



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Bruken av globalhistorie i norske lærebøker

En analyse av lærebøker

Elin Hansen

Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga HIS 3980 November 2024

Forord

I forbindelse med avslutningen på denne oppgaven, står jeg med en følelse av dyp takknemlighet overfor alle som har bidratt til prosessen og gjort dette arbeidet mulig.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Christine Smith-Simonsen, hvis faglige innsikt og engasjement har vært uvurderlig gjennom hele prosessen med denne oppgaven. Hennes veiledning og evne til å motivere og inspirere har vært av stor betydning for mitt arbeid og min utvikling.

Jeg vil også takke min mann, Levi Jenssen, for hans urokkelige støtte og tålmodighet gjennom hele min studietid. Hans oppmuntring og forståelse har vært en bauta i tider med både utfordringer og suksesser, og hans rolle i dette prosjektet kan ikke undervurderes.

En spesiell takk går til alle mine medstudenter i Tromsø, som har bidratt til utallige øyeblikk av glede og latter. Deres vennskap og støtte har gjort studietiden til en uforglemmelig opplevelse, og deres motivasjon i utfordrende tider har vært en kraftkilde som stadig har drevet meg fremover.

Til slutt vil jeg takke min søster, Helene Trondsen, for hennes uendelige villighet til å korrekturlese mine tallrike oppgaver gjennom hele studietiden. Hennes skarpe øye og oppmuntrende ord har vært essensielle og har uten tvil løftet kvaliteten på arbeidet mitt.

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere alle, og jeg er evig takknemlig for hver og en av dere.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	1
1.3	Historiografisk bakteppe.....	4
1.3.1	Tidligere forskning om globalhistorie og fremstillingen i norske skolebøker	4
1.3.2	Didaktisk og pedagogisk historiografi	6
1.3.3	Fra nasjonal til global historie	7
1.3.4	Innføringen av historiebevissthet	7
1.3.5	Utviklingen av historiefaget	8
1.4	Oppsummering og oppgavens videre gang	8
2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.1	Representasjon som begrep og analytisk linse	10
2.2	Historiebevissthetens plass i historiedidaktikken	11
2.2.1	Betydningen av historiebevissthet i skolen	13
2.2.2	Historiebevissthet i læreplanen	15
3	Metode.....	16
3.1	Kvantitativ	16
3.2	Deduktiv og komparativt	17
3.3	Kilder, innsamling og behandling	19
3.3.1	Utfordringer, begrensninger og etiske hensyn	22
4	Skole og pensumbøker	23
4.1	Lærebøker for videregående skoler	24
4.1.1	Kapittel 1: Evolusjonen og Jordbruksrevolusjonen	24
4.1.2	Kapittel 4: Møtet med 'De Andre'	24
4.1.3	Kapittel 5: Den Industrielle Revolusjon.....	25
4.1.4	Kapittel 1: De Første Menneskene	25
4.1.5	Kapittel 2: Sivilisasjoner Blir Til	26
4.1.6	Kapittel 8: Revolusjoner.....	26
4.1.7	Kapittel 10: Kampen om Verden	27
4.2	Pensumbøker for historiestudenter	27
4.2.1	Kapittel 2: På Veien mot Industrisamfunnet	27
4.2.2	Kapittel 9: Afrika: Fra Slavehandel til Kolonisering	28
4.2.3	Kapittel 2: Jordbrukssamfunn	29
4.2.4	Kapittel 3: Industrisamfunn.....	30
4.2.5	Samlet Analyse av Jordbruk og Industrialisering	30

4.3	Variasjoner i tilnærming til globalhistorie.....	31
4.3.1	Overordnet Tilnærming til Historie.....	31
4.3.2	Fokus på Industrielle og Koloniale Dynamikker	32
5	Historiebevissthetens plass i videregående og på universitet.....	33
5.1.1	"Grunnbok i Historie"	33
5.1.2	"Perspektiver"	33
5.1.3	Sammenlignende Perspektiver	34
5.2	Analyse av Historiebevissthet i Universitetsbøkene "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien"	35
5.2.1	"Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien"	35
5.2.2	Manglende Refleksjon og Relevans	35
5.2.3	"Tid for Historie" – En Kontrast	36
6	Avslutning	37
6.1	Syntese av funn: En sammenlignende analyse av utdanningsnivåer i global historierepresentasjon.....	37
6.1.1	Global historie i lærebøker for videregående skoler	37
6.1.2	Dybde og refleksjon i universitetslærebøker.....	38
6.2	Sammenlignende innsikter og pedagogiske implikasjoner	40
6.2.1	Videregående Utdanning: Balansering av Bredde med Reflekterende Engasjement	40
6.2.2	Universitetsutdanning: Dybdekunnskap og Behovet for Reflekterende Praksis	41
6.2.3	Strategier for Forbedret Historieundervisning	41
7	Bibliografi	44

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Historie har siden slutten av 1800 vært et obligatorisk skolefag for elever i norske skoler. Historiefaget er der vi tar for oss representasjoner eller fortellinger av fortiden. Historiefaget i skolen har i likhet med det meste vært i en lang endringsprosess. Målet med faget fra 1905 og frem til krigen var at den skulle bygge opp nasjonen Norge. Dette er også noe vi kan finne igjen i læreplanen som daterer helt tilbake til 1889. I denne tidsperioden skulle historiefaget i skolen være med på å fremme kjærligheten blant barna til fedrelandet deres. I neste bølge av historiefaget skulle barn lære seg om Norges historie samt den delen av verdenshistorien som hadde betydning for Norge. Videre kan vi se hvordan historiefaget er blitt preget av politisk historie og synet på hvordan faget skulle gjennomføres ble også stilt for kritikk. Historiefaget skulle ikke lenger gjennomføres med at elevene enkeltvis skulle lære seg det som stod i læreboken, men de skulle nå jobbe med å få kunnskap om hvordan historisk kunnskap blir til. Ikke før i 1974 kommer det inn en mønsterplan for faget der vi ser at det blir rettet mer mot et «globalt perspektiv» (Lund, 2020, ss. 56-57). (Folkenborg, 2022, s. 154).

I historiefaget finnes det en rekke begreper og retninger for hvordan vi ser og studerer historien vår. Og i denne oppgaven er det globalhistorie som skal være rammen. Globalhistorie i en helt enkel beskrivelse er det å studere historie der du bruker det globale som en ramme og et utgangspunkt. Ved å bruke et globalt rammeverk er det med på å gi oss en bedre forståelse av de lange linjene og sammenhengene som finnes i historien vår (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 9). Dette er noe som i vår tid blir mer og mer viktig da vi lever i en mye mer globalverden. Elevene trenger å forstå historien fra et større ståsted enn et nasjonalt. Med dette menes ikke at nasjonalhistorie ikke er viktig kunnskap, men det holder ikke lenger å bare holde seg innenfor denne rammen. Elevene går ut av skolen og møter en hel verden og de trenger å ha en forståelse for hvordan vi henger sammen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven vil det være en todelt problemstilling. Den første hoveddelen ved problemstillingen i oppgaven vil ta for seg hvordan elever på videregående skole og studenter ved universitet blir fremstilt for globalhistorie. Her blir lærebøker i stor grad å være i fokus. Ved å både ta for seg videregående og universitet vil oppgaven kunne se etter likheter og ulikheter i bøkene som brukes på de to ulike nivåene. Oppgaven vil også ha et fokus på å se etter hvordan historiebevissthet spiller inn i globalhistorie og også her hvordan dette kommer frem for elevene og studentene i lærebøkene deres.

Problemstillingen for denne oppgaven er dermed formulert slik:

Hvordan representeres globalhistorie for henholdsvis elever i videregående og studenter ved universitet og hvordan blir globalhistorie representert i læreplaner og lærebøker for videregående, og i emnebeskrivelse og pensumbøker for studenter?

Opgaven vil også ha noen underspørsmål som bygger videre på problemstillingen:

- *Kan det spores store forskjeller i representasjonen og tillagt betydning på de to nivåene?*
- *Hvordan samsvarer representasjonene med uttalt mål om historiebevissthet?*

For å kunne reflektere og svare på den problemstillingen som er satt i denne oppgaven vil det være helt nødvendig å sette noen avgrensninger. Som vi så innledningsvis ville det har vært mulighet for å kunne ta for seg en rekke av både læreplaner og mønsterplaner som har vært utarbeidet til historiefaget, men denne oppgaven vil avgrense seg ned til en læreplan.

I denne oppgaven vil jeg ha samtiden som fokus. Jeg vil holde meg til nåværende læreplaner for videregående skole, mål for relevante emner på 1000-nivå som tilbys ved universitetet, og jeg vil gjøre et dypdykk i utvalgte lærebøker. Selv om hovedfokuset vil være samtiden, vil det i enkelte tilfeller bli relevant å trekke inn tidligere mål eller læreplaner for eventuelt å kunne vise til en utvikling. Valget om å holde fokuset i all hovedsak på dagens lærebøker og læreplaner er for å kunne se etter de perspektivene, tilnærmingene og den forståelsen av historiske hendelser som elever og studenter blir presentert for i dag. Vi vet at i likhet med samfunnet er historiefaget i en dynamisk endring. Ved at vi ser og analyserer dagens lærebøker og læreplaner gir det oss også en forståelse for den pedagogiske og historiske tolkningen som er utviklet i dag. De lærebøkene som brukes i dag viser til hva som i dette øyeblikket blir ansett som den relevante kunnskapen innenfor blant annet globalhistorie (Lund, 2020, s. 26). Ved at denne oppgaven avgrenser seg til dagens lærebøker og planer blir denne oppgaven en undersøkelse på hvilke historiske hendelser og temaer som er vektlagt i undervisningen i nåtiden og hvordan nettopp dette blir presentert for dagens elever og studenter. Denne tilnærmingen er med på å gi oss innsikt i de historiske narrativene som formes i den

undervisningen som er i skolen i dag og den gir oss mulighet til å reflektere samtidige perspektiver.

Avgrensningen til dagens lærebøker og planer er også av hensikt til at oppgaven skal sammenlikne videregående skole og universitet. Når vi utelukker de eldre lærebøkene og planene er det med en tanke om at vi unngår eventuelle forvrenginger i analysen som kan oppstå når en sammenlikner ulike tidsepoker med ulike pedagogiske tilnærminger. Tilnærmingen i denne oppgaven legger til rette for å kunne identifisere og sammenlikne dagens undervisningspraksis på de to ulike nivåene og med dette så kan oppgaven belyse eventuelle forskjeller eller likheter i metoden for presentasjon av globalhistorie.

For elever og studenter spiller skolebøker en helt sentral rolle i formidlingen av historiske kunnskap og perspektiver de møter i utdanningen deres. Disse lærebøkene er mer en bare lærebøker, de fungerer også for disse elevene og studentene som en primær kilde (Lund, 2020, s. 200). Hvordan globalhistorie blir presentert har en stor betydning for og innvirkning på formingen av den forståelsen elevene og studentene får av fortiden sin. Dermed er det viktig å foreta seg en grundig analyse av de lærebøkene som blir brukt av elever og studenter i dag for å avdekke perspektivene og tolkningene som blir presentert i skolen og på universitetet.

En lærebok kan gi oss mer nytteverdi enn som kun en bok brukt i undervisning. Når disse bøkene blir skrevet og sydd sammen er det en rekke valg som blir tatt. Hva er det som skal være med og hva blir valgt bort, hvilke perspektiver er det som skal fremheves i historien og hvordan er det fortiden vår egentlig skal tolkes. Det er på dette grunnlaget at det å analysere hvordan globalhistorie blir representert i disse lærebøkene. De bøkene som blir brukt i skolen og på universitetene i dag er formet av den kulturelle, politiske og pedagogiske konteksten vi har i dag og de er dermed en refleksjon på samfunnets prioriteringer og verdier. Videre i analysen kan vi se på hvordan historiebevisstheten blir integrert i undervisningen (Folkenborg, 2022, s. 158). Historiebevisstheten vår innebærer ikke bare at vi skal kjenne til fakta, men vi skal også forstå hvordan fortiden er med på å påvirke samtid og fremtiden (Lund, 2020, s. 28). læreplaner og lærebøker som bygger opp historiebevissthet gir elevene og studentene verktøy til å kunne forstå komplekse og globale sammenhenger. Med dette kan vi trekke viktigheten med å analysere de lærebøkene som blir brukt av elever og studenter. Når vi vet at lærebøker ofte og i stor grad er primærkilden blir det også primærkilden til den historiebevisstheten som elevene og studentene skal få forståelse for. Dette er også med på å bygge under tanken om at en mer globalverden krever en mer global historiebevissthet.

1.3 Historiografisk bakteppe

Denne oppgaven skal ta for seg hvordan globalhistorie blir representert for elever og studenter i norske skolebøker. Det vil derfor være relevant med kunnskap om hva begrepet globalhistorie betyr og hvordan det vi kaller globalhistorie har utviklet seg til det vi bruker i dag. Oppgaven skal videre trekke inn historiedidaktikk ved å se på historiebevissthet knyttet til bruken av globalhistorie i skolebøker. Dermed skal jeg nå i de neste to delkapitlene trekke frem den relevante historiografien for disse to temaene.

1.3.1 Tidligere forskning om globalhistorie og fremstillingen i norske skolebøker

Som skrevet i innledning i denne oppgaven er globalhistorie simpelt forklart det å ta for seg historie med et globalt rammeverk og utgangspunkt. Utviklingen frem til det vi kaller globalhistorie den dag i dag er ikke like enkel å skulle sette i en simpel forklaring. Det er som i flere andre fagfelt noen uenigheter om hvordan og når vi kan begynne å snakke om globalhistorie. Det vi kan se som en utvikling etter slutten av den kalde krigen er at det ble gitt en økende oppmerksomhet til både verdenshistorien og globalhistorien. Denne oppmerksomheten hadde tidligere blitt gitt til den mer tradisjonelle nasjonalhistorien og vestlig historiesyn. Dette ser vi spesielt etter at begrepet globalhistorie blir mer populært etter 1990 (Iggers, Wang, & Mukherjee, 2017, s. 330).

Historie forskere som L. Melve og E. H. Seland i sin bok trekker utviklingen av globalhistorie helt tilbake til antikken og poengterer at for å skulle forstå den globalhistorien vi har i dag må vi se på den lange tradisjonen. De legger frem at i antikken, middelalderen og i tidlig nytid ble det skrevet globalhistorie, men historien gikk under et annet navn. Her ble det brukt universalhistorie som ble videreført og brukt videre i de andre historiske periodene der vi hadde ulike og nyere forståelseshorisonter. For eksempel når rammen for historie i antikken kunne være verden, og på den tiden da nærmere sagt Romerriket, ble det ført inn til middelalderen der den fikk en mer religiøs ramme å se historien i. Den globalhistorien vi har i dag har et aktivt og viktig forhold til utviklingshistorien sin og for å skulle forstå moderne globalhistorie er det

viktig å gå inn for å forstå denne lange tradisjonen (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 21).

Det er ikke alle som trekker globalhistorie helt tilbake til antikken, men heller ser på det som et noe nyere historiefelt. Iggers, Wang og Mukherjee mener heller at den globale kulturen vi har i dag opprinnelig er fra de strukturene vi finner for politisk og finansiell makt. Som for det meste har vært lokalisert i Vesten og Japan. Her mener de at til tross for at det har vært en global spredning og globale institusjonelle organisasjoner ligger fortsatt senteret i Vesten, med Japan og Kina den dag i dag (Iggers, Wang, & Mukherjee, 2017, s. 311). De trekker frem at i perioden etter 1990 kan vi se flere store trender i historisk skriving på tvers av hele verden. En av disse som de trekker frem er nettopp en transformasjon av begrepet nasjon og den betydningen som blir gitt til globalhistorie (Iggers, Wang, & Mukherjee, 2017, s. 312). Det perspektivet som vi sitter med om begrepet globalt kan vi se er delt inn i to. På den ene siden brukes begrepet med hensyn til både tid og rom. Der har vi en interesse for samfunn og kulturer og det samspillet de har hatt over hele verden. På den andre siden er det med tanken på vestlig og ikke-vestlig. Det samspillet vi kan finne mellom disse to og en historie med alle epoker fra tidligste antikken og helt frem til i dag (Iggers, Wang, & Mukherjee, 2017, s. 325)

Der Melve trekker frem at globalhistorie har utviklet seg fra antikken skriver han om at det ikke ble undervist i globalhistorie før etter andre verdens krig. Og at det skulle ta enda lenger tid før globalhistorie i den moderne forstanden som vi har i dag ble til (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 39). Den forskningen som ble gjort innenfor historie skulle være etterprøvable og også skulle være basert på kilder, ideelt primære kilder. Ved å legge inn disse kravene kommer også kravet og referanse inn. Det ble et absolutt og en helt sentral del av signaturen for vitenskapen. Det er også her i følge Melve at grunnen til at globalhistorie ikke kunne etablere seg som et fag før i siste tiårene av 1900-tallet (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 41).

Det var under begrepet som verdenshistorie at vi først møter en globalhistorie som forsøker å etablere seg da som et undervisningsfelt. I denne tidlige fasen av historieetableringen var fokuset primært på hvordan Europa og Nord-Amerika hadde oppnådd sin dominerende stilling over resten av verden både innenfor økonomi, politikk og kultur. Denne tilnærmingen til historien speilet den rådende oppfatningen av overlegenheten i Vesten. Dette var en oppfatning som vi kan si ikke bare var utbredt, men også var dypt forankret i det undervisningsmaterialet

og det akademiske samfunnet (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 42). Tanken om Vestlig overlegenhet varte ikke evig. På 1950- og 1960-tallet ser vi starten på at flere utfordrer ideen om Vestens ubestridte overlegenhet. Denne perioden var preget av en stadig økende skepsis til Vestens økonomiske, moralske og vitenskapelige dominering. Denne skepsisen ser vi blir ytterligere forsterket av bøker som for første gang dekket en nærmere hele verden i det historiske perspektivet. Dette var ikke uten unntak da kvinner, fattige og lokalbefolkning under vestlig kolonistyre fortsatt manglet (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 45).

Et av de helt sentrale drivkreftene som står bak prosjektet for globalhistorie har vært det ønsket om å overkomme eurosentrisk historieskriving for heller å ha en mer balansert fremstilling. Forsøket på å utfordre denne tradisjonelle historiefortellingen har inkludert å rekonstruere verdenshistorien fra perspektiver som ikke lenger bare begrenser seg til europeiske statsledere og koloniale synsvinkler. Det vi oppnår med dette er at vi får en rikere og mer mangfoldig forståelse av de historiske prosessene og vi kan se samspill på tvers av kulturer og samfunn. Ved at vi anerkjenner og innlemmer historien til de som tidligere ikke fikk være representert, jobber globalhistorie mot å skape et mer inkluderende og rettferdig bilde av den fortiden vi alle deler (Melve & Seland, Hva er globalhistorie, 2021, s. 48). Foreløpig er det ingen samtykke om hva globalhistorie faktisk innebærer og fra når vi skal snakke om en global historie. I historiografisk praksis betydde det at historikere nå i økende grad krysset de nasjonale grensene og engasjerte seg med kulturer og samfunn utenfor den vestlige verden. Klima og miljø spilte også en viktig rolle, og da spesielt for komparative studier av tidligere periodeperioder (Iggers, Wang, & Mukherjee, 2017, s. 330).

1.3.2 Didaktisk og pedagogisk historiografi

Historiefaget har gjennom årene gjennomgått betydelige endringer, både i form av innholdet og den pedagogiske tilnærmingen som er blitt brukt. Faget har gått fra å ha et tidlig fokus på nasjonalhistorien vår der den skulle bygge opp en nasjonal stolthet blant elevene og understreke nasjonens identitet og verdier, til å bli et fag som inkluderer et mye bredere perspektiv av globalhistorie. Det vi kan si om denne utviklingen er at den reflekterer en voksende anerkjennelse av forståelsen for vår tid, identitet og de utfordringene som vi nå står ovenfor som en globalisert verden og at det nå krever et mer omfattende blikk på historien. Samtidig er

også begrepet historiebevissthet blitt trukket inn i faget. Dette er for at historiefaget nå skal gi en dypere og mer kritisk forståelse av historien og hvilken relevans den har for samtiden vår.

1.3.3 Fra nasjonal til global historie

I de tidlige fasene av historiefaget i Norge, som i mange andre land, var det tydelig vekt på nasjonalhistorie. Dette var delvis motivert av behovet for å bygge en felles nasjonal identitet og fedrelandskjærlighet i en tid der nasjonen var i sin formative fase. Historieundervisningen var derfor preget av fortellinger om nasjonale helter, viktige nasjonale hendelser, og utviklingen av nasjonale institusjoner. Denne tilnærmingen til historie hadde som mål om å styrke båndene mellom borgere og deres nasjon, og fremme en følelse av stolthet og tilhørighet.

Over tid har midlertidig historiefaget utviklet seg til å omfatte en mye bredere og mer inkluderende forståelse av historien. Denne utviklingen har vært drevet av en rekke faktorer, inkludert globaliseringens innvirkning på samfunn og kulturer, økt migrasjon som har ført til et mer mangfoldig samfunn, og en voksende anerkjennelse av viktigheten av å forstå komplekse globale sammenhenger og prosesser. Som et resultat har globalhistorie blitt en stadig viktigere del av læreplanen, med mål om å gi studenter en forståelse av hvordan historiske prosesser og hendelser i forskjellige deler av verden er sammenvevd og hvordan de har påvirket, og fortsatt påvirker, menneskers liv på tvers av nasjonale grenser (Læreplan for historie: Fagets relevans og sentrale verdier, 2023).

1.3.4 Innføringen av historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet refererer til en dypere forståelse av og refleksjon over historien, ikke bare som en rekke hendelser som har skjedd i fortiden, men som noe som påvirker vår forståelse av oss selv, vår identitet, og vår plass i verden. Historiebevissthet omfatter evnen til å forstå fortiden i sin kontekst, anerkjenne ulike perspektiver og tolkninger av historien, og anvende denne forståelsen til å tenke kritisk om samtiden og fremtiden.

Innføringen av historiebevissthet i faget representerer et pedagogisk skifte fra å se historien som en fast og uforanderlig rekke av fakta til å se den som et felt åpent for spørsmål, tolkning og debatt. Dette har ført til en mer kritisk og analytisk tilnærming til undervisningen, der elver

oppfordres til å engasjere seg aktivt med historiske kilder, vurdere ulike historiske fortellinger, og reflektere over hvordan fortidens hendelser påvirker nåtiden og kan informere fremtiden.

1.3.5 Utviklingen av historiefaget

Utviklingen av historiefaget kan sees som en respons på både interne akademiske debatter og eksterne samfunnsmessige endringer. Akademikere og pedagoger har stadig utfordret og revidert historiefagets mål og metoder, inspirert av nye forskningsfunn, teoretiske perspektiver, og pedagogiske tilnærminger. Samtidig har samfunnsmessige endringer, som den nevnte globaliseringen, teknologiske fremskritt, og politiske og økonomiske omveltninger, påvirket hvilke temaer som ansees som relevante og viktige å utforske i undervisningen.

I denne konteksten belyser læreplanforsker John Goodlad et interessant aspekt ved hvordan historiefaget implementeres, kjent som den oppfattende læreplanen. Dette nivået reflekterer de mange forskjellige måtene lærere tolker den offisielt vedtatte læreplanen på, tolkninger som ikke alltid stemmer overens med politikernes opprinnelige intensjoner. Lærebokforfattere spiller også en rolle her, der variasjonen i lærebøker ofte kan forklares med deres individuelle fortolkninger av læreplanen (Folkenborg, 2022, s. 159).

Denne dynamiske naturen av historiefaget reflekterer dets fundamentale rolle i å forme borgernes forståelse av verden og deres plass i den. Ved å kontinuerlig utvikle og tilpasse seg, sikter historiefaget mot å utruste studenter med kunnskapen, ferdighetene, og perspektivene de trenger for å navigere i en kompleks og stadig foranderlig verden.

1.4 Oppsummering og oppgavens videre gang

Denne oppgaven utforsker representasjon av globalhistorie for elever i videregående skole og studenter ved universiteter, med et særlig fokus på hvordan denne fremstillingen kommer frem i læreplaner, lærebøker, emnebeskrivelse og pensumbøker. Det sentrale spørsmålet i denne oppgaven dreier seg om hvordan globalhistorie blir presentert og hvilken betydning dette har for elevene og studentene under utdanning. Videre vil denne oppgaven søke om å trekke frem eventuelle likheter og ulikheter i denne representasjonen og viktigheten ved globalhistorie. Oppgaven vil også ha et søkelys på samsvaret mellom de representasjonene og de målene som ligger til grunn for historiebevissthet.

Utviklingen til historiefaget fra å være et middel for nasjonalbygging til å ta et større globalt perspektiv er en markør for en viktig overgang i hvordan vi forstår og underviser i historie. Det tidligere fokuset lå på å fremme nasjonal identitet og kjærlighet til fedrelandet, mens det nå heller rettes større fokus og oppmerksomhet mot globalhistorie. Dette skriftet er noe som speiles i en endring fra en overveidende nasjonalsentrisk til en mer inkluderende global tilnærming, som også anerkjenner viktigheten av å forstå de historiske hendelsene og prosessene i en bredere kontekst. Forskningen viser at etter den kalde krigen, og da særlig fra 1990-tallet, har begrepet globalhistorie fått økt oppmerksomhet. Denne perioden kan en se på som en markør for overgangen fra tradisjonell nasjonalorientert og vestlig-sentrert historie til en mer inkluderende forståelse som omfavner et mye bredere spekter av samfunn, kulturer og historiske epoker. Når vi utforsker tidligere forskning på globalhistorie, viser oppgaven hvordan perspektivet på hva som definerer globalhistoire varierer, men en felles tråd som ligger helt klar er den økende interessen for historie utenfor Vestens tradisjonelle rammeverk. Med dette så inkluderer det en vektlegging på kulturer og samfunn på tvers av nasjonale og geografiske grenser.

Videre setter oppgaven fokus på didaktiske og pedagogiske sider av historieundervisningen, med et spesielt fokus mot integreringen av historiebevissthet. Dette er med på å gi oss en dypere forståelse både for hvordan fortiden påvirker fremtid og samtid, men også hvordan det å ha en mer omfattende global forståelse kan gi elevene og studentene et større og rikere perspektiv på historie. Oppgaven skal også undersøke og analysere et utvalg av lærebøker og læreplaner for å kunne avdekke hvilke historiske hendelser og temaer som er blitt valgt til å vektlegges i dagens undervisning. Og hvordan disse blir lagt frem for elevene og studentene. Ved å se på dette gir det oss innsikt i de historiske narrative som blir formidlet i skoler og på universitet og hvordan disse er en refleksjon på dagens pedagogiske og historisk tolkning.

Til avslutning vil oppgaven bidra til en dypere forståelse av hvordan globalhistorie blir representert i det norske utdanningssystem, og for hvilken rolle historiebevissthet får spille i formidlingen av denne mer oppfattende og inkluderende historieforståelsen. Denne tilnærmingen er helt avgjørende for å kunne forberede elever og studenter med den kunnskapen og de verktøyene som trengs for å kunne navigere seg i en stadig og økende globalisert verden som de skal lever i.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Representasjon som begrep og analytisk linse

Representasjon som et begrep og som en analytisk linse er med å gi oss en dyptgående forståelse av hvordan språk og kulturelle praksiser skaper meninger. Begrepet representasjon, som vi kan si i den videre forstand refererer til språklige og meningsbærende produkter som får noe fra å være fraværende til tilstedeværende. Representasjon er som en nøkkel for å låse opp de ulike metodene historie blir fremstilt og konstruert på. Ved å bruke representasjonsanalyse kan vi utforske nettopp hvordan disse fremstillingene skaper og gir mening til de ulike aspektene i historien vår. Helt fra «de andre» og minoriteter og til geografisk fjerne strøk og de konstruksjonen som «den hvite rasen» (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, s. 57). For elever og studenter fungerer skole og pensumbøker i aller største grad som den primære kilden deres til historisk kunnskap, og de spiller dermed en helt avgjørende rolle i hvordan de oppfatter og ikke minst forstår sin egen historie. De fremstillingene som blir inkludert i skolebøker, er de som skal gi historien betydning og gjøre den relevant og tilgjengelig for elever og studenter. Når vi tenker på en konstruktivistisk tankegang, anser vi ikke verden og ting til å ha en helt egen iboende mening. Denne meningen skapes og tilskrives heller vi mennesker gjennom å bruke språket vårt. Prosessen vår for å skape meningsdannelse involverer bruken av normer, kulturelle konvensjoner og koder som er med på å gjøre kommunikasjon forståelig innenfor en delt kulturell kontekst. Det er på denne måten at vi tilskriver mening gjennom bruken av representasjoner, og det er her viktig å undersøke hvordan disse fremstillingene fungerer og gjør det mulig å handle og forstå historien på bestemte måter (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, ss. 58-59).

Ved å bruke en kombinasjon av tekstorientert analysemåte og aktørorienterte undersøkelser som representasjonsanalyse åpner opp for en rikere forståelse av hvordan representasjoner fungerer og blir til i et samfunn. Når vi stiller spørsmål ved produksjonen av representasjonene, som for eksempel om forholdet mellom ikke-europeiske og europeiske «erobrere», kan vi studere intensjonene bak og hvilken effekt disse fremstillingene har. For å kunne gjøre dette

innebærer det å se på hvem det er som produserte fremstillingen og hvilket formål var det som lå til grunn, og hvordan er det disse intensjonene former forståelsen av historie og nåtid (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, s. 61). Når vi har et mønster eller et sett regler som vi kan si binder sammen et antall representasjoner på en helt egen og bestemt måte er dette en «diskurs». Det er innenfor et slikt sammenbundet felt at representasjonene blir lagt frem som enten meningsfulle, sanne, falske, ugyldige, gyldig, umulig eller umulig. Den mengden vi har av representasjoner, ved å se på det med dette perspektivet, vil være til enhver tid begrenset. Ved dette menes at alt kan ikke til enhver tid blir sagt og samtidig være begripelig. Det er diskursene som er med på å styre hva som vi mener er tenkelig å kunne si og fremstille på et gitt historisk tidspunkt (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, s. 62)

Selvbiografier, taler, lærebøker og alle de ulike typene tekstene som vi har fungerer som en fortelling som skaper mening ved å sette utsagn i en bestemt rekkefølge. Det er denne oppbygningen som skaper muligheten til oss for å spørre hva teksten sier har hendt, og hvilke moralske budskaper eller konklusjoner er det teksten peker mot. Ved å forstå hvordan tekstene er blir konstruert, kan vi nærme oss dens implikasjon for både handling og verdiforståelse. den fortellende naturen for disse tekstene er ikke bare en metode for å formidle på, men også en metode for å forme mottakerens forståelse av historie (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, s. 65).

Representasjon som et begrep og analytisk linse tilbyr oss et kraftfullt verktøy for å kunne utforske og kritisere de ulike metodene historie blir fremstilt og forstått ved bruken av språk. Når vi analyserer representasjonene kan vi avdekke de underliggende strukturene som former våre oppfatninger av historien. En representasjonsanalyse muliggjør en dypere forståelse av hvordan identitet, relasjoner og verdenssyn blir konstruert og omskrevet, og hvordan gjennom en kritisk refleksjon vi kan arbeide mot en mer inkluderende og rettferdig verden.

2.2 Historiebevissthetens plass i historiedidaktikken

Historiebevissthetens plass i historiedidaktikken utgjør en helt grunnleggende dimensjon for hvordan vi både underviser og forstår historie. denne bevisstheten innebærer en forståelse for hvordan fortid, samtid og fremtid er sammenvevd i den oppfatningen og tolkningen vi har for historien. Det er i denne sammenhengen at det blir klart at alle mennesker har en form for

historiebevissthet, hvor de tre tidsdimensjonene spiller sammen og skaper en sammenheng, helt uavhengig av hvor bevisst eller artikulert denne forståelsen er. Men dette kan vi si at det er ingen som kan bli ansett som historieløse, på grunnlag av at vår tolkning av fortiden og den forståelsen av nåtiden uunngåelig er med på å forme de forventningene vi har til fremtiden. Sentralt i denne sammenheng finner vi ideen om samspillet mellom disse tidsdimensjonene. Dette samspillet antyder at disse påvirkningene kan gå i begge retninger; vår kunnskap om fortiden blir påvirket av de interessene og fremtidsønskene vi har nå. Når det oppstår noen betydelige endringer i den forståelsen vi har av samtiden vår og i de forventningene vi har til fremtiden, vil dette ofte gi oss en tilbakevirkende effekt på hvordan vi tolker fortiden. Dette dynamiske forholdet mellom de ulike tidsepokene gjør til at historiebevissthet er et helt sentralt konsept innenfor historiedidaktikken, ettersom det støtter og understreker den nødvendigheten av å kunne forstå historien ikke bare som en lineær rekke av hendelser, men som en levende dialog mellom fortid, nåtid og fremtid (Lund, 2020, s. 28). Elever ved videregående har et veldig begrenset antall timer i uken dedikert til historie, mens universitetsstudenter vil ha valgt faget sitt og dermed kunne bruke hele sin studietid på dette faget, som for eksempel historie. Dette setter naturligvis rammer for hvilke forventninger en kan sette av kunnskapsnivå og dybde for elever og studenter. På videregående er det et mål om å skulle utvikle en grunnleggende forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Det vil være helt urealistisk å ha en forventning om at elevene skal dekke for mange av de historiske temaene gitt tidsbegrensningen. Universitetsstudenter på den andre siden, som ofte fokuserer utelukkende på historie, kan en ha større forventninger til. De har større mulighet til å kunne utforske et bredere spekter av hendelser og epoker og har muligheten til å engasjere seg i en dypere analyse.

Arbeidsfeltet til historiedidaktikken har gjennomgått en stor utvidelse fra å primært fokusere på formidlingen av historiske fakta kunnskap til å nå også inkludere undersøkelser av hvordan historiebevisstheten formes både innenfor, men også utenfor skolens rammer. Denne utvidelsen er med på å anerkjenne den viktigheten av hvordan historie brukes av mennesker i deres personlige livssammenhenger, og hvilken betydning dette har for den utviklingen av det individuelle og den kollektive identiteten. For at vi skal kunne ha et meningsfylt og relevant historiefag for elevene våre, er det helt klart avgjørende at vi jobber med å trekke inn i undervisningen de elementene som former deres historiebevissthet og gjør dette til en integrert del av faget vårt (Lund, 2020, s. 29). Det er ikke bare på skolen historiebevisstheten til elever formes, men det skjer også gjennom deres daglige interaksjoner utenfor skolen. Dette

understreker betydningen av å skulle integrere globalhistorie i undervisningen. Film, spill og andre former for populærkultur i stor grad benytter seg av historiske elementer i sin formidling, og i denne verden vi har nå der vi kan oppleve globale hendelser direkte fra hver vår mobiltelefon, blir relevansen for historiefaget stadig større. Undervisningen skal legge de fundamentale byggesteinene som elever og studenter videreutvikler i sine egne liv utenfor skolen. Dersom de ikke skulle ha et solid og korrekt fundament kan de ende opp med å så en forvridd oppfatning av historien, siden vi vet at populærkulturen ofte tar seg friheter ved sin fremstilling av historiske fakta og det ikke alltid gjenspeiler akademiske standard.

I en internasjonal sammenheng har begrepet historiebevissthet blitt introdusert både i forskningsmiljøer og læreplaner som en metode for å understreke relevansen for historiefaget for elevene sin orientering i tid. Sverige og Danmark tok historiebevissthet inn som en del av målformuleringene for historieundervisningen på midten av 1990-tallet, mens det engelske forskningsmiljøet har fokusert på konseptet om «usable historical pasts». Dette viser oss til den ideen om at historiefaget er helt nyttig for elevene, siden det bidrar til deres egne evne til å kunne forstå samspillet mellom de ulike tidsdimensjonene og til å utvikle et reflektert forhold til fremtiden (Lund, 2020, s. 32).

2.2.1 Betydningen av historiebevissthet i skolen

Noe som står sentralt i skolen er kjennskap til pensum og det som ofte betegnes som «den historiske kanon». Denne kanoen representerer for elevene en feller oppfatning om en kjerne av nødvendige kunnskaper om vår egen fortid, som er fundamentert på ideen om at enkelte historiske fakta kunnskaper og forståelser er helt essensielle for alle. Ved å si uttrykk som «dett er skolepensum» og «dette må med i skolens lærebøker» baserer en seg på en slik forståelse. Da er manglende kjennskap til det som er definert som «historiske kanon» sett på som svak og fraværende historiebevissthet. I en slik sammenheng blir det å være «historieløs» ikke bare problematisk, men det blir også en skremmende realitet (Folkenborg, 2022, s. 26).

kunnskapsområdet innenfor historiefaget har i midlertidig blitt utvidet for å ikke bare omfatte et fast definert innhold, men også bruken av denne historiske kunnskapen. Fokuset har blitt skiftet til å undersøke mangfoldet av framstillinger vi har av fortiden og den innvirkningen de har på de historierelaterte ferdighetene, kunnskapen og holdningene hos barn og voksne. Når

vi har en slik utvidet forståelse av historiebevissthet som en allmenn menneskelig egenskap, vil ideen om at noen kan bli kaldt «historieløs» helt meningsløs. Det blir da mer relevant å skulle utforske hvordan historiebevisstheten vår er konstituert, samtidig hvilke grunner til og måtene den endres på (Folkenborg, 2022, s. 27). Dette understreker viktigheten av globalhistorie i undervisningen. Når elevene og studentene blir fremstilt med et bredt spekter av historiske fremstillinger, er skolen sin rolle som en pålitelig kilde til beviste fakta og kunnskap enda mer essensiell. Det er viktig at utdanningen utrufter de med nødvendige kunnskap for at de skal kunne skille mellom faktiske historiske hendelser og kunstneriske friheter. For at de skal kunne navigere og forstå de mange ulike tolkningene og representasjonene av historie de blir å møte er dette helt avgjørende. Og som bidrar til å forme forståelsen på en informert og kritisk måte.

Det identitetsskapende aspektet ved fremstillingene av fortiden er noe som gjør det særlig interessant for mange. Den drivkraften for å utforske «hvem jeg er», «hvem du er», og «hvem de andre er», er noe som er nærmest universell blant mennesker. Vår egen identitet blir formet av et mangfold av kollektive identiteter som både varierer i innhold og omfang. Historikere har, til ulik grad og i ulike perioder, bidratt med kollektive identitetsskapende fortellinger. Disse fortellingene har formidlet helt spesifikke forestillinger om en felles identitet som er rotfestet i fortiden. Vi finner ofte spenninger knyttet til forståelsen vår av disse kollektive identitetene. Både spenninger mellom «oss» og «de andre», og internt innad i gruppene.

Det er med dette også viktig fra et historiebruksperspektiv å undersøke hvilken identitetsskapende forestilling som dominerer, utfordres, om vi har er dynamisk eller statisk, og hvilken opprinnelse de har. Det er også helt vesentlig å belyse hvorfor nettopp disse forestillingene har klart å oppnå en nærmest hegemonisk posisjon over de andre historiske tolkningene og på hvilken måte de forholder seg til den historiske realiteten. Når vi utforsker disse ulike aspektene kan dette gi oss en dypere forståelse av historiens rolle i dannelsen av både den kollektive og individuelle identiteten, samtidig de underliggende prosessene som er med på å skape historiebevisstheten vår. Dette igjen gir oss en innsikt i hvordan historiske fortellinger og kunnskap påvirker oppfatningen vår av oss selv og andre, og ikke minst hvordan samspillet mellom fortid, nåtid formidler meningsfulle innsikter om hvilken plass i verden vi har (Folkenborg, 2022, ss. 29-30).

2.2.2 Historiebevissthet i læreplanen

I læreplanen blir kjerneelementene for faget definert med en tanke på å skulle fremme elevenes historiebevissthet. Ved at vi fokuserer på historie som en integrert prosess som hele tiden binder sammen fortid, nåtid og fremtid, legger læreplanen grunnlaget for å kunne gi eleven en dypere forståelse av hvilken rolle historien har i samfunnet og deres individuelle liv. Når vi anerkjenner og fremmer historiebevisstheten som et helt sentralt mål i historieundervisningen, understreker vi den viktigheten av at elevene ikke bare lærer om de historiske hendelsene, og også lærer om hvordan disse hendelsene påvirker og formes av deres egne liv og fremtid.

Formuleringen av kjerneelementene i faget, inkludert tverrfagligtema, bidrar både til en sterkere intern sammenheng i hvert enkelt fag, men de bidrar også til en mer helhetlig forståelse på kryss av de ulike fagdisiplinene. Dette er med på å skape og tilrettelegge for en utdanning som ikke er fragmentert, men som kan gi elevene en helhetlig og sammenhengende læringsopplevelse. Innenfor samfunnsfag og historie i den nye læreplanen LK20, understrekes spesielt viktigheten av nettopp historiefagsdidaktikk og historiebevissthet. Det er gjennom en slik tilnærming at det anerkjennes at elevene bør se på seg selv som både produkter av historien og som aktive deltakere i skapelsen av historie (Folkenborg, 2022, s. 142).

Kjerneelementene som omhandler historisk tenkning er betydningsfull i både historie og samfunnsfag, der målet er å skulle gjøre faget relevant ved å hjelpe elevene til å utvikle en reflektert og kvalifisert historiebevissthet. Dette innebærer at elevene får en forståelse for kildekritikk og det å skulle vurdere historiske kilder. Dette er en ferdighet som blir helt avgjørende for at de skal kunne navigere i landskapet av ulike historiske fortellinger og tolkninger. Læreplanen understreker at om historiefaget skal være relevant for elevene, må det bli inkludert et mangfold av fortellinger som kan bidra til å forme de etablerte historiske forestillingene. Her blir vi igjen påmint om hvor viktig og avgjørende valget av representasjoner i undervisningen er for utviklingen av historiebevissthet. Siden dagens elever vokser opp i en stadig mer globalisert verden, der de regelmessig har kontakt med verden blir inkluderingen av globalhistorie essensiell. Det er viktig at undervisningen gjenspeiler denne mangfoldet og gir elevene et bredt perspektiv som kan bidra til dypere forståelse og respekt. Det er på denne måten skolen aktivt kan forberede elevene på å navigere og bidra positivt i en global verden.

Når vi vektlegger disse aspektene i undervisningen, blir det lagt opp til at elevene ikke bare skal tilegne seg kunnskapen om fortiden, men de skal også lære seg i å sette seg selv i en historisk kontekst. Dette som aktive skapere av sine egne og samfunnets fremtid. Denne tilnærmingen til undervisningen belyser elevene som kritiske tenkere som er i stand til å kunne stille spørsmål og utforske de ulike perspektivene på fortiden. Samtidig reflektere over hvordan disse perspektivene er med på å påvirke den forståelsen av nåtiden og bidraget til fremtiden. Det er på denne måten at historiebevissthet og historiefagsdidaktikk blir nøkkelkomponenter i den moderne utdannelsen. Den sikrer ikke bare at elevene lærer seg om de historiske hendelsene, men også at de lærer seg om hvordan disse hendelsen er vevet inn i det store bildet om menneskelig erfaring og samfunnsmessig utvikling. Ved å ha denne tilnærmingen får elevene de verktøyene som trengs for å kunne forstå seg selv og den verden som er rundt dem på en dypere og mer meningsfylt måte (Folkenborg, 2022, ss. 143-144).

3 Metode

3.1 Kvantitativ

Alle analyser innebærer en viss grad av forenkling. Forskningsprosessen er designet for å trekke ut de mest betydningsfulle innsiktene fra et komplekst sett av data, ved å fokusere på de store linjene og tone ned det som anses som mindre relevant eller uvesentlig detaljinformasjon. Dette gjøres for å lette forståelsen og øke anvendeligheten av forskningsfunnene. Gjennom analyse av variasjon, undersøker forskning hvordan og hvorfor bestemte egenskaper varierer mellom ulike grupper og enheter. Kunnskap skapes ved å sammenligne enheter som ikke er identiske, noe som avdekker hvordan egenskaper varierer mellom gruppene og gir mulighet til å foreslå mulige årsaker til disse forskjellene. For at sammenligninger skal være gyldige og relevante, må de involverte enhetene og gruppene være sammenlignbare i relevante aspekter. Dersom enhetene ikke er sammenlignbare, kan forskjellene mellom gruppene potensielt skyldes andre variabler enn de som er av interesse for studien. Derfor er det kritisk for forskningen å etablere kriterier for sammenlignbarhet før sammenligning utføres.

Det å studere forhold mellom forskjellige fenomener krever en undersøkelse av forskjellene mellom enheter og grupper. Forskning påviser slike sammenhenger ved å demonstrere at grupper, som er like med hensyn til én egenskap, samtidig kan vise variasjoner i andre

egenskaper. Dette bidrar til en dypere forståelse av de underliggende årsakssammenhengene og de dynamiske interaksjonene som definerer det studerte fenomenet.

Innen historiedidaktikk, hvor forskere ofte søker å forstå og formidle komplekse historiske prosesser og hendelser, blir slike analytiske tilnærminger spesielt verdifulle. Gjennom å identifisere og analysere variasjon mellom ulike historiske perioder eller geografiske områder, kan forskere tilby nye innsikter om historiske fenomener som modernisering, identitetsdannelse eller kulturell utvikling. For eksempel kan en sammenlignende studie av industrialiseringsprosessen i ulike land avsløre kritiske forskjeller i utviklingsbaner, som igjen kan knyttes til variabler som politiske systemer, naturressurser eller kulturelle faktorer. Videre, ved å integrere konsepter som John Goodlad's "oppfattende læreplan", hvor ulike tolkninger av den formelle læreplanen blant lærere og lærebokforfattere blir undersøkt, kan forskere identifisere hvordan nasjonale og kulturelle kontekster påvirker historieundervisning og historieforståelse. Dette understreker viktigheten av å inkludere et bredt spekter av perspektiver og fortellinger i historieundervisningen, for å unngå ensidig eller skjev fremstilling av fortiden.

3.2 Deduktiv og komparativt

I historieforskningen tjener sammenligning flere kritiske funksjoner som er essensielle for å forstå forskjellige fenomener på tvers av tidsperioder og geografiske grenser. Disse funksjonene inkluderer kontrasterende, heuristisk, distanserende, og analytisk sammenligning. Hver av disse spiller en viktig og unik rolle i å forme hvordan historikeren både forstår og tolker data, og gir dybde og nyanser til analysen deres. De kontrasterende funksjonene ved sammenligning er grunnleggende for å forstå unike egenskaper ved de spesifikke historiske tilfellene. Som et eksempel kan vi si ved å sammenligne moderniseringsprosessene og identitetsdannelsen i Norge og Sverige, kan historikere identifisere unike nasjonale karakteristikk og se påvirkninger som ikke med det første er åpenbare uten å bruke en slik komparativ tilnærming. Dette gir oss både en bedre forståelse av hvert av disse landene sin spesifikke historiske vei, men den gir oss også hjelp til å forstå hvordan de ulike sosiale, økonomiske og politiske forhold har vært med å påvirke den nasjonale identitetsdannelsen.

Sammenligning hjelper også historikere å distansere seg fra en ensidig nasjonal historieskriving. Ved at de setter nasjonale historier i en bredere sammenheng, utfordres de tradisjonelle narrative og tillater for en mer objektiv vurdering av den historiske dataen. Dette er kritisk i en tid der historisk kunnskap til stadighet revideres for å skulle inkludere et bredere spekter av perspektiver og erfaringer, og da spesielt fra de som har vært marginalisert i den tradisjonelle historiske diskursen. Analytisk sammenligning blir heller brukt for å teste hypoteser og til å identifisere ulike årsakssammenhenger. Ofte involverer dette en detaljert analyse av hvorfor og hvordan ulike historiske egenskaper varierer mellom grupper og over tid. Ved at vi identifiserer disse årsakene, kan historikere utvikle seg mer nøyaktige forklaringer på de ulike historiske hendelsene. Dette er helt fundamentalt for vitenskapelig historie (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, ss. 72-73).

Bruk av sammenligning i forskning har flere fordeler, men den innebærer også sine utfordringer. Valget mellom det å fokusere på likheter og ulikheter, antall enheter som er med i undersøkelsen, og også valget mellom synkron eller diakron analyse, altså en nåtids eller strukturanalyse, alle disse valgene er med på å påvirke gyldigheten i forskningsresultatet. Historikere må vurdere disse faktorene nøye for å sikre seg at deres sammenligning er gyldige og at den konklusjonen de har kommet frem til er støttet av data. Ved å ha et begrenset antall av enheter kan det for eksempel lage rom for en mer dypere og kontekstualisert forståelse. Der på den andre siden med et større utvalg kan i mye større grad tydeliggjøre generaliserbarhet. Når det kommer til bruken av primær- eller sekundærkilder representerer dette annen viktig vurdering. Primærkilder gir direkte innsikt fra den tidsperioden som er i fokus, der av sekundærkilder heller viser oss en tolkning og en sammenfatning som kan være med på å påvirke historikerens forståelse. Dette er ofte grunnen til at historikere foretrekker i stor grad å bruke primærkilder for å skulle sikre seg en sterk vitenskapelig grunnlag som forskningen er basert på (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, ss. 74-75). Kildene for denne oppgaven er skole og pensum bøker. Det vil med dette gå under sekundærkilder da de er skrevet av fagfolk som har brukt andre kilder og summert det til en skolebok. For elevene og ofte også studenter kan skole og pensumbøker oppleves og heller fungere som primærkilden deres. Elever og studenter starter sin kunnskapsøken med skole og pensum bøker og bygger videre ut fra dette. Denne oppgaven skal se på bruken av globalhistorie i disse skole og pensumbøkene og de vil i aller største grad være store kilder til undersøkelsen. Der det blir rom for å søke nærmere på enkelte emner som finnes i disse bøkene på begge nivåer vil det være av interesse

å se på hvordan andre historikere innen for globalhistorie også velger å fremstille temaet slik at det vil kunne trekke likheter og ulikheter.

Når vi bruker sammenligning i forskning innen for historie tilbyr dette oss en unik og betydningsfull metode for å utforske komplekse historiske spørsmål, identifisere tendenser og mønster og ikke minst utvikle teorier som kan være med på å forklare historiske fenomener.

3.3 Kilder, innsamling og behandling

Det å jakte på likheter i historisk forskning stiller både krav til metodevalg og omfang av undersøkelsen. For at den generaliseringen vi gjør skal ha styrke og utsagnskraft, kreves det som regel et større utvalg eller at en bruker flere enheter for analysen sin. Dette er på grunnlag av at et bredere utvalg gir oss muligheter for å kunne identifisere gjentakende mønster og trekk vi kan anse for å være representative for en større gruppe eller periode. Det vil ikke si at det ikke er mulig å kunne gjennomføre en slik forskning der en har et begrenset utvalg. Da ligger utfordringen i oppgaven på en overbevisende måte demonstrere at de enhetene en sammenligner faktisk er representative for større grupper eller perioder. Når forskere tar det valget om å fokusere på et mindre antall enheter, er dette ofte begrunnet ved behovet for å kunne opprettholde en dyptgående forståelse av den historiske konteksten. Dette fører til mulighet for en mer detaljert og nyansert analyse, på samme tid som det kan føre til begrensninger på mulighetene for bredere generaliseringer. Når en velger å gjennomføre et slikt forskningsoppsett blir det helt sentralt og avgjørende å balansere mellom detaljnivå og evnen til å trekke bredere konklusjoner.

Vi kan videre si at ved bruk av flere enheter innebærer dette en fare for å øke abstraktnivået, noe som videre kan føre til at historikeren kan miste fokuset på den spesifikke historiske konteksten. Om dette skjer kan det videre påvirke kvaliteten på analysen. Dette ved at en kan overse viktige detaljer som er helt kritiske for å kunne forstå de dypere årsakene og sammenhengene som ligger bak historiske fenomener. Som et eksempel kan vi si at ved å studere modernisering i ulike land uten at vi tar noen form for hensyn til unike nasjonale eller regionale forhold, kan forskere ende opp å trekke konklusjoner som er for generalisert og som igjen ikke fanger opp de vesentlige aspektene ved hvert av tilfellene.

For denne oppgaven er fokuset på å bruke bøker som er i bruk i skoler og på universitet i dag. Dette er noe som setter en naturlig begrensning for antallet tilgjengelige kilder. Oppgaven blir heller ikke å ta for seg alle bøker skrevet til bruk av undervisning, men oppgaven har plukket ut noen av bøkene som er gjengangere i bruk rundt om. Dette valget er basert på et ønsket om å sikre oppgavens relevans og aktualitet i analysen. Samtidig på grunnlag av praktiske begrensninger knyttet til tilgjengeligheten av kilder. Ved at oppgaven begrenser kildematerialet sitt til det som faktisk er i bruk i undervisningssammenhenger, sikrer dette forskningen en viss grad av representativitet og ikke minst relevans for det som er det nåværende utdanningssituasjonen.

Til tross for at det å begrense utvalget av kilder kan sees på som en ulempe, kan det også være en styrke. Som i denne oppgaven skaper det en mulighet til å fokusere tett på hvordan historie blir formidlet og ønsket oppfattet i utdanningssystemet vi har i dag. Dette fokuset blir spesielt viktig når oppgaven har som mål å forstå og analysere hvordan de historiske fortellingene formes og formidles til elever og studenter i nåtiden. Gjennom denne tilnærmingen kan oppgaven avdekke hvilke historiske narrative som blir fremtredende og hvordan disse potensielt er med på å påvirke elever og studentenes forståelse av og deres forhold til historie. Samlet sett krever en balansert tilnærming til valg av antall undersøkelsesenheter og kilder en nøye overveielse av forskningens mål, metoder og praktiske begrensninger. Når en gjør bevisste valg i denne prosessen kan historikere sikre at arbeidet deres ikke kun er metodisk forsvarlig, men at det også er dypt forankret i en forståelse av både de aktuelle historiske og ikke minst pedagogiske kontekstene de studerer (Melve & Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter*, 2018, s. 74).

For denne oppgaven ble det valgt å konsentrere seg om et utvalg bøker som kunne representere typiske pensumkilder for historieundervisningen både ved videregående skole og universitet. Dette valget ble gjort strategisk og reflekterer en nye overveielse av hvilke av kildene som ble å være mest representative og tilgjengelige for studentene innenfor rammene av de ulike kursene de følger.

Bøkene som er valgt for videregående skole er «Grunnbok i Historie vg2/vg3» fra forlaget Aschehoug og «Perspektiver vg2/vg3» av forlaget Gyldendal. Disse bøkene er utbredt brukt i norske skoler og har blitt skrevet spesifikt for å skulle dekke læreplanens krav til historieundervisningen for disse to klassetrinnene. Bøkene gir elevene en omfattende

gjennomgang av nøkkeltemaer i historie som skal være relevant for elevene. Og det legges et solid grunnlag for eventuelle videre studier av historie. Ved å ha tatt et aktivt valg av bøker som er i bruk i skolesystemet, sikrer dette at analysen holder seg relevant og knytter den direkte til faktiske utdanningsopplevelsen til norske elever.

For universitetsnivået har oppgaven inkludert «Lange linjer i Historien» skrevet av Gunnar W. Knutsen, «Tid for historie; En bok om historiske spørsmål» skrevet av Erling Sandmo og til slutt «Globalhistorie 1750-1900» skrevet av Tore Linne Eriksen. Disse bøkene er blitt valgt på grunnlag av at de er funnet på lister over obligatoriske lesning i ulike introduksjonsemner i historie ved universitet. Hver av disse tre bøkene tar for seg ulike aspekter og perioder av historien, og er med på å gi studenter både en bredde og dybde forståelse av de ulike historiske prosessene og hendelsene. Disse bøkene er blitt nøye utvalgt for å skulle representere den bredde av perspektiver og for å gjenspeile den type innhold som studentene møter i disse innledende emner på studiet.

Ved at det ble et begrenset antall bøker i denne studien, har det vært mulighet for å kunne gå dypere inn i analysen av hver enkel bok. Denne dyptgående analysen av et mindre antall bøker har gjort det mulig å identifisere og reflektere hvordan historiske problemstillinger og temaer blir presentert for elever og studenter. Dette har også gjort det mulig å ha en mer detaljert undersøkelse av hvordan forfatter og læreplanmakere tilnærmer seg disse spørsmålene om historisk narrativ og historiebevisstheten. Når en analyserer et mindre antall nøye utvalgt kilder, vil det være lettere å fange opp de ulike intensjonene bak bøkene og hvordan disse speiler seg i tekstens struktur og innhold. Dette vil igjen gi oss viktig innsikt i de pedagogiske og didaktiske valgene som er blitt gjort bak historieundervisningen som blir tilbydd til elever og studenter på norske videregående skoler og ved universiteter.

Samlet sett reflekterer valget av bøkene en bevisst strategi for å skulle sikre at analysen er dypt forankret i den undervisningskonteksten som elever og studenter faktisk møter. Dette er med på å bidra til at forskningen ikke bare er gitt en teoretisk relevans, men den er også praktisk anvendelig. Ved at oppgaven har tatt for seg og fokusert på bøker som er en del av det etablerte pensumet, gjør dette til at funn fra denne oppgaven kan ha implikasjoner for en eventuell refleksjon om forbedring i hvordan historie blir undervist og forstått i det norske utdannelsessystemet. Siden oppgaven har valgt å dykke dypere inn i innholdet i et begrenset antall bøker, har det vært mulighet til å utforske og reflektere mer detaljert hvordan den

historiske kunnskapen formidles til den kommende generasjonen. Dette er noe som er helt avgjørende for å kunne forstå og eventuelt kunne forbedre historieundervisningen.

3.3.1 utfordringer, begrensninger og etiske hensyn

Det å skulle utforske og analysere historiebøker som brukes aktivt i utdanningssystemet, spesielt på videregående og universitetsnivå, krever at en har en detaljert tilnærming som involverer metodiske, praktiske og etiske overveielser. Denne oppgaven har hatt som mål om å skulle ta for seg en utforskning av hvordan historie blir representert, presentert og lært gjennom en nøye utvalgt gruppe bøker, med et mål om å skulle vurdere deres bruk av globalhistorie og historiebevissthet i dagens utdanningslandskap.

Som alle andre prosjekter og oppgaver hadde også denne sine utfordringer. Den betydelige utfordringen knyttet til denne oppgaven kom frem under valgt og analyse av kildene. Det var en betydelig utfordring å finne en passende metodikk for å starte analysen av de utvalgte bøkene, gitt deres varierte struktur og fokus. Noen bøker var organisert tematisk, andre kronologisk, noe som nødvendiggjorde en fleksibel, men systematisk tilnærming til hvordan materialet ble behandlet. Denne utfordringen understreket behovet for en dyptgående forståelse av hver boks pedagogiske mål og metodiske tilnærminger.

Den tidligere diskusjonen avslørte hvordan "Perspektiver vg2 - vg3" og "Grunnbok i Historie vg2-vg3" på videregående nivå og universitetsbøker som "Lange Linjer i Historien" og "Globalhistorie 1750 - 1900" tilbyr ulike pedagogiske tilnærminger. Dette mangfoldet krevde en analysemetode som ikke bare kunne sammenligne dem på tvers, men også vurdere dem på deres individuelle premisser.

En av de større begrensningene ved denne oppgaven var tilgangen på offentlige pensumlister. Ved flere av universitetene våre ligger det ikke ute tilgjengelige offentlige pensumlister. Dette gjorde prosessen med å skulle finne frem til og velge bøker som kunne være representative for dagens akademiske standarder og krav. Dette førte til en begrensning som kunne direkte påvirke evnene til å velge kilder og kunne potensielt føre til en bias i hvilke materialer som ble valgt til oppgaven. Dette på grunnlag av at pensumlistene ved UiT var noen som lett lå tilgjengelig, men ønsket var å kunne også se etter om det var andre bøker som andre universitet brukte og ikke bare forholde seg til UiT. Også antallet bøker som endte med å bli inkludert i oppgaven ble

nøye kontrollert for å kunne gjøre prosjektet overkommelig innenfor tidsrammen og de ressursene som var tilgjengelig. Mens dette valget reduserte kompleksiteten i prosjektet, begrenset det også omfanget av analysen. Det var avgjørende å balansere mellom å oppnå dybde i analyse av noen få utvalgte verk, mot bredden som kunne oppnås ved å inkludere et større antall bøker.

I en hver oppgave er det viktig å ha reflekter og vurdert de etiske hensynene som må ligge til grunn. I denne oppgaven var det ingen hensikt å skulle verken rette kritikk til forfattere eller deres arbeid direkte, men det var heller viktig å skulle nærme seg kritikken med en konstruktiv tilnærming. Det var viktig for oppgaven av hver bok ble behandlet med respekt for forfatterens intensjoner og de pedagogiske verdiene i deres arbeid. Det var viktig i denne oppgaven og opprettholde en høy etisk standard for analysen. Dette var for å kunne sikre at konklusjonene bla basert på en helt objektiv vurdering av innholdet i bøkene o forhold til pedagogiske mål, fremfor en subjektiv mening om historieundervisningens natur.

Ved å se nærmere på disse aspektene, har analysen fremhevet de viktige innsiktene om hvordan historie presenteres til elever og studenter. Og hvordan de pedagogiske tilnærmingene kan forbedres for å kunne bedre møte de behovene dagens og fremtidens elever og studenter har. arbeidet med analysen reflekterer den kontinuerlige dialogen mellom teoretiske rammeverk og den praktiske anvendelsen, og understreker hvordan reflektert og systematisk tilnærming til faget kan være med på å bidra til en mer helhetlig og inkluderende forståelse av fortiden (Melve & Ryymin, Historikerens arbeidsmåter, 2018, s. 69)

4 Skole og pensumbøker

I dette kapittelet skal det gjennomføres en dyptgående analyse av de valgte skole og pensumbøkene fra videregående og universitet. Bøkene som er valgt for denne oppgaven er blitt plukket ut basert på bruk i norsk utdanning og deres relevans i å formidle historisk kunnskap til elever og studenter. Analysen i denne oppgaven tar sikte på å skulle utforske hvordan globalhistorie og historiebevissthet til integrert og ikke mins presentert i disse læremidlene.

4.1 Lærebøker for videregående skoler

«Grunnbok i historie» som er skrevet for bruk i videregående skoler gir elevene et flott innblikk i de ulike historiske hendelsene, men fra et noe overveiende nordisk perspektiv. Dette perspektivet kan vi tydelig finne i ulike kapitler der det skrives om globalhistoriske temaer, men det ofte blir trukket tilbake til en mye mer eurosentrisk forståelsesramme. I analysen av boken skal oppgaven trekke frem noen eksempler der vi kan se dette perspektivet.

4.1.1 Kapittel 1: Evolusjonen og Jordbruksrevolusjonen

Boken starter i kapittel 1 med en utforskning av menneskelig evolusjon, og dette blir lagt frem fra et overveiende nordisk synspunkt. Der det blir skrevet om jegere og sankere er det fra et nordisk synspunkt. Vi kan helt klart finne eksempler der det er gjort et forsøk i å trekke inn resten av verden som «*dyra på den afrikanske savannen etter 200 000 år hadde utviklet instinkter som gjorde dem redde for jegere*» (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, s. 21), men dette tjener heller som et bakteppe for den europeiske historien enn som et eksempel på dypere utforskning av afrikanske utgangspunkt for jordbruksrevolusjonen. Videre i dette kapitlet blir det anerkjent at Midtøsten og Asia er et utgangspunkt for denne jordbruksrevolusjonen. Der dette gjøres der i mot blir det lagt vekt på hvete, dette er en avling som strekt assosierer med Sørvest-Asia og ikke minst Sør-Europa. Og det er nettopp denne typen fokus som skaper en innramming der viktige bidrag av historien fra andre regioner kan virke å bli undervurdert eller marginalisert (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, ss. 18-24)

4.1.2 Kapittel 4: Møtet med 'De Andre'

Flytter vi oss videre i boken til kapittel 4 trenger vi ikke å se lenger enn til overskriften for å se hvor eurosentrisk fokuset er. Her legges det frem at Europa går ut og møter resten av verden altså «de andre». kapitlet fokuserer på de europeiske oppdagerne, der konkrete eksempler er spanjoler og portugisere, deres motivasjon og handlinger når de dro ut og møtte nye verdener. Selv der det berøres hvordan disse oppdagelsene påvirket Europa, kommer det i veldig liten grad frem de innfødtes perspektiver. Som et eksempel som kan trekkes frem blir aztekernes syn på deres nederlag redusert til en marginal og noe tilsynelatende mindre pålitelig bisetning, noe

som kan gi oss en mer ensidig historiefortelling. Det en kan se som mangler i dette kapittelet er en dypere utforskning av de mer gjensidige effektene som skjedde av disse møtene. Og det gies lite rom for å skulle forstå kulturelle og sosiopolitiske konsekvenser fra perspektiver som ikke er europeiske (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, ss. 172-174).

4.1.3 Kapittel 5: Den Industrielle Revolusjon

Det siste kapittelet oppgaven skal trekke frem her fra boken «Grunnbok i historie» er kapittel 5, som dekker den industrielle revolusjon. Her skrives det primært som en analyse av bomullsindustrien og jernproduksjonen i England. Et eksempel som er verdt å trekke frem er *«hvis det skulle lønne seg å investere, måtte det finnes noen å selge til. Det hadde britene, for de kontrollerte et verdensomspennende kolonivelde»* (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, s. 227). Det dette eksempelet illustrerer er hvordan industrialiseringen blir lagt frem med fokus på britiske økonomiske interesser og gevinster. Til tross for at det nevnes at industrialiseringen spredte seg globalt etter 1900, tilbyr boken en begrenset innsikt i hvordan nettopp industrialiseringen påvirket andre regioner av verden. Dette både i form av den økonomiske utviklingen og de sosiale konsekvensene (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, ss. 226-229).

4.1.4 Kapittel 1: De Første Menneskene

Når vi flytter oss over på boken «perspektiver» er det i likhet med «Grunnbok i historie» kapittel 1, «de første menneskene», som vi skal starte med å analysere. Dette kapittelet gjør et forsøk på å skulle fremstille historien fra et globalt perspektiv. Men om en ser noe nærmere viser analysen at det i stor grad er europeiske funn som velges å trekkes frem som eksempler og får fokus. Selv der boken velger å trekke frem eksempler fra utenfor Europa, blir disse i korthet nevnt, noe som er med på å gi dem et inntrykk av å være mindre sentrale i den menneskelige historien. Dette kan være med på å potensielt skape et skjevt bilde på historien, der europeiske bidrag og eksempler på utviklinger blir trukket frem og sett på som mer betydningsfulle eller mer avgjørende for utviklingen til mennesket (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, s. 29).

Det er viktig å trekke frem at der kapittelet skriver om kjønnsroller er det Afrika som står som eksempel. Det som kan tenkes er at dette er en anerkjennelse på det behovet for å diversifisere perspektivene som blir presentert i boken. Når det er sagt, er det likevel det faktumet at eksempler som ikke kommer fra Europa i all hovedsak brukes i disse kontekstene. De blir i minste grad brukt som eksempler når det skrives om større historiske vendepunkter, dette kan tyde på en underliggende skjevhet i materialets struktur og fokus (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, s. 32)

4.1.5 Kapittel 2: Sivilisasjoner Blir Til

I kapittel 2 kan vi se et forsøk på å skulle skape en mer inkluderende historisk narrativ ved at det blir anerkjent bidrag fra regioner utenfra Europa. Boken går her inn på hvordan jordbruk spredte seg fra Midtøsten, men den har også punkter der igjen Europa står som hoved fokus. Blant annet da det skrives om utryddelsen av store dyrearter trekkes tidspunkt og forklaring på når dette skjedde i Europa og Amerika, mens det bare blir lagt på som en avslutning at det sannsynligvis hadde skjedd tidligere i Afrika. Det vi da kan si som en overordnet analyse av dette kapittelet er at det her finnes mer konkrete eksempler der startpunktet ikke er Europa. Likevel kan det på grunn av den overordnede vektleggelsen av europeiske hendelser i resten av boken dempe effekten dette kapittelet har (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, ss. 36-40)

4.1.6 Kapittel 8: Revolusjoner

Kapittel 8, som har fokus på å behandle revolusjoner, fokuserer utelukkende på revolusjonen i Amerika og i Frankrike og den industrielle revolusjonen i England. Det er helt klart relevant å skrive om tekstilproduksjonen i denne sammenhengen, men det er ingen steder der det blir nevnt hvor denne bomullen kommer fra. Dette er et eksempel på at viktige globale sammenhenger blir utelukket, som hvordan råmaterialene faktisk ble produsert og hvilke konsekvenser dette hadde globalt. Det blir også i dette kapittelet skrevet som de sosiale følgene av industrialiseringen rent fra et engelsk perspektiv. Dette gir elevene et mer begrenset bilde av

de globale effektene som kom av den industrielle revolusjonen (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, ss. 212-237).

4.1.7 Kapittel 10: Kampen om Verden

Til sist her skal vi se nærmere på kapittel 10, «Kampen om verden». her fokuserer boken på det europeiske kappløpet om å skulle få etablert kolonier i Afrika og Asia. Her gir elevene viktige innsikter i de europeiske stormaktenes motiver og handlinger, men det savnes at den koloniale erfaringen fra de innfødtes perspektiver blir skrevet mer enn bare overfladisk. Når setninger som «*hindring for fredelig utvikling*» blir brukt som beskrivelse om zuluenes motstand kan dette fremstå som nedlatende og ensidig. Det fører til at de dyptgående negative konsekvensene av kolonialismen for lokal samfunnene blir oversett (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, ss. 264-275).

4.2 Pensumbøker for historiestudenter

Boken «Globalhistorie 1750-1900 En sammenvevd og delt verden» har som mål å skulle utforske viktige globale prosesser og hendelser som har vært med på å forme den verden vi har i dag fra den angitte perioden. I denne analysen skal kapitlene som tar for seg industrialiseringen og dens konsekvenser og kapitlet om koloniseringen av Afrika bli brukt som eksempler. Analysen skal utforske hvordan boken behandler disse temaene, og da ha et særlig fokus på perspektiv, dybde og representasjon.

4.2.1 Kapittel 2: På Veien mot Industrisamfunnet

I kapittel 2 finner vi «På vei mot industrisamfunnet», og her tar boken for seg industrialiseringen fra et globalt perspektiv. Det startes med å gjøre det helt klart at industrialiseringen ikke bare var en teknologisk og økonomisk revolusjon, men ikke minst en prosess. Denne prosessen bidro til at vi fikk en dypere teknologisk kløft og i aller største grad økende forskjeller i både levestandard og maktbalansen mellom de ulike delene av verden. Dette er et viktig perspektiv å poengtere, etter som det understreker nettopp de globale konsekvensene av hendelser som vi til stadighet ser på som en hovedsakelig europeisk eller vestlig utvikling (Eriksen, 2010, s. 27).

Videre i dette kapittelet blir det fremhevet at industrialiseringen var sterkt knyttet til det vi kaller kappløpet om kolonier på 1800-tallet. Dette igjen peker på de imperialistiske tendensene som er en følge av økonomiske og teknologiske fremskritt i Vesten. I store deler av kapittelet er det England som blir trukket frem, det landet hvor industrialiseringen ført tok fart. Boken trekker også inn bredere perspektiver med at den diskuterer det atlantiske systemet. Her er det et poeng i å merke seg hvordan boken trekker frem at tidlige eksportmarkeder i Afrika og Amerika var avgjørende for Europas industrialisering. Dette viser at boken gir en anerkjennelse av de globale økonomiske nettverkene og hvilken rolle disse hadde i denne epoken (Eriksen, 2010, ss. 36-39).

4.2.2 Kapittel 9: Afrika: Fra Slavehandel til Kolonisering

Kapittel 9 tar for seg Afrika under perioden fra slavehandel og helt til kolonisering. Innledningsvis i kapittelet blir det påpekt hvor vanskelig det er å skulle formulere en helhetlig historie for hele dette store kontinentet, noe som er viktig gitt siden Afrika har sin enorme kulturelle og politiske mangfold. Kapittelet går inn for å dekke bredt om det turbulente 19.århundre i Afrika og det inkluderer politisk uro, folkevandringer, statsdannelser, islamsk offensiv, og ikke minst den økte eksporten av mineraler og landbruksvarer til det store verdensmarkedet (Eriksen, 2010, ss. 302-338).

Til tross for at boken gir denne omfattende oversikten over disse hendelsene, blir historien i største grad fortalt fra det europeiske perspektivet. Dette kan vi se i hvordan europeiske aktiviteter og interesser, som blant annet kolonisering og handelsdynamikker, ofte er det som er sentralt i fortellingene. Selv der boken gir et forsøk i å tilby innsikt i afrikanske perspektiver, er det ikke alltid det som kommer frem. «*Innad i afrikanske samfunn førte slaveeksporten til at mer makt ble overført til velstående kjøpmenn og tradisjonelle herskere, som igjen sto i et økonomisk, politisk og militært allianseforhold til europeiske slavehandlere*» (Eriksen, 2010, s. 308). Her ser vi et eksempel på hvordan europeisk historie blir lagt til for å fortelle afrikansk historie. En refleksjon som også føles viktig ved et slikt kapittel er på hvilken del av afrikansk historie er det som er fokuset. Afrika er et kontinent rikt på historie lenge før slavehandel og kolonisering.

Boken «globalhistorie 1750-1900» gir elevene verdifulle innsikter i hvordan de tidlige fasene i globaliseringen formet verden politisk, økonomisk og sosialt. Analysen understreker likevel det behovet for historiske fremstillinger der en balanserer vestlige og ikke-vestlige perspektiver. Når en fremmer en slik tilnærming kan undervisningen gi studenter et mye mer nyansert og omfattende bilde av fortiden, som er helt essensielt for å forstå dagens globaliserte verden.

Boken «lange linjer i historien» på lik linje med de andre bøkene gir studentene en omfattende gjennomgang av viktige historiske overganger og de langvarige effektene på menneskelig sivilisasjon. Etter en detaljert analyse av to av kapitlene der det skrives om jordbrukssamfunn og industrisamfunn, skal oppgaven nå utforske hvordan denne boken håndterer tematikken rundt disse viktige endringene og deres implikasjoner for våre moderne samfunn.

4.2.3 Kapittel 2: Jordbrukssamfunn

I det andre kapittelet, der overgangen til jordbrukssamfunn blir utforsket, behandler boken de tidligere fasene av jordbruk og etablering av de bofaste samfunnene. Boken påpeker at til tross for at opprinnelsen av jordbruk og etableringen av bofaste samfunn er et avgjørende aspekt av menneskelig historie, er det fortsatt mye vi enda ikke vet om disse prosessene. Boken understreker at mens jordbruk antagelig oppsto i flere regioner uavhengig av hverandre, er det Midtøsten og Amerika som vi mer størst sikkerhet kan plassere noen av disse tidlige utviklingene.

Det vi får ut av dette kapittelet er en nyansert forståelse av jordbrukets historiske utvikling ved at det anerkjenner usikkerheten og kompleksiteten i tidlige menneskelige innovasjoner. Ved at boken anerkjenner at det kan være flere sivilisasjoner som uavhengig av hverandre, utfordrer boken det eurosentrisk synet på historien og samtidig fremhever viktigheten av de lokale forholdene uavhengig av innovasjon. Dette perspektivet gir studentene en dypere forståelse av hvordan disse fundamentale endringene i menneskelige samfunn ofte er resultatet av kombinasjonen nødvendighet, menneskelig kreativitet og tilfeldighet (Knutsen, 2006, ss. 39-41).

4.2.4 Kapittel 3: Industrisamfunn

Flytter vi oss over til kapittel 3 i boken skrives det her om overgangen til industrisamfunn og om hvordan denne perioden endret menneskelig eksistens på en rekke måter. Det blir påpekt i boken at mens den industrielle revolusjon var et helt klart betydelig fremskritt for menneskeheten, trengte den på ingen vis være en garanti for forbedring i livet til hvert enkelt individ. Denne erkjennelsen er viktig i jobben med å få studentene til å forstå de doble sidene ved den økonomiske og teknologiske utviklingen som tok sted.

Vi får også innsikt i boken i hvordan industrialiseringen førte til en betydelig produksjon- og velstandsøkning, men samtidig hvordan dette også førte til økte sosiale ulikheter. Når studenter leser om diskusjonen om juridiske og politisk likhet sammen med fremveksten av sterke stater, går også boken videre til å utforske hvordan industrialiseringen ikke bare kan sees som en økonomisk og teknologisk endring, med et er også helt klart en sosial og politisk transformasjon. Det blir også videre i boken påpekt og utforsket om hvordan ikke alle deler av verden har gjennomgått industrialisering, dette reflekterer de ulike hastighetene og måtene samfunn moderniseres på. Ved å lese dette får studentene en mer kompleks forståelse av global ulikhet og utviklingspolitikkenes utfordringer (Knutsen, 2006, s. 104).

4.2.5 Samlet Analyse av Jordbruk og Industrialisering

Boken behandler overgangene til jordbruker- og industrisamfunn på en måte som ikke bare retter fokus på å se de store trekkene, men den ser og tar for seg de mindre synlige, men helt klart like viktige, sosiale og politiske implikasjoner av disse endringene. Når det vektlegges spørsmål om sosial ulikhet, politisk makt og juridiske systemer, hjelper boken studenter med å forstå at de historiske prosessene er mangefasetterte og at effekten deres kan variere stort.

Denne tilnærmingen til undervisningen er helt klart verdifull fordi den nettopp fremmer en historiebevissthet som ikke er statisk, men mer dynamisk og relevant for nåtidens utfordringer. Studentene blir her oppfordret til å reflektere rundt hvordan disse historiske prosessene fra fortiden fortsetter å påvirke det samfunnet de lever i, og hvordan igjen vår forståelse av disse prosessene kan være med på å informere de beslutninger vi skal t i fremtiden.

Gjennom disse kapitlene visen boken hvordan den dypere forståelsen av fortiden skal gi oss viktige innsikter i nåtidens globale utfordringer, og den understreker betydningen av historiebevissthet i utdanningen til studenter. Ved at den engasjerer studenter i en refleksjon om hvordan fortiden vår har formet de moderne økonomiske, sosiale og politiske realiteter, hjelper boken til å utruste studentene med kunnskapen og ferdighetene nødvendig for å kunne navigere og ikke minst påvirke en kompleks og stadig foranderlig verden.

4.3 Variasjoner i tilnærming til globalhistorie

Denne oppgaven skulle ikke bare analysere skolebøkene for videregående og universitet hver for seg med se om det kunne trekkes likheter eller forskjeller mellom disse to nivåene. Det analysen har avdekket er variasjoner til hvordan globalhistorie blir tilnærmet.

4.3.1 Overordnet Tilnærming til Historie

Lærebøker for videregående som «Grunnbok i historie» viser oss en tendens til å behandle historie fra et overveiende nordisk og eurosentrisk perspektiv. Denne tilnærmingen ser vi helt tydelig i hvordan boken integrerer globale temaer, men ofte trekker fokuset tilbake til Europa. Selv der boken gir et forsøk på å inkludere diverse historiske synspunkter, blir ikke-europeiske bidrag i stor grad behandlet som et bakteppe for den europeiske historien. Dette kommer helt tydelig frem i eksemplene der det er ikke-europeiske hendelser og de holdes i korthet. Dette kan gi elevene et skjevt bilde at hvilken betydning disse historiene har og ikke minst innflytelse i den store globale konteksten.

På den andre siden tar universitetsnivået med bøker som «Globalhistorie 1750-1900» en mer omfattende tilnærming der de utforsker de brede globale prosessene og hendelsene som har vært med på å forme den moderne verden. Boken har som mål om å presentere en balansert fremstilling av historie, der både vestlig og ikke-vestlig perspektiver har sin plass. Det denne tilnærmingen gjør er å anerkjenne den kompleksiteten og det mangfoldet i historiske hendelser og fremhever hvordan forskjellige deler av verden både blir påvirket og påvirker den globale dynamikken.

4.3.2 Fokus på Industrielle og Koloniale Dynamikker

Videregående skolebøker, mens de tar for seg viktige historiske hendelser som den industrielle revolusjonen, har ofte en tendens til å fokusere ensidig på de økonomiske og teknologiske fremskrittene i England, uten at de i tilstrekkelig grad utforske hvordan disse hendelsene påvirket og ble påvirket av globale forhold. Eksempler fra boken viser hvordan britiske økonomiske interesser og gevinster blir prioritert, med liten dybde i diskusjonen om de bredere internasjonale konsekvensene.

Universitetspensumet, på den andre siden, tar for seg den industrielle revolusjonen og kolonialismen på en måte som fremhever de internasjonale økonomiske nettverkene og de ulike konsekvensene disse hadde for forskjellige regioner. Dette gir studentene et mer nyansert og kritisk blikk på historien, som er avgjørende for å forstå den globale verden de lever i.

En viktig observasjon av videregående skolebøker viser at de ofte mangler dybde i presentasjonen av ikke-europeiske perspektiver, noe som kan føre til en begrenset forståelse av historiske prosesser. Universitetsbøker som "Globalhistorie 1750-1900" anstrenger seg for å inkludere disse perspektivene på en måte som anerkjenner deres betydning og innflytelse i historien.

Sammenligningen av historieundervisningen gjennom lærebøker på ulike utdannelsesnivåer avdekker behovet for en kontinuerlig revisjon og oppdatering av innholdet for å sikre at det reflekterer et bredt og inkluderende historisk perspektiv. For videregående elever er det essensielt å utvikle en grunnleggende forståelse av globalhistorie som forbereder dem på universitetsstudier og livet i en globalisert verden, mens universitetsstudenter trenger dybde og bredde i behandlingen av historiske temaer for å utvikle en kritisk og omfattende forståelse av fortiden og dens relevans for nåtiden.

5 Historiebevissthetens plass i videregående og på universitet

Historiebevissthet er en kritisk komponent i utdanningen som omhandler elevers evne til å forstå, reflektere og anvende historisk kunnskap til å forstå både fortiden og nåtiden. Gjennom analysen av to lærebøker brukt i norsk videregående skole, "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver", utforsker denne analysen hvordan historiebevissthet er integrert i historieundervisningen og hvordan den bidrar til å forme elevers forståelse av historiens relevans og betydning i dagens samfunn.

5.1.1 "Grunnbok i Historie"

I "Grunnbok i Historie" behandles vikingtiden i kapittel 13, hvor det reflekteres rundt endringer i historieskrivingen om vikingtiden og dens kommersielle bruk i dag. Ved å starte og avslutte kapittelet med spørsmål som "Former vikingtiden oss som mennesker i dag?", oppfordres elevene til å tenke over hvordan historiske narrative utvikler seg over tid og hvordan de fortsatt påvirker nåtiden. Denne tilnærmingen fremmer en dybdegående refleksjon om historiens langvarige effekter på moderne identitet og kulturell forståelse (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, ss. 85-91).

Kapittel 31, som dekker revolusjoner, og kapittel 32, som fokuserer på Norges utvikling til et demokrati, bruker reflekterende spørsmål for å engasjere elevene i en samtale om historiens betydning. Spørsmål som "Hva har revolusjonene betydd?" og "Er det viktig at Norge er en selvstendig stat?" bidrar til å knytte historiske hendelser direkte til elevers liv og samfunnet de lever i. Disse spørsmålene hjelper elevene å forstå at historiske prosesser som demokratisering ikke bare er fortidige hendelser, men fortsatt pågående prosesser som påvirker deres daglige liv og samfunnets struktur (Faust, Gravem, Korsvold, Njalsson, & Ødegård, 2021, ss. 217-218).

5.1.2 "Perspektiver"

I "Perspektiver" blir historiebevissthet utforsket gjennom vitenskapelig tenkning og teoriendring i kapittel 1, "Hvor kommer vi fra?". Her blir det påpekt at "et enkelt funn kan endre mye" og at det er viktig å være åpen for nye teorier. Dette legger grunnlaget for en forståelse av historie som en dynamisk vitenskap hvor dagens forståelse kan utfordres og revideres i lys av nytt materiale. Dette understreker viktigheten av kritisk tenkning og vitenskapelig nysgjerrighet i historiestudier (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, ss. 212-237).

Kapittel 8, "Revolusjoner", presenterer historien mer som en rekke hendelser uten å tilrettelegge for en dypere refleksjon over historiens relevans i dag. Selv spørsmål som "Hvilken betydning kan det ha fått at kvinner også deltok i opptøyene?" gir rom for analyse av kjønnsroller i historiske bevegelser, men strekker seg ikke til å utforske hvordan disse hendelsene former dagens samfunnsstrukturer eller kjønnsdiskurser (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen, & Sæther, 2013, s. 221).

5.1.3 Sammenlignende Perspektiver

Sammenligningen av "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver" viser ulike tilnærminger til historiebevissthet. Mens "Grunnbok i Historie" ser ut til å engasjere elevene mer direkte med reflekterende og relevansbaserte spørsmål, tar "Perspektiver" en mer faktaorientert tilnærming som kan mangle direkte koblinger til nåtidens relevans. For å fremme en dypere historiebevissthet i undervisningen, er det essensielt at lærebøkene balanserer mellom å formidle faktisk kunnskap og å utfordre elevene til å se forbindelsene mellom fortiden og deres egen tid.

Integreringen av historiebevissthet i skolebøkene er avgjørende for at elever skal kunne anvende historisk kunnskap i en moderne kontekst og forstå sin egen rolle og identitet i lys av historien. For å oppnå dette må lærebøker tilby en balansert blanding av faktisk kunnskap, kritisk tenkning, og oppfordringer til refleksjon som hjelper elever å knytte historiske innsikter til deres personlige og kollektive erfaringer.

5.2 Analyse av Historiebevissthet i Universitetsbøkene "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien"

Bøker brukt i utdanning på universiteter som «globalhistorie 1750-1900» og «lange linjer i historien» tilbyr studentene en informativ og omfattende gjennomgang av de ulike historiske perioder og prosesser, men de kommer til kort der de ikke har en tendens til å oppmuntre studenter til å ha en dypere refleksjon over hvordan fortidens hendelser påvirker nåtid og fremtid. Her skal oppgaven utforske hvordan disse bøkene formidler denne historiske kunnskapen og i hvilken grad de oppmuntrer til engasjert refleksjon fra studentene over historiens relevans for vårt moderne samfunn.

5.2.1 "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien"

Vi kan si at begge bøkene har et fokus på å skulle levere faktabasert kunnskap om de viktige historiske epoker og hendelser fra et globalt perspektiv. «Globalhistorie 1750-1900» dekker på sin side en periode av intens global interaksjon og endring, med dette inkludert industrialisering og kolonisering. Den gir oss en rik detaljert historie av hendelser og de umiddelbare konsekvensene, men den på sin side mangler og gi studenter en eksplisitt diskusjon om hvordan disse prosessene fortsatt i dag former de sosiale, politiske og økonomiske strukturer i dag (Eriksen, 2010).

«lange linjer i historien» gir oss et forsøk på å skulle binde sammen de langvarige historiske prosesser med de effektene vi har i dag, men det primære fokuset ligger på å skulle skildre en lineær fortelling av historiske fakta. Dette på sin side har til sjeldenhet en involvering av kritisk analyse om hvordan fortidens systemer og ideologier fortsatt påvirker moderne diskurser og praksiser (Knutsen, 2006).

5.2.2 Manglende Refleksjon og Relevans

En av de vesentlige begrensningene vi finner i begge bøker er den tilbakeholdenheten de har fra å dykke ned i diskusjoner om historiens relevans for dagens samfunn. Dette kommer spesielt frem hvordan historie er med på forme identitet eller hvordan historisk kunnskap kan brukes

og anvendes for å skulle forstå de nåværende og fremtidige utfordringer vi blir å stå ovenfor. Ved at det ikke blir lagt til rette for slike refleksjoner, risikerer disse bøkene å fremstå som distanserte og dekontekstualiserte samlinger av historiske data. Og kan videre undervurdere studentenes evne til å se sammenhenger mellom nettopp den historien de studerer og den verden de lever i.

5.2.3 "Tid for Historie" – En Kontrast

Som en skarp kontrast til de to tidligere bøkene oppgaven har trukket frem fra universitetsnivået, tar «Tid for historie» å går i en dyptgående og reflekterende tilnærming til historieundervisningen. En stor vektleggelse i boken er betydningen av å skulle forstå påvirkningene fra fortid til nåtid, og videre reflektere over hvordan de historiske epokene og hendelsene fortsatt former våre tenkemåter og samfunnsstrukturer i dag. Når det utforskers hvordan de arkeologiske praksisene og historiske tolkninger har blitt utviklet over tid, er denne boken en hjelp for studentene til å innse at historien vår ikke bare observerer fortiden, men også er produkter av og ikke minst deltakere i historiske prosesser (Sandmo, 2015, s. 73).

Boken utfordrer studentene til å skulle tenke kritisk som deres egne posisjoner i historien og erkjenne at den forståelsen av fortiden blir formet av den tid og kultur de er i. Denne tilnærmingen er helt avgjørende for at de skal kunne utvikle en dyp historiebevissthet, der studenter lærer seg å anvende historisk innsikt til å kunne navigere og påvirke den komplekse og stadig skiftende moderne verden (Sandmo, 2015, s. 98).

Vi må helt klart si at «globalhistorie 1750-1900» og «Lange linjer i historien» er verdifulle for den detaljerte og informative gjennomgangen av historiske fakta, viser de begge et noe mer manglende engasjement til å kunne stimulere til refleksjon om historiens relevans i moderne kontekster. «Tid for historie» gir som nesten en motsetning et eksempel på hvordan universitetsbøker kan virkelig oppmuntre til den dype forståelsen av hvordan disse historiske hendelsene påvirker nåtid og fremtid, noe vi vet er helt essensielt for å kunne bli informerte, kritisk tenkende og historiske bevisste borgere (Sandmo, 2015, s. 140).

6 Avslutning

Denne oppgaven har utforsket hvordan globalhistorie er representert i norsk undervisningsmaterieell på tvers av videregående og høyere utdanningsnivåer. Ved å analysere «Grunnbok i historie» og «Perspektiver» for videregående elever, og analysere «Globalhistorie 1750-1900», «Lange linjer i historien» og «Tid for historie» for universitetsstudenter, har vi undersøkt hvordan historiske hendelser er rammet inn. Perspektiver som dominerer disse fortellingene, og i hvilken grad disse tekstene oppmuntrer elevene til å koble tidligere hendelser med nåværende realiteter. I denne konklusjonen vil vi syntetisere innsikten som er samlet inn, diskutere implikasjoner for historiebevissthet.

6.1 Syntese av funn: En sammenlignende analyse av utdanningsnivåer i global historierepresentasjon

Representasjonen av global historie i norske utdanningsmaterialer, spesielt lærebøker brukt på videregående og universitetsnivå, avslører et komplekst samspill mellom dybden av historisk dekning og strategier for engasjement som brukes for å fremme historisk bevissthet. Denne syntesen undersøker disse dynamikkene mer detaljert, ved å trekke på eksempler fra videregående skolebøker som "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver," og kontrasterer dem med universitetsbøker som "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien."

6.1.1 Global historie i lærebøker for videregående skoler

I norske videregående skoler forsøker lærebøker som "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver" å introdusere globale perspektiver. Imidlertid vender representasjonen ofte tilbake til eurosentrisk narrative, potensielt på grunn av læreplanens fokus eller forfatterens bakgrunner. For eksempel nevner "Grunnbok i Historie" kort afrikanske dyreinstinkter i sammenheng med tidlig menneskelig historie, men disse diskusjonene blir raskt overskygget av et fokus på europeiske utviklinger. Denne tendensen innsnevrer ikke bare det pedagogiske omfanget, men forsterker også subtile et eurosentrisk verdensbilde der europeisk historie ses som den primære driveren for globale prosesser.

Til tross for disse begrensningene, inkluderer videregående lærebøker strategier for å styrke historisk bevissthet. De stiller ofte reflekterende spørsmål som knytter historiske hendelser til nåværende samfunnsproblemer, noe som fremmer en dypere engasjement med historien. For eksempel oppmuntrer spørsmål i "Grunnbok i Historie" om vikingtiden elever til å vurdere de langsiktige effektene av historiske narrative på moderne norsk identitet og kulturelle oppfatninger. Denne metoden hjelper studenter å se historie ikke bare som en samling datoer og hendelser, men som en levende fortelling som påvirker det moderne liv og identitet.

Designet av disse lærebøkene reflekterer begrensningene i videregående utdanning, som ofte tillater begrenset tid for dyptgående historisk utforskning. Dermed må lærebøkene balansere faktisk nøyaktighet med engasjerende innhold som vekker studentenes interesse og refleksjon. Denne balansen er avgjørende for å fremme et informert og reflekterende statsborgerskap i stand til kritisk tenkning og kontekstuell forståelse av historie.

6.1.2 Dybde og refleksjon i universitetslærebøker

Universitetslærebøker, inkludert "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien," tilbyr mer detaljerte utforskninger av global historie, og gir omfattende dekning av betydelige historiske overganger som den industrielle revolusjonen og kolonitiden. Disse tekstene er rike på detaljer og gir en nyansert forståelse av de økonomiske, politiske og sosiale dynamikkene som har formet verden. Men de har ofte en overveiende beskrivende tilnærming og oppmuntrer ikke tilstrekkelig studentene til å reflektere over relevansen av disse historiske dynamikkene for samtidsproblemer.

For eksempel diskuterer "Globalhistorie 1750-1900" europeisk imperialisme og dens økonomiske implikasjoner grundig, men utfordrer sjelden studentene til å vurdere hvordan disse historiske faktorene fortsetter å påvirke moderne globale relasjoner og maktstrukturer. Denne mangelen fremhever en tapt mulighet for å fremme historisk bevissthet som knytter fortid og nåtid.

Universitetsstudenter forventes å delta i kritiske diskusjoner og analyser som går utover narrative i lærebøkene, ofte gjennom seminarer, debatter og selvstendig forskning. Men hvis lærebøkene selv ikke legger til rette for eller oppmuntrer til slik reflekterende engasjement, kan

det hende at studentene ikke fullt ut utvikler den kritiske historiske bevisstheten som er nødvendig for å anvende historiske innsikter på moderne globale utfordringer.

6.1.2.1 Brobygging og anbefalinger for forbedret historieundervisning.

For å takle disse gapene og forbedre effektiviteten av historieundervisningen i å fremme en omfattende og kritisk forståelse av global historie, kan flere strategier implementeres:

Forsterket integrasjon av ikke-europeiske perspektiver: Både sekundær- og universitetslærebøker bør inkludere mer omfattende dekning av ikke-europeiske historier for å gi et mer balansert globalt perspektiv. Denne tilnærmingen ville hjelpe til med å dekonstruere den eurosentrisk bias og fremme en mer inkluderende forståelse av globale historiske prosesser.

Fremme reflekterende historisk engasjement: Lærebøker på alle utdanningsnivåer bør inkludere spørsmål og aktiviteter som oppmuntrer studentene til å reflektere over relevansen av historiske hendelser for deres eget liv og samtids globale spørsmål. Dette kan inkludere prosjektbaserte læringsaktiviteter, bruk av primærkilder og integrasjon av tverrfaglige perspektiver som knytter historie sammen med politikk, økonomi og kultur.

Profesjonell utvikling for pedagoger: Lærere og professorer bør motta løpende opplæring i globale historiepedagogier som vektlegger kritisk tenkning, reflekterende engasjement og bruk av mangfoldige historiske kilder. Denne opplæringen ville støtte pedagoger i å legge til rette for diskusjoner som forbedrer studentenes historiske bevissthet og forståelse av globale sammenhenger.

Bruk av supplerende materialer: Innlemmelsen av en rekke supplerende materialer som dokumentarer, historiske romaner og digitale arkiver kan berike standard pensum og gi studentene flere perspektiver på historiske hendelser. Disse ressursene kan fungere som katalysatorer for diskusjon og dypere undersøkelser, og oppmuntre studenter til å stille spørsmål ved og utvide narrativene som presenteres i lærebøkene deres.

6.2 Sammenlignende innsikter og pedagogiske implikasjoner

Den detaljerte sammenlignende analysen av lærebøker på videregående og universitetsnivå avdekker vesentlige forskjeller i deres pedagogiske mål og utfordringer. Denne diskusjonen utdyper tidligere observasjoner i avhandlingen og gir en dypere utforskning av hvordan disse pedagogiske verktøyene former studenters forståelse og engasjement med historie.

6.2.1 Videregående Utdanning: Balansering av Bredde med Reflekterende Engasjement

I videregående utdanning er læreplanen designet for å tilby studentene en bred oversikt over historiske hendelser og trender. Lærebøker som "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver" tjener dette formålet ved å gi grunnleggende historisk kunnskap samtidig som de forsøker å initiere kritisk tenkning gjennom reflekterende spørsmål. Disse bøkene dekker ofte en rekke emner og epoker, og streber etter å dekke et bredt spekter av innhold innenfor de begrensede timene som er tilgjengelige for historieundervisning i videregående skoler.

En effektiv metode observert i disse lærebøkene er bruk av spørsmål som oppmuntrer studenter til å reflektere over historiske hendelser og deres relevans for samtidsproblemer. For eksempel inkluderer "Grunnbok i Historie" spørsmål om vikingtiden, som oppmuntrer elever til å vurdere de langsiktige effektene av disse historiske fortellingene på moderne norsk identitet og kulturelle oppfatninger. Denne tilnærmingen hjelper ikke bare med å gjøre historie relevant, men fremmer også en følelse av historisk bevissthet ved å koble fortidige hendelser med nåværende samfunnsdynamikk.

Imidlertid er en betydelig begrensning innenfor disse pedagogiske materialene deres tendens til å vende tilbake til eurosentrisk narrativer. Dette fokuset kan begrense studentenes globale historieforståelse ved kontinuerlig å sentrere europeiske perspektiver og nedtone betydningen eller innflytelsen fra ikke-europeiske samfunn. En slik skjevhet innsnevrer ikke bare omfanget av historisk forståelse, men viderefører også et skjevt verdensbilde der Europa sees som den primære historiske aktøren.

6.2.2 Universitetsutdanning: Dybdekunnskap og Behovet for Reflekterende Praksis

På universitetsnivå gir lærebøker som "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien" grundige analyser av spesifikke historiske perioder og temaer. Disse tekstene er rike på detaljert faktainformasjon og dekker betydelige overganger som den industrielle revolusjonen og kolonitiden. Dybden i deknningen i universitetslærebøker tillater en omfattende utforskning av komplekse historiske prosesser og deres globale implikasjoner.

Til tross for denne dybden viser universitetslærebøker ofte en bemerkelsesverdig mangel på å fremme reflekterende engasjement blant studenter. Mens disse tekstene leverer omfattende historisk informasjon, mangler de ofte oppfordringer som oppmuntrer studentene til kritisk å reflektere over materialet eller vurdere bredere implikasjoner av historiske hendelser på samtidsproblemer. For eksempel diskuterer "Globalhistorie 1750-1900" omfattende europeisk imperialisme uten tilstrekkelig å utfordre studentene til å utforske hvordan disse historiske dynamikkene fortsetter å påvirke moderne globale relasjoner og maktstrukturer.

6.2.3 Strategier for Forbedret Historieundervisning

Funnene antyder flere strategier for å forbedre historieundervisningen på tvers av utdanningsnivåer:

1. Inkludering av Diverse Perspektiver: Både sekundær- og universitetslærebøker bør strebe etter å inkludere et mer mangfoldig utvalg av historiske perspektiver. Dette kan innebære å integrere flere ikke-europeiske historier for å motvirke den rådende eurosentrisk skjevheten og gi en mer balansert visning av global historie.
2. Fremme Reflekterende Historisk Engasjement: Pedagoger bør søke å fremme et dypere nivå av reflekterende engasjement både i videregående og universitetssammenhenger. Dette kan oppnås gjennom utvikling av nye lærebokmaterialer og pedagogiske tilnærminger som oppmuntrer studenter til å koble historisk kunnskap med deres personlige og samtidsopplevelser.
3. Profesjonell Utvikling for Pedagoger: Lærere og professorer kunne dra nytte av profesjonelle utviklingsmuligheter fokusert på innovative historiepedagogier. Disse

programmene ville utstyre pedagoger med ferdighetene til effektivt å veilede studenter i kritisk analyse av historiske hendelser og deres pågående innvirkninger.

4. Bruk av Supplerende Materialer: Begge utdanningsnivåene kunne forbedre historielæringen ved å inkorporere en rekke supplerende materialer, som dokumentarer, primærkildedokumenter og interaktive digitale plattformer. Disse ressursene kan hjelpe med å bringe historiske narrativer til live, gi konkrete eksempler, og fremme en mer engasjerende læringsmiljø.

I denne oppgaven har vi utforsket representasjonen av globalhistorie i norske utdanningsinstitusjoner, med fokus på forskjellene mellom videregående skoler og universiteter. Vår analyse av lærebøker og pensumbøker har avdekket både styrker og begrensninger ved hvordan globalhistorie formidles til elever og studenter.

Videregående skoler i Norge står overfor utfordringen med å balansere mellom å gi en bred globalhistorisk utdanning og å innarbeide historiebevissthet innenfor rammene av et begrenset timeantall. Lærebøker som "Grunnbok i Historie" og "Perspektiver" gjør et forsøk på å inkludere globalhistoriske perspektiver, men ofte gjennom en Eurosentrisk linse. Dette kan potensielt begrense elevenes forståelse av global sammenheng og historisk dynamikk. Samtidig er disse bøkene effektive i å fremme historiebevissthet gjennom refleksjonsspørsmål som utfordrer elevene til å vurdere historiens relevans i dagens samfunn.

På universitetsnivå, hvor bøker som "Globalhistorie 1750-1900" og "Lange Linjer i Historien" er i bruk, ser vi en mer detaljert og omfattende behandling av globalhistorie. Disse tekstene gir en rik kontekst og detaljert innsikt i globale prosesser. Imidlertid viser vår analyse at disse bøkene ofte mangler oppfordringer til kritisk refleksjon som knytter historiske hendelser til nåtidige globale utfordringer, noe som kan begrense utviklingen av historiebevissthet blant studenter.

Sammenligningen av lærebøker på disse to utdanningsnivåene fremhever et viktig pedagogisk skille: behovet for å tilpasse historieundervisningen til både tid tilgjengelig og forventet dybdenivå av historisk analyse. Mens videregående elever trenger å utvikle en grunnleggende historiebevissthet og global forståelse, kreves det av universitetsstudenter en dypere og mer analytisk tilnærming.

Historiebevissthet fremstår som en kritisk komponent i historieundervisningen. Denne bevisstheten er ikke bare viktig for faglig utvikling, men også for personlig og samfunnsmessig utvikling. Å kunne koble historiske fakta til samtidsproblemer og fremtidige utfordringer er avgjørende i en tid der globalt perspektiv blir stadig mer relevant.

For å styrke historieundervisningen i Norge, anbefales det å integrere flere ikke-eurosentriske perspektiver i lærebøker på alle nivåer. Videre bør det legges større vekt på å utvikle refleksjonsspørsmål og diskusjonstemaer som utfordrer elever og studenter til å tenke kritisk omkring de historiske narrativene de studerer. Lærere og forelesere kan også dra nytte av kontinuerlig profesjonell utvikling i globalhistorie og historiedidaktikk for å bedre kunne lede sine elever og studenter gjennom komplekse historiske landskap.

Avslutningsvis bekrefter denne oppgaven viktigheten av historiebevissthet i utdanningssystemet. Mens globalhistorie gir en ramme for å forstå verden, tilbyr historiebevisstheten verktøy for å navigere, forstå og påvirke denne verdenen. For at Norge skal kunne utdanne borgere som er både historisk informerte og kritisk tenkende, må utdanningsinstitusjonene fortsette å utvikle og forbedre måten de underviser globalhistorie på, med et stadig øye på historiebevissthetens transformative kraft.

7 Bibliografi

- Eriksen, T. L. (2010). *Globalhistorie 1750-1900 En sammenvevd og delt verden*. Cappelen Damm Akademisk.
- Faust, H., Gravem, S. F., Korsvold, H., Njalsson, S., & Ødegård, S. (2021). *Grunnbok i historie*. Aschehoug.
- Folkenborg, H. R. (2022). *Én fortid -Mange fortellinger; introduksjon til historiebruk* (2.. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iggers, G. G., Wang, E., & Mukherjee, S. (2017). *A global history of modern historiography*. New York: Routledge .
- Knutsen, G. W. (2006). *Lange linjer i historien*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Læreplan for historie: Fagets relevans og sentrale verdier*. (2023). Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, P. A., Killerud, I. H., Roaldset, H., Hansen, A. B., & Sæther, E. (2013). *Perspektiver* . oslo: Gyldendal.
- Melve, L., & Ryymin, T. (Red.). (2018). *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melve, L., & Seland, E. H. (2021). *Hva er globalhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandmo, E. (2015). *Tid for historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tufte, P. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

