis 2007 og 2008 tar i mye større grad en tidligere lærebøker utgangspunkt i eleven. Å knytte forbindelser mellom elevens verden og de historiske hendelsene er avgjørende i forhold til utvikling av historiebevissthet. Dette velger de to lærebøkene å gjøre på ulike måter, men hos begge står fortellingen sentralt enten i form av den individuelle eller den åpne. Videre blir elevene gjennom ulike typer oppgaver utfordret til å ta stilling til og til å tenke seg inn i situasjoner der valg mennesker har tatt har fått avgjørende betydning.

Lærebøkene har også på ulike måter forsøkt å integrere de to hovedområdene. *Portal* har lagt mye av metodestoffet til en egen Arbeidsportal som gir både grundige innføringer i historisk metode og et stort utvalg kildeoppgaver med ulik vanskelighetsgrad. *Tidslinjer 2* har valgt å trekke stoffet knyttet til historisk forståelse og metode mye tettere opp til de enkelte kapitler gjennom plasseringen av egne metodekapitler spredd utover i læreboka men hvor temaene er knyttet opp til et kapittel. På den måten får eleven prøvd seg på metodeoppgaver knyttet til det faglige innholdet de arbeider med og de to hovedområdene blir integrert i hverandre.

Både *Portal* og *Tidslinjer 2* oppfyller læreplanens mange kriterier som til sammen har den funksjon å utvikle elevenes historiebevissthet. De velger imidlertid å gjøre dette på ulike måter og viser dermed at det ikke er en måte å løse læreplanens krav på. Det *Portal* er god på er nødvendigvis ikke *Tidslinjer 2* sin styrke og omvendt.

Som vi ser har læreplanene hatt innflytelse på utformingen av lærebøkene samtidig som analysene også viser at en læreplan kan tolkes på ulike måter og likevel

---

<sup>272</sup> Lund 2006, s. 68.

oppfylles. Et inntrykk er imidlertid at det er Kunnskapsløftets lærebøker som tydeligst gjenspeiler læreplanens krav og som sikter mot at elevene skal utvikle historiebevissthet. Dette kan også ha en sammenheng med at godkjenningsordningen er avviklet og lærebokforfatterne og forlagene må la læreplanene være styringsdokumentet for utviklingen av lærebøkene.

Et annet moment i årsaksforklaringen er hvordan lærebokforfatterne selv ønsker å formidle historien. I alle bøkene finner vi mer eller mindre omfattende begrunnelser for de valgene forfatterne har tatt. Et inntrykk her er at de ofte har bedre hensikter enn hva de faktisk oppnår gjennom læreboken. Jeg har valgt å se på fire av de seks lærebøkene.

I *Nordmenn før oss* gir Bull en omfattende begrunnelse for hvordan han mener historiefaget skal formidles. Et hovedanliggende for ham er redusere betydningen av historiefaget som nasjonsbyggende fag til å vektlegge historiefagets som et fag hvor en kan finne løsningen på vår tids utfordring. Videre gjør han et poeng av at den objektivistiske historien ikke finnes, men at der alltid vil finnes mange svar. Et tredje moment er at historie skal gi økt menneskekunnskap, en må sette seg inn i hvordan mennesker har tenkt og handlet. Til slutt er Bull opptatt av at historiefaget skal gi opplevelser og gleder.

Bull redegjør her for et ambisiøst prosjekt som vil ved å lykkes i stor grad kunne sikte mot at elevene skal utvikle historiebevissthet. Analysen viser imidlertid at han ikke lykkes i alt han ønsker å legge vekt på. Samtidig er innledning med på å bevisstgjøre både elev og lærer i måten de bør nærme seg historiefaget på.

*Veier til vår tid* trekker i sin innledning frem tre momenter i forhold til hva læreboken ønsker å vektlegge. Den sier for det første at den vil legge vekt på sosialhistorie og mennesker uten makt. Videre sier Olstad at han ønsker å trekke inn enkeltmennesker med den begrunnelse at det er vanlige menneskers liv som er avgjørende for samfunnsutviklingen. Det siste Olstad legger vekt på er å veksle perspektiv for på den måten å få frem historiens mangfold. Han avslutter innledningen med å si at læreboka kan gi kunnskaper, forståelse og interesse for historiefaget. Jeg mener at Olstad gjennom *Veier til vår tid* har lykkes i det han har hatt som mål. Analysen

viser en lærebok som legger vekt på alle disse momentene og som i langt større grad enn tidligere læreverk sikter mot å utvikle historiebevissthet.

Både *Portal* og *Tidslinjer 2* gir grundige refleksjoner rundt det de ønsker å oppnå med sine læreverk. *Tidslinjer 2* fremhever at de har vektlagt å fremstille historien bredt og i sammenhengende form. De argumenterer også for hvorfor kapitlet har fått en tredeling som til sammen skaper distanse og nærhet til fortida. Til slutt i sin innledning ønsker forfatterne at læreboka skal gi kunnskaper, innby til kritisk tenkning og at den skal bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet.

*Portal* vektlegger i sin fremstilling at historien alltid vil være i endring, kunnskap, forskning og interesse har betydning for hva vi vektlegger i fortiden. De ønsker å fremstille en fortelling om endringer og til tider tett inn på enkeltmennesker og dagligliv. En problematiserende tilnærming skal være med på å gi mange innganger til fortiden. Jeg tror det er viktig at elevene tar seg tid til å lese innledningene, de gir en god pekepinn på hva lærebokfatterne ønsker å oppnå med sine lærebøker. Både *Portal* og *Tidslinjer* har klare oppfatninger i forhold til hvordan de vil formidle faget og analysen viser at lærebøkene gjør det de sier de skal gjøre. Med andre ord så oppnår Kunnskapsløftets lærebøker de målene de selv setter i sin egen innledning.

Dermed ser vi en utvikling hvor lærebøkene i mye større grad innfrir det de selv har satt som mål og det læreplanen setter som mål.

Hva viser så denne analysen i forhold til andre analyser som er gjort i forhold til lærebøker og historiebevissthet. Sammenlignet med Eikeland sin grundige analyse av Aschehougs læreverk ”Innblikk” for ungdomsskolen sammenfaller en del av funnene. Eikeland sin hovedkonklusjon er at læreverket ”Innblikk” legger til rette for mange gode forsøk på å utvikle elevenes historiebevissthet men at de i praksis blir borte fordi både lærebok og lærere er lojal mot læreplanens vektlegging den ”store historiske beretning”.<sup>273</sup> Det blir ikke tid til de aktivitetene som kan være med på å utvikle historiebevissthet.

Dette er også tydelig i flere av lærebøkene i denne analysen, historiefaget har en omfattende agenda og en ambisiøs læreplan. I tillegg til at innholdet i historiefaget på

---

<sup>273</sup> Eikeland 2002, s. 164.



mange måter er det samme, utgjør ferdighetsdelen en omfattende del av faget. Til sammen utgjør dette et stort og krevende fag for elevene.

Hva læreplanen sier og hvordan lærebøkene oppfyller den er en ting, hva som faktisk blir gjort i undervisningssammenheng er noe helt annet. Her tror jeg mange som underviser i faget vil kjenne seg igjen. Det er ikke tvil om at lærebøkene har gjennomgått store endringer innenfor perioden og de gir mange muligheter for at elevene gjennom ulike tilnærming til lærestoffet kan være med på å utvikle historiebevissthet.

Ser vi på de svenske undersøkelsene har Långström sett på lærebøker over en tidsperiode der også min periode inngår. Konklusjonen avdekker mye av det samme som vi ser i lærebøkene fra 1980 og 1990 tallet nemlig at de i mye større grad må gi rom for ulike perspektiver og legge til rette for refleksjon i forhold til tidsdimensjonen. Mye av dette viser analysen at Kunnskapsløftets lærebøker har lyktes i og vi ser en positiv utvikling i lærebøkene.

Ammert har gjort en omfattende doktorgradsavhandling knyttet til lærebøker og historiebevissthet. Et av funnene til Ammert er at det historieskapende aspektet er blitt mye tydeligere. Det samme viser min analyse hvor vi særlig ser at Kunnskapsløftets lærebøker er opptatt av at elevene skal se seg selv som historieskapt og historieskapende. Et annet funn hos Ammert er når han sier at dagens fremstillingsform i lærebøkene er preget av den fragmentert medieeverden. Han kaller de små fortellingene som trer frem som ”snapshots”. Jeg ser ikke dette like klart i de norske lærebøkene. Fortellingen har fått en mer sentral rolle, men den er strukturert inn i lærestoffet slik at den har en funksjon og illustrerer og underbygger den store fortellingen. De lærebøkene som denne analysen tar utgangspunkt i oppleves ikke som fragmenterte slik Ammert beskriver det. Fortsatt har lærebøkene beholdt en grundig og strukturert fremstillingsform som gir oversikt og dybde, avstand og nærhet.

### **7.3 Perspektiver videre**

Å forstå seg selv som historie er i tillegg til å utvikle identitet og forestilte fellesskap det helt sentrale i historiebevissthetsbegrepet.

Historiedidaktikere omskriver dette som å se seg selv som historieskapt og historieskapende. Her er vi ved kjernen av historiebevissthetsbegrepet og historiefagets

viktigste oppgave. Lærebøkene er fortsatt et av de viktigste hjelpemidlene en lærer har for å lykkes i denne store oppgaven. Slik lærebøkene har utviklet seg er det i dag et nyttig verktøy i å se seg selv som en del av historien. Historiefaget har endret karakter og parallelt med dette utvikler også lærebøkene seg for innfri kravene til det nye historiefaget. Analysen viser også at det er mange måter en kan fremstille en lærebok på og samtidig være et nyttig verktøy for eleven i å utvikle historiebevissthet. Hvordan eleven selv opplever læreboken og historiefaget og hva de sitter igjen med gir ikke denne oppgaven noe svar på. Interessante problemstillinger i videre forskning vil være å se på de historiebevisstheter elevene utvikler i møte med det nye historiefaget. Videre vil også den faktiske historieundervisning, den metodikk som brukes og hvordan elevene opplever den være av interesse. Denne klasseromsforskningen vil også kunne tilføre kunnskaper som vil være nyttige for videre utvikling av lærebøkene.

Læreboken er en viktig aktør i utviklingen av historiebevissthet, men det er i læringssituasjonen hvor møtet mellom lærebok, lærer og elev foregår at den faktiske historiebevisstheten i skolen utvikles.

## LITTERATURLISTE

Ahonen, Sirkka 1997. Historia som kritisk prosess. Karlegård C. og Karlsson K.G. (red.) *Historiedidaktikk*. Studentlitteratur.

Ammert, Niklas 2008. *Det Osamtidigas samtidighet*. Historiemedvetande i svenske historielære-bøker under hundra år. Sisofys forlag. Lunds universitet.

Blom, Kari og Helle, Knut 1997. *Historie – hva hvordan og hvorfor*. Fagbokforlaget

Bøe, Jan Bjarne 1995. *Faget om fortiden*. En oversikt over det historiedidaktiske området. Universitetsforlaget.

Bøe, Jan Bjarne 1999. *Å fortelle om fortiden*. Fortellingen i historie og samfunnsfagundervisningen. Høyskoleforlaget

Bøe, Jan Bjarne 2002. *Bildene av fortiden*. Historiedidaktikk og historiebevissthet. Høyskoleforlaget.

Eikeland, Halvdan. 2002 Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse.  
Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk" Rapport 4/2002 Høgskolen i Vestfold.

Eriksen, Anne 1995. *Det var noe annet under krigen*. 2.verdenskrig i norsk kollektivtradisjon.  
Pax forlag

Jensen, Bernard Eric 1997. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhallsteori didaktikk. Karlegård, C. og Karlsson, K. G. (red.), *Historiedidaktikk* Studentlitteratur

Jensen, Bernard Eric 2000 Historiebevidsthed og historie – hvad er det? Brinckmann H.og Rasmussen L. *Historieskabte så vel som historieskapende..* OP-forlag

Jensen, Bernard Eric 2006. *Historie- livsverden og fag*. Gyldendal.

Kjeldstadli, Knut 1999. *Fortida er ikke lenger hva den en gang var*. En innføring i historiefaget. Universitetsforlaget.

Lorentzen, Svein 2005 *Ja vi elsker... skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 til 2000* Abstrakt forlag.

Lorentzen, Streitlien, Tarrou, Aase 1998. *Fagdidaktikk*, innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling. Universitetsforlaget.

Lund, Erik. 1996 Fremme de nye læreplanene historiebevissthet eller ikke? *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors

Lund, Erik. Fra ”faktaårsaker” til ”årsakstenkning” i historiefaget. *Historiedidaktikk i Norden* 4. Høgskolan i Kalmar.

Lund, Erik 2006. *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere* 2.utgave Universitetsforlaget

Långström, Sture 1996. Lærebøker och historiemedvetande, Sveriges historie efter 1945 i några historielærebøker. *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors 1996

Marthinsen, Sissel Annette. 1998. *Kvinneliv i lærebøker*. En analyse av historiebøker for gymnaset og den videregående skolen i perioden 1950 til 1990. Hovedoppgave i historie. Historisk institutt. NTNU . PPU-serien NTNU Trondheim. Nr.1 1198

Nielsen, May- Brit Ohman 2006. *Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker. Fag og fagdidaktikk i lærerutdanningen*. Sigmund Ongstad (red) Universitetsforlaget

Stugu, Ola Svein. 2000. Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utvilingslinjer i historiedidaktikken. Småskrift fra HI NTNU 1/2000

Stugu, Ola Svein. 2001. Oppsedande fortidsbilete. En gjennomgang av fire historielæreverk for videregående skole. *Historisk tidsskrift*. Bind 80. Universitetsforlaget.

Sødning Jensen, Sven. 1978 *Historieundervisningsteori*. Christian Ejlers forlag.  
København.Oslo

Ådlandsvik, Ragna 2005 Læringsyn i utvikling, menneske i utvikling. *Læring gjennom livsløpet*. redigert av Ragna Ådlandsvik s. 19 – 44 Universitetsforlaget

## ARTIKLER HENTET FRA INTERNETT

Bratholm, Berit. 2001. Godkjenningsordningen for lærebøker 1889 – 2001, en historisk gjennomgang. Fokus på pedagogiske tekster. Høgskolen i Vestfold.

<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>>

Lastet ned [25.01.09 ]

Eliassen, Per. 2008. Elevenes frågor i fokus för historieämnet. Anmeldelse av ”Det osamtidigas samtidighet” Niklas Ammert. i SVD Publisert 4.11.2008

<[http://www.svd.se/kulturnoje/understrecket/artikel\\_1986285.svd](http://www.svd.se/kulturnoje/understrecket/artikel_1986285.svd)>

Lastet ned [26.01.09]

Kjærnsli, Lie, Roe, Tormo. 2001. Norske 15 – åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

<[http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport\\_2001.pdf](http://www.pisa.no/pdf/hovedrapport_2001.pdf)>

Lastet ned [25.01.09]

Nielsen, Finn Sivert. 2000. Hva er identitet? Institutt for Antropologi. Københavns universitet.

<<http://www.fsnielsen.com/txt/art/identitet.htm>>

Lastet ned [20.01.08]

NTNU Univeritetsbiblioteket i Trondheim Privatarkivet Edvard Bull

<[http://www.ub.ntnu.no/formidl/hist/privark/P180/bull\\_e\\_p180.pdf](http://www.ub.ntnu.no/formidl/hist/privark/P180/bull_e_p180.pdf)>

Lastet ned [12.9.2008]

Pietras, Jens Historiens motor ! Vagn Oluf Nielsen 1) slight return 2) eller hvad blev der af historiesynsparadigmet i Fælles mål for Historie. EMU Danmarks undervisningsportal

<<http://www.emu.dk/sem/fag/his/semlaerere/debat/historiensmotor.html>>

Lastet ned [8.12.08]

Vagn Nielsen Oluf. Historiebevidsthed som historiesyn. 2002

<<http://www.emu.dk/gym/fag/hi/noter/historiebevidsthed.html>>

Lastet ned [15.12.08]

## LÆREBØKER

Bjørn Bjørnsen. 1985. *Norges- og verdenshistorie etter 1850*. Aschehoug.

Bull, Edvard 1978 *Nordmenn før oss*. Tanum . Norli

Emblem, Libæk, Stenersen, Syvertsen. 1997. *Norge 2. Cappelens historieverk for den videregående skole*. J.W. Cappelen forlag A.S

Olstad, Finn.2000. *Veier til vår tid. Norgeshistorie etter 1850*. Aschehoug forlag.

Abrahamsen, Dyrvik, Ohman Nielsen, Aase. *Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*. Det norske samlaget 2007.

Grimnes, Øhren, Eriksen, Wiig, Ertresvaag, Eliassen, Skovholt *Tidslinjer 2 Verden og Norge Historie Vg3* Aschehoug 2008

## LÆREPLANER

Kirke og undervisningsdepartementet: *Læreplan for den videregående skole, Del 2 Felles allmenne fag* 1976. Gyldendal

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996  
*Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie, nyere historie. Felles allmenne fag*. Oslo, september.

Utdanningsdirektoratet: Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram. Oslo 2007  
<[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laerplanid=166874](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laerplanid=166874)>  
Lastet ned : [25.01.09]

National Curriculum  
[http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3335-p\\_History3\\_tcm8-189.pdf?return=/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx%23page2\\_p](http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf?return=/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx%23page2_p)  
Lastet ned: [20.10.08]

