



# **Historieundervisningsteorier i lærebøker for videregående skole**

*Emnekode*  
**His-3905**

*Tae Jo Kim*

*Mastergradsoppgave i Historie*  
*Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*  
*Universitetet i Tromsø*  
*Vår 2013*

---

## Forord

Jeg vil med denne mastergraden rette stor takk til mine veiledere Narve Fulsås ved Institutt for historie og religionsvitenskap og Willy Gjerde for Lærerutdanning og pedagogikk for veiledning og tilbakemeldinger med arbeidet med masteroppgaven. Jeg ønsker også å takke mine venner Melania Borit som er stipendiat ved Fiskerihøgskolen og lektor Cornel Borit for gode tips og råd med masteroppgaven.

## Sammendrag/Oppsummering

Hvorfor er historie viktig? For en historiedidaktiker eller en historielærer vil spørsmålet være ”*hva slags funksjon eller oppgave skal historie som skolefag ha i dag?*” Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å utrede historieundervisningsteorier som kan gi svar på dette. De går ut ifra hva hvilke målsetninger historiefaget bør ha, hvilket innhold og hvilken funksjon historiefaget bør etterstrebe. Men hvordan reflekterer lærebøkene historieundervisningsteoriene? Hvordan kommer dette frem? Ved å bruke bokanalyse kan derfor være interessant å finne ut om hvordan historieundervisningsteoriene blir reflektert i lærebøkene.

Resultatene viser at læreverkene *Portal*, *Tidslinjer* og *Historie* reflekterer historieundervisningsteoriene i stor grad. Hver teori har fått sin logiske plass i lærebøkene og spiller en viktig rolle i den plassen den har fått.

Konklusjonen er at læreverkene *Tidslinjer* og *Historie* bruker en syntese modell for å reflektere historieundervisningsteoriene, mens *Portal* ønsker å fremstå som et læreverk for den nye historiedidaktikken.

## Innhold

Sammendrag/Oppsummering .....	2
Del 1 .....	5
1.1 Innledning .....	5
Hvorfor drive med historie? .....	5
Forskningsområdet .....	6
1.2 Lærebøkene .....	6
1.3 Lærebokanalyse .....	7
1.4 Studien .....	9
1.5 Tidligere forskning .....	10
Del 2 .....	12
2.1 Historieundervisningsteorier .....	12
Innledning.....	12
2.2 Materiale teorier .....	13
Innledning.....	13
a) Klassisk teori: Målsetninger.....	13
b) Klassisk teori: Innholdt .....	14
c) Klassisk teori: Metoden.....	15
a) Objektivistisk teori: Målsetninger.....	15
b) Objektivistisk teori: Innhold .....	16
c) Objektivistisk teori: Metode.....	16
2.3 Formale teorier .....	17
Innledning.....	17
a) Formale teorier: målsetninger .....	18
b) Formale teorier: innhold .....	18
c) Formale teorier: metode .....	18
2.4 Den nye historiedidaktikk.....	19
Innledning.....	19
Historiebevissthet .....	21
a) Historiebevissthetens innhold .....	21
b) Historiebevissthetens Utvikling .....	22
c) Historiebevissthetens Funksjon.....	24
2.5 Oppsummering og kriteriedannelse .....	25

Materielle teorier .....	26
Formale teorier .....	26
Den nye historiedidaktikken: historiebevissthet .....	27
Del 3 .....	28
3.1 Innledning .....	28
3.2 Presentasjon av læreverket: <i>Portal</i> .....	28
3.3 Analysen .....	29
Den nye historiedidaktikken.....	29
Materiale teorier .....	33
Formale teorier .....	35
Oppsummering .....	36
3.4 Presentasjon av læreverket: <i>Historie</i> .....	37
3.5 Analysen .....	38
Den nye historiedidaktikken.....	38
Materiale teorier .....	41
Formale teorier .....	43
Sammenlikning.....	44
3.6 Presentasjon av læreverket: <i>Tidslinjer</i> .....	46
3.7 Analysen .....	46
Den nye historiedidaktikken.....	46
Materiale teorier .....	50
Formale teorier .....	51
Sammenlikning.....	52
Del 4.....	55
4.1 Konklusjon.....	55
Referanseliste: .....	59

## Del 1

### 1.1 Innledning

#### Hvorfor drive med historie?

Historie er et viktig område for mennesker og som de fleste har et forhold til på en eller annet måte. Vi finner historiske framstillinger i medier som TV, filmer, bøker, leksikon, internett osv. Og vi bruker historie aktivt for å engasjere oss eller beskrive noe vi ser. Historie er overalt og det kan brukes til mye. Men vi kan likevel stille oss noen spørsmål rundt faget, ”er historie viktig?”, ”hva skal historie som fag brukes til?” og ”hva slags rolle har historie i samfunnet i dag?”.

For de som blir fremtidig historielærere eller er opptatt av historiedidaktikk kan spørsmålet konkretiseres slik, ”hva slags funksjon eller oppgave skal historie som skolefag ha i dag? Med dette som utgangspunkt kan det legges noen føringer for å rettferdiggjøre skolefaget historie i dag.

Kan historie skape et dannelsesnivå? Historie vil bli brukt som et middel til å skape en holdning som speiler et folk eller et ideal. Eller kanskje har historie en mer funksjonell oppgave ved at mennesker skal lære noe av historien? Historien er så full av slike beretninger om galt og riktig, suksess og nederlag at det er vanskelig å la være og ikke bruke dem i samtiden. Eller er historie en kilde til kunnskap? I historien kan vi finne sivilisasjoner som oppstår og forsvinner for så å bli overtatt av en annen sivilisasjon. Kan vi med dette danne oss et mønster om at den sivilisasjonen vi lever i dag er bare en del av dette mønsteret? Historie kan også ses som en personlig opplevelse for identitet og selvrealisering. Historie kan brukes til å styrke opp under og skape en identitet og holdbar selvforståelse som kan løse det store spørsmålet, ”hvem er jeg i det store bildet?”. Hvis vi da legger dette som et utgangspunkt for skolefaget historie, kan vi se hvor viktig faget er på skolen.

I diskusjonen om historiefagets stilling på skolen møter vi på tre grunnleggende didaktiske problemer. Hvorfor leser man historie på skolen? Hvilket innhold bør historieundervisningen ha? Og hvordan bør man formidle historisk stoff i skolen? Dette kan vi utlede til tre områder, *målsetting, innhold og metoden*.

I den historiedidaktiske debatten er det tre teoriretninger som behandler de grunnleggende didaktiske problemene. Disse er de såkalte materiale teorier, formale teorier og den nye historiedidaktikken. Skillet mellom disse historieundervisningsteoriene er laget av

den tyske Bildungstheori-teoretikeren Wolfgang Klafki. Disse teoriene har ulike oppfatninger av målsetning, innhold og metode og ulike måter å rettferdiggjøre skolefaget historie.

### **Forskningsområdet**

I dag er historie som skolefag på videregående skoler forankret gjennom læreplanen. Alle elever som går på norske offentlige skoler blir undervist i dette faget. I læreplanen står det at timetallet for videregående skoler er 56 årstimer for vg2 og 113 årstimer for vg3. I tillegg inneholder læreplanen *formålet med faget, hovedområder og kompetansemålene*.

Men i læreplanen for fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram står det ingenting eksplisitt om historieundervisningsteoriene med mindre vi finner spor etter undervisningsteoriene i læreplanen. Og ettersom forlagene skriver bøkene sine ut ifra læreplanen, er det vanskelig å stadfeste hvordan historieundervisningsteoriene blir reflektert. På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut. *Hvordan reflekterer lærebøkene historieundervisningsteoriene for videregående opplæring? Dette krever at jeg først utreder undervisningsteoriene og deretter sammenligner lærebøkene.*

Et sentralt begrep i den nye historiedidaktikken er *historiebevissthet*. Historiebevissthet kan forstås som *sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid*. Dette bryter på mange måter den tradisjonelle historiedidaktikken som ser *undervisningen som et møte mellom undervisningsinnholdet og eleven*. Med dette ønsker jeg å utrede historieundervisningsteoriene og bruke det på lærebøkene for å finne ut hvordan undervisningsteoriene blir reflektert. Deretter ønsker jeg å sammenligne lærebøkene for å trekke ut likheter og ulikheter i lærebøkernes forhold til historieundervisningsteoriene.

## **1.2 Lærebøkene**

Mine forskningsobjekter er læreverkene fra Det Norske Samlaget, Cappelen og Aschehoug. Læreverkene er for videregående skole for *Historie- Fellesfag i Studieforberevende utdanningsprogram*. Verkene er skrevet i forhold til kunnskapsløftet 2006. Fra Det Norske Samlaget har vi serien *Portal*. Denne serien omfatter to grunnbøker *Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750, Portal Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*. I tillegg finner vi et arbeidshefte som heter *Arbeidsportal*. Fra Cappelen har vi *Historie vg2 Fra de eldste tider til 1700-tallet og Historie vg3 Fra 1700-tallet til i dag*. Lærebøkene har hvert deres arbeidshefte med samme navn. Til sist har vi Aschehoug med lærebøkene *Tidslinjer 1 og Tidslinjer 2*.

### 1.3 Lærebokanalyse

På slutten av 1960 og begynnelsen av 1970 tallet ble lærebøkene utfordret av andre tekniske hjelpemidler som selvinstruerende materiale, multimediaopplegg og lærepakker. Dette plasserte den tradisjonelle læreboken i fare ved at de nye verktøyene kunne være et reelt alternativ til den gamle læreboken (Angvik 1982:367). Men utover 1970-tallet viste det seg likevel at læreboken hadde en solid posisjon blant lærere og elever. Lærebøkene ble sett som den viktigste kommunikasjons og informasjonskilden i klasserommet og befestet sin posisjon. Lærebøkene ble assosiert med økt kunnskap, utvikling og framgang, og at institusjonen skole kan neppe tenkes å eksistere uten (Angvik 1982:367).

Dette synet på lærebøkene står fortsatt sterkt i dag. Lærebøkene er først og fremst et av de mest brukte historiekildene for elevene og læreren. Elevene ser lærebøkene både som informasjons og kunnskapskilde og som historisk fakta. Det er også sannsynlig at mange elever opplever historieboken identisk med historiefaget.

Generelt er læreboken også den viktigste enkeltfaktoren når læreren skal planlegge undervisningen (Bøe 1995:116) og det viser seg at læreboken er et så viktig fundament for læring og undervisning at mange lærere ikke kan se for seg en skole uten læreboka (Angvik 1982:367-368). En undersøkelse av Svein Lorentzen viser at læreboken blir brukt omfattende av lærere på ungdomskolen (Bøe 1995:116). I tillegg viser klasseromsforskninger at undervisningen er sterkt læreboksentrert (Koritzinsky 2012). Fordi skolebøkene er den mest brukte didaktiske materialet i historieundervisningen er det viktig å belyse lærebøkernes innhold, verdi og mål.

Magne Angvik mener at skolebokanalyse har betydning av rent faglig art. En analyse vil gi innsikt i fagets egen utvikling i skolen og samfunn (Angvik 1982:368). Det jeg interesser meg for er hvilke didaktiske oppfatninger som preger lærebøkene.

En begrensning med bokanalyse er hvordan funnene kan verifiseres. Det skal være mulig for leseren å etterprøve funnene ved å bruke samme metode. Da blir det viktig å ta med sitater og utsagn som understøtter funnene, samtidig som disse må være representative og ikke gi et skjevt eller misvisende inntrykk (Angvik 1982:374).

Lærebokforskningen i Europa er dominert av Georg Eckert Institute i Braunschweig som er et samarbeid mellom Instituttet i Duisburg og Georg Eckert Institutt (Johnsen

1993:71). En viktig tradisjon i instituttet er promoteringen av fred og toleranse i lærebøkene (Johnsen 1993:71).

Instituttet er et viktig møtested for revisjoner av lærebøker og årlig utgis det flere bibliografier og lærebokanalyser. I 1990 ble det holdt et arbeidsverksted i Braunschweig der forskerne diskuterte metodene i skolebokanalyse. Lærebøkene i Europa (historie-, samfunn- og geografibøker) ble gjenstand for analyse og det ble diskutert en felles referanseramme for lærebokanalyse. *History and Social studies – Methodologies of Textbook Analysis* (Bourdillon 1990) er bokrapporten fra dette arbeidsverkstedet.

I denne bokrapporten skilles det mellom tre bokanalyser som er de mest fremtredene. Den første typen kategoriseres som ”process oriented schoolbook research” og fokuserer på prosessen en lærebok gjennomgår fra den blir utviklet til den blir destruert. Dette er en lærebokforskning som er blitt forsket minst på. Forskningsfeltene i denne grenen er: utvikling, godkjenning, markedsføring, introduksjon, anvendelse og destruksjon og disse feltene har sine egne mål, dimensjoner og metoder for forskning.

Den andre typen skolebokforskning kalles ”product oriented schoolbook research” og legger vekt på lærebøkene som undervisningsmiddel og kommunikasjon. Her vil innholdet i lærebøkene bli gjenstand for analyse. Metodene i denne typen kan deles i flere underdisipliner. Primært brukes det horisontale og vertikale analysemetoder. Horisontal metode kan forklares ved at flere lærebøker eller et historisk tema fra *samme tid* blir analysert for å finne eventuelle likheter eller ulikheter ved framstillingene. Ved en vertikal analyse tar en sikte på å finne ulike framstillinger ved bøkene eller om et historisk tema har *endret seg over tid* (Angvik 1982:371).

Den tredje og siste typen bokanalyse kalles ”reception- oriented schoolbook research” Lærebokanalysen ses som en del av analysen av skolen og læring (Bourdillon 1992:22). Som navnet tilsier, er dette en retning som forsker på hvordan lærebøkene blir mottatt. Retningen kan sammenlignes med Egil Børre Johnsens lærebokforskningskategori *Ideology in textbooks* eller Magne Angviks (basert på Wolfgang Marienfeld) betraktning av skolebøkene som ”politikum av første rang” (Angvik 1982:373). Studiet kan ta utgangspunkt i hva som står mellom linjene og den underliggende filosofien bak lærebøkene for å se hva slags virkninger det kan ha for elever og lærere. På den annen side kan forskningen også ta utgangspunkt i offentligheten for å se hvilke mottakelse lærebøkene få av media, foreldre, politiske partier osv (Bourdillon 1992:23).



## 1.4 Studien

Min studie er todelt. Den første del tar sikte på å utrede historieundervisningsteoriene så detaljert som mulig. Dette er den mest kritiske delen av oppgaven, fordi jeg vil i etterkant utvikle mine kriterier for analyse og sammenligning av lærebøkene basert på undervisningsteoriene. Den andre er bokanalyse hvor jeg bruker kriteriene på skolebøkene for å finne hva slags undervisningsteorier som er reflektert i skolebøkene. Ettersom det fins mange typer skolebokanalyser vil jeg bruke et analyseskjema basert på Magne Angviks skolebokforskning.

I forskningen vil jeg forsøke å finne kjennetegn ved å se på de ulike delene det historiske stoffet og arbeidsoppgavene er delt inn i. Jeg vil derfor dekonstruere strukturen lærebøkene er bygd opp etter. Som for eksempel delene *innledning*, *hoveddel* og *oppgaver*. Jeg følger de samme inndelingene som lærebøkene er inndelt etter. Dette er for å beholde egenverdien i læreverkenes og prøve å se undervisningsteoriene ut ifra deres ståsted. Deretter vil jeg analysere dem hver for seg og finne kjennetegn.

Jeg vil bruke det som omtales som ”product oriented schoolbook research” der jeg bruker et skjema av kriterier som jeg bruker på et sett av lærebøker for å finne hvordan undervisningsteoriene reflekteres i bøkene. Deretter ønsker jeg å sammenligne læreverkenes horisontalt for å trekke ut sentrale elementer som gjør læreverkenes unike i forhold til undervisningsteoriene. Det er mulig at kriterieskjemaet overlapper med de andre måtene å analysere lærebøker på som er omtalt ovenfor, men hovedvekten på analysen vil ligge i ”product oriented schoolbook research”.

Ifølge Jan Bjarne Bøe finnes det ikke bare ”en nøkkel” til å åpne læreboken men mange ”nøkler”. ”Nøkkelen” avhenger av hva forskeren ønsker å finne i en skolebokanalyse. Bøe mener derfor at den enkelte forsker må finne det skjema som ligger nærmest hans eget standpunkt (Bøe 1995:121). Selv Magne Angvik understreker flere steder i hans artikkel om skolebokanalyse at ”analysetypene” kan ha flytende overganger (Angvik 1982). Jeg vil lese lærebøkene ut ifra et sett kjennetegn som karakteriserer de ulike undervisningsteoriene.

## 1.5 Tidligere forskning

Innenfor lærebokanalyse kan Svein Lorentzens *Ja Vi Elsker* (Lorentzen 2005) nevnes. Det er en lærebokanalyse av historie og samfunnsfagsbøkene fra 1814 – 2000 der han går ut ifra den skolepolitiske debatten, læreplanen og skolebøkene. Dette er en bok som beskriver hvordan samfunnskraftene over tid er med å forme læreplanene og lærebøkene, og som beskriver lærebøkens funksjon og rolle fra 1814 og frem til 2000. Boken analyserer og gir en oversikt over hvordan skolebøkene har vært med å forme det norske folks nasjonale selvbilde.

Kolbjørn Hauge og Jan Bjarne Bø foretar to undersøkelser for å finne ut hvordan den politiske prosessen ble framtilt i lærebøker i historie for ungdomskolen. De utviklet de to begrepene ”krefter” og ”aktører” for å orientere seg i lærebøkene (Bø 2005). Krefter blir forstått som kreftene som driver den politiske prosessen fremover og hvilket politiske ”aktører” som målbærer denne utviklingen.

Kari Blom og Knut Helle har i *Historie- Hva, Hvorfor, hvordan?* (Blom og Helle 1997) forsøkt å se på hvilke undervisningsteorier som preger læreplanene. Her trekker de ut det de mener er sentrale kriterier for hver av undervisningsteoriene for å identifisere utsagn, anvisninger og måter stoffet er organisert på i læreplanen for grunnskolen og videregående skole (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 og Læreplanen for videregående opplæring, R94).

Det har også blitt skrevet flere masterfag- og hovedfagsoppgaver der kildene har vært lærebøker. Kristin Mikalsen *Historieformidling og oppdragelse* (Mikalsen 2007) sammenlignet det tyske og norske lærebøker fra 1950 frem til 2000 for å belyse hvordan nazismen er framtilt. Liv Toril Viland Ask har skrevet *Hvordan sikter lærebøker i historie for den videregående skolen?* (Viland 2009) for å belyse hvordan historiebøkene sikter mot å utvikle historiebevissthet. Håkon Rune Folkenborg har skrevet *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker* (Folkenborg 1999) om hvordan Nord-Norge og den etniske minoriteten samene er framstilt i lærebøkene for videregående skole fra 1948 frem til i dag. Ellers er det nylig blitt skrevet tre nye mastergradsoppgaver i Universitetet i Tromsø der lærebøker har vært kildegrunnlaget. Felles for disse er at de har tatt for seg et historisk tema for å se hvordan det har blitt framstilt i skolebøker for videregående skole.



## Del 2

### 2.1 Historieundervisningsteorier

#### Innledning

I historiedidaktikken eksisterer det tre historieundervisningsteorier. Disse tre teoriene drøfter blant annet undervisningens ”*hva, hvordan og hvorfor*”. Danningsteoretisk didaktikk er spesielt opptatt av didaktikkens ”hva” komponent, det vil si kunnskapsinnholdet (Hiim og Hippe 1996:54). Det er fra Klafkis ”*Bildungstheorien*”, oversatt som dannelsesteorier som er blitt brukt som bakgrunn for undervisningsteoriene (Jensen 1978:10).

Før jeg forteller om teoriene vil jeg understreke at undervisningsteoriene som blir utredet, er en konsentrert modell av dannelsesteoriene til Klafki og undervisningsteoriene til Sven Sødning Jenssen. Jeg håper at utredningen likevel klarer å trekke ut kjernen i hver av teoriene. For historiedidaktikkens *hva, hvorfor og hvordan* kan oversettes som:

- *stoffutvalget* (hva): Det vil si hvilket innhold bør historieundervisningen i skolen ha?
- *fagets målsettinger* (hvorfor): Hvorfor leser man historie i skolen?
- *metode* (hvordan): Hvordan bør man formidle historie i skolen?

For Klafki er undervisning forstått som et møte mellom undervisningsinnhold og elev. *Undervisningsinnhold* og *elev* er to ytterpunkter i pedagogikken. Når vekten legges på *undervisningsinnhold* taler vi om den *materiale* teorien fordi den vektlegger undervisningsinnholdets betydning som den viktigste enkeltfaktoren i undervisningen. Den andre teorien blir omtalt som den *formale teori* fordi det tar utgangspunkt i eleven og elevens forutsetninger. Eleven står i sentrum for opplæringen og det blir viktig å utvikle ferdigheter og evner som eleven kan få bruk for i samfunnet. Der eleven står i sentrum, har historiedidaktikken fått impulser fra pedagogikk og sosial psykologi for å finne svar på historiedidaktiske spørsmål (Bøe 1995:77).

Den siste retningen omtales som ”den nye historiedidaktikken”. Denne retningen gikk under faneordet *historiebevissthet* som for mange historiedidaktikere var en syntese mellom den formale og den materiale teorien. Den nye historiedidaktikken tok utgangspunkt i sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Den nye debatten startet i Tyskland og Karl-Ernst Jeismann regnes som opphavsmannen til det nye begrepet. I nordisk sammenheng var

didaktiske diskusjonen ledet av danske forskere som Sven Sødning Jensen og Bernard Eric Jensen med bidragene *Historieundervisningsteori (1978)* og *Den Åpne skala-modellen*. I norsk forbindelse var det Svein Lorentzen, Jan Bjarne Bøe og Kolbjørn Hauge som ledet den historiedidaktiske debatten. Historiebevissthet er i dag et sentralt begrep innenfor historiedidaktikken og i læreplanen er den manifestert.

## 2.2 Materiale teorier

”en tænkning, der ensidig lægger vægt på den dannelseseffekt, et bestemt indhold har på personen” (Klafki 2001:15).

### Innledning

Det materiale teoriene kjennetegnes ved at det legges sterkt vekt på innholdet i undervisningen. Innholdet ses som objektivt og elevens rolle blir å tilpasse seg og oppta innholdets verdier og normer, og lære seg dens ferdigheter og kunnskaper (Nordahl 2002:84). I historiefaget er det to teorier som faller inn under materiale teorier. Den første teorien ble betegnet som *klassisk* og en av de fremste talsmennene for denne type dannelses var Wilhelm von Humboldt. Han sto for klassiske dannelses og hentet i likhet med andre tyske tenkere, det vil si nyhumanistene på den tiden, sin inspirasjon fra den greske antikken. Antikken framsto som enestående eksempel på menneskeverd, ro, harmoni og skjønnhet (Imsen 2009:70).

Den andre teorien kalles *objektivistisk* fordi undervisningsinnholdet, det vil si det historiske stoffet anses som objektivt og verdinøytralt. Kanskje en av hovedpersonene for denne teorien er Johann Friedrich Herbart som med *rekapitulasjonsteorien* mente at hvert enkelt menneske ”repeterte” hele menneskehetens utvikling. Med en slik forståelse skulle det historiske stoffet innholde tidligere kulturrepoker i riktig rekkefølge som hvert enkelt menneske skulle repetere.

### a) Klassisk teori: Målsetninger

Den klassiske teori tar bevisst sikte på å fremme menneskelige kvaliteter som kan vekke og overbevise, som kan tjene til eksempel eller advarsel (Jensen 1978:67). I prinsippet

skal innholdet være *eksemplarisk*. Et innholdsideal som kan spores tilbake til grekernes dannelsesidealer og et viktig kriterium for utvelgelse av undervisningsinnhold. Hva som er klassisk er ikke bundet til bestemt tidsperiode, men reflekteres av handlinger og verker som speiler et folks ideale selvforståelse (Jensen 1978:67). Dette betyr at det historiske stoffet kan velges eller vrakes alt ettersom det fremmer eller ikke fremmer visse ønskelige egenskaper (Bøe 1995:74). Men en forutsetning for klassisk teori er at det hersker enighet om, hvilket verker, menneskelige prestasjoner og kulturer som fortjener betegnelsen klassisk (Jensen 1978:70). Fra 1800 tallet var denne enigheten basert på den nasjonale ide.

Tankene om klassisk dannelsesideal utfoldet seg fra 1770-1830 midt i spenningen mellom opplysningstiden og romantikken og i oppblomstringen av nasjonalisme. Ideen om nasjonalisme fikk historikere i deres respektive stater til å definere deres folkeslag og kultur og finne hva som representerte dem som en nasjon. Utvalgskriteriene ble derfor valgt ut ifra en selektiv forståelse av det historiske stoffet for å fremme nasjonalstatens særegenhet og det var etter disse kriteriene eller "kvalitetene" folket skulle dannes. Funksjonen til klassisk teori er å skape en holdning. Og innholdet i holdningen avhenger av hvilken tilstand og tid samfunnet befinner seg i.

### **b) Klassisk teori: Innholdet**

Den klassiske teorien preget Norge fra siste del av 1800 tallet til midt på 1900 tallet. Historieundervisningen skulle fremme barnas kjærlighet til fedrelandet (Lund 2001:48). Undervisningsinnholdet var preget av *folket og fedreland*. Dyder som fantasi, følelse, vilje og moral var menneskelige egenskaper som skulle reflekteres i undervisningen. Historiefaget i mellomkrigstiden var preget av politisk historie og elitens historie med vekt på krig og konflikter (Lund 2011:48). Bildet av Kaptein Dreyer som står på stubben i Jens Hæreids *Norges historie fortalt for skole og hjem* (1909-1946) var helsidebilde de første årene boka ble utgitt og viser hva slags preg historieundervisningsinnholdet hadde i første halvdel av 1900 tallet (Lund 2011:48). Spesielt var tonen rundt årene 1905 nasjonalistisk og til tider sjåvinistisk. Innholdet i det historiske stoffet er som Erik Lund beskriver det, "Historie var norges historie" (Lund 2006:58). Men historieundervisningen kunne lett føre til nasjonal sjåvinisme, og dette ble et diskusjonstema på det nordiske skolemøte i 1895 (Jensen 1978:69). Hans Olrog ledet møtet og kritiserte den overdrevne fedrelandskjærligheten undervisningen ga preg av. Han mente at en historieundervisning skal vekke "en sund og ædruelig

*fædrelandskærlighet, der både kan se på folkets egen historie, og tillige kan dømmehildet om andre nationer*” (Jensen 1978:69-70). Følgene av første verdenskrig fikk mange til å se historieundervisningens nasjonalistiske preg som et politisk belastet tema. Statsminister Johan Nygaardsvold uttrykte dette ”Den historieundervisning som er blitt drevet både muntlig og gjennom lærebøker, har en stor skyld i mange av de ulykker som har rammet menneskeheten, og også delvis skyld i de vanskeligheter som samfundene står oppe i dag” (Lund 2011:48).

I dag har historiefaget fortsatt en verdi og et holdningsinnhold, som skal lede elevene i retning av kristne og humanistiske grunnverdier; nasjonale kulturarv, demokratiske ideer og vitenskapelig tenkning og arbeidsmåte. Det er med andre ord basert på et ”vestlig” innhold av holdninger og verdier som vektlegger frihet, demokrati og åpenhet. Læreplanen har gått fra nasjonalt innhold til et mer kontinentalt innhold, men verdiformidling er fremdeles sentralt.

### **c) Klassisk teori: Metoden**

Den klassiske metoden er utledet av det åndsvitenskapelige og den hermeneutiske tradisjonen som vektlegger *forståelse* gjennom innlevelse. *Fortellingen* er derfor et sentralt pedagogisk virkemiddel for historikeren for å bringe dette fram. Historie blir sett som en og det skilles ikke mellom historie som vitenskapsfag og undervisningsfag. Det skilles ikke mellom historisk fiksjon og sannhet i fortellingen. Det historiske stoffet gjenskapes gjennom en kulturfelleskap mellom lærer og elev der læreren ses som bindeleddet mellom fortid og nåtid og gjennom forståelsen aktualiseres fortiden i samtiden. En god lærer skulle engasjere, skape opplevelse, og medfølelse. Men for at undervisningen skal lykkes og at det historiske innholdet bli gjenskapt, må det foregå en *dialektisk* utveksling mellom lærer og elev der begge åpner seg for det historiske innholdet. Det er snakk om en felles opplevelse der lærer og elev begge er delaktig i opplevelsen (Jensen 1978:69).

### **a) Objektivistisk teori: Målsetninger**

I følge objektivistiske teorier er målet å formidle kulturens totale innhold, og det er historielærerens oppgave ”å hugge statuene av fortiden blokke, før han stiller dem frem til elevene” (Jensen 1978:11). Det er snakk om å overlevere kulturarven gjennom saklig formidling etter vitenskapelige idealer (Blom og Helle 1997:88). Elevene skal tilpasse seg og lære seg de vesentligste kunnskapene og ferdighetene. Tanken er i grunn at eleven blir akkurat identisk med det læreren formidler i undervisningen. Teoriens undervisningsdidaktikk skal

ikke ha noen verdimål utover det å formidle fortiden (Bøe 1984:34). Konformitet og tilpassning er viktigere enn selvstendighet og innsikt (Nordahl 2009:84). Elevenes rolle er å reprodusere og gjenskape den kunnskapen som er formidlet og det er lite rom for spørsmål, drøftelse, forståelse eller vurderinger. Teorien finner i prinsippet all fortid som viktig og det historiske stoffet blir ordnet *kronologisk*, som den grunnleggende faglige strukturen (Helle og Blom 1997:89). Undervisningen er preget av vitenskapelige metoder og innhold, mens pedagogikken preges av formidlings- og overleveringskultur.

### **b) Objektivistisk teori: Innhold**

I objektivistisk teori består dannelse av at eleven opptar kulturens objektive innhold av moralske verdier, estetiske holdninger, vitenskapelig erkjennelse osv, slik de foreligger (Jensen 1978:11). Utvalget av det historiske stoffet er uproblematisk. Det skal ikke foretas utvalg, fordi det er ”fortiden selv” som bestemmer stoff. Teoriretningen er påvirket av *positivismen* som tilsier en tro på at en uavhengig av tid og sted kommer frem til korrekte og gyldige resultater bare en anvender riktige metoder (Helle og Blom 1997:89). Forskningsresultatet vil bli ansett som verdifritt og nøytralt og uavhengig av samfunnsmessige påvirkninger og interesserer (Jensen 1978:15). Det er snakk om å gå til kildene og granske hva som egentlig skjedde, for å forstå drivkreftene bak *historien*.

### **c) Objektivistisk teori: Metode**

Erkjennelsen vei blir forstått som en dannelsesprosess. Klafki ser *dannelse* som et resultat av vekselvirkningen mellom historieundervisningen og elev. Erkjennelse går fra den objektive historieundervisningen til eleven som skal lære den. Dette kaller Grankvist *fremstillings objektivisme* (Blom og Helle 1997:89). Med dette mener han at både læreren og eleven er underlagt *historien*. Det vil si at *historien* blir presentert som den objektive sannhet og lærerens oppgave er å formidle den, og elevens oppgave blir å gjengi (Blom og Helle 1997:89). Ettersom det er læreren som skal formidle historien er det også han som har makten og det tas derfor lite hensyn til elevens forutsetninger.

Det fins flere måter å formidle historien på, men kronologi skal være en vesentlig del av metoden og danne ryggraden i undervisningen. Med kronologien kan man gå to veier, det vil si fra et nullpunkt hvor man trekker linjene fremover eller fra nåtid hvor man trekker linjene bakover. Metodene kan blant annet være å se fortiden i kasser, det vil si lengde (tid,



kronologi), bredde (geografisk utstrekning) og dybde (detaljmengden). En annen metode kan være å se kronologien i lengde og tverrsnitt, der lengde reflekterer utviklingslinjene og tverrsnitt som betoner den brede, detaljrike framstillingen i en periode (Bøe 1995:76). Man skiller ikke mellom viktig og uviktig historisk stoff og elevens rolle er å gjengi den.

## 2.3 Formale teorier

*”leve i verden er at fungere, at gjøre noget, det er en proces, som mennesket utfører, og undervisningens opgave er da at lære eleverne at utføre de rigtige processer på de rigtige måder”* (Jensen 1978:79)

### Innledning

De formale teoriene har eleven som utgangspunkt i undervisningen.

Undervisningsformen er her viktigere enn undervisningsinnholdet og dermed får undervisningsmetodene en sentral plass. De formale teorienes primærfokus er å skaffe elevene ferdigheter og evner, og stoffinnholdet blir valgt deretter. Med andre ord, hvis stoff bidrar til å skjerpe intellektet, så har det verdi. *Johann Gottfried Herder* sa det slik ”Når kniven først er kvasset, kan man skjære alt mulig med den” (Imsen 2006:71). Det er snakk om å utvikle potensialet som elevene er i besittelse av, med den hensikt å frigjøre den. Frigjørelsen, forstått som ferdigheter og evner blir da brukt i situasjoner eleven møter i samfunnet.

*Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi og Friedrich Fröbel* er de store profilene i en elevsentrert opplæring. Oppdragelse for Rousseau tar utgangspunkt i barnets sanser og følelser der elevene får spillerom for undring, glede og opplevelse som drivkraften i en opplæring. Pestalozzi på sin side mener at barnet måtte få opplæring i *hånd, hode og hjerte* som forstås som ferdigheter, intellektuell læring og moralsk forståelse. Dette må skje i samsvar med barnets ”naturlige” utvikling ved at læringen foregår trinnvis der vanskelighetsgraden øker etter hvert som eleven mestrer oppgavene (Imsen 2009:77). For Fröbel er ikke barnet sett som en ”tom tavle” som en skal fylle med kunnskap, barnet selv hadde anlegg for læring. Det eksisterer en spire i barnet som skal bli utfoldet og bli realisert.

Fröbel utviklet derfor *lekepedagogikken*, der han mener at gjennom egenaktiviteten i leken kunne barnets spire utvikles, bli frigjort og forløst.

### **a) Formale teorier: målsetninger**

Som nevnt så tar de formale teoriene utgangspunkt i eleven og historiefaget må rette seg etter eleven i undervisningen. Historiefaget blir sett som et redskap og spørsmålet som kan stilles er; hva slags ferdigheter og redskaper kan historiefaget bidra med?

Hos Jensen finnes det to teorier og de to omtales som den *funksjonelle* og den *metodiske* teorien. Den *funksjonelle* teorien tar utgangspunkt i menneskets psykologi. Evner som følelse, tenkning og engasjement kan være noe av funksjonene. Undervisningens oppgave blir da å utvikle disse psykologiske evnene med den hensikt å utvikle *kritisk sans* som den historiske metoden. Den *metodiske teorien* beskjeftiger seg med å finne redskaper og metoder som elevene kan bruke for å klare seg i samfunnet, som for eksempel vurdering, undersøkelse, forklaring og refleksjon. Den metodiske teorien mener at den historiske metode har en *generell gyldighet*, som ikke bare er anvendelig overfor historisk stoff, men også overfor fenomener som eleven kan møte i verden (Jensen 1978:80-81).

### **b) Formale teorier: innhold**

Mens det er slik at det positivistiske synet hevder at det historiske innholdet er uproblematisk, så vil den formale teorien hevde at *metoden* er uproblematisk. Innholdmessig vil de formale teoriene finne historisk stoff som er best egnet til å utvikle ferdigheter og evner. Det historiske stoffet blir underordnet den historiske metoden og læreboken mister sin sentrale plass i undervisningen til fordel for mer alternativt materiell, som for eksempel historiske kilder. Men allikevel viser undersøkelser at læreboken er den viktigste enkeltfaktoren som bestemmer undervisningens form og innhold (Bøe 1995:78).

### **c) Formale teorier: metode**

For å anvende de formale teoriene i historiefaget må en forstå hva slags *historiebegrep* de formale teoriene opererer med. De formale teoriene er opptatt av ferdigheter og metoder, og fra vitenskapsfaget historie trekker de formale teoriene ut *kildekritikken* som en sentral historisk metode. Både den funksjonelle og den metodiske teorien henter sin legitimitet fra det

vitenskapelige historiefaget og deres mål fra *kildekritikken* fordi den har en *generell gyldighet*, men også at den trener evnen til *kritisk sans* (Bøe 1995:78). Dermed vil elevene være mer motstanddyktige mot manipulering og propaganda (Bøe 1995:78). I en kildekritisk praksis er det allikevel vanskelig å skille mellom det *funksjonelle* og den *metodiske teori* ettersom det å stille seg kritisk også medfører å kunne tenke og føle (Bøe og Hauge 1984:38).

## 2.4 Den nye historiedidaktikk

### Innledning

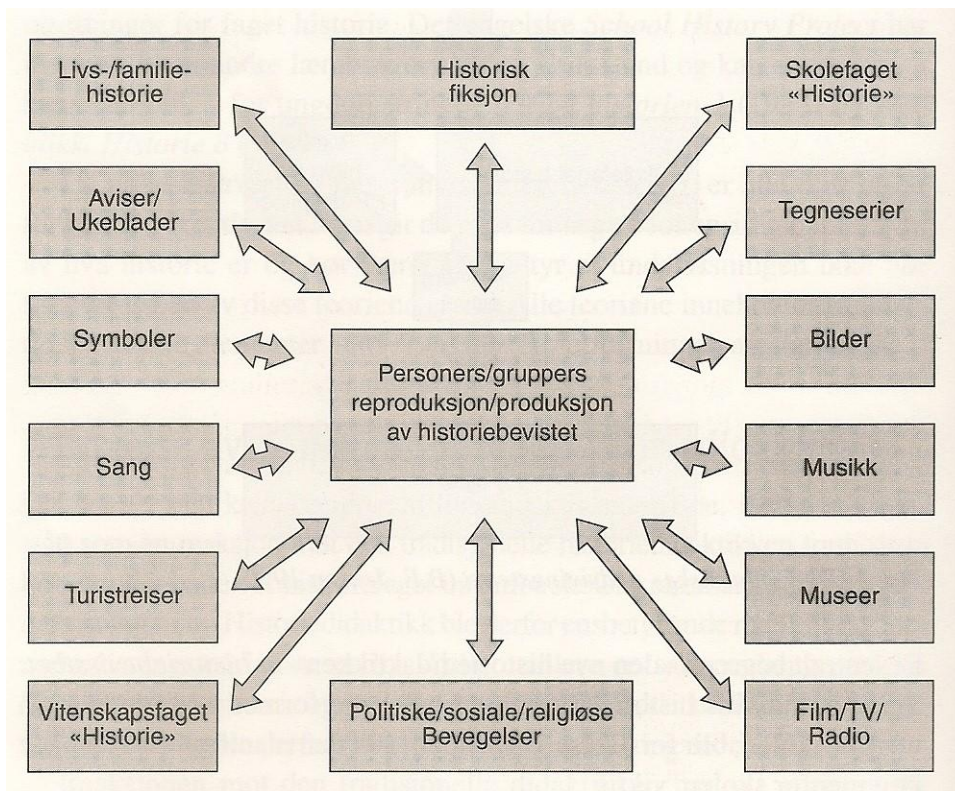
Den tradisjonelle historiedidaktikken har dreid seg om historieformidling og didaktikkens *hva, hvordan og hvorfor*, det vil si faglig innhold, metodiske retningslinjer og mål for undervisningen (Eikeland 2001:31). Fra midten av 1970 tallet endret historiedidaktikken seg. Begrepet historiebevissthet ble det nye nøkkelordet og alle former for historisk læring kom i fokus. Skolen ble ikke sett som den eneste påvirkningsfaktoren for historie. Massemedier, kulturelle aktiviteter og sosioøkonomiske ble også fremhevet som en viktig påvirkningsfaktor. Med *historiebevissthet* kunne den nye historiedidaktikken ta hensyn til disse faktorene ved elevens dannelse. Med historiebevissthet ble en opptatt av historiebevissthetens innhold, utvikling og funksjon. Karl Erik Jeismann regnes som opphavsmannen bak begrepet, men innholdet og definisjonen av begrepet ble tolket ulikt av historiedidaktikere. En mye referert definisjon av historiebevissthet er denne:

*Historiebevissthet er den nærværende visshet om at mennesket og alle samfunnsinnretninger og former for samliv det har etablert eksisterer i tid, at de altså har en framtid, og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforandelig og uten forutsetninger (Blom og Helle 1997:93-94).*

I Skandinavia ble diskusjonen i den nye historiedidaktikken ledet av danskene Sven Sødning Jensen og Bernard Eric Jensen. I norsk sammenheng kan Jan Bjarne Bøe og Kolbjørn Hauge være viktige bidragsytere. S. S. Jensen reagerte mot historiebevissthetens rot i vitenskapelige metoder og utledet en annen variant der elevens historiebevissthet startet ifra elevens subjektive side. For Jensen startet historien:

hvor barnets historiske erfaring ligger. [...] for historieundervisningen betyr denne betragtning, at dens stofvalg ved undervisningens påbegyndelse må træffes på kryds og tværs

af kronologien og øvrige faglige begreber som samfundet [...] anser for betydningsfulde – afhængigt af de elever, der indgår i det konkrete undervisningsforløb (Jensen 1978:112-113).



Figur 1 Den «åpne» skalamodell (Blom og Helle 1997:94)

Istedenfor at elevene skulle reprodusere viten, mente S. S. Jensen at undervisningen heller bør legge til rette for at elevene aktivt er med å produsere historie (Eikeland 2001:40). S. S. Jensen var opptatt av en frigjørende undervisning der elevene skulle dikte med og imot og utover historien. Det dreide seg om å tilføye, stille spørsmål ved og nytolke (Eikeland 2001:40). For S. S. Jensen oppfylte dette historiebevissthetens egentlige substans. Hans oppfatning var at ”*udvikler et menneske historisk bevidsthet, foregår det (...) i umistelig tilknytning af egen oplevelse af og indgriben i historien. Det drejer seg således ikke blot om at vide historie, men at blive bevidst om, at jeg er historie*” (Eikeland 2001:40).

En videreutvikling og modell av S. S. Jensen historiebevissthetsforståelse finnes i Bernard Eric Jensens ”åpne” skala modell. Her finnes alle påvirkningskanalene utenfor og i skolen som fungerer i vekselvirkning med personens og gruppens produksjon av historiebevissthet.

Historiebevissthet er vanskelig å kartlegge som teori, fordi det kan ses som en syntese mellom de materiale og de formale teoriene og derfor har den nye historiedidaktikken blitt møtt med uttrykket ”keiserens nye klær”, ettersom den nye historiedidaktiske diskusjonen blir sett som en ny innpakning av gammelt innhold. Kari Blom og Knut Helle oppfatter ikke historiebevissthet som et brudd med tradisjonell historiedidaktikk, men som en tilleggsdimensjon som i vekslende grad har vært gjort relevant også tidligere (Blom og Helle 1997:98-99). Jan Bjarne Bøe er den som tar den nye historiedidaktikken til forsvar og tar til motmæle mot dens ”skeptikere”. Jeg vil ikke gå nærmere i denne diskusjonen men vil legge til to forhold som J. B. Bøe legger frem til sitt forsvar for historiebevisstheten. Den første er hvor han skiller mellom *samfunnsbevissthet* og *historiebevissthet*, og det andre forhold hvor han legger vekt på *praksisbegrepets* betoning av det forhold som ligger ”utenfor skolen (Bøe 1995). Jeg vil videre i denne hoveddelen (2.4) se historiebevissthet i forhold til *innhold, utvikling og funksjon*.

### Historiebevissthet

Studiet av historiebevissthet har som sitt primære siktemål å klarlegge menneskers bevissthet om *historiens prosesskarakter*. Det vil si hvordan individer og grupper forstår, oppfatter og opplever sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid (Bøe 1995:81). Ifølge Erik Lund er ingen historieløse, alle mennesker har en historiebevissthet hvor de tre tidsdimensjonene spiller sammen og danner en indre sammenheng, mer eller mindre bevisst og artikulert (Lund 2009:25). Historiebevissthet skal hjelpe menneske til å forstå sitt livs forløp i sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Selv om alle har historiebevissthet er ikke dette et ferdig produkt som menneske blir født med, men formes på forskjellige måter. ”Den er et resultat av omfattende og grunnleggende prosesser som foregår hele livet nemlig spørsmålet om våre egne forestillinger av hvem vi er og burde være og vurderinger og reaksjoner fra mennesker vi samhandler med” (Bøe 2002:31).

#### a) Historiebevissthetens innhold

Historiebevissthet inneholder tidsdimensjonene; *fortid, nåtid og framtid* og *sammenhengen* mellom disse. For at et individ eller en gruppe skal forstå og utvikle sin egen historiebevissthet er det nødvendig med to aspekter.

*Læringsaspektet* er kanskje den mest nødvendige av de komponentene. Her befinner det seg tre dimensjoner. Den første er den *empiriske didaktikken* (deskriptiv) der eleven studerer tidligere historiebevissthet i fortiden, det vil si hva som *er* i fortiden. Det neste er den *reflekterende didaktikken* som har som mål å få eleven til å reflektere over de ulike sidene ved historiebevisstheten, det vil si refleksjon over det en har funnet i fortiden. Altså, hva kan man lære av fortiden? Det siste er den *normative didaktikken* der en vektlegger hva en bør lære av fortiden. Med dette har en kommet langt på vei hvordan i å forstå historiebevissthet. For å aktivisere historiebevissthet trenger en *handlingsaspektet*. Handling blir forstått som noe en *gjør*. Handling blir viktig fordi det er forstått som historie, der individets fortidige handlinger får betydning for framtiden. En handling kan være aksjon som for eksempel sosial handling, revolusjon eller opprør. Men det kan også være refleksjon som en ettertanke en stille natt (Bøe 1995:82).

## **b) Historiebevissthetens Utvikling**

I historiebevissthetens utvikling dreier det om de forutsetninger som ligger til grunn for at det enkelte menneske og den enkelte gruppen oppnår historiebevissthet. En kan spørre seg hvilke som faktorer ligger til grunn for dannelsen av historiebevisstheten? Jan Bjarne Bøe går ut ifra tre hovedfaktorer som er vesentlige for utviklingen av historiebevissthet. Disse er *sosialisering*, *mentale forutsetninger* og *hegemoni*. Disse tre faktorene fungerer samtidig og i vekselvirkning og kan ikke adskilles fra hverandre i utviklingen av historiebevissthet.

Sosialiseringsforutsetningene blir forstått som ”sosialisering er den prosess som fører til individets vekst inn i et sosialt og kulturelt felleskap” (Bøe 1995:83). Dette blir forstått ganske bredt fordi, det er ikke bare nære kretser av familie og venner som er påvirkningsfaktorer. Lærebøker er også en sosialiseringsforutsetning, men i tillegg til dette er det også barnehage, skole, arbeidsplass, organisasjoner, massemedier, reklame og osv (Bøe 1995:84). Her finnes forskjellige roller og rollemodeller som individet kan se opp til og speile seg i. Mennesket ses som et sosialt vesen som finner rollemodeller i de ulike sosialiseringsforutsetningene.

Når de sosiale forutsetningene er kartlagt, vil individets *mentale forutsetninger* være den andre ytterkanten av historiebevissthetens utvikling og produksjon. Her er individets mentale forutsetninger forstått som *intelligensen*. Utviklingen av intelligensen blir gjerne forstått med utgangspunkt i *Jean Piagets* teorier. Jean Piaget beskjeftiget seg med å beskrive

og forstå det som betegnes som menneskets kognitive utrustning og dets mentale prosesser (Säljö 2001:56). En grunnleggende tanke i Piaget syn på kognitiv utvikling er reguleringen av to prosesser som fungerer sammen med hverandre. Disse er *akkomodasjon* og *assimilasjon*. Assimilasjon fungerer på den måten at individet tilpasser seg til omverden slik individet registrerer den, det er ingen overraskelser, verden opptrer slik en forventer, og en får bekreftet ens antakelser (Säljö 2001:61). Individet har da dannet seg mental forståelse, en struktur eller et *skjema* som er i balanse. For at det skal skje læring, må det skapes ubalanse i det mentale ”skjemaet” ved at individet møter på noe som ikke er registrert fra før eller er opplevd. Dette kalles *akkomodasjon* og innebærer en grunnleggende forandring i måten å se verden på. For å skape balanse må individet endre på det eksisterende kognitive skjemaet og legge til og tilpasse seg til de nye ytre oppdagelsene og assimilere helt nye hendelser (Säljö 2001:61). Men et viktig prinsipp i Piaget forståelse ved de kognitive skjemaene, er at assimilasjon og akkomodering ikke er stabile former for utviklingen av intelligensen, men at disse endrer seg etter hvilket stadiet individet befinner seg i og hva slags erfaring individet har gjort. Jo eldre og mer erfaren et individ blir, desto mer komplekst blir skjemaene og dens assimilasjon og akkomodasjon. Dette betyr at individet gjennomgår flere utviklingsnivåer med kvalitativt forskjellige måter å forholde seg til og håndtere omverdenen på (Säljö 2001:62). *Stadieteorien* som den kalles er blitt brukt, men også kritisert fordi den er for rigid. Teorien har alt fire stadier som individets kognitive tenkning gjennomgår, der den ene nivået forutsetter den andre.

På mange måter er sosialisering og mentale prosesser filtre som fjerner eller legger til alt ettersom individet eller gruppen finner påvirkningene, meningene, osv. hensiktsmessig for utvikling av identitet. Når noen påvirkninger er blitt valgt foran andre påvirkninger kalles dette *hegemoni* eller lederstilling. Dette kan foregå på individ nivå og gruppenivå. I den mentale siden vil individet nettopp foreta seg en utvelgelse av alle inntrykk og påvirkninger en har i verden som samsvarer med det kulturelle fellesskapet en ønsker å tilhøre eller tilhører. Men det betyr ikke at en er enig eller liker alt det kulturelle fellesskapet skulle stå for, men at selv den minste fellesnevner mellom individet og fellesskapet er nok til å føle tilhørighet. Det er snakk om en *opplevelse* der individet opplever et innhold som virker meningsfullt og viktig. Men dette betyr ikke nødvendigvis at det er mangel på forståelse av andre historiebevisstheter enn ens egen. At sosialisering og den mentale strukturen hos et individ fungerer som et filter av utvelgelse av inntrykk, betyr bare at individet foretar valg basert på flere sosialiseringsforutsetninger som er til stede. Det samme gjelder på gruppenivå

der en gruppe kan identifisere seg med en annen og slå seg sammen for å utgjøre det som kan forklares som et kulturelt hegemoni.

### c) Historiebevissthetens Funksjon

Historiebevissthetens hovedfunksjon er ifølge Bø ”å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskapet” (Bø 2002:36). For målet med å utvikle historiebevissthet er ikke bare å forstå og tilpasse seg, men også å utvikle forståelse, bearbeidelse, videreutvikling av innholdet i individets historiebevissthet. For å si noe mer om identitet må det klarlegges hva identitet er. Bø forstår identitet som noe som gjelder *individet*, altså en *personlig identitet*, det vil si hvordan personen *opplever*. Dette kan forstås som *selvoppfattning*, det vil si hvordan et individ *oppfatter, vurderer og hvordan det kjenner seg selv* (Skaalvik og Skaalvik 1988:13), men *personlig identitet* er for Bø både *selvoppfatning* og *identitet*, der han ser begge begrepene som produkter av mentale og sosiale krefter som angår historiebevisstheten. Begrepet *identitet* brukes til dels synonymt med *selvoppfatning*, men *identitet* kan ses som noe stabilt, konstant og uforanderlig som kan beskrives som for eksempel *roller* eller som *personalia*. *Identitet* blir her en beskrivende og en kvalitativ term (Skaalvik og Skaalvik 1988:13).

Utviklingen av identiteten kan også virke som en selvforsterkende prosess som bidrar til å skille mellom ”vi” og ”de” og ”jeg” og ”deg”, altså utviklingen av et hegemoni. Men uten ”de andre” ville heller ikke personlig identitet, og andre kulturelle bastioner være mulig å konstruere, ettersom utvikling av identiteten, det vil si *selvet*, forutsier et møte med ”de andre”. Dette gjelder både individ og gruppenivå.

I en undervisnings sammenheng møter historiefaget her et problem. Ettersom et klasserom har flere individer, vil dette åpne opp for flere tolkninger av fortiden. Det må gis rom for dette fordi det fins flere historiebevisstheter som kommer med hver sine tolkninger av fortidens sannheter. Hvis en skulle følge Sven Sødning Jenssen om den historiske fiksjon der elevene er kan gjøres delaktige i den prosess gjennom den identifiseringen som en historisk roman kan skape, dvs. fortellingen, ville dette være den hensiktsmessige didaktiske metoden å bruke fordi *historie* og tolkninger er relative. Allikevel er det i Rankes tradisjon å finne ut hva som *egentlig skjedde*, eller i det minste komme så nær den *historiske sannheten* som mulig. Derfor blir det viktig for historiefaget på skolen å skape en motvekt mot den frie konstruksjonen av likeverdige tolkninger som historiebevisstheten har skapt.



Når Jan Bjarne Bøe stiller identitet som sentral funksjon i historiebevisstheten er ikke dette tilfeldig. En identitet forteller mye om et individs personlighet, tilværelse og tilhøring, men som stadig er i endring gjennom *handling* i en evig symbiose av fortid, nåtid og fremtid. Gjennom denne forståelsen av identiteten kan en forstå historiebevissthetens funksjon som forståelsen av ”sånn er jeg” eller ”sånn er vi”.

En kan tenke seg at når individet eller gruppen er bevisst over sin egen historiebevissthet, vil de kunne bruke de samme ferdighetene og egenskapene i historiebevisstheten til å forstå og lære andre historiebevisstheter.

De fem funksjonene til historiebevisstheten (Bøe 1995:90-91):

1. Historiebevissthet som identitet, dvs. som et integrert element i enhver individuell og kollektiv identitet. Historiebevissthet spiller en viktig rolle når man skjelner mellom ”oss” og ”de andre”, mellom ”venn” og ”fiende” osv.
2. Historiebevissthet som møteplass for ulike kulturer, dvs. som et møte mellom ”oss” og ”de andre, det fremmede, det annerledes”. Historiebevisstheten framstår som et betydningsfullt element når man lærer om andre kulturer – og sin egen kulturs forhold til andre kulturer.
3. Historiebevissthet som sosiokulturell læring, dvs. som en mulighet til innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være. Innsikt i hvordan personer, grupper, institusjoner og samfunn henger sammen og fungerer under bestemte natur- og kulturbetingelser er et sentralt moment i enhver historiebevissthet.
4. Historiebevissthet som prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper, dvs. som en mulighet til innsikt i hvordan mennesker har rettferdiggjort sine etiske (de andre) standpunkter. Historiebevisstheten opptrer når mennesker søker å analysere interesser, verdier og standpunkter som kan/skal reguleres atferd overfor hverandre og omverden.
5. Historiebevissthet som grunnlag for historisk fortelling, dvs. som en mulighet til å forstå og framstille vårt eget og andres liv som konkrete og spesifikke forløp i tid og rom. Her dreier det seg om et livsløp hvor det er en begynnelse, et forløp med store eller små hendinger og en (midlertidig eller endelig) avslutning.

## 2.5 Oppsummering og kriteriedannelse

Jeg har nå redegjort for tre primære undervisningsteorier. Den klassiske og den objektivistiske teorien kjennetegnes ved at den har som hensikt å skape en holdning. For den klassiske teorien er holdningsdannelsen ikke bundet til bestemt periode, men reflekteres av handlinger og verker som speiler et folks selvforståelse, og dens metode er fortellingen gjennom innlevelse, engasjement og medfølelse. For den objektivistiske teori er handler det

om å overlevere, formidle historien som ubestridelig fakta der eleven skal lære å reprodusere det som blir formidlet. I prinsippet er all fortid viktig og kronologien skaper et viktig rammeverk for det historiske stoffet sammen med kassemodellen. Den formale teorien tar utgangspunkt i eleven og målsetningen er å skaffe eleven ferdigheter og evner. Undervisningen vil benytte seg av utvalgte historiske materiale og kilder som bidrar til dette og metoden som skal gi elevene den dannede effekten er kildekritikken.

Den nye historiedidaktikken bygger sin teori rundt historiebevissthetens innhold, utvikling og funksjon. Målsetningen er å utvikle en bevissthet om sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid som en sentral metode for å utvikle elevenes identitet og deres bevissthet om å være både produkter av historie og skapere av historie. Her har den nye historiedidaktikken tatt hensyn til elevens historiske påvirkninger som befinner seg ”utenfor skolen”. Utviklingen av identiteten ses som en sentral funksjon i møte med andre identiteter.

Oppsummert finner en disse kjennetegnende for undervisningsteoriene.

### **Materielle teorier**

Klassisk teori

- Målsetning: Å skape en holdning.
- Innhold: Historisk stoff som speiler et folk eller et ideal.
- Metode: Den historiske fortellingen som engasjement, opplevelse og medfølelse.

Objektivistisk teori:

- Målsetninger: Tilpassning og tillæring av det historiske stoffet som blir formidlet.
- Innhold: Det historiske stoffet er verdifritt og nøytralt og all historie er viktig.
- Metode: Historie som kronologi som en kan se i kasser i form av dybde, lengde og bredde.

### **Formale teorier**

Selv om det nevnes to teorier i den formale retningen vil jeg se dem samlet, da det er vanskelig å skille mellom disse to teoriene i praksis.

- Målsetning: Utvikling av ferdigheter og evner som har en generell gyldighet ovenfor de fenomener eleven kan møte på.

- Innhold: Historisk stoff som bidrar til utvikling av ferdigheter og evner.
- Metode: kildekritikken.

### Den nye historiedidaktikken: historiebevissthet

- Innhold: bli bevisst sammenhengen mellom fortid, nåtid, framtid og at mennesket skaper historie.
- Utvikling: Sosialisering, mentale forutsetninger, hegemoni.
- Funksjon: Utvikling av identitet i møte med flere identiteter.

Teorier	Materiale teorier		Formale teorier	Den nye historiedidaktikken
	Klassisk: Holdning	Objektivistisk: holdning	Funksjonell/Methodisk: ferdigheter	Historiebevissthet
Målsetning	Holdning	Tilpassning og tillæring av stoffet	Kritisk sans og generell gyldighet	Å skape identitet
Innhold	Et folk eller idealer som speiler disse holdningene	De lange utviklingslinjer og viktige hendelser	Stoff som bidrar til å utvikle evner og ferdigheter	Sosialisering: bøker, media, mennesker, osv. (det andre)
Metode	Fortellingen: engasjement, opplevelse og medfølelse	Kronologi: kassemodellen: dybde, lengde og bredde	Kildekritikken	Å trekke linjer mellom fortid, nåtid og framtid.

## Del 3

### 3.1 Innledning

Jeg vil starte med å presentere lærebøkene. Deretter vil jeg analysere lærebøkene ut ifra den nye historiedidaktikken. Dette er på bakgrunn av at den historiedidaktiske debatten i dag foregår rundt begrepet historiebevissthet og at den nye historiedidaktikken i prinsippet skal være den gjeldende historieundervisningsteorien i dag. Deretter ønsker jeg å finne ut om lærebøkene har et innslag av de materiale og de formale teoriene i lærebøkene.

### 3.2 Presentasjon av læreverket: *Portal*

Forlaget bak *Portal* serien heter Det Norske Samlaget. Serien kom ut første gang 2003 og er nå ute i sin andre utgave. Serien omfattes av to grunnbøker, en for vg1 og en annen for vg2 og (*Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750* for vg2 og *Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750* for vg3) et arbeidshefte som heter *Arbeidsportal* som gjelder for begge bøkene. Det fins i tillegg et interaktivt nettsted der elevene kan jobbe med oppgaver i forhold til læreverkene (<http://portal.fagbokforlaget.no>). Grunnboka for vg2 har 260 sider med tekst og illustrasjoner som er delt i fire hoveddeler. Hoveddelene er igjen delt inn i 22 støttekapitler. Hvert av disse kapitlene starter med et eller flere kompetansemål fra læreplanen som er dekket av kapitlene. Grunnboka for vg3 har 460 sider med tekst og illustrasjoner fordelt på seks hoveddeler med 28 støttekapitler. I hvert kapittel er det tilhørende kompetansemål fra læreplanen.

På slutten av hvert kapittel finner vi repetisjonsoppgaver og diskusjonsspørsmål. Det finnes også en separat lærebok i samme serie som gjelder for elever i påbygging for studiespesialisering. På nettsiden til *Portal* står det at hovedprinsippet for dette verket er ”*Historie dreier seg ikkje berre om fortida, men kan også fortelje oss noko om notida og framtida. Ettersom det ikkje finst berre éi sanning om verken fortida, notida eller framtida, får elevane belyst historia frå ulike perspektiv i Portal: frå mikroperspektivet, som gjer historia spennande og nær, til makroperspektivet, som hjelper dei til å forstå dei lange linjene og sjå årsakssamanhengar i eit større, globalt perspektiv*”. Jeg vil fokusere på lærebøkene *Verdenshistorie og Norgeshistorie før 1750*, *Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750* og arbeidshefte *Arbeidsportal* da det er disse som er hovedbøkene i denne serien.

### 3.3 Analysen

#### Den nye historiedidaktikken

##### *Hoveddelene*

I begge lærebøkene er det hoveddeler med støttekapitler. I disse delene er det lite som vitner om å trekke bånd mellom tidsdimensjonene. I delene *Slektsamfunn og Tributtsamfunn* finner vi et par steder hvor forfatterne sammenligner ved å trekke linjer frem til vår tid. I Portal vg3 i delen *Norge blir moderne* trekker det også linjer mellom tidsdimensjonene. Utover dette er det vanskelig å spore opp forbindelsene og det preges hovedsakelige av komprimerte faktautsagn som innleder inn mot støttekapitlene.

##### *Hovedteksten*

Første kapittel i grunnboka *Portal vg2* har ikke et tilhørende kompetansemål fra læreplanen, men kapitlet dekker *formålet* med faget i historie i læreplanen. Tittelen på kapitlet er *Du er historisk* med hovedavsnittene ”*Du har historiebevissthet*” og ”*Du har valg*” reflekterer den nye historiedidaktikken (Dyrvik, Aase 2009:10-12). Kapitlet engasjerer eleven til å vite at eleven selv har *valg* og *frihet* til å forme sin egen historiske identitet, med utgangspunkt i å forstå sin egen fortid og nåtid og å få kunnskap om andre historiske identiteter. Kapitlet prøver å skape en holdning der ”*Frihet er en rett du må bruke. Til enkelte tider tenker mange at valg er noe de selv ikke har. Til andre tider er det mange som mener at de har valg. Men tenkemåten har også variert fra sted til sted, fra miljø til miljø og mellom samfunnsgrupper, og den har variert mellom kjønn og mellom de ulike aldersfasene i menneskelivet. Frihet er å se hva du har å velge mellom, og hva dine mulige valg innebærer for deg og andre. Slik kan du bli subjektet i ditt eget liv*” (Dyrvik og Aase 2009:12). Vi får her presentert et innhold i identitetsbegrepet som tar utgangspunkt i at eleven utvikler sin egen identitet ved å bruke den friheten og valgene som er tilstede. Med historiebevissthet skal eleven gjøre seg bevisst fortiden, orientere seg i nåtiden og handle for å skape en framtid. Med andre ord, historien skaper eleven og eleven skaper historie.

Vi finner flere spor på den nye historiedidaktikken. I kapittel 3, *Sanking og jakt* finner vi flere avsnitt der det trekkes linjer mellom fortid og nåtid. Det er mest tydelig under overskriftene *Den lille Makten* og *Spor etter sanker- og jeger samfunnet i dag* (Dyrvik og Aase:21). I den førstnevnte snakkes det i forbindelse med utvelgelse av leder som i fortiden var avhengig av alder, erfaring eller av hvor sterk og smart en person var. På bakgrunn av dette trekkes det linjer til nåtid der dette fenomenet kan kalles *politisk makt*. ”*Å ha politisk*

*makt er å ha evne eller autoritet til å påvirke hvem som skal få hva, og hvem som skal gjøre hva. Etter denne definisjonen har alle samfunn til alle tider hatt en form for politisk organisasjon*” (Dyrvik og Aase 2009:21).

I overskriften *Spor etter sanker- og jeger samfunnet i dag* uttrykkes det at i dag er det veldig få samfunn som er basert på sanking og jakt (Dyrvik og Aase 2009:24). Men vi kan i dag finne spor etter sanke og jeger samfunnet. ”*I Norge går vi fremdeles på elgjakt, og vi plukker blåbær i skogen. Vi gir hverandre gaver til jul, og vi arrangerer dugnad. Vi ser også i dag at mennesker som ønsker seg makt, gir gaver for å få velvillighet og støtte tilbake*” (Dyrvik og Aase:24). Men det fins allikevel større forskjeller. ”*I Norge kaller vi det korrupsjon dersom noen gir gaver for å oppnå økonomiske og politiske fordeler. [...] kjernefamilien beholder godene selv i stedet for å dele [...] og mange mennesker i vårt moderne samfunn bruker store deler av pengene sine til å investere i økonomiske virksomhet for å øke sin personlige rikdom. Millioner av mennesker rundt om i verden ser det imidlertid fortsatt som en moralsk plikt å dele ressursene* (Dyrvik og Aase:24).

Utover grunnboka finner vi mindre av disse forbindelsene og i enkelte kapitler er dette helt fraværende som for eksempel kapittel 10, 11 og 14. Som forfatterne antyder kan grunnboka til Portal vg2 være ”*måltrettet og fasitpreget*” (Dyrvik og Aase:7).

*Portal vg3* har også få innslag av forholdene mellom tidsdimensjonene. Men de er allikevel viktige innslag som får tyngde i teksten og som bidrar til å skape mening og forståelse i nåtida. Grunnboka starter med kapitlet *Den industrielle revolusjonen* og her får vi vite at ”*Plaggene vi har på oss, har vært gjennom en rekke prosesser*” (Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen, Aase:16). Disse prosessene forklares som ”*Fra hånddrevne til maskindrevne spinnemaskiner*” og fra forleggersystemet til der arbeidsplassene flytter seg til fabrikker i byene. På denne måten får eleven trukket linjer mellom fortid og nåtid gjennom det plagget eleven har på seg og forstå den fortidige prosessen den har vært igjennom. Historien er nær og skaper sammenheng.

Senere i dette kapitlet får vi et avsnitt som kalles ”*Industrien flytter i dag til Kina*”. Her skapes det bånd mellom nåtid og framtid ved at levestandarden i den ”vestlige verden” har økt men ”*Mange av de gamle fabrikkbyene i England sliter nå med arbeidsløshet og fattigdom, mens den mest dynamiske industrialiseringen i dag foregår i kystregionen av Kina*” (Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen, Aase:23). Dette viser at nåtidens ”*dynamiske industrialisering*” ikke befinner seg i England, men i Kina. Her skapes det bånd mellom tidsdimensjonene hvor industrialiseringens dynamikk flytter seg gradvis over tid, fra England til Kina. Utover i tekstene finner vi mindre forbindelser mellom tidsdimensjonene. Vi kan

unntaksvis spore opp enkelte steder i tekstene hvor det trekkes linjer frem til i dag men hovedsakelig kan vi si at tekstene frem til hoveddel 5 ikke bærer preg av den nye historiedidaktikken.

I hoveddel 6 *En globalisert tidsalder* i Portal vg3 har vi kommet frem til nåtiden. Forfatterne mener at det er et viktig vendepunkt i 11. september i 2001 med terrorangrepet på World Trade Center. Her blir vi presentert for kapitlene *Rikdom og fattigdom*, *Mennesker og miljø*, *Fred og konflikt i en globalisert tidsalder* og *Brennpunkt Midtøsten* (Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen, Aase:391). I disse kapitlene blir vi presentert for den nye historiedidaktikken i mye større grad enn tidligere. Det skapes større sammenheng mellom fortid og nåtid og i tillegg får framtidssdimensjonen en større rolle i grunnboken. Framtidssdimensjonen blir tydelig fremstilt gjennom spørsmål underveis i tekstene og som forfatteren redegjør for. I kapittel 24 om *Rikdom og Fattigdom* blir dette tydelig i avsnittet om ”Kina - «verdens fabrikk»?” og ”India - «verdens kontor»?”. Og i kapitlet om *Fred og Konflikt i en Globalisert Verden* blir det siste avsnittet satt spørsmål på om verden er ”En mer utrygg verden?” (Abrahamsen, Dyrvik, Nielsen, Aase:391-447). Eleven får muligheten til å se en fremtidsretning basert på hva forfatterne redegjør for, men det spilles lite på elevens erfaringsrom i dette tilfellet. Med disse kapitlene i slutten av grunnboka kan vi si at grunnboken presenterer den nye historiedidaktikken i enda større grad.

På slutten av hvert kapittel i begge grunnbøkene finner vi også et diskusjonsspørsmål etter noen få punkter med oppsummering (”har du lært dette?”). *Har du lært dette* og diskusjonsspørsmålene er ikke større enn at de passer inn i en egen ramme på under en halv side per kapittel. De fleste av disse diskusjonsspørsmålene i *Portal vg2* trekker bånd mellom tidsdimensjonene med unntak av kapitlene 10, 11 og 14 (Dyrvik og Aase:112-135). Dette tyder på at diskusjon og refleksjonsoppgaver har fått en sentral plass i grunnbøkene. 8 av de 20 spørsmålene knytter seg direkte til fortiden. Kapittel 10, ”Var den norske staten på slutten av 1200-tallet «sterk» eller «svak»?” er et eksempel på dette (Dyrvik og Aase:123). Det er 4 diskusjoner som trekker konkrete linjer mellom tidsdimensjonene. Et eksempel på dette er, ”De politiske lederne i Romerriket skaffet seg støtte ved å dele ut gaver. Fins det eksempler på en slik praksis i dagens verden?” (Dyrvik og Aase:78). De siste åtte spørsmålene er knyttet opp mot begreper som kan diskuteres uavhengig av begrepets størrelse. For eksempel, ”Hva legger du i begrepet «et sivilisert menneske»? Er det et nyttig begrep?” (Dyrvik og Aase:51). Dette betyr at 12 av de 20 diskusjonsspørsmålene kjennetegnes som den nye historiedidaktikken fordi de trekker linjer mellom fortid og nåtid. Det betyr også at diskusjonsspørsmålene som er knyttet opptil hvert enkelt kapittel er et av de viktigste

virkemidlene for å utvikle historiebevissthet når vi ser grunnboken isolert fra arbeidsportalen (arbeidshefte).

En lignende konklusjon kan vi også trekke i *Portal vg3*. Her finner vi 27 diskusjonsspørsmål der de fleste kan relateres til historiebevissthet. Det er noen spørsmål som er bundet til fortiden uten å trekke linjer fremover i tid, og det er fire konkrete spørsmål som trekker bånd mellom tidsdimensjonene. Mange av spørsmålene er ikke definert i tid og størrelse, så det er mulighet for eleven å diskutere og trekke tidslinjene mellom seg.

### *Arbeidsportalen*

Arbeidshefte til læreverket *Portal* kalles *Arbeidsportal*. Arbeidsportalen er delt opp i seks hoveddeler med sine støttekapitler. Første hoveddel dekker de tekniske sidene med historiefaget og læreplanens hovedområde i *Historieforståelse og metode* og *Mennesker og samfunn i tid*. Hoveddelene 2 og 3 er knyttet til grunnbøkene og følger grunnbøkens kronologi og kapittelinndeling. Noen kapitler kan dekke flere kapitler i grunnbøkene. Kapitlene er delt inn i tre områder. Disse er «Inn i historien» som skal aktivisere elevens forhåndskunnskaper og gi dem en forsmak på hva som kommer. «Grav i Historien» omfatter tekniske oppgaver som kilde, diskusjon, utredning og sammenligninger. På slutten av hvert kapittel finner vi et punkt med overskriften «Hva tenker du på nå?» som har til hensikt å skape individuell refleksjon, og å spørre om elevens tanker og forventning har endret seg under arbeidet med temaet. Del 4 omfatter støttekapitlene *Repetisjonsspørsmål*, *Ordforklaringer* og *Lærerveiledning*.

I «Inn i Historien» finner vi arbeidsoppgaver som dekker den nye historiedidaktikken ved å trekke linjer mellom tidsdimensjonene. Det fins både konkrete arbeidsoppgaver som trekker linjer opp til vår tid og arbeidsoppgaver der det er mulighet for dette. Et sentralt gjennomgående trekk i disse arbeidsoppgavene er hvordan det tas hensyn til elevens erfaringsrom. Mange av oppgavene i «Inn i Historien» baserer seg på hva eleven kan fra før, vet og hva eleven tror, og det åpner opp for refleksjon i oppgavene. Eleven blir trukket inn i *historien* og blir sentral i å konstruere historien fra elevens eget ståsted slik eleven ser det. Dette er en tanke som Sven Sødning Jensen brakte frem og som praktiseres gjennom disse arbeidsoppgavene. I tillegg kan vi se at selv om arbeidsportalen følger kronologien til grunnbøkene, putter de relevante kapitler som har vært gjennomgått tidligere i senere kapitler i arbeidsportalen. En slik tanke følger Sven Sødning Jensens undervisningsfilosofi om at undervisningen må treffe kronologien på kryss og tvers avhengig av elevene som inngår i undervisningen. I «Grav i historien» kan vi også spore opp kjennetegn for den nye



historiedidaktikken. Men her er kildeoppgaver et gjennomgående trekk som preger arbeidsdelen.

På slutten av kapitlene får vi et punkt som kalles «Hva tenker du på nå». Disse oppgavene kan ses på lik linje med diskusjonsoppgavene til grunnbøkene. Her finner vi diskusjonsspørsmål som dekker et bredt spekter av tidsdimensjonene. Her får eleven mulighet til å trekke bånd mellom fortid og framtid og som «Inn i historien» får eleven mulighet til å trekke sine egne erfaringer inn i bildet. Mange av oppgavene går derfor ut på hva eleven tror og vet og eleven får mulighet til å trekke egne konklusjoner ut ifra det temaet som er blitt gjennomgått.

Underveis i Arbeidsportal møter vi også på aktiviteter som kan bidra til å utvikle historiebevissthet og variasjon i undervisningen. Aktivitetene er «Tabu», «Framvisning» og «Et må ut». Muligens er disse aktivitetene som også tydeligst gjenskaper historiebevissthetens *utvikling* i sin praksis. «Et må ut» er den aktiviteten som gjenskaper historiebevissthetens utvikling tydeligst. I sin korthet går den ut på å fjerne et objekt som ikke passer i et sett av andre objekter. Objektene kan være et bilde, en gjenstand, en handling, et begrep eller en hendelse (Arnesen, Dyrvik, Lund, Nielsen, Skøien:233). Vi kan se dette når vi legger fram de tre elementene i historiebevissthetens *utvikling* om *sosialiseringsforutsetninger, mentale forutsetninger og hegemoni*. Dette dekker i sin tur *objektene, læring og fjerning av et objekt*. Aktivitetene er derfor egnet som øvelse til å utvikle og være bevisst sin historiebevissthet.

## Materiale teorier

### Hovedteksten

Kapittel 1 *Portal vg2, Du er historisk* er et engasjerende kapittel som henvender seg til leseren. ”*Du er historisk*”, ”*du har historiebevissthet*”, ”*du har valg*” og ”*frihet er en rett*”, er et forsøk på å skape holdninger i leseren (Dyrvik og Aase:11-12). På mange måter har dette kapitlet to sider. For det første forsøker den å skape en holdning som dekker den materiale teorien, men på den andre siden kan vi se at innholdet i holdningen kjennetegnes som den nye historiedidaktikken. Det er ikke nødvendigvis menneskerettigheter, demokrati eller globale utfordringer som er de sentrale holdningene, men at ”*Du er historisk*”, ”*du har historiebevissthet*”, ”*du har valg*” og ”*frihet er en rett*”, som anses som de viktigste

holdningsskapende faktorene for dette læreverket. Det er et virkemiddel som er beskrivende og engasjerende, og det ser ut som forfatterne legger stor vekt på disse menneskelige egenskapene i begynnelsen av læreboken. Utover dette er det få forbindelser mellom tidsdimensjonene. Det preges stort sett av objektivistisk tilnærming av stoffet.

Et annet kjennetegn som er holdningsskapende i *Portal vg2* er innholdet i lærebøkene. Vi kan se at norsk og europeisk historie blir vektlagt og det blir gjort enkelte reiser utenfor Europa der europeere har hatt forbindelse med. I *Portal vg3* kan vi derimot se at land i Asia, Afrika og Latin Amerika får større oppmerksomhet. Men den oppmerksomheten som andre land får tar ofte utgangspunkt i vestlig historieskrivning og periodisering. Vi ser få historieskrivninger som tar utgangspunkt i landet. Unntaksvis kan vi finne kapitler som står på mer selvstendig grunnlag. Kapittel 12 *Asia og Afrika* i *Portal vg2* og kapittel 24 i *Portal vg3* om *Fattig og Rik* er eksempler på dette. På bakgrunn av dette mener jeg lærebøkene speiler og tar utgangspunkt i norske og vestlige idealer og historieskrivning.

*Portal vg2* er bygd opp på en tradisjonell måte. Stoffet er kronologisk oppbygget og læreboken forklarer menneskenes historie på ca. 200 000 år på ca. 250 sider. Den starter ifra slektsamfunn frem til kapitalismens samfunn. Historien er delt opp i ”kasser” slik at vi får tidslengde, geografisk utstrekning og dypdykk i temaene. Her får vi de lange utviklingslinjene og viktige hendelser i historien. Læreboken er i tillegg preget av tillæring og tilpassning av faktaopplysninger. Ofte er tekstene lukkede fortellinger og det gis lite rom for elevens erfaringsrom. En lignende konklusjon kan vi også trekke i *Portal vg3*. Den er kronologisk oppbygget og delt i kassemodellen. I begge grunnbøkene kan vi finne spor etter å få inn nye forskningsresultater, ulike vinkler, sider og forklaringer inn i tekstene. Det er likevel i *Portal vg3* at dette er mest tydelig. Den historien som befinner seg ”nær” oss er gjenstand for større oppmerksomhet og analyse hvor vi på flere steder i læreboken finner diskusjoner av kilder og relevante problemstillinger og spørsmål underveis i tekstene. Og som forfatterne antyder starter alle kapitlene med en problemstilling. Læreboken kan derfor i hovedsak karakteriseres som en objektivistisk historielærebok som baserer seg på faktaopplysninger etter vitenskapelige metoder.

På bakgrunn av dette har grunnboka også mer preg av å *forklare* fortiden enn å *fortelle* den som i retning av den klassiske holdningen. Vi finner også dette i *Portal vg3* der vi finner samme narrative egenskapen. Med spørsmålene som foreligger underveis i teksten får eleven mulighet til å konstruere og reflektere rundt stoffet, men ofte er spørsmålene styrt og besvart og dette gjør at elevens egen konstruksjon og refleksjon i liten grad blir inkludert i forståelsessfæren.

### *Arbeidsportalen*

For å finne oppgaver som er direkte knyttet til teksten i grunnbøkene må vi til *Arbeidsportalen*. På siste del (del 4) kan vi finne repetisjonsoppgaver som er knyttet til hvert kapittel i grunnbøkene. Det er lukkede spørsmål og det åpnes ikke opp for refleksjon. På bakgrunn av dette mener jeg repetisjonsoppgaver kan plasseres i materiale teorier med sin bakgrunn om tillæring og tilpassning.

## **Formale teorier**

### *Arbeidsportalen*

For å finne spor etter formale teorier er det logisk å lete i *Arbeidsportalen*. Det er først og fremst her vi kan finne kildekritiske oppgaver som er vesentlig for å utvikle kritisk evne. Som nevnt tidligere er *Arbeidsportalen* delt opp i fire deler med hver sine hovedområder, og de er knyttet sammen ved at den første delen bidrar med de tekniske hjelpemidlene til å behandle arbeidsoppgavene i del to og tre. *Arbeidsportalen* dekker også områdene «Historieforståelse og metoder» og «Samfunn og mennesker i tid» i læreplanen for historie. Det Norske Samlaget ønsker å omtale *Arbeidsportalen* som «Mye å tenke, lite å lese» for å bryte opp et gammelt mønster om at historiefaget er et tungt lesefag. Dette ønsker jeg å se som en ferdighet.

*Arbeidsportalen* oppfyller på langt nær det slagordet de har satt. I «Inn i historien» og «Hva tenker du nå?» ser vi at oppgavene preges av at eleven må gjøre opp egne refleksjoner og tanker. I tillegg er det nevnt tidligere at oppgavene i «Inn i historien» starter med hva eleven kan fra før og hva eleven vet. På denne måten dekker arbeidsoppgavene slagordet "Mye og tenke". Videre kan vi finne tre aktiviteter (se punkt. 3.1.1) som tar i bruk tenkningen som et verktøy. Aktivitetene er til for å skape variasjon i undervisningen og for å dekke kompetansemål som har begrepet *framstilling* som et nøkkelord. Arbeidsoppgavene i «Inn i historien», «Hva tenker du nå?» og deler av «Grav i Historien», svarer til formale teorier om å ta utgangspunkt i eleven og barnets naturlige utvikling.

Det som dekker *metoden* i formale teorier er delen som kalles «Grav i Historien». «Grav i historien» er vektlagt og viet størst plass gjennom et stort antall kildeoppgaver som kommer underveis ettersom kildene blir presentert. Gjennom dette kildearbeidet er det en

målsetning å få utviklet *kritisk tenkning (og generell gyldighet)* som ferdighet.

Kildeoppgavene blir dermed en viktig metode til å utvikle ferdigheten.

## Oppsummering

Det første man legger merke til ved læreverket til Det Norske Samlaget er hvor mye vekt den har lagt på den nye historiedidaktikken. Vi kan gjenfinne denne i noen av tekstene og i arbeidsoppgavene. Læreverket tydeliggjør i første kapittel at eleven har historiebevissthet og forteller tydelig hva dette innebærer. Første kapitlet i Portal vg2 er et engasjerende kapittel som forsøker å skape en holdning om at ”*du er historisk*”. Det er engasjerende og beskrivende og kjennetegnes ved klassisk teori om engasjement og opplevelse. Med dette som forutsetning går veien videre til det historiske stoffet. Her kan vi spore opp forbindelser mellom tidsdimensjonene i grunnbøkene og vi kan finne spørsmål underveis i tekstene som kan bidra til å skape nysgjerrighet selv om disse blir besvart av forfatterne underveis. På slutten av kapitlene finner vi arbeidsoppgaver. Disse er hovedsakelig diskusjons og refleksjonsoppgaver som tar hensyn til elevens forutsetning og erfaringsrom. De bidrar dermed også til å utvikle historiebevissthet fordi mange av oppgavene trekker linjer mellom tidsdimensjonene.

Når det er slik at grunnbøkene dekker kompetansemålene i læreplanen for historie på videregående skole, så dekker *Arbeidsportalen* hovedområdene *Historieforståelse og metoder og Mennesker og Samfunn i tid*. På denne måten har læreverket *Portal* lagt opptil at grunnbøkene utgjør empirien, mens *Arbeidsportalen* utgjør de tekniske hjelpemidlene og redskapene som brukes ovenfor grunnbøkene. *Arbeidshefte* dekker også *Mennesker og Samfunn i tid* i læreplanen. *Arbeidshefte* speiler den nye historiedidaktikken og kjennetegnes ved at mange av oppgavene trekker linjer opp til vår tid som er en forutsetning for å utvikle historiebevissthet. Disse oppgavene står på egne ben uten at det er behov for andre støtteoppgaver. De blir i tillegg de viktigste bidragsyterne til å utvikle historiebevissthet.

I begge grunnbøkene kan vi finne spor etter objektivisme i hovedtekstene og vi kan se at Europeisk og Norsk historie får mye oppmerksomhet. Bøkene har beholdt kronologien som et viktig rammeverk for de lange utviklingslinjene og hendelsene.

Videre er det hovedsakelig *Arbeidsportalen* som bidrar til kildekritikken og kritisk sans som dermed dekker de formale teoriene. Det er varierte oppgaver og mange av oppgavene tar utgangspunkt i eleven. I tillegg er det mange diskusjons- og

refleksjonsoppgaver ved siden av kildeoppgavene. Vi kan også finne utradisjonelle oppgaver som gruppeaktiviteter i «Tabu», «Framvisning» og «Et må ut».

I alt mener jeg læreverket til Det Norske Samlaget dekker og vektlegger den nye historiedidaktikken i meget stor grad. Vi kan spore opp kjennetegn for materiale og formale teorier. Disse ser ut til å bygge opp under den nye historiedidaktikken. Vi kan derfor si at læreverket tar i bruk alle undervisningsteoriene som er utredet, men det er hovedsakelig den nye historie didaktikken læreverket ønsker å fremstå som. Materiale og formale teorier er med på å styrke opp mot den.

### 3.4 Presentasjon av læreverket: Historie

Forlaget bak læreverket *Historie er* Cappelen. Serien omfattes av to grunnbøker som heter *Historie Vg2 - Fra de eldste tider til 1700-tallet* og *Historie Vg3 - Fra 1700-tallet til i dag* der grunnbøkene har en tilhørende arbeidsbok ved samme navn. Serien har også en interaktiv nettside med flere oppgaver og ressurser som tilhører serien (<http://historievg2.cappelendamm.no/> og <http://historievg3.cappelendamm.no/>). *Historie Vg2* ble utgitt i 2007 og er i sin første utgave, i sitt åttende opplag. Grunnboka *Historie Vg2* har ca. 280 sider med tekst og illustrasjoner fordelt på syv kapitler og med repetisjons-, diskusjons- og kildeoppgaver på slutten av hvert kapittel. Den tilhørende arbeidsboken ved samme navn har ca. 100 sider med ekstra fordypningsoppgaver og følger samme kapittelrekkefølge som grunnboka. *Historie Vg3* ble utgitt i 2008 er i sitt første utgave i sin tredje opplag. Boken har i likhet med sin søsterbok tekst og illustrasjoner på ca. 500 sider fordelt på 13 kapitler med tilhørende fordypningsoppgaver. Boken har også sitt eget arbeidshefte på 212 sider som følger samme kapittelrekkefølge som grunnboka. I arbeidsbøkene finner vi et eller flere tilhørende kompetansemål som blir avdekket i kapitlet. På rammeteksten som kompetansemålene står, står det oppsummert hva eleven skal kunne. Nettsiden til Cappelen ([www.cappelendamm.no](http://www.cappelendamm.no)) skriver dette om deres bøker ”*Historie Vg2 og Historie Vg3 presenterer kunnskapsmålene i kronologisk rekkefølge og legger til rette for god undervisning i de timene faget har til rådighet. Teksten skaper forståelse for sammenhengen mellom fortid og nåtid. Framstillingen legger også opp til en tematisk behandling av stoffet. Teksten er oversiktlig, og verket er rikt illustrert*”.

## 3.5 Analysen

### Den nye historiedidaktikken

#### *Hovedteksten*

Den nye historiedidaktikken er mindre fremtredene hos læreverket *Historie* enn i *Portal*. *Historie* ser skolefaget historie i mer tradisjonelle retninger enn *Portal* serien. I Arbeidshefte i *Hvorfor lære historie* trekker Cappelen frem, ”for å forstå samtiden trenger vi å vite noe om tidligere tider og at vi kan lære noe av det menneske før oss har gjort”. Historie kan ses som et *nyttefag* (Fossum, Myhrvold, Ugland 2007:5).

Begrepet historiebevissthet blir ikke tydeliggjort eller utredet i noen av bøkene i læreverket. Det nærmeste vi kommer som dekker historiebevissthet er når vi går til arbeidsboka i *Historie vg2* hvor det står at ”*Historien gir deg identitet og skaper sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid*” (Fossum, Myhrvold, Ugland 2007:5).

I grunnboka *Historie Vg2* kan vi likevel spore opp kjennetegn for den nye historiedidaktikken. Vi kan finne dette i kapittel 1 *Fra Jegere og Samlere til Sivilisasjoner* der ”*I vår tid har vi dessuten fått genteknologi som kan kartlegge menneskenes slektskap og vandringer. Nye vitenskapelige metoder gjør at den eldste delen av vår historie ofte må skrives om*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:8). Og ”*Det som er mest kjent i vår tid, er faraoenes nye gravplasser i Kongenes dal på vestbredden av Nilen tvers overfor Teben*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:25). I kapittel to kan vi spore opp, ”*Men antikken har også gitt oss en arv av filosofi, politikk, arkitektur, kunst og idrett, og den ble avslutt med innføringen av en ny religion, kristendommen, som la vekt på nestekjærlighet og omsorg for de svake*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:34). ”*Dette styret ved folket (demos), demokrati, regnes som opprinnelsen til det moderne demokratiet [...], mens vi i dagens demokratier velger folk til å representere oss i forsamlinger (representativt demokrati). Noen forskere har derfor reist tvil om det er en «demokratisk arv» fra antikken til våre dager*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:44). Slike forbindelser mellom fortid og nåtid er relativt hyppige i de første kapitlene. Utover i grunnboka er det derimot få forbindelser å spore opp og narrative egenskapen går ofte over til å *formidle* ved å forklare fortiden kronologisk slik fortiden foreligger. Denne fortellerstilen fortsetter videre i *Historie vg3* hvor forbindelsene mellom tidsdimensjonene er nesten fraværende.

### *Repetisjons og arbeidsoppgaver*

I hvert kapittel har *Historie vg2* og *Historie vg3* avslutningsvis fordypningsoppgaver i form av *repetisjonsoppgaver* og *arbeidsoppgaver*. Repetisjonsoppgavene avspeiler materiale teorier om å gjengi det en har lært og de er knyttet direkte til det faglige stoffet som er gjennomgått. Disse krever ikke refleksjon utenom at eleven finner svarene på oppgavene i det faglige stoffet.

I første kapittel i arbeidsoppgavene i *Historie vg2* er det en oppgave der eleven skal diskutere *lykkelighet* i jeger og samlesamfunn i forhold til nåtiden (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:33). Oppgaven trekker linjer mellom fortid og nåtid og eleven får muligheten til å diskutere et begrep som går på tvers av tid og rom. Et annet eksempel er i kapittel to *Antikken*, ”*Bruk tekst og illustrasjoner i læreboken og opplysninger fra internett til å finne ut i hvilken grad antikken har hatt innflytelse på vår egen tid når det gjelder politikk, filosofi, religion, arkitektur og kunst*” og ”*Hvilke paralleller til disse samfunnene finner du i vår egen tid?*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:76-77). I hvert kapittel kan vi dermed finne igjen en eller et par oppgaver som trekker linjer mellom tidsdimensjonene i form av sammenligninger, diskusjoner, personschildringer, påvirkninger osv. Det er likevel få av disse oppgavene og de er ikke understreket eller tydeliggjort på noen måter som skiller dem fra andre oppgaver. Alle arbeidsoppgavene er likestilte og det er ingen oppgaver som er prioritert. Det er vanskelig å si om den nye historiedidaktikken har fått en sentral plass i læreverket. Lignende konklusjon kan vi trekke i *Historie Vg3* der vi finner få oppgaver som avspeiler den nye historiedidaktikken.

Det kommer likevel et veiskille i kapittel 10 som aktualiserer nåtiden, i mye større grad enn tidligere. I kapittel 10, *Norge fra gjenreisning til oljerikdom*, arbeidsoppgave 5 er det lagt opp til en stor presentasjonsoppgave som går ut på at eleven skal presentere en historisk utvikling siden 1970 basert på egne erfaringer (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2008:389). Med dette ønsker læreverket at eleven skal kunne konstruere sin egen fortelling basert på nærmiljøet sitt. En kan ta utgangspunkt i eget kjønn, bosted, sosiale bakgrunn osv. Her vil eleven få muligheten til å operasjonalisere historiebevissthet ved at eleven må trekke linjer mellom tidsdimensjonene. Oppgaven tar hensyn til elevens forutsetninger og legger til rette for at eleven kan trekke forbindelseslinjer mellom epokene. Det betyr ikke at *Historie Vg3* ikke har hatt lignende oppgaver tidligere. Men jo nærmere vi kommer til nåtiden i grunnbøkene, jo flere oppgaver finner vi der det er nødvendig å skape forbindelser mellom fortid og nåtid.

I kapittel 10 arbeidsoppgave 5, fremgår det i Historie vg3 at ”*Det er ikke lett å beskrive den delen av historien som ligger nærmest oss. Den korte avstanden til begivenhetene gjør det umulig å se utviklingen i et skikkelig perspektiv. Et slikt utgangspunkt gjør det vanskelig å finne ut av hva som har vært viktigst og vil få betydning på lengre sikt. Framstillingen blir dessuten påvirket av læreplanen som krever omtale av spesielle emner og problemstillinger*” (Libæk, Stenersen, Sveen og Aastad 2008:389). Frem til kapittel 10, har grunnbøkene snakket i stor grad om fortiden. Fra og med kapittel 11, 12 og 13 *Brennpunkt Midtøsten, Stormakter i Øst – Japan, Kina og India og Avkolonisering og utvikling* blir derimot nåtiden aktualisert i større grad gjennom disse temaene (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2008:390-481). Vi får flere forbindelser mellom fortid og nåtid og flere av arbeidsoppgavene er laget for at eleven skal kunne trekke linjer mellom fortid og nåtid. Disse er temaer som stadig dukker opp i tv skjermene i dag og vi kan se at historien til andre kontinenter og land blir like aktuelt som ”historien nær oss”.

Selv om historien nå har et større geografisk omfang, kan den fortsatt ha store påvirkninger på individet, fordi vi er i dag er knyttet tettere sammen gjennom teknologi, økonomi og internasjonale avtaler, og at et møte med det ”andre” er uunngåelig. Og hva vet vi om oss selv uten å bli ”testet” av det ”andre”? Evnen til å knytte sammen og skape en sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid vil derfor skape og forberede individet på møte med det ”andre”. Og på mange måter kan vi også si at et møte med ”det andre” også er historien, fortiden, personene og stedene som eleven møter på i grunnbøkene. Med oppgave 5 mener jeg derfor at eleven får mulighet til å utvikle historiebevissthet og trening i å bearbeide informasjon og orientere seg i nåtiden ved at oppgaven tar utgangspunkt i elevens erfaringsrom.

### *Arbeidsbøkene*

Arbeidsbøkene kan ses som en forlenget arm for arbeidsoppgavene i lærebøkene. I begge arbeidsbøkene har forfatterne konsentrert seg om kildeoppgaver. Disse tar størst plass og preger arbeidsbøkene. Vi kan likevel finne oppgaver som trekker linjer mellom tidsdimensjonene. Et eksempel på dette er ”*er det likhetstrekk mellom nomadelivet i forhistorisk tid og reindriftssamenes næringsvirksomhet i dag?*” (Fossum, Myhrvold og Ugland 2007:23). I arbeidsbok *Historie vg3* kan vi finne ”*Sammenlikn hva de ulike forfatterne sier om hvordan samfunnet skal styres, med hvordan Norge styres i dag. Diskuter om noen av ideene fortsatt er aktuelle*” (Fossum, Myhrvold og Ugland 2008:20). Den første oppgaven kan vi se at er en sammenligningsoppgave som trekker linjer frem til vår tid. Den neste



oppgaven er også en sammenlikningsoppgave, men i tillegg følges dette opp med en diskusjonsoppgave. På denne måten går læreverket *Historie* ut ifra elevens forutsetninger og erfaringer. Arbeidsoppgavene dekker *Historieforståelse og metoder* og *Mennesker og Samfunn i tid* i læreplanen. På denne måten forsøker læreverket *Historie* også å dekke hovedområdene fra læreplanen i arbeidsheftene.

## Materiale teorier

### *Hovedteksten*

På begynnelsen av hvert kapittel i læreverket *Historie* kan vi finne et eller flere sitater av blant annet forskere, historikere eller et sitat av en hendelse. Forfatterne har også hentet ut sitater fra store profiler som Winston Churchill, Adolf Hitler, Josef Stalin osv. Jeg velger å plassere disse sitatene i den klassiske teorien på bakgrunn av at sitatene skal bidra til å engasjere og innlede inn mot hovedteksten.

Sitatene er av forskjellig karakter. Det kan være et sitat fra en hendelse som er beskrevet, en beskrivelse av et land, påstand eller noe som store profilene har sagt. Et eksempel på dette er i kapittel 7 om *Andre verdenskrig* der forfatterne innleder kapitlet med ”Tyskland vil enten bli en verdensmakt eller opphøre å eksistere” (*Adolf Hitler i Mein Kampf*), ”Hver meter av sovjetisk territorium må forsvares til siste blodstråpe” (*Josef Stalin*), ”Vi overgir oss aldri” (*Winston Churchill*) (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2008:216). Og som vi vet var Adolf Hitler bitre fiender med Winston Churchill og Josef Stalin. Disse sitatene kan ses som et utrop om engasjement og opplevelse. Ved å ta utgangspunkt i sitatene blir eleven ført videre inn mot hovedtekstene med en opplevelse. Men ikke alle sitatene er av krigersk natur. Det kan også være en beskrivelse av et møte med en folkegruppe. I *Historie vg2* kapittel 7 står det at ”Nordmennenes forekommer meg å være det frieste samfunn jeg noensinne har sett” (*Mary Wollstonecraft*) (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:250). I forbindelse med stormaktene i kapittel 12 står det ”Mange folk misliker japanerne av historiske årsaker, men i tillegg misunner og beundrer de dem” (*David Landes*), ”Når Kina våkner, vil jorden skjelve” (*Napoleon*), ”Hvis du skal forstå noe av India, må du tømme sinnet ditt for alle forutinntatte holdninger. Ikke forsøk deg på sammenlikninger! India er annerledes.” (*Indira Gandhi*) (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2008:416). På denne måten får elevene møte en beskrivelse av et folkeslag som ikke nødvendigvis er lik deres

egen. Men det førstnevnte er kanskje det mest engasjerende sitatet, med tanke på at det beskriver *Nordmenn*. Dette kan skape opplevelse om eleven ser seg selv i den beskrivelsen. Og på bakgrunn av dette kan dette skape engasjement til å sammenlikne og oppfordre til å avkrefte eller bekrefte beskrivelsene.

Innholdet i *Historie vg2* preges for det meste av norsk og europeisk historie. Når vi befinner oss utenfor europeiske landegrenser er det i forbindelse med *Kolonisering og Kulturmøter* (Fossum, Myhrvold og Ugland 2007:162). I *Historie vg3* kan vi finne samme oppfattelse som *Historie vg2*. Læreboken trekker inn Asia, Afrika og Latin Amerika og flere konkrete land i forbindelse med *Kolonialisme og Imperialisme, Vest mot øst – Den kalde krigen, Brennpunkt Midtøsten* og *Avkolonisering og Utvikling*. Men for det meste er det ut ifra et vestlig historisk utgangspunkt vi møter de ”andre”. Bare kapittel 12 *Stormakter i øst-Japan, Kina og India* har fått et eget kapittel i boka ved at de ses som stormakter i dag (Fossum, Myhrvold og Ugland 2008:416). På bakgrunn av dette mener jeg lærebøkene overleverer en kulturarv basert på norsk og vestlige idealer.

Læreverket *Historie* er kanskje det læreverket som er preget av en objektivistisk teoriretning basert på utsagnkunnskap, faktaopplysninger og begrepskunnskap. Strukturen i lærerverket er kronologisk oppbygget og fortiden er delt inn i lengde, bredde og dybde. Kronologien går fra *Fra Jegere og Samlere til Sivilisasjoner* til nåtiden med *Avkolonisering og Utvikling*. Grunnbøkene gir preg av å ”hugge statuene av fortidens blokke”. Hvert kapittel har en oversiktlig og kategorisk liste over temaer kapitlet skal behandle. Et typisk eksempel er kapittel 1 i *Historie vg2*. Overskriften heter *Egypt* og temaene som blir behandlet er, *Egyptisk sivilisasjon, Egypterens religion, Balsameringen, Det gamle riket (2000-tallet f.kr.), Pyramidene, Det nye riket (ca. 1500-1000 f.kr.), Kongenes dal, Hatsepsut – en kvinne som farao, Aknaton og Nefertiti. Religiøs revolusjon og Ramses 2. Erobreren* (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:3). Grunnbøkene har vektlagt formidlingens egenskaper ved å gjenskape fortiden gjennom de store fortellinger, og lange utviklingslinjer, og viktige hendelser. Grunnbøkene er opptatt av å formidle fortiden og det som har skjedd, og tekstene gir derfor lite rom for videre diskusjon og refleksjon rundt temaene.

Unntaksvis kan vi finne spor som knytter sammen tidsdimensjonene og som gir eleven anledning til å se sammenhenger. Men hovedsakelig er teksten preget av en overleveringskultur, der eleven skal tilpasse seg og lære seg de vesentligste kunnskapene. Tekstene er lite personlig og skaper sjelden noe form for engasjement eller opplevelse av det historiske stoffet. Dette bidrar til å skape avstand mellom leseren og fortiden, ettersom det sjeldent skaper forbindelse mellom eleven og fortiden.

Grunnbøkene har i tillegg et omfattende begrepsregister på ca. 1400 innførsler som inkluderer navn, begreper, land, steder osv. De fleste blir gjennomgått i grunnbøkene. Begrepene er også ferdig definerte og det gis lite rom til refleksjon rundt dem i grunnbøkene. Den objektivistiske oppfatningen av historiefaget preger grunnbøkene.

## Formale teorier

### *Repetisjonsoppgaver og arbeidsoppgaver*

I hvert kapittel avsluttes det med to eller flere sider med repetisjonsspørsmål og arbeidsoppgaver. Dette omtales som *ferdighetsdel* med ”*repetisjonsoppgaver, drøfting av kilder, forslag til presentasjoner av hendelser og personer og andre arbeidsoppgaver. I mange oppgaver har vi forsøkt å trekke linjer fram til vår egen tid*” (Libæk, Stenersen, Sveen, Aastad 2007:7).

Grunnbøkene har til sammen et omfattende register av arbeidsoppgaver. Det er mellom 25 og 39 repetisjonsoppgaver avhengig av hvilket kapittel en befinner seg i og det fins mellom 5 og 26 arbeidsoppgaver i hvert kapittel, til sammen 238 oppgaver. Det er god balanse mellom kilde, drøfting, presentasjonsoppgaver. Noen av disse oppgavene trekker som nevnt forbindelser mellom tidsdimensjonene.

### *Arbeidsbøkene*

Det er i arbeidsbøkene *Historie vg2* og *Historie vg3* hvor vi finner sterkest konsentrasjon av kildeoppgaver. Disse svarer til den formale teorien om kildekritikk som metode for å utvikle kritisk sans. Det er også andre varierte oppgaver som diskusjonsoppgaver, historiske problemstillinger og der det legges til rette for at eleven finner kilder utenom grunnbøkene. Det er ca. 300 sider med 332 arbeidsoppgaver og majoriteten av disse oppgavene omhandler kilder. Legger vi til arbeidsoppgavene som finnes i grunnbøkene vil dette tallet være på ca. 470 oppgaver. Bakgrunnen for at det er så mange oppgaver, kan ligge i at det er ganske mye fagstoff i kapitlene og at læreverket legger vekt på kildearbeidet. I grunnboka *Historie Vg2* er det syv kapitler fordelt på ca. 280 sider med fagstoff, som gir gjennomsnittlig 40 sider hvert kapittel. I *Historie vg3* har vi ca. 500 sider fordelt på 13 kapitler som gir gjennomsnittlig ca. 38 sider hvert kapittel. Grunnbøkene har i tillegg et omfattende begrepsregister som skal innlæres, og grunnbøkene og arbeidsbøkene er rike på

stoff og kilder som skal brukes i oppgavene. Vi kan dermed konkludere med at den kildekritiske undervisningsmetoden i *Historie* blir godt dekket i form av arbeidsoppgaver i både grunnboka og i arbeidsbøkene.

## Sammenlikning

### *Historie og Portal*

Dette er det andre læreverket som jeg har analysert. Det viser seg at læreverket til Cappelen er tydelig forskjellig fra Det Norske Samlaget sitt læreverk. De er forskjellige i alt ifra det narrative til å ha ulik oppbygging av historisk stoff og arbeidsoppgaver. Læreverket *Historie* er opptatt av å *formidle* fortiden, mens *Portal* legger vekt på å forklare den. *Portal* legger vekt på undring, spørsmål og svar underveis i tekstene, mens *Historie* baserer seg hovedsakelig på å fremstille den så objektivt som mulig. Det er også vesentlig forskjell på strukturen på arbeidsoppgavene. I grunnbøkene til *Historie* kan vi finne omfattende repetisjons- og arbeidsoppgaver avslutningsvis i kapitlene. *Portal* har basert seg mer på diskusjonsoppgaver og oppsummeringspunkter og vi må helt bakerst i *Arbeidsportalen* for å finne repetisjonsoppgavene til læreverket *Portal*.

Cappelen og Det Norske Samlaget ser også forskjellig på forholdet mellom grunnbøker og arbeidsbøker. Der *Portal* krever et tett samarbeid mellom grunnbøker og arbeidsbok, kan *Histories* grunnbøker fungere mer uavhengig av arbeidsbøkene. *Histories* grunnbøker inneholder allerede en rekke repetisjonsoppgaver og arbeidsoppgaver som dekker alle undervisningsteoriene. Cappelen ser på sine arbeidsbøker som ”videre arbeid” og fordypning.

Arbeidsbøkene er i sin tur, vesentlig forskjellig mellom forlagene. Selv om begge innholdsmessig konsentrerer seg mest om kildeoppgaver, legger *Portal* mer til grunn diskusjon og refleksjon i oppgavene. I tillegg kan vi også finne andre aktiviteter i arbeidsboka som bidrar til å gjøre læreverket mer særegent. Dette viser at *Portal* legger til grunn en annen undervisningsfilosofi enn *Historie* gjør for utviklingen av lærebøkene.

Vi kan se dette gjennom hvordan undervisningsteoriene blir presentert i de forskjellige forlagene. *Portal* har vektlagt den nye historiedidaktikken og understreker dette allerede i første kapittel i *Portal* vg2 *Du er Historisk*. Læreverket legger til grunn elevens erfaringer og utgangspunkt på nesten alle områder og forsøker aktivt å inkludere eleven i stoffet. Områder

som er typiske for formale eller materiale teorier er ofte deler i en større plan om å bygge det historiebevisste mennesket.

*Historie* er mer kategorisk og likestiller undervisningsteoriene uten at en teori blir mer fremtredende foran en annen. Hver undervisningsteori virker hovedsakelig å ha fått sin ”logiske” plass i grunnbøkene. Engasjement og opplevelse i innledende sitater, tillæring og tilpassning kan spores opp i tekstene, historiebevissthet i arbeidsoppgavene og utvikle kritisk sans gjennom kildeoppgavene. På bakgrunn av dette utgjør historieundervisningsteoriene en syntese i *Historie* ved at alle delene til sammen utgjør en helhet. På bakgrunn av dette kan vi si at læreverket til Cappelen implisitt forsøker å trekke i retning av den nye historiedidaktikken. Men dette er vanskelig å konkludere med når kjennetegn for den nye historiedidaktikken blir nesten usynlig i lærebøkene.

*Historie* har et omfattende begrepsregister og stort antall arbeidsoppgaver som bidrar til at oppgaver som trekker linjer mellom tidsdimensjonene ikke blir svært synlige. Det kommer likevel et definitivt veiskille i kapittel 10 i arbeidsoppgave 5 der forfatterne legger til grunn at det er vanskelig å beskrive historien som ligger nær oss. Situasjonen endrer seg derfor etter dette kapitlet når det nærmer seg nåtiden. Vi kan finne flere oppgaver som trekker linjer mellom tidsdimensjonene. Jeg vil med dette anta at i en slik situasjon vil det være opptil hver enkelt lærer å gjøre opp et tids- og verdivalg i forhold til stoffutvalget og arbeidsoppgavene når en bruker læreverket til Cappelen.

Til tross for store forskjeller er det mulig å spore opp likheter mellom forlagene. Oppbyggingen av det historiske stoffet er kronologisk og delt i kassemodellen. Innholdmessig kan vi finne størst andel av norsk og europeisk historie i lærebøkene. Felles for begge forlagene er hvordan arbeidsoppgavene er de viktigste virkemidlene for å utvikle historiebevissthet.

For *Historie* er arbeidsoppgavene de viktigste virkemidlene for å utvikle historiebevissthet fordi det er de eneste som dekker den nye historiedidaktikken på en tydelig måte. Uten disse oppgavene ville det ha vært mulig å konkludere at læreverket fortsatt befinner seg innenfor en tradisjonell historiedidaktikk. For *Portal* er arbeidsoppgavene også viktige, og her er det svært mange oppgaver som tar utgangspunkt i eleven. I de fleste oppgavene er det mulighet for å trekke linjer mellom fortid, nåtid og framtid. På bakgrunn av dette føles historien nært og inkluderende.

Felles for begge læreverkene er at vi kan spore opp et veiskille på slutten av grunnbøkene. Her blir nåtiden aktualisert i mye større grad og det skapes flere sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid.

### 3.6 Presentasjon av læreverket: *Tidslinjer*

Tidslinjer er et læreverk fra Aschehaug. Læreverket omfattes av lærebøkene *Tidslinjer 1* (vg2) og *Tidslinjer 2* (vg3). Det fins i tillegg et interaktivt nettsted, med oppgaver, kartanimasjoner og en søkbar kildebase. Lærebøkene ble skrevet i 2007 og er i sin første utgave, fjerde opplag 2011. *Tidslinjer 1* er delt inn i tre hoveddeler og har til sammen 14 kapitler. *Tidslinjer 2* har 22 kapitler fordelt på 4 hoveddeler. Hver hoveddel avsluttes med *historieforståelse og metoder*. Kapitlene er delt inn i tre områder som er *nærbildetekstene*, *hovedteksten* og *perspektivtekstene*. Nærbildetekstene er en innledende tekst som skal gi et nærbilde av det som skal komme i hovedteksten. Det skal vekke interesse og tjene som en inngang til sentrale poenger i hovedteksten og/eller danne utgangspunkt for en videre dybdeundersøkelse (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2007:3). Hovedteksten dekker læreplanens hovedområde *samfunn og mennesker i tid*. Avslutningsvis finner vi ”*test deg selv*” som er til for at eleven skal få med seg de viktigste kunnskapene og arbeidsoppgaver for å gå i dybden med (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2007:3). *Perspektivtekstene* aktualiserer temaene i hovedteksten i forhold til vår egen tid og *Historieforståelse og metode* gir en innføring i læreplanens mål, oppgaver og små dybdeundersøkelser. Den sistnevnte delen dekker *Historieforståelse og metode* i læreplanen (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2007:3).

### 3.7 Analysen

#### Den nye historiedidaktikken

##### *Nærbildetekstene*

I *nærbildetekstene* finner vi få spor etter den nye historiedidaktikken. Vi må til *Tidslinjer 2*, på kapittel 3, for å finne et konkret eksempel (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2009:56). Vi har kommet til kolera utbruddet i Calcutta i India som spredte seg til Europa. I den forbindelse ser vi at det trekkes forbindelse fra nåtid til fortiden ved at ”*kunnskapen om smitte som vi har i dag, kom mye seinere*”. Utover dette finner vi få forbindelser mellom tidsdimensjonene (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2009:56).

### *Hovedteksten*

I lærebøkene er det hyppige forbindelser mellom tidsdimensjonene. Vi finner dem relativt tett på hverandre og det er få sider mellom hver gang slike sammenhenger blir løftet frem. Allerede i første kapittel i *Tidslinjer 1* står det at *”I dag regner de fleste forskere med at Homo sapiens sapiens, det moderne mennesket vi alle stammer direkte fra, var ferdig utviklet i det nordøstlige Afrika for ca. 150.000 – 170.000 år siden* (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:11). Her kan vi se at det trekkes linjer fra nåtid til fortid som viser at vi stammer fra Homo sapiens sapiens. En annen forbindelse mellom tidsdimensjonene er *”For ca. 5500 år siden vokste verdens første sivilisasjoner fram på elveslettene ved Eufrat og Tigris i dagens Irak.”* (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:16). Som vi kan se, trekkes det forbindelse fra fortid til nåtid og plasserer en av sivilisasjonene geografisk på et konkret sted i nåtiden.

Videre kan vi også finne forbindelser i form av sammenligninger, *”For å fungere må en leder ha et maktgrunnlag og en måte å rettferdiggjøre sitt styre på. I moderne samfunn skjer dette ofte ved at befolkningen velger sine ledere, som så kan planlegge og organisere samfunnet. I de første sivilisasjonene brukte lederne ofte religionen som grunnlag for utøvelse av makt.”* (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten:2011:17). Her kan vi se at det blir trukket linjer mellom nåtid og fortid ved at en samfunnsleder blir sammenlignet i disse to tidsdimensjonene. En lignende sammenligning finner vi også senere i kapitlet. *”Den første skriften vi kjenner til, kalles bildeskrift, fordi den besto av tegninger, ikke bokstaver. Hvert tegn gjenga som oftest et ord, ikke en enkelt lyd, slik som i vårt alfabet i dag.”* (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:18-19).

Vi kan også spore opp forbindelser i tidsdimensjonene i forhold til begreper. *”Cæsars etterfølgere kalte seg nemlig også Cæsar, og navnet ble etter hvert en tittel. I moderne språk har det utviklet seg til keiser, Kaiser (tysk), og tsar (russisk). Det engelske ordet emperor kommer også fra latin* (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten:2011:47). Her ser vi *Cæsar* er et utgangspunkt for titler på ledere som er blitt utviklet og brukt i senere tid. Vi kan også spore opp begrepsanalyse i forhold til tidsdimensjonene i rammetekstene i lærebøkene. Vi kan spore opp et eksempel på en begrepsanalyse i en rammetekst der begrepet *semitter* får forskjellig betydning fra fortid til nåtid. I nåtiden brukes begrepet om jøder (antisemittisme), men i fortiden gjaldt det også for arabere, jøder og etiopiere som snakket semittiske språk (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:21).

Angående rammetekster kan vi finne flere eksempler på forbindelser mellom tidsdimensjonene. Disse kan vi finne i form av begrepsavklaringer i fortid og nåtid, kilder, dypdykk, eller som tilleggsinformasjon til hovedteksten. Et eksempel på en tilleggsinformasjon er det nye biblioteket i Alexandria der ”*Biblioteket ble gjenreist i et samarbeid mellom Egypt og UNESCO etter et vinnerutkast fra det norske arkitektfirmaet Snøhetta*” (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:41).

Avslutningsvis er det lagt opp oppgaver og arbeidsoppgaver til hovedteksten. Mengden av oppgaver og arbeidsoppgaver ligger et sted mellom *Historie* og *Portal*. Plassmessig tar oppgavene og arbeidsoppgavene ca. en halv side per kapittel. Men som i *Historie* kan vi finne igjen to typer oppgaver. ”*Test deg selv*” er oppgaver som tilhører hovedteksten og er til hjelp for at eleven skal lære de viktigste kunnskapene. Disse kan ses på lik linje med repetisjonsoppgaver og svarene finner man igjen i teksten. Arbeidsoppgavene er derimot få men varierte. Det er diskusjonsoppgaver og refleksjonsoppgaver og mange av oppgavene tar utgangspunkt i elevens erfaringsrom og det er mulig å trekke forbindelser mellom tidsdimensjonene. I tillegg kan vi spore arbeidsoppgaver som direkte trekker linjer mellom tidsdimensjonene. I kapittel 2 i *Tidslinjer 1* kan vi finne et eksempel på variasjon i arbeidsoppgavene. I første oppgave handler det om ”*tyranner*” der eleven skal løse hva slags rolle de spilte, hvorfor det har fått en negativ klang og om eleven kjenner til tyranner fra nyere tid. Andre oppgave skal eleven lage en liste og trekke frem de viktigste nyvinningene fra antikken. Tredje oppgave er en sammenligningsoppgave og den fjerde er å finne årsakene til kristendommens framvekst og hvor det står sterkt også i dag (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2007:54).

Disse eksemplene er bare et fåtall av noen typer tidsforbindelser i bøkene. Det fins varierte typer koblinger mellom fortid, nåtid og framtid i hovedtekstene og i arbeidsoppgavene. Disse forbindelsene kommer tettere på hverandre enn det vi finner i læreverkene *Historie* og *Portal*.

I *Tidslinjer 2* forsetter forfatterne å trekke forbindelsene mellom fortid og nåtid og vi kan trekke samme konklusjon som vi gjorde med *Tidslinjer 1*. Imidlertid er det større avstand mellom slike forbindelser i *Tidslinjer 2*. I siste kapittel retter boka blikket mot fremtiden og vi får presentert aktuelle temaer med overskriftene ”*En truet planet*”, ”*Globaliseringens tidsalder*” og ”*En usikker verden*” (Eliassen, Engeliën, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2009:432-445). Med disse overskriftene får historien en framtidsretning ved at temaer som miljø og klima, krigen mot terror og globalisering er med på å forme fremtiden.



På denne måten får framtidssdimensjonen en mer sentral plass enn den har fått tidligere i bøkene.

Innholdsmessig preges lærebøkene av norsk og europeisk historie. Men i *Tidslinjer 1* har religionen Islam og sivilisasjonen Kina fått egne selvstendige kapitler. I *Tidslinjer 2* møter vi de ”andre” i forbindelse med en utvalgt historisk hendelse. Vi møter på flere konkrete nasjoner utenfor den vestlige verden men som mindre overskrifter i kapitlene. På bakgrunn av dette mener jeg lærebøkene til Aschehoug er preget av norsk og vestlig historieskrivning.

### *Perspektivtekstene*

Perspektivtekstene som vi finner på slutten a hvert kapittel er kanskje det som hovedsakelig bringer alle tidsdimensjonene sammen i større grad enn hovedteksten har gjort. Perspektivtekstene inneholder som navnet tilsier perspektiver på det aktuelle kapitlet som er gjennomgått. Her blir et eller flere temaer i kapitlet problematisert og aktualisert i nåtiden. Perspektivtekstene trekker linjer mellom fortid, nåtid og fremtid og avslutningsvis får vi også diskusjonsoppgaver som tar utgangspunkt i elevens erfaringsrom og historiekonstruksjon. Perspektivteksten til kapitlet *Menneskets tidlige utvikling* er et typisk eksempel på dette. Vi blir presentert ulike perspektiver på *utvikling* i fortiden, perspektiver på hvordan *utviklingen* foregår i dag og hvordan det kan se ut i fremtiden. På bakgrunn av dette får eleven mulighet til å svare på diskusjonsoppgavene ”Hadde mennesket det bedre for 20 000 år siden i dine øyne? Begrunn svaret ditt?” og ”Hva er etter din mening de største utfordringene som menneskeheten står overfor? I Hvilken grad tror du ny teknologi kan løse disse problemene?” (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:27). Vi kan se at den nye historiedidaktikken preger læreverket ved at perspektivtekstene skaper sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid og at diskusjonsoppgavene tar utgangspunkt i eleven. På denne måten bidrar perspektivtekstene til å utvikle historiebevissthet på det mest essensielle plan, gjennom *sosialisering* med teksten, refleksjon og innlæring av teksten og til slutt *handling* i diskusjonsoppgavene.

### *Historieforståelse og metoder*

Vi kan finne oppgaver som trekker linjer mellom tidsdimensjonene i ”*historieforståelse og metoder*”. Allerede i første del er det en oppgave som tar utgangspunkt i en lov fra babylonsk bygd. Med denne loven som utgangspunkt ”*På hvilket måte skiller loven seg fra moderne rettspraksis? Finnes det likheter med moderne lovgivning?* (Eliassen,

Engelien, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2007:79). Videre får vi presentert hvordan historien kan framstilles på forskjellige måter. Et eksempel i *Tidslinjer 2, Historieforståelse og metoder – del 3 er* Kypros der vi har to forskjellige framstillinger av området på grunn av at det fins to forskjellige folkegrupper på øya (Eliassen, Engelien, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2009:303). I *Tidslinjer 1, Historieforståelse og metoder - del 2*, oppgave 2 er det en gruppeoppgave med flere deloppgaver som går ut på å finne en sammenheng og årsakskjede ved å bruke et sett kort med historiske faktaopplysninger (Eliassen, Engelien, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2009:196). I tillegg må elevene konstruere sin egen historieforståelse og danne sine egne sammenhenger. Dette viser gjennomslag for den nye historiedidaktikken ved at oppgaven tar utgangspunkt i eleven og utvikler historiebevisst ved å trekke linjer mellom kortene.

## Materiale teorier

### *Nærtekstene*

Hensikten med nærtekstene er som forfatterne antyder, å vekke interesse. Fakta og fantasi er blandet sammen. I nærtekstene utover i lærebøkene kan vi blant annet finne oppdiktede historier, fortellinger, historiske hendelser osv. I nærtekstene møter vi ofte på konkrete personer som er satt i de historiske periodene. Fortellingene gir ofte en detaljert beskrivelse av miljøet og personene som befinner seg der. Vi følger ofte en eller flere personer i fortellingen. Fortellingene er også av den empatiske typen. Fortellingene er ofte om overlevelse, skam, personlig frihet, frykt, glede osv. Vi leser om store profiler som *Mohammed, Kong Ludvig 16., Leonardo da Vinci, Wilhelm 1 osv.* men også om mindre kjente. Det er de små historiene vi oftest møter på og noen ganger i forbindelse med en viktig historisk hendelse. På denne måten blir fortiden gjenkjennelig og nær. Personene vi treffer kan vi lett kjenne oss igjen i. Og mye av de samme opplevelsene vi møter på i disse tekstene kan vi gjenkjenne oss i. *Fortellingen* er en viktig metode i nærtekstene og det skaper innlevelse og forståelse om fortiden gjennom de personene vi får beskrevet og de forholdene som er tilstede. Et ganske typisk eksempel er når vi møter på Melkorka i kapittel 8, *Vikingtid*. Melkorka som er datter av en irsk konge lever som en slave og elskerinne for den islandske kongen Hoskuld. En dag føder hun hans barn Olav. *”Melkorka vil gjøre alt for å fri Olav fra skammen ved å være født av en slave eller trell, [...]*. Derfor gifter hun seg med en mann hun ikke liker, fordi han er villig til å betale for Olavs reise til Irland. I Irland finner Olav

bestefaren sin og får bekreftet at han er av kongeslekt. Vel Tilbake på Island får han høy status og blir en mektig høvding. [...]. Morens plan fungerte, men selv måtte hun leve resten av livet på Island med en mann hun ikke likte.” (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:157).

### *Hovedteksten*

Det som viser at læreverket også er preget av den objektivistiske teorien, er at det historiske stoffet i læreverket *Tidslinjer* er ordnet kronologisk og danner den faglige strukturen. Vi kan se at historien går kronologisk og at historien er delt etter kassemodellen slik at vi kan se de lange utviklingslinjene. På slutten av kapitlet etter hovedteksten finner vi ”*test deg selv*” oppgaver og arbeidsoppgaver som er knyttet til kapitlet, og som gjenspeiler den objektivistiske oppfatningen av betydningen av om å reprodusere og gjengi det en har lært. Når nærttekstene kjennetegnes som *klassisk*, er hovedteksten til læreverket i stor grad *objektivistisk*.

Hovedteksten er preget av å *formidle* det historiske stoffet. Vi får overlevert det historiske stoffet men likevel kan vi spore opp tekster som trekker linjer fram til vår tid. Oftest kjennetegnes dette ved sporene i nåtiden etter de historiske hendelsene. Et eksempel på dette er ”*Misjonærer fra Bysants skapte [...] et eget slavisk alfabet, det kyrilliske. Resultatet av misjonsvirksomheten ble at bysantinernes gresk-ortodokse lære vant innpass hos russere, serbere og bulgarere, som alle benytter seg av det kyrilliske alfabetet i dag, og hos rumenere*” (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:131). Et annet eksempel er de kulturelle innslagene etter slaveriet som vi finner i nåtiden i form av ”*samba, blues, rock 'n' roll, jazz, hip-hop og gospelsang*” (Eliassen, Engelién, Eriksen, Grimnes, Skovhold, Sprauten 2011:237). På bakgrunn av dette kan vi si at hovedteksten bærer preg av å overlevere det historiske stoffet og at eleven skal tilpasse seg og lære seg de vesentligste kunnskapene og ferdighetene. Men samtidig tar teksten vare på eleven som skal lese ved å føre historiske hendelser og eleven tettere sammen ved å trekke linjer mellom tidsdimensjonene, slik at historien føles nær.

## **Formale teorier**

### *Historieforståelse og metoder*

*Tidslinjer* har ikke et eget tilhørende arbeidshefte til lærebøkene deres som læreverkene *Historie* eller *Portal* har. *Tidslinjer* har løst dette ved å ha egne deler i læreboken som dekker *historieforståelse og metoder* i læreplanen og som i sin tur dekker de formale teoriene om å utvikle kritisk sans og generell gyldighet gjennom kildekritikken.

Hver del i *historieforståelse og metoder* starter med et kompetansemål fra læreplanen. Deretter får vi en innføring i læreplanens mål som følges opp med arbeidsoppgaver. I innføringstekstene får vi en forklaring på hva kompetansemålene betyr, hvordan en historiker jobber, de tekniske sidene og begrepene med å jobbe med historiske kilder. På denne måten knytter *historieforståelse og metoder* delene seg direkte til kompetansemålene. Arbeidsoppgavene som er til stedet i *historieforståelse og metoder* bygger opp mot målene istedenfor til hovedteksten. Vi kan derfor si at *historieforståelse og metoder* delene er inkludert i lærebøkene, men de kan leses uavhengig, selv om noen av oppgavene referer til hovedteksten.

Det er 66 oppgaver fordelt på syv deler til sammen i lærebøkene. Dette dekker i sin tur kildekritikken og dermed om å utvikle kritisk sans og generell gyldighet. Andre oppgaver knytter seg direkte til kompetansemålene og noen er selvstendig arbeid som tar utgangspunkt i elevens erfaringsrom. Vi finner også en gruppeoppgave som jeg har nevnt tidligere. Oppgaven kan løses individuelt eller i gruppe. Denne arbeidsmetoden dekker både det formale og den nye historiedidaktikken ved at oppgaven går ut ifra elevens erfaringsrom og egner seg godt til å utvikle historiebevissthet.

## Sammenlikning

### *Portal og Tidslinjer*

På mange områder er det likheter mellom serien til Det Norske Samlaget og serien til Aschehoug. Kronologi danner strukturen for det historiske stoffet og deretter i kassemodellen. Begge bøker har hoveddeler med hver sine støttekapitler. Her får vi en oversikt og en innledende innføring over hva som kommer videre i boken.

Tidslinjer dekker den nye historiedidaktikken i ganske stor grad. Vi får forbindelser mellom tidsdimensjonene i begge lærebøkene. I *Tidslinjer* ser vi likevel at forbindelsene forekommer oftere og tettere mellom hver tekst, enn det gjør hos *Portal*.

Videre kan vi se at arbeidsoppgavene i *Arbeidsportalen* og *Perspektivtekstene* setter eleven som utgangspunkt. Det handler ofte om hva eleven tror og vet fra før og begge læreverkene legger til rette for at besvarelsen tar utgangspunkt i eleven. Det som gjør *Tidslinjer* forskjellig, er at det ikke medfølger et eget arbeidshefte til lærebøkene deres. ”*Arbeidshefte*” er på en måte inkludert i lærebøkene i form av egne deler i boka som heter *Historieforståelse og metoder*. Mellom verkene er det ellers innholdmessig likheter i form av arbeidsoppgaver og kildeoppgaver. Begge verkene tar vare på eleven ved å ta utgangspunkt i elevens erfaringer. Oppgavene preges av kildekritiske oppgaver, men vi kan også finne andre varierte oppgaver som gruppeoppgaver. Begge seriene har gruppeaktiviteter i arbeidsoppgavene som bidrar til å øve opp de tekniske sidene ved historiebevissthet. Tabu og kortspillene i *Tidslinjer* er et par eksempler på dette. På bakgrunn av dette kan vi si at den nye historiedidaktikken preger begge bøkene i form av tekster og arbeidsoppgaver.

Lærebøkene fra Aschehoug og Det Norske Samlaget er tydelig på at elevene allerede har historiebevissthet gjennom å trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid. Denne sammenhengen blir elevene formidlet gjennom stort sett alle delene i læreverkene. Læreverkene åpner opp for en fremstillingspluralisme i arbeidsoppgavene. Elevene oppfordres til å skape sin egen historiekonstruksjon ved å koble fortid, nåtid og framtid. Dette bidrar til at elevene ser seg selv i historien, finne mening og utvikle sin egen identitet ved å konstruere sin egen historie. I tillegg bidrar arbeidsoppgavene og perspektivtekstene som er til stede å øve og forsterke historiebevisstheten. Selv om begge læreverkene gjør dette på to forskjellige måter.

*Tidslinjer* har ”alt” i to bøker, og dette kan være en fordel for sluttbrukeren og læreren. Men så kan det være et spørsmål om det er for få oppgaver sammenlignet med *Portal* og *Historie* sine bøker.

Et tredje moment er at *Tidslinjer* ikke har et ”utrop” om å utvikle historiebevissthet, som vi kan finne hos *Portal*. Likevel klarer *Tidslinjer* å trekke den nye historiedidaktikken oftere inn i teksten. Et viktig middel for å utvikle historiebevissthet er at *Tidslinjer* har *perspektivtekster* på slutten av hvert kapittel. Disse *perspektivtekstene* lager sammenhenger mellom tidsdimensjonen i sterkere grad enn hovedteksten gjør, og avslutningsvis kan vi finne oppgaver der eleven må trekke linjer selv. Her får eleven mulighet til å konstruere sin egen forståelse av fortiden og av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Dette er avgjørende for å utvikle historiebevissthet men dette dekker også Sven Sødning Jensen tenkning om at man må starte historien fra elevens erfaringsrom. Dette gjør at den nye historiedidaktikken får en sentral posisjon i samme grad som *Portal* serien gjør. Vi må huske

på at den nye historiedidaktikken allerede er dekt i hovedteksten sammen med de tilhørende arbeidsoppgavene. *Perspektivtekstene* kan derfor ses som et område hvor den nye historiedidaktikken blir praktisert i høyere grad enn tidligere.

En forskjell er at *nærtekstene* gjør at *Tidslinjer* skiller seg ut fra andre verker. I disse innledende tekstene får vi et innblikk i historien gjennom personer som er plassert i fortiden. Gjennom personene får vi gjerne en beskrivelse av fortiden som kan bidra til å stimulere engasjement og empati. Mange av nærtekstene er fiksjoner der forfatteren har bidratt med egne innlevelser og fantasi. Dette gjør at elevene skaper et bilde og en opplevelse av fortiden som de tar med seg videre inn i kapitlet. På denne måten skaper *Tidslinjer* engasjement før man kommer til hovedteksten. Dette er en unik egenskap som *Tidslinjer* er alene om.

En interessant diskusjon hadde vært om *Tidslinjer* har samme struktur som *Portal* har i lærebøkene deres i forhold til historieundervisningsteoriene. I *Portal* er de materiale og de formale teoriene til stede for å støtte opp under den nye historiedidaktikken, historiebevissthet. Men hos *Tidslinjer* kan lærebøkene være et resultat av en syntese mellom historieundervisningsteoriene. Det er et par forhold som ligger til grunn for dette. For første er lærebøkene delt inn i nærbildetekst, hovedtekst og arbeidsoppgaver. Deretter får vi *perspektivtekstene* og *historieforståelse og metoder*. Nærbildetekstene skaper engasjement, hovedteksten skal formidle og arbeidsoppgavene skal skape ferdigheter. Med *perspektivtekstene* blir den nye historiedidaktikken dekket, mens man finner de kildekritiske arbeidsoppgavene i historieforståelse og metoder som utvikler kritisk sans. Alle delene har sine viktige bruksområder, men til sammen utgjør de en helhet. Spesielt *perspektivtekstene* og *historieforståelse og metoder* er med på å bidra til å styrke opp mot helheten. Men spørsmålet blir, hva er "helheten" eller hva består den av? Hva er hensikten? For det første kan vi spore opp forbindelser mellom tidsdimensjonene i nesten alle delene i lærebøkene, med unntak av nærtekstene. For det andre er at er det mulig å spore opp en mengde arbeidsoppgaver som besvares ut ifra elevens egen forutsetning og erfaringsrom. På bakgrunn av dette mener jeg Aschehougs *Tidslinjer* forsøker å legge til rette for at eleven skal praktisere historie, gjennom historiebevisstheten. Når *Tidslinjer* legger til rette for en slik praksis så synes jeg det er merkelig at det ikke understreker dette i begynnelsen av boken som *Portal* og *Cappelen* gjør med deres serie. Det virker som om *Tidslinjer* er opptatt med å dekke læreplanen men unnlater å fortelle hva som er hensikten med faget, historie.

Hvis vi ser bort ifra *perspektivtekstene og historieforståelse og metoder* er verkene *Tidslinjer og Historie* ganske like. Begge læreverkene bygger det historiske stoffet etter kronologi. Deretter er stoffet delt inn i kassemodellen. Begge læreverkene har innledende tekster som skaper engasjement og opplevelse. Deretter en hovedtekst og tilhørende repetisjons og arbeidsoppgaver.

I læreverket *Historie* kan vi se at arbeidsoppgavene dekker en rekke egenskaper som er vektlagt i historieundervisningsteoriene. På mange måter blir arbeidsbøkene overflødig, men innholdmessig finner vi flere kildeoppgaver og oppgaver som trekker linjer mellom fortid, nåtid og framtid. I *Tidslinjer* er lærebøkene delt inn i viktige områder der hver del hovedsakelig spesialiserer seg på et område i forhold til historieundervisningsteoriene.

Læreverket *Historie* er likevel mer tradisjonelt og enklere bygd opp enn *Tidslinjer*. Læreverket er delt inn i kapitler istedenfor å ha store hoveddeler med støttekapitler som vi finner i *Tidslinjer* og *Portal*. Både *Tidslinjer* og *Historie* er preget av en objektivistisk oppfatning i hovedteksten, men vi kan se at *Historie* er opptatt av å formidle det historiske stoffet mens *Tidslinjer* oftere er elevsentrert i hovedteksten ved å trekke linjer mellom tidsdimensjonene oftere enn det vi finner i *Historie*.

## Del 4

### 4.1 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvorfor skolefaget historie er viktig. Jeg spurte i begynnelsen av oppgaven om ”*hva slags funksjon eller oppgave skal historie som skolefag ha i dag?*”. Det viser seg at i den historiedidaktiske debatten er det tre teoriretninger som behandler dette spørsmålet. Først og fremst har vi de materiale undervisningsteoriene. I denne teoriretningen har vi to ytterpunkter som forsøker å skape holdninger på svært ulike måter. Den klassiske teorien ønsker å skape holdninger som reflekterer et folk, et samfunn eller idealer gjennom *fortellingen*. Fortiden uttrykker og utgjør menneskelige kvaliteter som elevene kan dannes etter. På det andre ytterpunktet har vi den objektivistiske teori som mener at det historiske stoffet er en kulturarv som skal overleveres og innlæres ved å *formidle* det historiske stoffet så objektivt som mulig. Det er snakk om å nå essensen i historie, og elevens dannelse består av å ta opp seg kulturens objektive innhold slik den foreligger vitenskapelig.

Den andre teoriretningen kalles de formale undervisningsteoriene. De formale undervisningsteoriene tar utgangspunkt i eleven og bruker historien som et verktøy til å skaffe

eleven ferdigheter. Fortiden står ikke sentralt, men det er de metodiske sidene ved skolefaget historie som man konsentrerer seg om. Man fremhever derfor kildekritikken. Med kildekritikken mente man at skolefaget historie kunne bidra til å utvikle kritisk sans for å motstå manipulering og propaganda.

Den nye historiedidaktikken brøt derimot med de tradisjonelle historieundervisningsteoriene. Man mente at alle hadde historiebevissthet og det var viktig å gjøre seg bevisst om at mennesket og alle samfunnsinnretninger og former for samliv det har etablert eksisterer i tid, at de altså har en opprinnelse og en framtid. Det handlet om å utvikle historiebevissthet som kunne bidra til å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Og på denne måten å forstå seg selv som skapt av historien, men også en som skaper historie. På den måten finner man sin plass i det ”store bildet” ved å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskapet.

I andre del av oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan historieundervisningsteorier reflekteres i lærebøkene fra Det Norske Samlaget, Cappelen og Aschehoug ut ifra et analyseskjema. Det viser seg at mange av tekstene og oppgaveheftene kan vise flere sider av historieundervisningsteoriene enn å bare følge en historieundervisningsteori. Ved å følge lærebøkens stoffinndeling og struktur har jeg forsøkt å trekke ut et hvilken historieundervisningsteori hver del preges mest av. Til slutt dannet jeg meg et helhetsinntrykk av hvordan lærebøkene reflekterte historieundervisningsteoriene. Alle tre læreverkene er gode på å reflektere historieundervisningsteoriene.

*Historie og Tidslinjer* er læreverkene som bygger undervisningsteoriene ut ifra en syntese modell. Fra den klassiske teorien henter den opplevelse og engasjement og overlevering av en kulturarv. Dette finner vi ved nærttekstene, sitatene og det er gjort mest plass for Norsk og vestlig historieskrivning. Fra den objektivistiske teorien finner vi det historiske stoffet delt inn i kronologi og kassemodellen, slik at de lange utviklingslinjene og sammenhengen blir synlig. I tillegg kan vi finne repetisjonsoppgaver. Fra de formale teoriene kan vi hente kildekritikken som en sentral historisk metode for å utøve kritisk tenkning. Dette finner vi i *Historieforståelse og metode* delen i *Tidslinjer* og i arbeidsoppgavene og arbeidsbøkene til *Historie*.

Fra den nye historiedidaktikken kan vi fremheve at det ofte trekkes opp sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Dette sporer vi opp i perspektivtekstene og i arbeidsoppgavene i *Tidslinjer* og arbeidsoppgavene i *Historie*. I tillegg finner vi dem i forbindelse med hovedtekstene i begge læreverkene. De fremstår som implisitte utsagn eller



som eksplisitte. Begge variantene finner vi i arbeidsoppgavene og i hovedtekstene. Lærebøkene gir en rimelig god balanse mellom historieundervisningsteoriene og viktigst av alt er at eleven blir ivaretatt ved at mange av oppgavene og tekstene som er i lærebøkene tar utgangspunkt i elevens erfaringsrom og besvarelse. Dette er en viktig forutsetning uansett hvilken historieundervisningsteori vi har med å gjøre.

Portal har et mer eksplisitt uttrykt syn på historieundervisningsteoriene. Allerede i første kapittel i Portal vg2 får vi presentert hva hensikten er med skolefaget historie. Identitet, sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid og frihet og valg, er noe av de stikkordene som fremheves. På bakgrunn av dette dekkes den nye historiedidaktikken tydelig. Videre utover hovedtekstene kan vi se at læreverket forsøker å koble sammen tidsdimensjonene. Selv om hovedtekstene bærer preg av objektivismen kan vi likevel spore opp bånd som trekkes mellom fortid og nåtid. Etter hovedtekstene finner vi avslutningsvis oppsummeringspunkter og en avsluttende diskusjonsoppgave. De fleste oppgavene tar utgangspunkt i eleven og nåtiden, og i mange av oppgavene er det muligheter for å koble sammen tidsdimensjonene, implisitt eller eksplisitt.

Arbeidshefte til Portal dekker hovedsakelig de formale teoriene og vi finner konsentrasjonen av kildeoppgaver i arbeidshefte. Likevel kan vi se at mange av oppgavene tar utgangspunkt i eleven og elevens erfaringer. Områdene «*Inn i historien*», «*Grav i historien*», «*Hva tenker du på nå?*» som del to og tre er delt inn i kan gjerne ses som en praktisering av historiebevissthetens innhold og utvikling i sin helhet. Mange av oppgavene tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og erfaringsrom. Med andre ord, - Lærebøkene og arbeidshefte er så gjennomsyret av den nye historiedidaktikken at det er vanskelig å finne områder der den materiale eller den formale teori står selvstendig. På bakgrunn av dette mener jeg at læreverket preges av og ønsker å fremstå som et læreverk for den nye historiedidaktikken hvor de materiale og formale historieundervisningsteori får en understøttende rolle med å bygge opp under den.

Styrken i masteroppgaven har vært at det er redegjort for tre undervisningsteorier. Undervisningsteoriene er blitt utredet og kategorisert i forhold til målsetning, innhold og metode. Deretter har det blitt konkretisert i et analyseskjema som er blitt brukt til å analysere lærebøker. Jeg mener at analyseskjemaet kan brukes til å analysere andre historiske materialer som lærebøker, læreplaner og i forhold til den historiedidaktiske debatten for å finne igjen kjennetegn på undervisningsteoriene. I tillegg kan hver teori ses hver for seg og bli brukt om på de overnevnte materialene. Jeg har forsøkt i denne oppgaven å se undervisningsteoriene i

forhold til strukturen lærebøkene er bygd opp etter. Oppgaven forteller derfor ikke så mye om *innholdet* i læreverkene. For eksempel hvilket historisk stoff som kjennetegnes av de ulike historieundervisningsteoriene. Jeg mener dette krever en samkjøring med læreplanen. Analyseskjemaet kan også bli brukt i dette tilfellet.

## Referanseliste:

### Generelle bøker:

- Iggers and Wang (2008). *A Global History of modern Historiography* Edinburgh 2008: Pearson Education Limited
- Imsen, Gunn (2009). *Læreren verden Innføring i generell didaktikk* Oslo 2009: Universitetsforlaget
- Johansen og Sommer (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* Oslo: Universitetsforlaget
- Kjelstadli, Knut (2005). *Fortida er ikke hva den en gang var* Oslo 1999: Universitetsforlaget
- Koritzinsky, Theo (2007). *Samfunnsfag* Universitetsforlaget
- Lorentzen, Svein (2005). *Ja vi elsker: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000* Oslo: Abstrakt forlag
- Nordahl, Thomas (2009). *Eleven som aktør* Oslo:2002 Universitetsforlaget
- Säljö, Roger (2001). *Læring i Praksis* Oslo:2001 J.W. Cappelens forlag a.s
- Skaalvik og Skaalvik (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar* Oslo:1988 Tano A.S

### Metodebøker:

- Brinkmann og Tanggaard (2010). *Kvalitative metoder en grundbok* København:2010 Hans Reitzels Forlag
- Bourdillon, Hilary (1992). *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis* Amsterdam/Lisse : Swets & Zeitlinger
- Johnsen, Egil Børre (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope* Oslo: Universitetsforlaget

### Didaktiske bøker:

- Jensen, Sven Sødning (1978). *Historieundervisningsteori* Oslo: København Forlag
- Bøe, Bjarne Jan (1984). *Barn og Historie* Universitetsforlaget
- Bøe, Bjarne Jan (1995). *Faget om fortiden* Oslo: Universitetsforlaget
- Bøe, Bjarne Jan (2002). *Bildene av fortiden* Kristiansand 2002: Høyskoleforlaget AS
- Bøe, Bjarne Jan (1999). *Barnet og Fortellingen* Oslo: Høyskoleforlaget AS

- Hiim og Hippe (1996). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling* Oslo 1993: Universitetsforlaget
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og Didaktik – Nye studier* Århus: Klim Forlaget
- Blom, Kari og Helle, Knut (1997). *Historie- hva, hvordan og hvorfor?* Fagbokforlaget

#### **Tidsskrifter:**

- Eikeland, Halvdan (2001). Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/2001 - 85
- Angvik, Magne (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 66/1982:s. 367

#### **Skolebøker:**

- Abrahamsen, Olav, Dyrvik, Ståle, Nielsen, May-Brith Ohman, Aase, Andreas (2008): *Portal- Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*, Oslo, Det Norske Samlaget
- Arnesen, Ellen, Dyrvik, Ståle, Lund, Erik, Nielsen, May-Brith Ohman, Skøien, Pia (2008): *Arbeidsportal – Verdenshistorie og Norgeshistorie*, Oslo, Det Norske Samlaget
- Dyrvik, Ståle og Aase, Andres (2009): *Portal – Verdenshistorie og Norgeshistorie Før 1750*, Oslo, Det Norske Samlaget
- Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind, Sveen, Asle, Aastad, Svein A (2007): *Historie vg2 – Fra de eldste tider til 1700-tallet*, Oslo, Cappelen Forlag As
- Libæk, Ivar, Stenersen, Øivind, Sveen, Asle, Aastad, Svein A (2008): *Historie vg3 – Fra 1700-tallet til i dag*, Oslo, Cappelen Damm As
- Fossum, Kristin, Myhrvold, Tor Arne, Ugland, Ellen (2007): *Historie vg2-Fra de eldste tider til 1700-tallet, Arbeidsbok*, Oslo, Cappelen Forlag As
- Fossum, Kristin, Myhrvold, Tor Arne, Ugland, Ellen (2007): *Fra 1700-tallet til i dag, Arbeidsbok*, Oslo, Cappelen Damm As
- Eliassen, Engeli, Eriksen, Grimnes, Skovholt, Sprauten (2007): *Tidslinjer 1 Verden og Norge, Historie vg2* Aschehoug

- Grimnes, Øhren, Eriksen, Wiig, Ertresvaag, Eliassen, Skovholt (2008): *Tidslinjer 2 Verden og Norge, Historie vg2* Aschehoug

### **Mastergradsoppgaver:**

- Abrahamsen, Martin (2011). *Sovjetunionen 1924-1953 i norske skolebøker. Fremstillingen av Stalin og Sovjetunionen under Stalin i norske skolebøker fra 60-tallet og til i dag* Universitetet i Tromsø
- Ask, Liv Toril Viland (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet: en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976-2007* Universitetet i Stavanger
- Folkenborg, Håkon Rune (1999). *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker* Universitetet i Tromsø
- Mikalsen, Kristin (2007). *Historieformidling og oppdragelse. Nazisme og andre verdenskrig i norske og tyske lærebøker i historie fra 1950-tallet til i dag* Universitetet i Tromsø
- Sæten, Trond (2009). "Det er altså en form for nedvurdering". *Hvordan framstilles andre verdenskrig i Nord-Norge i skolebøker for gymnas og videregående skole?* Universitetet i Tromsø
- Sletbakk, Bjørn-Terje. *Europa i Afrika, Et utviklende overgrep: Fremstillingen av kolonitiden i Afrika fra 1870 til 1960 i historiebøker for gymnas og videregående skole* Universitetet i Tromsø

### **Internett**

- [www.cappelendammundervisning.no/undervisning/om\\_oss/project-detail.action?id=123450&query=&richList=true&facet=ft\\_level%3AVidereg%C3%A5ende%7C](http://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/om_oss/project-detail.action?id=123450&query=&richList=true&facet=ft_level%3AVidereg%C3%A5ende%7C) (09.05.2013)
- [www.samlaget.no/nn-no/utdanning/vgs/historie/portal/meir-om-verket.aspx](http://www.samlaget.no/nn-no/utdanning/vgs/historie/portal/meir-om-verket.aspx) (09.05.2013)

### **Bilde:**

- Hiim og Hippe (1996). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling* Oslo 1993: Universitetsforlaget s. 94

