



Dannelse og medborgerskap i historiefaget

En komparativ innholdsanalyse av to læreverks bidrag
til skolens demokratimandat

Mallin Bjørheim Gjesdal

Masteroppgave i historiedidaktikk

Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora

Universitetet i Stavanger

2017



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorprogram i humanistiske fag	Høstsemesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Mallin Bjørheim Gjesdal	<i>Mallin B. Gjesdal</i>
Veileder: Alexandre Dessingué og David Wagner	
Tittel på masteroppgaven: Dannelse og medborgerskap i historiefaget - En komparativ innholdsanalyse av to læreverks bidrag til skolens demokratimandat Engelsk tittel: Literacy and Citizenship in History Education - a comparative content analysis of two upper secondary schoolbooks	
Emneord: Lærebokanalyse Dannelse Medborgerskap Historiebevissthet Identitet	Sidetall: 129 + vedlegg/annet: 9 Stavanger, 21.11. 2017

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Jeg er stolt av at jeg, på tross av mange uforutsette hindringer, har klart å fullføre denne prosessen, og med det setter sluttstrek for fem år på lektorprogrammet ved Universitetet i Stavanger.

Jeg hadde imidlertid aldri klart denne oppgaven uten god hjelp. De første jeg vil takke er veilederne mine David Wagner og Alexandre Dessingué, som til tross for en hektisk timeplan sa seg villige til å overta veiledningen da jeg skulle starte skriveprosessen på nytt i november 2016. Takk for mange gode råd.

Jeg vil også takke alle studievenner som jeg har jobbet sammen gjennom de siste fem årene. Både faglige og mindre faglige samtaler er noe jeg vil se tilbake på med et smil.

En stor takk rettes også til Synne og Malene for korrekturlesning på oppgaven.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine fantastiske foreldre som, selv om de ikke har peiling på hva jeg holder på med, stiller opp på alle mulige måter. Dette hadde jeg ikke klart uten dere.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1- INNLENDING	1
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.2 SKOLENS DEMOKRATIMANDAT	1
1.2.1 Historiefagets rolle	2
1.3 LÆREBØKENES ROLLE I UNDERVISNINGEN	2
1.4 PRESENTASJON AV LÆREVERKENE	3
1.4.1 Cappelen Damm- Historie vg2- vg3	3
1.4.2 Gyldendal – Perspektiv	4
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	6
1.6 DISPOSISJON	8
KAPITTEL 2 – TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1 DANNELSE ELLER MEDBORGERSKAP? EN DRØFTING	9
2.1.1 Dannelse	9
2.1.2 Medborgerskap	15
2.1.3 Likheter mellom dannelse og medborgerskap	17
2.2 HISTORIEDIDAKTISKE BETRAKTINGER OG ANALYTISKE REDSKAP	20
2.2.1 Identitet	21
2.2.2 Historiebevissthet	24
KAPITTEL 3 - METODE	30
3.1 UTVALG	30
3.2 KVALITATIV TEKSTANALYSE	31
3.3 GJENNOMFØRING	32
3.4 UTFORDRINGER	33
3.5 STUDIENS TROVERDIGHET	33
KAPITTEL 4- DANNELSE OG MEDBORGERSKAP I KUNNSKAPSLØFTET	34
4.1 OPPLÆRINGSLOVENS FORMÅLSPARAGRAF OG GENERELL DEL AV LÆREPLANEN	35
4.2 LÆREPLAN I HISTORIE	37
KAPITTEL 5 - HISTORIEBEVISSTHET I LÆREBØKENE	37
5.1 KONKRET HISTORIEBEVISSTHET	38
5.1.1 I hvilken grad trekker lærebøkene paralleller til nåtiden?	38
5.1.2 I hvilken grad oppfordrer lærebøkene til framtidsrefleksjoner?	44
5.1.3 I hvilken grad bygger lærebøkene bro til elevenes livsverden?	47
5.1.4 Oppsummering- konkret historiebevissthet	49
5.2 ABSTRAKT HISTORIEBEVISSTHET	51
5.2.1 Abstrakt historiebevissthet i læreplanen	51
5.2.2 Historiske kilder- Hvordan kan vi vite?	53
5.2.3 Historiske metoder- Hvordan kan vi arbeide med historisk materiale?	60
5.2.4 Den subjektive sannheten- Hvordan blir historieskrivingen preget av forfatteren?	64
5.2.5 Motstridende forklaringer- Hvordan fortelles historien på ulike måter?	67
5.2.6 Historiebruk- Hvordan er historien blitt brukt og brukes i ulike sammenhenger?	70
5.2.7 Oppsummering- abstrakt historiebevissthet	73
KAPITTEL 6- IDENTITETSPERSPEKTIV I LÆREBØKENE	76
6.1 INDIVIDUELL LIVSHISTORIE	76
6.2 SOSIAL IDENTITET	84
6.3 NASJONAL IDENTITET	96
6.3.1 Hvor stor plass har norgeshistorie fått i lærebøkene?	97
6.3.2 Hvilken norgeshistorie blir fortalt?	98
6.3.3 Hvordan framstilles Norge under andre verdenskrig?	100

6.3.4 Oppsummering - nasjonal identitet	103
6.4 GLOBAL IDENTITET	105
6.4.1 En kronologisk gjennomgang av Europas historie med lite fokus på andre verdensdeler	106
6.4.2 En gjennomgang av utenomeuropeisk historie med et stort fokus på Europa	112
6.4.3 Oppsummering - global identitet	113
KAPITTEL 7 – AVSLUTNING OG KONKLUSJON	116
LITTERATUR	124
VEDLEGG	130
VEDLEGG 1: ANALYSEVERKTØY: HISTORIEBEVISSTHET	130
VEDLEGG 2: ANALYSEVERKTØY- IDENTITET	131
VEDLEGG 3: OVERSIKT OVER FUNN- HISTORIEBEVISSTHET	132
VEDLEGG 4: OVERSIKT OVER FUNN- IDENTITET	135

Kapittel 1- Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Siktemålet for denne oppgaven er å finne ut i hvilken grad skolens demokratimandat kommer til uttrykk i lærebøker for historie. Problemstillingen jeg har arbeidet ut i fra er: *I hvilken grad kommer skolens dannelses- og medborgermandat til syne i lærebøker for historie vg3?* Jeg vil her gjøre rede for bakgrunnen for tema og problemstillingen.

1.2 Skolens demokratimandat

I opplæringslovens formålsparagraf kommer det tydelig fram at skolesystemet har et demokratimandat. Opplæringsloven stadfester blant annet at opplæringen skal: ”fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.”¹ og at ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”² Skolens og opplæringens oppgave er med andre ord ikke begrenset til det enkelte individs tilegnelse av kunnskap. Opplæringen har et fellesskapsmandat som handler om å opprettholde og styrke demokratiet. Elevene skal gjennom grunnskolen og videregående opplæring tilegne seg kunnskap og ferdigheter som vil komme til nytte i videre utdanning og arbeidsliv, men de skal også lære å bruke denne kunnskapen og disse ferdighetene på en måte som gagnar det demokratiske samfunnet.

De siste årene har det vært en økende interesse for skolens viktige rolle når det gjelder å opprettholde det demokratiske samfunnet. Regjeringen har i forbindelse med revideringen av læreplanverket lagt opp til økt fokus på nettopp dette. ”Demokrati og medborgerskap” blir i stortingsmelding 28 trukket frem som ett av tre tverrfaglige tema som skal være gjennomgående i alle fag.³ Bevisstheten på at demokrati ikke er noe som kommer av seg selv, men noe som må læres på samme måte som andre kompetanser, har altså økt.⁴ Janicke Haldal Stray skriver i sin doktoravhandling om demokratisk medborgerskap i norsk skole at:

¹ Opplæringslova 2017: §1-1

² Opplæringslova 2017 §1-1

³ Meld. St. 28 2015-2016: 7

⁴ Stray og Sætra 2015: 461

Demokratiet som politisk styreform opprettholdes ikke av seg selv, men fordrer aktive og deltagende borgere. Demokratiske nasjoner bygger på en demokratisk kultur som individet innvies i – gjennom læring og overføring av demokratiske verdier og holdninger.⁵

Det er bred enighet om at skolen har denne oppgaven, og læring for dannelse og demokrati er et svært aktuelt tema. Det er imidlertid diskusjon rundt hvordan denne oppgaven bør defineres og utføres i praksis. I denne avhandlingen har jeg valt å ta utgangspunkt i begrepene dannelse og medborgerskap for å kartlegge hvilke kompetanser som er viktige å utvikle for å oppfylle skolens demokratimandat i historiefaget.

1.2.1 Historiefagets rolle

Mange hevder at historiefaget og samfunnsfaget er de mest sentrale fagene for demokratiopplæring i norsk skole.⁶ Det er også en vanlig oppfatning at dannelses- og medborgerskapsopplæring er historiefagets viktigste funksjon. De amerikanske didaktikerne Barton og Levstik (2004) skriver i boken *Teaching History for the common good*: ”From our perspective, history’s place in the curriculum must be justified in terms of its contribution to democratic citizenship (...) and its practices must be structured to that end.”⁷ Også i læreplanen for historiefaget blir det tydeliggjort at en viktig oppgave for faget er å bidra til opprettholdelse og forbedring av det demokratiske samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt. I formålsdelen av læreplanen for historie står følgende:

Historiefaget skal gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer. Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning.⁸

I denne oppgaven vil jeg belyse i hvilken grad lærebøkene i historie speiler denne viktige oppgaven.

1. 3 Lærebøkernes rolle i undervisningen

Grunnlaget for at jeg har valgt å fokusere på lærebøker er at de fremdeles, på tross av teknologisk utvikling, spiller en stor og viktig rolle i undervisningen.⁹ Forskning utført av

⁵ Stray 2009: 5

⁶ Stray 2009: 35

⁷ Barton og Levstik 2004: 40

⁸ Utdanningsdirektoratet 2009

⁹ Gilje et al. 2016

Theo Koritzinsky viser at fleste læreres undervisning er sterkt lærebokstyrt, og at både lærere og elever ofte oppfatter det som står i bøkene som pensum, snarere enn læreplanene. Koritzinsky skriver at dette i praksis vil si at det er lærebokforfatterne som avgjør hvilke kompetansemål som prioriteres.¹⁰ Dersom dette stemmer har lærebøkene mye makt i norske klasserom. I år 2000 ble det slutt på den hundre år gamle praksisen med statlig lærebokgodkjenning i Norge. Lærebøkene blir altså ikke lenger kvalitetssikret av det offentlige, noe som stiller desto større krav til lærerens refleksjon over hvorfor de vil bruke læreboken, og hvilke krav de stiller til den.¹¹ Formålet med denne masteroppgaven er å redegjøre for om lærere og elever kan stole på at historiefagets demokratimandat blir dekket i lærebøkene, eller om de må ty til andre læremidler for å innfri disse kravene.

1.4 Presentasjon av læreverken

I denne oppgaven skal jeg utføre en komparativ analyse av to lærebøker. De bøkene jeg har valgt er Cappelen Damms *Historie vg2-vg3*, og Gyldendals *Perspektiv*. Begge disse lærebøkene fungerer som samleverk for Historie på vg2 og vg3 ved studiespesialiserende utdanningsprogram. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke inkludere vg2-delen i min analyse. Empirien for min analyse vil kun være lærebokens tekst. Jeg har altså valgt å ekskludere bilder, bildetekst og oppgaver fra analysen. Ved å inkludere disse momentene ville jeg opparbeidet svært mye data, noe som ville vært vanskelig å gjøre rede for på ordgrensen og tidsfristen jeg hadde å forholde meg til. I tillegg ønsket jeg å gjennomføre en innholdsanalyse med fokus på framstillingen av historiske hendelser. En analyse av oppgavene ville forutsette en annen metode.

Begge disse læreverken ble utgitt i 2013, og er mye brukt i den videregående skolen.

1.4.1 Cappelen Damm- Historie vg2- vg3

Læreboken *Historie vg2-3* er skrevet av Ivar Libæk, Øivind Stenersen, Asle Sveen og Svein A. Aarstad. Boken ble utgitt av Cappelen Damm i 2013. I bokens forord blir det forklart at denne ettbindsutgaven bygger på lærebøkene *Historie vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet* fra 2007 og *Historie vg3. Fra 1700-tallet til i dag* fra 2008. Boken dekker altså kompetansemålene for både vg2 og vg3. Jeg vil, som nevnt, utelukke den delen som er tilsiktet historieundervisningen på vg2. Grunnen til at jeg likevel har valgt å analysere

¹⁰ Koritzinsky 2014: 231

¹¹ Koritzinsky 2014:232

ettbindsutgaven framfor *Historie vg3. Fra 1700-tallet til i dag* er at jeg ønsket å analysere så nye lærebøker som mulig.

Læreboken begynner med en innholdsliste, etterfulgt av et forord på en side hvor oppbygningen av læreboken blir gjort rede for. Forfatterne viser også til lærebokens nettsted som inneholder tilleggsressurser. På neste side er overskriften ”Læreplanen”. Her blir de to hovedområdene *Samfunn og mennesker i tid*, og *Historieforståelse og metoder* beskrevet. Videre er boken bygget opp kronologisk. De syv første kapitlene tar for seg innholdet i læreplanen for VG2, mens de elleve siste dekker læreplanen for vg3.¹² På første side av hvert kapittel er det markert hvilke kompetansemål kapitlet behandler. Hvert kapittel avsluttes med en side med arbeidsoppgaver. Boken blir avsluttet med et stikkordsregister og illustrasjonskilder.

I lærebokens forord står det noe som er verdt å merke seg. ”Ferdighetsmålene dekkes av arbeidsoppgaver i boken.”¹³ Med ferdighetsmål menes alle de kompetansemålene som er underlagt hovedområdet *Historieforståelse og metoder*. Arbeidsoppgavene som blir referert til i forordet finner man på oppgavesider som er plassert ved slutten av hvert kapittel. På disse oppgavesidene finnes det to oppgavetyper. *Repetisjonsoppgavene* er repeterende oppgaver fra kapitlet som er gjennomgått, mens *Arbeidsoppgavene* altså skal dekke kompetansemålene i hovedområdet *Historieforståelse og metoder*. De vil dermed ha en metodologisk og analytisk karakter. Dersom det stemmer at hovedområdet *Historieforståelse og metoder* kun blir behandlet på disse oppgavesidene, er situasjonen slik at 9 av 24 kompetansemål har fått i underkant av 11 sider til rådighet, mens de 15 kompetansemålene under hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid* har fått 335 sider. Som nevnt skal jeg kun se på teksten i lærebøkene, og har valgt å ekskludere oppgavesidene. Spørsmålet er om dannelse og medborgerskap er godt nok dekket i læreboken, selv om lærebokforfatterne skriver at hovedområdet *Historieforståelse og metoder* kun behandles i arbeidsoppgavene.

1.4.2 Gyldendal – Perspektiv

Læreboken *Perspektiv* ble utgitt av Gyldendal forlag i 2013. Den er skrevet av Per Anders Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjørlgerud Hansen og Eivind Sæther. I

¹² De 11 kapitlene er: Opplysningstid og revolusjoner, Industrisamfunnet blir til, Demokratisering og nasjonalisme, Kolonialisme og imperialism, første verdenskrig, Mellomkrigstid, Andre verdenskrig, Vest mot øst- den kalde krigen, Norge fra gjenreisning til oljerikdom, Brennpunkt Midtøsten og Verden i endring

¹³ Libæk et al. 2013: 10

tillegg har ulike bidragsytere skrevet essay og artikler. På grunn av praktiske årsaker og tilgjengelighet har jeg i denne oppgaven benyttet meg av den nynorske utgaven av Gyldendals lærebok, derav navnet *Perspektiv*, og ikke *Perspektiver* som er lærebokens navn på bokmål. Tekstutdrag fra denne boken vil dermed være på nynorsk.

De to første sidene av boken har overskriften ”Korleis bruke perspektiv”. Her står det at verket er delt inn i fire deler. Del 1 er *Framgangsmåtar*. Der blir det gjort rede for ulike framgangsmåter, tips og begreper som er nyttige i arbeidet med historiefaget. Del 2 har fått navnet *Historie*. Om denne delen står det: ”I del 2 tek vi for oss livet og samfunna til menneska frå dei tidlegaste tider heilt fram til våre dagar.”¹⁴ Denne delen består av 21 kapitler, hvor jeg har analysert de fjorten siste kapitlene som dekker kompetansemålene for vg3.¹⁵ Hvert kapittel starter med en dobbeltside med en innledning til det aktuelle kapitelet. Denne inneholder en innholdsliste for kapitlet, en bildekollasj, et kart som viser hvordan verden så ut i den aktuelle perioden, og en kort oppsummering av hva som har hendt tidligere. Også i denne boken er hvert kapittel avsluttet med en side med oppgaver. Underveis i kapitlene finner vi også læringsstrategier og arbeidsoppgaver i marginen.

Lærebokens tredje del heter *Kurs*. ”Her finn du forslag til oppskrifter du kan følgje når du arbeider med sentrale ferdigheter i historiefaget.”¹⁶ Kursdelen består av fem ulike kurs. Del 4 heter *Essay*. Her finner vi en samling av ti tekster skrevet av historikere, eller ”historisk interesserte skribentar.” Formålet med denne essay-delen er beskrevet på denne måten: ” Til saman representerer delen *Essay* alternative omtalar av viktige tema. Essaya viser også dei lange linjene i historiefaget, og kan på den måten hjelpe deg med å få betre oversikt over emne i faget.”¹⁷ Boken blir avsluttet med en oppslagsdel. Denne inneholder tre sider med læringsstrategier som er nevnt i verket. Noen eksempler er venndiagram, tankekart, temasetninger og VØL-skjema. Videre finner vi et stikkordsregister, og en oversikt over hvilke kompetansemål de ulike kapitlene og delene dekker.

¹⁴ Madsen et al. 2013: 3

¹⁵ De fjorten kapitlene er: Revolusjonar, Nasjonsbygging og vekst, Kampen om verda 1870-1914, Den første verdskrigen- den store katastrofen, Ved et vegskille 1919-1939, Frå sjølvstende til krig og kriser, Den andre verdskrigen, Ny krig og eit vanskeleg oppgjær, Den kalde krigen, Noreg- Fra attreisning til oljerikdom, Kina og Japan i moderne tid, Gamle koloniar- nye statar, Midtausten og Mot ei ny verdsorden?

¹⁶ Madsen et al 2013: 539

¹⁷ Madsen et al 2013: 4

Jeg har, som nevnt, valgt å ekskludere arbeidsoppgaver, bilder og andre figurer fra analysen. Jeg vil har også ekskludert kapitlene som dekker kompetansemålene fra vg2, altså de som omtaler historien fram til cirka 1800.¹⁸ De delene som jeg opplever som generelle og gjeldene både for vg2 og vg3, er inkludert i oppgaven.

1.5 Tidligere forskning

Opplæring til demokratisk medborgerskap og dannelse er svært aktuelle tema i norsk utdanningskontekst. Det finnes mange studier på hvordan skolens demokratimandat blir forstått av skoleledelse, lærere og elever. Denne oppgaven går dermed inn i en bred forskningskontekst. Ettersom at det er lærebøker og læreplan som utgjør empirien i denne oppgaven vil jeg her fokusere på forskning som tar utgangspunkt i lignende empiri.

Halvdan Eikeland publiserte i 2004 en studie med navn *Historieundervisning og interkulturell læring - En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole*. Eikelands prosjekt var en del av Norges Forskningsråds KUPP-prosjekt: *Kunnskapsutvikling og profesjonsutøving*. Hovedmålet for hans prosjekt var å drøfte hvordan historisk læring i norsk grunnskole og videregående skole kan bidra til interkulturell dannelse, og til å utvikle interkulturell historisk kompetanse.¹⁹ Gjennom analyse av læreplaner, lærebøker og samtale med lærere kom han fram til at historiefaget på den tiden i for liten grad bidrog til å utvikle den interkulturelle kompetansen vi trenger i et flerkulturelt samfunn. Bakgrunnen for dette var blant annet at det dominerende perspektivet i læreplaner og lærebøker var europeisk og vestlig. Lærebøkene som ble analyserte var også preget av omfattende oversiktskunnskap. Disse faktorene virker i følge Eikeland begrensende for lærebøkene som grunnlag for identitetsutvikling, utvikling av perspektivmangfold, og utvikling av fremmedforståelse hos elevene.²⁰ Også lærernes praksiserfaringer viste at betydningen av lærebøker ikke bør overvurderes i samband med interkulturell læring.²¹

¹⁸ Side 12-177 i *Historie vg2-3* og side 23- 211 i *Perspektiv*

¹⁹ Eikeland 2004

²⁰ Eikeland 2004: 181-184

²¹ Eikeland 2004: 196

Jeg har i min studie valgt å ta utgangspunkt i de historiedidaktiske kategoriene Eikeland skisserer i denne studien.²² Min oppgave vil derfor ha likhetstrekk med Eikelands studie. Det som imidlertid skiller disse prosjektene er at jeg fokuserer på et bredere dannelsesbegrep enn Eikeland, som hovedsakelig fokuserer på dannelse i en interkulturell kontekst. Det skal også understrekes at det er 13 år som skiller de to studiene, noe som gjør at resultatene kan være ulike.

En annen studie som er relevant for min oppgave er Gro Lorentzen og Åsa Røthings (2017) forskning på demokrati og kritisk tenkning i lærebøker for historie og samfunnskunnskap for ungdomstrinnet. Denne studien av 21 lærebøker baserer seg på en tredelt tilnærming til demokratiundervisning, læring *om*, *for* og *gjennom* demokrati.²³ Analysen viser at lærebøkene først og fremst legger vekt på kunnskap *om* demokrati. Demokrati framstår i tillegg som noe statisk som stater *har*, altså ikke noe som må videreutvikles og opprettholdes. Når det gjelder oppfordring til kritisk tenkning er lærebøkene svært varierende. Generelt sett blir kritisk tenkning og demokrati i liten grad knyttet sammen. Det blir også i liten grad lagt opp til refleksjoner omkring normer og maktforhold i samfunnet. I følge Lorentzen og Røthing gjør dette at lærebøkene i liten grad inviterer til en helhetlig demokratiforståelse.²⁴

Det er også skrevet mange masteroppgaver innenfor dette feltet.²⁵ Jeg vil spesielt trekke fram Rachel Stewart Corneils (2016) oppgave *Aktivt medborgerskap- En utforskende analyse av aktivt medborgerskap i lærebok og planverk*. Målet med denne studien var å finne ut hvilke forventninger som var knyttet til elevenes aktive medborgerskap, gjennom å utføre en idéanalyse av en lærebok og to læreplaner i samfunnsfag. Corneil konkluderte med at begrepet er omfattende og fleksibelt.

Den aktive medborger er engasjert, kritisk, fagorganisert, tolerant og miljøbevisst. Det er forventet at de aktive medborgerne skal stille seg bak likestilling og likeverd, og at de skal støtte demokratiet, menneskerettighetene og ytringsfriheten. Det stilles også noen forventninger til hva de *ikke* skal gjøre - som å krenke andre, klage, være rasistiske, diskriminere eller unndra skatt.²⁶

²² Disse vil bli nærmere redegjort for i teorikapittelet

²³ Denne tredelingen er blant annet skissert i Stray (2011) og Westheimer og Kahne (2004)

²⁴ Lorentzen og Røthing 2017: 128-129

²⁵ Andre aktuelle masteroppgaver: Ask (2009) og Kim (2013)

²⁶ Corneil 2016: X

Corneil trekker også fram at analysen av læreplanene fra 2010 og 2013 viser at særlig ferdigheten å kunne tenke kritisk og holdningen å støtte likestilling er blitt viktigere.²⁷

Ellers vil jeg trekke fram Janicke Heldal Strays (2009) doktoravhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?*, da denne spiller en stor rolle i mitt teoretiske rammeverk. Stray presenterer i denne avhandlingen en grundig redegjørelse av medborgerbegrepet, som tidligere hadde blitt lite synliggjort og aktualisert i norsk utdanningsdiskurs. Videre undersøker hun medborgerskapsforståelsen som kommer til uttrykk i norske kunnskapspolitiske dokumenter, i lys av internasjonale anbefalinger knyttet til dette. Hun konkluderer blant annet med at skolens demokratimandat ikke er tilstrekkelig vektlagt i Kunnskapsløftet.²⁸

Andre studier som spiller en stor rolle i min oppgave er studier utført av Wolfgang Klafki, John Hellesnes og Tomas Englund. Disse vil bli nærmere redegjort for i teorikapitlet.

1.6 Disposisjon

Oppgaven består av 7 kapitler inklusiv innledning og avslutning. Jeg vil starte med å gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk i kapittel 2. Her begynner jeg med å forklare dannelses- og medborgerskapsbegrepene. Jeg setter de to tradisjonene opp mot hverandre, og grunngir hvorfor jeg har valgt å ta utgangspunkt i begge begrepene. Videre gjør jeg rede for hvordan disse fagtradisjonene kan komme til uttrykk i historiefaget. De historiedidaktiske begrepene jeg presenterer her vil fungere som verktøy i min analyse, og er gjennomgående i oppgaven. I kapittel 3 vil jeg forklare mitt valg av metode, utvalg og gjennomføring av analysen. I tillegg vil jeg gjennomgå studiens troverdighet.

I kapittel 4 vil jeg kort belyse hvordan de historiedidaktiske kategoriene jeg har skissert kommer til uttrykk i opplæringslovens formålparagraf og generell del av læreplanen. I dette kapitlet vil jeg også kort beskrive oppbygningen av læreplanen for historiefaget. Jeg vil ikke gå nærmere på hvordan de historiedidaktiske kategoriene kommer til uttrykk her, da jeg vil belyse dette i analysekapitlene. I kapittel 5 og 6 vil jeg presentere funnene mine, og drøfte hvilken rolle de spiller for skolens dannelsesoppdrag. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7

²⁷ Corneil 2016: 75

²⁸ Stray 2009

oppsummere og sammenfatte funnene fra de to foregående kapitlene. Her vil jeg løfte frem hovedpoengene og resultatene av undersøkelsen. Helt til slutt vil jeg på bakgrunn av mitt arbeid komme med forslag til videre forskning.

Kapittel 2 – Teoretisk rammeverk

2.1 Dannelse eller medborgerskap? En drøfting

I norsk og nordisk sammenheng har det vært vanlig å omtale utdannelsens todelte oppgave som et forhold mellom utdanning og dannelse.²⁹ I internasjonal diskurs blir vanligvis det engelske ordet *citizenship* brukt som benevnelse for utdannelsens oppdragelsesperspektiv. *Citizenship* blir på norsk oversatt til statsborger, samfunnsborger, medborger, og i enkelte tilfeller innbygger.³⁰ Janicke Heldal Stray skriver i sin doktoravhandling at oversettelsen *medborgerskap* ville vært mer gunstig å bruke i norske styringsdokumenter, enn ordet dannelse, da medborgerskap samsvarer bedre med den internasjonale diskursen. Problemstillingen som jeg ønsker å finne svar på i denne delen av oppgaven er hvordan disse begrepene blir, og har blitt definert i litteratur og forskning, og hvorvidt de ulike begrepene er forskjellige.

2.1.1 Dannelse

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for dannelsesbegrepet. Jeg vil først beskrive hvordan dannelsesbegrepet blir forstått i dag, før jeg kommer inn på ulike dannelsesstradisjoner. Dannelse er nemlig et dynamisk begrep, i den forstand at hvilket innhold og kompetanse som begrepet impliserer i stor grad er avhengig av det aktuelle tidsrommet og den aktuelle kulturen begrepet blir tatt i bruk. Dannelsesbegrepet har lange tradisjoner i norsk utdanningsdiskurs. Vår forståelse av dannelsesbegrepet i dag er formet av erfaringer fra tidligere tradisjoner og praksiser.

Dannelse er et begrep som har spilt en sentral rolle i norsk utdanningsdiskurs. Begrepet som opprinnelig stammer fra antikken, fikk en fornyet interesse i 1970-årene gjennom utviklingen av fagdidaktikk som forskningsdisiplin i Norge. Behovet for et dannelsesbegrep oppsto da fagdidaktikere og pedagoger ønsket å markere forskjellen mellom skolens oppgave som rent

²⁹ Stray 2009: 94

³⁰ Aase 2005

kunnskapsformidlende, og kravet om skolens betydning for elevens egen tenking og identitetsutvikling.³¹ Dette skillet ble definert som skillet mellom utdanning og dannelse, hvor *utdanning* står for skolens nytteverdi, og det faktum at skolen skal gi den enkelte elev kunnskap som er nødvendig for et framtidig arbeidsliv. *Dannelse* er betegnelsen på skolens demokratiske samfunnsoppdrag som handler om å utvikle gode og aktivt deltagende samfunnsborgere. Dannelse er være- og tenkemåter som blir formet av grunnleggende verdier i den aktuelle kulturen basert på kunnskap, forståelse og ferdigheter.³² Dannelsen står altså i et avhengighetsforhold til utdannelsens fagverden.

Det finnes mange ulike definisjoner på dannelse. Et eksempel er fagdidaktiker Laila Aases definisjon: ”En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.”³³ Denne definisjonen dekker både prosess- og produktaspektet av dannelsesoppdraget, men den sier lite om hvilke typer tenkemåter, kunnskaper og handlingspotensial som er relevante. Dette er noe som går igjen i dannelses teorier, og noe Aase definerer som et grunnleggende problem. ”Dette er et spørsmål vi ikke er enige om (...). Her ligger gjemt konflikter knyttet til tro, meninger, subkulturer, ideologier og identitet, og her ligger gjemt ulike syn på hvordan vi utvikler slik kunnskap og innsikt.”³⁴

Dannelse foregår i forhold til den aktuelle kulturen og samtiden. Kulturen selv gir eleven redskapene for å kunne delta i kulturen, og samtidig blir kulturen formet av individene som tar de kulturelle redskapene i bruk.³⁵ Hvilken kunnskap og kompetanse som skal være i fokus vil derfor bli endret i takt med kulturen. Av den grunn finnes det mange ulike tradisjoner, teorier og diskusjoner omkring hva skolens dannelsesoppdrag skal og bør handle om.

Dannelsestradisjoner

I doktoravhandlingen *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education* (1986) skiller Tomas Englund

³¹ Aase: 2005: 16

³² Aase: 2005: 16

³³ Aase 2005: 17

³⁴ Aase 2005:17

³⁵ Aase 2005: 27

mellom tre dannelsesstradisjoner i Norden i dette århundret.³⁶ Han skiller mellom den patriarkalske, den vitenskapelig-rasjonelle og den demokratiske retningen.³⁷ De ulike tradisjonene oppfattes som samfunnets ulike grunnoppfatninger om dannelse, og preget utformingen av læreplaner, lærebøker og praktisk undervisning i bestemte perioder.

Den patriarkalske retningen dominerte fram til slutten av andre verdenskrig. I denne perioden var det overordnede synet på politisk dannelse preget av holdningsdannende arbeid i form av fedrelandskjærlighet, pliktoppfyllelse og tilpasningsevne. Halvdan Eikeland skriver at demokratioppfatningen i denne perioden var harmonipreget. Den overordnede oppfatningen var at samfunnet ble styrt i overenstemmelse med de demokratiske grunntankene, noe som førte til at konfliktperspektivet ble skjøvet i bakgrunnen. Eleven skulle ikke lære å tenke kritisk og drøfte samfunnets styresett. Målet var at de skulle tilpasse seg, bli oppmerksomme og oppfylle sine rettigheter og plikter overfor staten. Historiefaget, som stort sett handlet om norske og europeiske tradisjoner, spilte en stor rolle i dette ”disiplinerende” arbeidet.³⁸

Den vitenskapelig-rasjonelle retningen sto sterkest i Norden fram til begynnelsen av 1970-tallet. I denne perioden var det i Norden en tendens til å se på vitenskap som en slags sosial teknologi. Vitenskapen skulle være et hjelpemiddel for å få kunnskap om materiell teknologi som den viktigste forutsetning for økonomisk framvekst. De gjeldene læreplanene i denne perioden hadde innslag av formal undervisningsteori, altså et fokus på elevens arbeidsprosesser, uavhengig av innhold. En hadde sterk tiltro til at vitenskapelige metoder ville skape engasjerte, kritiske og kreative elever. Englund skriver i sin avhandling at dette gjorde at demokratiseringsperspektivet ble trengt i bakgrunnen. Den viktigste oppgaven for skolen ble å forme mennesker som kunne tilpasse seg et samfunn preget av økonomisk vekst. Englund skriver at bakgrunnen for denne retningen var etterkrigstidens behov for økonomisk vekst, noe som gjorde det viktig å begrense kritikken av de rådende sosiale ulikhetene.³⁹

Den demokratiske dannelsesstradisjonen har stått sterkt siden 1970-tallet. På denne tiden ble selve demokratibegrepet et tema for diskusjon. Det var også i denne perioden at skillet mellom dannelse og utdanning ble etablert i norsk utdanningsdiskurs. Filosofen Jon Hellesnes var en av de første som definerte dette skillet. Behovet for diskusjon rundt disse

³⁶ Englund 1986

³⁷ Her bruker jeg norske oversettelser fra Eikeland 2013: 43

³⁸ Eikeland 2013: 44

³⁹ Eikeland 2013: 44- 45

temaene var et resultat av sekstitallets utdanningspolitikk, som mange fryktet var i ferd med å eliminere dannelsen til fordel for utdannelsen. Eikeland skriver at kravet om politisk deltagelse, som tidligere stort sett hadde vært knyttet til deltagelse ved politiske valg, nå ble utfordret av krav om økt deltagelse og økte muligheter for å stille kritiske spørsmål ved innholdet i det demokratiske samfunnet.⁴⁰

Klafkis dannelseteorier

Den demokratiske dannelsesstradisjonen har vært gjeldende frem til i dag, men ulike aspekter av tradisjonen har blitt vektlagt i de ulike læreplanene.⁴¹ Dannelsespedagogen Wolfgang Klafki (1996) har i et forsøk på å forklare dannelsens praksis systematisert dannelseteoriers tradisjoner og fortolkninger i to hovedgrupper: materiale og formale dannelseteorier. De materiale og formale teoriene er motsettende i den forstand at de fokuserer på ulike sider ved dannelsesprosessen. De materiale teoriene vektlegger dannelsens objekt, i form av undervisningsinnhold, mens de formale teoriene vektlegger subjektet dannelsen retter seg mot, altså eleven.⁴²

De *materiale teoriene* tar utgangspunkt i faget eller lærestoffet. Undervisningsinnholdet blir sett på som noe forhåndsgitt som uproblematisk kan overleveres til den kommende generasjonen. Dannelsen har i den forstand en statisk karakter. Det å bli dannet er å tilegne seg den bestemte kunnskapen, tenkemåten eller kulturinnholdet som blir fremmet i undervisningen.⁴³ Klafki deler de materiale teoriene inn i to undergrupper: *Klassiske teorier* og *objektivistiske teorier*. I de *klassiske teoriene* er målet med undervisningen at eleven skal tilegne seg bestemte følelser og holdninger til samfunnet. Den patriarkalske retningen som dominerte historieundervisningen på begynnelsen på 1900-tallet var et eksempel på dette. I de *objektivistiske teoriene* er målet med undervisningen å gi elevene en objektiv og faktapreget kunnskap. Elevenes verdiutvikling skal være et resultat av saklig formidling, der samfunnets helhetlige kultur har blitt overlevert til elevene. Dette vil i prinsippet si at undervisningens oppgave er å formidle det totale innholdet av den aktuelle kulturen.⁴⁴ Det var denne teorien som sto sterkt i den perioden den vitenskapelig-rasjonelle retningen dominerte. Denne teorien har blitt kritisert for å ikke være gjennomførbar i praksis. Dersom det ikke

⁴⁰ Eikeland 2013: 45

⁴¹ Eikeland 2013: 46

⁴² Klafki 1996: 172

⁴³ Aase 2005: 19

⁴⁴ Eikeland 2013: 46

finnes noen kriterier for utvalg vil resultatet bli trengsel i både lærebøker og generell undervisning.⁴⁵

Formale teorier, som er den andre hovedgruppen av dannelseteorier, retter ikke fokus mot innhold, men mot elevenes utvikling av generelle ferdigheter. I denne sammenhengen er dannelse synonymt med elevens personlige vekst og utfoldelsesmuligheter, som for eksempel evne til å samarbeide, tenke kritisk, vurdere moralsk og å skaffe seg informasjon.⁴⁶ Verdien av det elevene lærer blir ikke målt etter faktakunnskaper, men etter hvor stor grad slik kunnskap og ulike arbeidsmåter bidrar til at elevene kan fungere i samfunnet.⁴⁷

Klafki deler også de formale teoriene i to kategorier. *Den funksjonelle dannelseteorien* går ut på at barn er født med iboende evner. Dannelsens oppgave er å forme, utvikle og modne disse gjennom arbeid med egnet lærestoff. Evner og anlegg er altså noe som skapes i møte ved et gitt innhold. *Den metodiske danningsteorien* fokuserer mindre på innhold og mer på de prosessene elever skaffer seg dannelse gjennom. Dannelse betyr her at elevene skal tilegne seg og beherske metoder, som de kan ta i bruk for å mestre den store mengden innhold de møter i livet som samfunnsborgere. Slike metoder kan for eksempel være evne til å benytte leksikon og ordbok, lese statistikk, og bruke digitale og teknologiske hjelpemidler.⁴⁸ Klafki kritiserer denne teoriens svik mot innholdet. ”Vi ser (...) at enhver metode og ethvert kriteriesystem bare kan forstås i relasjon til det innhold som de relaterer seg til. Bare i konfrontasjon med selve innholdet kan man altså planlegge, utarbeide, teste og deretter anvende metoder.”⁴⁹

Klafkis poeng med kartleggingen av dannelsespraksiser er å vise at ingen av dem makter å dekke dannelsesfenomenets vesen fullstendig. Selv om hver teori inneholder et moment av sannhet, mener han at det ikke er tilstrekkelig å foreta en syntese av alle fire aspektene, og føre de sammen til en helhet. ”’Dannelse’ er alltid en helhet, ikke en sammenføyning av ’del-dannelser.’”⁵⁰ For å ivareta helheten har Klafki utviklet en tredje dannelsesteori, *kategorial dannelsesteori*. Den kategoriale dannelseteorien er dialektisk i den forstand at den favner over de tidligere teoriene og retter fokus mot dannelse som en helhet. Kategorial

⁴⁵ Lorentzen 2005: 154

⁴⁶ Aase 2005: 19

⁴⁷ Lorentzen 2005: 158

⁴⁸ Klafki 1996: 183-184

⁴⁹ Klafki 1996: 185

⁵⁰ Klafki 1996: 186

dannelses teori understreker avhengighetsforholdet og samspillet mellom de ulike teoriene. Teoriene som hver for seg framstår som mangelfulle får en mening gjennom denne dialektiske tilnærmingen. Innhold og metode er gjensidig knyttet til hverandre. Dannelsesinnholdet kan ikke forstås riktig ”med mindre eleven på egenhånd- i hvert fall i forenklet form- går den ’vei’ som fører dit.”⁵¹ Eleven kan altså ikke tilegne seg kunnskap uten en metode og læringsprosess. På samme måte finnes det ingen læringsprosess hvor eleven ikke tilegner seg innholdskunnskap.

Klafkis siktemål med utviklingen av kategorial dannelses teori er å hjelpe skolen i det praktiske dannelsesarbeidet, med å vurdere å velge dannelsesinnhold og pedagogiske metoder som passer til dette.⁵² Det blir understreket at:

Bare innholdet som svarer til de kriterier som er forenet i begrepet om den kategoriale dannelses, kan gjøre krav på å få en sentral plass i dannelsessfæren. Alt det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som bare er isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan være kategorialt åpnende; alt det som bare er ”lagervare” med mulig betydning først en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede i *sin* nåtid kan oppleve som sin fremtid; alt det som bare er overlevert fortid, og som eleven ikke er i stand til å oppleve og gjennomskue som *sin* fortid i egen dannelsesprosess; alt det som ikke relaterer seg til *elevens* virkelighet (...) - alt dette bør ikke ha noen plass i vårt utdanningssystem.⁵³

På bakgrunn av dette er stofflige begrensinger noe vi bør tilstrebe. I den kategoriale dannelses teorien ligger nøkkelen til sann dannelses i fordypning i den kunnskap som er aktuell for elevens livsverden og framtid.⁵⁴ Klafki eksemplifiserer dette poenget med historiefaget. Her gjelder det å velge ut historiske eksempler og høydepunkter som er representative for ”den historiske natur til den virkelighet som dagens unge mennesker lever i; denne virkende virkelighet som også lever i ham, former ham og gjør ham til et levende, aktivt, følede og villende, deltagende og medansvarlig ledd.”⁵⁵ En må velge disse eksemplene med omhu for at eleven skal gå gjennom dannelsesprosessen og oppnå den forståelsen som kreves. Utgangseksempelet skal lære elevene å forstå og delta i samtiden, og alle de historiske hendelsene som står i den samme historiske sammenheng som den hendelsen som ble

⁵¹ Klafki 1996: 190

⁵² Klafki 1996: 187

⁵³ Klafki 1996: 194

⁵⁴ Klafki 1996: 194

⁵⁵ Willmanns (1956) ”Fragen zum ’Exemplarischen Geschichtsunterricht’”, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, i Klafki 1996: 194

gjennomgått i ”symbolsk, fortettet form”⁵⁶. Slike eksempler skal også gi elevene metodisk kunnskap og innsikt i hvordan en kan erverve seg historisk innsikt på generell basis.⁵⁷ Det er altså, i følge Klafki ikke mengden av kunnskap som er viktig, men å velge ut gode eksempler som har overføringsverdi til elevenes livsverden.

Oppsummering

Denne gjennomgangen av dannelsesstradisjoner og dannelsesteorier viser at dannelse er et omdiskutert begrep. Hvilke mål som settes for skolens dannelsesoppdrag er i stor grad avhengig av den aktuelle kulturen og de strømmingene i samfunnet. I dagens samfunn er målet med den demokratiske dannelsesprosessen at elevene skal delta og engasjere seg i samfunnet. Dette innebærer blant annet at de skal stille spørsmål og være kritiske, i den forstand at de ikke bare lar seg innlemme i den aktuelle kulturen. Denne deltagelsen vil, og skal påvirke samfunnet, noe som igjen skaper nye rammer for dannelse. For at denne utviklingen skal forekomme mener Klafki at skolen må formidle lærestoff som favner om både innhold og metode. Med andre ord bør kun lærestoff som fremmer både kunnskap og ferdigheter få plass i lærebøkene. Lærebøkene bør ellers være oppdaterte og aktuelle for nåtidens kultur og samfunn. For å være demokratisk dannende må de oppfordre til kritikk og stimulere til engasjement.

2.1.2 Medborgerskap

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg medborgerskapsbegrepet. Dette er et begrep med røtter i statsvitenskap og filosofi, som de siste årene har fått en sentral plass i diskusjoner om utdanning og oppdragelse.⁵⁸ I beskrivelsen av medborgerskap vil jeg i hovedsak forholde meg til Jannicke Heldal Strays (2009) definisjon av medborgerskap i hennes doktoravhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole*. Stray er en av dem som mener at medborgerskap er et mer utfyllende begrep, og dermed med hensiktsmessig å bruke for å beskrive skolens oppdrag.

Citizenship er det begrepet som blir mest tatt i bruk for å skildre skolens demokratiske samfunnsoppdrag i internasjonal sammenheng. I en stadig mer globalisert verden har det utviklet seg et økende behov for å styrke en felles forståelse av demokratiets fundamentale forutsetninger. Styrket demokratisk kompetanse blir sett på som et viktig ledd for å møte

⁵⁶ Klafki 1996: 192

⁵⁷ Klafki 1996: 191-192

⁵⁸ Stray 2009:65

verdenssamfunnets utfordringer, og nøkkelen til dette er utdanning. Demokratiske verdier bygger på en demokratisk kultur som individet gjennom utdanningen innvies i. Forholdet mellom utdanning og medborgerskap har dermed blitt et stadig viktigere tema på den internasjonale dagsorden.⁵⁹

På samme måte som dannelse, er citizenship og medborgerskap begreper som kan bety ulike ting, avhengig av hvem som definerer dem. Betydningen av disse begrepene er også formet av den aktuelle kulturen og samtiden. Hvilke ideer medborgerskapsbegrepet representerer er dermed umulig å fastsette en gang for alle.⁶⁰

En rekke prosjekter er blitt satt i gang for å komme nærmere en definisjon på citizenship-begrepet, og tilrettelegge for internasjonale anbefalinger for utdanningspolitikken. Et av disse prosjektene er EDC-prosjektet (Education for democratic citizenship) som ble satt i gang i regi av Europarådet i 1997. Prosjektet hadde som mål å undersøke hvilke verdier og ferdigheter individer trengte for å bli ”participating citizens”, hvordan de kunne tilegne seg disse, og hvordan de kan lære å overføre dem til andre.”⁶¹ Prosjektet understreker at det ikke kan formuleres en uttømmende definisjon av Citizenship, men at en vid definisjon kan være: ”A person co-existing in society”.⁶² Oversatt til norsk blir dette: ”En person som eksisterer i samfunnet sammen med andre”.⁶³ Samfunnet er i denne sammenhengen ment som det globale samfunnet, og er ikke begrenset til nasjonen.

Et grunnlag for den vide definisjonen av citizenship-begrepet er at det engelske begrepet beskriver to ulike betydninger. En kan skille mellom citizenship som status og citizenship som rolle. Dersom en slår opp citizenship i en engelsk- norsk ordbok blir den norske oversettelsen *statsborgerskap*. Statsborgerskap er tildelt nasjonal juridisk status, og fører med seg visse rettigheter som for eksempel norsk pass, stemmerett, og helseordninger.⁶⁴ I denne oppgaven er det citizenship som rolle som er i fokus. Det er denne betydningen som blir oversatt til medborgerskap.

⁵⁹ Stray 2009: 5

⁶⁰ Stray 2009: 12

⁶¹ Stray 2009: 23

⁶² O’Shea 2003, i Stray 2009:24

⁶³ Stray 2009: 24

⁶⁴ Stray 2009

Medborgerskapet går ut over det juridiske aspektet. Begrepet har en *rettighetsdimensjon* som bygger på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer, og skal ha en likeverdig status, og like muligheter for å ha og ta sin plass på alle sider av samfunnslivet. Medborgerskapsbegrepet omhandler også rammebetingelsene som påvirker borgerens muligheter. Mulighetene og motivasjonen for å delta og ha innflytelse i samfunnet vil blant annet være knyttet mot individuelle ressurser, som for eksempel økonomi, utdanningsnivå og kunnskap. Medborgeren skal, gjennom blant annet skolegang, utvikle ressurser i form av kompetanse som gir muligheten til å ta valg på et reelt grunnlag. Å styrke den enkelte borgerens ressurser er en viktig dimensjon i medborgerskapsforståelsen.⁶⁵

I tillegg til en rettighetsdimensjon har også medborgerskapet en *pliktdimensjon*. Individet har blant annet ansvar for loven og ha respekt for mangfoldet i samfunnet.⁶⁶ En god medborger er godt kjent med både sine rettigheter og sine plikter i samfunnet. Dette er nødvendig for at demokratiet skal fungere. ”En demokratisk offentlighet er avhengig av at deltagerne kjenner og deler spillereglene. Den forutsetter derfor et visst minstemål av felles forståelse for deltagelse i offentlige diskurser og den sosiale, kulturelle og historiske konteksten deliberasjonen skjer innenfor.”⁶⁷

Skolens oppgave er å bevisstgjøre og tilføre elevene de spillereglene som kreves for å være en god medborger i deres samtid. Europarådet beskriver opplæringens rolle i opplæring til demokratisk medborgerskap på denne måten:

Opplæring til demokratisk medborgerskap» (education for democratic citizenship, EDC) innebære [sic] utdanning, opplæring, bevisstgjøring, informasjon, framgangsmåter og aktiviteter som, ved å utruste elever med kunnskaper og ferdigheter og utvikle forståelse, holdninger og atferd, har som mål å gjøre dem i stand til å utøve og forsvare sine demokratiske rettigheter og plikter i samfunnet, til å sette pris på mangfold og til å delta aktivt i det demokratiske livet, med det for øye å fremme og verne folkestyret og rettsstaten.⁶⁸

2.1.3 Likheter mellom dannelselse og medborgerskap

Jeg har valgt å inkludere både dannelsesteori og medborgerteori i denne oppgaven. Grunnen til dette er at jeg oppfatter begrepene som relativt like, i den forstand at begge søker å

⁶⁵ Ødegård 2011: 7

⁶⁶ Stray 2009: 27

⁶⁷ Stray 2009: 27

⁶⁸ Europarådet 2010: 10

beskrive skolens demokratiske samfunnsoppdrag. Selv om begrepene favner omkring ulike nyanser av dette oppdraget, opplever jeg det i denne sammenhengen som gunstig å se begrepene under ett. Dette vil jeg argumentere for videre.

Dannelse er det begrepet som har vært mest vanlig å bruke for å beskrive skolens demokratiske samfunnsoppdrag. Det er et begrep som for alvor fikk fotfeste i Norge på 70-tallet, og siden den tid har blitt brukt aktivt i både faglitteratur, læreplaner og andre styringsdokumenter. Medborgerskap er heller ikke et ukjent begrep i norsk utdanningsdiskurs. Selve ordet medborgerskap finner man i både styringsdokumenter og faglitteratur, men er i de fleste tilfeller omtalt i en dannelseskontekst. Janicke Heldal Stray er en av dem som mener at medborgerskap ikke bør ses i en dannelseskontekst. En av grunnene til dette er at medborgerskapsbegrepet i større grad er internasjonalt rettet, og at dette står i motsetning til dannelsesteori som er mer forankret i tysk humanisme. Hun skriver at ettersom at verden blir stadig mer globalisert vil det være en fordel å operere med samme begrepsforståelse som internasjonale anbefalinger.⁶⁹

Stray argumenterer videre med at de internasjonale tilnærmingene består av en bred vifte av problemstillinger fra ulike fagtradisjoner. Mens dannelseteorier bruker filosofiske opplysningsteorier som grunnlag for teoriutforming, er medborgerteori inspirert fra disse, og også fra fagtradisjoner som liberalisme, kognitive teorier og humanteorier.⁷⁰ Dette gjør at medborgerteori har et politisk bredere nedslagsfelt enn dannelsesteori, noe som kommer til uttrykk ved at medborgerteori tar opp tema som kjønnsproblematikk, fattigdom og minoritetsproblematikk.⁷¹ Stray impliserer med dette at disse temaene ikke er sentrale innenfor dannelsesteori. Dette synet kan nyanseres med å for eksempel vise til Halvdan Eikelands (2004) forskning på interkulturell læring i norsk skole, hvor han arbeider ut i fra dannelsesteori for å finne svar på hvordan interkulturell læring kan styrkes i en periode preget av migrasjon og kulturforskjeller.⁷²

Den norske dannelseteorien har også fått kritikk for å være barnesentrert. Stray skriver om dannelsesteori at "Barnet er subjektet som skal utvikles og realiseres gjennom opplæring og

⁶⁹ Stray 2009: 10 og 95

⁷⁰ Stray 2009: 95

⁷¹ Stray 2009: 20

⁷² Eikeland 2004

dannelse”.⁷³ For å argumentere mot dette vil jeg vise til Jon Hellesnes, som blir sett på som en av grunnleggerne av norsk dannelsesteori. Han understreker at mennesker aldri blir ferdig dannet. Dannelse er noe som foregår gjennom hele livet, og hverken har et begynnelsestidspunkt eller en slutt. Dette er et av de viktigste skillelinjene mellom dannelse og utdanning.⁷⁴

Noe av kritikken mot dannelseteorier går også ut på at den fører en elevsentrert progressivisme. Dette vil si at elevaktiviteten er i sentrum, og at trivsel og sosialt samvær har fått prioritet fremfor tilegnelse av kunnskap og læring.⁷⁵ Her kan vi trekke linjer til dannelseteorikeren Klafki kritikk av den han betegner som formale dannelseteorier.⁷⁶ Det at elevens personlige vekst, utfoldelsesmuligheter og utvikling av læringsmetoder i disse praksisene kom i veien for fokus på lærestoff og kunnskap, var en av årsakene til at Klafki så behov for å utvikle en kategorial dannelsesteori. Innenfor den kategoriale dannelseteorien som av Klafki blir sett på som mest fruktbar, går metode og læremiljø hånd i hånd med innhold og kunnskapstilegnelse. De står i et avhengighetsforhold til hverandre, noe som gjør at det er viktig med et fokus på begge aspekter i læringsprosessen.⁷⁷

Ovenfor har jeg gitt et grovt overblikk over kritikken Stray reiser mot det norske fokuset på dannelseteorier. Kort oppsummert blir denne kritikken reist for å argumentere for at medborgerskap ikke bør settes i en dannelseskontekst da medborgerteori har et bredere nedslagsfelt og er mer internasjonalt rettet. På tross av denne kritikken er likevel dannelsesteori fremdeles et fundament i norsk utdanningsdiskurs, og blir eksplisitt nevnt i både styringsdokumenter og didaktisk forskning. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) hvor regjeringen legger frem forslag til fornyelse av læreplanen blir skolens brede dannelsesoppdrag understreket som viktig å få fram i en ny generell del. I stortingsmeldingen er det også beskrevet tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i fornyelse av generell del. Et av disse temaene er ”demokrati og medborgerskap.”⁷⁸ Denne aktuelle stortingsmeldingen tar altså innledningsvis i bruk både dannelses- og medborgerskapsbegrepet, og begge blir utpekt som viktige satsingsområder i framtiden.

⁷³ Stray 2009:95

⁷⁴ Hellesnes 1969: 80

⁷⁵ Stray 2009:95

⁷⁶ Klafki 1996: 183-184

⁷⁷ Klafki 1996: 190

⁷⁸ Meld. St. 28 2015-2016: 7

I nyere forskning og litteratur blir ofte dannelsesbegrepet, medborgerbegrepet og lignende begreper brukt om hverandre. Et eksempel er Mikkelsen, Fjelstad og Lauglos rapport (2011) som kartlegger norske ungdomsskoleelevers svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) fra 2009.⁷⁹ Innledningsvis blir det presisert at kartleggingen har foregått innenfor rammen av den internasjonale studien, og er forankret i begrepene demokrati og samfunnsborgerskap. Det blir imidlertid også nevnt at mye av tenkningen av studien kan knyttes til Wolfgang Klafkis dannelsesteoretiske oppfatning av samfunnsindividet.⁸⁰

Selv om dannelseteorier har høstet kritikk for å være utdatert og særnorsk ser jeg altså fordeler med å inkludere dette begrepet i oppgaven min. Dannelsesbegrepet står fremdeles sterkt i norsk litteratur og politiske styringsdokumenter. Medborgerskap er mer internasjonalt rettet, i og med at det er dette begrepet som blir brukt som oversettelse for det engelske Citizenship-begrepet. Ettersom jeg bruker både internasjonal og norsk litteratur ser jeg det som hensiktsmessig å se på begrepene i sammenheng. Jeg ser på begrepene som utfyllende da de begge i bunn og grunn beskriver skolens oppgave om å gjøre elevene til demokratiske samfunnsborgere. Utgangspunktet for analysen min vil derfor være at det å være dannet tilsvarer det å være en god medborger.

2.2 Historiedidaktiske betraktninger og analytiske redskap

Når jeg skal analysere læring til medborgerskap og dannelses i historiefaget vil det være gunstig å jobbe ut i historiedidaktiske betraktninger. Barton og Levstik (2004) poengterer at det ikke finnes noen empiriske studier som viser hvordan historiefaget på best mulig måte kan utvikle demokratisk medborgerskap, og at det er vanskelig å utforme en liste. I boken operer de selv med fire områder av betydning. På samme måte har for eksempel Kvande og Naastad (2013) laget en liste bestående av 11 elementer som bygger oppunder demokratiopplæringen.⁸¹

I denne sammenhengen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Halvdan Eikelands (2004) forskning på interkulturell dannelses i læreplaner og lærebøker, hvor han skisserer fire historiedidaktiske kategorier som han bruker i sin analyse. *Identitet, historiebevissthet, fremmedforståelse og*

⁷⁹ Mikkelsen et al. 2011

⁸⁰ Mikkelsen et al. 2011: 3

⁸¹ Kvande og Naastad 2013:108-109

perspektivmangfold.⁸² I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i disse kategoriene, men de er blitt modererte. I utføringen av selve lærebokanalysen tok jeg utgangspunkt i de tre kategoriene historiebevissthet, identitet og perspektivmangfold, men jeg har i framstillingen av funnene valgt å kun fokusere på de to kategoriene historiebevissthet og identitet. Dette valget er nærmere gjort rede for i underkapittelet om identitetsdannelse. Det er viktig å understreke at denne kategoriseringen er foretatt med hensyn til analysen. I praksis vil de ulike kategoriene være svært sammenvevde. De ulike målene står nemlig i et avhengighetsforhold til hverandre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse kategoriene da jeg opplever de som svært relevante for historiefagets rolle i dannelsesprosessen og utviklingen av medborgerskap. Sannsynligvis vil det imidlertid være sider av dannelses- og medborgerskapsaspektet som faller utenfor disse kategoriene.

2.2.1 Identitet

Identitet er et komplekst begrep. Eikelands definisjon er at identitet betyr ”individets selvforståelse innenfor en sosial kontekst”. Identitetsbegrepet kan forstås både på et personlig og et sosialt nivå. Identitet på et personlig plan er når individet utvikler evne til å se seg selv som noe enestående, adskilt fra andre. På et sosialt nivå dreier identitet seg om å ta del i et sosialt felleskap hvor andre oppfatter ens tilstedeværelse og registrerer at en har fellestrekk med dem. Et slikt sosialt felleskap kan for eksempel være en familie, en minoritet, en by eller en nasjon. Et substansielt fellestrekk vil ofte være felles historie.⁸³ Historiefaget spiller derfor en viktig rolle i identitetsdannelsen. Identitet formes gjennom en langvarig og mangfoldig prosess. Den er flyktig og bevegelig, og regnes aldri som avsluttet. Eikeland skiller mellom tre kategorier:⁸⁴

Sosial og regional tilhørighet omfatter blant annet kjønn, sosial gruppetilhørighet, etnisk gruppe, religion og bosted. Alle slike variabler har en identitetsskapende virkning. Gjennom historiefaget skal elevene knytte kontakt med deres sosiale og regionale tilhørighet i nåtiden gjennom å lære om dens historiske utvikling.⁸⁵ Historiske eksempler som for eksempel forhold mellom bønder og embetsmenn kan skapes forståelse for at gruppetilhørighet innholdsmessig kan være svært ulik og blir dannet gjennom historiske forhold.⁸⁶

⁸² Eikeland 2004: 5

⁸³ Nielsen 2000

⁸⁴ Eikeland 2004: 5-6

⁸⁵ Eikeland 2004: 6

⁸⁶ Eikeland 2004: 9

Individuell livshistorie knyttes til to typer historiske beretninger. Den ”lille” beretningen omhandler historie der eleven er direkte involvert. Det kan for eksempel dreie seg om spørsmål om elevens besteforeldres yrke, liv og bosted, og hvordan dette formet deres og elevens egen identitet. Den ”store” beretningen handler om historiens banebrytende begivenheter i form av kriger, oppfinnelser, epidemier og så videre. Her kan individuell livshistorie bli tematisert ved at menneskers identitetsdannelse i fjerne tider og kulturer blir tematisert. På denne måten kan elevene utvikle forståelse for hvordan økonomiske, sosiale, kulturelle og politiske forhold påvirker personers identitet.⁸⁷

Eikelands tredje kategori, *Nasjonal tilhørighet*, har tradisjonelt sett spilt en stor rolle i historiefaget. Mange hevder at nasjonen er et ”forestilt fellesskap” som har oppstått innenfor rammene av et kommunikasjonsfellesskap. Sosialantropolog Finn Sivert Nielsen (2000) beskriver nasjonal identitet på denne måten:

Hundretusener av mennesker som man aldri har møtt eller kjent, blir betraktet som ”nære”, som medlemmer av en og samme familie, ikke fordi de egentlig ligner hverandre noe særlig, men fordi de alle forholder seg til de samme bildene, ideene, tankene.⁸⁸

Felles historie og kulturelle minner vervet gjennom historieundervisningen i skolen er noe av det som har vært med å forme det nasjonale fellesskapet i Norge. Nielsen skriver videre at det nasjonalistiske prosjektet står på gyngende grunn ”Nasjonen er en forestilling, og som alle forestillinger er den helt avhengig av at vi fortsetter å tro på den for at den skal bevare sin selvvinnlysende gyldighet.”⁸⁹ Hvor stort fokus det skal være på nasjonal identitetsdannelse er imidlertid et tema for debatt.⁹⁰ Jeg har tidligere vært inne på at både dannelse- og medborgerskapsbegrepene nå er mer internasjonalt rettet enn tidligere. Mange mener at å styrke det globale medborgerskapet og dermed den globale identiteten vil være mer fruktbart for å møte utfordringene verdenssamfunnet står ovenfor i dag. Mange mener at det samtidig også vil være et middel for å styrke nasjonal identitet.⁹¹ Jeg skal videre gjøre kort rede for denne diskusjonen.

⁸⁷ Eikeland 2004: 6-8

⁸⁸ Nielsen 2000

⁸⁹ Nielsen 2000

⁹⁰ Eikeland 2004: 7

⁹¹ Stray 20009: 5

Globalt medborgerskap, eller Global citizenship, henger sammen med disiplinen ”New World History” som vokste fram i universitetsmiljøer i USA på 1970-tallet.⁹² Manning (2003) beskriver New World History på denne måten: ”To put it simply, world history is the story of connections within the global human community. The world historian`s work is to portray the crossing of boundaries and the linking of systems in the human past.”⁹³ Historikere innenfor denne disiplinen mener altså at deres oppgave som historikere er å finne sammenhenger og samhandlinger mellom ulike samfunn gjennom tidene, fremfor utviklingstrekk i en bestemt kultur eller nasjon.⁹⁴ I en didaktisk sammenheng vil dette fokusskiftet hjelpe elevene med å utvikle et globalt medborgerskap.

Diskusjonen omkring globalt medborgerskap versus nasjonalt medborgerskap blomstrer gjerne i etterkant av store hendelser som 11.september 2001. I kjølvannet av dette terrorangrepet blusset diskusjonen opp i amerikansk utdannelsessektor da flere lærere og utdannelseseksperter proklamerte at historiepensumet måtte bli mer internasjonalt rettet. Bare på den måten ville ungdom bli i stand til å forstå terrorangrepene i 2001 og lignende framtidige hendelser. Ross Dunn (2002) var en av dem som argumenterte for at økt innsikt og kunnskap om internasjonal historie vil styrke medborgerskapet, også det nasjonale. ”How else will young citizens learn to appreciate democratic institutions, to participate actively in civil society, and to challenge their political leaders when official policies- including foreign policies- seem misguided?”⁹⁵ Dunn mener med andre ord at utviklingen av en internasjonal identitet er nøkkelen til utviklingen av nasjonal identitet. Av den grunn mener han at et globalt medborgerskap bør sidestilles med det nasjonale medborgerskapet.⁹⁶

Disse påstandene møtte kritikk fra folk som fryktet at den multikulturelle historien vil undergrave den nasjonale historien, og da også patriotisme og nasjonalfølelse.⁹⁷ En av kritikerne var den amerikanske statsviteren Samuel Huntington. Han skriver at verdenssamfunnet vil gagne bedre av å lære elevene viktigheten av det å holde på de verdiene og tradisjonene som har gjort at vestlige land har blitt så demokratiske, moderne og suksessfulle som de har blitt. Pensumet i skolen bør representere disse verdiene slik at de blir

⁹² Lund 2011: 44

⁹³ Manning 2003: 3

⁹⁴ Manning 2003: 3-4

⁹⁵ Dunn 2002: 10

⁹⁶ Dunn 2002: 10

⁹⁷ Dunn 2002: 11

bevart og blir stående som et godt eksempel til etterfølgelse for andre land.⁹⁸

Eikeland mener at det er vesentlig at historiefaget oppfordrer til diskusjon rundt nasjonal tilhørighet, men at dette ikke bør overskygges av målet om en internasjonal identitet:

I undervisningssamtalen og i læringsprosessen for øvrig bør elevene drøfte ulike sider ved en ensidig og entydig gruppetilhørighet på en kritisk måte. Ikke minst blir det i slike sammenhenger viktig å drøfte nasjonal identitet og den historisk utviklede nasjonale identitet. En kritisk drøfting av nasjonal identitet bør ikke preges av målet å konstruere en overnasjonal identitet, men at elevene vurderer ulike sider, både positive og negative, ved det å tilhøre og knytte seg selv til en nasjon.⁹⁹

Jeg har valgt å inkludere internasjonal identitet i min analyse av lærebøkene. Denne kategorien er ikke inkludert i Eikelands forskning på lærebøker. Han dekker en del av det globale aspektet i kategorien om *perspektivmangfold og fremmedforståelse*. Dette var i utgangspunktet også min plan, men da mine funn var svært like Eikelands valgte jeg å rette fokus mer eksplisitt mot dannelse av global identitet. Å inkludere globalitetsaspektet i identitetskategorien har flere fordeler. Jeg vil for det første få mulighet til å tegne et klarere bilde av balanseforholdet mellom nasjonal og global identitet. Jeg vil også få mulighet til å vie mer plass til historiebevissthets- og identitetsaspektene, som ble mindre prioritert i Eikelands forskning. Eikelands forskning viste at lærebøkene han undersøkte i 2004 stort sett var begrenset til europeisk identitet, da det stort sett var europeernes selvbylde og verdigrunnlag som ble beskrevet.¹⁰⁰ I delen om global identitet vil jeg gjøre rede for om situasjonen er den samme 13 år senere.

2.2.2 Historiebevissthet

Utvikling av elevers historiebevissthet blir i dag sett på som en av historiefagets viktigste oppgaver.¹⁰¹ Historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann var en av dem som på slutten av 1970-tallet la grunnlaget for historiebevissthetsbegrepet slik vi kjenner det i dag. Han definerer begrepet på denne måten: ”den indre sammenheng mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og

⁹⁸ Huntington 1998: 311

⁹⁹ Eikeland 2004: 7-8

¹⁰⁰ Eikeland 2004: 182- 184

¹⁰¹ Lorentzen 2005: 168

framtidsperspektiver.”¹⁰² Historiefaget skal altså hjelpe eleven å trekke linjer fra fortiden til nåtiden og skape forventninger om fremtiden. Eleven skal bli klar over at de er historieskapt, men også historieskapende.¹⁰³ Her kan vi trekke linjer til Klafkis kategoriale dannelseseori, og teorien om at ved hjelp av de rette eksemplene fra fortiden vil eleven bli et aktivt, deltagende og medansvarlig ledd i samfunnet.¹⁰⁴ Historiens kulturformer og mentaliteten hos enkeltindividet er altså i et gjensidig avhengighetsforhold, og derfor er historiefaget viktig i en dannelses- og medborgerkontekst. Historiebevissthet og de prosessene som fører til det, har vært et aktuelt tema for forskning de siste tiårene, noe nyere læreplaner og lærebøker bærer preg av.¹⁰⁵

Den svenske litteraturviteren Jan Thavenius (1983) foretar en tredeling av historiebevissthetsbegrepet. *Perspektivistisk historiebevissthet* fokuserer på ulikhetene og kontrastene mellom historiske perioder. Tanken er at det å erfare at samfunnet en gang har vært annerledes vil påvirke elevenes syn på nåtiden, og gjøre dem bevisste på at fremtiden vil by på forandringer. På denne måten skal de bli bevisste på at de er historieskapende, og at de kan påvirke utviklingen.¹⁰⁶ Thavenius kritiserer dette synet da han mener at det opprettholder bildet på historie som en svunnen tid. ”Medvetandet om att det har varit annorlunda leder ju inte utan vidare till uppfattningen att det kan bli annorlunda och än mindre till att det står i mänsklig makt att göra något åt utvecklingen.”¹⁰⁷

Den andre kategorien er *konkret historiebevissthet*, og har sitt tyngdepunkt i elevenes historiske virkelighet. Tanken bak denne retningen er at dersom fortiden ikke oppfattes som relevant for elevenes samtid, har det liten hensikt å gi elevene innsikt i den. Det er først i forbindelsen mellom fortid og samtid elevene kan lære å bruke historien i et framtidsperspektiv. Av den grunn bør historieundervisningen dreie rundt de historiske betingelsene for spesifikke fenomener i elevenes samtid. Denne koblingen bør være så konkret som mulig, og være tydelig forankret i elevenes egen livsverden.¹⁰⁸ Elevene bør få mulighet til å bygge opp et personlig forhold til sin egen og sin kulturs historie, og den personlige historien bør prioriteres ovenfor den vitenskapelige. For å gjøre en slik undervisning mulig er

¹⁰² Jeismann i ”Geschichtsbewusstsein” i Bergmann, Kuhn, Rüsen, Schneider (1985:40) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwann, Düsseldorf 3. utg, i Eikeland 2004: 10

¹⁰³ Lund 2011: 25

¹⁰⁴ Klafki 1996: 194

¹⁰⁵ Lorentzen 2005: 168

¹⁰⁶ Thavenius 1983: 118

¹⁰⁷ Thavenius 1983: 120

¹⁰⁸ Thavenius 1983: 121-122

det en nødvendighet å forstå hva som betinger den enkeltes livssituasjon, og også hvordan andre livsbetingelser ville skapt et annerledes individ.¹⁰⁹

Det som Thavenius omtaler som den konkrete formen for historiebevissthet har vært et sentralt felt i historiedidaktisk forskning de siste tiårene. Historiedidaktikeren Erik Lund er en av dem som skriver om en radikal utvidelse fra arbeid om formidling av faghistorie i skolen, til det å undersøke hvordan historiebevissthet blir dannet utenfor skolen.¹¹⁰ Nyere forskning og læreplaner legger nå stor vekt på forholdet mellom det som blir omtalt som *historie som vitenskap* og *historie som gåte*. Altså historie som vitenskapelig, analyserbar og drøftende på den ene siden, og historie som gåtefull, poetisk, fellesskapende og legitimerende på andre siden. Disse to sidene står i et dynamisk forhold til hverandre, med kan også stå i konflikt med hverandre. For at elevene skal utvikle og trene egen bevissthet og praksiser er det derfor viktig å ha denne tosidigheten klart for seg.¹¹¹ For å forstå den vitenskapelige historien og ”de store fortellingene”, som for eksempel omhandler staters indre og ytre liv, politikk og økonomi, må det bygges bro fra ”de små fortellingene” med referanse til elevens egen livsverden.¹¹²

Den siste kategorien betegner Thavenius som *abstrakt historiebevissthet*. Den handler om at elevene skaffer seg redskaper for å vurdere historisk kildemateriale. Når de har den rette ”verktøykassen” vil de være i stand til selv å se de overordnede sammenhengene mellom fortid og samtid. Gjennom å utføre historiske undersøkelser kan elevene skaffe seg innsikt og forståelse for de objektive historiske betingelsene, og utvikle analytiske ferdigheter for å studere dem. En vanlig oppfatning hos skoleelever er at den historiske utviklingen er naturgitt og mekanisk. Fortiden blir av mange oppfattet som et bakteppe, og en svunnen tid. Lærebokens og lærerens beskrivelse av hva som hendte blir gjerne tolket som en forklaring på hvorfor det *måtte* hende, og mennesket som selvstendig handlende subjekt forsvinner.¹¹³ Historieundervisningens oppgave er å avmystifisere og relativisere historien, gjennom å skape forståelse for historien som endring, preget av grunnleggende drivkrefter, menneskers

¹⁰⁹ Thavenius 1983: 123

¹¹⁰ Lund 2011: 25- 26

¹¹¹ Nielsen 2006: 150- 151

¹¹² Lund 2011: 26

¹¹³ Lund 2011: 35

selvstendige handlinger og konsekvensene av dette.¹¹⁴ Abstrakt historiebevissthet handler altså om den teoretiske og metodiske dimensjonen av historiebevissthetsbegrepet.¹¹⁵

Denne metodiske delen er ikke bare viktig i historiefaget, men en viktig egenskap i medborgerskapet. Hellesnes (1975), som skriver om dannelse i et sosialiseringperspektiv, argumenterer for at dannelse ikke bare handler om å tilpasse seg en kultur, men også å være kritisk til den. ”Tilpassings-sosialiseringa reduserer personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt.”¹¹⁶ Å utelukkende bli tilpasset eller indoktrinert i samfunnet innebærer at den fremvoksende generasjonen ikke lærer å bruke sin egen fornuft og kritiske sans, men forstår sin egen situasjon ut i fra autoriteters tanker. De er med i spillet uten å kunne spillereglene. Dette vil kunne få konsekvenser for elevenes medborgerskap og det demokratiske samfunnet.

Dei vil halde seg til det får bestemt som Det Rette, anten av representantane for det etablerte samfunnet, eller av nye hovdingar. Både som samfunnsstøtte og som opprørar vil den indoktrinerte avstå frå å tenkje sjølv, avstå frå å ta ansvar, avstå frå å være initiativtakar.¹¹⁷

At skoleelever lærer å tenke kritisk om det lærebøkene formidler er altså en forutsetning for at det demokratiske samfunn skal fungere og utvikle seg. Historiefaget og samfunnsfaget har fått en stor rolle i denne kompetanseutviklingen, spesielt etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06), hvor kildekritikk blir løftet fram, på en måte som ingen annen læreplan har gjort tidligere.¹¹⁸ Den norske læreplanens fokus på kritisk tekning henger i tråd med Europarådets anbefaling for historiefaget fra 2001, som setter som mål at:

Historieundervisningen i et demokratisk Europa bør: gjøre det mulig å utvikle hos elevene deres intellektuelle evne til å analysere og tolke informasjon kritisk og ansvarlig, gjennom samtale, gjennom arbeid med historisk materiale og gjennom åpen debatt basert på multiperspektivet, særlig når det gjelder kontroversielle og følsomme emner.¹¹⁹

¹¹⁴ Lorentzen 2005: 168

¹¹⁵ Thavenius 1983: 115-116

¹¹⁶ Hellesnes 1975: 17

¹¹⁷ Hellesnes 1975: 18

¹¹⁸ Lund 2011: 85

¹¹⁹ Lund 2011: 45

Bakgrunnen for at Europarådet på denne tiden gikk inn for en omlegging av historiefaget var omveltningene som preget spesielt Øst-Europa etter Berlinmurens fall og den kalde krigens slutt. Organisasjonen Euroclio (European Association of History Educators) ble i 1992 dannet på oppdrag fra Europarådet. Euroclio har siden den tid fungert som en paraplyorganisasjon for historieorganisasjoner i Europa, og har som spesielt siktemål å utvikle kritisk tenkning hos elevene.¹²⁰ Fokuset på slutten av 90-tallet var at europeiske læreplaner i det 21. århundret burde få et økt fokus på å øke elevenes evne til å stille spørsmål, skille ut farlig informasjon, og gjøre dem oppmerksomme på farene ved ensidige tolkninger. Tanken bak dette er at elevene vil bli bevisste om den skjøre fredsbalansen i verden, og handle deretter, og på den måte få dem til å skape historie.¹²¹

Kritisk tenkning og kildekritikk har, som en følge av den digitale revolusjonen og internett, fått en ytterligere relevans. Dette skjedde særlig etter år 2007 som var det store gjennombruddet for sosiale medier og interaktive diskusjonsplattformer på ulike nettsteder. Den nye digitale offentligheten har gjort det mulig lese, produsere og kommentere innhold med lite, eller uten noen form for sensur. Dette har skapt en arena for hatytringer, ekstremisme og personsjikaner både i kommentarfelt hos store etablerte medieaktører, men også i mindre nettsteder og forum. På slike mindre nettsteder blir det skapt ekkokamre hvor en opplever at oppslutninger om fordommer og ekstreme holdninger får fiktive proporsjoner. May-Brith Ohman Nielsen skriver at ”Den digitale tid krever nytenkning omkring demokratisk dannelse, demokratisk diskusjon og demokratiske prosesser. Å være en kompetent *deltaker* og medborger i dette demokratiet krever andre typer *kompetanser* enn tidligere.”¹²² Det digitale samfunnet kaller for en ”ny dannelse”, og samfunnsfagene i skolen må omstille seg for å nå de nye kravene denne kulturen stiller.

Historiefaget er et svært gunstig fag å lære elevene kritisk tenkning og kildekritikk. Knappt noe annet fag legger like stor vekt på å lære elevene å lese kritisk.¹²³ Det er imidlertid ingen enkel oppgave historiefaget har fått ansvar for. Forskning gjennomført av blant annet Peter Lee (2004) viser at elevene går inn i klasserommet påvirket av *hverdagsforestillinger*. Dette vil si at elevene overfører tankesett og resonnement fra egen hverdag til historiefaget. Deres tanker om hvordan vi kan vite hva som har skjedd bestemmes ofte av erfaringer fra eget liv. En

¹²⁰ Euroclio 2015

¹²¹ Lund 2011: 46

¹²² Nielsen 2012:129

¹²³ Kvande og Naastad 2013 108

vanlig erfaring fra elevenes hverdag er at en hendelse eller et utsagn enkelt kan karakteriseres som enten sann eller usann. Dersom for eksempel et barn knuser et glass står barnet ovenfor et valg: En kan lyve om det, eller en kan fortelle sannheten. Forskjellen mellom løgn og sannhet i elevens nære fortid er ofte såpass klar og enkel. Forskning viser at denne tankegangen ofte blir overført til historiefaget.¹²⁴ Lee forklarer denne hverdagsforståelsen på denne måten: ”Because there is a fixed past, only one true account may be given of it. The past consists of witnessable events, so historians’ claims about ‘what happened’ are like second hand witness statements.”¹²⁵ Det som står beskrevet i lærebøker og på internett blir med andre ord ofte betraktet som en ubestridt sannhet.¹²⁶ Elevenes forståelse er at læreboken formidler den ene rette sannheten, og at deres ”oppgave” utelukkende består av å lære den.

En stor og viktig oppgave for historiefaget er å endre denne ukritiske tankegangen. Et godt middel for å gjøre dette er å lære elevene kildekritiske ferdigheter. Gjennom å lære kusten å tolke om kilder er troverdige vil elevene lære at historiske tekster aldri vil være hundre prosent objektive. Uansett hvor objektiv en historiker ønsker å være, vil den historiske framstillingen alltid være farget av historikerens fordommer, formeninger, samtid, utvalg og kildetolking. Sannhet er både et personlig og historisk begrep. Det som ble oppfattet som sannhet for en lærebokforfatter på 1800-tallet, vil nødvendigvis ikke bli oppfattet som sannhet for en lærebokforfatter i dag.¹²⁷ Elevenes hverdagsforståelse om at noe enten er sant eller usant fungerer dermed ikke i den historiske tenkningen, slik vi ser den i dag.¹²⁸ Det er også viktig å bevisstgjøre elevene om at dette også gjelder læreboken. Læreboken ikke en fasit, men en tekst skrevet av et menneske som er tvunget til å gjøre utvalg og anlegge et perspektiv. Dette er noe som ofte kommer til uttrykk i lærebokens forord.¹²⁹

Lund skriver at gjennom arbeid med kilder ”er det potensial for å utvikle elevenes historiske tekning og dermed også elevenes kognitive og emosjonelle utvikling som ligger ”gjemt” i de tankeprosesser og den oppdagerglede som rekonstruksjon av opphavssituasjonen og kritisk kildebruk gir mulighet for.”¹³⁰ Det å arbeide med kilder kan altså settes inn i en dannelsesprosess med at det potensielt kan skape både kritiske, utforskende og nysgjerrige medborgere.

¹²⁴ Lee 2004: 4

¹²⁵ Lee 2004: 5

¹²⁶ Lee 2004: 4

¹²⁷ Sandmo 2015: 205

¹²⁸ Lee 2004: 5

¹²⁹ Lund 2011: 110

¹³⁰ Lund 2011: 89

I denne oppgaven har jeg altså valgt å fokusere på begrepene historiebevissthet og identitet, og underkategoriene jeg her har redegjort for. Det er disse begrepene jeg kommer til å forholde meg til som kategorier i analysen av lærebøkene.

Kapittel 3 - Metode

I dette delen av oppgaven vil jeg redegjøre for utvalg av lærebøker, metodene jeg har brukt og begrunnelsen for valget av disse. Jeg vil videre presentere studiens forskningsdesign, og utfordringer knyttet til dette. Til slutt vil jeg vurdere studiens troverdighet.

3.1 Utvalg

I denne studien har jeg foretatt et utvalg bestående av to lærebøker i historie: Gyldendals *Perspektiv* og Cappelen Damms *Historie vg2-3*. Lærebøkene er valgt ut i fra følgende kriterier: Lærebøkene skal være nye, populære, og skrevet for vg3 studieforbereende utdanningsprogram. Det absolutt viktigste kriteriet for utvalg var at lærebøkene skulle være laget for elever på vg3 studieforbereende utdanningsprogram. Her kunne jeg også valgt å fokusere på lærebøker for vg2 eller også Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Valget falt på vg3 studieforbereende utdanningsprogram da historiefaget er et større fag i vg3 enn vg2,¹³¹ og går mer i dybden enn historiefaget i påbygging til generell studiekompetanse, som fungerer som en symbiose av historie vg2 og historie vg3. Begge lærebøkene er skrevet i 2013. Konteksten de to bøkene har blitt utformet i har dermed vært tilnærmet lik. Forfatterne har arbeidet ut i fra samme styringsdokumenter, og trolig hatt samme kilder og litteratur til rådighet. I utvalgsprosessen prøvde jeg å finne en oversikt over hvilke lærebøker som ble mest brukt på Norges videregående skoler. Dette var ikke mulig å oppdrive. Jeg forhørte meg med medstudenter, lærere og bibliotekarer, og endte opp med lærebøkene fra Cappelen Damm, og Gyldendal. På grunn av masteroppgavens tid- og ordbegrensning har jeg kun valgt å analysere selve læreboken, og ikke medfølgende arbeidshefter, lærerveiledninger, nettsted og lignende. Jeg har også valgt å ekskludere bilder, bildetekst og oppgaver fra analysen.

¹³¹ Vg3 har 113 årstimer, mens vg2 har 56. Utdanningsdirektoratet 2009: 3

3.2 Kvalitativ tekstanalyse

For å svare på problemstillingen har jeg basert meg på to lærebøker. Denne analysen er således en komparativ analyse av synkron art, da begge tekstene er samtidige.¹³² Metoden jeg har brukt for å analysere bøkene er tekstanalyse. Leif Becker Jensen (2011) definerer tekstanalytisk metode som ”det sæt spørsmål som man stiller til en konkret tekst for at løse en konkret problemstilling og give nogle begrundede svar der kan overbevise andre om at man har ret i sin fortolkning.”¹³³ Det finnes imidlertid mange forskjellige tekstanalytiske metoder. Arbeidet med oppgaven min bygger i hovedtrekk på *innholdsanalyse*. Sigmund Grønmo (2016) skriver at ”Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er aktuelle for problemstillingen i den aktuelle studien.”¹³⁴ I dette tilfellet er dokumentene lærebøkene, og problemstillingen er hvordan disse dokumentene dekker historiefagets medborger- og dannelsesoppdrag. Fokuset i min analyse er altså på selve innholdet i lærebøkene. Avhengig av hvilken kategori jeg arbeider med vil jeg også bevege meg inn på andre typer av tekstanalyse. For eksempel i sammenheng med identitetsperspektiver henter jeg elementer fra *narrativ analyse*. I narrativ analyse er formålet å undersøke hvordan tekster bruker fortellende elementer som for eksempel personer, synsvinkel, handling, tid og plot.¹³⁵ Jensen skriver at det er viktig å være bevisst på at tekstanalytisk metode er funksjonell. Å låse seg fast på én bestemt metode og bruke den slavisk vil være lite fruktbart i møte med en tekst.¹³⁶

Tekstanalyse kan gjennomføres både kvalitativt og kvantitativ. Jeg har valgt å utføre en kvalitativ analyse av lærebøkene da denne metoden skaper et bedre grunnlag for å gå i dybden, noe som gir en bedre mulighet for helhetsforståelse.¹³⁷ En annen årsak for en kvalitativ tilnærming er at dannelses- og medborgerskapstematikken vanskelig lar seg konkretisere og kategorisere. En kvalitativ innholdsanalyse bygger i større grad på fleksibilitet. Et kjennetegn for denne metoden er at problemstillingen blir bedre og bedre belyst etter hvert som tekstene studeres, analyseres og tolkes.¹³⁸ Derfor er det viktig å avklare fokus før datainnsamlingen, i form av prioriterte tema. Dette fokusvalget på grunnlag av

¹³² Jensen 2011: 43

¹³³ Jensen 2011: 22

¹³⁴ Grønmo 2016: 175

¹³⁵ Jensen 2011: 40

¹³⁶ Jensen 2011: 22

¹³⁷ Larsen 2007: 26

¹³⁸ Grønmo 2016: 175

problemstillingen blir det faste holdepunktet i et opplegg som ellers er preget av stor fleksibilitet.¹³⁹ I min analyse er det overordnede temaet dannelse og medborgerskap, med Eikelands historiedidaktiske kategorier *historiebevissthet* og *identitet* som prioriterte tema.

Hvordan disse kategoriene konkret ville komme til uttrykk i læreverkene visste jeg lite om på forhånd, men et overordnet formål med datainnsamlingen i kvalitativ innholdsanalyse er nettopp å identifisere og registrere det innholdet i ulike tekster som er særlig relevant for problemstillingen.¹⁴⁰ Underkategorier og forskningsspørsmål ble generert, definert og nyansert på grunnlag av funn i lærebøkene. Dette var gunstig i denne analysen, da jeg på forhånd ikke var i besittelse av klare analytiske kategorier og klart operasjonalisert variabler. Det ville derfor vært vanskelig å kartlegge innholdet gjennom å for eksempel måle frekvenser eller benytte statistikk.

3.3 Gjennomføring

Det å finne prioriterte tema for analysen var en utfordrende oppgave. Dannelse og medborgerskap er vide begreper som vanskelig lar seg operasjonalisere. Begrepene er både historiske og kontekststøttede. Hva som karakteriseres som dannelse og en god medborger er et tema for diskusjon. Hvordan dette skal læres i skolen, og historiefaget er et desto større tema. Det var derfor nødvendig å sette seg inn i litteratur, læreplaner og tidligere forskning på emnet før jeg endte opp med å bruke to av Eikelands kategorier *identitetsdannelse* og *historiebevissthet* som analyseredskaper. I Eikelands forskning er disse brukt som analyseredskaper i en undersøkelse om interkulturell dannelse. Etter litt bearbeidelse fant jeg ut at disse også virket på et mer generelt plan. Grunnen til at valget falt på nettopp disse kategoriene var at de er sentrale begreper i både historiedidaktisk forskning og læreplan. Av de katalogiseringene jeg vurderte var denne den mest utfyllende, når det gjaldt å dekke ulike aspekter av dannelse og medborgerskap. Det var også positivt at disse kategoriene fordret til en innholdsanalyse.

Jeg bearbeidet Eikelands kategorier for å få dem til å passe inn i mitt prosjekt. Hovedsakelig besto dette av å utelukke de sidene som hadde et sterkt fokus på interkulturell dannelse, samt å trekke inn mer generelle betraktninger. For å lettere kunne kategorisere innholdet i

¹³⁹ Grønmo 2016: 176

¹⁴⁰ Grønmo 2016: 177

lærebøkene utformet jeg seks tabeller, tre for hver bok. Disse benyttet jeg under datainnsamlingen.¹⁴¹

Jeg leste systematisk gjennom alle kapitlene i de to lærebøkene. Tekst som jeg oppfattet som aktuell skrev jeg inn i tabellene. I noen tilfeller var det også hele sider og delkapitler som var relevante for problemstillingen. I disse tilfellene tok jeg bilde av teksten, og limte inn i tabellen for å spare tid. Alle tekstutdragene ble merket med sidetall og delkapitteloverskrift, slik at det ville være enkelt å finne tilbake til den aktuelle siden. Underveis, og i etterkant av datainnsamlingen utformet jeg underkategorier

3.4 utfordringer

I noen tilfeller opplevde jeg at et tekstutdrag var aktuelt i flere kategorier. I disse tilfellene plasserte jeg teksten i flere tabeller. Som tidligere nevnt står de ulike kategoriene i et avhengighetsforhold, og går ofte inn i hverandre. En annen utfordring var at jeg i enkelte kategorier endte jeg opp med svært mange funn, og det ble en utfordring å komme med en konsentrert gjengivelse av innholdet. I disse tilfellene har jeg valgt å trekke fram et eller flere tema eller kapittel som eksempel. Det viste seg også at analysen var svært tidkrevende, noe som gjorde at jeg forlot min opprinnelige plan om å analysere tre lærebøker. Å analysere to bøker viste seg å være mer fruktbart både når det gjaldt tidsperspektiv og ordgrense. Ved å kun analysere to bøker får jeg mulighet til å dykke dypere inn i lærebøkens innhold, og formidle dette videre til leseren.

3.5 Studiens troverdighet

Noe som øker studiens reliabilitet er det faktum at analysen i stor grad er etterprøvable. Grønmo skriver at ved å bruke innholdsanalyse som metode unngår man kontrolleffekter eller reaktivitet. Grunnlaget for dette er at kildene ikke blir påvirket av at datainnsamlingen gjennomføres.¹⁴² Dette er særdeles gjeldende for denne studien. Lærebøkene er ferdig trykket, og i bruk på videregående skoler, uavhengig om jeg studerer dem eller ei.

Reliabiliteten vil svekkes av at studien blir farget av forskeren tolkninger. Dette er et gjennomgående problem i alle forskningsopplegg, men særlig de kvalitative. På grunn av

¹⁴¹ Se vedlegg

¹⁴² Grønmo 2016: 180

forskningsoppleggets fleksible karakter er det imidlertid et særlig relevant problem i kvalitative innholdsanalyser.¹⁴³

En signifikant begrensning i denne studien er at empirien kun består av to lærebøker. Det finnes mange flere lærebøker på markedet, og ideelt sett skulle jeg gjennomført en analyse av alle lærebøkene skrevet for historiefaget i den videregående skolen. En annen begrensende faktor er at arbeidsoppgaver og bilder er ekskludert fra denne studien. Viktige momenter kan finnes her, som min analyse overser. Av disse grunnene kan resultatene av analysen i liten grad betraktes som generaliserbare. Jeg ønsket imidlertid å gjennomføre en grundig analyse av kvalitativ art. På grunn av masteroppgavens rammer i form av tid og ordbegrensning har det derfor vært nødvendig å begrense seg til to lærebøker, og gjennomføre et utvalg i disse. Likevel gir resultatene en god forståelse av hvordan to mye brukte lærebøker vektlegger de historiedidaktiske kategoriene som fremmer dannelse og medborgerskap. Studien er bygget på et teoretisk rammeverk, og kan være et viktig bidrag til studiefeltet.

Kapittel 4- Dannelse og medborgerskap i kunnskapsløftet

Kompetansen for dannelse og medborgerskap som jeg til nå har gjennomgått, er forskeres, pedagogers, og organisasjoners idealer for å utvikle dannelse og medborgerskap i skolen. Den absolutt viktigste retningslinjen for lærebokforfattere og lærere er imidlertid læreplanen. Læreplanverket er av regjeringen (2016) beskrevet på denne måten:

Læreplanverket er det sentrale virkemidlet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen.¹⁴⁴

Av den grunn ser jeg det som en nødvendighet å redegjøre for hvordan de gjeldende læreplanverket, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), vektlegger dannelse og utvikling til medborgerskap. Hovedfokuset i denne oppgaven er historiefaget, men på samme måte som andre fag er denne læreplanen laget med utgangspunkt i opplæringsloven og læreplanens generelle del. Det er dette som er opplæringens grunnmur.¹⁴⁵ Her vil jeg derfor kort gjennomgå hvordan de historiedidaktiske kategoriene kommer til uttrykk i disse, før jeg går nærmere inn på læreplanen i historiefaget. Det er viktig å spesifisere at dannelses- og

¹⁴³ Grønmo 2016: 176

¹⁴⁴ Meld. St. 28 2016: 9-10

¹⁴⁵ Meld. St 28 2016: 7

medborgeraspekter går langt utenfor de kategoriene jeg omtaler her. Jeg har, som tidligere nevnt, valgt å fokusere på det som jeg oppfatter som historiefagets største oppgaver i en dannelses- og medborgerkontekst.

4.1 Opplæringslovens formålsparagraf og generell del av læreplanen

Opplæringsloven gjelder for all grunnskoleopplæring og videregående opplæring i Norge. Formålsparagrafen står først i opplæringsloven, og er forankret i FNs barnekonvensjon og menneskerettighetene. Formålsparagrafen danner verdigrunnet for den norske skolen, noe som vil si at verdiene som blir fremmet i denne loven skal være grunnlag for læreplaner, lærebøker, og elevenes skolehverdag.¹⁴⁶ Læreplanens generelle del fungerer som en utdypelse av formålsparagrafen.¹⁴⁷ Av den grunn har jeg valgt å se på disse under ett.

Kunnskaper, holdninger og ferdigheter som går innenfor dannelses- og medborgeraspektet er gjennomgående i både formålsparagrafen og læreplanens generelle del. Dersom vi tar utgangspunkt i identitetsperspektivet kan vi, ut i fra følgende tekstutdrag, lese at opplæringsloven vektlegger både nasjonalt og internasjonalt medborgerskap:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.¹⁴⁸

Det nasjonale aspektet blir utdypet i den generelle delen av læreplanen: ”God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn.”¹⁴⁹ Dette blir begrunnet med at det vil bli lettere å flytte, båndene mellom generasjoner vil bli tettere, og ”nykommere” vil innlemmes lettere i samfunnet vårt ”når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem.”¹⁵⁰ Det kommer også tydelig fram at opplæringen skal være forankret i verdier fra religionen kristendom, som historisk har vært, og fremdeles er den trosretningen som står sterkest i den norske befolkningen. Som jeg tidligere har nevnt stiller flere nasjonale og

¹⁴⁶ Meld. St 28 2015-2016: 6-7

¹⁴⁷ Utdanningsdirektoratet 2015

¹⁴⁸ Opplæringslova 2017: §1-1

¹⁴⁹ Utdanningsdirektoratet 2015

¹⁵⁰ Utdanningsdirektoratet 2015

internasjonale dannelsesforskere seg skeptiske til at det nasjonale fungerer som grunnlaget i opplæringen, da dette kan føre til at elevene oppfatter ”deres kultur” som den mest rasjonelle og den ”rette”.¹⁵¹ Men selv om kristne og humanistiske verdier og tradisjon i formålsparagrafen blir betegnet som opplæringens grunnlag, blir det understreket at lignende verdier også kommer til uttrykk gjennom andre religioner og livssyn. I den generelle delen kommer det tydelig fram at kristne verdier fremmer toleranse og respekt for andre kulturer og tradisjoner, og også binder oss sammen med andre kulturer. ”Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie- en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. (...) Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag”¹⁵² Den kristne kulturarven er med andre ord vesentlig både for nasjonal identitet, men også for å oppnå forståelse for andre kulturer og religioner.

I formålsparagrafen står det også: ”Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.” Her ser vi at verdenssamfunnet blir fremstilt som et fellesskap. Å forstå og ha kunnskap om dette fellesskapet er likestilt med å forstå og ha kunnskap om nasjonal kulturarv. Nasjonalt og internasjonalt medborgerskap er med andre ord i et symbiotisk forhold. Eleven skal gjennom norske kristne og humanistiske tradisjoner lære å forstå, og bli en aktiv del av det internasjonale fellesskapet. Utfordringen for lærebokforfatterne er å finne balansen.

Historiebevissthetsprinsippet kommer også implisitt til uttrykk med at opplæringsloven stadfester at ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.”¹⁵³ Dette prinsippet blir også utdypet i læreplanens generelle del.

Kjennskap til hendingar og ytingar i fortida knyter menneska saman over tid. Historisk kunnskap utvidar også erfaringane for å setje mål og velje middel i framtida. Å vere fortruleg med det menneske har følt, tenkt og trudd, utvidar rommet for innsikt og handling, og minner om at dagens tilhøve vil endre seg.¹⁵⁴

I både formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen blir det trukket linjer mellom historisk forankring (fortiden), verden (nåtiden) og framtiden.

¹⁵¹ Eikeland 2004: 20

¹⁵² Utdanningsdirektoratet 2015

¹⁵³ Opplæringslova 2017: §1-1

¹⁵⁴ Utdanningsdirektoratet 2015

Også den abstrakte formen for historiebevissthet, herunder kildekritikk, kommer til uttrykk i opplæringsloven. Den abstrakte formen for historiebevissthet handler om at elevene gjennom opplæringen skal skaffe seg en metodisk og teoretisk ”verktøykasse”. Det blir i opplæringsloven stadfestet at oppringingen skal fremme vitenskapelig tenkemåte, og at ”elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk”.¹⁵⁵

På grunn av tid- og plassbegrensingen velger jeg å ikke dukke dypere inn i det generelle lovverket. Min empiri for denne oppgaven vil hovedsakelig være lærebøker og historiefaget, og jeg vil derfor fokusere mer på læreplanen for historie. Grunnlaget for å likevel inkludere disse komponentene er at jeg ser viktigheten av å understreke at de kategoriene jeg har skissert faktisk er tydelig forankret i norsk lov, noe som gjør relevansen for lærebokanalysen desto tydeligere.

4.2 Læreplan i historie

Analysen min vil først og fremst handle om dannelse og opplæring til medborgerskap i historiefaget. I dette avsnittet vil jeg kort gjennomgå hvordan læreplanen i historie er bygget opp, og hvilke deler jeg har valgt å inkludere i analysen. Hvordan de historiedidaktiske kategoriene konkret kommer til uttrykk vil jeg gjøre rede for i analysedelen.

Læreplanen i historie er, på samme måte som læreplaner i andre fag, delt inn i følgende kategorier: *Formål*, *Hovedområder*, *Grunnleggende ferdigheter*, *Kompetansemål*, *Timetall* og *Vurdering*. Kategoriene timetall og vurdering sier ingenting om fagets innhold, og er derfor ikke inkludert i denne oppgaven. I historiefaget er kompetansemålene delt inn i to hovedområder: *Historieforståelse og metoder* og *Samfunn og mennesker i tid*. Disse hovedområdene er gjennomgående i historiefaget både på Vg2, Vg3 og påbygg.

Ettersom at analysen omhandler lærebøker rettet mot Vg3, vil jeg utelukkende se på kompetansemålene som gjelder etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram.

Kapittel 5 - Historiebevissthet i lærebøkene

¹⁵⁵ Opplæringslova 2017: §1-1

Jeg vil begynne analysen med det som jeg tidligere har beskrevet som historiefagets viktigste dannelsesoppgave, nemlig utvikling av elevers historiebevissthet.

5.1 Konkret historiebevissthet

Det første aspektet jeg skal se på i lærebøkene er det Thavenius omtaler som konkret historiebevissthet. Altså i hvilken grad historisk kunnskap framstilles som aktuelt for elevenes nåtid og framtid. Den første delen av formålsdelen av læreplanen i historie lyder som følger: ”Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid.”¹⁵⁶ Den siste setningen er: ”Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie”.¹⁵⁷ Historiefaget skal altså ikke bare gi elevene kunnskap om hva som har skjedd i fortiden. Det skal styrke deres evne til å reflektere rundt hvordan det som har skjedd har formet, og fremdeles påvirker dagens mennesker, kultur og samfunn. Dette skal også gjøre elevene i stand til å forstå at det som skjer i dag former framtiden. Eleven skal gjennom historiefaget få forståelse for hvordan de er både historieskapt og historieskapende. I analysen av lærebøkene stilte jeg tre spørsmål. I hvilken grad trekkes paralleller til nåtiden? I hvilken grad oppfordrer teksten til framtidsrefleksjoner, og i hvilken grad bygger teksten bro til elevenes egen livsverden?

5.1.1 I hvilken grad trekker lærebøkene paralleller til nåtiden?

Mange av kompetansemålene i Kunnskapsløftet vektlegger at elevene skal kunne trekke linjer, og se utviklingen mellom fortid og nåtid. Noen eksempler er at elevene skal kunne:

- gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringen av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden
- undersøke bakgrunnen for en pågående konflikt, og drøfte reaksjoner i det internasjonale samfunnet
- gjøre rede for hvordan arbeidsliv og arbeidsdeling mellom kjønnene har endret seg i Norge fra 1800-tallet og fram til i dag
- finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted
- gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn
- gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken¹⁵⁸

Disse kompetansemålene er de jeg mener viser samtidsdimensjonen av historiefaget tydeligst. Når det står om ”konsekvenser” for denne politikken, ”virkninger” de to verdenskrigene fikk, ”utviklingen fram til i dag”, vil jeg tro at det vil være nærliggende å drøfte dagens situasjon.

¹⁵⁶ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

¹⁵⁷ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

¹⁵⁸ Utdanningsdirektoratet 2009: 4-5

Historie vg2- vg3

I Cappelen Damms lærebok finner vi svært få referanser til samtiden. I analysen har jeg kun funnet en håndfull eksempler, noe som gjør det vanskelig å finne et mønster. Det første eksempelet finner vi i innledningen i kapittelet ”Industrisamfunnet blir til”. Der står det: ”Men industrien skapte problemer. Kull var en ikke-fornybar ressurs og forurensningen var sterk. Allerede på 1700-tallet ser vi kimen til problemene i vår egen tid.”¹⁵⁹ Denne tråden blir gjenopptatt når delkapittelet om den industrielle revolusjonen i Europa avsluttes. ”Den prosessen som ble satt i gang under den industrielle revolusjonen, har medvirket til vår tids klimakrise med global oppvarming.”¹⁶⁰ Eksempel nummer to finner vi i avslutningen av kapittelet om imperialism, hvor imperialismens virkinger blir drøftet. Her finner vi kun en eksplisitt referanse til vår tid. ”Verdenshandelen fikk et mønster som delvis har holdt seg til i dag: Oversjøiske områder under imperialiststatens kontroll ble for en stor del råvareprodusenter, mens industrilandene stod for ferdigvareproduksjonen.”¹⁶¹ Det siste eksempelet på en eksplisitt henvisning til dagens samfunn i lærebokens tekst finner man i kapittelet om andre verdenskrig. Under delkapittelet om rasekrig og terror står det at: ”Nanjing-massakren og andre grusomme deler av krigshistorien skaper fremdeles problemer i forholdet mellom Kina og Japan”.¹⁶²

Jeg har altså funnet i underkant at fem eksempler hvor det refereres til nåtiden i Cappelen Damms lærebok. Tatt i betraktning alle kompetansemålene som indikerer kunnskap om samtiden, er dette resultatet oppsiktsvekkende. Det skal imidlertid nevnes at læreboken ved flere anledninger viser til årstall som er tett opp mot samtiden. Et eksempel på dette finner vi i kapittelet *Brennpunkt Midtøsten* hvor det står: ”I 2013 var usikkerheten stor i hele Midtøsten. Dette hang sammen med spørsmålet om hvilken retning den politiske utviklingen i den arabiske verden og Iran ville ta”. Et annet eksempel finner vi i kapittelet ”Verden i endring”, under delkapittelet om Kina: ”Etter 2010 økte protestene mot store klasseforskjeller, korrupsjon og spekulantenes oppkjøp av jord på landsbygda. (...) Og kineserne førte en stadig mer aktiv utenrikspolitikk for å skaffe seg råvarer og innflytelse.”¹⁶³ Læreboken er utgitt i 2013, så disse eksemplene viser i praksis til samtiden. Det som gjør at disse eksemplene ikke

¹⁵⁹ Libæk et al. 2013: 202

¹⁶⁰ Libæk et al. 2013: 211

¹⁶¹ Libæk et al. 2013: 264

¹⁶² Libæk et al. 2013: 351

¹⁶³ Flere eksempler på dette finner vi blant annet på side 452, 485, 492, 493, 500, 503, 507, 511 og 512

passer mine ”kriterier” er at de er skrevet i fortid, noe stort sett hele læreboken er. Min hypotese er at når setningene er bygget opp med preteritumsverb som at det i 2012 ”var”, og i 2013 ”ble”, ser ikke elevene som leser denne læreboken i 2017 på dette som samtiden. Tankegangen til lærebokforfatterne er nok å holde læreboken aktuell, og ha alle fakta ”på det rene”. Dersom de skriver i nåtid, altså at noe *er* på en bestemt måte, og dette endrer seg mens læreboken er i bruk, vil læreboken miste troverdighet. Jeg vil likevel hevde at dette ikke bør stå i veien for samtidsreferanser, som styrker elevenes historiebevissthet, og gjør at fagstoffet oppleves som relevant for elevenes livsverden.

Et annet moment som gjør at disse eksemplene oppfattes som noe historisk og fortidig, er at de stort sett forekommer i lærebokens siste kapitler som tar for seg historiske hendelser nært knyttet til samtiden. Disse kapitlene omhandler utviklingen fra et tidspunkt fram til i dag. Samtidige hendelser blir beskrevet som en del av det ”historiske bakteppet”.

Perspektiv

I *Perspektiv* finner vi noen flere eksempler på samtidsrefleksjoner. Perspektiv har en side med innledning til hver del. I innledningen til Del 2- *Historie*, står det skrevet at:

Natur, teknologi, kultur, religion og kamp om prestisje, makt og ressursar- eit mangfald av faktorar har forma livsvilkåra frå den gongen alle levde som nomadar i små grupper, til det komplekse samfunnet i vår tid der menneska på jorda er knytte saman gjennom ein globalisert økonomi, og alle slags digitale kommunikasjonsformer.¹⁶⁴

Det at sammenhengen mellom fortid og samtid blir presentert i innledningen på denne måten, vil sannsynligvis gjøre det enklere for elevene å ha denne sammenhengen i bakhodet gjennom den kronologiske historiske gjennomgangen. Det vil likevel være relevant å trekke fram eksempler på *hvordan* fortiden henger sammen med nåtiden. I *Perspektiv* finner vi flere eksempler på dette.

I *Perspektiv* blir ofte fortiden forklart ut i fra nåtidens perspektiver. Et eksempel er setningen: ”Opplysningsfilosofane argumenterte for maktfordeling, ytringsfridom, religionsfridom, tru på like rettar og respekt for folkemeininga. Dette er viktige prinsipp i eit moderne demokrati,

¹⁶⁴ Madsen et al. 2013: 23

men på 1700-tallet var slike idear revolusjonære."¹⁶⁵ Et lignende eksempel finner vi i kapittelet om første verdenskrig hvor det står at "Dei europeiske statane var svært udemokratiske i våre auge."¹⁶⁶ Disse setningene bryter med elevenes naturlige presentismetankegang. Det gjør at elevene forstår at det demokratiet vi har i dag, ikke var selvsagt på 1700-tallet, og at de europeiske landene slik vi kjenner dem i dag, ikke alltid har vært på samme måte. Verden slik vi kjenner den er et resultat av en historisk endring.¹⁶⁷

I *Perspektiv* finner vi også flere eksempler på at historiske hendelser og utvikling fungerer som inspirasjon, og har positive ringvirkninger også i dagens samfunn. Dette kommer spesielt til uttrykk i den delen av boka som handler om borgerrettighetsbevegelsen i USA. De to sidene som tar for seg borgerrettighetsbevegelsen i USA er plassert i kapittelet "Den kalde krigen". Selv om borgerrettighetsbevegelsen til de fargede i USA i hovedsak foregikk på 50- og 60-tallet, får læreboken fram at det disse menneskene kjempet for, og den kampen de førte, fremdeles er aktuell i dag. Dette blir gjort blant annet med å inkludere et sitat av en 19 år gammel alenemor fra 2008: "Rosa sat so Martin could walk, Martin walked so Barack could run, Barack ran so our children could fly"¹⁶⁸ Denne setningen viser at historien ikke er meningsløs, men at fortidige handlinger påvirker oss som lever i dag, og at vi som lever i dag, vil påvirke de som lever i framtiden.¹⁶⁹

Men fortiden har ikke utelukkende positive konsekvenser for samtiden. *Perspektiv* har også mange eksempler som viser negative følger av fortidige hendelser og utvikling. Noen av eksemplene er faktisk de samme som i Cappelen Damms lærebok. Både det fremdeles kjølige forholdet mellom Kina og Japan etter Nanjing-massakren¹⁷⁰, og afrikanske koloniers forhold til de tidligere kolonimaktene er tatt opp i *Perspektiv*¹⁷¹. *Perspektiv* går imidlertid mer i dybden enn det *Historie vg2-vg3* gjør. Det som blir nevnt som en bisetning i *Historie vg2-vg3*, har fått små avsnitt Gyldendals bok. Om Afrika står det følgende under overskriften "Kvifor er Afrika fattig?":

¹⁶⁵ Madsen et al. 2013: 215

¹⁶⁶ Madsen et. al 2013: 288

¹⁶⁷ Lignende eksempel s. 243 (Grunnlova) og s. 566 (Gro Hagemann- *Diskriminering?*)

¹⁶⁸ Madsen et al. 2013:399

¹⁶⁹ Lignende eksempler finnes blant annet på side 445 (Miljøvern) og 446 (Starten på det norske oljeeventyret)

¹⁷⁰ Madsen et al. 2013: 354

¹⁷¹ Lignende eksempel på side 295 (Folkemordet på armenerne)

Verdssamfunnet kunne gått inn for å endre handelssystemet. Grunnen til at det ikkje skjer, er at dei mektige rike landa vil tape pengar på eit meir rettferdig system. Dei rike landa har rett nok gitt u-hjelp for å lette på det dårlege samvitet sitt, men u-hjelpa hjelper ikkje stort når sjølve systemet er gale. At dei afrikanske landa er så avhengige av dei vestlege landa, er altså den viktigaste grunnen til at dei blir haldne nede. Det blir kalla nykolonialisme- i praksis fungerer u-landa den dag i dag som "koloniar" for den rike verda.¹⁷²

Fra dette utdraget kan vi lese at afrikanske land sliter med ettervirkninger fra kolonitiden.¹⁷³

Fra avsnittet ovenfor kan vi også lese at de rike landene hadde dårlig samvittighet, noe som er et annet viktig aspekt innenfor historiebevisstheten. Mange nasjoner, folkegrupper og individer føler på skam for fortidige hendelser som kan ha foregått for hundrevis av år siden.¹⁷⁴ Noen velger å gjøre ett oppgjør med fortiden, som vi ser at mange historikere mener bistandshjelp til u-land er et forsøk på. Et annet eksempel fra læreboken finner vi i kapittelet som omhandler Norge under andre verdenskrig.

27. Januar 2012. Akershuskaia i Oslo er dekt av eit tynt lag snø når statsminister Jens Stoltenberg tek ordet framfor nokre hundre menneske på den internasjonale Holocaust-dagen. Det er lenge sidan den novemberdagen i 1942 da unge og gamle vart slusa inn på ein skip akkurat her. Dette er første gang det kjem ei offisiell unnskyldning frå høgaste politiske hald i Noreg: ”Drapene er uten tvil nazistenes verk. Men det var nordmenn som arresterte. Det var nordmenn som kjørte bilene. Og det skjedde i Norge. Jeg finner det i dag riktig å uttrykke vår dypeste beklagelse over at dette kunne skje på norsk jord.”¹⁷⁵

Her får leseren en forståelse av at historien ikke er noe som er forbigått, men noe en må ta ansvar for og respektere også i nåtiden. Dette henger i tråd med kompetansemålet om at eleven skal kunne drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager og markeringer av historiske hendelser har betydning for nåtiden. Hvilken betydning denne beklagelsen hadde for de norske jødene blir ikke drøftet.¹⁷⁶

Viktigheten av å ta ansvar for fortiden bli presisert i Jonas Gahr Støres essay *Europa og den lunefulle historien*. Temaet for essayet er hvordan historie, erfaringer og minner påvirker det

¹⁷² Madsen et al. 2013: 489

¹⁷³ Lignende eksempel på side 575(saene)

¹⁷⁴ Les mer om dette i kapittel 6.3 om nasjonal identitet

¹⁷⁵ Madsen et al. 2013:382

¹⁷⁶ Jødisk identitet blir behandlet i kapittel 6.2 om sosial identitet

politiske landskapet i nåtidens Europa. Støre eksemplifiserer dette poenget med utvidelsen av EU.

Kunne de si nei til ønsket om medlemskap fra de nye, skjøre demokratiene i Øst- og Sentral-Europa? Svaret er at de ikke kunne det. Vi kjenner historien. Gjennom 1990-tallet og inn i vårt eget århundre blir landene i Øst- og Sentral-Europa medlemmer av både NATO og EU. Hadde landene i vest sagt nei til medlemskap, kunne de nye demokratiene ha blitt kastet ut i politisk kaos. Det kunne tent nye flammer i Europa.¹⁷⁷

Støre mener altså at opprettelsen og utvidelsen av EU er et tydelig eksempel på et ønske om å lære av fortiden, og unngå både varme og kalde kriger i fremtiden. For at elevene skal være gode medborgere, og dermed kunne forstå og navigere i dagens og framtidige politiske landskap, er det altså viktig at de kjenner historien. Dette blir understreket av følgende utdrag fra Støres essay: "Historie kan være smertelig, men det er farlig å fortrenge den. Et gammelt ordtak sier at den som glemmer historien, kan bli tvunget til å gjennomleve den på nytt."^{178 179}

Det mest "ekstreme" eksempelet på denne typen referanser finner vi imidlertid i Knut Nærums essay som heter *Norsk historie fritt etter hukommelsen*. Dette er et humoristisk essay hvor Nærum går gjennom historien kronologisk fra de første nordmennene fram til 2000-tallet. Et av de humoristiske virkemidlene Nærum bruker i gjennomgangen er referanser til dagens samfunn. Han skriver for eksempel at "Kalmarunionen gikk i oppløsning, og Norge ble en dansk koloni. Danskene kom til Norge og tok seg til rette og satte opp skilt på sitt eget språk, ikke ulikt hva nordmenn på slutten av 1900-tallet gjorde på den spanske solkysten."¹⁸⁰ Et annet eksempel er at "Den industrielle revolusjonen førte til utbygging av vannkraft. De fleste norske byer ligger ved en elv. Der bygde man sagbruk og spinnerier i store mursteinsbygninger som senere ble overtatt av rockeverksted og reklamebyråer."¹⁸¹ Det er tydelig at referansene til nåtiden er brukt som et humoristisk virkemiddel. Jeg vil argumentere for at Nærums essay stimulerer til utvikling av historiebevissthet. Når Nærum til stadighet refererer til nåtiden gjør han leseren oppmerksom på at det finnes konsekvenser av de historiske hendelsene i dag (at byene ligger langs elver), eller at noe lignende skjer i dag

¹⁷⁷ Madsen et al. 2013: 582

¹⁷⁸ Madsen et al. 2013: 581

¹⁷⁹ Dette er egentlig en setning skrevet av George Santayana (1905) i *Reason for Common Sense*

¹⁸⁰ Madsen et al. 2013: 596

¹⁸¹ Madsen et al. 2013: 597

(nordmenn setter opp norske skilt i Spania).¹⁸²

5.1.2 I hvilken grad oppfordrer lærebøkene til framtidsrefleksjoner?

Fram til nå har jeg sett på hvordan lærebøkene trekker linjer fra fortiden til samtiden. Men læreplanen vektlegger også at historiefaget skal øke forståelsen mellom fortid, nåtid og framtid. Framtidsaspektet bli ikke eksplisitt nevnt i noen av kompetansemålene, men kommer klart til uttrykk i opplæringens formålparagraf, læreplanens generelle del, historiefagets formål, og under beskrivelsen av hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*. Tanker og refleksjoner om framtiden i lys av fortiden og samtiden er vesentlig for at elevene skal se seg selv som historieskapende, og handle deretter.

Historie vg2- vg3

Min analyse viser at det finnes svært få eksempler på framtidsrefleksjoner i læreboken *Historie vg3*. De få setningene som peker mot framtiden er i tillegg vanskelige å legge merke til, da de er ”kamouflert” av preteritumsspråk. For å eksemplifisere dette vil jeg bruke framstillingen av Kina etter 1900. På samme måte som samtidsrefleksjoner finner vi stort sett disse eksemplene i de siste kapitlene i læreboken. Delen om Kina finner vi i kapittelet ”Verden i endring”, og delkapittelet ”Kina. På vei til supermakt?”. Under overskriften ”Kina inn i det 21. århundret” står det at Kina i 2010 gikk forbi Japan og ble verdens nest største økonomi etter USA, men at framgangen skapte problemer. Det står blant annet at: ”Etter 2010 økte protestene mot store klasseforskjeller, korrupsjon og spekulanters oppkjøp av jord på landsbygda. Enkelte kinaeksperter fryktet derfor at de kinesiske lederne ville stimulere en aggressiv nasjonalisme for å lede folks oppmerksomhet vekk fra indre problemer.”¹⁸³ Her kan det tenkes at lærebokforfatterne mener at kinaeksperter i 2013 frykter aggressiv nasjonalisme i framtiden. Men ettersom at setningens verb er i preteritumsform, får man inntrykk av at dette var noe de i fortiden fryktet, men som ikke lenger fryktes i dag. Selve overskriften på delkapitlet, som lyder ”Kina. På vei til supermakt?” kan tolkes som den stiller spørsmål til framtiden. Dette blir imidlertid ikke reflektert rundt i teksten. Slik jeg ser det kan leseren tolke dette på mange måter. Ble Kina en supermakt i 2010? Er Kina en supermakt i dag? Blir Kina en supermakt i framtiden?¹⁸⁴

¹⁸² Se vedlegg for flere eksempler

¹⁸³ Libæk et al. 2013: 493

¹⁸⁴ Lignende eksempel finner vi blant annet på side 500 (India) og 503 (Latin-Amerika)

I min analyse har jeg kun funnet ett eksempel hvor det eksplisitt pekes mot framtiden. Dette finner vi i samme kapittel som Kina-eksempelet, men i den delen som omhandler Japan. Her står det:

I 2011 kom imidlertid et kraftig tilbakeslag for Japan som miljønasjon. Et jordskjelv utslettet kystbyer og ødela et kjernekraftverk. Både radioaktivt utslipp og manglende sikkerhet fikk japanske myndigheter til å gå inn for å avvikle landets kjernekraftverk innen 2040.¹⁸⁵

Dette eksempelet er også skrevet i preteritum, men henvisningen til årstallet gjør at leseren i denne sammenhengen blir klar over at forfatteren peker mot framtiden.

Perspektiv

I *Perspektiv* finnes flere eksempler på framtidsrefleksjon, likevel vil jeg si at også denne læreboken har forbedringspotensial. Framtidsrefleksjon er ikke gjennomgående i læreboken, men kommer også her sterkest til uttrykk i de avsluttende kapitlene. Innledningen til historiedelen trekker, som tidligere nevnt, linjer mellom fortid og nåtid. Her er imidlertid framtidsperspektivet utelatt. Det er heller ikke nevnt i lærebokens første del ”Framgangsmåtar”. Dette kan føre til at framtidsrefleksjonene som blir tatt opp i resten av boken vil virke irrelevant for elevene.

I de siste kapitlene i *del 2* ender vi ofte opp på 2000-tallet, eller i nåtiden. Det er i disse kapitlene framtidsrefleksjonene og spådommene forekommer. Et eksempel på dette finner vi på side 514, under overskriften ”Økonomi og styresett på den arabiske halvøya”:

Dei fleste statane blir framleis styrte av eineveldige kongefamiliar. Landa har ei velutdanna befolkning og stadig mindre sensur, og mange ekspertar trur at det vil føre til krav om fleire demokratiske reformer. På grunn av det låge folketalet har landa hatt problem med å byggje opp eit militært forsvar. Dei har derfor følt seg tvinga til å samarbeide tett med USA. Samarbeidet med USA er upopulært blant store delar av befolkninga og kan gi uro.¹⁸⁶

Her ser vi at setningene er bygget opp på en annen måte enn i *Historie vg2-vg3*. Det står at ”mange ekspertar trur” i presens, noe som skaper visshet om at historien blir skrevet nå. Et annet eksempel finner vi på side 294 hvor det står om hiv/aids-epidemien i det sørlige Afrika under overskriften ”Grunn til optimisme?”:

¹⁸⁵ Libæk et al. 2013: 484

¹⁸⁶ Madsen et al. 2013: 514

Den nyaste utviklinga gir likevel grunn til håp. Langt færre blir smitta av hiv (...) Mykje av grunnen er endra haldningar til sex: færre tilfeldige sexpartnerar og meir bruk av kondom. Talet på menneske som dør av aids, er også på veg ned på grunn av betre og billigare medisinar.¹⁸⁷

Slike eksempler viser at historie blir skrevet, og er relevant i dag. Setningen peker mot en bedre framtid, og bidrar også muligens til nysgjerrighet og engasjement hos elevene.¹⁸⁸

Også denne delen av historiebevisstheten er grundigst dekket i essay-delen av læreboken. Her vil jeg spesielt trekke fram Knut Kjeldstadli's essay som heter "Hvorfor flytter vi?". I dette essayet ser Kjeldstadli på migrasjon i et fortids-, nåtids- og framtidsperspektiv. Kort fortalt viser Kjeldstadli at flytting alltid har funnet sted, men i varierende omfang, og av ulike grunner. I siste del av essayet stiller han spørsmålet: "Vil migrasjonen fortsette?" Her spør Kjeldstadli at migrasjonen vil fortsette i framtiden. Dette baserer han på historien som viser at flytting har foregått i alle tidsaldre, og mange av årsakene for migrasjonen vil sannsynligvis også forekomme i framtiden. Folketallet vil øke, mange vil miste livsgrunnlaget og se muligheter i andre land, nye stater vil bli opprettet og nye grupper vil havne i mindretallsposisjoner.¹⁸⁹

Perspektiv problematiserer også framtidsspådommer av denne typen. Dette kommer blant annet fram i delkapittelet om nye kommunikasjonsformer i kapittelet "Mot ei ny verdsorden?"

Det er ikkje mogleg å vite kva sosiale og økonomiske ringverknader dei sosiale media vil få sikt. Eit utviklingstrekk har vore at folk bruker mindre tid på tradisjonelle medium som TV, radio og papiraviser, og at ein stadig større del av omsetninga frå reklame går gjennom dei sosiale media.¹⁹⁰

Dette eksemplet viser at framtiden ikke er satt i stein. Det er ikke mulig å komme med en sikker spådom om framtiden. Dette poenget kan gjøre at elevene blir mer bevisst på at de handlingene de utfører i dag vil få konsekvenser for framtiden.

Dette er også noe av poenget til Øystein Sørenses som har skrevet en av tekstene i essay-delen. Essayet heter "Historien om det som ikke skjedde", og handler om kontrafaktisk historieskriving, altså refleksjon om hva som ikke skjedde, men som kunne ha skjedd i

¹⁸⁷ Madsen et al. 2013: 494

¹⁸⁸ Andre eksempler finner vi på blant annet s. 518 (Israel-Palestina-konflikten), s. 257 (Maktforhold i endring), s 536-537 (Nye land løftar hovudet)

¹⁸⁹ Madsen et al. 2013:569- 572

¹⁹⁰ Madsen et al. 2013: 428

historien. Sørensen skriver at en grunn for å drive med kontrafaktisk historie er å lære mer om historiske hendelser, og se tydeligere hvilke faktorer som er avgjørende når historien tar den ene eller den andre retningen. I tillegg skriver han: ”En annen ting er at det å være oppmerksom på muligheter i fortiden vil kunne åpne for at man tenker nærmere over muligheter som ligger i samtiden og framtiden.”¹⁹¹ Når elevene reflekterer over hvilke faktorer og enkeltpersoner som endret den historiske utviklingen, kan det skape visshet om at de valgene som blir foretatt i dagens samfunn kan bli vesentlige for hvordan framtiden utvikler seg.

5.1.3 I hvilken grad bygger lærebøkene bro til elevenes livsverden?

Det siste aspektet ved konkret historiebevissthet er i hvilken grad lærebøkene bygger bro til elevenes egen livsverden. Vi møter historie overalt, noe som vil si at historisk kunnskap ikke bare dannes på skolen, men også gjennom filmer, tv-serier, pc-spill, nyheter, familiealbum, musikk og så videre. Det å bygge bro mellom den historiske kunnskapen elevene opparbeider seg gjennom disse kanalene, og den vitenskapelige historien som elevene lærer på skolen, blir sett på som en viktig oppgave for skolen. Dersom skolen lykkes med dette kan resultatet bli at historiefaget oppleves som mer interessant, håndfast og relevant for elevene. Thavenius understreker at denne koblingen bør være så kokret som mulig.¹⁹²

Utfordringen i denne delen er å konkretisere hva som faktisk kan karakteriseres som ”elevenes livsverden”. Denne delen av analysen er basert på min subjektive mening av hva jeg oppfatter som relevant for dagens videregåendelever. Det jeg har betraktet som funn i denne delen av analysen er når det blir vist til personer, kultur, merkevarer og steder, som egentlig ikke har noen naturlig plass i den historiske fortellingen, men som tydelig blir brukt for å skape gjenkjennelse hos eleven.

Historie vg2- vg3

I den historiske gjennomgangen i *Historien vg2-vg3* finner vi generelt svært få referanser til kultur, underholdning, merkevarer eller aktiviteter som jeg betrakter som aktuelle for dagens videregåendelever.

Aviser og magasiner som fremdeles eksisterer i dag er nevnt ved noen anledninger. Det står for eksempel under overskriften ”På siden av det norske samfunnet” at: ”I 1924 advarte Aftenposten mot innvandrende jøder- de kunne komme til å innfiltrere og ta over næringslivet

¹⁹¹ Madsen et al. 2013: 586

¹⁹² Se kapittel 2.2.2

‘som en sildestim’¹⁹³ og "Kvenske foreldre som var positive til fornorskning, ble blant annet belønnet med gratis abonnement på populære norske ukeblader som *Allers* og *Hjemmet*."¹⁹⁴

Ved flere anledninger blir også kjente historiske personligheter nevnt. Det vil jo være selvsagt i et historiefag at kjente viktige politiske personligheter som Hitler, Stalin og Napoleon blir redegjort for. Men det finnes noen eksempler på at personer som ikke er sentrale for den historiske utviklingen blir nevnt. For eksempel står det under overskriften "Hitler blir der Führer" at: "En av jødene som nå emigrerte, var atomfysikeren *Albert Einstein*."¹⁹⁵ På samme måte finner vi "namedropping" av kjente bilmerker under overskriften "Det japanske økonomiske under": "Dessuten arbeidet mange kvinner, såkalte 'kasteløse' (...) og minoriteter av koreanere og kinesere for lav lønn i småbedrifter som var underleverandører for store konserner som Toyota og Mitsubishi."¹⁹⁶

Slik jeg ser det er ikke disse funnene tydelig forankret i elevenes livsverden. Jeg vil derfor konkludere med at det ikke finnes tydelig tegn på at elevenes livsverden er tatt i betraktning i utformingen av læreboken *Historie vg2-vg3*.

Perspektiv

I *Perspektiv* finner man mange flere like eksempler på referanser til elevenes livsverden som i *Historie vg2- vg3*. For eksempel blir det nevnt at Albert Einstein ble oppsagt fra universitetet i kapittelet om mellomkrigstiden.¹⁹⁷ Andre kulturpersonligheter som blir nevnt er blant annet Lady Gaga og Justin Bieber som i 2012 hadde 22,5 og 25 millioner følgere på nettsamfunnet Twitter.¹⁹⁸ *Perspektiv* nevner også en bok (Jungelboken) i kapittelet om imperialisme, en tv-serie (Damenes detektivbyrå nr 1) i kapittelet om gamle kolonier, og flere norske aviser og magasiner som Aftenposten, Morgenbladet og Det Nye.¹⁹⁹

I *Perspektiv* blir også referanser fra elevenes livsverden brukt for å sette tall i perspektiv. I historiefaget blir det ofte vist til tall som er vanskelig for de som sitter i klasserommet å begripe. Lærebokforfatterne har forsøkt å gjøre dette enklere ved å vise til tall som elevene sannsynligvis har et større forhold til. For eksempel så står det at: "Frå 1941 til 1945 døydde

¹⁹³ Libæk et al. 2013: 311

¹⁹⁴ Libæk et al. 2013: 311

¹⁹⁵ Libæk et al. 2013: 315

¹⁹⁶ Libæk et al 2013: 483

¹⁹⁷ Madsen et al. 2013: 324

¹⁹⁸ Madsen et al. 2013: 528

¹⁹⁹ Madsen et al. 2013: 440 og 372

over 30 millionar russerar. Det er omtrent seks gonger så mange menneske som det bur i Noreg i dag²⁰⁰ og "Rwanda er det tettast befolka landet i Afrika, like stort som Troms fylke, men med 8,6 millionar innbyggjar."²⁰¹ Ved å bruke noe som er kjent for elevene å forklare ut derfra vil fagstoffet bli mer håndfast og tallene blir mer begripelige for elevene.²⁰²

Det siste eksempelet jeg vil nevne i denne sammenhengen er det jeg ser på som det sterkeste. Dette finner vi under overskriften *Krigsfangane i Noreg*, hvor det står om de øst-europeiske krigsfangene som utførte arbeid for tyskerne i Norge under andre verdenskrig.

Noreg vart nytt etter krigen. Fangane hadde bygd jernbane, vegar og flyplassar. Dei hadde vore med på å utvikle infrastrukturen, og mange av dei hadde gjort det med livet som innsats. Nokre vegstrekningar i Nordland vart kjende som "Blodvegen". Tusenvis av fangar miste livet mens dei bygde delar av det som i dag er E6 og Nordlandsbanen.²⁰³

Gjennom dette eksempelet blir elevene klar over at spor etter grusomhetene som skjedde i andre verdenskrig er tilstedeværende i deres hverdag. E6 strekker seg gjennom hele Norge, og sannsynligheten for at elevene har kjørt på, eller i det minste hørt om denne veistrekningen er stor.

5.1.4 Oppsummering- konkret historiebevissthet

Mine funn viser at begge bøkene har noe å jobbe med når det gjelder konkret historiebevissthet. Selv om historiebevissthetsbegrepet blir trukket fram i både opplæringsloven, læreplanens generelle del og læreplanen for historie, er ikke begrepet eksplisitt nevnt i noen av bøkene. Dette er kritikkverdig på grunn av at elevene ofte har et sterkere forhold til lærebok enn læreplan. Læreboken er skrevet på elevenes språk og premisser, og fungerer som deres verktøy i arbeidet med faget. Begge bøkene proklamerer at de er skrevet ut i fra Kunnskapsløftet, men min analyse viser at elevene ikke kan stole på at dette sentrale begrepet blir nevnt, eller redegjort for.

Heller ikke kompetansemålene som jeg redegjorde for innledningsvis er godt nok behandlet. Lærebøkene gjør rede for historisk utvikling, men det blir i liten grad beskrevet hvordan

²⁰⁰ Madsen et al. 2013: 352

²⁰¹ Madsen et al. 2013: 492

²⁰² Lignende eksempel side 352 om beleiringen av Leningrad

²⁰³ Madsen et al. 2013: 343

situasjonen er i dag. Dette gjelder for eksempel arbeidsfordeling mellom kjønn, minoritetenes stilling og virkninger av andre verdenskrig. Jeg vil påstå at dette skyldes at bøkene i stor grad er farget av den kronologiske framstillingen. Det kan virke som at lærebokforfatterne er redd for å bryte den kronologiske flyten dersom de trekker referanser til nåtiden eller framtiden. Grunnlaget for denne påstanden er at min analyse viser at både nåtidsreferanser og framtidsrefleksjoner stort sett kommer til uttrykk i de siste kapitlene som behandler tid tett opp mot vår egen. Min hypotese er at dette kan føre til at elevene oppfatter, spesielt den eldste historien, som lite relevant for samtid og framtid.

Kan en kanskje argumentere for at den historiebevisstheten som blir fremmet i lærebøkene første kapitler går under kategorien *perspektivistisk historiebevissthet*? Perspektivistisk historiebevissthet fokuserer på ulikhetene og kontrastene mellom historiske perioder. Tilhengere av denne tankegangen mener at det å erfare at samfunnet en gang har vært annerledes vil bevisstgjøre elevene på at framtiden vil by på forandringer.²⁰⁴ Jeg vil si at lærebøkene bærer preg av denne tankegangen, da de i liten grad trekker linjer til nåtid, og i ennå mindre grad framtid. Lærebøkene tvinger i stor grad elevene eller læreren til å trekke disse parallellene selv. Dette gjelder spesielt *Historie vg2-vg3*, som har særlig få eksempler på nåtids- og framtidsrefleksjoner. Det skal imidlertid sies at begge lærebøkene i stor grad sammenligner de ulike historiske periodene underveis i beskrivelsen. Det kommer for eksempel fram at den industrielle revolusjonen fikk konsekvenser for første verdenskrig, og at andre verdenskrig fikk konsekvenser for avkolonialiseringen. De historiske periodene blir altså ikke sett på som avskilte fra hverandre, men det fokuseres ikke nok på å få elevene på å forstå hvorfor disse periodene er relevante for elevenes samtid og framtid.

Selv om jeg her understreker at begge lærebøkene har forbedringspotensial er det læreboken *Perspektiv* som kommer best ut når det gjelder konkret historiebevissthet. Jeg vil peke på to faktorer som bidrar til dette. Den første faktoren er at *Perspektiv* opererer med flere separate deler. *Historie vg2-v3* har utelukkende en del som er en kronologisk gjennomgang av historien. *Perspektiv* inneholder også en essay-del hvor de ulike essayene er sortert etter tematikk, og er dermed ikke i like stor grad bunnet til kronologien. Jeg vil imidlertid argumentere for at lærebøkene ikke bør la seg begrense av dette. I de få tilfellene det trekkes paralleller til nåtiden og framtiden i de tidlige kapitlene oppleves dette som naturlig i teksten.

²⁰⁴ Thavenius 1983: 118

Den andre faktoren er språk. Den historiske framstillingen i *Historie vg2-vg3* er utelukkende skrevet i preteritum, noe som gir inntrykk av at historien er noe som er forbigått. Lærebøkene i *Perspektiv* veksler mellom preteritumsspråk, og presens. Dette tydeliggjør at historien fremdeles er aktuell.

Som vi har sett ovenfor er det også *Perspektiv* som har flest referanser til elevenes livsverden. Jeg vil imidlertid argumentere for at begge bøkene i begrenset grad lykkes i å bygge bro til elevenes livsverden, da historien i svært liten grad blir fortalt på elevenes premisser. Etter min mening vil jeg ikke tro at disse parallellene vil være svært vanskelige å finne da historiske spillefilmer, tv-dramaer, pc-spill og tv-spill er høyaktuelle i dagens kulturelle mediebilde.

5.2 Abstrakt historiebevissthet

Abstrakt historiebevissthet handler om at elevene skal skaffe seg det nødvendige analytiske og metodiske verktøyet for å vurdere historiske framstillinger. Tanken er at de kildekritiske metodene de lærer i historiefaget skal hjelpe dem å navigere i samfunnet, og gjøre dem til ansvarlige og kritiske medborgere.

5.2.1 Abstrakt historiebevissthet i læreplanen

Som vi har vært inne på stadfester opplæringsloven at opplæringen skal fremme vitenskapelig tenkemåte, og lære elevene å tenke kritisk. I læreplanen står det at formålet for historiefaget blant annet er å ”stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning”²⁰⁵ Det finnes mange kompetansemål som favner over dette aspektet ved historiebevisstheten. De fleste finner man innenfor hovedområdet *Historieforståelse og metoder*. Hovedområdet er i læreplanen beskrevet på denne måten:

Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges. Sentralt er også hvordan historikernes valg av emner og problemstillinger endres over tid og ut fra ståsted. Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid inngår i hovedområdet.²⁰⁶

²⁰⁵ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

²⁰⁶ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

Kompetansemålene innenfor *Historieforståelse og metoder* går direkte på metode, og fokuserer i liten grad på innhold. De kompetansemålene jeg ser på som mest relevante er:

Eleven skal kunne:

- bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale
- utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatternes valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling
- gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse
- undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden
- drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger
- gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringen av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden ²⁰⁷

Selv om hovedområdet *Historieforståelse og metoder* sikter direkte inn mot å utvikle vitenskapelig metode, vil jeg argumentere for at kompetansemål innenfor det andre hovedområdet, *Mennesker i tid*, også er aktuelle i denne sammenhengen. Mange av disse kompetansemålene understreker nemlig at elevene skal kunne drøfte, vurdere, diskutere og analysere ulike historiske hendelser, konsekvenser og årsaker. Dette er mål som krever et analyseverktøy. Det som jeg i denne oppgaven omtaler som abstrakt historiebevissthet har altså fått stor plass i den gjeldende læreplanen.

Elevers tenking om hvordan vi kan vite noe om fortiden bestemmes ofte av hverdagsforestillinger. En vanlig hverdagsforestilling er at kunnskap om fortiden er gitt en gang for alle, og at denne kunnskapen finnes ferdig tilrettelagt i lærebøker. En viktig oppgave for historiefaget er å gjøre elevene oppmerksomme på at historiske framstillinger er en rekonstruksjon basert på kilder fra fortiden. For å kvitte seg med denne hverdagsforestillingen er det også viktig å forstå at kildebegrepet er normativ, altså at alle rester fra fortiden kan være kilder, men hva vi får ut av den avhenger av hvilke spørsmål vi stiller, hvem som stiller spørsmålene, og når spørsmålene blir stilt. ²⁰⁸

Jeg har her valgt å strukturere teksten ut i fra følgende spørsmål: Hvordan kan vi vite?, Hvordan kan vi arbeide med historie?, Hvordan blir historieskrivingen preget av forfatteren?,

²⁰⁷ Utdanningsdirektoratet 2009: 4-5

²⁰⁸ Lund 2011: 30-31

Hvordan fortelles historien på ulike måter?, Hvordan er historien blitt brukt og brukes i ulike sammenhenger?

5.2.2 Historiske kilder- Hvordan kan vi vite?

Som nevnt ovenfor kan alle spor fra fortiden fungere som kilder. Mange av disse kildene har lærebokforfatterne benyttet seg av i skriveprosessen. Hvordan kommer disse til uttrykk i lærebøkene?

Historie vg2- vg3

I Cappelen Damms *Historie vg2-vg3* er følgende kilder nevnt: Aviser, taler, arkivmateriale, tidsskrift, oppslagsverk og bøker.

Avis som kilde er nevnt ved en anledning, og det er i kapittelet ”Industrisamfunnet blir til”. Der vises det til London-avisen *The Times* som i 1808 skrev om en konkurranse mellom et damplokomotiv og en hest. Det er ikke sitert fra avisartikkelen, men den er beskrevet på denne måten: ”Veddemålene gikk høyt, og lokomotivet var favoritt fordi den nye maskinen kom opp i 20 til 30 kilometer i timen. Dessverre sporet lokomotivet av på en prøvetur, men mange så hvilken framtid som lå i denne vidundermaskinen.”²⁰⁹ Et avisoppslag som dette fungerer som et slags bevis for at det faktisk var sensasjonelt og revolusjonerende at det var kommet en maskin som gikk i 20 til 30 kilometer i timen, noe som kan være vanskelig å forstå for elevene i dag.

Under overskriften ”På siden av det norske samfunnet” hvor det står om nordmenns holdninger til minoriteter, vises det til både et tidsskrift og et oppslagsverk.

I 1934 sto det om taterbarn i Tidsskrift for Den norske lægeforening: ”[De] arver sine foreldres slette intelligens. De hører til et undermåls folkeferd som stadig rekrutteres fra samfunnets bunnfall. Intellektuelt sett står de norske omstreiferne i klasse med negre, indianere og meksikanere.”²¹⁰

Mens kvenene ble regnet som innvandrere, så nordmenn på samene som et primitivt urfolk som måtte oppdras. Ofte var omtalen av dem direkte rasistisk. I det populære oppslagsverket *Norge vårt land* fra 1937 het det om samene at de var ”små og svakbyggede, skallen er nesten rund, hår og øyne mørke,

²⁰⁹ Libæk et al. 2013: 206-207

²¹⁰ Libæk et al 2013: 331

ansiktstrekkene fremmedartede, mongloidliknende."²¹¹

Disse sitatene gjør at elevene blir klar over hva som er grunnlaget for å skrive at disse minoritetene ble diskriminert. Oppslagsverks og tidsskrifter blir ofte betraktet som ”sikre kilder”. At dette ble skrevet i disse kildene kan også gjøre det klarere for elevene at det som ble sett på som sannhet og vitenskap på 1800-tallet, er langt fra det vi oppfatter som sannhet i dag, og dermed at det som oppfattes som sannhet i dag, kanskje ikke vil oppfattes som sannhet om hundre år. Det blir imidlertid ikke tilrettelagt for denne tankerekken i selve teksten.

I *Historie vg2-vg3* finner vi også flere sitater. Hvert kapittel er innledet med 1-3 sitater som beskriver det aktuelle kapittelet. Sitatene er av kjente historiske personer, historikere, taler og dokumenter. Disse sitatene blir imidlertid ikke kommentert av lærebokforfatterne. Det blir svært sjelden gitt noe annen bakgrunnsinformasjon enn navn og årstall. I noen sammenhenger finner vi imidlertid også brukt av sitater i selve teksten. For eksempel blir Lenin sitert på side 291: ”Motstanden mot kuppet var så liten at Lenin senere uttalte: ’Makten lå i gatene. Det var bare å plukke den opp.’”^{212 213} Heller ikke her er det oppgitt hvor eller når sitatene er hentet fra, noe som gjør det vanskelig for elevene å reflektere over kildens troverdighet. Jeg vil tro at det å bruke slike førstehåndsberetninger i teksten bidrar til å skape en nærhet til hendelsene. Men jeg vil argumentere for at disse sitatene, spesielt de som er tatt ut av kontekst, i liten grad bidrar til utvikling av analytiske ferdigheter og historiebevissthet hos elevene, da de i stor grad blir fremstilt som ”ferdige sannheter”. Det skal imidlertid nevnes at det i noen få sammenhenger blir redegjort for kontekst ved bruk av sitater. Et eksempel finnes i kapittelet om den kalde krigen:²¹⁴

I 1946 holdt den tidligere statsministeren i Storbritannia, Winston Churchill, en tale i USA der han sa: ”Fra Stettin i det baltiske området til Trieste i det adriatiske området har et jernteppe senket seg gjennom kontinentet.” (...) Churchill advarte mot Sovjetunionen som var i ferd med å ta full kontroll over Øst- og Sentral-Europa, og under hele den kalde krigen ble skillet mellom øst og vest i Europa kalt jernteppet ²¹⁵

Til sist vil jeg trekke fram et eksempel som skiller seg positivt ut. I kapittelet om andre verdenskrig får vi etter et avsnitt om Holocaust, et utdrag fra den norske boken *På tross av*

²¹¹ Libæk et al 2013: 332

²¹² Libæk et al. 2013: 291

²¹³ Andre lignende eksempler på side 273, 291, 385

²¹⁴ Andre lignende eksempler på side: 303, 381

²¹⁵ Libæk et al. 2013: 378-37

alt. Julius Paltiel- norsk jøde i Auschwitz skrevet av Vera Komissar. Tekstutdraget er innledet med informasjon om konteksten. ”Slik opplevde den norske jøden Julius Paltiel fra Trondheim det som skjedde da han kom til leiren Auschwitz-Birkenau.” Utdraget skildrer Paltiels ankomst til konsentrasjonsleiren, og hvordan han opplevde å bli adskilt fra resten av familien. Etter tekstutdraget er avsluttet blir det henvist til kilden på akademisk måte. ”Fra Vera Komissars bok *På tross av alt. Julius Paltiel- norsk jøde i Auschwitz*, Aschehoug 1995.”²¹⁶ Dette er den eneste ”korrekte” henvisningen til en kilde som finnes for tekst i vg3-delen av boken.

Foruten om de eksemplene jeg til nå har nevnt finner vi lite informasjon om kildebruk i *Historie vg2- vg3*. Resten av boken bærer preg av å være en fastsatt sannhet, men det blir i liten grad gjort rede for hvordan denne sannheten er kommet fram til.

Perspektiv

I *Perspektiv* blir følgende kilder henvist til i historiedelen: Aviser, dagbøker, romaner, skjønnlitterære bøker, biografier, fotografier, arkiver, radiosendinger, telegram, taler, lover, brev og twitter-meldinger. I *Framgangsmåtar*-delen blir det også skrevet at:

I utgangspunktet kan nesten kva som helst nyttast som kjeldemateriale, til dømes fotoalbumet til mormor, lovtekstar, gamle kyrkjeruinar, avisartiklar, det bestefar fortel frå barndommen sin, myntar, stadnamn, den gamla dagboka di, måleri, testamente, møtereferat og skolebøker. Kort sagt: Alle moglege spor og restar etter menneskeleg aktivitet kan fungere som historiske kjelder.²¹⁷

Perspektiv viser med andre ord til et bredt kildebegrep. Det er ikke mulighet for å vise til alle eksemplene, men jeg vil her gå gjennom hovedfunnene.

I *Perspektiv* blir det vist til seks ulike avisartikler. Det blir også her vist til London Times. Denne gangen blir avisen brukt som beretning om henrettelsen av kongen av Frankrike i 1793.

25. Januar 1793 kunne London Times melde at fire dagar tidlegare hadde det ”barbariske mordet” på kongen av Frankrike vorte utført, og dei franke republikanske tyrannane hadde gjennomført ein svært

²¹⁶ Libæk et al. 2013: 357

²¹⁷ Madsen et al. 2013: 20

djevlesk, vondskapsfull, vill og blodig plan. Ifølgje avisa hadde kong Ludvig vore fatta da han steig opp på skafottet, med ei fryktlaus og beskjeden haldning som er typisk for ein som er uskuldig.²¹⁸

Dette tekstutdraget strider mot det som ellers har blitt fortalt om den franske revolusjonen, hvor de revolusjonære blir framstilt som protagonistene og kongen som alt annet enn uskyldig og beskjeden. Ved å vise til denne avisartikkelen tydeliggjør altså forfatterne at kilder kan ha tendens. Dette blir også tydelig i kapittelet om Norge i mellomkrigstiden. Under overskriften ”Kampen om symbola” blir det skrevet om kampen mellom arbeiderklassen og de borgerlige som var så tilspisset i 1924 at det på 17. Mai ble holdt to separate barnetog i hovedstaden, hvor de borgelige barna gikk opp Karl Johan og sang ”Ja, vi elsker”, mens arbeiderbarna sang ”Internasjonalen” på østkanten av byen.

Dagen etter rapporterte avisene vidt forskjellig om barnetoga alt etter den politiske ståstaden dei hadde. Aftenposten skreiv at det borgarlege toget var det vakraste og største nokon gong, mens Arbeiderbladet hevda at de traude toget hadde samla heile 5000 barn.²¹⁹

Gjennom dette eksempelet blir det tydeliggjort at offentlige kilder kan dokumentere like hendelser på ulike måter. Det er med andre ord viktig å ha et vidt spekter av kilder og et godt analyseredskap for å forstå fortiden.²²⁰

En type kilde som ved flere anledninger dukker opp i *Perspektiv* er dagbøker. I alt blir det henvist til fem dagbøker i vg3-delen av *Perspektiv*.²²¹ En av dagbøkene som blir brukt er skrevet av en av krigsfangene som befant seg i Norge under andre verdenskrig. Avsnittet blir innledet med et kort sitat fra den sovjetiske fangen Konstantin Severdintsevs dagbok, litt informasjon om hvem han er, hvor han kommer fra og hvor han er plassert i Norge. Videre blir det fortalt om tyskernes behov for arbeidskraft i Norge, og om løsningen som ble å bruke krigsfanger fra Øst-Europa og Sovjetunionen. Etter dette blir fokuset igjen rettet mot Konstantin og hans dagbok.²²²

Da Konstantin var framme i leiren skreiv han i dagboka si: ”Leiren er 3 til 4 km frå byen og er mykje verre enn den vi drog frå. Der er det sommarbrakker som ser ut som ein vedstabel. Dei er skitne, fuktige

²¹⁸ Madsen et al. 2013: 221

²¹⁹ Madsen et al. 2013: 341

²²⁰ Henvisning til aviser finner vi også på side 254, 431, 512 og 275 (blad)

²²¹ Henvisning til dagbøker finnes på side: 240, 354, 381 og 384

²²² Madsen et al. 2013: 382- 283

og kalde. Eg vil finne ut om reglar og føresegner i morgon, men sjølv no er det klart for meg at vi er sende hit for å døy. Av 600 krigsfangar som kom hit for fire månader sidan, er det no berre 247 att. Resten er døde. Gud, ver miskunnsam, tilgi meg syndene mine og hjelp meg til å halde ut alt. Kor forferdeleg å døy i eit ukjent framandt land!” Tyskarane oppdaga dagboka hausten det same året. I to dagar vart Konstantin mishandla. Den tredje dagen døydde han av skadane. Dagboka vart funnen av dei allierte etter krigen.²²³

Det som er unikt med dagboktekster er at det er en særdeles personlig form for historieformidling. Det å skrive dagbok er noe de fleste har eller har hatt et forhold til. Gjennom å vise til dagboktekster bygges det altså bro fra den vitenskapelige til den gåtefulle delen av historien. Gjennom soldaten Konstantins dagbok får elevene bli med på innsiden av de grufulle hendelsene som foregikk på norsk jord. Dagboken er en førstehåndberetning som bidrar til å nyansere de overfladiske tallene, og gir leseren et personlig innblikk, på en måte som ville være vanskelig å få til gjennom vitenskapelige fagtekster.

Det blir ved flere anledninger vist til andre bøker i *Perspektiv*. På samme måte som i *Historie vg2-vg3* blir det vist til sakprosa. Blant annet blir det sitert fra William Henry Brentons (1834) reisehåndbok *Gamle Norge*, Svein Molaugs (1977) *Hverdagshistorier fra seilskutetiden*, *Rapport fra nr. 24* av Gunnar Sønsteby (1966) og *Norske storgårder* av Axel Coldevin (1950). Utdragene fra disse bøkene forekommer i samspill med den øvrige lærebokteksten, og blir ofte brukt for å skildre oppfatninger fra den aktuelle tidsperioden, men også for å oppnå en individualisering av historien. I *Perspektiv* blir det også, ved flere anledninger, vist til skjønnlitteraturen. Romanen *Solens Port* av Elisav Khoury (2001) er sitert fra ved to anledninger, for å beskrive palestinerne situasjon i kapitlet om Midtøsten.²²⁴ På samme måte blir et tekstutdrag fra Dag Solstads roman *25. septemberplassen* brukt for å beskrive stemningen på valgnatten ved EF-avstemningen i 1972.²²⁵

Jeg ser mange fordeler med å vise til annen litteratur i lærebøkene. Den historiske framstillingen elevene møter i lærebøkene er ofte overfladisk, i den forstand at siktemålet er å gjennomgå hele den moderne historien på 200-300 sider. Gjennom å vise til annen litteratur blir elevene klar over at det finnes mange fordypningsmuligheter. I hvilken grad romaner kan betraktes som en holdbar kilde kan imidlertid diskuteres. Disse romanene kan være basert på

²²³ Madsen et al. 2016:383

²²⁴ Madsen et al. 2013: 501 og 506

²²⁵ Madsen et al. 2013: 442

historisk forskning, men i bunn og grunn er de skrevet for å underholde, noe som vil være viktig å være oppmerksom på. Nettopp dette syns jeg forfatterne av *Perspektiv* mislykkes med. *Solens port* blir sitert fra ved to ulike anledninger, men det blir aldri nevnt at tekstutdragene er fra en roman, altså at det er fiksjon. Dette kommer heller ikke tydelig fram når det gjelder tekstutdraget fra 25. septemberplassen. Sjangeren på opphavet til det 18 linjer lange tekstutdraget blir kun nevnt i en bisetning på neste side: ”Mange følte at folket hadde sigra over eliten i EF-spørsmålet slik som utdraget frå romanen innleiingsvis viser.”²²⁶ Elevene må altså kjenne til denne litteraturen på forhånd, eller oppsøke andre kilder for å finne ut at personene og hendelse som blir omtalt i lærebokteksten er fiktive.

Mangelfull kildehenvisning er et gjennomgående problem også i *Perspektiv*. I noen sammenhenger blir kildens opphav redegjort for, men etter de fleste sitat blir det i beste fall bare gjort rede for navn og årstall. Et eksempel finner vi i kapittelet om Kina og Japan under moderne tid. Sitatet lyder som følger: ”Vi har inga historie. Historia vår byrjar i dag” Bak sitatet står det bare ”Ein ivrig japanar på spørsmål om japans historie.” Jeg vil ikke tro at dette ville vært godkjent som referanse i verken historiske tekster eller elevenes oppgaver. Vi får ingen informasjon om verken opphavssituasjon eller kontekst, noe som gjør at dette sitatet ikke er etterprøvbart på noen som helst måte. Et lignende eksempel finner vi i kapittelet som heter ”Revolusjonar” hvor det står: ”’Våg å vite!’ var oppfordringa frå den tyske filosofen Immanuel Kant.” Kant har gitt ut mange tekster, og det er ikke referert til årstall, noe som gjør det vanskelig for leseren å finne ut hvilket verk dette sitatet er hentet fra. Dette gir ikke et godt eksempel til etterfølgelse for elever. Det lærer heller ikke elevene at sikre kilder og kildehenvisninger skal være etterprøvbare, noe som er grunnleggende kunnskap for å navigere i dagens informasjonssamfunn.

Det som *Perspektiv* imidlertid gjør bra er at vi finner en litteraturliste på siste side i hvert kapittel. Her får elevene se at den informasjonen som står i læreboken har et opphav i litteraturen. Kildehenvisningene er også korrekte, i den forstand at både forfatternavn, årstall, tittel og forlag er gjort rede for.

Sett bort i fra noe mangelfull kildehenvisning vil jeg si at *Perspektiv* maler et godt bilde av kildebruk i historiefaget. I læreboken kommer det virkelig fram at kildebegrepet er vidt og

²²⁶ Madsen et al. 2013: 442-443

funksjonelt gjennom at ting som elevene kanskje ikke ville betraktet som kilder blir gjennomgått. Et eksempel på dette finner vi i delkapittelet ”*Inn i oljealderen*”. Her blir det vist til boken *Vi fant, vi fant* fra 2009 hvor det er blitt samlet et utdrag av bidrag fra flere tusen nordmenn som hadde sendt inn tekster om hva oljen hadde å si for dem. I *Perspektiv* har de tatt fram fem eksempler fra denne boka. Ett av dem er Melissa, født i 1994, fra Akershus som skriver: ”Oljen har gjort det sånn at pappa kan køyre meg rundt xD.”²²⁷ Denne setningen er skrevet av en ung jente, og vi kan se ut i fra uttrykksikonet som er brukt at den sannsynligvis er sendt inn via internett. Det virker ikke som det er lagt mye tanke bak setningen, og den framstår som noe useriøs. Likevel er det fullt og helt en kilde, og har fått plass i en lærebok. En annen kilde jeg vil trekke fram i denne sammenhengen er twitter-meldingen i delkapittelet om 22. Juli 2011:

”911 og Columbine på én og same dagen- i vesle Noreg.” Slik var ein twitter-melding kl. 18.45, den 22. juli 2011. Det fanst ikkje eit referansepunkt i norsk historie til det som nettopp hadde skjedd. Tvittraren søkte til USA for å finne moglege parallellar, til terroråttaket 11. september 2001 og skolemassakren på Columbine High School i Colorado i 1999.²²⁸

Jeg vil tro at elevene vil kjenne seg igjen i begge disse eksemplene. Begge bærer preg av å være skrevet på sosiale medier, noe elevene har et forhold til i dag. Disse eksemplene sender et budskap til elevene om at det de gjør i dag kan bli brukt som en kilde i framtiden. Noe som igjen vil vekke bevisstheten om at de er historieskapende individer.

På noenlunde samme måte som i *Historie vg2-vg3* blir det også vist til Churchills ”jernetpetale” i 1946.²²⁹ Det blir i tillegg vist til Gerhardsen Kråkerøy-tale,²³⁰ og den britiske statsministeren Harold Macmillans endringsvind-tale i Ghana og Sør-Afrika i 1960. Det blir også på samme vis som i *Historie vg2-vg3* vist til nyere arkivmateriale som først ble tilgjengelig etter Sovjetunionens fall.²³¹

²²⁷ Madsen et al. 2013: 446

²²⁸ Madsen et al. 2013: 532

²²⁹ Madsen et al. 2013: 392

²³⁰ Madsen et al. 2013: 430

²³¹ Madsen et al. 2013: 348

5.2.3 Historiske metoder- Hvordan kan vi arbeide med historisk materiale?

Til nå har jeg gjennomgått hvilke historiske kilder som blir presentert i lærebøkene, men læreplanen fokuserer også på at elevene skal kunne stille spørsmål til historisk materiale, og gjennomføre egne undersøkelser. I denne delen av oppgaven skal jeg se om lærebøkene gir elevene noen metode for å kunne gjøre dette.

Historie vg2- vg3

Jeg har ikke funnet noen gjennomgang av historiske metoder i *Historie vg2-vg3*. Dette kan forklares med at det i lærebokens forord blir stadfestet at hovedområdet *Historieforståelse og metoder* kun blir dekket av arbeidsoppgavene på slutten av hvert kapittel. Men som jeg tidligere har vært inne på spiller analytisk tenkemåte også en viktig rolle i hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*, hvor kompetansemålene sier at elevene skal kunne både drøfte, analysere og vurdere. Læreplanen sier også at formålet med historiefaget er å stimulere til engasjement ved å utvikle evnen til analytisk og kritisk tenkning. Hvordan skal elevene kunne utvikle disse evnene og klare å løse arbeidsoppgavene dersom de ikke har fått en innføring i historiske metoder?

Perspektiv

Historisk metode spiller en vesentlig større rolle i Gyldendals lærebok. For det første blir temaet godt dekket i bokens første del som heter *Framgangsmåtar*. I innledningen til denne delen står det skrevet følgende:

Historisk metode er den framgangsmåten historikarane bruker for å komme fram til kunnskap om fortida. Vi kan seie at metoden er verktøya vi bruker for å lage framstillingar av korleis samfunn såg ut, og korleis menneske levde i tidlegare tider. I denne delen av verket skal vi undersøkje nærmare kva som finst i denne verktøykassa. Vi skal ta for oss uttrykk som er spesielle for historiefaget, og vi skal undersøkje korleis vi bruker kjelder for å byggje opp kunnskap om fortida.²³²

Her er det altså satt av ti sider til historisk metode og terminologi. Elevene blir ledet gjennom viktige fremgangsmåter, metoder og begreper som vil være nyttige når de gjennomgår historiedelen av boka, når de arbeider med oppgaver, og øver til prøver og eksamen. Noen av begrepene som blir gjennomgått er årsak, virking, brudd og kontinuitet. Det blir forklart at dette er viktige begrep i arbeidet med historiefaget, og hvorfor de er viktige. For eksempel

²³² Madsen et al. 2013:9

står det: ”Historiske hendinger blir ikkje vurderte isolert, men som ein del av eit større bilete. Historiefaget føreset altså at det er ein samanheng mellom årsakene til og verknadane av ei historisk hending.”²³³ Det blir også vist til lærebokens kurs, som finnes i del 3. I denne delen blir mange av temaene som er gjennomgått i *del 1* tatt opp, og gjort mer brukervennlige for elevene. Kursdelen består av det læreboken har valgt å kalle *oppskrifter* for hvordan elevene kan jobbe med historiske oppgaver, presentasjoner og problemstillinger. Kurset som blir vist til i sammenheng med begrepene årsak og virkning heter *Å forklare historiske hendinger*. Der skal elevene lære å beskrive en hendelse, finne, sortere og rangere årsakene til hendelsen og drøfte resultatene.²³⁴

I *Framgangsmåtar*-delen blir det også presentert et analyseverktøy som blir kalt for SPØKT-modellen. Modellen blir presentert som et verktøy som gjør det mulig å håndtere bredden i historiefaget. SPØKT er en forkortelse for sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og teknologiske forhold. Det står at for å få en helhetlig framstilling av et historisk fenomen bør alle disse kategoriene tas med i vurderingen. SPØKT-modellen blir gjenopptatt i kapittelet om den kalde krigen. I begynnelsen på kapittelet står det følgende:

I dette kapittelet bruker vi SPØKT-modellen i omtalen av den kalde krigen . Konflikten verka altomfattande for folk- han påverka samfunnsliv og kvardagsliv. For å forstå kva slags konflikt den kalde krigen var, er det nødvendig å skaffe seg et overblikk over dei ulike sidene ved konflikten. Derfor passar SPØKT-modellen godt for å analysere den kalde krigen.²³⁵

Resten av kapittelet (med unntak av de seks siste sidene) er organisert etter SPØKT-modellen. Det vil si at det første underkapittelet er *Sosiale forhold: Å leve i den kalde krigen*, det andre er *Politiske forhold: kampen om verda* og så videre. SPØKT-modellen gir elevene et godt analyseredskap, som er overførbart til andre historiske perioder. I tillegg så gjør det også elevene bevisste på at det er mange ulike måter å organisere historisk materiale på, og at en kronologisk gjennomgang ikke er den eneste metoden man kan bruke for å presentere en periode.

Kilder og kildekritikk er en egen del av *Framgangsmåtar*-delen. Her blir sentrale kildekritiske begrep gjort rede for. Det vil si tause og talende kilder, levning og beretning, deskriptive og

²³³ Madsen et al. 2013: 17

²³⁴ Madsen et al. 2013: 548

²³⁵ Madsen et al. 2013: 393

normative kilder, førstehånds- og andrehåndsberetninger og primær- og sekundærkilder. Begrepene blir forklart og eksemplifisert. Disse begrepene er viktige for å utvikle forståelse for hvilken informasjon en kan få ut av en kilde. Det blir for eksempel tatt opp at Monty Pythons film *Life of Brian* både kan brukes som en beretning om forholdene i Israel på Jesu tid, men at det er mer gunstig å bruke den som levning for å forstå moralske oppfatninger i Norge på 80-tallet. Denne forståelsen og begrepsrepertoaret vil være nyttig å få etablert hos elevene før en går i gang med historiedelen. De ulike begrepene er imidlertid blitt lite nevnt i selve historiedelen, selv om det blir vist til både levninger og beretninger, primær- og sekundærkilder og førstehånds- og andrehåndsberetninger i den historiske gjennomgangen. Jeg tenker at for å opprettholde og utvide begrepsforståelsen ville det vært gunstig og vist til begrepene når de ulike kildene blir omtalt. I *Kurs*-delen blir imidlertid tråden tatt opp igjen i kurset som heter *Å arbeide med kjelder*. Kurset handler om hvordan en kan utføre en kildekritisk gjennomgang av et historisk materiale gjennom fem trinn. De fem trinnene er: 1. Beskriv kilden, 2. Bestem opphavet til kilden, 3. Avgjør hvilket formål kilden hadde, 4. Tolk innholdet, og 5. Undersøk troverdigheten. På ulike måter handler alle de fem kursene om å arbeide med historisk materiale. De tre kursene jeg ikke har nevnt handler om å lage en problemstilling, å presentere en historisk person og å skrive en god artikkel i historie.

Selv om arbeid med historisk materiale er godt dekket i både *Framgangsmåtar* og *Kurs* finner vi mange eksempler på dette også i *Historie*. Lærebokforfatterne av *Perspektiv* er generelt sett opptatt av å forklare hvordan historikere tolker og organiserer historisk materiale. Et eksempel finner vi i kapittelet om Norge på 1800-tallet, under overskriften *Til Amerika*: ”Når historikarane skal forklare utvandringa, skil dei gjerne mellom push-faktorar, kva forhold i heimlandet som dreiv folk av garde, og det som blir kalla pull-faktorar, forhold til Amerika som trekte folk dit.”²³⁶ Her kunne det vært enkelt å skrevet ”Det skilles mellom push-faktorer og pull-faktorer.”, men ved å henvise til historikeren blir elevene klar over at dette er en metode noen historikere har *valgt* å bruke for å beskrive dette konkrete fenomenet. Denne metoden kan altså også velges å bruke på andre historiske fenomen.

Et annet eksempel finner vi i underkapittelet om den amerikanske revolusjonen. Her blir det gjennomført en slags kortfattet analyse av den amerikanske selvstendighetserklæringen. Det blir først sitert fra selvstendighetserklæringen før det står:

²³⁶ Madsen et al. 2013: 5

Kvar fekk Thomas Jefferson desse tankane frå? (...) Sjølvstendefråsegna vart innleidd med å kunngjere dei grunnleggjande rettane til menneska, i tråd med til dømes Voltaires tankar: ”alle menneske er fødte like ...” Vidare vart det slått fast at maktthavarane har fått makta si frå folket for å sikre desse rettane, slik Rousseau hevda at allmennviljen var den øvste autoriteten. Fråsegna har ei liste med mange døme på britisk maktovergrep og konkluderer med at det britiske styret i Nord-Amerika er ugyldig. Derfor hadde folket rett og plikt til å erstatte det eksisterande kolonistyret med eit anna styre. Vi ser altså at sjølvstendefråsegna hadde klare røter i opplysningstida, og vi kan seie at opplysningsfilosofien var ein føresetnad for den amerikanske kampen for sjølvstende. Men ei tilstrekkeleg forklaring på det som skjedde, får vi først ved å trekkje inn andre årsaker i tillegg.²³⁷

I stedet for å kun lese påstanden: ”Thomas Jefferson var inspirert av opplysningsfilosofene” får leseren her en forståelse for hvilket grunnlag lærebokforfatteren har for å si dette.

Et annet eksempel som får fram historiske metoder er historien om den norske jøden Kathe Lasnik i kapittelet om Norge i andre verdenskrig. Det blir fortalt at politidepartementet i 1942 satte i gang en omfattende kartlegging av jøder i Norge gjennom et spørreskjema.

Ein av dei som fylte ut spørreskjemaet var Kathe Lasnik, ein 16 år gammal skoleelev i Oslo. Ho fylte ut svara med sirleg handskrift: fødselsdato, adresse, trussamfunn. Som yrke har ho skrive ”Skoleelev”. Etter spørsmålet ”Når kom De til Norge?” har ho skrive ”Alltid vært i Norge”. Kvifor skreiv ho det?” Da Kathe fylte ut skjemaet i 1942, hadde dei jødiske mennene alt vorte arresterte. Butikkar og formuar var beslaglagde. Kanskje svarte ho ”Alltid vært i Norge” som ei form for vern, som ei slags bønn: ”Jeg er en av dere, ikke gjør meg noe?”²³⁸

Her blir altså selve kilden nøye beskrevet. Leseren blir tatt gjennom hvordan historikere har tolket kilden, og hvorfor. Videre i teksten står det at disse skjemaene ble brukt av politiet under arrestasjonene av jødene som foregikk i oktober og november 1942. Det blir beskrevet hvordan arrestasjonene foregikk, hvordan jødene ble samlet på kaien ved Akershus festning og sendt til konsentrasjonsleirer i Tyskland. Det står også at den dagen skipet Donau forlot kaien i Oslo fant et avskjedsbrev veien til Kathes skole. ”Ho hadde skreive med raud fargeblyant: ”Takk for meg. Nå får dere ikke se meg mer. I natt ble vi arrestert.””²³⁹ Dette eksempelet beskriver godt hvordan en kan arbeide med ulike kilder for å få fram en historie.

²³⁷ Madsen et al. 2013: 216-217

²³⁸ Madsen et al. 2013: 381

²³⁹ Madsen et al. 2013: 381

5.2.4 Den subjektive sannheten- Hvordan blir historieskrivingen preget av forfatteren?

Det er mange faktorer som påvirker historieskrivingen. En av de største faktorene er historikeren selv. Uansett hvor objektiv en ønsker å være vil den historiske framstillingen alltid være farget av historikerens fordommer, formeninger, samtid, utvalg og kildetolking. Sannhet er både et personlig og historisk begrep. Læreplanen legger vekt på at elevene skal utvikle bevissthet omkring dette. Dette kommer blant annet fram med kompetansemålet som sier at elevene skal kunne ”undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden.”²⁴⁰ Under beskrivelsen av hovedområdet *Historieforståelse og metoder* står også følgende: ”Sentralt er også hvordan historikernes valg av emner og problemstillinger endres over tid og ut fra ståsted.”²⁴¹ Hvor stort fokus legger lærebøkene på at framstillingen i lærebøkene er et resultat av forfatterens og historikers forhåndsoppfatninger?

Historie vg2- vg3

I *Historie vg2-vg3* blir dette i lite grad tematisert. Det kommer i noen sammenhenger fram at historieskrivingen avhenger av hvilket kildemateriale som er tilgjengelig i den aktuelle tidsperioden. Et eksempel på dette finner vi i beskrivelsen av Stalins rolle i GULag-arkipelet:

Tidligere har historikerne vært uenige om hvilken rolle Stalin hadde i utformingen av politikken, og hvor mange som ble henrettet eller døde av sult, overanstrengelse og kulde i leirene. Etter Sovjetunionens oppløsning i 1991 har forskerne fått adgang til nye arkiver. Kildematerialet viser at Stalin i større grad enn det mange tidligere trodde, personlig tok initiativet til massedeporasjoner, henrettelser og tortur.

På samme måte som eksemplet ovenfor blir det også fortalt at nytt kildemateriale viser hvor nært verden var en kjernefysisk katastrofe ved det som er blitt kjent som Cubakrisen i 1962.²⁴² Det blir også fortalt om dokumenter som ble offentliggjort i 2007 som avslører at CIA utførte utallige forsøk på å ta livet av Fidel Castro fram til 70-tallet.²⁴³ Disse eksemplene tydeliggjør at det fremdeles er mye vi ikke vet om historien, og at det fremdeles er mye vi ikke vet om vår egen tid. Hverken historiske kilder eller beretninger om nåtiden kan dermed være hundre prosent sanne.

²⁴⁰ Utdanningsdirektoratet 2009: 4

²⁴¹ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

²⁴² Libæk et al. 2013: 393

²⁴³ Libæk et al. 2013: 394

Det finnes også noen få eksempler i boka på at dagens historikere har et annet fokus enn tidligere. Et eksempel på dette finner vi under overskriften ”Forandringer i bondesamfunnet”, i kapittelet om industrialiseringen:

Forfatter Inge Krokan har gitt navn til utviklingen i det norske bondesamfunnet etter 1850. Han kalte den det store hamskiftet fordi bygdene sto fram med et nytt utseende (...) Krokan satte salgsjordbruket og mekaniseringen opp mot den gamle selvforsyningsøkonomien i bondesamfunnet. I dag har historikerne nyansert dette bildet. Norske bønder levde ikke i en total selvforsyningsøkonomi før hamskiftet. I unionstiden med Danmark før 1814 og i tiårene etter handlet bøndene med hverandre, med folk i nabobygdene og med kjøpmenn i byene.²⁴⁴

Det kommer altså ved noen anledninger fram at fokusskifte blant historikere og nytt kildemateriale påvirker framstillingen.²⁴⁵ Ellers finner vi lite refleksjon rundt hvordan framstillingen er formet av fordommer, tidsperiode, utvalg og kildetolkning.

Perspektiv

I *Perspektiv* blir objektivitetsproblematikken i historiefaget tidlig et tema i del 1: *Framgangsmåtar*. Den første teksten i denne delen er skrevet av historiker Erling Sandmo og heter *Hva er historie?* I denne teksten blir begrepene *fortid*, *fortelling* og *sannhet* gjennomgått. Dette er begreper som elevene kjenner til og bruker i dagliglivet, men som ofte har en annerledes betydning i historiefaget. Sandmo skriver blant annet at ”perspektivene på fortiden forandrer seg i takt med det ettertiden har vært interessert i.”²⁴⁶ Han viser til at i lange tider var det slik at historieskrivingens fremste oppgave var å hente eksempler fra fortiden til skrekk og advarsel i ettertiden. Dagens historieskriving er formet av den globale verden vi nå lever i, og handler i større grad om globale prosesser og kulturmøter. Under overskriften ”fortelling” greier Sandmo ut om at historien er preget av måten en forteller den på. For eksempel var drømmer et vanlig innslag i Snorres kongesagaer som ble skrevet på 1200-tallet. I dag er det typisk at historiske framstillinger åpner med å angi tid og sted. Sjangeren lager rammer for forfatteren, som påvirker måten historien blir framstilt på. Sandmo skriver videre at det som skiller historieskrivingen og litteraturen er at historikerne er forpliktet til å basere seg på materiale fra det tidsrommet de undersøker. De kildene som blir brukt blir imidlertid

²⁴⁴ Libæk et al. 2013: 214

²⁴⁵ Lignende eksempler side 325

²⁴⁶ Madsen et al. 2013: 11

formet av de spørsmålene det er viktig å stille for menneskene i stadig nye ettertider. Sandmos poeng er altså at måten historien blir framstilt på, og måten vi tolker kilder på er et resultat av tiden vi lever i.

Senere i *Framgangsmåtar*-delen blir dette poenget gjenopptatt når historisk arbeid blir sammenlignet med arbeidet en byggmester gjør når han skal gjenreise et gammelt byggverk:

Ein god del byggjesteinar- men langt frå alle er bevarte (...) Kombinasjonen av byggjesteinar, og dermed også det ferdige resultatet, er avhengig av dei tankane byggmeisteren har om korleis den opphavelige bygningen kan ha sett ut. Det attreiste byggverket vil altså ikkje vere ein eksakt kopi av det opphavelige, men tolkinga denne byggmeisteren har av det. Dermed er det sannsynleg å tenkje seg at ein annan byggmeister, som har gått i lære ein annan stad, som er ekspert på andre teknikkar og bruker andre bindemiddel, ville valt ei anna løysning.²⁴⁷

Også i avsnittet hvor begrepene brudd og kontinuitet forklares blir det tatt opp at synet på om en periode er preget av brudd og kontinuitet er avhengig av om historikeren er opptatt av sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle eller teknologiske forhold. I *Perspektiver* får altså eleven inn sannhets- og objektivitetsproblematikken med teskje, før den historiske gjennomgangen begynner.

Vi finner også mange eksempler på poengtering av at forfatteren påvirker den historiske framstillingen i historiedelen. I innledningen til del 2 står det at: ”Historia ligg ikkje fast ein gong for alle. Ho må skrivast på ny og ny.”²⁴⁸ I kapitlet om den kalde krigen blir dette eksemplifisert med setningen: ”I den nyaste forskinga har det vorte meir interesse for dei kulturelle sidene ved maktkampen mellom USA og Sovjetunionen. Makt handlar ikkje berre om tvang, men også om å verke tiltrekkjande på andre.”²⁴⁹ I nyere forskning har altså det kulturelle aspektet blitt trukket inn i forklaringen om den kalde krigen. Elevene blir her bevisstgjorte på at det faktum at kulturelle forhold har fått to hele sider i denne læreboken er et resultat av at den er gitt ut på 2000-tallet. I den neste utgaven kan det hende at andre aspekter som vi ikke er opptatt i dag, også vil få plass. En lignende refleksjon finner vi i kapitlet som tar for seg Norge fra andre verdenskrig fram til i dag. Her står det at:

²⁴⁷ Madsen et al. 2013: 20

²⁴⁸ Madsen et al. 2013: 22

²⁴⁹ Madsen et al. 2013: 412

Samtidshistorie er historia om vår eigen tidsalder og kan vere minst like utfordrande å forstå som tidlegare epokar fordi vi sjølve lever i henne. Det kan vere vanskelegare å skilje det viktige frå det mindre viktige di nærmare oss sjølve i tid vi kjem. (...) Kva som er samtidshistorie endrar seg over tid.²⁵⁰

Dette tekstutdraget viser at det å skrive historie nær sin egen tid er utfordrende, og at det stoffet som er utvalgt i dag kanskje ikke vil bli sett på som like viktig i framtiden. Utvalgsproblematikken blir også tatt opp i kapittelet om Norge under andre verdenskrig. Etter å ha skrevet om senkningen av det tyske skipet ”Blücher”, skriver forfatteren: ”Men dette er berre ein liten del av forteljinga om 9. April, om datoen som skulle rissast inn som eit symbol i det felles norske minnet: ’Aldri meir 9. April.’” Her tydeliggjør forfatteren at det er mye mer å skrive om invasjonen av Norge den niende april, men at han har foretatt et utvalg.

5.2.5 Motstridende forklaringer- Hvordan fortelles historien på ulike måter?

Som vi har sett ovenfor er det vanskelig å finne en objektiv sannheten om fortiden. Dette har ført til at vi sitter med mange ulike sannheter og motstridende forklaringer. Som de fleste andre fagfelt er historiefaget preget av diskusjon. Dette kan være vanskelig for elevene å forstå, da de ofte går inn i historiefaget med en hverdagsforståelse om at noe enten er sant eller usant. Det jeg ønsker å finne ut i denne delen av analysen er i hvilken grad lærebøkene viser at det finnes motstridende forklaringer i historiefaget, og at historiske hendelser er et tema for diskusjon.

Historie vg2- vg3

Generelt sett er Cappelen Damms lærebok preget av et beskrivende språk, i den forstand at det står skrevet at ”det var på den måten”. Men det er heldigvis også tatt med en del eksempler på historiefaget er preget av motstridende forklaringer. Et eksempel finner vi i kapittelet om Norge på 1800-tallet. Her står det: ”Vi vet ikke sikkert hvorfor Karl Johan behandlet nordmennene så pent. En forklaring kan være at han som gammel revolusjonær hadde forståelse for nordmennenes opprør. Mer sannsynlig er det kanskje at han hadde dårlig tid.”²⁵¹ Her står det implisitt at historikere er uenige, men at de fleste har samlet seg om den siste forklaringen.

²⁵⁰ Madsen et al. 2013: 426

²⁵¹ Libæk et al. 2013: 199

I andre eksempler kommer uenigheten tydeligere fram: Et eksempel er når Stalins utenrikspolitikk under den kalde krigen blir beskrevet. Her står det at: ”Historikerne er fortsatt uenige om hvilke drivkrefter som var sterkest i den sovjetiske utenrikspolitikken. Var Stalins utenrikspolitikk styrt av imperialistiske motiver og ønsket om å spre revolusjonen til flest mulig land, eller var de viktigste motivene bare å sikre sin egen stat?”²⁵² I kapitlet om den kalde krigen finner vi også en tekstramme med en oversikt over de ulike synene på den kalde krigen. Tekstrammen viser at historikere er delt i ulike grupper etter hvem de ilegger skyld for spenningen under den kalde krigen. For å oppsummere står det at ulike grupper har dominert i ulike tidsperioder, men at ingen konklusjon er fattet i dag.²⁵³

Det kommer også fram at det ofte er konflikter mellom historikere fra ulike nasjoner. Under kapitlet om andre verdenskrig står det:

Under krigen blusset det gamle hatet mellom russere og polakker opp igjen. Polakkene var forbitret over at staten deres ble oppløst i den tysk- sovjetiske ikkeangrepsavtalen fra 1939 (...), og de var sjokkert over at russerne året etter henrettet mellom 15 000 og 22 000 polske offiserer og intellektuelle. Den dag i dag er russiske og polske historikere uenige om omfanget av denne forbrytelsen.²⁵⁴

Slike uenigheter henger ofte tett sammen med nasjonal identitet, og hvordan ulike nasjoner opplever, og tar ansvar for nasjonens historie og nasjonale minner.²⁵⁵

Perspektiv

Også i *Perspektiv* kommer motstridende forklaringer tydelig frem. I denne læreboken blir det ved flere anledninger stilt et spørsmål, før historikeres ulike forklaringer blir listet opp punktvis under. Et eksempel på dette er under over overskriften ”Britene trekker seg ut”. Spørsmålet som blir stilt er: ”Korleis greidde frigjeringsrørsla å få så mange indarar med seg i kampen mot kolonistyret?”²⁵⁶ Videre står det at historikeren har pekt på ulike forklaringer. En gruppe har pekt på frigjøringsbevegelsens gode ledere, noen gir æren til lokale eliter, andre har pekt på økonomiske faktorer, og den siste gruppen mener at kulturelle og religiøse faktorer var viktige. Noe lignende finner vi under overskriften ”Hvorfor er Afrika fattig?”.

²⁵² Libæk et al. 2013: 379

²⁵³ Andre eksempler side: 198, 266, 299 og 472

²⁵⁴ Libæk et al. 2013: 353-354

²⁵⁵ Lignende eksempel side 381

²⁵⁶ Madsen et al. 2013: 477

Der blir det forklart at noen forskere skylder på vestmaktene og de gamle koloniherrere, mens andre fokuserer på interne årsaker som dårlige ledere, folkevekst og korrupsjon.^{257 258}

I *Perspektiv* blir det også reflektert rundt etablerte begreper som er vanlige i historiefaget. Et eksempel på det finner vi i innledningen til kapittelet ”Ved et vegskille” som handler om tidsperioden mellom 1919 og 1939. Her blir det trukket fram tre måter å se denne tidsperioden på. Den første som blir tatt opp er den vanligste måten å betrakte perioden på:

Vårt syn på åra 1919-1939 er prega av krigen som nettopp var avslutta, og krigen som kom etter. Det vanlegaste namnet på perioden, ”mellomkrigstida”, definerer perioden som tida mellom to store krigar. Det kan føre til at vi legg mest vekt på samfunnsutviklinga som vi meiner førte til krig- og kanskje vi overser demokratisk og fredeleg utvikling.²⁵⁹

Videre blir det tatt opp at mange så på perioden som en del av *en lang krig*.

Mange har sett på den første og den andre verdskrigen som ei lang trettiårskrig. Slik var det også mange som opplevde det da krigsutbrotet kom i 1939. Den britiske statsministeren Winston Churchill (...) var ein av dei. For han var den andre verdskrigen ein ny rund ei den same krigen der det gjaldt å hindre tyske herredømme over verda. Versaillesfreden i 1919 gav ikkje varig fred.²⁶⁰

Til slutt argumenterer lærebokforfatteren for at det er mulig å se perioden med mer positive øyne.

Er det mogleg å sjå perioden frå eit anna perspektiv? 1919-1939 var også ein periode med viktig demokratisk og økonomisk utvikling. Dei åtte nye statane som vart oppretta i Aust-Europa, hadde demokratiske grunnlover. I mange land fekk arbeiderar og kvinner røysterett for første gong. Det vart gjort forsøk på fredeleg, internasjonalt samarbeid mellom statane i Folkeforbundet. (...) ²⁶¹

²⁵⁷ Madsen et al. 2013: 489

²⁵⁸ Lignende eksempler side 433 (Årsaker til høgkonjunktur fra 1945- 1973) og side 500 (Innholdet i Balfour-erklæringen)

²⁵⁹ Madsen et al. 2013: 304

²⁶⁰ Madsen et al. 2013: 304

²⁶¹ Madsen et al. 2013: 304

Ved å redegjøre for denne diskusjonen tydeliggjør forfatterne at de har foretatt et bevisst fokusvalg, og at dette valget ikke er det eneste riktige.²⁶²

Også i *Perspektiv* kommer det fram at ulike nasjoner har ulike syn på historiske hendelser. Dette er spesielt tydelig i kapittelet om Midtøsten. Under overskriften ”Palestinakrigen 1947-49” står det at ”Palestinakrigen blir kalla ’sjølvstendekrigen’ av israelerane. Palestinerane kaller den same krigen for ’al-nakba’ som tyder ’katastrofen’.”²⁶³ I samme kapittel står det at

Israellarane vil helst kalle krigen mellom 5. og 11. juni 1967 for ”seksdagarskrigen”. Det namnet har også vore mest brukt i norsk. Arabarane og ein del forskerar bruker ”junikrigen” fordi dei ikkje vil fokusere på at krigen varte så kort tid.²⁶⁴

Ellers i boka blir det blant annet tatt opp ulike forklaringer på årsakene til første verdenskrig²⁶⁵, ulike syn på grensene i Midtøsten²⁶⁶, massedrapsmannen Anders Behring Breivik²⁶⁷, og radikaliseringsen blant unge på 70-tallet.²⁶⁸

5.2.6 Historiebruk- Hvordan er historien blitt brukt og brukes i ulike sammenhenger?

Som vi tidligere har vært inne på møter elevene historie på mange ulike arenaer utenfor skolen. Formålet med historieformidlingen i skolen er at elevene skal lære om fortiden for å utvikle seg til gode medborgere. Det finnes imidlertid også andre aktører som formidler historie av helt andre grunner. Forskningsfeltet *historiebruk* fokuserer på hvorfor og hvordan historie blir brukt og tilpasset konkrete behov i nåtiden. Historiker Klas-Göran Karlsson har i boken konstruert en større typologi, for å illustrere de ulike måtene historien kan brukes på.²⁶⁹ Her skiller han mellom vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, politisk-pedagogisk og kommersiell historiebruk.²⁷⁰ Historien blir med andre ord brukt på mange måter. I dagens informasjonssamfunn er det spesielt viktig at eleven blir bevisst på hvilke aktører som former historiebevisstheten deres og hvordan. Dette henger i tråd med dannelsens mål om at elevene ikke skal være et offer for styring og kontroll, men være i stand til å møte omgivelsene med et kritisk blikk.

²⁶² Et lignende eksempel finnes på side 498 (Midtausten)

²⁶³ Madsen et al. 2013: 501

²⁶⁴ Madsen et al. 2013: 505

²⁶⁵ Madsen et al. 2013: 286

²⁶⁶ Madsen et al. 2013: 498

²⁶⁷ Madsen et al. 2013: 533

²⁶⁸ Madsen et al. 2013: 445

²⁶⁹ Karlsson 2009: 58

²⁷⁰ Karlsson 2009: 59

Historiebruk er nevnt i beskrivelsen av hovedområdet historieforståelse og metoder: ”Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid inngår i hovedområdet.”²⁷¹ Det som Karlsson betegner som ideologisk og politisk-pedagogisk historiebruk har fått størst plass i læreplanen gjennom kompetansemålet som lyder: Eleven skal kunne: ”drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger”.²⁷² I dette delkapittelet skal jeg gjennomgå hvilke typer historiebruk som kommer til uttrykk i lærebøkene.

Historie vg2- vg3

I Cappelen Damms lærebok blir det i liten grad reflektert rundt historiebruk i teksten. Jeg har gjennom min analyse funnet et eksempel, og det er i kapittelet om mellomkrigstiden. Her står det at det under Stalins styre ble utgitt en ny partihistorie som ble skrevet under streng overvåkning av Stalin selv. ”Historien var redigert slik at Stalins rolle før og etter 1917 ble forherliget, mens Trotskij framstod som djevelen i det stalinistiske verdensbildet”²⁷³ Her ser vi altså at Stalin brukte historie for å legitimere sin egen makt, og undergrave sin politiske motstander. I Karlssons typologi blir denne typen historiebruk betegnet som ideologisk.

Perspektiv

I *Perspektiv* finner vi noen flere eksempler på historiebruk.

I kapittelet om første verdenskrig blir det reflektert rundt pedagogisk og ideologisk historiebruk. For å få støtte i befolkningen i krigføringen appellerte myndighetene i de europeiske landene til patriotiske og nasjonalistiske følelser. I *Perspektiv* står det at ”I alle land vart skolebarn fortalde at akkurat deira land og folk var noko eineståande og unikt, med ei spesiell historie og ei spesiell kultur dei skulle vere stolte av.”²⁷⁴ Det blir også vist til en fransk lærebok i historie fra 1912. I et tekstutdrag fra denne læreboken står det blant annet at ”Ved å forsvare Frankrike forsvarer vi landet der vi vart fødde, det vakraste og mest gjevsmilde landet i verda. (...) Frankrike har sidan revolusjonen spreidd ideane om rettferd og menneskeverd over heile verda. Frankrike er det mest rettferdige, frie og beste av alle

²⁷¹ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

²⁷² Utdanningsdirektoratet 2009: 4

²⁷³ Libæk et al. 2013: 299

²⁷⁴ Madsen et al. 2013: 289

fedreland.”²⁷⁵ I 1912 ble det altså vist til den franske revolusjonen for å øke forsvarsviljen i Frankrike ved en eventuell krig i nåtiden.

Det blir også vist til politisk og ideologisk historiebruk i kapittelet om andre verdenskrig i Norge. Her blir det forklart hvordan norsk historie var et viktig virkemiddel i *Nasjonal Samlings* politikk. ”Det gamle Noreg skulle reisast att med orden og disiplin. Partiet brukte symbol frå vikingmytologien og gammalnorske nemingar for å bygge opp under det nasjonalistiske”.²⁷⁶ Senere i læreboken får vi også høre at historie har blitt brukt for å splitte folkegrupper i den jugoslaviske borgerkrigen på 90-tallet.

Jugoslavias nasjonale og religiøse skilje hadde røtter heilt attende til tida da det osmanske imperiet ekspanderte på Balkan mot slutten av 1300-talet. Makthavarane i dei ulike republikkane spelte bevisst på historiske motsetningar, noko særleg Serbias leiar Slobodan Milošević vart berykta for. Det jugoslaviske dramaet viste korleis historiske erfaringar kan misbrukast i politisk propaganda.²⁷⁷

I kapittelet om andre verdenskrig blir også ikke-bruk av historien eksemplifisert. Ikke-bruk er når for eksempel den politiske eliten unngår å nevne aspekter ved fortidige hendelser som kan virke skadende ovenfor egne ideologiske og politiske preferanser.²⁷⁸ I omtalelsen av regjeringens offisielle beklagelse til den jødiske befolkningen blir det reflektert rundt hvorfor den norske medvirkningen til jødeforfølgelse lenge ikke var et tema i historien om den andre verdenskrigen. Det at regjeringen i 2012 valgte å gå ut med en offisiell unnskyldning, og belyser noe som tidligere har blitt fortrent, er et eksempel på det Karlsson klassifiserer som moralsk historiebruk.²⁷⁹

Læreboken tar også ved flere anledninger opp eksistensiell historiebruk. Det som kjennetegner eksistensiell historiebruk er når mennesker bruker historien for å forankre eller orientere seg i nåtiden. Denne formen for historiebruk blir nok dermed vel så ofte tatt i bruk av elevene selv, som av politisk maktelite. Det jeg vil karakterisere som det tydeligste eksempelet på eksistensiell historiebruk i *Perspektiv* er twitter-meldingen som jeg også viste

²⁷⁵ Madsen et al. 2013: 289

²⁷⁶ Madsen et al. 2013: 373

²⁷⁷ Madsen et al. 2013: 422

²⁷⁸ Karlsson 2009: 64

²⁷⁹ Karlsson 2009: 62

til i delkapittelet om historiske kilder.²⁸⁰ Her brukte twitter-brukeren historiske hendelser fra USA for å orientere seg under terrorangrepene 22. Juli 2011.

Ved å vise til disse eksemplene blir elevene bevisstgjorte på at historie kan være et kraftig virkemiddel, som blir brukt, men også misbrukt i mange sammenhenger. Paralleller til fortiden blir ikke trukket utelukkende for å informere, men også for å mimre, underholde, overbevise velgere, tjene penger og få oppslutning til en sak. Dersom elevene blir bevisste på at det å bruke historien til ulike formål er en vanlig praksis, vil det bli lettere for elevene å få kontroll over i hvilken grad de lar seg påvirke.

5.2.7 Oppsummering- abstrakt historiebevissthet

Når det gjelder utvikling av abstrakt historiebevissthet er forskjellene mellom de to lærebøkene store. Generelt sett kommer *Perspektiv* bedre ut enn *Historie vg2-vg3*. Sistnevnte har et særdeles stort forbedringspotensial når det gjelder utvikling av abstrakt historiebevissthet.

I *Historie vg2-vg3* blir det ved flere anledninger vist til ulike kilder. Problemet er at det aldri blir poengtert hvordan den historiske framstillingen i læreboken, eller generell kunnskap om fortiden er bygget på slike kilder. Det blir i noen få sammenhenger kommentert at vår kunnskap om fortiden avhenger av hvilke kilder som er tilgjengelige, men det blir ikke forklart at kildene åpner for ulike tolkningsmuligheter, og at framstillingen blir farget av forfatterens forforståelser og tekstens språk og sjanger. Disse momentene kommer implisitt til uttrykk i de sammenhengene hvor det blir vist til at ulike historikere har motstridende forklaringer på samme hendelse. Men når det ikke blir poengtert *hvorfor* de har det, er faren stor for at eleven leser historien ut i fra hverdagsforståelsen om at en av disse forklaringene er riktig, mens de andre er feil. Dette opprettholder forestillingen om at læreboken er en fasit, som elevene skal lære seg. Dette er ikke formålet med historiefaget, og fordrer i liten grad til dannelse og utvikling av medborgerskap.

Perspektiv viser til et bredere kildebegrep enn *Historie vg2-vg3*. I tillegg til at det i den kronologiske gjennomgangen blir vist til flere utradisjonelle kilder, blir det også poengtert i *Framgangsmåtar*-delen at alle rester fra fortiden kan brukes som kilder. I *Perspektiv* er

²⁸⁰ Madsen et al. 2013: 532

faktisk hele *del 1* viet til historiske framgangsmåter. Elevene får her en innføring i blant annet kildebegrepet, kildekritikk, historiske problemstillinger og arbeidsmåter. De får dermed mulighet til å utvikle den teoretiske og metodiske verktøykassen *før* de går i gang med den kronologiske historiefortellingen. Jeg vil tro at dette vil føre til at elevene leser den historiske fortellingen med mer nyanserte øyne. De blir oppmerksomme på at selv om lærebokforfatterne ønsker å komme med en så objektiv framstilling som mulig, er den et resultat av deres utvalg, forforståelser og prioriteringer. Det skal imidlertid nevnes at lærebokforfatterne ikke gjør et poeng utav at denne problematikken også gjelder deres lærebok. Denne slutningen må elevene trekke selv. Generelt sett virker det som at *Perspektiv* forfattere har vært bevisste på å trekke teorien fra *del 1* inn i den kronologiske gjennomgangen i *del 2*. Som jeg så vidt nevnte savner jeg at de kildekritiske begrepene blir nyttet i praksis, men disse kommer igjen til syne i kursene i *del 3*. *Perspektiv* viser her, og ved flere andre anledninger hvordan en kan og bør jobbe med kilder og historisk materiale.

Grunnen til at det er såpass kritikkverdig at *Historie vg2-vg3* ikke vektlegger historisk metode og kildekritikk er at nettopp dette blir sett på som et av historiefagets viktigste dannelsesoppdrag. Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet blir kritiske og analytiske evner vektlagt som vesentlig for medborgerskap og læring til dannelse i både litteratur og læreplan. Det at elevene lærer å være kritiske, og ikke bare indoktrineres i samfunnet, er vesentlig for at demokratiet skal bli opprettholdt. Dersom elevene kun lærer å tilpasse seg, og ta til seg ferdig kunnskap vil de lett bli offer for styring og kontroll. Å stille kritiske spørsmål er løftet fram som spesielt viktig i sammenheng med internett, hvor tekster i stor grad blir skrevet og delt uten sensur. Når ingen andre fag vektlegger kildekritikk like mye som historiefaget, er det bekymringsverdig at dette nærmest er ikke-eksisterende i Cappelen Damms lærebok.

Jeg vil imidlertid understreke at heller ikke *Perspektiv* er feilfri. For eksempel blir det i alt for liten grad henvist til kilder på riktig måte. Selv om læreboken har en litteraturliste ved slutten av hvert kapittel, finnes det flere eksempler på at kilder som blir nevnt i teksten ikke blir vist til i litteraturlistene. I tillegg blir det både i *Perspektiv* og *Historie vg2-vg3*, ofte sitert fra historiske personer og dokumenter uten å gjøre rede for opphavssituasjon. Kildene blir dermed ikke etterprøvbare. Med dette lærer elevene i liten grad å bli kildekritiske. Et viktig poeng i kildekritikken er å gjøre rede for opphavssituasjon, altså hvem som har skrevet/uttalt seg, når og hvor. Dette er viktig for å redegjøre for kildens troverdighet, noe som er nyttig i historiefaget, men og også i møte med tekster i det daglige liv.

Det er også kritikkverdig at begge lærebøkene legger såpass lite vekt på historiebruk. At elevene skal bli klar over hvilken rolle fortiden spiller og blir brukt i dagens samfunn står sentralt i læreplanen. Historie blir brukt som virkemiddel i mange ulike settinger hvor målet om en objektiv og sannferdig formidling ikke er tilstedeværende. I de få eksemplene som lærebøkene viser til blir det i stor grad skapt et inntrykk av at historiebruk er et fortidig fenomen som ble tatt i bruk av aktører som NS og Stalin. Dette gir et feilaktig inntrykk når faktum er at historien ennå til stadighet blir brukt som middel i for eksempel valgkamp, politiske taler, minnesmarkeringer og reklame. Den mangelfulle reflekteringen rundt historiebruk kan gjøre at elevene opptrer passivt i disse sammenhengene, i den forstand at de ikke møter disse kraftige virkemidlene med et kritisk blikk, og tenker at historien som formidles er objektiv fakta.

Det begge lærebøkene gjør bra er at de i stor grad viser til motstridende forklaringer av historiske hendelser: Forskning viser at elevene har et behov for entydighet.²⁸¹ Det vil si at de ofte søker etter et fastsatt svar og ”riktig” kunnskap om ”hvordan det var”. Dette er nærmest en umulig oppgave, da ulike aktører har opplevd historiske hendelser på ulike måter, noe som også preger framstillingen av fortiden. Generelt i samfunnet vil det være vanskelig å finne et fastsatt fastsatt svar, da det finnes mange ulike forklaringer og innfallsvinkler på samfunnsmessige problemer og fenomener. Ulike aktører kan hevde at de har fasiten, men som en demokratisk medborger er det viktig å møte disse fastsatte forklaringene med et kritisk blikk. Dette er en ferdighet som historiefaget har stort potensiale for å utvikle..

Motstridene forklaringer er altså vesentlig for å utvikle elevenes evne til å navigere i mangfoldet av ulike meninger og perspektiver. Det å bygge opp et perspektivmangfold hos elevene kan begrunnes *faglig* i en utdannelsessammenheng ved at beskrivelsen av historien blir så sannferdig som mulig, men det kan også begrunnet *fagdidaktisk* i en dannelsessammenheng med at en beskrivelse av en hendelse eller periode fra ulike standpunkt vil legge grunnlag for at elevene får gjøre selvstendige vurderinger og refleksjoner om fortiden, og at de med dette utvikler en reflektert historiebevissthet.²⁸² Å sette seg inn i ulike sosiale grupper historiske perspektiver vil føre til at elevene også kan se dagens samfunn med andre øyne.

²⁸¹ Eikeland 2004: 23-24

²⁸² Eikeland 2014: 18

Kapittel 6- Identitetsperspektiv i lærebøkene

”Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre.”²⁸³ Denne påstanden er hentet fra læreplanen i historie, under formål med faget. I dette kapitlet vil jeg forsøke å belyse hvilke typer identiteter som fremstilles i de ulike lærebøkene, og hvilket potensial de gir for elevenes identitetsdannelse. Jeg skal begynne med individuell identitet, før jeg går videre på gruppeidentitet, nasjonal identitet og globalt medborgerskap.

6.1 Individuell livshistorie

I den første delen skal jeg se på identitet på det personlige plan, altså hvordan individet oppfatter seg selv som noe enestående, og adskilt fra andre. Identitetsdannelsen er kompleks, noe som gjør det utfordrende å operasjonalisere og analysere. I min analyse har jeg derfor lent meg mye på læreplanen, og hvordan den legger opp til identitetsdannelse i historiefaget. Jeg har også valgt å fokusere på det Eikeland kaller ”den store beretningen.” Når det gjelder individuell identitet skiller Eikeland mellom ”den lille” og ”den store” beretningen. Den lille beretningen handler om identitetsdannelse gjennom at eleven arbeider med historie der han eller hun er direkte involvert. Jeg tenker at det å jobbe med for eksempel elevenes forfedre, vil være vanskelig i en lærebok som skal brukes av flere tusen elever over hele Norge.²⁸⁴ Jeg har i denne sammenhengen derfor valgt å fokusere på ”den store beretningen”, som tematiserer individuell livshistorie ved å vise til historiske menneskers identitetsdannelse. Ved å vise hvordan økonomiske, sosiale, kulturelle, politiske og historiske forhold påvirket personers identitet i fortiden, vil eleven forhåpentligvis utvikle forståelse for at deres identitet også er et resultat av disse faktorene.²⁸⁵

Dette aspektet av identitetsdannelse kommer også fram i historiefagets læreplan. I formålsdelen står det at elevene skal lære at de er historieskapte. Det står også at elevene skal utvikle historiebevissthet som gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.²⁸⁶ Identitet er altså tett sammenvevd med historiebevissthetsbegrepet. Ved å få et innblikk i hvordan menneskers individuelle identitet ble dannet i fortiden, kan elevene utvikle en bevissthet

²⁸³ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

²⁸⁴ Dette ville nok vært mer gunstig å jobbe med dersom oppgaver var inkludert i analysen min.

²⁸⁵ Eikeland 2004: 6-8

²⁸⁶ Utdanningsdirektoratet 2009: 2

omkring egen identitetsdannelse. Dette er operasjonalisert gjennom følgende kompetansemål. Eleven skal kunne:

- presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger
- undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden
- vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet

287

Her ser vi altså at det er fokusert både på hvordan identitet ble formet i fortiden, og også hvordan identitet blir formet i dag. For å være en god medborger er det viktig å være bevisst på hva som former en selv og hva en blir påvirket av. Dette vil være viktig for å kunne påvirke omgivelsene sine. I hvilken grad viser lærebøkene at mennesker blir formet av, og selv former omgivelsene og historien?

Historie vg2-vg3

I Cappelen Damms lærebok er mange historiske personer omtalt. Hvor mye vi får vite om deres identitetsdannelse varierer i stor grad.

De fleste historiske personene blir kun nevnt med navn. Det blir fortalt hva de gjorde, men det blir ikke gått inn på hvilke faktorer som påvirket dem, og det blir ikke gått mer inn i deres bakgrunn eller karaktertrekk. Eksempel på dette er omtalelsen av John Locke²⁸⁸, Winston Churchill,²⁸⁹ Fransisco Franco²⁹⁰ og Charles de Gaule²⁹¹.

I mange sammenhenger fungerer bestemte personer som en slags protagonist i den historiske fortellingen, i den forstand at historien blir fortalt ut i fra deres tanker og handlinger. Den narrative fortellingen har gjennom de senere årene fått en renessanse i klasserommet. Fortelling blir sett på som et mektig våpen for å skape innlevelse og forståelse hos lytteren, da forskning viser at læring fremmes når den knyttes til kognitive tankeoperasjoner.²⁹²

²⁸⁷ Utdanningsdirektoratet 2009: 4-5

²⁸⁸ Libæk et al. 2013: 179

²⁸⁹ Libæk et al. 2013: 274

²⁹⁰ Libæk et al. 2013: 338

²⁹¹ Libæk et al. 2013: 348

²⁹² Lund 2011: 115

Historieframstillingen i *Historie vg2-vg3* er ikke fortalt som separate fortellinger, men det er tydelig at de har lånt noen virkemidler fra den narrative fortellingen. En av disse virkemidlene er at noen delkapitler bærer preg av å ha en personorientert fortellingsmåte. Dette kommer tydeligst fram når fortellingen dreier seg om land med diktatorisk ledelse. Et godt eksempel på dette er følgende tekstutdrag fra kapittelet om andre verdenskrig:

Etter Münchenavtalen følte Stalin at Sovjetunionen var overlatt til sin egen skjebne. "En kunne nesten tro at de tsjekkosllovakiske områdene ble avslått til Tyskland som en godtgjørelse for at landet skulle begynne krig mot Sovjetunionen", uttalte Stalin. Han mislikte at Sovjetunionen ble holdt utenfor konferansen i München, og mente at vestmaktene ofret Tsjekkoslovakia for sin egen sikkerhet. Som et mottrekk innledet Stalin drøftinger med Hitler med et overraskende resultat (...). Ikkeangrepsavtalen med Hitler gav Sovjet tid til å ruste opp og forberede seg på et mulig senere angrep fra Tyskland. Stalin kan også ha håpet på at vestmaktene og Tyskland ville ødelegge hverandre og dermed gjøre det lettere å få i stand kommunistiske revolusjoner i Vest-Europa.²⁹³

Her ser vi altså at hendelsesforløpet er fortalt ut i fra den sovjetiske diktatoren Stalins synsvinkel. Det er mange eksempler på at det blir vist til Lenin og Stalin som personer i de sammenhengene som handler om Sovjetunionen, mens når det er snakk om andre land med hyppig lederutskifting, blir det vist til navnet på landet og ikke personen. I kapittelet om den kalde krigen står det for eksempel at:

I takt med utvikling av den kalde krigen endret USA syn på tysk økonomi. Amerikanerne mente at det ville være umulig å få Europa på fote uten at Tyskland igjen ble en selvstendig stat med solid økonomi. Stalins mål var et samlet Tyskland under sovjetisk kontroll.²⁹⁴

Her blir det altså vist til USA som stat og Stalin som person. Dette kommer nok av at Stalin har vært og er lenge inne i bildet. Man kan si at han er en person som elevene har "blitt kjent med". Andre personer som har samme rolle i læreboken, og fungerer som "hovedperson" over flere sider er Lenin, Hitler, Mussolini, Mao Zedong og Franklin D. Roosevelt.

Lærebokforfatterne prøver altså i stor grad å personifisere historien. Jeg vil likevel peke på to mangler i Cappelen Damms lærebok som jeg mener minsker muligheten for identifikasjon og identitetsdannelse betraktelig. For det første er det ikke gjort rede for bakgrunnen til de fleste "hovedpersonene". Dersom jeg fortsetter å bruke Stalin som eksempel, ser vi at han kommer inn i læreboken ved Lenins død på side 294. Der står det at Stalin var en av konkurrentene i

²⁹³ Madsen et al. 2013: 341

²⁹⁴ Madsen et al 2013: 383

en maktkamp om hvem som skulle overta Lenins rolle. Det eneste leseren får vite om bakgrunnen hans er at han var generalsekretær i partiet, og at han ikke hadde tro på verdensrevolusjon. Det viser seg etter hvert at denne mannen var en svært maktsyk, voldelig og paranoid diktator. Hvilke faktorer som gjorde at han ble slik, og klarte å komme i den posisjonen som han gjorde blir ikke redegjort for. Det samme gjelder omtalen av for eksempel Lenin og Mao.

Det skal sies at noen personer blir det nøye redegjort for. En av disse er terroristen Osama bin Laden:

I 1979 invaderte Sovjetunionen Afghanistan for å redde et kommunistisk styre fra sammenbrudd. I over ni år kjempet sovjeterne for å få kontroll. Blant islamistene som strømmet til Afghanistan for å bekjempe kommunismen, var *Osama bin Laden* fra Saudi Arabia. Som ung var han blitt inspirert av Det muslimske brorskap i Egypt. (...) Rett før Sovjetunionen ga opp Afghanistan i 1989, dannet bin Laden organisasjonen *Al Qaida* (basen), et nettverk av islamister som ville bekjempe fiender av islam. Osama bin Laden mente at nesten alle arabiske herskere var forrædere fordi de tillot de vantro amerikanerne å ha militærbase på islamsk jord.²⁹⁵

Her får vi altså vite bakgrunnen for at Osama Bin Laden ledet terrorangrepene mot USA 11. September 2001. Han hadde erfaring fra krig, mislikte USA, og var inspirert av Det muslimske brorskap, som avviser vestlig kultur og kjemper for å utbre Islam. På samme tid får vi lese om hvordan USA opererte i Afghanistan, og hvordan dette påvirket enkeltmennesket, som i denne sammenhengen er Bin Laden. En annen persons bakgrunn som blir redegjort for er arbeiderforeningslederen Marcus Thrane. Før vi får lese om Thranebevegelsen, og kampen de førte, står det skrevet at lederen deres var student og hadde fått mange ideer fra opphold i London og Paris. Han hadde også god kjennskap til de sosialistiske ideene fra Februarrevolusjonen i Frankrike i 1848.²⁹⁶ Disse eksemplene tydeliggjør at historien er formet av bevisste mennesker, som ble inspirert av samfunn, kultur og historie.

Den andre mangelen jeg vil peke på er at de personene som blir gjort rede for i all hovedsak er politikere, ledere eller politiske aktivister. Bare ved en anledning får vi høre den individuelle livshistorien til en ”vanlig” mann. Dette eksempelet finner vi i kapittelet om andre verdenskrig, og handler om den norske jøden Julis Paltiels ankomst til

²⁹⁵ Libæk et al. 2013: 469-470

²⁹⁶ Libæk et al. 2013: 235

konsentrasjonsleiren Auschwitz-Birkenau.²⁹⁷ Foruten om dette eksempelet finner vi gjennom hele boken ingen individualisering av ”den vanlige mann eller kvinne”, som tross alt har utgjort flertallet av befolkningen gjennom alle tider. Generelt sett er det også svært få personskildringer av kvinner. Noen kvinner, som for eksempel Marie Antoinette²⁹⁸, Aleksandra Kollontaj²⁹⁹ og Gro Harlem Brundtland³⁰⁰, blir nevnt, men det blir ikke gått inn i deres personlige tanker, meninger og livshistorie.

Perspektiv

I *Perspektiv* blir historiefagets rolle i identitetsdannelsen poengtert for elevene i innledningen til historiedelen:

Natur og teknologi, kultur, religion og kamp om prestisje, makt og ressursar - eit mangfald av faktorar har forma livsvilkåra frå den gongen alle levde som nomadar i små grupper, til det komplekse samfunnet i vår tid der menneska på jorda er knytte saman gjennom ein globalisert økonomi og alle slags digitale kommunikasjonsformer. Kjernen i historiefaget er behovet vi menneske har for å forstå oss sjølve, er det hevda. Nye kjelder, ny kunnskap og nye oppfatningar av kva som er viktig, vil tvinge fram nye oppfatningar av fortida og kanskje nye oppfatningar av oss sjølve. ³⁰¹

Her står det altså svart på hvitt at historiefaget kan gjøre at elevene endrer syn på seg selv. Når dette blir poengtert i innledningen får elevene mulighet til å være bevisste på at denne dannelsesprosessen foregår.

Det er tydelig at lærebokforfatterne har vært bevisste på å inkludere individuell identitetsdanning i læreboken. *Perspektiv* bruker også historiske personer som en slags hovedperson i de historiske hendelsene, og de gangene dette blir gjort blir det som oftest gjort rede for bakgrunn og karaktertrekk for den aktuelle personen. Det mest ”ekstreme” eksempelet på dette er framstillingen av Napoleon Bonaparte. Side 224 og 225 av læreboken er utformet som en avis eller et magasin, hvor hovedoverskriften er ”Napoleon Bonaparte (1769-1821) - Krigane og fredsslutninga”. Underoverskriftene, som er skrevet i rødt og blått, lyder som følger: ”Napoleons bakgrunn”, ”Frå hærførar til keisar”, ”Napoleonskrigane”, ”Wienerkongressen” og ”Waterloo 1815”. Alle disse historiske hendelsene dreier seg

²⁹⁷ Libæk et al. 2013: 357

²⁹⁸ Libæk et al. 2013: 187 + 189

²⁹⁹ Libæk et al. 2013: 293 + 320

³⁰⁰ Libæk et al. 2013: 431, 433, 436, 438, 447

³⁰¹ Madsen et al. 2013: 21

omkring Napoleon. På disse sidene får vi også høre om Napoleons barndom og hvordan veien fram mot keisermakt gikk for seg.³⁰² Det skal imidlertid nevnes at ikke alle historiske personer blir like godt redegjort for i *Perspektiver*. Heller ikke her blir for eksempel Stalins bakgrunn gjort rede for.

I eksempelet ovenfor så vi at Napoleon fungerte som hovedperson i historiske hendelsene. Napoleon er en svært kjent person som har spilt en stor rolle for europeisk historie, så denne måten å framstille tiden etter den franske revolusjon er rimelig vanlig. I eksempelet under skal vi i imidlertid se at en person som elevene trolig ikke har kjennskap til, blir brukt for å personifisere en periode i et kontinent som de fleste elevene trolig har lite kjennskap til:

Pu Yi (1906-1967) var Kinas siste keisar. Han personifiserer dei omfattande endringane Kina har vore gjennom med den tragiske og oppsiktsvekkjande livshistoria si. Pu Yi vart fødd i Den forbodne byen og vart keisar før han var tre år gammal. Dette var ei tid da mange opprørsgrupper hadde som mål å styrte keisardynastiet. Da han var seks år, i 1911, avvikla ei lita opprørsgruppe keisarinstitusjonen, og dermed fall Qing-dynastiet. Kinas meir enn to tusen år gamle historie som keisarrike var over, og Kina fekk ei republikansk styreform. Pu Yi heldt fram med å bu i Den forbodne byen til han vart jaga derfrå i 1924. I 1931 okkuperte Japan Mandsjuria i nordaust-Kina, og Pu Yi vart overtalt til å fungere som keisar for Mandsjuko, ein marionettstat styrt av japanarane. Samarbeidet med japanarane gjorde Pu Yi svært upopulær i Kina, og framleis er dei delane av Den forbodne byen Pu Yi budde i som liten, umåla og forfalne for å markere sviket hans. Da krigen var over, sat Pu Yi i sovjetisk og kinesisk fangenskap i til saman 15 år. Kona til Pu Yi, Wan Rong, som han hadde gift seg med etter at han plukka henne ut på eit fotografi da han var 16 år gammal, døydde etter kort tid i fangenskap. Ho hadde psykiske problem og misbrukta opium. Etter at Pu Yi kom ut av fangenskap i 1960, vart han omskolert til gartner og levde i Beijing saman med ein sjukepleiar til han døydde i 1967.³⁰³

Dette er et langt eksempel, men jeg ønsket å inkludere det for å få fram hvor grundig *Perspektiv* går til verks. I begynnelsen av avsnittet ser vi at forfatterne poengterer at de bruker Pu Yi for å personifisere de omfattende endringene som Kina gikk gjennom. Jeg vil argumentere for at personifisering av hendelser i Kina vil være svært viktig da dette er en historie og kultur de fleste elever har lite kjennskap til. Å kunne se hendelsene som skjedde gjennom en persons øyne, og se hvordan livet hans artet seg som en følge av disse hendelsene, gjør at elevene får en dypere forståelse av hva som skjedde. Samtidig får de

³⁰² Madsen et al 2013: 224-225

³⁰³ Madsen et al 2013: 460

muligheten til å utvikle empati og medforståelse for en person fra et fremmed kontinent i en fremmed tid, og speile dette med eget liv.

For å individualisere historien bruker *Perspektiv* narrative virkemidler hyppig. Eksempelet over er bygget som en fortelling, med en klar begynnelse, et vendepunkt og en slutt. *Perspektiv* har også tatt i bruk andre virkemidler fra fortellingssjangeren. Et av dem er at vi møter hovedpersonen *in medias res*, altså de starter midt i en situasjon. Et eksempel på dette finner vi i kapittelet om Norge på begynnelsen av 1900-tallet. Under overskriften ”Eit radikalt Ap og ideologiske straumdrag”:

Røysta hans dirrar. Den eine handa på talarstolen, den andre i véret. Han roper til tilhøyrarane sine no, om interessene til arbeidarklassen og om sosialismen som må løftast fram i sinn og samfunn. «Bær den fram til seier!» roper han. Og dei jublar, folkemengda under han, alle desse mennene med frakk og mørke hattar. Det er tusenvis av dei, og dei jublar for Martin Tranmæl (1879—1967). (...) Tilbake til Martin Tranmæl, mannen dei står og jublar for. Bondesonen frå Melhus vart den viktigaste leiaren i Arbeidarpartiet og var med på å dreie partiet i ei radikal retning. I 1918 leidde han den delen av partiet som såg for seg ein revolusjon der arbeidarane skulle reise seg mot overklassen.³⁰⁴

Dette virkemiddelet gjør at leseren føler seg til stede i den historiske handlingen, og får føle på Martin Tranmæls engasjement og stemningen i rommet når han taler. De eksemplene jeg har vist fram til nå, viser alle en personifisering av ledere og personlige aktivister, men *Perspektiv* inneholder også svært mange, og omfattende skildringer av ”vanlige mennesker.”

I *Perspektiv* får vi høre personschildringer og livshistoriene til mange ulike mennesker på alle nivåer i samfunnet. Vi får for eksempel høre historien til David Rowland som jobbet som fabrikkarbeider i Manchester fra han var seks år, Emily Davison som viet livet sitt til den militante kvinnerettighetskampen, husholdersken Borghild som samarbeidet med tyskerne under andre verdenskrig, den afroamerikanske 14-åringen Emmet Louis som ble drept av hvite menn for å plystre på en hvit dame, kunstneren Vann Nath som ble torturert av Røde Khmers, den koreanske soldaten Yang Kyoungjong som kjempet både for Japan, Sovjetunionen og Tyskland under andre verdenskrig, og eleven Laila som er nysgjerrig på sine kvenske oldeforeldre.

³⁰⁴ Madsen et al. 2013: 336

Ut i fra eksemplene ovenfor kan vi se at *Perspektiv* opererer med et representativt utvalg både når det gjelder kjønn, etnisitet og nasjonalitet på personene som blir personifisert. De fleste av disse eksemplene er integrert i den øvrige teksten og blir brukt som eksempler på at historien formet enkeltmennesker, og at enkeltmennesker formet samfunnet og historiens gang.

Oppsummering- individuell livshistorie

Også når det gjelder individualisering av historien er det *Perspektiv* som kommer best ut. Personskildringer er gjennomgående gjennom store deler av læreboken. Vi får høre om bakgrunnen, tankene og målene til de som bestemte i samfunnet, og vi får innblikk i hvordan dette fikk konsekvenser og endret hverdagen for enkeltmenneskene som ble bestemt over. Det at ”vanlige” enkeltmennesker blir individualisert på denne måten kan gjøre elevene bevisste på at også dem kan være historieskapende, og at en ikke trenger være president eller politiker for å spille en viktig rolle i samfunnet. Det kan også bli klarere for eleven at det er fortidige enkeltindivider som har formet det demokratiske samfunnet vi i dag lever i. Noen hadde gode forutsetninger for dette, andre ikke. Når bakgrunnen til disse menneskene blir redegjort for skaper det rom for refleksjon over egne forutsetninger og egne valg.

I *Historie vg2-vg3* ser man at det er noen eksempler på at historien blir personifisert, men det er svært lite variasjon når det gjelder hvilke personer som blir individualiserte. For eksempel blir det kun gjort rede for én person som ikke fungerer som politisk leder eller aktivist. Kvinnelige ledere og politikere blir navngitt. Det blir også redegjort for hvilken politikk de førte, eller hvilke meninger de hadde, men det er såpass lite nærgående at jeg ikke vil tro at det skaper grobunn for identitetsdannelse og selvrefleksjon. Denne måten å framstille historien på er den som har vært mest vanlig i tradisjonell historieskriving. Siden 70-tallet har det imidlertid blitt kjempet for en emansipatorisk historiedidaktikk, som ikke bare ser historien fra makthavernes perspektiv, men også fra vanlige kvinner og menns.³⁰⁵ Ettersom at dette ikke har vært vanlig i tradisjonell historieskriving, krever det en annen type kildemateriale. Læreboken *Perspektiv* viser imidlertid at dette i stor grad er mulig.

På et punkt vil jeg rette kritikk mot begge lærebøkene. Det finnes svært få eksempler på personifisering av ”vanlige” personer som kommer fra utenomeuropeiske land. Dette gjelder spesielt personer fra Midtøsten og afrikanske land. I kapittelet om imperialisme og

³⁰⁵ Eikeland 2014: 18-19

kolonialisme har det afrikanske kontinentet fått stor plass, men det blir ikke i noen tilfeller sett hvordan denne utviklingen rammet et vanlig enkeltmenneske på det afrikanske kontinentet. ³⁰⁶

6.2 Sosial identitet

Mennesket er et sosialt vesen, som har behov for å knytte seg sammen med andre mennesker. Hvilke grupper man identifiserer seg med er avhengig av mange variabler. Det kan for eksempel være kjønn, legning, religion, etnisitet, alder og så videre. I analysen valgte jeg å fokusere på grupper som historisk sett har blitt undertrykte, og som derfor vil være ekstra viktige å løfte fram i skolesystemet. På grunn av masteroppgavens ordbegrensning har jeg her valgt å kun vise et utvalg av funnene. Den gruppen jeg har valgt å fokusere på i denne sammenhengen er norske minoriteter og den samiske urbefolkningen. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på disse gruppene er at de blir lagt stor vekt på i læreplanen. I den generelle delen av læreplanen står det at:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklege og kulturelle minoriteter.

Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordommar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis. ³⁰⁷

Her blir det redegjort for at læring om andres kultur og verdier gir grobunn for å reflektere over egne verdier og hvilken gruppe en selv identifiserer seg med.

Forholdet mellom majoriteter og minoriteter er et stort forskningsfelt når det gjelder identitet.³⁰⁸ Ordet minoriteter blir brukt om et folketall som utgjør et mindretall av et lands befolkning. Disse gruppene har gjerne en annen kultur, språk eller religion enn majoriteten i landet.³⁰⁹ I Norge har jøder, kvener/norskfinner, rom (sigøynere), romanifolk (tater) og skogfinner status som nasjonale minoriteter. Samer har status som urfolk. Europarådet og norske myndigheter har som siktemål å legge til rette for at disse gruppene kan utrykke, bevare og utvikle sin identitet.³¹⁰

³⁰⁶ Konsekvensene av dette blir nærmere gått inn på i kapittel 6.4

³⁰⁷ Utdanningsdirektoratet 2015

³⁰⁸ Nielsen 2000

³⁰⁹ Wæhle 2015

³¹⁰ Utdanningsdirektoratet 2014: 7

Læreplanen i historie vg3 har flere kompetansemål om urfolk og minoriteter. Blant annet blir urfolk og minoriteter eksplisitt nevnt gjennom dette kompetansemålet: Eleven skal kunne: ”gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken”³¹¹, og implisitt gjennom dette: Eleven skal kunne ”drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse.”³¹²

Jødene er den norske minoriteten som har fått størst plass i lærebøkene. Noe annet ville vært unaturlig, ettersom at dette er en stor internasjonal folkegruppe som har spilt en viktig rolle i historien. Læreboken dekker tema som for eksempel jødeforfølgelse i mellomkrigstidens Tyskland, Holocaust i andre verdenskrig, og opprettelsen av staten Israel som et resultat av sionismen i etterkrigstiden. Historien til den jødiske befolkningen er stor, og viktig for å forstå hvordan minoriteter har blitt brutalt behandlet i nyere historie. Denne historien er imidlertid for stor til å få plass til i denne oppgaven. Av den grunn har jeg i dette kapitlet valgt å avgrense tema til Norge, og den norske nasjonalstatens behandlinger av de gruppene som i dag har status som nasjonale minoriteter og urfolk. Jeg vil likevel understreke at fortellingen om andre nasjonalstaters behandling av disse minoritetene også vil være vesentlig i både minoritetsbefolkningens og andre nordmenns identitetsutvikling.

Historie vg2-vg3

I Cappelen Damms lærebok blir de norske jødene situasjon først redegjort for i kapitlet ”Demokratisering og nasjonalisme”. Her kommer det fram at allerede i 1814 var jødene et folk som ble betraktet som annerledes. På tross av at yrings- og religionsfrihet ble stadfestet i grunnloven, ble nemlig jøder nektet adgang til riket.³¹³ Det blir ikke nevnt noe om jødene igjen før i kapitlet om mellomkrigstiden, under overskriften ”På siden av det norske samfunnet”. Her kommer det fram at både NS og Quisling, men også andre politiske parti, media og forskere, uttrykte motvilje mot jøder. Antisemittismen var utbredt i Norge. I dette avsnittet øker forståelsen for at jøder til stadighet ble betraktet som syndebukker, også i Norge, og at dette ikke var et nytt fenomen i den andre verdenskrigen. Det kommer blant annet fram at borgerlige partier beskyldte jødene for å være kommunistiske, at *Aftenposten* beskyldte dem for å infiltrere næringslivet, og at Quisling beskyldte dem for å sikte mot en

³¹¹ Utdanningsdirektoratet 2009: 5

³¹² Utdanningsdirektoratet 2009: 5

³¹³ Libæk et al. 2013: 198

jødisk verdensrepublikk.³¹⁴ I kapittelet om andre verdenskrig blir det beskrevet at allerede i 1940 gikk det norske politiet med på å registrere jøder og inndra radioene deres. Videre står det at det norske politiet gjennomførte en massearrestasjon av jødene i 1942, hvor de arresterte jødene etterhvert ble deportert til Tyskland. Det blir også forklart hvordan mange jøder klarte å flykte til Sverige, og at mange nordmenn hjalp til i denne prosessen. På samme side er det listet opp tall på hvor mange jøder som ble sendt til fangeleirer, hvor mange som døde, og hvor mange som klarte å flykte.

Historieskrivingen om jødene i *Historie vg2-vg3* er relativt overfladisk. Et unntak finner vi imidlertid på side 357. Her får vi, som tidligere nevnt, et innblikk i Julis Paltiels ankomst og opphold i fangeleiren Auschwitz-Birkenau, gjennom et utdrag fra Vera Kommissars (1995) bok *På tross av alt. Julius Paltiel – norsk jøde i Auschwitz*.³¹⁵ Dette avsnittet er et positivt innslag i en ellers oversikt- og statistikkpreget framstilling. Utdraget fra boken tydeliggjør at det faktisk var enkeltmennesker og familier som ble forfulgt, tatt til fange og drept. At en nordmann har opplevd disse grufulle hendelsene på bakgrunn av sin tilhørighet til et bestemt trossamfunn bør, og vil trolig vekke inntrykk hos norske skoleelever. Det jeg imidlertid savner i dette avsnittet, og i resten av fortellingen om den jødiske befolkningen, er en refleksjon over hvilke konsekvenser disse hendelsene fikk for jødisk identitet i etterkant av krigen. Etter kapittelet om andre verdenskrig blir ikke jødene nevnt i norsk sammenheng.

Foruten om jødene er samene den norske minoriteten som har fått størst plass i *Historie vg2-vg3*. Vi møter samene for første gang i kapittelet om demokratisering og nasjonalisme på 1800-tallet. Her blir det fortalt hvordan myndighetene i 1840-årene forlangte at samene skulle bli mer like nordmenn, som et ledd i det politiske spillet mot Russland. Det blir kort nevnt at dette førte til at samisktalende elever skulle undervises på norsk. Det blir ikke fortalt noe om hva denne norskundervisningen innebar. Videre fortelles det om uro innad i det samiske samfunnet:

Den svenske presten Lars Levi Læstadius satte i gang en luthersk vekkellesbevegelse som spredte seg til hele Nordkalotten. Læstadius var opptatt av å få slutt på drukkenskapen blant samene, han holdt kraftige prekener mot synd og umoral og fikk en stor tilhengerskare. Mange samer som deltok i Læstadius' vekkelse, kom stadig i konflikt med representanter for norske myndigheter. I fremste rekke

³¹⁴ Libæk et al. 2013: 332

³¹⁵ Libæk et al. 2013: 357

sto presten, som forvaltet Guds ord, og lensmannen, som hadde politimyndighet. Striden toppet seg i det såkalte Kautokeino-opprøret i 1852 da en kjøpmann og lensmannen ble drept, samtidig som presten ble mishandlet. To av aksjonistene mistet også livet under tumultene før myndighetene fikk kontroll.³¹⁶

Etter dette handlingsreferatet får vi vite at opprørerne ble dømt til usedvanlig harde straffer. To av opprørslederne ble dømt til døden, mens elleve andre måtte sone livsvarig fengsel. Det blir stilt spørsmål om hvorfor Høyesterett dømte så harde straffer, og videre reflektert noe rundt dette. Det som imidlertid ikke blir diskutert er hvorfor samene gjorde opprør. Var det på grunn av fornorskingspolitikken, eller på grunn av vekkelsesbevegelsen? Som leser av denne boken får man fortalt en historie hvor en folkegruppe gjorde opprør, og drepte representanter fra den norske stat, tilsynelatende uten en annen grunn enn at de hadde blitt påvirket av en svensk prest. Det blir ikke sagt noe om hvorfor samene var frustrerte, eller hvorfor de følte at de måtte ty til vold.³¹⁷

Det blir heller ikke redegjort for om Kautokeino-opprøret fikk noen følger for den samiske befolkningen på 1800-tallet, eller hvordan dette påvirket deres kultur og identitet utover 1800-tallet. Neste gang det blir skrevet om den samiske befolkning er i kapittelet om mellomkrigstiden, under overskriften ”På siden av det norske samfunnet”. I dette avsnittet blir det skrevet om nordmenns holdninger til de som var annerledes. Samene falt under denne kategorien, og det blir skrevet at denne folkegruppen ble betraktet som ”et primitivt urfolk som måtte oppdras.”³¹⁸ Et tekstutdrag fra oppslagsverket *Norge vårt land* fra 1937 som beskriver samenes ansiktstrekk som ”mongoloidlignende” understreker dette. Det kommer også fram at fornorskingspolitikken fremdeles holdt stand. Her blir det også fortalt kort hva den gikk ut på. ”Samiske og kvenske barn måtte lære norsk, og lærerne skulle passe på at de ikke snakket samisk eller kvensk i friminuttet.”³¹⁹ Ellers får vi lite om hvordan myndighetenes overgrep og nordmenns rasistiske holdninger påvirket samenes liv. Historien blir i liten grad fortalt fra samenes ståsted.

Det kapittelet hvor samenes kamp kommer klarest til uttrykk er i kapittelet som heter ”Norge fra gjenreisning til oljerikdom.” Her er det brukt i underkant av tre sider på å beskrive samenes kamp om rettigheter fra andre verdenskrig til i dag. Det står skrevet at selv om

³¹⁶ Libæk et al. 2013: 236

³¹⁷ Libæk et al. 2013: 236-237

³¹⁸ Libæk et. al 2013: 332

³¹⁹ Libæk et al. 2013: 331

norske myndigheter ga opp fornorskingspolitikken etter andre verdenskrig og ny norsk samepolitikk ble utformet i 1956, tok det lang tid å innfri målene om sosial og økonomisk likestilling for samene. Dette blir begrunnet med at det samiske samfunnet var preget av maktesløshet og lav selvfølelse etter mange hundre år med diskriminering. Historien om samene er imidlertid ikke sortmalt. Vi får høre at ”på tross av alle disse vanskene opprettet samene flere organisasjoner for å ivareta sine interesser.”³²⁰ Videre står det om hvordan de etter hvert utdannede og selvsikre samene både samarbeidet med, og kjempet mot norske myndigheter. Blant annet blir Alta-saken beskrevet, hvor hundrevis av demonstranter og samiske organisasjoner aksjonerte mot utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget på 70-tallet. Selv om demonstrasjonen ikke var vellykket, får den æren for å få regjering og storting til å avklare samenes rettigheter. Vi får høre at dette etter hvert førte til samelov, sameting og ny paragraf i grunnloven.³²¹ Det som er positivt i dette delkapittelet er at samenes identitet blir drøftet. Det kommer fram at årevis med undertrykking har satt sine spor, men at samene brukte siste del av 1900-tallet på å kjempe fram den æren og respekten de fortjener.

Kvenene har fått betydelig mindre plass i læreboken, enn både jøder og samer. Vi møter kvenene for første gang i første gang i kapittelet ”Industrisamfunnet blir til.” Der står det at mange flyttet til Nord-Norge, fordi der var det godt med jord. På 1800-tallet økte derfor også finneinnvandringen som hadde begynt på 1600-tallet.³²² Kvenene blir også nevnt i kapittelet om demokratisering og nasjonalisme, men kun i en bisetning. Etter det blir greid ut om fornorskingspolitikken ovenfor samene, står det at: ”Det samme gjaldt kvener (folk av finsk avstamning som innvandret til Norge fra slutten av 1600-tallet.)”³²³

Kvenene blir igjen nevnt i kapittelet om den første verdenskrigen, også her i sammenheng med norsk-russisk utenrikspolitikk. ”Fram til 1917 var Finland et storfyrstedømme under Russland, og den finske befolkningen i Nord-Norge, kvenene, ble nøye overvåket. Utenriksledelsen i Norge var urolig for at russerne skulle kreve kontroll over norske områder med kvensk befolkning.”³²⁴ Denne tråden blir gjenopptatt i kapittelet om mellomkrigstiden hvor det blir skrevet at myndighetene nå fryktet at kvenene ville støtte en finsk erobring av Finnmark. Det som er nytt i dette kapittelet er at det for første gang blir fortalt hvordan denne

³²⁰ Libæk et al. 2013: 442

³²¹ Libæk et al. 2013: 443

³²² Libæk et al. 2013: 211

³²³ Libæk et al. 2013: 236

³²⁴ Libæk et al. 2013: 281-282

rollen påvirket kvenenes liv. Som vi ser ovenfor ble det beskrevet hvordan fornorskingspolitikken gikk ut over samiske og kvenske skolebarn. Det står også hvordan norske myndigheter grep inn i det kvenske familielivet: ”Kvenske foreldre som var positive til fornorsking, ble blant annet belønnet med gratis abonnement på populære norske ukeblader som *Allers* og *Hjemmet*.”³²⁵ Det blir også fortalt hvordan kvenene ble mistenkeliggjort i ulike sammenhenger. De ble for eksempel overvåket på reise, og fikk ikke adgang til offentlige stillinger. Disse eksemplene maler et godt bilde på hvordan norske myndigheters fordommer grep inn i kvenenes liv helt ned på det hverdagslige plan.

Av de norske minoritetene som er nevnt i *Historie vg2-vg3* er det rom (sigøynere) og romanifolk (tater) det står skrevet minst om. Romfolk blir et par ganger nevnt i internasjonal sammenheng. Det står blant annet at nazistene i Tyskland gikk løs på romfolk da de mente at denne gruppen var blant dem som ”forurenset” det ariske tyske folk.³²⁶ På samme måte som i beskrivelsen av jødene kommer det fram at den norske stat ikke gjorde mye for å hjelpe folkegruppen, snarere tvert i mot. I kapittelet om mellomkrigstiden står det kort at romfolk ble nektet adgang til riket i 1927.³²⁷ Leseren får lite informasjon om hva som skjedde med romfolket som allerede var i landet. Var det faktisk noen i det hele tatt? Svaret på spørsmålet får vi 70 sider senere i kapittelet om Norge i etterkrigstiden, hvor det står at tater og sigøynere fremdeles ble diskriminert.³²⁸ Det blir imidlertid ikke utdypet hva denne diskrimineringen innebar for romfolket. Behandlingen av romanifolk/tater er noe bedre redegjort for i kapittelet om mellomkrigstiden. Der står det at taterne ble registrert og utsatt for psykologiske tester. Det står også at norske myndigheter gikk inn for å tvangsassimilere taterne og gjøre dem bofaste. ”Et middel var å ta barna fra taterfamilier og overlate dem til fosterhjem eller organisasjonen Norsk misjon blant hjemløse. Slik skulle taterne bli gode, kristne nordmenn.”³²⁹ Det som er bemerkningsverdig i denne sammenhengen er at betegnelsen på disse to gruppene varierer mellom kapitlene. De blir betegnet både som rom og romani, og sigøynere og tater, uten at det blir spesifisert at det er snakk om de samme gruppene. Hva gjør dette med gruppenes identitet?

Skogfinner, som også har status som nasjonal minoritet i Norge, er ikke nevnt i læreboken.

³²⁵ Libæk et al 2013: 331

³²⁶ Libæk et al 2013: 318

³²⁷ Libæk et al 2013: 331

³²⁸ Libæk et al. 2013: 408

³²⁹ Libæk et al. 2013: 331

Perspektiv

I *Perspektiv* blir det først skrevet om jøder i norsk sammenheng i det tre sider lange delkapittelet om Holocaust, i kapittelet om andre verdenskrig. Her står det om jødene som prøvde å flykte fra Tyskland da nazistene kom til makten, men at land som Storbritannia og Norge stengte grensene.³³⁰ Neste gang det blir skrevet om jødene er i kapittelet som handler eksplisitt om Norge i andre verdenskrig. Her blir det brukt to sider på å beskrive det norske Holocaust. Som vi har vært inne på tidligere blir denne historien i stor grad individualisert og fortalt gjennom den jødiske 16-åringen Kathe Lasnik som trolig ble drept i Auschwitz i 1942. Historien om Kathe understreker for leseren at jødene som ble forfulgt og arrestert under andre verdenskrig, var alminnelige nordmenn, som levde et vanlig liv før krigens utbrudd. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom beskrivelsen av et brev som Kathe sendte til skolen, for å gi beskjed om at hun ikke kom på skolen den påfølgende dagen. I dette delkapittelet kommer det imidlertid også fram at jødenes liv ikke var uproblematisk verken før eller under krigen: ”Også før nazistane kom til Noreg, vart jødane av mange oppfatta som annleis. Kort tid etter okkupasjonen auka presset mot dei. Snart kom det antisemittiske artiklar i pressa. Jødiske forretningar vart øydelagde og grisa til, og antijødisk propaganda florerte.”³³¹

Det kommer også fram at det norske politiet spilte en aktiv rolle med å kartlegge og arrestere jødene. Dette blir det også reflektert rundt. ”Lenge var ikkje den norske medverknaden til jødeforfølginga eit tema i historia om den andre verdskrigen. Kvifor ikkje? Kanskje passa ikkje den delen av historia dårleg inn i biletet av den nasjonen Noreg vi ønskte å vere ein del av?” Det er altså tradisjonelt nazistene som har fått skylden for jødedeportasjonen, men lærebokforfatterne poengterer at representantene fra politi og departementene stort sett ikke var nazister. Det norske politiet levde opp til tyske forventinger gjennom å registrere, arrestere og deportere jøder. I læreboken blir det også rettet søkelys mot at det tok lang tid før jødene mottok en unnskyldning fra norske myndigheter. Dette ble gjort på Holocaust-dagen 27. Januar 2012 av daværende statsminister Jens Stoltenberg. Deler av talen han holdt denne dagen er sitert i læreboka.³³² Det som imidlertid ikke blir beskrevet er hvordan denne fornektelsen av nordmenns deltagelse i jødeforfølgelsen, og også unnskyldningen som kom i

³³⁰ Madsen et al. 2013: 360

³³¹ Madsen et al. 2013: 382

³³² Madsen et al. 2013: 382

ettertid, påvirket jødernes selvfølelse og identitet. 772 norske jøder ble deporterte under andre verdenskrig. Det blir også skrevet at ”mesteparten av dei Norske jødane flykta over grensa til Sverige.” Hva har dette gjort med det jødiske miljøet i Norge, og deres selvfølelse og identitet? Situasjonen til den norske jødiske befolkningen i etterkrigstiden blir heller ikke redegjort for.

Samene blir for første gang nevnt i kapittelet om nasjonsbygging og vekst i Norge, men i denne sammenhengen blir de også bare nevnt. Det står at på begynnelsen av 1800-tallet var 96-97 prosent av nordmenn etnisk norske. ”Dei siste prosentane bestod av samar og av kvener/finnar som hadde vandra til Noreg austfrå på 1600- og 1700-talet.”³³³ Samene blir igjen nevnt i kapittelet om Norge på begynnelsen av 1900-tallet under overskriften ”Noreg for nordmenn?” Etter oppløsningen fra Sverige i 1905 var dagsorden preget av jakten på det norske. I *Perspektiv* står det at fokuset på det norske fikk store konsekvenser for de som sto utenfor storsamfunnet. Her står det at samene ble utsatt for en hardhendt forsoningspolitikk som tok sikte på å fjerne samisk språk og kulturarv. Det står ikke mer om hva denne forsoningspolitikken innebar. Neste gang vi får lese om samene er i kapittelet om Norge etter andre verdenskrig. Her står det at:

Samar og kvener hadde vorte utsette for forsoningsfreistnader så lenge nasjonalismen stod høgt i kurs (...) Etter 1945 vart assimileringspolitikken gradvis lagd vekk, og eigenarten til samane vart i større grad akseptert enn tidlegare. Samisk språk og kultur vart offisielt godkjende først i 1960-åra, og ein byrja med samisk språkopplæring i skolane i slutten av 1960-åra.³³⁴

Samene blir igjen nevnt i sammenheng med miljøvern og motstanden mot utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget i 1979. ”Da slo samar leir utanfor Stortinget og innleidde sveltestreik”.³³⁵ Det blir imidlertid ikke skrevet noe om hvilke konsekvenser denne saken fikk for samepolitikk og samisk identitet.

I historiedelen er kvenene kun nevnt to ganger, og det er i de to sitatene vi ser ovenfor. Vi ser altså at denne gruppen bare blir nevnt i sammenheng med samene, men det blir ikke sagt noe utdypende om deres situasjon hverken på 1800-tallet, 1900-tallet, eller i dag.

³³³ Madsen et al 2013: 249

³³⁴ Madsen et al 2013: 439

³³⁵ Madsen et al. 2013: 444

I *Perspektiv* er romfolk den minoriteten som blir mest omtalt etter jøder og samer. Her kan det imidlertid virke som at lærebokforfatterne er litt forvirret når det gjelder begrepsbruken på minoritetene. Den offisielle betegnelsen på gruppen som tidligere ble omtalt som tatere er nå romani, mens gruppen som tidligere ble omtalt som sigøynere nå blir betegnet som rom.³³⁶ I kapitlet om Norge på tidlig 1900-tall står det at ”Medlemmer av romfolket som budde i Noreg, dei såkalla taterane, prøvde ein å lære opp til å leve i gode norske heimar på ein eigen arbeidskoloni der dei kunne trenast i å bli ’bufaste’”.³³⁷ Her ser vi altså at læreboken omtaler romfolk som tatere, og det er nok tatere de har intensjon å skrive om, da det er denne minoriteten som ble et offer for fornorskingspolitikken på denne tiden. Det viser dette sitatet fra Utdanningsdirektoratet: ”Rom ble ikke sett på som tilhørende i Norge, og ble derfor ikke, i samme grad som for eksempel romanifolket/taterne, målgruppe for fornorskings- og assimileringspolitikken.”³³⁸ Når det igjen står om romfolk i kapitlet om Norge etter andre verdenskrig, vil det derfor være rimelig å tro at det også her, egentlig handler om romanifolk/tatere. Her står det at romfolk ble mer mislikte enn før, at romfolket ble rammet hardt av dyrevernsloven fra 1951 da de ikke lenger fikk lov til å ha hest, og at rombarn ble tatt fra foreldrene sine, og plasserte på barnehjem.³³⁹ Det står altså ganske utfyllende om behandlingen av romanifolk på disse sidene. Problemet er at det kanskje ikke vil være så identitetsskapende for verken rom eller romanifolk når betegnelsene er stokket om. I verste fall kan gruppene føle at de ikke blir tatt seriøst.³⁴⁰

Det jeg har gjennomgått til nå er deknningen av minoriteter i Historiedelen av *Perspektiv*. Jeg vil argumentere for at minoritetene har fått liten plass i denne delen, tatt i betraktning at de blir vektlagt i forholdsvis stor grad i læreplanen. Med unntak av jødene blir ikke minoritetene omtalt i egne delkapitler, men blir kun nevnt i sammenheng med andre tema. Heldigvis har også læreboken en essay-del som inneholder en tekst skrevet av professor ved *Senter for samiske studier*, Bjørg Evjen. Essayet heter ”De andre”, og tar utgangspunkt i eleven Laila, som har snakket med bestemoren sin, og funnet ut at oldeforeldrene hennes var finner, som ble fornorsket med tvang. Laila stiller spørsmålet: ”Hvem er jeg da?” Essayet er altså utgangspunkt i Lailas søken etter egen identitet. Evjen skriver at nasjonalismen på 1800-tallet holdt fram langt ut på 1900-tallet, noe som resulterte i at kulturelle variasjoner ble definert som et fremmed ikke-

³³⁶ Utdanningsdirektoratet 2014

³³⁷ Madsen et al. 2013: 330

³³⁸ Utdanningsdirektoratet 2014:31

³³⁹ Madsen et al. 2013: 439

³⁴⁰ Disse folkegruppene har hatt status som minoriteter siden 1999

norsk uttrykk. Det ble et skille mellom ”oss” og ”de andre”. Evjen skriver videre om hvordan mange av disse gruppene ble registrert av norske myndigheter, og hvordan det konsekvent ble jobbet for å trenge ut andre språk enn norsk, og andre religioner enn kristendommen. Fornorskingspolitikken i skolen blir forklart gjennom en beretning av ”Inga fra Tysfjord”:

I skolestua møtte jeg en ukjent vegg- en annen verden (...) Det var tider da den norske ABC-boka ble våt av tårer, krøllet og skitten av barnehender som søkte trøst og noe å holde seg til. (...) Minnes at jeg lærte på den samme skolen ”Det språk som vi i arv har fått av far og mor glem aldri at det er en skatt vi har på jord”. Hva slags tanker og følelser tror dere raste gjennom et barnesinn da? Skatten var det norske språket, samisk på den tiden ble oppfattet helt latterlig av storsamfunnet.³⁴¹

Her får elevene kjenne på hvordan fornorskingspolitikken, som ble nevnt i historiedelen, påvirket enkeltindividet, og bidro til lav selvfølelse og identitetsforvirring hos skolebarn.

Evjen trekker også paralleller til lignende eksempler i internasjonal historie:

Vi finner det samme om vi for eksempel går til Amerika og ser på måten den indianske befolkningen ble behandlet på i samfunnet, eller til aboriginene i Australia. Også i Europa, for eksempel i Frankrike, var befolkningen for hundre år siden mer flerkulturell enn vi kjenner i dag, med gamle minoriteter og minoritetsspråk i bruk. I dag er dette borte, og nye innvandringsgrupper dominerer bildet av ”det andre”³⁴²

Ved å vise til andre minoriteter på denne måten, utvider Evjen essayet fra å utelukkende gjelde norsk undertrykkelse av minoriteter, til en verdensomspennende undertrykkelse. Den norske elevgruppen er sammensatt av mange ulike kulturer. Enkelte elever har sannsynligvis opplevd å være en minoritet i andre land, og opplever nå også å være en minoritet i Norge. Ved å trekke disse parallellene skaper Evjen et grunnlag for at disse elevene også kan identifisere seg med de norske minoritetene.

Et annet positivt aspekt med Evjens essay er at hun følger opp den historiske gjennomgangen med å vise hvordan situasjonen er i dag. Under overskriften ”Fra skam til stolthet” forteller hun at det har skjedd en etnopolitisk oppblomstring i etterkrigstiden, først blant den samiske befolkningen, så den kvenske, i tillegg til taterne og romanifolket. Bevisstheten omkring egne rettigheter basert på tradisjonelle historiske forhold, har økt hos minoritetene. Dette er også

³⁴¹ Madsen et al. 2013: 574

³⁴² Madsen et al. 2013: 574-575

utviklingen internasjonalt. Det står at Laila, som vi møtte innledningsvis, synes det var spennende med en slekt som også viste seg å inneholde samiske forfedre, i tillegg til den kvenske. Evjen skriver også at samene er ett av urfolkene med høyest utdanning i internasjonal sammenheng.³⁴³

Jeg vil si at læreboken *Perspektiv* ”redder seg inn” med Evjens essay. Her får vi ikke bare lese historiske fakta og statistikk, men vi får et innblikk i hva fornorskingspolitikken faktisk gjorde med individenes tanker og følelser rundt egen kultur og identitet. Leseren får også en forståelse for hvilke spor denne politikken har satt, da det kommer fram at Lailas bestemor fremdeles ikke er begeistret over bakgrunnen sin. Mens den unge generasjonen føler nysgjerrighet og stolthet av å være annerledes, føler den eldre garde fremdeles på skam. Dette viser riktignok at utviklingen har gått riktig vei, og at minoritetens kamp har fått resultater de kan være stolte av. Essayet favner også over mange minoriteter. Selv om fokuset ligger på samer og kvener, blir det også fortalt om tatere og skogfinner. Den jødiske befolkningen blir ikke tematisert i essayet. Dette ses kanskje ikke på som nødvendig da jødernes situasjon ble beskrevet i sammenheng med Holocaust. Det jeg imidlertid savner er en oppdatering på hvordan jødernes situasjon utviklet seg etter andre verdenskrig. Det som er mest oppsiktsvekkende i *Perspektiv* er imidlertid at minoriteten romfolk ikke er nevnt gjennom hele boken, ved unntak om når begrepet ble brukt for å beskrive en annen folkegruppe.

Oppsummering - sosial identitet

Jeg vil si at framstillingen av minoritetenes forhold som undertrykkede av norske myndigheter blir godt belyst i lærebøkene. For eksempel vil jeg karakterisere det som positivt at det i begge bøkene kommer fram at antisemittismen også var utbredt i Norge før andre verdenskrig. Dette tydeliggjør at antisemittisme ikke var noe særegent for nazismen, som nordmenn bare ble et ”offer” for under tysk okkupasjon. Framstillingen skaper med dette god grobunn for kritisk selvrefleksjon hos norske elever. Jeg vil også tro at det er viktig for minoritetene at nivået av undertrykkingen og diskrimineringen kommer fram. Det skaper en visshet om at de, på tross av harde kamper, har klart å holde på egen kultur, noe som er verdt å være stolt over.

³⁴³ Madsen et al. 2013: 574

Hva denne kulturen innebærer sier derimot lærebøkene lite om. I læreplanen står det at utvikling av identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer.³⁴⁴ I framstillingen minoritetene kommer det i liten grad fram hvilke væremåter, normer og uttrykksformer som var og er særegne for de ulike kulturene. Stort sett er fokuset utelukkende rettet mot forholdet mellom minoritet og majoritet. Hva som har foregått innenfor den enkelte kultur sier framstillingen lite om. Jeg tenker det kunne vært viktig for både medlemmer av den aktuelle minoriteten, og andre nordmenn å lære hvordan disse folkegruppene levde, og hvilke normer, verdier og uttrykkformer de hadde. Medlemmer av minoritetsgruppene ville da fått en dypere forståelse for forfedres og egen identitet, og norske skoleelever ville fått større mulighet til å reflektere over hva det var som gjorde at disse gruppene ble betraktet som annerledes, samtidig som de ville fått en dypere forståelse av hvorfor disse gruppene ønsker å bevare nedarvede tradisjoner og verdier. Det eneste vi får vite om dette i lærebøkene er at rom og romani var reisende og at samene hadde samisk språk, og ikke var kristne på 1800-tallet. Om for eksempel jødene levde et annerledes liv enn nordmenn flest i tiden før andre verdenskrig får vi ikke vite noe om. Elevene får også lite informasjon om disse kulturelle særtrekkene er nedarvet til dagens generasjon.

Generelt sett trekkes det lite paralleller til disse gruppenes situasjon de siste 20-30 årene. Elevene får derfor i liten grad kunnskap om hvor relevant denne problematikken er i dag. Var norske myndigheters fornorskingspolitikk ”vellykket”, i den forstand at medlemmer av minoritetsgruppene følte skam over egen kultur og tok avstand fra den? Eller klarte de å stå i mot presset? *Perspektiv* går i noen grad inn på dette i Bjørg Evjens essay, hvor det står om samenes situasjon og selvbilde i dag under overskriften ”Fra skam til stolthet.”³⁴⁵ Det blir også sagt noe om at norske myndigheter i 2012 offentlig beklaget det norske politiets rolle under jødearrestasjonene i 1942.³⁴⁶ Disse eksemplene er imidlertid snarere unntak enn regel. Det er et faktum at mange av minoritetene har mottatt beklagelse fra norske myndigheter i nyere tid, men at representanter fra minoritetsmiljøene opplever dette som for lite, for sent.³⁴⁷

Jeg vil argumentere for at minoriteters identitet bør være et mer sentralt punkt i lærebøkene enn det er per i dag. Som den generelle læreplanen understreker har vi i dagens skole mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Det er ikke

³⁴⁴ Utdanningsdirektoratet 2015: 4

³⁴⁵ Madsen et al. 2013: 382

³⁴⁶ Madsen et al. 2013: 576

³⁴⁷ Utdanningsdirektoratet 2014

grunnlag for å tro at antallet vil synke, snarere tvert i mot. Som Bjørg Evjen poengterer i *Perspektiv* er ikke diskrimineringen som har foregått i Norge enestående. Den kan sammenlignes med historiske eksempler i land som Sverige, USA, og Frankrike,³⁴⁸ men jeg vil også understreke at den kan sammenlignes med situasjonen i dagens samfunn, hvor millioner av mennesker er drevet på flukt på grunn av etnisk og religiøs opprinnelse. Noen av de som flykter ender også opp i Norge, hvor flere opplever å bli revet mellom en norsk nasjonal identitet og en annen religiøs og kulturell identitet.

Helt til slutt vil jeg understreke at lærebøkene benevnelse av de ulike minoritetsgruppene ikke er god nok. Spesielt vil jeg rette kritikk mot *Perspektiv* da mine funn avdekker at lærebokforfatterne blander gruppene rom og romani. Dette kan bli oppfattet som mangel på respekt, noe som sannsynligvis ikke vil spille positivt inn på gruppens selvfølelse

6.3 Nasjonal identitet

I mange år ble det å vekke nasjonal identitetsfølelse betraktet som historiefagets viktigste oppgave. Som vi tidligere har vært inne på har denne patriarkalske dannelsesstradisjonen blitt erstattet med en demokratisk dannelsesstradisjon som fokuserer på evne til å stille kritiske spørsmål ved innholdet i det demokratiske samfunnet.³⁴⁹ I læreplanen kommer dette blant annet til uttrykk gjennom følgende kompetansemål:

Eleven skal kunne:

- drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse
- gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken
- vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet³⁵⁰

I disse kompetansemålene ser vi at elevene skal lære om nasjonalisme, og hvordan nasjonalfølelse kan virke både positivt og negativt på et samfunn.

³⁴⁸ Madsen et al. 2013: 574-576

³⁴⁹ I kapittel 2.1.1 om dannelse

³⁵⁰ Utdanningsdirektoratet 2009: 5

Selv om det på mange måter er et større fokus på det internasjonale samfunnet i dag, er det mange kompetansemål som dreier seg eksklusivt om Norge. Noen av disse er:

Eleven skal kunne:

- gjøre rede for hovedtrekk ved den industrielle revolusjon og undersøke hvilken betydning den fikk for næringsutvikling og sosiale forhold i det norske samfunnet
- gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen
- gjøre rede for hvordan arbeidsliv og arbeidsdeling mellom kjønnene har endret seg i Norge fra 1800-tallet og fram til i dag
- gjøre rede for noen økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i Norge etter 1945 ³⁵¹

Som vi tidligere har sett har også formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen fremdeles et stort fokus på at nasjonal identitet og solidaritet er en vesentlig del av skolens dannelsesoppdrag.³⁵² Nasjonal kulturarv og internasjonal kulturtradisjon er sidestilt i formålsparagrafen. Eleven skal gjennom norske kristne og humanistiske tradisjoner lære å forstå, og bli en aktiv del av det internasjonale felleskapet. Det jeg skal se på nå er hvor stor plass norgeshistorie har fått i de to lærebøkene, hvilken historie som blir fortalt, og på hvilke måter positive og negative sider ved norsk nasjonalfølelse kommer fram.

6.3.1 Hvor stor plass har norgeshistorie fått i lærebøkene?

Historie vg2-vg3

I *Historie vg2-vg3* er kapitlene delt inn noenlunde kronologisk, men også tematisk. Det vil si at noen tidsperioder blir dekket i flere kapitler. I de fleste kapitlene har Norge fått et eget delkapittel. I for eksempel kapittel 8: ”Opplysningstid og revolusjoner” som handler om Opplysningstiden og revolusjonene i Frankrike og USA, heter siste del av kapittelet ”1814 det norske opprøret”. Her blir det redegjort for hvordan nordmenn ble inspirert av opplysningsfilosofene og de revolusjonære i utlandet, og kjempet for sin egen grunnlov i 1814. Jeg opplever det slik at Norge i disse kapitlene blir brukt som en ”case” for å få fram at det som skjer internasjonalt også påvirker enkeltnasjoner. Unntakene i dette mønsteret er at Norge i etterkrigstiden har fått et eget kapittel som heter ”Norge- Fra gjenreisning til

³⁵¹ Utdanningsdirektoratet 2009: 6

³⁵² Se kapittel 4.1

oljerikdom”, og at Norge ikke har fått en egen del i kapittel 11, 15, 17 og 18.³⁵³ Norge blir imidlertid ofte nevnt i de delene som handler om internasjonal historie. Et eksempel er at det i delkapittelet om Kina i kapittelet ”Verden i endring” står at: ”I 2010 reagerte det kinesiske lederskapet med raseri mot Norge da den fengslede demokratiforkjemperen Liu Xiaobo fikk Nobels fredspris. For dem var dette en uhørt innblanding i Kinas indre anliggende.”³⁵⁴ Dette henger i tråd med læreplanverkets mål om å lære om det ukjente gjennom det kjente.³⁵⁵

Perspektiv

Perspektiv operer med tydeligere skiller mellom i internasjonal historie og nasjonal historie. Fra vg3-delen begynner i kapittel 8, til og med kapittel 13 er boken inndelt med annenhvert kapittel internasjonal historie og norsk historie. For eksempel heter kapittel 14 ”Den andre verdenskrigen”, og handler om den andre verdenskrigens gang i Europa og verdenssamfunnet, mens kapittel 15 heter ”Ny krig og eit vanskeleg oppgjer”, og handler om den andre verdenskrigen i Norge. Unntaket er at Norge ikke har fått et eget kapittel om 1. Verdenskrig, men denne blir behandlet i kapittelet om mellomkrigstiden. Kapittel 18, 19 og 20³⁵⁶ handler utelukkende utenomeuropeisk historie. Kapittel 21 omhandler tema som var aktuelle i 2013, og som ser mot framtiden. Temaene i dette kapittelet er både nasjonale og internasjonale, og inneholder blant annet to sider om terrorangrepene i Norge 22. Juli 2011. Også i *Perspektiv* blir det også ofte vist til Norge i de kapitlene som egentlig omhandler internasjonal historie. For eksempel står det om Oslo-avtalen i kapittelet om Midtøsten.³⁵⁷

6.3.2 Hvilken norgeshistorie blir fortalt?

Selv om kapittelinndelingene i de to lærebøkene er ulike, er framstillingen av norgeshistorien oppsiktsvekkende lik. I dette avsnittet har jeg derfor valgt å sammenfatte analysen av de to lærebøkene. Begge lærebøkene inneholder en grundig beskrivelse av politikken som førte til at Norge fikk sin første grunnlov i 1814.³⁵⁸ Det blir i begge bøker forklart at nordmenn flest ikke var så opptatt av politikk på denne tiden, men at nasjonalromantikken blomstret på 1800-tallet, noe som førte til at folket sto samlet om unionsoppløsning med Sverige i 1905.

³⁵³ Unntakene er Kapittel 11: kolonialisme og imperialisme, Kapittel 15: vest mot øst- Den kalde krigen, Kapittel 17: Brennpunkt Midtøsten og Kapittel 18: Verden i endring.

³⁵⁴ Libæk et al. 2013:493

³⁵⁵ Utdanningsdirektoratet 2015

³⁵⁶ Kina og Japan i moderne tid (18), Gamla koloniar- nye statar (19), Midtausten (20)

³⁵⁷ Libæk et al. 2013: 516

³⁵⁸ Libæk et al. 2013: 195-200 og Madsen et al. 2013: 240-248

Politikken som førte fram til unionsoppløsningen er også godt beskrevet. Økt deltagelse i samfunnslivet og motkulturer får mye ære i begge bøkene.³⁵⁹ Videre blir industrialiseringen, det store hamskiftet, og flytting både innad og ut fra Norge beskrevet.

I beskrivelsen av Norges stilling under første verdenskrig blir det i begge bøkene vist til Olav Ristes (1965) uttrykk ”Den nøytrale allierte”, som handler om at Norge offisielt var nøytrale, men i praksis samarbeidet med Storbritannia.³⁶⁰ Det blir også vist til at krigen førte til dårligere tider for de fleste, mens at noen utnyttet denne dyrtiden, og ble rike under krigen. Delene om mellomkrigstiden fokuserer i begge bøkene på hvordan den internasjonale økonomiske krisen rammet Norge, et radikalt arbeiderparti, borgerlig motstand og framveksten av fascismen i Norge. I kapitlene om andre verdenskrig legger begge bøkene stor vekt på nordmenns motstand mot tyskerne, men det blir også godt redegjort for at mange nordmenn samarbeidet med tyskerne, både frivillig og under tvang. Det kommer også fram at mange nordmenn følte en enorm hevnløst ovenfor disse menneskene etter andre verdenskrig, og at oppfatningen i dag er at mange tyskersympatisører og tyskerjenter ble straffet for hardt.

I begge lærebøkene har norgeshistorien etter andre verdenskrig fått et eget kapittel, og i begge bøkene er tittelen på kapittelet ”Norge fra gjenreisning til oljerikdom”³⁶¹ Disse kapitlene har også rimelig lik oppbygning da det er de samme temaene som blir tatt opp. Kort oppsummert er Norges etterkrigshistorie oppbygd på denne måten: Gjenreisning etter andre verdenskrig, gullalder for arbeiderpartiet, samarbeid med vestmaktene gjennom NATO og marshallplanen, velferdsstaten vokser fram, de gyldne årene fra 50-tallet- 70-tallet, Nei til EF i 1972, reformbølge på 70-tallet, oljeeventyret, miljøproblemer, høyrebølge, et flerkulturelt samfunn, Norge på 2000-tallet. Dette er de overordnede temaene som blir tatt opp i læreboken. De er imidlertid vektlagt ulikt. For eksempel har *Historie vg2-vg3* et tydeligere fokus på politikk. Det blir gått i dybden på det politiske spillet til de borgerlige partiene under arbeiderpartidominansen,³⁶² og det blir i større grad gjort rede for de ulike regjeringenes politikk gjennom tidsperioden. *Perspektiv* på sin side, har på en side listet opp ”Sentrale

³⁵⁹ Libæk et al. 2013: 237-246 og Madsen et al. 2013: 256-261

³⁶⁰ Riste, Olav (1965). *The neutral ally: Norway's relations with belligerent powers in the First World War*. Oslo: Universitetsforlaget

³⁶¹ I *Perspektiv* er kapitteloverskriften på nynorsk

³⁶² Libæk et al. 2013: 418-419

statsministre i Norge etter 1945". Her får vi lese om deres bakgrunn og politiske liv, men det er liten fokus på politikken de førte.³⁶³

Generelt sett er altså framstillingen av norsk historie rimelig lik i de to lærebøkene. Begge fremhever norsk samhold som vesentlig for blant annet opprettelse av grunnlov, unionsoppløsning og gjenreisning etter andre verdenskrig. Historien om Norge skaper grobunn for stolthet og nasjonal tilhørighet. For eksempel står det i *Historie vg2-vg3* at den norske grunnloven av 1814 var en av de mest demokratiske i samtiden,³⁶⁴ og i *Perspektiv* at Gro Harlem Brundtland var den første kvinnelige statsministeren i Norden, og at "'Kvinneregjeringa' til Brundtland i 1986 fekk merksemd verda over."³⁶⁵ Norge fremstår som en likestilt, fredelig og demokratisk nasjon. Likevel finner man lite ovenfra og ned-holdning i lærebøkene, og en høy dose selvkritikk.

6.3.3 Hvordan framstilles Norge under andre verdenskrig?

Som eksempel på dette vil jeg bruke lærebøkene sin framstilling om andre verdenskrig. Grunnen til at jeg har valgt å trekke fram nettopp andre verdenskrig som eksempel, er at disse fem årene av norgeshistorien har spilt, og fremdeles spiller en stor rolle i norsk identitetsbygging. Anne Eriksen (1995) skriver at erfaringene og begivenhetene fra krigen er blitt en viktig del av det nasjonale verdigrunnet.³⁶⁶ Andre verdenskrig er en kollektivtradisjon. Det vil si at minnene om andre verdenskrig ikke bare skaper betydning for de som opplevde krigen, men også de som ikke opplevde den. Kollektivtradisjonen dannes og vedlikeholdes gjennom sosial minneproduksjon i form av for eksempel lærebøker, tv-serier, filmer, private samtaler, taler og minnesmerker. Den sosiale minneproduksjonen er ikke nødvendigvis entydig, og de ulike stemmene kan kjempe om makten om hvilken historie som blir fortalt, og hvilken kollektivtradisjon som blir dannet.³⁶⁷ Dette tilstreber at lærebøkens framstilling er realistisk og nyansert.

Også når det gjelder framstillingen av andre verdenskrig i Norge er de to lærebøkene rimelig like. Begge bøkene begynner med å beskrive den tyske invasjonen av Norge 9. april 1940. *Perspektiv* beskriver denne dagen som "datoen som skulle rissast inn som eit symbol i det

³⁶³ Madsen et al. 435

³⁶⁴ Libæk et al. 2013: 198

³⁶⁵ Madsen et al 2013: 444

³⁶⁶ Eriksen 1995: 9

³⁶⁷ Eriksen 1995: 15

felles norske minnet. 'Aldri meir 9. april.'"³⁶⁸ Begge bøkene beskriver senkningen av det tyske skipet "Blücher" i Oslofjorden, som gjorde at den norske kongen, stortinget og regjeringen klarte å rømme,³⁶⁹ men det blir også konstantert at det tyske angrepet likevel var vellykket. Mye av skylden blir lagt på det norske forsvaret, som ikke var godt nok forberedt på tross av mange advarsler. I *Historie vg2-vg3* blir det listet opp 7 årsaker til hvorfor forvaret var dårlig forberedt.³⁷⁰ I *Perspektiv* står det kort at "Det norske forsvaret var dårleg rusta for eit åtak. Dei tøffe økonomiske kåra og dei elendige statsfinansane i mellomkrigstida gjorde at Noreg ikkje hadde styrkt forsvaret."³⁷¹ Begge bøkene reflekter over hvordan norske styresmakter forhandlet i denne perioden. Kong Haakon 7. blir presentert som en samlende figur, som styrket patriotismen og motstandsviljen til det norske folk. Samtidig kommer det fram i *Historie vg2- vg3* at stortingspresidentene ønsket at kongen skulle gå av,³⁷² mens det i *Perspektiv* blir fortalt at mange følte at kongen og regjeringen hadde rømt med halen mellom beina fra et ydmykende militært nederlag.³⁷³

Eriksen skriver at kollektivtradisjonen om andre verdenskrig kan ses på som en myte.³⁷⁴ En myte om en kamp mellom det gode og det onde, hvor nordmenn er det gode, og eksemplet på det moralsk riktige, mens tyskerne og nazistene er det onde. Denne mytologiske tankegangen blir problematisert i lærebøkene. Det skal sies at det i begge bøkene blir redegjort for den brede motstandsbevegelsen i Norge. Det står beskrevet at motstanden kom til syne i dagliglivet gjennom symbolske handlinger mot nazismen som for eksempel binders i jakkeslaget og rød topplue.³⁷⁵ Det blir forklart at grupper og organisasjoner som lærere, kirken, norsk idrettsforbund, og yrkesorganisasjoner nektet å innrette seg til nazistenes krav, noe som fikk følger for Hitlers fortrolighet til Quisling og NS.³⁷⁶ Det blir også greid ut om både hjemmefronten og utefronten, og den norske handelsflåten som var det største norske bidraget til alliert seier.³⁷⁷ Fortellingen om hvordan nordmenn ofret liv og frihet for fedrelandet disse fem årene skaper god grobunn for kollektiv stolthet. Men selv om dette er

³⁶⁸ Madsen et al. 2013: 370

³⁶⁹ Madsen et al. 2013: 371 og Libæk et. al 2013: 346

³⁷⁰ Libæk e al. 2013: 347

³⁷¹ Madsen et al. 2013: 371

³⁷² Libæk et al. 2013: 363-364

³⁷³ Madsen et al 2013: 371

³⁷⁴ Eriksen 1995: 19

³⁷⁵ Libæk et al. 2013: 368 og Madsen et. al 2013:374

³⁷⁶ Libæk et al. 2013: 368 og Madsen et al. 2013:374

³⁷⁷ Libæk et al. 2013: 366-369 og Madsen et al. 2013:374-377

kollektivtradisjonen, er ikke dette hele historien om andre verdenskrig, noe som kom kommer godt til uttrykk i lærebøkene.

Det blir blant annet fortalt at mange tusen nordmenn meldte seg inn i NS etter krigens utbrudd. Noen følte seg tvunget, mens andre gjorde det fordi de rett og slett var enige med Quisling og støttet nazistenes ideologi.³⁷⁸ I begge bøkene blir det også sterkt vektlagt at det i stor grad var norsk politi som sto for arrestasjonen av jødene i 1942. I *Historie vg2-vg3* står det: ”Selv om mange nordmenn satte livet på spill for å redde jøder, klarte tyskerne å få tak i relativt mange av dem med norsk assistanse.”³⁷⁹ I *Perspektiv* står det at ”Det norske statspolitiet var sjølv spydspissen i jødedeportasjonen.”³⁸⁰ Her blir det også reflektert rundt hvorfor denne medvirkningen fra norsk politi lenge ikke var et tema i historien om andre verdenskrig.

Kanskje passa den delen av historia dårleg inn i biletett av den nasjonen Noreg vi ønskte å vere ein del av? Noreg og nordmenn var ikkje delaktige i dei grufulle planane til nazistane. Eller var vi det? Skulda for jødedeportasjonen i Noreg vart lagt på tyske og norske nazistar. Det var ”dei” som gjorde det, ikkje ”vi”.³⁸¹

Av dette avsnittet får elevene en forståelse av at nasjonal stolthet kan føre til at deler av historien blir utelatt. Vi forteller den historien om Norge vil høre, som passer inn med det norske idealet. I disse to lærebøkene blir imidlertid norsk samarbeid med tyskerne godt gjort rede for. Blant annet blir Rinnanbanden beskrevet i Cappelen Damms lærebok³⁸², og det blir i begge lærebøkene skrevet at mange nordmenn jobbet på fangeleirer hvor tyskernes krigsfanger ble torturert og drept.³⁸³ Mange norske ungdommer meldte som også i som soldater og sykepleiere på tysk side.³⁸⁴ I *Perspektiv* får vi lese et utdrag fra dagboken til den unge soldaten Harald som kjempet på tysk side mot Sovjetunionen.³⁸⁵ Vi får også lese historien om den husholdersken Borghild som anga 19 menn fra bygda for motstandsarbeid.³⁸⁶ Dette nyanserer ”skurkebildet”, og viser at de som samarbeidet med

³⁷⁸ Libæk et al. 2013: 365 og Madsen et al. 2013:373

³⁷⁹ Libæk et al. 2013: 365

³⁸⁰ Madsen et al. 2013: 382

³⁸¹ Madsen et al. 2013: 382

³⁸² Libæk et al. 2013: 365

³⁸³ Madsen et al. 2013: 382 og Libæk 2013: 365

³⁸⁴ Madsen et al. 2013: 384 og Libæk 2013: 366

³⁸⁵ Madsen et al. 2013: 384

³⁸⁶ Madsen et al. 2013: 377

tyskerne ofte også var vanlige, unge nordmenn som kjempet med livet som innsats for det de mente var rett.

Begge lærebøkene understreker at tilstandene i Norge egentlig, sammenlignet med andre land, ikke var så verst. I *Historie vg2-vg3* står det at:

Omring 44 000 norske menn og kvinner ble fengslet, og om lag 9000 av dem ble sendt videre til fangeleirer i Tyskland. I alt mistet ca 2000 nordmenn livet på grunn av motstandsarbeid under krigen. Det er tankevekkende å sette disse tallene opp mot dødeligheten blant de sovjetiske og jugoslaviske krigsfangene og de polske slavearbeiderne som ble sendt til Norge. De ble utsatt for en ytterst rå og brutal behandling av tyske og norske voktere. Over 18 000 slaviske fanger døde av sykdom, mishandling og underernæring, og mange av dem ble henrettet. Til sammenligning omkom omkring 10 000 nordmenn til sammen som en følge av krigshandlinger mellom 1940 og 1945.³⁸⁷

Også i omtalen av den militære motstandsbevegelsen kommer det fram at den ikke var så omfattende som den mytiske fortellingen om andre verdenskrig gir inntrykk av. *Perspektiv* beskriver organiseringen av *Milorg*, og at de utførte sabotasjeaksjoner og likvideringer i samarbeid med eksilregjeringen. Avslutningsvis i avsnittet står et imidlertid: ”I det store og det heile var den militære motstanden i Noreg aldri spesielt omfattande.”³⁸⁸ Om *Gutta på skauen* står det at: ”Gutta på skauen fekk rykte på seg for å vere tøffe, unge menn som låg i skogen med våpen klare til å slåst- dette trass i at dei færraste av dei faktisk enda i kamp mot tyskarar.”³⁸⁹ Anne Eriksen skriver at motstandsarbeidet og hjemmefronten er blitt et nasjonalmoment, som gir Norge en beskjeden, men udiskutabel plass blant de seirende allierte.³⁹⁰ I lærebøkene blir det på mange måter stikkett hull på denne mytologiseringen av hjemmefronten.

6.3.4 Oppsummering - nasjonal identitet

Måten det blir reflektert rundt norsk historie og identitet er stort sett gjennomgående i lærebøkene. I kapittelet om andre verdenskrig ser vi at det er en jevn balanse mellom beskrivelse av hendelser som styrker følelsen av kollektiv tilhørighet, og hendelser som oppfordrer til kritisk selvrefleksjon. Begge deler står sentralt i medborger- og dannelseskonteksten. Å styrke patriotisme og fremme norske verdier blir i den generelle

³⁸⁷ Libæk et al. 2013: 365

³⁸⁸ Madsen et al. 2013: 375

³⁸⁹ Madsen et al. 2013: 376

³⁹⁰ Eriksen 1995: 58

læreplanen trukket frem som viktig blant annet for å styrke bånd mellom ulike lokalsamfunn og generasjoner. Det å lære om sin egen kulturtradisjon, og styrke nasjonal identitet kan også være et middel for å forstå internasjonal kultur og samfunn. I begge lærebøkene blir norsk historie fortalt med et internasjonalt bakteppe. Den internasjonale historien blir fortalt først, før det blir gått nærmere inn på hvordan utviklingen i det globale samfunnet påvirket samfunnsutviklingen i Norge. På den måten blir fortellingen om Norge en *case* for å forstå hvor store ringvirkninger internasjonal utvikling og hendelser fikk. Selv om Norge ikke var direkte innblandet i for eksempel første verdenskrig eller den kalde krigen, legger lærebøkene vekt på at nordmenns liv, tankesett og meninger ble påvirket. Dette vil jeg tro at styrker det globale medborgerskapet, da elevene her får en forståelse av det som skjer i det internasjonale samfunnet i dag, også vil påvirke det norske folk. Å være engasjert og aktiv i det internasjonale samfunnet vil derfor være vesentlig for å sikre vår trygghet, og våre tradisjoner og verdier.

Lærebøkene bidrar også til å styrke elevenes evne til kritisk selvrefleksjon. Som vi ser i kapittelet om andre verdenskrig blir det nærmest alltid rettet et kritisk blikk mot de momentene som blir trukket fram som positive og samlende. Dette er et generelt trekk i lærebøkene. Der det står om velferdsstaten blir det konstatert at noen grupper falt utenfor, der det står om oljeeventyret blir det også fortalt om ulykker og forurensning, og der det står om Norge som fredsnasjon står det at Oslo-avtalen egentlig ikke var så vellykket. Det norske folk har ofte handlet etter det som lønnet seg økonomisk, det som så best ut, og kanskje ikke alltid etter det som var moralsk riktig. I tillegg blir det også ofte vist til at det som skjedde i Norge ikke var så spesielt, som det en kanskje skulle tro. Dette vil kanskje bevisstgjøre elevene på det faktum at det norske samfunnet ikke er perfekt, og at vi kanskje ikke alltid har vært ”best i klassen”.

For å oppsummere løfter læreboken fram positive sider ved norsk historie og kultur, som styrker norsk identitet og samhold. Samtidig kommer det fram at det norske samfunnet har mangler. Nordmenn har utført hendelser, og hatt holdninger som vi ikke bør være stolte av, men som vi kan lære av i dag. Å stille spørsmål, påvirke og delta er viktig for å bevare det samfunnet vi har, men også for å forandre det til det bedre.

6.4 Global identitet

Nasjonal identitet blir mindre vektlagt enn før. Dette henger sammen med at samfunnet vi lever i har blitt stadig mer globalisert og multikulturelt. De siste års samfunnsutvikling har gjort at vi lever tett på ulike kulturer, og dette er ikke bare i fysisk form. Internett og nye kommunikasjonsformer har gjort det mulig å kommunisere, handle og diskutere med alle verdenshjørner. Samtidig lever vi i en verden preget av krig og konflikt. Kulturelle og religiøse motsetninger skaper strid. Dette har også endret forutsetningene for læring, og ført til et økt fokus på internasjonalt felleskap og global identitet.

Som jeg tidligere har vært inne på står det i opplæringslovens formålsparagraf at opplæringen skal utvide kjennskapen og forståelsen av både nasjonal kulturarv, og ”vår felles internasjonale kulturtradisjon”.³⁹¹ I formålet for historiefaget står det at:

Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfoldet av levestandarder og livsbetingelser for mennesker i fortiden. Historiefaget skal bidra til å øke forståelsen for at alle samfunn representerer verdier og holdninger som er resultater av historiske prosesser. Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene

Det vektlegges altså at det å lære om andre samfunns historie vil fremme toleranse, forståelse og gjensidig respekt for andre samfunns verdier og holdninger.

Historiedidaktiker Erik Lund skriver at selv om det har vært et økende fokus på global verdenshistorie de siste årene, er fremdeles den tradisjonelle verdenshistorien mest utbredt i læreplaner. Med den tradisjonelle verdenshistorien menes en framstilling med stort fokus på Europa og den vestlige verden. Vestlig sivilisasjon blir gjerne framstilt som ledende, og som et mål for andre kulturer.³⁹² Dette kan gjøre at elever får lite kunnskap om andre samfunn, og deres kulturer og tradisjoner. Det vil jeg tro øker mulighetene for at elevene utvikler et europeisk medborgerskap, til fordel for et globalt.

I denne delen av analysen har jeg rettet fokus mot den overnevnte problemstillingen, altså om lærebøkene danner grunnlag for utvikling av en internasjonal eller europeisk identitet. Nedenfor vil jeg kort gjennomgå hovedtrekkene i lærebøkens oppbygning. Lærebøkene er

³⁹¹ Opplæringslova 2017: §1-1

³⁹² Lund 2011:46

tematisk sett relativt like. Jeg har valgt å beskrive begge bøkene under ett, men jeg har foretatt en todeling av bøkene. Den første delen er den jeg oppfatter som *europaisk historie*, den neste oppfatter jeg som *utenomeuropeisk historie*. Jeg vil imidlertid presisere at dette er et stort tema, som er vanskelig å tegne et nyansert bilde av.

6.4.1 En kronologisk gjennomgang av Europas historie med lite fokus på andre verdensdeler

Vi kan på mange måter si at vg3-delen i begge lærebøkene starter med, og i hovedsak består av, en kronologisk gjennomgang av Europas og Norges historie fram til slutten på den kalde krigen. De to lærebøkene har ulik kapitteloppbygning, men temaene som blir gjennomgått er i grove trekk: Europeiske revolusjoner, demokratisering og nasjonalisme i Europa ³⁹³, europeisk imperialisme, første verdenskrig, mellomkrigstiden i Europa og USA, andre verdenskrig og den kalde krigen. I flere av kapitlene blir utenomeuropeiske samfunn og kulturer nevnt og redegjort for, men som regel i en europeisk kontekst, hvor det blir redegjort for hvordan de er blitt påvirket av europeisk vestlig kultur, politikk, økonomi og maktspill. Nedenfor skal jeg begrunne dette utsagnet.

I kapitlene om revolusjoner er hovedemnene i begge bøkene opplysningstiden, den amerikanske revolusjonen, den franske revolusjonen og den industrielle revolusjonen.³⁹⁴ I sammenheng med opplysningstiden, den franske og amerikanske revolusjon blir det ikke nevnt om disse fikk påvirkning i områder utenfor Europa og vesten. I *Historie vg2-vg3* blir det ved to tilfeller trukket linjer til asiatiske land i sammenheng med industrialiseringstemaet. På side 208 står det at ”Utenom Europa var det bare USA og Japan som lyktes i å skape omfattende industri før første verdenskrig brøt ut i 1914”,³⁹⁵ og på side 206 er det en rammetekst med overskriften ”Hvorfor først Europa og ikke Kina?”. I denne rammen er omtrent 60 prosent av teksten viet til å gjøre rede for forutsetningene for industriell revolusjon i England, mens 40 prosent sier noe om forutsetningene til Kina.³⁹⁶ I *Perspektiv* dreier framstillingen av industrialiseringen seg utelukkende om vesten.

Også i kapittelet om demokratisering og nasjonalisme i *Historie vg2-vg3* er det utelukkende

³⁹³ Dette fungerer kun som et hovedtema i *Historie vg2-vg3*

³⁹⁴ Kapittel 8 og 9 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 8 i *Perspektiv*

³⁹⁵ Libæk et al. 2013: 208

³⁹⁶ Libæk et al. 2013: 206

skrevet om utviklingen i europeiske land.³⁹⁷

Kapitlene om imperialismen skiller seg ut da hendelsene som blir omtalt hovedsakelig ikke er sentrert i Europa eller USA.³⁹⁸ I begge bøkene blir det likevel i stor grad fokusert på europeerne, og hva som drev dem til kolonialiseringen. Dette gjelder spesielt omtalelsen av koloniseringen av det afrikanske kontinentet. I begge lærebøkene begynner kapitlet om imperialismen med å fortelle historien om koloniseringen fra et europeisk perspektiv. Det vil si at det i begge bøkene blir viet stor plass til europeernes drivkrefter og deres årsaker til kolonialiseringen. Man finner imidlertid heldigvis også underkapitler som tar for seg afrikanerens møte med kolonimaktene. Det blir blant annet gjort rede for at mange afrikanere gjorde motstand og at mange døde av sykdommer som kolonistene hadde med seg. Men det blir også skrevet at mange samarbeidet med kolonimaktene og fikk mulighet til å ta høyere utdanning. Disse delene er imidlertid underrepresentert i forhold til europeernes historie. I tillegg er fokuset i stor grad rettet mot hvordan afrikanerne tilpasset seg vestlig kultur og styresett, i den forstand at lærebøkene ikke gir noe informasjon om hva afrikanerne ga avkall på. Det blir for eksempel verken gjort rede for hvilket styresett, religion, næringsliv eller hverdagsliv afrikanerne hadde før europeerne kom. Generelt sett blir det også viet svært lite plass til omtalelsen av afrikanernes hverdag i hele denne perioden. Av den grunn vil jeg si at også dette temaet i stor grad har et eurosentrisk fokus.

Omtalen av asiatiske kolonier er rimelig lik som omtalen av de afrikanske koloniene, med en hovedvekt på hva de europeiske stormaktene fikk ut av koloniene, hvilke problemer de møtte der, og hvordan de valgte å håndtere dem. Det finnes imidlertid et unntak, og det er beskrivelsen av Japan. Årsaken til dette er nok at Japan også fungerte som en kolonimakt. Japan blir imidlertid ikke inkludert i beskrivelsen av kolonimaktene i begynnelsen på kapitlet, men blir omtalt i samme underkapittel som India og Kina, som fungerte som et offer for europeisk kolonisering.

I kapitlene om første verdenskrig er fokuset også rettet mot det europeiske kontinentet.³⁹⁹ I *Historie vg2-vg3* blir det i innledningen reflektert rundt begrepet "første verdenskrig".

³⁹⁷ Kapittel 10

³⁹⁸ Kapittel 11 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 10 i *Perspektiv*

³⁹⁹ Kapittel 12 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 11 i *Perspektiv*

Historikerne har diskutert om krigen var en virkelig verdenskrig eller bare et oppgjør mellom europeiske stormakter. Sikkert er det at krigen spredte seg til Midtøsten, Afrika og Asia, og at krigsflåtene kjempet mot hverandre på verdenshavene. Soldater fra britiske og franske kolonier verden over gav sitt liv i det europeiske oppgjøret.⁴⁰⁰

Her løfter altså lærebokforfatterne fram at ”første verdenskrig” som begrep kan være misvisende. Dette er et typisk eksempel på et eurosentrisk begrep, hvor Europa blir sett på som verdens midtpunkt. Denne krigen som ble utkjempet mellom europeiske stormakter i et hjørne av verden blir i ettertid omtalt som en global krig. I *Perspektiv* blir ikke denne problemstillingen reist, og i *Historie vg2-vg3*, blir ikke dette temaet gått mer inn på. Begge bøkene fokuserer stort sett på årsaker og krigshandlinger i Europa. På side 294 i *Perspektiv* starter et underkapittel som heter ”Den europeiske krigen blir en verdskrig”. Her blir det fortalt at soldater fra koloniene deltok i kampene i Europa. Det blir videre ramset opp hvilke kolonier soldatene kom fra. Ellers blir det, i en egen rammetekst, gått i dybden på folkemordet i Armenia. Denne rammeteksten gir en god beskrivelse over folkemordet, hvor elevene får bakgrunnsinformasjon om hvorfor det skjedde, og hvordan det skjedde. Ellers er det Japan som får størst plass i dette delkapittelet. Japan utnyttet nemlig stormaktens krigføring og overtok handelen i Asia etter Frankrike, Tyskland og Storbritannia. De tok også kontroll over store deler av Kina i denne perioden.⁴⁰¹

I *Historie vg2-vg3* finner man også en underoverskrift med navn ”Nye fronter i og utenfor Europa”. Her blir følgende skrevet om utenomeuropeiske nasjoner:

Bare i Midtøsten hadde britene framgang. Både briter, franskmenn og russere oppfordret arabere, armenere og kurdere til å gjøre opprør mot tyrkerne. Til gjengjeld lovet de dem egne nasjonalstater etter krigen. Britene erobret store deler av Midøsten mot slutten av krigen, men for armenerne i Tyrkia ble verdenskrigen en katastrofe. En million armenere ble drept av tyrkere sommeren 1915 noe som mange mener var et folkemord. (...) Krigen spredte seg også til andre verdensdeler. Britene senket nesten alle tyske krigsskip på verdenshavene, og Japan gikk inn på ententens side og erobret tyske øyer i Stillehavet. De tyske kolonitroppene i Øst-Afrika klarte å holde en blodig krig gående mot britene helt til slutten av 1918. Briter og franskmenn på sin side hentet hundretusener av afrikanske og asiatiske soldater fra koloniene til skyttergravene i Europa.⁴⁰²

⁴⁰⁰ Libæk et al. 2013: 266

⁴⁰¹ Madsen et al. 2013: 394-995

⁴⁰² Libæk et al. 2013: 274- 275

Som vi kan se i dette tekstutdraget er presentasjonen av utenomeuropeiske nasjoner svært summarisk. Det er vanskelig å få et innblikk i hvordan verdenskrigene påvirket befolkningens hverdag, og hvordan de så på krigføringen som foregikk. Det som er verdt å merke seg er at det i *Historie vg2-vg3* blir nevnt at koloniene var misfornøyde etter Versailles-freden, da de ikke fikk den friheten de hadde blitt lovet for å delta i krigføringen.⁴⁰³ I Gyldendals lærebok blir det, i dette kapittelet, kun greid ut om at tyskerne og japanerne var misfornøyde med Versailles-freden.⁴⁰⁴

Kapittelet om mellomkrigstiden dreier seg i begge bøkene rundt den russiske revolusjonen, framveksten av fascismen og nazismen og økonomiske oppgangstider og nedgangstider i USA og Vest-Europa.⁴⁰⁵ Utenomeuropeiske nasjoner spiller med andre ord en svært liten rolle i disse kapitlene. Det blir i begge bøkene nevnt utenomeuropeiske land som eksempler på land som ble rammet av det økonomiske krakket i USA i 1929⁴⁰⁶, men det eneste utenomeuropeiske landet som blir beskrevet i detalj i denne tidsperioden er Japan. I *Historie vg2-vg3* står det skrevet 5-6 linjer om hvordan det økonomiske krakket fikk politiske følger i Japan.⁴⁰⁷ I *Perspektiv* blir situasjonen i Japan beskrevet under overskriften ”1930-åra: Ei fiendtleg verd.” Her står det om Japan som på 20-tallet var sterkt industrialisert og innførte flere og flere demokratiske reformer, men at depresjonen i 1929 førte til at ekstrem nasjonalisme fikk økt tilslutning. Forholdene i Japan ble etter hvert mer og mer brutale. De meldte seg ut av Folkeforbundet, og den japanske hæren erobret store landområder. På samme side står det om Italia som trosset Folkeforbundet og gikk til angrep på keiserdømmet Etiopia i 1935.⁴⁰⁸ I dette kapittelet på 22 sider er det altså brukt en dobbeltside på internasjonale forhold i denne perioden.

Kapitlene om andre verdenskrig kretser også i stor grad omkring de europeiske nasjonene.⁴⁰⁹ Det som imidlertid er verdt å merke seg her er at begge lærebøkene skriver at andre verdenskrigen startet i Asia. I *Historie vg2-vg3* blir dette poengtert rimelig tydelig i

⁴⁰³ Libæk et al. 2013: 281-282

⁴⁰⁴ Madsen et al. 2013: 300

⁴⁰⁵ Kapittel 13 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 12 i *Perspektiv*

⁴⁰⁶ Libæk et al. 2013: 305 og Madsen et al. 2013: 313

⁴⁰⁷ Libæk et al. 2013: 206

⁴⁰⁸ Madsen et al. 2013: 219

⁴⁰⁹ Kapittel 14 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 14 i *Perspektiv*

innledningen: ”Krigen begynte i Asia i 1947 da Japan angrep Kina.”⁴¹⁰ I *Perspektiv* står dette litt mer implisitt:

To tiår etter den første verdenskrigen var slutt, sette Tyskland i 1939 i gang ein ny europeisk storkrig. (...) Da hadde det alt vore krig i to år mellom Japan og Kina, og store delar av Kina var okkuperte av japanske troppar⁴¹¹

Dette er et tydelig eksempel på at historieskrivingen har fått et mer globalt perspektiv. Tradisjonell historieskriving, samt en rekke oppslagsverk, omtaler Tysklands invasjon av Polen i 1939 som starten på andre verdenskrig. Begge lærebøkene poengterer på hver sin måte at dette var starten på den europeiske krigen, mens selve verdenskrigen startet to år tidligere. I begge lærebøkene spiller Japan en stor rolle. Spesielt blir Japans herjinger i Kina, og Nanjing- massakren godt dokumentert.⁴¹²

I kapitlene om den kalde krigen står det relativt mye om andre nasjoner.⁴¹³ Begge lærebøkene tar for seg hvordan det ideologiske maktspeilet mellom USA og Sovjetunionen fikk store konsekvenser for hele verden, også land utenfor Europa. Stormaktene blandet seg for eksempel inn i krigføringen i Vietnam og Korea. Hovedvekten i omtalen av disse krigene er lagt på de europeiske stormaktenes strategi, men det blir også skrevet at krigføringen gikk hardt utover sivilbefolkningen. I *Historie vg2-vg3* blir også motsetningen innad i landene og bakgrunner for krigføringen beskrevet. Dette gjelder også *Perspektivs* dekning av Koreakrigen, mens i Vietnam blir historien om krigen stort sett fortalt ut i fra amerikanernes perspektiv.

Perspektivs framstilling av Vietnamkrigen begynner med å beskrive hvordan amerikanske soldater 29.april 1975 i all hast evakuerer fra Saigon, mens de blir beskyttet av tungt artilleri. Etter denne beskrivelsen blir følgende spørsmål stilt: ”Den største militærmakta i verda har tapt. Korleis kunne dette skje?”⁴¹⁴ For å svare på dette spørsmålet blir det greid ut om amerikansk krigføring og bakgrunnen for tapet. En amerikansk forsker som selv var soldat under vietnam-krigen blir sitert på at problemet var at for USA handlet aldri krigen om

⁴¹⁰ Libæk et al. 2013: 334

⁴¹¹ Madsen et al. 2013: 342

⁴¹² Libæk et al. 2013: 350-351 og Madsen et al. 2013: 353-354

⁴¹³ Kapittel 15 i *Historie vg2-vg3* og kapittel 16 i *Perspektiv*

⁴¹⁴ Madsen et al. 2013: 404

Vietnam, men om Kina, domino og troverdighet.⁴¹⁵ Avslutningsvis i omtalen om Vietnamkrigen blir det greid ut om hvilke politiske følger dette nederlaget fikk i USA, og hvilke reaksjoner tv-bildene fra Vietnam vakte hos den amerikanske og europeiske befolkningen.⁴¹⁶ Hvordan situasjonen utviklet seg i Vietnam etter USA trakk seg ut blir ikke redegjort for. Dette er også tilfellet i *Historie vg2-vg3s* omtale av krigen. Fokuset ligger i hovedsak på hvordan tapet påvirket selvbildet til USA.⁴¹⁷ Her ser vi altså at selv om krigføringen foregikk på et annet kontinent, og millioner av sivile døde er fokuset i størst grad rettet mot hva dette nederlaget gjorde for amerikansk identitet. Et lignende tilfelle finner vi også i *Historie vg2-vg3s* omtale av Sovjetunionen invasjon av Afghanistan i 1979. Her står det skrevet at Sovjetunionen tok kontroll over landet fordi de fryktet at Afghanistan skulle bli USA-vennlig, og det står at USA reagerte kraftig. Hvordan denne konflikten opplevdes for Afghanerne er ikke redegjort for.⁴¹⁸

Som jeg tidligere har vært inne på er kapittelet om den kalde krigen i *Perspektiv* delt inn etter SPØKT-modellen. Dette er grunnlagt på følgende måte: ”For å forstå kva slags konflikt den kalde krigen var, er det nødvendig å skaffe seg ein overblikk over dei ulike sidene ved konflikten.”⁴¹⁹ Kapittelet er derfor delt inn i sosiale forhold, politiske forhold, økonomiske forhold, kulturelle forhold og teknologiske forhold. Det som er verdt å merke seg i denne sammenhengen er at all omtale av utenomeuropeiske land finnes under kategorien politiske forhold. Utenomeuropeiske land er altså ekskludert fra for eksempel kategorien sosiale forhold. Denne delen tar kun for seg hvordan det var å leve i USA, Vest-Europa og Øst-Europa i denne perioden.

Det finnes også positive innslag i kapittelet om den kalde krigen. Som sagt blir det godt gjort rede for bakgrunnen for Korea-krigen, også fra koreanernes side. I tillegg skriver begge bøkene om Røde Khmer i Kambodsja. Røde Khmer var en geriljagruppe som styrte i Kambodsja fra 1975-1979. Lærebøkene maler et godt bilde av hvordan denne geriljagruppen torturerte og drepte store deler av befolkningen, som et ledd i planen om å starte ett nytt samfunn basert på jordbruk. Grunnen til at jeg karakteriserer dette som et positivt innslag i

⁴¹⁵ Madsen et al. 2013: 405

⁴¹⁶ Madsen et al. 2013: 405-406

⁴¹⁷ Libæk et al 2013: 395-397

⁴¹⁸ Libæk et al. 2013: 399

⁴¹⁹ Madsen et al. 2013: 393

lærebøkene er at hendelsene blir beskrevet fra et kambodsjansk perspektiv, og ikke et vestlig eller europeisk.⁴²⁰

6.4.2 En gjennomgang av utenomeuropeisk historie med et stort fokus på Europa

I de siste kapitlene i lærebøkene blir fokuset rettet mot det internasjonale samfunnet, hvor det blir foretatt en mer kortfattet kronologisk gjennomgang over hva som har foregått i noen av de utenomeuropeiske landene i samme tidsperiode. *Historie vg2-vg3* operer med et kapittel om Midtøsten, og et kapittel som heter ”Verden i endring”. Her blir avkoloniseringen i Afrika gjennomgått, i tillegg til at Japans, Kinas, Indias, Pakistans og Latin-Amerikas historie gjennom 1900-tallet blir fortalt. Perspektiv opererer med en mer omfattende kapittelinndeling. Også her finner vi et kapittel om Midtøsten, men før det finner vi et kapittel om Kina og Japan, og et om avkoloniseringen i India, Indonesia og Afrika. Det siste kapittelet i læreboken heter ”Mot ei ny verdsorden?” Her blir viktige hendelser og internasjonal utvikling fra 1990 fram til 2013 gjennomgått.

De siste kapitlene har altså et mer internasjonalt preg enn de første. Det som imidlertid er tilfelle er at også i disse kapitlene spiller europeiske stormakter og USA en sentral rolle. Dette er spesielt tilfelle i kapitlene om Midtøsten, og i de delene som handler om Afrika. Her blir mye av plassen brukt på å greie ut om de europeiske og vestlige stormaktenes innflytelse i de ulike landene. Jeg vil videre vise til et par eksempler som understreker dette poenget.

Det kan for eksempel eksemplifiseres med kapitlene om Midtøsten som i begge bøkene begynner med å beskrive hvordan og hvorfor Storbritannia og Frankrike delte områdene i regionen mellom seg etter første verdenskrig.⁴²¹ Etter dette fortsetter bøkene med å fortelle om jødernes situasjon i Europa og framveksten av sionismen på det europeiske kontinentet. Denne utviklingen er viktig for Midøstens historie, og har fått store følger for regionen. Det er derfor naturlig å omtale den i disse kapitlene. Jeg mener likevel at å starte også disse kapitlene med å gjøre rede for europeiske perspektiver, styrker graden av eurosentrisme i lærebøkene, da det fremstår som at de europeiske stormaktene spiller hovedrollen også her.

⁴²⁰ Libæk et al. 2013: 308 og Madsen et al. 2013: 406

⁴²¹ Libæk et al. 2013: 454-457 og Madsen et al. 2013: 408- 500

Et annet eksempel som kan bidra til å understreke dette poenget er *Historie vg2-vg3s* beskrivelse av apartheid-systemet i Sør-Afrika. Her står det at: ”Borgerrettighetsbevegelsen i USA støttet kampen mot apartheid i Sør-Afrika, og ANC fikk politisk og økonomisk støtte fra Sovjetunionen under den kalde krigen.”⁴²² Videre blir det gjort rede for hvordan det nye uavhengige afrikanske landet ble brukt som en brikke i maktkampen mellom USA og Sovjetunionen. Stort sett hver gang et afrikansk land blir gjennomgått i både *Historie vg2-vg3* og *Perspektiv* blir det skrevet om hvordan de europeiske stormaktene stilte seg til landet.

6.4.3 Oppsummering - global identitet

Det jeg ønsket å finne ut i dette resonnementet var om lærebøkene var eurosentrisk, og i hvilken grad det blir konstruert et skille mellom ulike samfunn og kulturer. Jeg vil konkludere med at lærebøkene er eurosentrisk. I denne delen foretok jeg en inndeling av lærebøkene basert på om den historiske framstillingen ble fortalt fra et europeisk perspektiv eller et utenomeuropeisk perspektiv. I følge min analyse er 8 av 11 kapitler i *Historie vg2-vg3* fortalt fra et europeisk perspektiv. Det samme gjelder for 10 av 14 kapitler i *Perspektiv*. Denne inndelingen er imidlertid svært overfladisk. Gjennomgangen overfor viser at de aller fleste kapitlene har nyanser, og innslag av utenomeuropeiske perspektiver.

Grunnen til at jeg likevel omtaler disse kapitlene som eurosentrisk er at de i stor grad blir fortalt fra et europeisk perspektiv. Dette er mer naturlig i noen kapitler enn andre. For eksempel når det gjelder kapitlet om første verdenskrig vil det være naturlig å fokusere på Europa, da det i all hovedsak var europeiske stormakter som kriget mot hverandre på det europeiske kontinentet. Men jeg vil argumentere for at det er et urovekkende stort fokus på europeerne i for eksempel kapitlene som omhandler kolonisering. I begge bøkene er fokuset i alle størst grad rettet mot europeerne. Det blir diskutert hva slags drivkrefter de hadde, hvordan de valgte å styre, og hvilke konsekvenser denne politikken fikk for det europeiske kontinentet. Den befolkningen som ble et offer for europeernes maktspill kommer i bakgrunnen. Deres tanker og opplevelser rundt det som foregikk i deres land blir i liten grad gjort rede for, og når det blir redegjort for, forekommer det sent i kapitlet. Dette er et eksempel på den generelle tendensen som er at det blir gjort få forsøk på å beskrive andre kulturer innenfra.

⁴²² Libæk et al. 2013: 478

Et annet element som ødelegger for lærebøkernes ambisjon om internasjonal historiefortelling er at omtalen av andre kulturer ofte i for stor grad er adskilt fra beskrivelsen av den europeiske kulturen. Når det for eksempel skrives om sivilbefolkningen under første verdenskrig⁴²³ og hverdagsliv under den kalde krigen⁴²⁴ er ikke de utenomeuropeiske kulturene inkludert, selv om lærebøkene poengterer at disse konfliktene er internasjonale. Dette skaper mindre rom for identifikasjon, og det blir etablert et skille mellom ”oss” og ”de andre”.

Det er også en generell tendens til at historiefortellingen om utenomeuropeiske nasjoner og kulturer begynner først når europeerne fattet interesse for dem. Hvordan situasjonen var i for eksempel Vietnam, Afghanistan og det afrikanske kontinentet før europeerne kom dit blir i liten grad redegjort for. Eksempelvis er kapitlene som omhandler industrialiseringen og demokratiseringen som foregikk på 1800-tallet kun sentrert i Europa og USA. Hva som foregikk på andre kontinenter på denne tiden får leseren svært lite informasjon om. Det kan hende at befolkningen på andre kontinenter levde livene sine på samme måte som de gjorde 200-300 år tidligere, og at dette er gjennomgått i vg2-delen i læreboken, men jeg mener at dette da burde blitt nevnt og reflektert rundt i de aktuelle kapitlene. Når historien blir fremstilt slik som den gjør i disse lærebøkene virker det som at utenomeuropeiske kulturer levde et primitivt liv, uten at noe skjedd før europeerne kom og belyste dem med vestlig kultur og industri. Dette kan føre til at elevene oppfatter europeisk kultur som overlegen, og andre kulturer som primitive med et behov for ”opplæring”.

Den siste delen av lærebøkene har et mer internasjonalt perspektiv. Her ser man at inndelingen av kapitler og underkapitler er delt inn etter regioner/ nasjoner. Dette går i mot idealet om at verdenskulturen skal ses under ett. Det virker imidlertid som at lærebokforfatterne er bevisste på å trekke fram kulturmøter og samarbeid mellom ulike kontinenter, noe som igjen styrker følelsen om et internasjonalt felleskap. Men som jeg tidligere har argumentert for synes jeg at europeiske stormakter får mye plass, også i disse kapitlene. Den historiske utviklingen blir som oftest fortalt enten fra ledelsen i den aktuelle nasjonens side, og europeernes side. Dette gjør at den vanlige befolkningen får mindre plass. Som jeg var inne på i delen om individuell identitet blir historien også i svært liten grad individualisert i disse kapitlene. Dette gjelder spesielt kapitlene om Midtøsten og Afrika.

⁴²³ Libæk et al. 2013: 277

⁴²⁴ Madsen et al. 2013: 394-397

Det finnes imidlertid to tydelige unntak, Japan og Kina. Utviklingen i disse nasjonene har fått et eget kapittel i *Perspektiv*⁴²⁵, og store delkapitler i *Historie vg2-vg3*⁴²⁶. Mine funn viser at europeiske stormakter faktisk spiller en relativt liten rolle i disse kaitlene. Også i den første delen som jeg har karakterisert som europeisk historie er Japan og Kina ofte nevnt. I disse delene er de to landene uten tvil de utenomeuropeiske landene som er mest omtalt, og som det blir gått mest i dybden på.

For å oppsummere spiller europeiske stormakter en stor rolle gjennom hele lærebøkene, også de delene som fokuser på utenomeuropeiske nasjoner. Dette er ikke nødvendigvis unaturlig. Storbritannia, Frankrike, og flere andre europeiske land fungerte lenge som store og mektige kolonimakter, som hadde en enorm innflytelse over store landområder i flere tiår. USA og Sovjetunionen på sin disse kjempet lenge et ideologisk maktspill, og var ute etter å sikre allierte, noe som gikk kraftig utover stater og individer. Dette kommer godt fram i begge lærebøker, og skaper rom for europeisk selvrefleksjon. Dette ser jeg ikke på som noe negativt, snarere tvert i mot. Jeg vil tro at det å vise hvordan andre kontinenter ble påvirket av hendelsene i Europa også vil styrke den internasjonale fellesskapsfølelsen, da dette understreker at lands utvikling blir preget av hva som foregår i andre nasjoner og verdensdeler.

Problemet jeg sikter å peke på med denne resoneringen er at det er for liten grad av balanse i lærebøkene. Europeerne spiller en mye større rolle i kapitlene om utenomeuropeiske nasjoner, enn det utenomeuropeiske nasjoner spiller i kapitlene om Europa. Innledningsvis nevnte jeg at det var vanskelig å finne et mønster i denne kategorien. Dersom jeg skal trekke en slutting vil jeg imidlertid peke på fenomenet *makt*. De landene som blir mest omtalt, og som blir mest gått i dybden på er de landene som har vært, eller som i dag er de mest innflytelsesrike og økonomisk sterke landene i verden. Historiefortellingen i lærebøkene er altså i stor grad sentrert rundt Europa og de mektige landene. Jeg mener at lærebøkene dermed ikke danner et tilstrekkelig grunnlag for global identitetsutvikling.

⁴²⁵ Kapittel 18

⁴²⁶ Libæk et al. 2013:481-493

Kapittel 7 – Avslutning og konklusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere hovedfunnene av analysen, og komme med en konklusjon. Avslutningsvis vil jeg presentere forslag til videre forskning.

Målet med denne oppgaven har vært å kartlegge i hvilken grad skolens dannelses- og medborgermandat kommer til syne i lærebøker for historie vg3. Jeg valgte å analysere lærebøkene ut i fra de historiedidaktiske kategoriene *historiebevissthet* og *identitet*, da jeg opplever disse som sentrale og dekkende begrep for historiefagets demokratimandat. Jeg har utført en komparativ lærebokanalyse av vg3- delen av Cappelens Damms *Historie vg2-vg3* og Gyldendals *Perspektiv*. Dataen ble samlet gjennom en kvalitativ innholdsanalyse, hvor lærebøkene ble nærlest, og funnene ble organisert i tabeller og underkategorier.

Funnene viser at skolens demokratimandat kommer ulikt til uttrykk i de to lærebøkene. Når det gjelder i hvilken grad lærebøkene framstiller ulike identitetsperspektiver er de to bøkene forholdsvis sidestilt. Det mest positive funnet innenfor denne kategorien er at lærebøkene danner et godt grunnlag for kritisk selvrefleksjon omkring nasjonal og europeisk identitet. Et sentralt mål innenfor demokratisk dannelse er at individene ikke bare skal indoktrineres i den aktuelle kulturen, men også være kritiske og stille spørsmål til den. Læreplanen vektlegger at elevene både skal se positive og negative sider ved å knytte seg selv til en nasjon. Min analyse viser at dette målet er godt gjenspeilt i lærebøkene. Det blir vist til hendelser og utvikling som skaper grobunn for kollektiv tilhørighet, men det blir også vist til kritikkverdige holdninger og handlinger i både det norske, og det europeiske samfunnet. Drøfting omkring nasjonalistiske holdninger er gjennomgående i begge lærebøkene. Det at det blir stilt spørsmål rundt nordmenns og europeeres historiske holdninger, og at konsekvensene av disse blir drøftet, kan føre til at elevene vil reflektere over hvilken rolle de ønsker at nasjonen skal spille i deres egen identitet. Samtidig kan det hjelpe dem til å utvikle en kritisk og historisk bevissthet omkring identitetskonstruksjon, og tilhørighetsprosesser som dynamiske prosesser.

Lærebøkene belyser også at nasjonalt samhold ikke nødvendigvis er positivt for minoritetsgrupper. I analysen av lærebøkernes grunnlag for sosial identitetsdannelse og gruppetilhørighet la jeg vekt på norske minoriteter og urfolk. Dette valget ble på foretatt på grunn av at dette er de menneskegruppene som i størst grad blir løftet fram i den gjeldende læreplanen. Minoritetsproblematikk er også et særdeles aktuelt tema i dagens multikulturelle

samfunn, hvor mange opplever å være delt mellom to eller flere identiteter. Også i behandlingen av disse temaene kommer det i stor grad fram at nasjonal patriotisme har fått negative følger for mange. Dette åpner igjen opp for refleksjon omkring nasjonal identitet. Dette er ikke i utgangspunktet negativt, men min analyse viser at denne prioriteringen har ført til at framstillingen av minoritetenes selvbilde og verdigrunnlag har havnet i bakgrunnen. I dagens samfunn tenker jeg det ville vært aktuelt å synliggjøre hvordan det oppleves for den enkelte i en minoritetsgruppe å være delt mellom ulike minoriteter. Mine funn viser imidlertid at minoritetenes situasjon i alt for liten grad blir fortalt fra minoritetenes eget perspektiv. Fokuset er stort sett rettet mot myndighetenes behandling av disse gruppene, og årsakene til denne behandlingen. Hvordan disse holdningene har påvirket og fremdeles påvirker minoritetsbefolkningens hverdagsliv, selvbilde og identitet er i liten grad belyst. Jeg vil påstå at dersom dette perspektivet i større grad hadde blitt prioritert ville det gagnet positivt for tre grupper. For det første ville det vært positivt for de elevene som betrakter seg som en del av de norske minoritetene, da de i større grad ville fått mulighet til å bli kjent med egen historie og kulturelle særtrekk. For det andre ville det vært positivt for de ”nye minoritetene” i landet. Det vil si elever med utenlandsk opprinnelse, som potensielt kan identifisere seg med de norske minoritetene. For det tredje vil det i større grad kunne utvikle fremmedforståelse hos norske skoleelever som ikke betrakter seg selv som en del av en minoritet.

Det jeg vil karakterisere som mest negativt i identitetskategorien er grunnlaget lærebøkene legger for utviklingen av globalt medborgerskap I begge bøkene fant jeg en todeling i den historiske framstillingen, hvor den første og største delen tok for seg europeisk historie. I bøkene blir det ikke poengtert at framstillingen er europeisk, men basert på min analyse konkluderte jeg med at det i praksis er europeisk historie som blir fortalt. Grunnlaget for denne påstanden er at de fleste hendelsene enten foregår på europeisk grunn, eller blir fortalt fra et europeisk perspektiv. Utenomeuropeiske land blir stort sett kun omtalt når de har fungert som en ressurs for de europeiske stormaktene. De siste kapitlene i lærebøkene er fordelt tematisk etter land eller kontinent. Her blir det presisert hvilket land den historiske framstillingen omhandler, noe som skiller seg ut fra det jeg har omtalt som den europeiske historien. Her blir det altså konstruert et skille mellom ”vår” historie og ”deres historie”. I disse kapitlene er det en tendens til at historiefortellingen begynner når vestlige land blander seg inn i utenomeuropeiske kulturer, og at europeiske og vestlige stormakter spiller en framtreddende rolle.

Mange av de samme trekkene som jeg gjorde rede for i avsnittet om minoritetene, er også gjeldene når det gjelder beskrivelsen av utenomeuropeiske kulturer. Analysen min viser at framstillingen av andre kulturer ofte bærer preg av oversiktskunnskap, og at det i liten grad blir gjort rede for ulike kulturers selvforståelse og verdensbilde. Jeg vil argumentere for at dette gir begrensede muligheter for fremmedforståelse, noe som svekker muligheten for en internasjonal identitetsdannelse hos elevene. Dette vil jeg karakterisere som problematisk. I et stadig mer globalisert samfunn vil nødvendigheten øke for en internasjonal felleskapsforståelse, hvor andre verdier og tradisjoner blir møtt med forståelse og respekt. Dersom historiefaget i større grad hadde forsøkt å beskrive bakgrunnen for utenomeuropeiske samfunns verdier og holdninger kunne dette styrket grobunnen for dannelse av forståelse og en felles internasjonal identitet.

Jeg vil også argumentere for at effekten av at lærebøkene oppfordrer til kritisk selvrefleksjon rundt europeisk og nasjonal identitet blir svekket når det i liten grad blir reflektert rundt utenomeuropeiske kulturers og norske minoriteters utvikling uavhengig av den mektige majoriteten, eller de mektige europeiske stormaktene.

Når det gjelder individuell identitetsdannelse skiller læreboken *Perspektiv* seg positivt ut. I *Historie vg2-vg3* forekommer individualisering av historien, men hovedtendensen er at det er samfunnets mektigste personer som blir individualisert. I *Perspektiv* spiller individualisering en mye større rolle, og er gjennomgående i store deler av læreboken. Mennesker fra alle samfunnslag og begge kjønn blir personifisert, og fungerer på mange måter som hovedpersoner i fortellingen om fortiden. På denne måten blir det tydeliggjort for elevene hvilke konsekvenser for eksempel oppvekstvilkår, skolegang, økonomiske svingninger og politikken som blir ført påvirker individers hverdag og livsvalg. Det blir også tydeliggjort i hvor stor grad et enkelt individ kan påvirke forholdene rundt seg, både i nåtid og framtid. Dette kan stimulere til refleksjon over egne forutsetninger og egne valg. *Perspektiv* bruker flere narrative virkemidler som skaper ytterligere rom for innlevelse og identifikasjon med den aktuelle personen. Erik Lund skriver følgende om narrativ historiefortelling: ”Vi vil møte oss selv, speile oss selv, i mennesker i andre tider og på andre steder, og slik perspektivere vår egen situasjon i fortidens mennesker.”⁴²⁷

⁴²⁷ Lund 2011: 188

Når det gjelder historiebevissthet er forskjellene mellom de to lærebøkene tydeligere. Dette gjelder spesielt den abstrakte formen for historiebevissthet, som omhandler det metodologiske og analytiske aspektet av historiebevissthetsbegrepet. I læreplanen for historie kommer utviklingen av metodologiske og analytiske ferdigheter klart til uttrykk under hovedområdet *Historieforståelse og metoder*. Læreboken *Historie vg2-vg3* gir innledningsvis kort uttrykk for at disse kompetansemålene kun vil bli dekket gjennom arbeidsoppgaver ved slutten av hvert kapittel. Dette bærer også resten av boken preg av. Min analyse viser at lærebokforfatterne ved noen anledninger viser til ulike kilder. Dette er nok med på å bevisstgjøre elevene om at den historiske framstillingen er skrevet ut fra levninger og beretninger fra fortiden. Det blir imidlertid ikke ved noen anledning greid ut om *hvordan* denne prosessen foregår. Det å tolke og analysere historisk materiale kommer stort sett ikke naturlig for elevene. Jeg vil hevde at det at læreboken muligens tilrettelegger for kildegransking i arbeidsoppgavene derfor ikke er tilstrekkelig. Elevene får i læreboken ingen eksempler til etterfølgelse. De blir heller ikke bevisstgjorte på hvorfor kildegransking er viktig. Det at den historiske framstillingen er påvirket av faktorer som for eksempel forskerens samtid, fordommer, sjanger og problemstilling blir i liten grad diskutert.

I *Perspektiv* kommer disse faktorene tydeligere til uttrykk. Mye av grunnen til dette er at *Perspektiv* operer med en firedeling av læreboken. I den første delen, som heter *Framgangsmåtar* blir blant annet historiske metoder, kildekritikk og objektivitetsproblematikken i faget diskutert. På denne måten blir elevene bevisstgjorte på at metodiske ferdigheter spiller en stor rolle i faget, samt at de får mulighet til å utvikle den teoretiske og metodiske verktøykassen *før* de går i gang med den kronologiske historiefortellingen. I den kronologiske historieframstillingen og den påfølgende kursdelen blir det ved flere anledninger vist til metodene som ble redegjort for i *Framgangsmåtar*. I tillegg blir også kildene i historiedelen møtt på en annen måte enn i *Historie vg2-vg3*. I *Perspektiv* blir det for eksempel ved flere anledninger foretatt tekstanalyser i den kronologiske gjennomgangen. Framgangsmåtene fra *del 1* blir med andre ord eksemplifisert, noe som sannsynligvis vil gjøre det lettere for eleven å utføre kildeanalyser på egenhånd.

Det at elevene skal utvikle evne til å analysere og tolke informasjon kritisk, blir trukket fram som vesentlig i både norske læreplaner og internasjonale anbefalinger. I dagens

informasjonssamfunn er dette spesielt viktig, da den nye digitale offentligheten har gjort det mulig å dele innhold til store folkegrupper uten noen form for sensur. At kildekritisk metode i så liten grad blir belyst i en lærebok, i et fag som gir så store muligheter for det, er derfor kritikkverdig.

I analysedelen rettet jeg også søkelys mot noen kritikkverdige momenter som er gjeldene for begge lærebøkene. Først og fremst finnes det i begge bøkene mange ufullstendige, og ofte manglende kildehenvisninger. Et sentralt aspekt med kildekritikk er at kildene skal være etterprøvbare, noe som lærebøkene i liten grad blir uten kildehenvisninger. Etter min mening framstår dermed ikke lærebøkene som et godt eksempel på en troverdig kilde.

For det andre syns jeg at fagfeltet *historiebruk* i for liten grad blir løftet fram i lærebøkene. Elevene forbinder ofte historie med skolen, hvor et sentralt mål er å gi elevene en saklig og objektiv framstilling av historiske hendelser og utvikling. Elevene møter imidlertid også historie på andre arenaer, hvor målet ikke er å tilføre kunnskap, men å bruke historie til for eksempel å underholde, vekke følelser, selge produkter, eller skremme. I begge lærebøkene forekommer det sporadiske eksempler på at historien i fortiden har blitt brukt i politiske sammenhenger, men det blir i liten grad belyst at dette også er tilfelle i dagens samfunn. Jeg vil argumentere for at en viktig dannelsesoppgave for historiefaget vil være å gjøre elevene bevisste på dette kraftige virkemiddelet som til stadighet blir brukt i politiske sammenhenger. Et demokratisk samfunn fordrer bevisste og kritiske medborgere, og hvem skal ta ansvar for å lære elevene om historiebruk dersom ikke historiefaget gjør det?

Både opplæringsloven, læreplanens generelle del og læreplanen for historie vektlegger målet om at elevene skal se sammenhengen mellom fortid, nåtid i framtid. Min analyse viser imidlertid at nåtids- og framtidsrefleksjoner i liten grad kommer til uttrykk i lærebøkene. Dette gjelder spesielt læreboken *Historie vg2-vg3*. Denne læreboken er nemlig utelukkende skrevet i preteritum, noe som gjør det vanskelig for leseren å lokalisere de få nåtids- og framtidsrefleksjonene som kommer til uttrykk. Funnene mine antyder at begge bøkene i stor grad er bundet til den kronologiske framstillingen, da parallellene til nåtid og refleksjonene om framtiden som oftest forekommer i de kapitlene som omtaler historie nært knyttet til vår tid. Også i denne sammenhengen spiller imidlertid *Perspektivs* firedeling en positiv rolle. Del 4 i læreboken består av en rekke essay skrevet av ulike bidragsytere. Her blir det ofte trukket paralleller mellom fortid og nåtid, da essayene ofte tar for seg et bestemt tema, og omtaler en

utvikling fra et bestemt tidspunkt fram til dag. Som jeg redegjorde for i teoridelen skriver Wolfgang Klafki at nøkkelen til sann dannelse ligger i fordypning i kunnskap som er aktuell for elevens livsverden og framtid.⁴²⁸ Jeg impliserer ikke at informasjonen som kommer til uttrykk i lærebøkene ikke er aktuell for elevenes nåtid og framtid, men jeg mener at disse koblingene bør bli tydeligere poengtert. Jeg har tro på at en friere flyt mellom tidsdimensjonene vil gjøre at historiebevisstheten økes. Dersom historiebevisstheten økes vil elevene sannsynligvis utvikle en videre forståelse for at måten vi handler på i dag, vil påvirke framtiden. Dette vil sannsynligvis stimulere til økt engasjement og mer aktive medborgere.

Min analyse viser også at lærebøkene i liten grad bygger bro til elevenes livsverden. De siste årene har det blant historiedidaktikere blitt rettet oppmerksomhet mot den historiebevisstheten som blir dannet utenfor skolen. Det blir hevdet at for at elevene skal kunne utvikle konkret historiebevissthet i skolen, bør de få mulighet til å bygge opp et forhold til sin egen kulturs historie. Jan Thavenius er en av dem som hevder at historieundervisningen bør dreie rundt de historiske betingelsene for spesifikke fenomen i elevenes samtid, og at denne koblingen bør være så konkret som mulig.⁴²⁹ Funnene i min analyse impliserer at dette perspektivet av historiebevissthet ikke er tatt høyde for i utformingen av lærebøkene, da det ved få anledninger blir vist til aktuelle kulturelle fenomen. I analysedelen argumenterte jeg for at det å finne eksempler fra elevenes livsverden ikke bør være et utfordrende problem, ettersom at store deler av den kommersielle populærkulturen er historisk situert. I denne sammenhengen mener jeg at lærebøkene går glipp av et stort potensiale. Ved å trekke paralleller til elevenes hverdagsliv vil sannsynligvis historiefaget i skolen oppleves som mer betydningsfylt elevenes liv, noe som etter min mening utelukkende kan få positive konsekvenser for historiefagets demokratioppdrag.

Analysen min viser at selv om lærebøkene er utformet ut i fra samme læreplan, og omhandler omtrent de samme temaene, kommer historiefagets dannelses- og medborgermandat til syne i ulik grad i de to lærebøkene. Når det gjelder å danne grunnlag for identitetsdannelse og utvikling av historiebevissthet er det læreboken *Perspektiv* som kommer best ut. Basert på mine funn opplever jeg *Historie vg2-vg3* som mer fastlåst enn *Perspektiv*. *Historie vg2-vg3* følger i større grad en kronologisk framstilling, og er mer bundet til et preteritumsspråk.

⁴²⁸ Klafki 1996: 194

⁴²⁹ Thavenius 1983: 121-122

Dette gjør at det kan være vanskeligere å trekke linjer til nåtid og reflektere over samtiden. Dette kan få konsekvenser for elevenes opplevelse av fortiden som relevant i nåtiden, noe som igjen kan svekke grunnlaget for deres kritiske refleksjon og deres forståelse av komplekse fenomener, som for eksempel identitetskonstruksjon og tilhørighetsfølelse.

Ved å dele læreboken inn i fire deler får forfatterne av *Perspektiv* et større spillerom, da de kan dykke ned i historiske tema og metoder uten at dette går utover beskrivelsen av den historiske utviklingen. Analysen min viser imidlertid at *Perspektiv*, også i den kronologiske framstillingen har større tilbøyelighet til å stoppe opp, og for eksempel gå inn i et enkeltmenneskes hode eller analysere en tekst.

Basert på min analyse vil jeg konkludere med at begge lærebøkene har et særlig forbedringspotensial når det gjelder redegjørelsen av historiebruk, beskrivelsen av andre kulturelle perspektiver og utviklingen konkret historiebevissthet. For å utvikle kritiske og reflekterte medborgere bør også *Historie vg2-vg3* i større grad inkludere det metodologiske og analytiske aspektet av historiebevisstheten i lærebokens tekst.

Jeg vil avslutningsvis anbefale at læreverkene i større grad enn i dag poengterer skolens dannelsesoppdrag i lærebøkene. I begge bøkene er det i liten grad redegjort for *hvorfor* elevene skal lære historie, og hvilken viktig rolle historisk kunnskap og ferdigheter spiller for utvikling og opprettholdelse av det demokratiske samfunnet.

Videre forskning

Denne oppgaven danner et relativt bredt bilde over hvordan historiedidaktiske kategorier som er sentrale i skolens demokratimandat kommer til uttrykk i to lærebøker. Jeg vil tro at det ville vært både interessant og nyttig å gå dypere inn i de historiedidaktiske kategoriene jeg her har arbeidet med. Jeg vil først og fremst trekke fram forholdet mellom nasjonalt og globalt identitetsperspektiv som relevant for videre forskningsarbeid. Dette opplevde jeg som et omfattende emne, som ville blitt bedre belyst i et forskningsdesign som ga mer rom for dybdelesning.

I analysedelen framstilte jeg også mange hypoteser, der jeg redegjorde for mine antagelser om hvordan framstillingen i de ulike lærebøkene vil påvirke elevenes refleksjon omkring egen identitet og historiebevissthet. Disse hypotesene ville vært interessante å teste ut gjennom et

forskningsdesign basert på elevobservasjon og dybdeintervju.

Litteratur

Lærebøker:

- Libæk, I., Stenersen, Ø., Sveen, A., Aastad, S. (2013) *Historie vg2-vg3*. Oslo: Cappelen Damm
- Madsen, P. A., Killerud, I.H., Roaldset, H., Hansen, A. B., Sæther, E. (2013) *Perspektiv*. Gyldendal Undervisning

Litteratur:

- Aase, Laila (2005) "Skolefagenes ulike formål- dannning og nytte" i Børhaug, K., Fenner, A., og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser- Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget (ss. 11-27)
- Ask, Liv Toril Viland (2009) *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet- en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976 – 2007*. (Masteroppgave) Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Stavanger, Stavanger
- Barton, K og Levstik, L (2004) *Teaching history for the common good*, Lawrence Erlbaum Associates Inc
- Bratberg, Øyvind (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Corneil, Rachel Stewart (2016) *Aktivt medborgerskap- En utforskende analyse av aktivt medborgerskap i lærebok og læreplanverk*. (Masteroppgave) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Dunn, Ross (2002) "Growing Good Citizens with a World-Centered Curriculum" i *Educational Leadership*, 60(2) (ss. 10-13)
- Eikeland, Halvdan (2004) *Historieundervisning og interkulturell læring- En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole*, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg
- Eikeland, Halvdan (2013) *Historie og demokratisk dannelse- En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand.: Portal

- Englund, Tomas (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Uppsala University, Disciplinary Domain of Humanities and Social Sciences, Faculty of Social Sciences
- Eriksen, Anne (1995) *Det var noe annet under krigen- 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*, Oslo: Pax Forlag
- Euroclio (2015) "Association", *Euroclio* Hentet fra: <http://euroclio.eu/association/> (09.05.17)
- Europarådet (2010) "Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap- Rekommandasjon CM/Rek(2010)7 med begrunnelse (Uoffisiell norsk oversettelse)", Kunnskapsdepartementet
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Skarpaas, K. (2016). *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grønmo, Sigmund (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder, 2. Utgave*, Bergen: Fagbokforlaget
- Hellesnes, Jon (1969) "Ein utdana mann og ei dana menneske- Framlegg til eit utvida daningsomgrep" i Dale, Erling Lars (Red.) (1992) *Pedagogisk filosofi*. Ad Notag, Gyldendal (ss. 79-103)
- Hellesnes, Jon (1975) *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*, Oslo: Gyldendal
- Huntington, Samuel (1998) *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Touchstone books
- Jensen, Leif Becker (2011) *Indføring i tekstanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Karlsson, Klas-Göran (2009) "Historiedidaktikk: begrepp, teori och analys" i Karlsson, Klas- Göran og Zander, Ulf (red.) *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur), (ss. 25–69)

- Kim, Tae Jo (2013) *Historieundervisningsteorier i lærebøker for videregående skole*. (Masteroppgave), Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Univeritetet i Tromsø, Tromsø

- Kjeldstadli, Knut (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*, Oslo: Universitetsforlaget

- Klafki, Wolfgang (1996) "Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk". i E. L. Dale (red.) (2004) *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* Oslo: Ad notam Gyldendal. (ss. 167-203).

- Klafki, Wolfgang (2001) "Tredje studie. En kritiskkonstruktiv didaktiks grundtræk" i B. Christensen (overs.) *Dannelsese teori og didaktikk nye studier*, Århus: Forlaget Klim. (ss. 101-160)

- Koritzinsky, Theo (2014) *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*, Universitetsforlaget

- Kvande, Lise og Naastad, Nils (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget (ss. 106- 140)

- Larsen, Ann Kristin (2007) *En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, Bergen: Fagbokforlaget

- Lee, Peter (2004) "Historical Literacy: Theory and Research", History Education Unit, Institute of Education, University of London

- Lorentzen, Svein (2005) "Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk- Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie" i Børhaug, K., Fenner, A., og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser- Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget (ss. 157-170)

- Lorentzen, Gro og Røthing, Åse (2017) "Demokrati og kritisk tekning i lærebøker" i Norsk Pedagogisk tidsskrift 101 (2), (ss. 119-130)

- Lund, Erik (2011) *Historiedidaktikk- En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget
- Manning, Patrick (2003) *Navigating World History: Historians Create a Global Past*, New York: Palgrave Macmillian (ss. 3- 16)
- Meld. St. 28 (2015-2016) "Fag- Fordypning- Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet". Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Mikkelsen, R, Fjelstad, D og Lauglo, J. (2011) *Morgendagens samfunnsborgere - Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS International Civic and Citizenship Education Study 2009*, Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Nielsen, Finn Sivert (2000) "Hva er identitet?" Institutt for Antropologi. Københavns universitet. Hentet fra: <http://www.fsnielsen.com/txt/art/identitet.htm> (01.10.17)
- Nielsen, May-Brith Ohman (2006) "Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker" i Ongstad, Sigmund (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget (ss. 147-151)
- Nielsen, May-Brith Ohman (2012) "Demokratikompetanser for den digitale offentligheten og det diskursive demokratiet?" i Solhaug T., Børhaug K., Stugu, O. og Haugaløkken, O. (red.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*, Tapir akademisk forlag
- NOU 2015:8 (2015) "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser", Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M., og Nicoll, K. (2004) "Citizenship Discourses: Production and Curriculum", *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), (ss. 1036-1053)
- Opplæringslova (2017) "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa", hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (12.09.17)

- Riste, Olav (1965). *The neutral ally: Norway's relations with belligerent powers in the First World War*. Oslo: Universitetsforlaget

- Roaas, Line (2013) *Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap*. (Masteroppgave), Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo

- Sandmo, Erling (2015) *Tid for historie*, Oslo: Universitetsforlaget

- Stray, Janicke Heldal (2009) *Demokratisk medborgerskap i Norsk skole? En kritisk analyse* (Doktorgradsavhandling), Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo

- Stray, Janicke Heldal og Sætra, Emil (2015) "Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole ; en undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger." *Norsk pedagogisk tidsskrift* (Volum 99) (ss. 460-471)

- Thavenius, Jan (1983) *Liv och historia. Om människan i historien och gistorien i människan*, Stockholm: Symposion förlag

- Utdanningsdirektoratet (2009) *Læreplan i historie- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS 1- 02) Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02> (14.10.17)

- Utdanningsdirektoratet (2014) "Våre nasjonale minoriteter- Til ansatte i barnehager og skoler", *Utdanningsdirektoratet*, Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/nasjonale-minoriteter/nasjonale_minoriteter_udir.pdf (14.10.17)

- Utdanningsdirektoratet (2015) *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> (14.10.17)

- Westheimer, Joel og Kahne, Joseph (2004). "What kind of Citizen? The politics of Educating for Democracy". *American Educational Research Journal Summer* (Vol. 41:2) (ss. 237- 269)

- Wæhle, Espen (2015) "Minoriteter", *Store norske leksikon*, hentet fra: Store norske leksikon: <https://snl.no/minoritet> (06.09.17)
- Ødegård, Guro (2011) "Medborgerskap, politisk deltagelse og makt. Et ungdomsperspektiv. Et forskningsbasert notat fra Institutt for samfunnsforskning". *Institutt for samfunnsforskning, Oslo*

Vedlegg

Vedlegg 1: Analyseverktøy: Historiebevissthet

Historie vg2-vg3:

	Konkret historiebevissthet	Abstrakt historiebevissthet
Opplysningstid og revolusjoner		
Industrisamfunnet blir til		
Demokratisering og nasjonalisme		
Kolonialisme og imperialisme		
Første verdenskrig		
Mellomkrigstid		
Andre verdenskrig		
Vest mot øst- Den kalde krigen		
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom		
Brennpunkt Midtøsten		
Verden i endring		

Perspektiv:

	Konkret historiebevissthet	Abstrakt historiebevissthet
Del 1: Framgangsmåtar		
Revolusjonar		
Nasjonsbygging og vekst		
Kampen om verda, 1870-1914		
Den første verdskrigen- den store katastrofen		
Ved et vegskilje, 1919-1939		
Frå sjølvstende til krig og kriser		
Den andre verdskrigen		
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer		
Den kalde krigen		
Noreg- frå attreising til oljerikdom		
Kina og Japan i moderne tid		
Gamle koloniar- nye statar		
Midtausten		
Mot ei ny verdsorden		
Del 3: Kurs		
Del 4: Essay		

Vedlegg 2: Analyseverktøy- Identitet

Historie vg2-vg3:

	Individuell identitet	Sosial tilhørighet	Nasjonal identitet
Opplysningstid og revolusjoner			
Industrisamfunnet blir til			
Demokratisering og nasjonalisme			
Kolonialisme og imperialisme			
Første verdenskrig			
Mellomkrigstid			
Andre verdenskrig			
Vest mot øst- Den kalde krigen			
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom			
Brennpunkt Midtøsten			
Verden i endring			

Perspektiv:

	Individuell identitet	Sosial tilhørighet	Nasjonal identitet
Del 1: Framgangsmåtar			
Revolusjonar			
Nasjonsbygging og vekst			
Kampen om verda, 1870-1914			
Den første verdskrigen- den store katastrofen			
Ved et vegskilje, 1919-1939			
Frå sjølvstende til krig og kriser			
Den andre verdskrigen			
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer			
Den kalde krigen			
Noreg- frå attreisning til oljerikdom			
Kina og Japan i moderne tid			
Gamle koloniar- nye statar			
Midtausten			
Mot ei ny verdsorden			
Del 3: Kurs			
Del 4: Essay			

Vedlegg 3: Oversikt over funn- Historiebevissthet

Konkret historiebevissthet i *Historie vg2-vg3*

	Paralleller til nåtiden	Refleksjoner om framtiden	Referanser til elevenes livsverden
Opplysningstid og revolusjoner	Innledning (23)		
Industrirevolusjonen blir til	Miljøproblemer i nåtiden (202+211)		
Demokratisering og nasjonalisme			
Kolonialisme og imperialisme	Verdenshandel (264)		
Første verdenskrig			
Mellomkrigstid			Albert Einstein (315), Alers og Hjemmet (331), Aftenposten (332)
Andre verdenskrig	Forholdet mellom Kina og Japan (351), Forholdet mellom russere og polakker (353-354)		
Vest mot øst- Den kalde krigen			
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom			
Brennpunkt Midtøsten			
Verden i endring		Japans mål om å utvikle kjernekraftverk før 2040 (484)	Toyota og Mitsubishi (483)

Konkret historiebevissthet i *Perspektiv*

	Paralleller til nåtiden	Refleksjoner om framtidens	Referanser til elevenes livsverden
Framgangsmåtar	Innledning (23)		
Revolusjonar	Dagens demokrati (215), sosialdemokrati i dag (232),		
Nasjonsbygging og vekst	Riksrett i dag (246),		
Kampen om verda 1870-1914			Jungelboken (237)
Den første verdskrigen	Demokrati i Europa (288)		
Ved det vegskilje, 1919-1939	Svært sjelden/ aldri		Volkswagen/ bobla (323), Albert Einstein (324)
Frå sjølvstende til krig og kriser	Svært sjelden/ aldri		Titanic
Den andre verdskrigen	Dagens forhold mellom Japan og Kina (354)		Antall døde russere sammenlignet med folketall i Norge (352), antall døde i Leningrad sammenlignet med folketallet i Oslo (352),
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer	Regjeringens beklagelse til jødene i 2012 (382)		Aftenposten og Morgenbladet (372), E6 og Nordlandsbanen (383)
Den kalde krigen	Barack Obama (398),		Kim II Sung (bestefaren til Kim Jong-un (400)
Noreg- frå attreising til oljerikdom	200 000 jobber med olje og gass i dag (446), Rapporten til Lund-kommisjonen kritisert etter 22. Juli (431), politisk uenighet knyttet til utformingen av velferdsstaten i dag (437), Miljøkampen fremdeles viktig i den politiske debatten (445),		Ungdomsbladet <i>Det Nye</i> (440)
Kina og Japan i moderne tid	Fremdeles flere guttebarn enn jentebarn i Kina (468)		
Gamle koloniar- nye statar		Grunn til håp angående hiv/aids-epidemien (249)	
Midtausten		Lite håp om fred i Israel- Palestina-konflikten (518)	
Mot ei ny verdsorden	Hvorfor er Afrika fattig? (489)	Trolig krav om demokratiske reformer i Midtøsten (514), Maktforhold i endring (526), s Nye land løftar hovudet (536-537)	Rwanda like stort som Troms fylke (492), Damenes detektivbyrå nr. 1 (494), Lady Gaga, Justin Bieber og Oprah Winfrey (528)
Essay	Fagforeninger før og nå (566), samenes stilling i dag (575) Historiens rolle i dagens Europa (581-583), demokratiet i dag (564)	Flytting nå og i framtiden (569-572)	Knut Nærum (594-598)

Abstrakt historiebevissthet i *Historie vg2-vg3*

	Historiske kilder	Historiske metoder	Den subjektive sannheten	Motstridende forklaringer	Historiebruk
Opplysningstid og revolusjoner				198, 199	
Industrisamfunnet blir til	Avis (206),		214		
Demokratisering og nasjonalisme					
Kolonialisme og imperialisme					
Første verdenskrig				266	
Mellomkrigstid	Arkiv (296,297) Tale (303), Tidsskrift og oppslagsverk (331,332)			298-299	299
Andre verdenskrig	Bok (357)			353,354	
Vest mot øst- Den kalde krigen	Arkiv (393), Tale (303, 378, 381),		393, 394	379, 381, 404	
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom					
Brennpunkt Midtøsten				472	
Verden i endring					

Vedlegg 4: Oversikt over funn- Identitet

Individuell livshistorie i *Historie vg2-vg3*

	Hvilke personer blir personifisert?
Opplysningstid og revolusjoner	
Industrisamfunnet blir til	
Demokratisering og nasjonalisme	Marcus Thrane (235), Johan Sverdrup (238-239)
Kolonialisme og imperialisme	
Første verdenskrig	
Mellomkrigstid	Adolf Hitler (311), Martin Tranmæl (320), Vidkun Quisling (327),
Andre verdenskrig	Den norske jøden Julius Paltiel (357)
Vest mot øst- Den kalde krigen	
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom	
Brempunkt Midtøsten	Osama Bin Laden (468+470)
Verden i endring	Nelson Mandela (477-478), Mao Zedong (486), Gandhi (696)

Individuell livshistorie i *Perspektiv*

	Hvilke personer blir personifisert?
Framgangsmåtar	
Revolusjonar	Napoleon Bonaparte (224-225), en reisende på toget til Manchester (277), Fabrikkarbeider David Rowland (229), den italienske adelsmannen Camilio di Cavour (234)
Nasjonsbygging og vekst	Sogneprest Ledeganger (240), Prins Kristian Fredrik (240), Johan Sverdrup (245)
Kampen om verda 1870-1914	
Den første verdskrigen	
Ved det vegskilje, 1919-1939	Kvinnerettighetsforkjemper Emily Davison (311), Mussolini (315), Hitler (364)
Frå sjølvstende til krig og kriser	Martin Tranmæl (336)
Den andre verdskrigen	Yang Kyoungjong (356)
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer	Gunnar Sønsteby (376), husholdersken Borghild (377), politiinspektør Knut Rød (387) Quisling (388), krigsfange Konstantin Severdintsev (382-383),
Den kalde krigen	Emmet Louis (398), Rosa Parks (399), kambodsjaneren Vann Nath (406), Charlie Chaplin (412) Gorbatsjov (417)
Noreg- frå attreising til oljerikdom	Gerhardsen (427), Oscar Torp, Gro Harlem Brundtland, Jens Stoltenberg, Kåre Willoch, Kjell Magne Bondevik (435)
Kina og Japan i moderne tid	Opprøreren Hong Xiuquan (459), Keiseren Pu Yi (460), kommandør Matthew Perry (461) Mao (465), Den Xiapong (468)
Gamle koloniar- nye statar	Gandhi (466), president i Kwame Nkrumah (482), Mobutu (483), Idi Amin (486), Julius Nyerere (488), Nelson Mandela (491)
Midtausten	Ayatollah Ruhollah Khomeini (509)
Mot ei ny verdsorden	Terroristen Mohammed Atta (532), Osama Bin Laden (532), dataingeniør TimBernes-Lee (528), grønnsakhandler Mohamed Bouazizi (529- 530), nettaktivist Lina Ben Mhenni (531), Anders Behring Breivik (533)
Essay	En syerske og en fagforeningsleder (565-566), eleven Laila og hennes oldefar (573-575), Willy Brant (583)

Sosial identitet: Minoriteter i norsk sammenheng i begge lærebøker

	Historie vg2-vg3	Perspektiv
Jøder	198, 332, 357	360, 380-382
Samer	236, 242, 332, 406, 441-443	249, 330, 439, 444, 573-576
Kvener	211, 236, 281, 282, 331, 332	249, 439, 573 – 576
Rom (sigøynere)	318, 331, 353, 408	330, 439
Romani (tatere)	331, 408	330, 439, 573
Skogfinner	Aldri	573

Nasjonal identitet: Norsk historie i *Historie vg2-vg3*

	Hvor ofte blir norsk historie omtalt?
Opplysningstid og revolusjoner	Side: 195-200,
Industrisamfunnet blir til	Side: 211- 218
Demokratisering og nasjonalisme	Side: 231- 246
Kolonialisme og imperialisme	
Første verdenskrig	Side: 281-286
Mellomkrigstid	Side: 319- 332
Andre verdenskrig	Side: 343, 362- 371
Vest mot øst- Den kalde krigen	
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom	Side: 406- 452
Brennpunkt Midtøsten	Side: 467-468, 474
Verden i endring	

Nasjonal identitet: Norsk historie i *Perspektiv*

	Hvor ofte blir norsk historie omtalt?
Framgangsmåtar	
Revolusjonar	
Nasjonsbygging og vekst	Side: 238- 260
Kampen om verda 1870-1914	
Den første verdskrigen	
Ved det vegskilje, 1919-1939	
Frå sjølvstende til krig og kriser	Side: 326- 342
Den andre verdskrigen	
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer	Side: 368- 386
Den kalde krigen	
Noreg- frå attreisning til oljerikdom	Side: 424- 452
Kina og Japan i moderne tid	
Gamle koloniar- nye statar	
Midtausten	Side: 516-517
Mot ei ny verdsorden	Side: 532-533
Essay	Side: 565-568, 573- 576, 590-593, 594, 598

Global identitet: Historien fortalt fra utenomeuropeisk perspektiver i *Historie vg2-vg3*

	I hvilket omfang blir andre religioner og kulturer omtalt?	Hvilke kulturer og religioner?
Opplysningstid og revolusjoner	Svært sjelden/Aldri	Indianere støttet Frankrike i sjuårskrigen (183)
Industrisamfunnet blir til	Svært sjelden/Aldri	Hvorfor først i Europa og ikke kina? (206)
Demokratisering og nasjonalisme	Svært sjelden/ Aldri	
Kolonialisme og imperialisme	Ofte	Fra europeisk/amerikansk perspektiv: 248, 249 (med unntak av sitat tutu), 250, 254, 255, 260, 262 Afrika: 251, 252, 253 India: 256, 257 Kina: 257, 258 Latin-Amerika: 260
Første verdenskrig	Sjelden	Mange frivillige fra Australia og New Zealand døde (274), Folkemord på armenere (275), Kinesere, vietnamesere, arabere, kurdere og armenere skuffet etter krigen (280)
Mellomkrigstid	Svært sjelden	Den økonomiske krisen fikk politiske følger i Japan (306), USA mistet kjøpekraft. Dette rammet Afrika, Asia og Latin-Amerika (305),
Andre verdenskrig	Ofte	Krigen begynner i Asia (336-337), Italiensk imperialisme i Afrika (Libya og Etiopia) (337), Krigen utvides i Asia, Japans angrep på <i>Pearl Harbor</i> og erobring av områder i Asia (349), Japanske overgrep på kinesere og vestlige krigsfanger (351), Ørkenkrig i Nord-Afrika (360), Atlanterhavserklæringens mål om nasjonal uavhengighet ble en inspirasjonskilde for mange kolonifolk i Asia og Afrika (373)
Vest mot øst- Den kalde krigen	Ofte	Situasjonen i Tyrkia blir beskrevet i sammenheng med Truman-doktrinen (381), Kina (386), Korea-krigen (386-387), Vietnam (387 og 395-397), Cuba-krisen (392-393), USA og Latin-Amerika (Panama, Guatemala, Chile, Cuba, Nicaragua) (393-394) Røde Khmer i Kambodsja (397-398)
Norge Fra gjenreisning til oljerikdom	Sjelden	På vei mot et multietnisk samfunn (generelt om innvandrere i Norge)(444-446)
Brennpunkt Midtøsten	Svært ofte	<i>Hele kapittelet dreier seg om Midtøsten, men ikke alt blir sett fra arabernes perspektiv. Se tekst.</i> Egypt (455, 458, 460, 462, 463), Jøder/ Israelitter (455,457, 461, 463, 467-468, 474), Palestinere (458, 461, 462, 466-48, 474), Iran (458, 463-466), Irak (464-466, 472), Den arabiske våren- Tunisia, Egypt, Libia og Syria (472)
Verden i endring	Svært ofte	Afrika (476-481): Sør-Afrika (477, 478), Zimbabwe (478-479), Kongo (479), Rwanda (479-478) Asia (481-500): Japan (481-485), Kina (485-493), India (493-500), Pakistan (499) Latin-Amerika (500-503): Argentina og Brasil (501-502), indianere (503)

Global identitet: Historien fortalt fra utenomeuropeisk perspektiver i *Perspektiv*

	I hvilket omfang blir andre kulturer og religioner omtalt?	Hvilke kulturer og religioner?
Framgangsmåtar	Svært sjelden/Aldri	
Revolusjonar	Svært sjelden/Aldri	
Nasjonsbygging og vekst	Svært sjelden/Aldri	
Kampen om verda 1870-1914	Ofte	Kongo (272), Zululand (274-277), generell omtale av kolonier (276), Etiopia (277), Japan (279)
Den første verdenskrigen	Svært sjelden/ aldri	Japan (294+ 300), Araberes opprør mot Tyrkia (294), Folkemordet på armenerne (295)
Ved det vegskilje, 1919-1939	Svært sjelden/ aldri	Jøder (306) Ekstrem nasjonalisme i Japan (319), Italia går til angrep på Etiopia (319)
Frå sjølvstende til krig og kriser	Svært sjelden/ aldri	
Den andre verdenskrigen	Ofte	Japans angrep på Kina (353-354) Japan i krig mot Sovjetunionen og USA (353), Japan tar kontroll over områder i Asia (355), Japans millitarisme og ekstreme nasjonalisme (355-356), Korea (356)
Ny krig og eit vanskeleg oppgjer	Svært sjelden/ aldri	Generelt om innvandrere i Norge (450-451)
Den kalde krigen	Ofte	Indianere og Latinamerikanske innvandrere i USA (399), Korea (400), Cuba (401-403), Vietnam (404-405), Kambodsja (406), Generelt om Afrika (407), Etiopia og Somalia (407-408)),
Noreg- frå attreisning til oljerikdom		
Kina og Japan i moderne tid	Svært ofte	Kina (455- 460 + 464-469), Japan (455 + 460-463+ 469-470)
Gamle koloniar- nye statar	Svært ofte	India (475-480) Pakistan og Bangladesh (479) Indonesia (480), Ghana (482, 485), Generelt om Afrika (483, 484, 485, 486, 487, 489, 494), Kongo (484-485), Tanzania (485, 486, 488), Nigeria (486), Uganda (486), Sør-Afrika (490-491), Rwanda (492-493) Sudan (493), Nigeria (493), Botswana (494)
Midtausten	Svært ofte	Jøder/ israelitter (498, 499, 500, 501, 502, 504, 516-518)), Palestinere (500, 501, 502, 506-508, 516-518), Egypt (502-504, 505), Libanon (508), Iran (509,510) Irak (509-513), kurdere (510)Saudi-Arabia (514), Generelt om Midtøsten (504, 513, 515
Mot ei ny verdsorden	Ofte	Afghanistan (524), Irak (525), Kina (526, 536 India (526), Brasil og Sør-Afrika (527) Den arabiske våren- Tunisia, Egypt, Syria, Jemen (530-531)
Essay	Ofte	John Kwadwo Osei-Tutu- Den hvite manns byrde- Afrika (577-580)