

Utvikling av elevers historiebevissthet – en diskusjon av relevante lærebøker

En studie av hvordan fire lærebøker legger opp til å utvikle elevers
historiebevissthet

Inger Genberg



Masteroppgave i historie: HIS350

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Universitetet i Bergen

Vår 2023

© Inger Genberg

2023

<https://bora.uib.no>

Abstract

Historical consciousness - the ability to understand the coherence between the past, present and future and place oneself in the grand scheme of time and place, has for several years played a central part in both Norwegian and international history didactics. Within the last two curriculum reformations, it has been emphasized as an important part of the subject of history and social studies. The goal of this master's thesis has been to shed light on how four textbooks seek to develop students' historical consciousness. To do so, I have looked into two different topics: historical consciousness and curriculums. History didacticians such as Erik Lund, Jan Frode Hatlen, Ketil Knutsen, Lise Kvande, Nils Naastad, Claudia Lenz, Trond Risto and May-Brith Ohman Nielsen, as well as their background in Anglo-American, German and Danish history didactics, contribute with different perspectives on the development of historical consciousness. I have studied *Kosmos 10*, *Portal*, *Relevans 10* and *Alle tiders historie* while utilizing Wolfgang Marienfeld's descriptive analytic method for textbook analysis, and compared them by using elements of group analysis.

The textbooks vary in their ways of aiming to develop students' historical consciousness. Both *Kosmos 10*, *Portal* and *Alle tiders historie* portray a view of historical consciousness that aligns more with the Anglo-American tradition than the Danish-Nordic school. The textbooks tend to focus on insight to historical knowledge and methods, rather than insight into the students themselves. *Kosmos 10* and *Alle tiders historie* do however contain student active tasks, which involves the students somewhat in self-reflection. *Relevans 10* differs from the other three, mainly because it is structured thematically instead of chronologically. Therefore, the students must actively work in a variety of ways to see the coherence between the past, present and future. *Relevans 10* also focus on individual formation, not only education, which is equivalent to the Danish-Nordic tradition. This master's thesis shows that how the textbooks attempt to develop students' historical consciousness depends on the tradition of history didactics they portray and the curriculum they represent.

English title: Developing Students' Historical Consciousness – a Discussion of Relevant Textbooks

Forord

Da var det endelig min tur. Dette prosjektet har virkelig vært en berg-og-dal-bane av følelser, og jeg har kjent på både frustrasjon, usikkerhet og håpløshet. Likevel, når jeg nå ser tilbake på året som har gått, er det ikke disse følelsene som er mest fremtredende. Masterprosjektet har nemlig mest av alt bydd på både læring, motivasjon og glede. Oppgavens innlevering markerer med dette slutten på en epoke som uten tvil har formet meg som person. Den vemodige følelsen jeg sitter igjen med taler sin sak, og det er derfor mange mennesker som fortjener en takk.

Denne masteroppgaven hadde ikke kommet i havn uten veileder Merethe Roos. Takk for din ro og din tro på prosjektet mitt.

En stor takk må også rettes til gjengen på studiet. Den lille gruppen vi har vært har føltet inkluderende, god og varm, og har nok ubevisst styrket min trygghet i hvem jeg er. Det er noe som alltid vil være med meg.

Takk også til familien. Mamma, pappa og Åsmund; deres totale mangel på bekymring har styrket meg i troen på at jeg er kapabel til å få til alt jeg vil – også dette. Frida; søsteren jeg ikke visste jeg trengte. Dine utallige besøk har bidratt med energi og glede som har vært helt avgjørende dette året.

Og sist, men ikke minst: takk Marie. Takk for at du har vist meg at livet blir det man gjør det til. Dine fantastiske middager og våre samtaler om livet og fremtiden, har gjort selv tunge dager lyse. Jeg gleder meg til en ny hverdag med deg.

Bergen, mai 2023

Inger Genberg

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tematikk og formål	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Lærebøker som forskningsmateriale	6
1.4 Studentoppgaver	7
1.5 Lærebøkene	8
1.6 Begrepsavklaring	9
1.6.1 Læreplan	9
1.6.2 Lærebøker	10
1.6 Oppgavens struktur.....	10
2. Metode.....	11
3. Utviklingen av og debatten om historiebevissthet	13
3.1 Historiebevissthet i internasjonal kontekst	13
3.2 Historiebevissthet i norsk kontekst.....	20
3.2.1 Lise Kvande & Nils Naastad.....	20
3.2.2 May-Brith Ohman Nielsen.....	22
3.2.3 Jan Frode Hatlen	23
3.2.4 Erik Lund	24
3.2.5 Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen.....	26
3.2.6 Ketil Knutsen	27
3.2.7 Mitt perspektiv på historiebevissthet	29
4. Læreplaner og kontekst	31
4.1 LK06.....	31
4.1.1 Historiebevissthet i SAF1-03	34

4.1.2 Historiebevissthet i HIS1-02.....	35
4.2 LK20.....	36
4.2.1 Historiebevissthet i SAF01-04.....	39
4.2.2 Historiebevissthet i HIS01-03.....	40
4.3 Hva har læreplanene av betydning?.....	41
5. Kriterier for analyse	43
5.1 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev	43
5.2 Møteplass for ulikhet og mangfold.....	44
5.3 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål.....	45
6. <i>Kosmos 10</i>	46
6.1 Presentasjon av læreverket	46
6.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev	46
6.3 Møteplass for ulikhet og mangfold.....	51
6.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål.....	55
6.5 <i>Kosmos 10</i> oppsummering.....	57
7. <i>Portal</i>	59
7.1 Presentasjon av læreverket	59
7.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev	59
7.3 Møteplass for ulikhet og mangfold.....	63
7.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål.....	67
7.5 <i>Portal</i> oppsummering	71
8. <i>Relevans 10</i>	72
8.1 Presentasjon av læreverket	72
8.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev	72
8.3 Møteplass for ulikhet og mangfold.....	77

8.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål	80
8.5 <i>Relevans 10</i> oppsummering	84
9. <i>Alle tiders historie</i>	85
9.1 Presentasjon av læreverket	85
9.2 Utvikling av identitet og fellesskap	85
9.3 Møteplass for ulikhet og mangfold.....	89
9.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål	93
9.5 <i>Alle tiders historie</i> oppsummering	96
10. Sammenlignende analyse	98
11. Avslutning	103
12. Litteraturliste	104

1. Innledning

Da jeg var 12 år leste jeg en biografi som het *Nord-Korea - ni år på flukt fra helvete*, som endret mitt syn på både fortiden jeg ikke hadde opplevd, nåtiden jeg var en del av, og fremtiden både jeg og alle etterkommere skal få oppleve. Eunsun Kim sine velvalgte og gripende ord fikk meg; en ung, norsk jente som ikke hadde tenkt særlig over sammenhengen mellom den historiske fortid, og det utgangspunktet jeg fikk da jeg ble født, til å fundere over min plass i historien. Hvorfor er jeg her? Hvorfor har andre et annet utgangspunkt enn meg? Hvordan har historien formet meg, og hvordan kan jeg forme min egen fremtid? Det er først i senere tid jeg har blitt bevisst på at min lille oppdagelse var en del av en større prosess kalt *historiebevissthet*. Boken til Eunsun Kim hadde en fengslende effekt på meg, og dette fikk meg til å tenke på; Hvordan kan lærebøker i skolen bidra i utviklingen av denne innsikten?

1.1 Tematikk og formål

Denne masteroppgaven har to temaer som flettes inn i hverandre; historiebevissthet, og lærebøker i historie og samfunnsfag. Historiebevissthet er et komplekst begrep som kan forstås på flere ulike måter avhengig av hvem som definerer det. Felles for de ulike tilnærmingene til begrepet er at historiebevissthet handler om å kunne se sammenhenger mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid (Kvande & Naastad, 2019, s. 45). Uenighetene oppstår i form av *hvordan* historiebevissthet utvikles. Historikere fra den tysk-nordiske skolen, der historiebevissthet utgjør utgangspunktet for historiedidaktikken, mener historiebevisstheten utvikles over tid og gjennom hvert individs møter med historie på arenaer som film, museumsbesøk, samtaler, byvandring, reiser, nyheter, skolefag eller bøker (Jensen, 2003, s. 88). Historiebevissthet er som et endeløst livsprosjekt som er unikt for hvert menneske (Bøe, 2002, s. 2). Mitt møte med en historie fra en annen tid og et annet liv er derav bare en liten del i utviklingen av min egen historiebevissthet. Andre historikere med bakgrunn i den angloamerikanske og den pragmatiske tradisjonen, mener at historiebevissthet ikke kan utvikles uten historisk kunnskap og innsikt i historievitenskapelige arbeidsmetoder og nøkkelbegreper (Hatlen, 2020, s. 158). Det vil si at innsikten jeg opplevde at jeg tilegnet meg ikke ville vært mulig uten et bakteppe av historisk kunnskap, samt evnen til å sette boken i en kontekst som kilde til kunnskap, forståelse og bevissthet. Denne uenigheten skaper et interessant utgangspunkt for hvordan skolen skal forholde seg til historiebevissthet.

For skolen spiller en essensiell rolle i formingen av fremtiden. Gjennom 13 år skal elever lære seg det regjeringen mener er sentralt for at de skal klare seg både i livet, arbeid og samfunnet, som fremhevet i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Styringsdokumentene som legger føringen for skolens innhold og visjon har derfor mye makt. De siste årene har det blitt innført nye læreplaner i alle fag i grunnskolen og på videregående. Kunnskapsløftet LK06 er blitt erstattet med Fagfornyelsen LK20, på bakgrunn av et ønske om å øke elevenes utbytte av opplæringen og samfunnsutviklingen med tanke på kunnskap, befolkning, kommunikasjon og teknologi (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 6). For samfunnsfaget og historiefaget betyr overgangen fra LK06 til LK20 blant annet at historiebevissthet har fått en tydeligere rolle. I historiefaget på videregående har historiebevissthet blitt et eget kjerneelement, og i samfunnsfaget på ungdomsskolen er historiebevissthet fremhevet som en del av kjerneelementet «Identitetsutvikling og fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik mener regjeringen at å utvikle elevers historiebevissthet er viktig for å forberede dem på å ta del i det raskt utviklende samfunnet. I håndboken *Historiebevissthet og historiebruk i skolen* hevder Ketil Knutsen at historiebevissthet har fått en betydningsfull plass i skolen fordi det er et større behov for å utvikle elevers historiebevissthet nå enn før (Knutsen, 2023, s. 18). Moderniseringen og globaliseringen har åpnet opp for flittigere og mer mangfoldig historiebruk, og når mengden historiebruk øker, må også evnen til å navigere historiebruken styrkes. Det mener han historiebevissthet bidrar til. Å skrive denne oppgaven er med dette et forsøk på å øke innsikten i hvordan skolen kan bidra til å realisere regjeringens krav om å styrke elevers historiebevissthet.

Selv om utviklingen av historiebevissthet fremheves som utrolig viktig, har de nye læreplanene skapt sterke reaksjoner. Allerede under høringer av de tidligere versjonene før de nye læreplanene ble vedtatt før jul i 2019, ga flere uttrykk for at historiefaget og geografifaget ble skjøvet til side til fordel for samfunnsfaget (Adriansen, 2020). De mente at mangelen på et historisk perspektiv kunne føre til at elevene fikk en svekket forståelse av hvordan og hvorfor verden har utviklet seg slik den har gjort. Kronikken «Hva skal vi med historiefaget?», gir uttrykk for at historiefaget har fått en svekket dimensjon i den nye læreplanen for samfunnsfaget i grunnskolen. Forfatterne hevder at LK20 har fjernet historiefaglige nøkkelbegreper som tar fra elevene redskapene som kan bidra til at de kan forstå seg selv som en del av en historisk kontekst (Maliks, Roll-Hansen, Rosland & Roos, 2022). Den norske historiske forening også har kritisert den nye læreplanen i samfunnsfag i grunnskolen for å minimalisere historiefaget (Hagen, Korbøl & Landsem, 2019), og det har vært skrevet flere

debattinnlegg der det deriblant påpekes at læreplanen i historie på videregående er for uspesifikk, undergraver allmennkunnskap og er derav vanskelig å gjennomføre i praksis (Olsen, 2018). Reaksjonene lot heller ikke vente på seg da daværende kunnskapsminister Guri Melby la fram Fullføringsreformen vinteren 2021, der et av tiltakene var å redusere antall fellessfag i den videregående skolen, inkludert historie, til fordel for et “fremtidsfag”. Ideen bak et såkalt fremtidsfag var at elevene skulle lære seg å tenke kritisk, etisk, miljøbevisst og utvikle kunnskap om demokrati (Meld. St. 21 (2020-2021)). Kronikker som “Parodisk historieløst, Melby” (Eriksen, 2021) og “Håper hun ikke mente det” (Hobbelstad, 2021), der titlene er en spesifikk kritikk av Melbys innhold, hevder at hun ikke ser verdien av historiefaget. Det tok ikke lang tid før regjeringen valgte å skrote visjonen om et “fremtidsfag” på grunn av for åpne mål og ambisjoner (Hauge, 2021). Slik ser vi at de nye læreplanene der historiebevissthet har fått en fremtredende rolle, ikke har vært helt uproblematisk.

De nylige endringene i læreplaner, og det enorme engasjementet læreplaner har vekket hos lærere og historikere, har gjort meg nysgjerrig på hvilken makt som egentlig ligger i læreplaner. Som en snart ferdigutdannet lektor har jeg kun erfaring med LK06 og tilhørende lærebøker fra et elevperspektiv. Gjennom studiet har jeg opparbeidet meg innsikt i LK20, men jeg har ikke fått oppleve å jobbe som lærer med denne læreplanen enda. Ved siden av et ønske om å styrke den generelle forståelsen av skolens rolle i realiseringen av regjeringens forventninger, har jeg følgelig lyst til å opparbeide meg innsikt i de to læreplanene, hvorfor det trengtes en ny læreplan, og hvilke føringer og rammer læreplanene har lagt for historiefaget.

I tillegg til en interesse for historiebevissthet, og en nysgjerrighet på læreplanens sammenheng med historieundervisningen, har jeg lyst til å studere lærebøker. Som nevnt innledningsvis har jeg personlig alltid hatt en interesse for bøker, og har opplevd hvilken fengslende effekt de kan ha på mennesker. På den andre siden vet jeg også hvor tungt det kan være å lese bøker som ikke vekker entusiasme eller oppleves som relevante. Bøker har med dette et stort potensial. I løpet av min skolegang, og gjennom praksisperioder, har jeg opplevd at lærere har tatt helt avstand fra lærebøker i sin undervisning. Om dette har vært et bevisst valg fordi de har opplevd den aktuelle læreboken som tung å anvende i undervisningen, eller fordi de har hatt egne ideer som har gått utenfor det en lærebok har kunnet tilby, vet jeg ikke. Jeg har derimot opplevd at langt flere lærere følger læreboken slavisk i undervisningen, også i

historiefaget. Dette bekreftes av flere studier, deriblant Justvik sin studie: “Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld?” (Justvik, 2014) og Kari Elisabeth Bachmann sin doktorgrad “Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis” (Bachmann, 2005). Det å studere lærebøker kan derfor bidra til innsikt i hvilke kunnskaper og ferdigheter som praktiseres, og skolefags utvikling.

Som tilgjengelige hjelpemidler kan lærebøker ha stor effekt på både utformingen av og utbytte av undervisning, og av den grunn ønsker jeg å studere lærebøker i relasjon til historiebevissthet. Dette kan være spesielt interessant nå som verden i mye større grad enn på begynnelsen av 2000-tallet er digitalisert og fordi de nye læreplanene som lærebøkene baseres på har skapt stor debatt. Hvordan kan lærebøker bidra i undervisningen? Hvordan kan jeg som lærer forholde meg til læreplaner og lærebøker parallelt? Og hvordan legger lærebøker i historiefaget opp til å utvikle elevers historiebevissthet? Det er dette den følgende masteroppgaven skal handle om.

Jeg har flere formål med masteroppgaven. Først og fremst vil en studie av historiebevissthet i lærebøker kunne bidra til økt innsikt i historiebevissthet, lærebøker og historiedidaktikk. Studien vil kunne si noe om hvordan lærebøker legger opp til at elever skal utvikle en egenskap, innsikt og kunnskap så viktig og abstrakt som historiebevissthet. Arbeidet gjort i denne studien vil også kunne gi bredere forståelse for sammenhengen mellom historiebevissthet som forskningsområde innenfor fagfeltene historie og historiedidaktikk, og skolen. Hvilken status har historiebevissthet i historiedidaktikken sammenlignet med skolefaget historie? Men like viktig som å bidra til et forskningsfelt, er den personlige kompetansen jeg håper å sitte igjen med. Til tross for at historiebevissthet har vært diskutert ved flere anledninger i løpet av studiet, har dette i mindre grad vært diskutert som en innsikt vi skal utvikle hos elevene. Det har heller ikke vært lagt fokus på hvilke ressurser vi som lærere har, og hvordan vi kan bruke dem. Ved å studere lærebøker og deres tilnærming til historiebevissthet håper jeg å sitte igjen med viktig kunnskap jeg kan ta med meg ut i yrket som ferdigutdannet lektor. Til syvende og sist er det lærer jeg skal bli, og jeg ønsker å tilegne meg så mye jeg kan av kunnskap og forståelse om yrket og hverdagen jeg skal ut i.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I arbeidet med utformingen av en problemstilling har min interesse for historiebevissthet og undervisning i historie spilt en viktig rolle. Det var først i den siste praksisperioden på

videregående jeg fikk en lærebok i hånda, og skulle finne en måte å anvende den for å møte kompetansemålene. Uten å ha jobbet med lærebøker som undervisningsressurs, opplevde jeg dette som vanskelig. Valget falt derfor på å studere lærebøker i historie og samfunnsfag.

Jeg har formulert følgende problemstilling for masteroppgaven:

«Hvordan legger lærebøker i historie og samfunnsfag opp til å utvikle historiebevissthet hos elever på videregående og på ungdomsskolen?»

Den brede hovedproblemstillingen legger til rette for tilspissede forskningsspørsmål. Spesifiserte forskningsspørsmål kan snevre inn hvilke temaområder som er spesielt viktige for å svare på hovedproblemstillingen for denne masteroppgaven. Forskningsspørsmålene er formulert slik:

1. *“Hvordan har endringene fra LK06 til LK20 påvirket historiebevissthet sin rolle i historiefaget, og hvordan kommer endringene til syne i lærebøkene?”*
2. *“Er det en forskjell på hvordan lærebøker for ungdomsskolen og videregående legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet?”*
3. *“Hvordan er forholdet mellom de aktuelle læreplanene og lærebøkene?”*
4. *“Gir lærebøkene uttrykk for ulike perspektiver på historiebevissthet, i så fall hvilke?”*

For at oppgaven ikke skal bli for omfattende har jeg sett meg nødt til å avgrense temaet på flere områder. Jeg har valgt å begrense undersøkelsen til fire lærebøker; *Kosmos 10*, *Portal*, *Relevans 10* og *Alle tiders historie*. Det er flere grunner til dette, hvorav rammene for denne masteroppgaven veier tungt. Ettersom historiebevissthet fremstår som et sentralt element i læreplanen, vil jeg måtte analysere lærebøkene som helhet for å ikke gå glipp av mulige viktige elementer. Jeg har også bevisst valgt to bøker for 10. klasse og to for 3. klasse på videregående for å skape tilstrekkelig med sammenligningsgrunnlag mellom trinnbøkene sine potensielle endringer fra LK06 til LK20. LK20 og LK06 har også samme kompetansemål for 8., 9. og 10. trinn, kalt “kompetansemål etter fullført opplæring”. Det vil si at lærebøker tilhørende samfunnsfag for 8 og 9. trinn utgår, og det samme gjør historie for vg2. Ettersom det er forandringene fra LK06 til LK20 som er de mest dagsaktuelle, har jeg også valgt å kun forholde meg til lærebøker som representerer disse læreplanene. Det er på bakgrunn av de nevnte refleksjonene og avgrensningene jeg har utformet problemstillingen for oppgaven.

Problemstillingen legger rammene for hva jeg skal jeg gjøre i masteroppgaven. En skolebokanalyse kan gjennomføres på flere ulike måter, og metoden jeg har valgt for oppgaven møter målsettingen for denne oppgaven. Basert på Wolfgang Marienfelds metoder for lærebokanalyse vil jeg utforme kriterier for analysen jeg skal ta for meg. Deskriptiv-analytisk metode og elementer fra gruppeanalyse utgjør det metodiske grunnlaget for analysen. En deskriptiv-analytisk metode innebærer å helhetlig tolke en teksts innhold for å skape mening av den (Marienfeld, 1976, s. 47). Det vil si at jeg kommer til å studere lærebøkene som helhet, for å se hvilke perspektiver lærebøkene gir uttrykk for. Gruppeanalyser handler om å sammenligne lærebøker i tid og rom (Angvik, 1982, s. 371), og jeg vil derfor også studere potensielle likheter og ulikheter mellom lærebøkene. Ved å anvende en kombinasjon av Marienfelds metoder håper jeg å utvikle et helhetlig perspektiv på hvordan lærebøkene legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet

1.3 Lærebøker som forskningsmateriale

For å kunne analysere hvordan ulike lærebøker legger opp til utvikling av historiebevissthet, er det essensielt å først se på lærebøker som forskningsmateriale. Førsteamanuensis Christian Sæle skrev sin doktorgradsavhandling “Den rette historien: lærebokkritikk som historiepolitisk redskap.” (Sæle, 2013) om lærebokkritikk og hvilke syn på historiefaget lærebokkritikken bærer frem. Først og fremst poengterer Sæle at lærebøker har en normgivende kraft, som gjør at de er kilder til informasjon om historiefagets innhold (Sæle, 2013, s. 9). Sæle trekker frem at læreboken er et produkt av en rekke forhold og hensyn. Med dette menes at læreboken skal både ta hensyn til offentlige myndigheter og styringsdokumentene som de er ansvarlige for, og pedagoger, fag-didaktikere og lærere sine perspektiver på læring i historie og hvordan læreboken kan brukes som undervisningsmiddel (Sæle, 2013, s. 37). En lærebok skal både ta i betraktning lærerne som skal anvende boka, og elevene som skal lære av boka. Gjennom kritikk av lærebøker kan man studere den aktuelle boka sitt forhold til aktørene, og hvordan den er et produkt av tiden den oppsto i.

Historiedidaktikerne Lise Kvande & Nils Naastad peker på at mange opplever at det er et sprik mellom den historiefaglige utdanningen (formalkompetanse) og det brede historiefaget i skolen (realkompetanse) (Kvande & Naastad, 2019, s. 35). Som er resultat av dette er det mange som anvender læreboken. Informantene i studien “Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld?” ga uttrykk for at læreboken i stor grad formet hvordan de la opp historieundervisningen (Justvik, 2014). Verket *Norsk*

Lærebokhistorie: almueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739-2013, skrevet av fire av landets fremste forskere på pedagogiske tekster: Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken, gir et innblikk i de ulike læreplanene fra 1739-2013. I boka hevdes det at LK06 var en plan som først og fremst etablerte hvilken kompetanse norske barn og ungdom skulle inneha etter endt skolegang, men at læreplanen legger lite føringer på hvilket faglig innhold som skal føre til at elevene oppnår kompetansen (Askeland, Maagerø, Skjelbred & Aamotsbakken, 2017, s. 303). I år 2002 ble også godkjenningensordningen, en statlig ordning som fastsatte at lærebøker måtte godkjennes for å kunne anvendes i skolen, fjernet. Dette ga forlag og lærebokforfattere helhetlig større frihet i utformingen av lærebøker. Aktualiseringen av historiebevissthet i læreplanene, kombinert med at lærebokforfatterne har mer frihet nå enn før, gjør det interessant å studere om og hvordan lærebøker i historie og samfunnsfag fra 2006 og 2020 legger opp til at elevene skal bli historiebevisste.

1.4 Studentoppgaver

Historiebevissthet og historieundervisning har vært studert i et fåtall tidligere studentoppgaver. Å lese disse har vist at det eksisterer hulrom i forskningsfeltet, noe som har hjulpet meg i valget av min egen oppgave. I bacheloroppgaven “Historiebevissthet på ungdomstrinnet” har Walle gjennomført en kvalitativ studie av hvordan lærebøker i historie for 9. trinn legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet (Walle, 2019). Walle analyserte tre ulike bøker, alle basert på LK06. Studien konkluderte med at lærebøker i relativt liten grad legger opp til å utvikle historiebevissthet hos elevene. Hennes funn om et generelt manglende fokus på historiebevissthet gjorde meg nysgjerrig på de nyere læreverkene. Liv Ask gjennomførte en analyse av flere lærebøker i historie på videregående fra ulike år i sin masteroppgave “Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet?” (Ask, 2009). Ask tok for seg seks lærebøker fra årene 1978 til 2008. Studien konkluderte med at lærebøkene i stor grad jobbet med å ivareta en kollektiv identitet i den norske nasjonen, men at de eldre bøkene i mindre grad fokuserte på forholdet mellom tidsdimensjonene. Sigrid Haukanes leverte i 2021 en masteroppgave ved Universitetet i Bergen om læreres forståelse av formålet med historiefaget. Hennes funn viser at historiefaget i stor grad ble oppfattet som et fag som handler mer om nåtid enn fortid, men at det var delte oppfatninger om hvorvidt en skulle prioritere faktakunnskaper om fortidige hendelser og kronologi eller overordnet tematikk, tverrfaglighet og historiefaglige ferdigheter (Haukanes, 2021). Haukanes sin oppgave kaster lys over at historielærere som underviser etter

Fagfornyelsen har som mål å undervise om fortiden for å forstå fremtiden. Et slikt perspektiv viser et bevisst forhold til historiebevissthet sin plass i faget. Christian Paulssen fant i masterstudien “Historiebevissthet: Erfaringsnært men teorifjernet”, at et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag ikke fokuserte særlig på begrepet historiebevissthet i verken planleggingen eller gjennomføringen av undervisningen tilhørende Kunnskapsløftet (Paulssen, 2011).

Det vi ser er at ingen av studiene som er nevnt over har analysert læreverk fra Fagfornyelsen 2020. Ingen av studiene sammenligner heller videregående skole og ungdomsskolen. Funnene deres er interessante og viser at norsk historieundervisning og lærebøker tilsynelatende ikke fremhever elevers historiebevissthet. De viser også at det er rom for å forske mer, ettersom det er kommet nye læreplaner. Vil de reviderte læreplanene ha skapt rom for lærebøker som omfavner utviklingen av historiebevissthet i større grad enn de forrige? Dette er noe jeg vil komme inn på i min studie.

1.5 Lærebøkene

For å kunne gi en grundig analyse av hver lærebok samtidig som jeg tar hensyn til oppgavens omfang, har jeg valgt å studere fire ulike lærebøker. Disse fungerer som empiri for denne masteroppgaven. Den første læreboken er *Kosmos 10* for samfunnsfag på ungdomsskolen, utgitt av Fagbokforlaget og utviklet etter *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. En undersøkelse gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning fra 2015 fant at den mest brukte læreboken i samfunnsfag var *Kosmos* (Waagene & Gjerustad, 2015). *Kosmos 10* nevner innledningsvis verken at læreverket skal utvikle elevens historiebevissthet eller identitet, og trekker ikke frem fremtidsdimensjonen. Dette kombinert veide tungt i avgjørelsen for hvilken bok jeg ønsket å analysere for samfunnsfag fra LK06. Neste lærebok jeg har valgt er *Portal: Verdenshistorien og Norgeshistorien etter 1750*, som ble utgitt av Fagbokforlaget og er utformet etter LK06. *Portal* trekker ikke frem historiebevissthet som begrep i innledningen, men påpeker at vi søker etter kunnskap om fortiden for å forstå oss selv og vår egen tid. *Relevans 10* er utviklet i henhold til Fagfornyelsen LK20. Jeg valgte *Relevans 10* særlig grunnet forfatterens presentasjon av læreverket, der det står at læreverket gjør faget relevant for elevenes liv og deres framtid. Inkluderingen av fremtidsdimensjonen gjorde meg nysgjerrig på lærebokens relasjon til historiebevissthet. Dette er også den eneste læreboken jeg skal ta for meg som er utgitt av

Gyldendal. Den siste læreboken jeg skal ta for meg er *Alle tiders historie*, som ble revidert og utgitt av Cappelen Damm i 2020 i forbindelse med Fagfornyelsen. Læreverket, som representerer læreplanen for historiefaget på videregående, består av både en lærebok og tilknyttede digitale ressurser. Forfatterne av *Alle tiders historie* hevder i innledningen at gjennom å utvikle historiebevissthet, skal du bli bevisst på hvordan historien har formet deg og din nåtid, hvordan både ytre begivenheter, tankesett og mennesker har formet verden, og hvordan du også vil forme nåtiden og fremtiden. De påstår også at historiebevissthet kanskje derfor er det viktigste med historiefaget (Heum et al., 2020, s. 24-25). Dette gjør meg nysgjerrig på: hvordan legger de opp til utvikling av historiebevissthet hos elevene?

1.6 Begrepsavklaring

1.6.1 Læreplan

En læreplan er et styringsdokument rettet mot skolen (Gundem, 1990, s. 21), og legger føringene for hva elevene skal ha lært etter endt opplæring. Læreplaner har tre ulike deler: 1. Overordnet del, 2. Fag og timefordeling, 3. Fagplan (Utdanningsdirektoratet). En læreplan er et kontekstavhengig dokument, som har ulike funksjoner. Først og fremst har de en avspeilende funksjon ettersom de et resultat av samfunnet de har blitt produsert i (Gundem, 1990, s. 33). Det vil si at læreplanen speiler de materielle, kulturelle, religiøse, ideologiske og politiske verdiene som vektlegges i samfunnet. For det andre har læreplanen en formidlende funksjon, som vil si at den er en kilde til informasjon om prioriteringen gjort av samfunnet. Dette betyr at den kan brukes som et “instrument for informasjon om og formidling av nedarvede og rådende normer, verdier og konvensjoner, samt av fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi” (Gundem, 1990, s. 34). Til slutt har læreplanen en styrende funksjon. Siden det er læreplanen som er grunnmuren i hva lærerne skal lære elevene er den styrende for hva som skal undervises og læres i skolen (Gundem, 1990, s. 34 & 35). Å danne seg et bilde av hva som står i de aktuelle læreplanene og hvorfor de er utformet slik, er dermed helt essensielt for å studere de utvalgte lærebøkene.

Læreplaner skal reflektere samfunnet i nåtid, og synet på samfunnsbehovene i fremtiden. LK06 ble med dette innført for å møte det norske samfunnets behov for kompetente samfunnsborgere som ville takle fremtidens utfordringer. Rask samfunnsutvikling førte til at man i 2017 startet arbeidet med å utvikle nye læreplaner for Kunnskapsløftet 2020. I 2020 startet prosessen med å innføre de nye læreplanene i skolen, og høsten 2022 ble LK20 innført

også for fagene i vg3. Det vil si at historiefaget i skolen har gjennomgått en endring siden jeg selv gikk på videregående og ungdomsskolen. Med reviderte læreplaner har det blitt produsert nye lærebøker, og det er denne endringen som gjør temaet for denne masteroppgaven aktuelt.

1.6.2 Lærebøker

En lærebok er i denne sammenhengen definert som:

Trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn og kurs, og som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen, 1999, s. 9).

Lærebøker er som oftest en del av et læreverk, der det vil være andre ressurser tilgjengelig som supplerer læreboken. Dette kan for eksempel være digitale hjelperressurser i form av supplerende nettsider, lydfiler, og tekster eller oppgaver på nett. Definisjonen til Johnsen innebærer at det kun vil være de faktiske bøkene jeg skal analysere.

1.6 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert på følgende måte: Etter innledningen følger en metodedel der jeg gjør rede for de aktuelle metodene jeg har valgt for arbeidet. Oppgavens teori er delt i to, hvor jeg i den første delen tar for meg historiebevissthet som fenomen og begrep i internasjonal og norsk kontekst. I den andre teoridelen trekker jeg frem hvordan de aktuelle læreplanene passer inn i sin historiske kontekst, samt rollen historiebevissthet har i læreplanene. Etter jeg har gjort rede for den teoretiske bakgrunnen for analysen vil kriteriene for analysen bli lagt frem og begrunnet. Masteroppgavens analyse finner sted i kapittel 6-9, hvor hver lærebok har sitt eget kapittel og blir systematisk gjennomgått. Etter lærebøkene er analysert hver for seg, følger en sammenligning av funnene. Masteroppgaven rundes av med en avslutning der jeg summerer opp inntrykkene jeg sitter igjen med etter analysen.

2. Metode

I dette kapittelet følger en redegjørelse for de metodiske valgene jeg har tatt for å komme frem til en metodisk ramme for analysen. Jeg vil grunngi metodene jeg har valgt, reflektere rundt hvorfor akkurat disse metodene vil kunne gi meg svar på problemstillingen og legge frem hvordan jeg strukturelt skal gå frem ved å analysere lærebøkene.

Metoden jeg har valgt som utgangspunkt for denne oppgaven er deskriptiv-analytisk metode, også kalt hermeneutisk metode. Min forståelse av metoden bygger på hvordan Magne Angvik i “Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning” (Angvik, 1982, s. 372) fremstiller den deskriptive-analytiske tilnærmingen til Wolfgang Marienfeld. I en deskriptiv-analytisk metode blir helheten av innholdet i en lærebok analysert. Forskeren analyserer tekstens innhold og prøver å skape mening av den (Angvik, 1982, s. 374). En slik metode åpner for å studere den didaktiske kvaliteten av én eller flere lærebøker, som Marienfeld trekker frem som én av de mest fremtredende måte å bedrive skolebokanalyser (Marienfeld, 1976, s. 47). Grunnen til at den deskriptiv-analytiske metoden er særlig relevant for denne oppgavens tematikk, er at den tillater meg å tolke og interpretere den dypere meningen bak innholdet i lærebøkene. Hermeneutikk er læren om teksttolkning, som vil si at jeg behandler lærebøkene som kilder, der mine tolkninger baserer seg på sitater og/eller eksempler fra lærebøkene. Det betyr at jeg etter å ha opparbeidet med en faglig innsikt om utviklingen av historiebevissthet, vil jeg gjennom å ta for meg lærebøkene som helhet, hente ut eksempler som forteller noe om hvordan hver enkelt lærebok legger opp til å utvikle historiebevissthet hos elevene. Jeg har også valgt å innhente elementer fra metoden; gruppeanalyse.

Gruppeanalyser handler om å analysere og sammenligne flere lærebøker. Undersøkelser kan forekomme som enten horisontale eller vertikale. Horisontale analyser tar for seg bøker fra samme tidsrom, og vertikale analyser undersøker hvordan for eksempel et tema blir framstilt i bøker over et tidsrom (Angvik, 1982, s. 370-371). I denne oppgaven vil jeg, etter å ha hentet ut sitater som forteller noe om lærebøkernes forhold til å utvikle historiebevissthet, foreta en sammenlignende analyse der jeg ser på likheter og ulikheter mellom de fire lærebøkene. Slike innfallsvinkler kan gi meg et innblikk i om historiebevissthet blir forstått og forsøkt dyrket frem på samme måte i ulike lærebøker, som er en sentral del av mitt prosjekt. Jeg vil derimot ikke se på hvorvidt lærebøkene behandler andre temaer enn historiebevissthet likt, da dette faller utenfor de tematiske og metodiske rammene.

Jeg har valgt å kombinere deskriptiv-analytisk metode og elementer fra gruppeanalyse da jeg mener de kan best bidra til å besvare problemstillingen for denne oppgaven. Å kombinere metodene tillater meg å både gå i dybden på hver enkelt lærebok, samtidig som jeg kan ta et steg tilbake og med et metablikk si noe om lærebøkernes forhold til sine respektive læreplaner, plass i tid og likheter og ulikheter med hverandre. Mitt ønske med masteroppgaven har vært å utvikle innsikt i historiebevissthet, lærebøker og sammenhenger mellom læreplaner og lærebøker, og jeg mener at ved å anvende en kombinasjon av de to metodene vil jeg kunne besvare problemstillingen.

Før jeg starter analysearbeidet vil jeg redegjøre for utfordringene med metodevalget. En svakhet ved den deskriptive-analytiske metoden er utfordringen ved å få en objektiv analyse. Læreboken er en komprimert framstilling basert på et utvalg forfatteres kunnskap om forskning (Angvik, 1982, s. 374), som igjen tolkes av meg, en lektorstudent med mitt eget kunnskapsnivå, og egne perspektiver og interesser. Astri Andresen fremhever i boka *Å gripe fortida* at uansett hvilken metode man anvender i arbeidet med kilder, vil det være umulig å ikke la arbeidet formes av den som tolker (Andresen, Rosland, Ryymin & Skålevåg, 2015, s. 63). For å minimalisere min subjektivitet og komme frem til en etterprøvable analyse og konklusjon er det essensielt å vise til sitater fra lærebøkene (Angvik, 1982, s. 374). Basert på den historiedidaktiske teorien som gjøres rede for i kapittel 3, vil jeg utforme et sett med kriterier som jeg vil bruke for å analysere lærebøkene. Kriteriene bidrar til at lærebøkene analyseres med samme utgangspunkt, og at analysen får en oversiktlig struktur. Ved å anvende flere metoder enn kun den deskriptiv-analytiske metoden reduseres også svakhetene med etterprøvbarhet (Angvik, 1982, s. 374). For å forstå hvilke type meninger og forestillinger som blir gitt uttrykk for, kan det også være essensielt å se på kildens opphavssituasjon (Andresen et al., 2015, s. 70). Av den grunn vil jeg også kort gjøre rede for forfatterens bakgrunn før jeg analyserer lærebøkene. Da kan jeg også se etter om forfatterens stemme er synlig i læreboken, og om den påvirker hvordan de legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet. For på samme måte som jeg gjør et utvalg av sitatene jeg velger å inkludere, har lærebokforfatterne gjort et utvalg i innholdet av lærebøkene. Lærebøkene vitner om forfatterens tolkning av læreplanen og historiefagets formål i skolen. Det er dette som gjør lærebøker så utrolig spennende. De har potensial til å være helt ulike. Av den grunn er det av høy viktighetsgrad å påpeke at funnene sier noe om de utvalgte lærebøkene, ikke alle lærebøker, ei heller elevenes faktiske utvikling av historiebevissthet.

3. Utviklingen av og debatten om historiebevissthet

Jeg vil i det påfølgende kapittelet ta utgangspunkt i historiedidaktikken for å kontekstualisere min masteravhandling innenfor det historiedidaktiske forskningsfeltet. Følgende kapittel skal med dette handle om historiebevissthet som begrep. Jeg vil diskutere begrepet sin opprinnelse, de tre utviklingslinjene, og hvordan det blir forstått i Norge i dag. Et grundig historiedidaktisk bakteppe er avgjørende for at jeg kan danne meg et eget perspektiv på historiebevissthetsbegrepet slik at jeg kan analysere hvordan lærebøkene legger opp til utviklingen av elevers historiebevissthet.

3.1 Historiebevissthet i internasjonal kontekst

Begrepet historiebevissthet har spilt en sentral rolle innen internasjonal historiedidaktikk i flere tiår. Den som har bidratt mest i utformingen av det vi kjenner som grunnbegrepet innenfor den nye historiedidaktikken er Karl-Ernst Jeismann (Sæle, 2013, s. 22). På 1970-tallet gikk de to forbundene for historielærere og historikere i Tyskland sammen for å utrede spørsmål om historieundervisningen og revidere læreplanene i historie (Eikeland, 1999, s. 23). Professor i historie og historiedidaktikk ved Den pedagogiske høgskulen Westfalen-Lippe; Karl-Ernst Jeismann, ledet arbeidsgruppen fra Historikerforbundet. Med Jeismann i spissen ga Historikerforbundet ut rapporten *Historiefagets funksjon og didaktikk: Begrunnelse og eksempler for en læreplan i historieundervisningen* i 1977. I dette historiedidaktiske forskningsprogrammet utvidet Jeismann det historiedidaktiske arbeidsfeltet. Tidligere hadde historiedidaktikken og historiebevissthet i hovedsak kun vært knyttet til historieundervisning, hvor det handlet om å lære elevene mest mulig “riktig” historisk kunnskap for å bidra til deres orienteringsevne (Eikeland, 1999, s. 25; Sæle, 2013, s. 22). Dette er uttrykk for en positivistisk historieforståelse, der det finnes én objektiv sannhet om historien. Jeismann mente historiedidaktikken måtte baseres på et bredere fundament som inkluderer forskning på historiske forestillinger (Eikeland, 1999, s. 29). I stedet for at historiebevissthet handlet om objektiv viten om historie, innebar det for Jeismann den mer omfattende og identitetsdannende sammenheng mellom tidsdimensjonene (Sæle, 2013, s. 22). Ifølge den norske historiedidaktikeren Halvdan Eikeland, så Jeismann på dannelsen av historiebevissthet som en del av grunnmuren i individers og grupperes identitetsdannelse (Eikeland, 2000). I rapporten fra 1977 fremhever Jeismann historiebevissthet som et basisbegrep for den nye historiedidaktikken, og han definerte det på følgende måte: “en indre sammenheng mellom

tolkning av fortida, forståelse av nåtida og framtidsperspektiver” (Jeismann sitert i Eikeland, 1999, s. 32). Ved å sette et nytt historiebevissthetsbegrep i sentrum, fikk Jeismann en sentral rolle i videreutviklingen av den tyske historiedidaktikken.

Til tross for en relativ bred enighet om Jeismann sin definisjon av historiebevissthet: “en indre sammenheng mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og framtidsperspektiver” (Jeismann sitert i Eikeland, 1999, s. 32), hersket det uenighet om operasjonaliseringen av begrepet og dets forhold til historievitenskapen. Utover på 1980- og 1990-tallet utviklet det seg derfor ulike tilnærminger til historiebevissthetsbegrepet, hvor vi i europeisk kontekst kan snakke om i hovedsak tre retninger; den angloamerikanske, den tyske og den danske (Sæle, 2013, s. 23). Den angloamerikanske retningen bærer preg av historie som vitenskapsfag og de kognitive prosessene knyttet til historiedidaktikk, den tyske fokuserer på både historiebevissthet, og begrepene historiekultur og narrativ kompetanse, mens den danske retningen har individet og eleven i sentrum for utvikling av historiebevissthet. Slik har det historiedidaktiske feltet utviklet seg til å omfavne ulike tilnærminger og metoder.

Angloamerikansk historiedidaktikk omfatter både britisk, amerikansk og kanadisk historiedidaktisk retning, og knyttes opp mot begrepet *historisk tenkning* eller *historical thinking*. Historisk tenkning handler om å reflektere over historiske fortellingens betydning, kildegranskning og en forståelse over historisk sammenheng (Hatlen, 2020). Sentralt i den angloamerikanske tradisjonen har dermed vært å aktivisere elevene i arbeid med historiske kilder slik faghistorikere gjør (Kvande & Naastad, 2019, s. 31). Dette kalles ofte for “new history” eller “doing history” Reformprosjektet “School Council History Project 13-16” som fant sted i England på 1980-tallet ble utviklet som en del av “new history”, og skulle imøtekomme fem behov hos elevene: 1. Å forstå verden man lever i. 2. Å finne egen identitet gjennom å studere mennesker fra andre tider og steder. 3. Å forstå endring og kontinuitet. 4. Å utvikle egne fritidsinteresser. 5. Å utvikle evnen til vurdering og å tenke kritisk (Kvande & Naastad, 2019, s. 31). Elevene skulle på sett og vis arbeide med historie som små historikere for å utvikle innlevelse, refleksjon og kompetanse om fortidens mennesker og seg selv (Kvande & Naastad, 2019, s. 31). Den kanadiske historikeren Peter Seixas er opptatt av hvordan man forholder seg til, leser kritisk og finner relevans i tekster (Hatlen, 2020, s. 15), og har utviklet et sett med overordnede begreper eller konsepter som skal bidra til å forstå fortiden. *The big six historical thinking concepts* lyder; historisk betydning, empiri, brudd eller kontinuitet, årsaker og konsekvenser og andre perspektiver (Hatlen, 2020, s. 37). Den

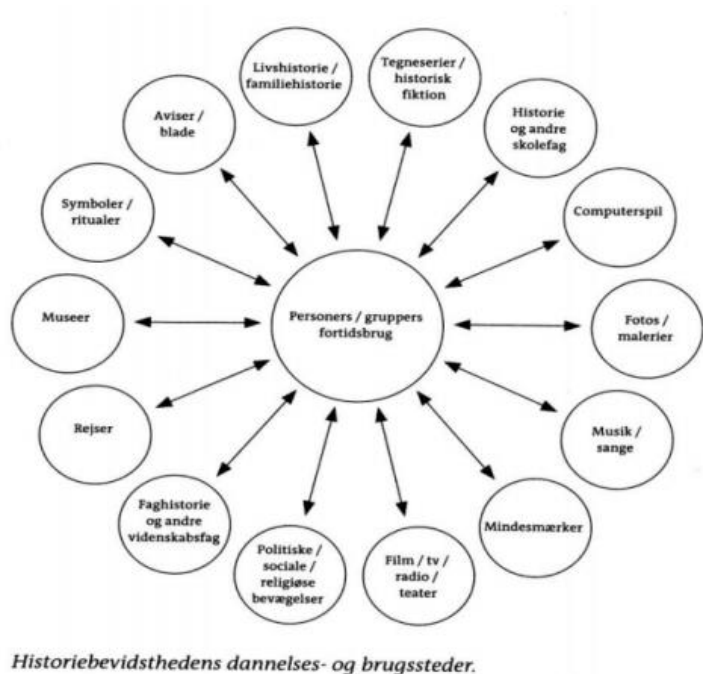
angloamerikanske tradisjonen har med dette tatt en retning som trekker mot historie som et vitenskapelig fagfelt, der elevers forståelse av sammenhenger i historien og kildearbeid utgjør fokusområdet.

Utviklingen i den tyske historiedidaktikken må også sees i sammenheng med historievitenskapen. Den store debatten innenfor historiedidaktikk hadde i stor grad vært preget av spørsmål rundt historiefaget sin funksjon og spørsmål som; hva er historiefaget godt for? (Kvande & Naastad, 2019, s. 31). Da Jeismann på slutten av 1970-tallet la fram begrepet historiebevissthet som grunnelementet i historiedidaktikken, ble det tydelig at historiedidaktikkens horisonter ble utvidet. Denne utvidingen åpnet for at historiedidaktikk kunne bli en del av historievitenskapen. Karl-Ernst Jeismann, Rudolf Vierhaus og Jörn Rüsen lanserte derfor ideen om at historisk forskning, historieteori og historiedidaktikken fungerte som en modell som til sammen utgjorde historievitenskapen (Sæle, 2013, s. 21). De tre delene var likeverdige og selvstendige i form av at de representerte hver sin gren under en felles vitenskap. Ved å integrere historiedidaktikken og historiebevissthet i historievitenskapen ville de tyske historiedidaktikerne aktualisere historiefaget (Sæle, 2013, s. 23 & 24). Historievitenskapen utgjør med dette en form for faglig ramme for utviklingen av historiebevissthet (Eikeland, 2000, s. 36).

Den tyske historiedidaktikken omfavnet også et nytt begrep; historiekultur. Dette begrepet fungerte som et nytt forskningsområde på samme måte som historiebevissthet (Sæle, 2013, s. 28). Christian Sæle forklarer forholdet mellom de to konseptene på følgende måte: “På den ene siden finner vi historiebevissthet som en individuell konstruksjon, en internaliserings- og sosialiseringsprosess. På den andre siden finner vi historiekultur som er en kollektiv konstruksjon av historiebevissthet, uttrykt i observerbare objekter.” (Sæle, 2013, s. 28). I historiekulturbegrepet settes fortidsdimensjonen til historiebevissthet i sentrum. Kvande & Naastad viser til den svenske historikeren Peter Aronsson, som hevder at: “Historiekultur er de kilder, artefakter, ritualer, sedvaner og påstander med referanser til fortiden som tilbyr mulighet til å binde sammen relasjonen mellom fortid, nåtid og fremtid” (Kvande & Naastad, 2019, s. 56). Jeg forstår dermed historiekultur som noe som kan fortelle oss noe om fortiden og som kan brukes til å skape sammenheng mellom tidsdimensjonene. Innlemmingen av historiekultur som en del av den tyske historiedidaktikken resulterte i at den tyske historiedidaktikken fikk flere fokusområder, der både historiebevissthet og historiekultur sto som sentrale og likeverdige konsepter.

Tyske Jörn Rüsen tar i bruk begrepet narrativ kompetanse i et forsøk på å presisere begrepet historiebevissthet. Med narrativ kompetanse menes evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid slik at fortiden får en orienteringsfunksjon for nåtiden (Eikeland, 2000). Rüsen hevder med dette at gjennom fortelling og samtale om fortiden vil man kunne navigere og plassere seg selv innenfor tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. På denne måten ligger narrativ kompetanse nært historiebevissthetsbegrepet. Ifølge Halvdan Eikeland mener Jörn Rüsen at utviklingen av historiebevissthet fører til en styrket narrativ kompetanse (Eikeland, 2000; Bøe, 2002, s. 41). Ved å utvikle historiebevissthet utvikler man derfor en såkalt narrativ kompetanse. På denne måten handler den tyske historiedidaktikken om å utvikle innsikt som bidrar til vår orienteringsfunksjon i nåtiden og forståelse av fortiden, deriblant historiebevissthet.

Selv om både den danske og tyske historiedidaktikken har historiebevissthet som et grunnbegrep, skiller likevel den danske historiedidaktikken seg fra den tyske på noen punkter. Mens historiedidaktikken og historiebevissthet fikk en tydelig plass innenfor historievitenskapen i tysk tradisjon, tok danske historiedidaktikere avstand fra historiedidaktikk som en del av fagvitenskapen. Danske fagdidaktikere fokuserte på hvordan historiebevissthet ble dannet hos individet, som resulterte i en historiedidaktikk som sto nært andre disipliner som pedagogikk og psykologi (Sæle, 2013, s. 23 & 24). En spesielt sentral dansk historiedidaktiker er Bernhard Eric Jensen. Til forskjell fra tyske historiedidaktikere som Jeismann og Rüsen, mente Jensen at man må ta avstand fra ideen om en ubrytelig relasjon mellom historiebevissthet og historieforskning siden historiebevissthet ikke har sitt utspring fra en fagvitenskap. Jensen forklarte dette blant annet med en modell han kaller *Historiebevisdshedens dannelses- og brugssteder*:



Figur 1: Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Jensen, 2003, s. 88)

Jensens modell representerer de ulike arenaene mennesker møter historie på, og derav hvor vi henter vår kunnskap og forståelse for historie fra (Kvande & Naastad, 2019, s. 47). Ifølge Jensen dannes menneskers historiebevissthet gjennom mange ulike møter med hendelser, gjenstander, personer og tilnærminger til biter av historie, og historiefaget er kun ett av disse stedene. Det vil si at å lese historien til Eunsun Kim om Nord-Korea, en historie om et land og et liv helt annerledes enn mitt eget, representerer bare én av de mange situasjonene jeg har møtt historie på som spiller inn på historiebevisstheten. Innsikten jeg tilegnet meg og bevisstheten om hvordan historien har formet nåtiden, og hvordan vi kan forme livet, ble lagt til i den store potten som til sammen utgjør historiebevisstheten. Jensens modell viser at historiebevissthet utvikles hos den enkelte, uavhengig av det historiefaglige kunnskapsnivået en besitter (Jensen, 1996, s. 6). Med andre ord, det er møtene våre med historie som former historiebevisstheten, og historiekunnskaper er ikke en forutsetning i seg selv. På denne måten mener Jensen at ved å sette historiebevissthetsbegrepet i relasjon med historievitenskapen, snevres begrepet inn og legger begrensninger på begrepets vidde (Jensen, 2012, s. 18). Jensens modell *Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder* viser hvilke områder historiebevisstheten utvikles på, og gir på denne måten uttrykk for hvilke andre arenaer skolen må ta hensyn til når de skal bidra til å utvikle historiebevissthet hos elevene. I analysen blir det avgjørende å se om lærebøkene jeg har valgt å analysere involverer elevenes arenaer utenfor skolen inn arbeidet med historie- og samfunnsfaget.

I artikkelen “Historiebevidsthed og historie - hvad er det?” gjør Jensen rede for forholdet mellom historie, historiebevissthet og historiefaget i skolen. Jensens historiebevissthetsteori tar avstand fra den tradisjonelle forståelsen av historie som fortid, og tar utgangspunkt i et historiebegrep som omfatter historie som en prosess i tid (Jensen, 1996, s. 5):

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. (Jensen, 1996, s. 5-6)

For å demonstrere rollen historiebevissthet har for individet, peker Jensen på i hovedsak fire lære- og dannelsesprosesser som kan knyttes til utviklingen av historiebevissthet: 1. Historiebevissthet som identitet. Ifølge Jensen er historiebevissthet en del av barn og menneskers kontinuerlige identitetsdannelse, både når det kommer til utvikling av en individuell og kollektiv identitet. Det er gjennom levde erfaringer og inntrykk at grunnlaget for forståelse og forventninger legges. 2. Historiebevissthet som møte med annerledeshet. Når elever arbeider med tidsdimensjonene, vil de møte på mennesker som i ulike settinger vil klassifiseres som “de andre”. I slike møter vil det å sette seg inn i hvordan “den andre” tenker, føler og handler åpne for en forståelse av deres synspunkt, som kan bidra til egen historiebevissthet og en forståelse av den andres historiebevissthet. 3. Historiebevissthet som sosio-kulturell læringsprosess. Ens fortolkning av fortiden, og derav ens forventninger til fremtiden formes av nåtiden, og i nåtiden vil man alltid møte og lære av andre mennesker og deres historiebevissthet. Både sosiale relasjoner innad og utad i familien, og kulturelle opplevelser på reise, i film og i mediene påvirker ens historiebevissthet. 4. Historiebevissthet som verdi- og prinsippavklaring. Når mennesker skal avklare og begrunne interessene og verdiene som skal prege deres hverdag, vil ens syn på fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger til fortiden spille inn. (Jensen, 1996, s. 7). Jensen mener at siden historiebevissthet spiller en sentral rolle i å forstå seg selv, andre og samfunnet, bør historiebevissthet inkorporeres i historieundervisningen gjennom et fokus på de fire lære- og dannelsesprosessene (Jensen, 2012, s. 26).

I sin historiedidaktikk fremhever Jensen at det er viktig at arbeidet med historiebevissthet fremstår som både relevant, interessant, meningsfylt og kvalitativt mer utfordrende og bedre

enn det elevene møter på andre arenaer (Jensen, 1996, s. 10). En relevant og meningsfull historieundervisning betyr at elevene klarer å forstå seg selv som en del av historien, som historieskapte og historieskapende (Jensen, 1996, s. 13). Dette innebærer også å forstå at andre mennesker er historieskapte, og at vi derfor kan ha ulik opplevelse av fortid, nåtid og fremtid. At historieundervisningen skal ha “faglig kvalitet” betyr ikke at skolefaget skal være en lettere variant av vitenskapsfaget historie. Det kan bety at vitenskapelige innsikter trekkes inn der det er naturlig for å kunne videreutvikle barn og unges identitet og historiebevissthet (Jensen, 1996, s. 11)

Jensen argumenterer for at historiebevissthet utvikles sammen med menneskets selvdannelse (Jensen, 2012, s. 25). Danningsbegrepet er flytende og kan tolkes på ulike måter. Ifølge Store Norske Leksikon viser dannelsesbegrepet til den livslange prosessen gjennom miljø og oppdragelse der mennesker kontinuerlig utvikler seg selv og sin personlighet, reflekterer over sine holdninger og tilegner seg innsikt i seg selv (Hogstad, 2022). For Jensen er selvdannelse og utvikling av historiebevissthet gjensidig avhengig av hverandre. Det vil si at elevene ikke kan bli historiebevisste, om de ikke blir selvbevisste og motsatt. At skolen har en dannende funksjon i tillegg til en utdannende funksjon (Opplæringslova, 1998, § 1-1), gjør at historiebevissthet må inkorporeres kontinuerlig for å bygge opp under elevenes dannelsesprosess. Han peker ut at historiebevissthet har fem overordnede funksjoner, som igjen har flere underroller:

- Å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskap
 - Å være en møteplass for ulike kulturer
 - Å gi sosiokulturell læring
 - Å skape prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper
 - Å gi grunnlag for historisk fortelling
- (Jensen, 1994, s. 115).

De fem funksjonene viser det Jensen mener er historiebevissthetens ubrytelige bånd med menneskets selvdannelse. Istedenfor at elevene skal tilegne seg historiekunnskap, skal de lære å se hvordan historiefaget kan hjelpe dem til å forstå seg selv og de lange linjene i historien, som videre vil bidra i deres selvdannelse. I Jensen sitt perspektiv på utvikling av historiebevissthet er det derfor individet og samfunnet de er en del av som er knutepunktet, og

historieundervisning som skal utvikle elevers historiebevissthet må ta hensyn til hvert individ. Et slikt perspektiv skiller seg med dette fra Jeismann og den tyske historiedidaktikken.

Jensen fremhever at å arbeide med kontrafaktiske scenarioer kan bidra til å øke elevers sosiokulturelle kompetanse (Jensen, 1996, s. 12). Dette innebærer å skape refleksjon rundt hva som kunne skjedd om forutsetningene og valgene som ble tatt hadde vært annerledes. Kontrafaktisk tenkning er noe elevene møter i arenaer som film, bøker og spill, og er dermed noe skolen må ta hensyn til. Jensen hevder at gjennom inkludering av den kontrafaktiske dimensjonen i arbeid med for eksempel scenariobaserte rollespill, gjennomtenkte videospill og historiske fortellinger kan bidra til å utvikle elevers historiebevissthet (Jensen, 1996, s. 12).

På denne måten handler Jensens historiebevissthetsteori om at historiebevissthet utvikles ut ifra individets møte med sin og andres fortid, nåtid og fremtid. Det å utvikle historiebevissthet handler om å kunne forstå sitt eget og andres innpass i tid og rom, og hvordan vi er påvirket av den tiden og det miljøet vi vokser opp i, og dette kan oppnås gjennom å historisere seg selv, sin kultur og sitt miljø. For å utvikle ens historiebevissthet må undervisningen bygge på elevens historiemøter og liv på en måte som vil gi mening for dem individuelt. Dette gjør det å studere lærebøker interessant. Hvordan forholder de seg til deres oppdrag om å utvikle elevenes historiebevissthet om eleven selv står i sentrum?

3.2 Historiebevissthet i norsk kontekst

Når det kommer til den norske historiebevissthetsdidaktikken, eksisterer det også her ulike tilnærminger til begrepet basert på hvilke tradisjoner historiedidaktikerne er forankret i. Med dette menes at alle er av den oppfatning at historiebevissthet handler om å kunne se sammenhengen mellom tidsdimensjonene, samtidig som de basert på deres plass i historiedidaktikken har ulike tolkninger av hva dette betyr. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for noen av de mest sentrale historiedidaktikerne sine teorier og oppfatninger av utviklingen av historiebevissthet, som vil spille inn på kriteriene jeg skal utforme for analysen i kapittel 5.

3.2.1 Lise Kvande & Nils Naastad

NTNU-didaktikerne Lise Kvande & Nils Naastad har begge jobbet som lærere i historie og samfunnsfag, og har hentet sterk inspirasjon fra den danske historiedidaktikken og Bernhard

Eric Jensen. I boka *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* fremhever de at historieundervisningen skal være både utdannende og dannende.

Sentralt i Kvande & Naastad og den nordiske historiedidaktikken, er elevenes praktiske tilnærming til historiefaget. Med det menes at de vektlegger hvordan barn og unge skal tilnærme seg historiefaget i skolen for å utvikle eksempelvis historiebevissthet. Kvande & Naastad antyder at det er en vital forskjell mellom historievitenskapen og historiefaget i skolen, der historiefaget i skolen tar del i et annet samfunnsmandat enn førstnevnte. Mens historievitenskapen har som formål å øke vår forståelse for fortiden, skal skolefagene historie og samfunnsfag bygge opp under opplæringens formål, som blant annet innebærer å forberede elevene for fremtiden, gi innsikt i mangfold og gode verdier, fremme demokrati og likeverd, samt utvikle elevers evne til å tenke kritisk, handle etisk og evne til å vise respekt (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Med helt ulike formål, er det viktig at historiedidaktikkens fokus sammenfaller med skolefagets formål. Derfor skal historieundervisningen også være dannende.

Historiefaget skal bidra til at elevene utvikler sin historiebevissthet, og derav lære å mestre å orientere seg i nåtiden gjennom deres erfaringsrom og forventningshorisonter (Kvande & Naastad, 2019, s. 22). Begrepene erfaringsrom og forventningshorisont ble først brukt av tyske Reinhart Koselleck, og viser til vår individuelle oppfattelse av fortid og fremtid. Kvande & Naastad har derfor også inkludert tyske elementer i sin historiedidaktikk. Videre viser de til det Bernard Eric Jensen har kalt for historiebevissthetsdidaktikk, som har historiebevissthet og folks hverdagsopplevelser av historie som sentrum (Kvande & Naastad, 2019, s. 23). Dette skiller seg fra historiefagsdidaktikk som har forskningsfeltet historie som utgangspunkt og prøver å tilpasse historiefaget til elevene. Siden historiebevissthetsdidaktikk har menneskers opplevelser og inntrykk av historie i sentrum, vil det å bearbeide og inkludere de fortolkninger, fortellinger og ideer elevene har møtt på utenfor klasserommet stå sentralt. Historiebevissthet har med dette som funksjon å skape sammenheng mellom elevers hverdagsopplevelser og historie, slik vi ser i Jensens teori om historiebevissthetens funksjoner (Kvande & Naastad, 2019, s. 23). Historieundervisning som skal utvikle historiebevissthet hos elevene må følgelig knytte det faglige innholdet opp mot elevene selv, deres interesser, kulturer og hverdagsopplevelser av historie. Slik kan de se seg selv i de større sammenhengene.

Forfatterne poengterer også at ettersom alle elever har sine egne tenkemåter, ulike nivåer av forkunnskaper, forskjellige interesser og befinner seg på hvert sitt bevissthetsnivå, vil det ikke finnes én undervisningsmetode som er best egnet for å utvikle elevenes historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2019, s. 51). Ta mitt møte med *Nord-Korea- ni år på flukt fra helvete* som eksempel. Jeg vil si at denne boka spilte inn på min forståelse av meg selv, siden jeg begynte å reflektere over hvorfor jeg hadde en så ulik oppvekst og fremtid som Eunsun Kim. På den andre siden vil de som ikke har lest denne boka ikke ha samme perspektiver som meg. Denne boken representerer bare ett av tusenvis av situasjoner som former historiebevisstheten, og vi har alle ulike inntrykk med oss i bagasjen. Det er nettopp av hensyn til elevers ulike opplevelser og refleksjonsnivå at Kvande & Naastad mener historieundervisningen må ta utgangspunkt i elevenes ståsted.

Det fremkommer av boken at for Kvande & Naastad handler historiebevissthet om å “ (...) se seg selv som et historisk vesen som er både historieskapt og historieskapende, langs akse fortid-samtid-fremtid (Kvande & Naastad, 2019, s. 51), som er sammenfallende med Bernard Eric Jensen og den danske skolen. Kvande & Naastad foreslår at å anvende elevaktive oppgaver der elevene selv skal knytte sammenhenger mellom tidsdimensjonene vil utvikle elevers historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2019, s. 61). Det er med andre ord essensielt at elevene evner å leve seg inn i historien, vurdere og reflektere på egen hånd, som forutsetter at undervisningen legger til rette for arbeid på det personlige og følelsesmessige planet.

3.2.2 May-Brith Ohman Nielsen

May-Brith Ohman Nielsen hevder at historiebevissthet er en blanding av det hun omtaler som de to måtene å forstå historie på. Blandingsforholdet mellom de to sidene vil variere alt etter hvilken type forståelse, hvilket miljø og hvilken fremstilling det er snakk om (Ohman Nielsen, 2011, s. 271). På den ene siden finner vi historie som vitenskapelig analyserbar. Dette ytterpunktet representerer faghistorikernes vitenskapelige måter å arbeide med historie på som å samle inn og analysere historisk materiale til å besvare historiefaglige problemstillinger. Historie som vitenskapelig analyserbar omfatter analysekriterier, å begrunne historiske fremstillinger basert på historisk materiale, studier av hvordan historie blir forstått av samfunnet og enkeltmennesket, og historiefaget i skolen. På den andre siden finner vi historie som gåtefull, poetisk og fellesskapende, og det Nielsen omtaler som “det stikk motsatte av vitenskap” (Nielsen, 2011, s. 271). Historie i denne formen omfatter identitet, tilhørighet, fellesskap, eksistensielle spørsmål om menneskets betydning i historien, estetikk, moralitet,

følelser, og myter. Denne varianten av historie representerer det som kan oppfattes som uforklarlig, og som føles subjektivt som ikke kan forklares med vitenskapelige tilnærminger (Nielsen, 2011, s. 271-272). Nielsen hevder at historiebevissthet består av elementer fra begge sider (Nielsen, 2011, s. 273). Det vil si at ifølge Nielsen omfatter historiebevisstheten vår både historiefaglige ferdigheter, kunnskaper og perspektiver, i tillegg til de subjektive opplevelsene historie gir. Å kunne se sammenhenger mellom tidsdimensjonene og forstå seg selv og andre som produkter av historien utvikles ikke av seg selv, og heller ikke gjennom et ensrettet fokus mot å “gjenoppleve fortida” (Nielsen, 2011, s. 273).

På denne måten ser vi at i Nielsen sitt historiebevissthetssyn spiller forholdet mellom historievitenskapen og historiebevissthet en rolle, men at i utviklingen av en historiebevissthet må historie også oppleves fra den gåtefulle, individsentrerte og følelsesmessige siden. Skal lærebøker bidra til utvikling av historiebevissthet må de ta hensyn til historiefagets to sider.

3.2.3 Jan Frode Hatlen

Historiker Jan Frode Hatlen har forsket mye på hjernens læringsmønster i forbindelse med historieundervisning, og har skrevet boka *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Boka reflekterer Hatlens perspektiv på historie og historiefaget, og hvilke koder Hatlen mener er viktige for å kunne forstå faget. Hatlen og *Historikerens kode* tilhører det man kan kalle for en pragmatisk tradisjon, og er i stor grad inspirert av den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen. En pragmatisk tilnærming er praktisk og handler om å se på hvordan fortiden kan anvendes til å se sammenheng med nåtiden. Den angloamerikanske tradisjonen skiller seg fra den tyske og nordiske ved at den har et fokus på historisk tenkning og hvordan historiefaget utøves av historikere, mens den tyske og nordiske tradisjonen har historiebevissthet, historiebruk og historiefagets funksjon i samfunnet og elevenes liv som sentralt (Hatlen, 2020, s. 15). Det vil si at Hatlen og andre angloamerikanskinspirerte historikere tar i større grad utgangspunkt i historie som fagvitenskap når de diskuterer historiebevissthet. For eksempel argumenterer Hatlen med at det å ha god kompetanse om historiske hendelser og kronologi vil gjøre det enklere for oss å forstå egen samtid (Hatlen, 2020, s. 158). En slik påstand tyder på at i Hatlens perspektiv på historiebevissthet, er fagkunnskap om fortiden sentralt i utviklingen av en historiebevissthet, noe som skiller seg fra Jensen og den nordiske historiedidaktikken. Hatlen påpeker at utvikling av historisk empati, å leve seg inn i og ha forståelse for fortidige mennesker og levetilstander, utvikles gjennom meningsskapende prosesser i arbeid med kilder og utarbeiding av fortellinger (Hatlen, 2020, s. 158). Hatlen argumenterer med dette for at

utvikling av empati for historiske mennesker skjer i samhandling med arbeid med historiske kilder og tilhørende historisk fakta. Han argumenterer for at uten historisk kunnskap kan heller ikke elevene utvikle historisk empati eller historiebevissthet (Hatlen, 2020, s.158). Videre skriver Hatlen at også metakognisjon, evnen til å være bevisst over og i egen læring, er sentral i historiefaget (Hatlen, 2020, s. 137). Å ha metakognisjon i historiefaget innebærer mange forhold. Først og fremst betyr det å danne seg et reflektert og bevisst forhold til historien. Dette kan gjøre at man også tar veloverveide valg i eget liv. Metakognisjon betyr også å være kildebevisst og kildekritisk, slik at man lærer seg å lete frem de riktige sammenhengene. Hatlen viser til et eksempel der han fremhever at i arbeid med egne årsaksforklaringer må elevene tenke gjennom om forklaringene er i tråd med slik ekspertene fremstiller det (Hatlen, 2020, s. 137). Hans perspektiv har også en nevropsykologisk tilnærming, som vil si at han er opptatt av hvordan menneskers psykologiske prosesser henger sammen med utviklingen av forståelse for fortiden. For Hatlen handler historiefaget i skolen om å jobbe med historisk kunnskap på en måte som skaper forståelse, empati, mening og innsikt i historiefaget og eget liv.

Det er med dette tydelig at Hatlen mener historiebevissthet står og bør stå sentralt i den norske skolen, og hans bakgrunn i den angloamerikanske tradisjonen former hans syn på historiebevissthetsens formål og utviklingsforløp i skolen. For Hatlen vil derfor det å utvikle historiebevissthet gå hånd i hånd med læring om historisk kunnskap og arbeid med historievitenskapelige metoder.

3.2.4 Erik Lund

Erik Lund har spilt en sentral rolle i norsk og nordisk historiedidaktikk i flere tiår, og har røtter i den angloamerikanske, pragmatiske tradisjonen. I boka *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* får vi et innblikk i Lund sin tilnærming til historieundervisning og historiebevissthet.

Lund vektlegger at det har skjedd et skifte når det kommer til historiebevissthet. Mens begrepet tidligere har handlet om å innhente mest mulig kunnskap om fortiden for å kunne skape tilhørighet, nasjonal identitet og forme holdninger og handlinger i nåtiden (Lund, 2019, s. 23), poengterer Lund at det ikke er dette historiebevissthetsbegrepet som finner sted i læreplanene fra Kunnskapsløftet, men Bernahard Eric Jensens teori om historiebevissthet fra 1996. Lund trekker frem at Jensen sin forståelse av historiebevissthet, og dermed begrepets

betydning i læreplanene, tar avstand fra vitenskapsfaget historie spesielt på grunn av sitt fokus på fremtid (Lund, 2019, s. 23). Lund hevder at slik historiebevissthet blir fremstilt av Jensen, reviderer begrepet det tradisjonelle kunnskapsbegrepet i skolefaget historie (Lund, 2019, 2019). Også Bernard Eric Jensen selv mener at Lund avviser utviklingen av en historiebevissthetsdidaktikk (Jensen, 2012, s. 18). I tillegg til en tilsynelatende skepsis mot endringen historiebevissthet og historiefaget i skolen har tatt, argumenter Lund for at historiefaglige nøkkelbegreper som *årsak* og *endring* bidrar i utviklingen av historiebevissthet. Dette er begreper Lund mener tilhører historievitenskapen, og som også spiller en rolle i historiebevisstheten (Lund, 2019, s. 26, 36 & 37). Lund har også arbeidet mye med en retning kalt «Tren tanken» som handler om strategier som kombinerer faglig arbeid med elevers tankeferdigheter (Lund, 2013). På denne måten kan det tyde på at Lund trekker mot et syn på historiebevissthet som er mer forenelig med de angloamerikanske og tyske historiedidaktikernes pragmatiske syn på historiebevissthet.

I artikkelen “Hvordan kvalifiseres elevers historiebevissthet ved å bruke bilder?” fremhever Lund at å arbeide med primærkilder kan bidra til utvikling av historiebevissthet (Lund, 2011, s. 214). Metoden, som står sentralt i den angloamerikanske tradisjonen, handler om å øve på å plassere kilder i kontekst, som kan fortelle noe om både grunnleggende opphavsopplysninger samt dypere spørsmål om *hvorfor* kilden ble til. Lund fremhever spesielt bilder som effektive, da de kan gjøre det lettere for elever å leve seg inn i øvelsen (Lund, 2011, s. 215). På denne måten mener Lund at å reflektere over og stille spørsmål knyttet til primærkilder som bilder, kan stimulere til økt historiebevissthet.

På den andre siden fremhever Lund viktigheten av å utnytte kontaktflaten elevene har med historie utenfor skolen i undervisningen (Lund, 2019, s. 26). Dette er i tråd med Jensens modell for *Historiebevissthedens dannelses- og brugssteder* (Jensen, 2003, s. 88). Lund trekker også frem May-Brith Ohman Nielsen sin todeling av historiebevissthet, og argumenterer for at interessen for historie som oftest starter gjennom historie som gåtefull, poetisk og fellesskapende. Dette sammenfaller med utviklingen av min egen historieinteresse. Det er derfor tydelig at også Lund mener historiebevissthet i dag må forstås i et bredere perspektiv enn det gjorde for flere tiår siden, og at lærebøker må ta hensyn til utviklingen som følger med unges mange møter med historie utenfor skolen.

3.2.5 Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen

I boka *Fortiden i Nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrig* har ulike historikere bidratt med innspill til hvordan historier om 2. verdenskrig kan formidles i undervisningen. I det innledende kapittelet får vi innsyn i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen sitt perspektiv på historiebevissthet og begrepets rolle i formidling av historie. Lenz og Nilssen skriver blant annet at:

Vårt forhold til tid - det å leve mellom fortid og fremtid - er individuelt og et bærende element i vår subjektive evne til å oppleve virkeligheten og oss selv innenfor denne virkeligheten som meningsfull. Dette betegnes som *historiebevissthet* og har ingenting med viten om fortiden å gjøre. Begrepet sier i hovedsak at tidsdimensjonen former vår bevissthet av den virkeligheten vi befinner oss i, og som er adskilt fra en fortidig virkelighet og en virkelighet som kommer. (...) "Historiebevissthet skapes på individnivå og knyttes til subjektivitet og identitet og er preget av kulturelle og sosiale føringer. (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18)

Basert på dette er det tydelig at i deres forståelse av historiebevissthet, står individet selv i sentrum. At historiebevissthet skapes på individnivå sikter til at det er individets egne opplevelser og liv som former utgangspunktet for utviklingen av en historiebevissthet. På denne måten kan man trekke linjer mellom Lenz og Nilssen, og Bernhard Eric Jensens modell for historiebevissthetens dannelses- og brukssteder (Figur 1), der Jensen demonstrerer at historiebevisstheten dannes gjennom individets mange møter med historie. Gjennom å utvikle historiebevissthet vil man få økt innsikt i forholdet mellom seg selv og fortiden. Det vil si hvor vi kommer fra, hvordan verden vi er en del av ble til, og hvilke sosiale og kulturelle føringer vi og andre er påvirket av (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18 & 19). En slik selvinnsett kan igjen overføres til å forstå andre i nåtiden og i fortiden. Slik hevder Lenz og Nilssen at historieformidling som tar utgangspunkt i individet selv vil øke refleksjonsnivået og empatien man har for seg selv og fortidige mennesker. Som ulike individer vil også hva som oppleves meningsfullt og betydningsfullt variere fra elev til elev (Lenz & Nilssen 2011, s. 18). Jeg tolker Lenz og Nilssen dit at historieundervisningen derfor må først fange elevenes interesse gjennom at de opplever faget som relevant. Basert på dette vil en lærebok som skal dyrke elevenes historiebevissthetsutvikling bygge på elevers erfaringer, interesser, identitet og opplevelser med historie utenfor skolen.

Det fremkommer av Lenz og Nilssen at de ser på historie som “et produkt av en mental tilnærming til et fraværende objekt”, og at den konstrueres gjennom tre prosesser. Den første prosessen innebærer å velge ut elementer av fortiden som blir sett på som betydningsfulle. Det betyr at man også utelater andre elementer. Videre setter man sammen elementene på en koherent måte som gir mening, som skaper en fortelling. Til slutt knytter man fortidsfortellingen på en meningsfull måte til nåtiden og fremtidsforventingene (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17). Lenz og Nilssen fremhever at en viktig måte med denne prosessen er å reflektere rundt at fortiden kan “fortelles” på mange ulike måter. Fortiden er ikke én sann fortelling som kan læres, men består av et hav av ulike fortellinger som alle forteller noe (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17). På dette området er Lenz og Nilssen inspirert av den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen, som fremhever at det finnes ulike typer fortellinger. Noen kan ha som formål å formidle at fortiden var bedre enn nåtiden, mens andre prøver å skape en forventning om at fortiden ikke skal gjenskapes i nåtiden eller fremtiden (Rüsen, 1989). Gjennom å konstruere eller analysere fortellinger, og ha et bevisst forhold til hvilke fortellinger en jobber med, stimulerer utvikling av historiebevissthet. Lenz og Nilssens perspektiv på utvikling av historiebevissthet handler på denne måten om å skape mening og bevissthet gjennom fortellinger.

3.2.6 Ketil Knutsen

Ketil Knutsen, en norsk historiedidaktiker, publiserte i 2023 en håndbok for lærere og lærerstudenter kalt *Historiebevissthet og historiebruk i skolen*, som tar for seg hvordan historiebevissthet kan utvikles i skolen. Knutsen kommer med flere poeng som er spesielt relevant for denne masteroppgaven da de skinner lys på aspekter som hvordan man kan utvikle historiebevissthet og forutsetningene for utviklingen.

Først og fremst viser Knutsen til Jeismann og Jensen i forklaringen av historiebevissthetsbegrepet, og hans forståelse av begrepet bunner i ideen om at historiebevissthet handler om hver enkelt sin bevissthet om forholdet mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventing (Knutsen, 2023, s. 19 & 20). Knutsen fremhever den dominerende forståelsen av historie, som vil si at når vi studerer historie, studerer vi ikke én gjenskapning av hva som har skjedd, men en rekke ulike fortolkninger og opplevelser som er preget av vår subjektivitet. Historiebevissthet omfatter dermed også hvordan mennesker, inkludert en selv, er påvirket av og kan påvirke historien (Knutsen, 2023, s. 20). Gjennom å utvikle historiebevissthet, kan vi viske ut deler av

subjektiviteten vi ser historien og verden med (Knutsen, 2023, s. 13). Ved å bli bevisst på vår egen og andres tidsavhengige forståelse, kan vi lære oss å ta hensyn til den. Knutsen binder det å utvikle historiebevissthet til evnen å forstå historiebruk. Han forklarer historiebruk som å bruke historien til et formål (Knutsen, 2023, s. 12). Det vil si at en del av å utvikle historiebevissthet handler om å forstå hvordan mennesker kan oppfatte historien ulikt og bruke denne oppfattelsen til å styrke sitt formål. Knutsen trekker frem den pågående krigen i Ukraina som et eksempel, der både Vladimir Putin og motstanderne av invasjonen av Ukraina omtaler motparten som nazister. Begge parter anvender historisk kunnskap i arbeidet med å få frem sine synspunkter i nåtiden. De har derimot helt ulik oppfatning av fortiden, som fører til motstridende forståelser av nåtiden. Dette fører til at de uansett kan anvende historien til sine formål basert på deres ønsker for fremtiden (Knutsen, 2023, s. 11-13). På denne måten fremhever Knutsen det å utvikle historiebevissthet som utrolig viktig, ettersom det bidrar til å være kritisk til historien som blir brukt i nåtiden, og som kan bli brukt i fremtiden. Historiebevissthet er derfor et essensielt begrep som gir en innsikt langt utover faglig kunnskap og en selv.

Det kommer frem av *Historiebevissthet og historiebruk i skolen* at Knutsen sitt perspektiv på utvikling av historiebevissthet bygger på en konstruktivistisk orientering for læring. Knutsen fremhever at ut ifra et konstruktivistisk syn på læring vil elevene utvikle historiebevissthet ved at de får bearbeide stoff på egen hånd (Knutsen, 2023, s. 40). Undersøkelser har vist at læring skapes best gjennom at elevene selv trekker linjer mellom nytt og gammelt (Dysthe, 2001 referert i Knutsen, 2023, s. 40). Dette betyr at ved å undersøke for eksempel sin egen og andres historiebevissthet og historiebruk, eller vurdere historiebrukeres troverdighet vil elevene kunne bli bevisste på hvordan historie kan og har blitt brukt til ulike formål (Knutsen, 2023, s. 40, 42 & 43). Knutsen påpeker at læreboken kan i seg selv være et eksempel på dette. Han har utviklet det han kaller Historiebevissthets- og historiebruksmodellen¹ (Knutsen, 2023, s. 26) som er et sett med spørsmål og kriterier som kan brukes i undervisningen for at elevene skal utvikle historiebevissthet. Dette er spørsmål som “Hvordan knyttes historie til nåtiden og/eller fremtiden?”, “Hva er formålet med å knytte historien til nåtiden og/eller fremtiden?” og “Hvilken oppfatning av fortiden, nåtiden, fremtiden og/eller forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid forutsettes/legges det opp til?” (Knutsen, 2023, s. 26). Gjennom å

¹ Historiebevissthets- og historiebruksmodellen kalles videre for HHM-modellen

undersøke kilder, som for eksempel kronikker, lærebøker og kampanjer opp mot spørsmålene i HHM-modellen kan elevene utvikle sin historiebevissthet. Knutsen hevder også at vi når vi er historiebevisste knytter tidsdimensjonen sammen på tre hovedmåter som gir mening for oss; likhet/kontinuitet, forskjell/diskontinuitet eller utvikling/ending (Knutsen, 2023, s. 27). Å arbeide med å knytte bånd mellom tidsdimensjonene i form av disse tre metodene, vil ifølge Knutsen kunne gi en forståelse for sammenhenger, og vår plass i denne sammenhengen, som er et viktig ledd i historiebevissthet.

Knutsen argumenterer for at historiekunnskaper er en forutsetning for utvikling av historiebevissthet (Knutsen, 2023, s. 40 & 41). Ved å kjenne til historien som oppfattes og brukes skapes den faglige rammen som skal til for at elevene blir bevisste. Uten historisk kunnskap vil ikke elevene på samme måte utvikle innsikt og empati for seg selv og andre. For at elevene skal være i stand til å vurdere troverdighet, må eleven også inneha historiefaglige ferdigheter innenfor nettopp dette. På denne måten mener Knutsen at arbeidsmetoder som legger opp til at elevene skal reflektere rundt kunnskap, hva vi kan vite, hvorfor vi kan vite det, og hvordan historie har blitt og kan bli brukt til ulike formål, vil bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet.

Ketil Knutsen demonstrerer et perspektiv på historiebevissthet som bærer preg av at historiebevissthet er med LK20 blitt et mål med historieundervisningen, og opplæringen som helhet. Han kopler historiebevissthet til å forstå hva som har skjedd, skjer og vil skje i samfunnet, som er essensielt for å kunne ta del i samfunnet. Når jeg skal ta fatt på analysen blir det derfor interessant å se om lærebøkene legger opp til at utviklingen av historiebevissthet er så vitalt som Knutsen fremhever den.

3.2.7 Mitt perspektiv på historiebevissthet

Når jeg etterhvert skal ta fatt på å studere lærebøker i historie og samfunnsfag, vil min tolkning av den utvalgte forskningslitteraturen legge grunnlaget for analysen. Av den grunn vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for mitt perspektiv på historiebevissthet.

Utgangspunktet for min tilnærming til historiebevissthetsbegrepet er elevenes rolle som enkeltindivider i skolen. Elevene må selv se, arbeide med og reflektere rundt sammenhengene mellom tidsdimensjonene. Et gjennomgående element i den danske og den norske historiedidaktikken er at elever møter historie på mange arenaer, og at dette må tas hensyn til i

historiefaget og samfunnsfaget. Elevene kommer fra ulike kulturer og har alle forskjellige forutsetninger, interesser og kunnskapsnivå. De er også påvirket av ulike sosiokulturelle faktorer, og må gjøres bevisste på hvordan de er formet av fortiden og nåtiden de er en del av. For at elevene skal fatte interesse for hvordan fortiden kan bidra til å forstå nåtiden og fremtiden de vil skape, må faget knyttes opp mot elevenes egne liv. Det vil si at en lærebok må ta hensyn til elevenes individualitet for å utvikle elevenes historiebevissthet.

Siden elevene selv utgjør utgangspunktet for sin dannelse av historiebevissthet, må de involveres aktivt i arbeidet med å utvikle historiebevisstheten. Dette forutsetter elevaktive oppgaver som stimulerer til refleksjon og drøfting, både på individ- og klassenivå. Oppgavene må bidra til at elevene forstår seg selv som historieskapte, og historieskapende, som bygger trygghet i egen identitet og respekt for mangfold. Dette er særlig viktig da det utgjør en sentral del av skolens samfunnsmandat. Av den grunn må læreboken gi uttrykk for mangfold på en inkluderende måte, samt styrke elevenes individuelle karakter gjennom introduisering av for eksempel enkeltmennesker. Oppgavene må la elevene trekke paralleller, oppdage forskjeller og reflektere over endringer på en måte som gjør at de ser at historiske hendelser ikke er perler på en snor, men hendelser som alle henger sammen i tid og rom. Det er derfor vitalt at læreboken involverer elevene aktivt i arbeidet med å utvikle forståelse for sin plass i sammenhengen mellom tidsdimensjonene.

Mitt perspektiv på historiebevissthet bærer også preg av at det ikke finnes et konkret fasitsvar til hvordan man kan utvikle historiebevissthet, ettersom elevene alle er forskjellige individer. Derfor er variasjon viktig. Dette innebærer at å lære og lese om historievitenskapelig kunnskap, historiefaglige nøkkelbegreper, eller å arbeide med kilder slik historikere gjør, også kan bidra til å utvikle historiebevissthet. For at elevene skal forstå hvordan hendelser henger sammen og har påvirket det samfunnet de er en del av, må lærebøkene dermed vise til realkunnskap, i tillegg til det faktum at historiske hendelser kan oppleves ulikt basert på ens ståsted.

På denne måten er mitt perspektiv på historiebevissthet mer i tråd med den dansk-nordiske historiedidaktikken, enn den angloamerikanske. Jeg er opptatt av elevenes praktiske tilnærming til faget, og hvordan elevenes individualitet og brede kontaktflate kan brukes for å styrke deres historiebevissthet.

4. Læreplaner og kontekst

Dette kapittelet tar for seg de aktuelle læreplanene, samt hvordan historiebevissthet fremtrer i læreplanene. I kapittel 1.6.1 definerte jeg en læreplan som et styringsdokument for hva elever skal lære i skolen. Som et kontekstavhengig dokument, kan et læreplanverk fortelle oss noe om tiden og samfunnet det har oppstått i, i form av samfunnsutvikling, internasjonale strømninger og politiske og ideologiske prinsipper. Jeg vil derfor i dette kapittelet studere aktuelle stortingsmeldinger, NOU-rapporter og utredninger gjennomført for å evaluere innføringen av de aktuelle læreplanverkene. Slike kilder kan gi meg innsikt i hvorfor læreplanene har blitt revidert, hva som har vært vektlagt i etableringen av nye læreplaner og rollen til historiebevissthet. Det er først ved å kjenne til de aktuelle læreplanene for LK06 og LK20, og historiebevissthet sin posisjon i læreplanene at jeg kan analysere lærebøkene. Kapittelet utgjør med dette siste del av det teoretiske grunnlaget for analysen jeg skal utføre.

4.1 LK06

Innføringen av nye læreplaner i ungdomsskolen og videregående skole i 2006 ble kalt Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet var en del av en større utdanningsreform. En utdanningsreform er en omfattende systemendring av hele utdanningssystemet (Engelsen, 2008, s. 16). Det vil si at etableringen av nye læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring i 2006 var en del av en helhetlig endring av skoleopplæringen der også skolens struktur og organisering ble revidert. Kunnskapsløftet erstattet den gamle læreplanen for grunnskolen (L97- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen) og læreplanen for den videregående skolen (R94- Læreplan for videregående opplæring). En modifisering av denne størrelsen tyder på at den foregående og daværende regjeringen mente det var behov for større nasjonale endringer i utdanningssystemet for å møte dagens og fremtidens samfunnsmessige utfordringer og muligheter. LK06 ble justert i 2013, der endringene i hovedsak dreide seg om å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i faget, samt noen justeringer knyttet til eksamen.

Kunnskapsløftet ble utformet på bakgrunn av et ønske om å forbedre den norske skolen. Studier som The Program for International Student Assessment (PISA) som systematisk studerer og evaluerer 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk, og naturfag, avdekket at Norge i årene før Kunnskapsløftet hadde forbedringspotensial sammenlignet med likestilte land. Norske elever lå eksempelvis på en 17. plass i matematikk, 13. plass i naturfag og 13.

plass i lesing i 2000 (Kjærnsli, Lie, Roe. & Turmo, 2001). I 2003 befant Norge seg på en 21. plass i matematikk, 27. plass i naturfag, og 11. plass i lesing (Kjærnsli, Lie, Roe & Turmo, 2004). Land som Finland og Sverige presterte bedre enn Norge i hver kategori. Det var med dette tydelig at Norge hadde rom for forbedring når det kom til grunnleggende ferdigheter. Lokale og nasjonale evalueringer av tidligere reformer viste at det eksisterte systematiske forskjeller mellom elever når det gjaldt kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). PISA-undersøkelsen avslørte også at norske elever hadde store problemer med mangel på motivasjon og arbeidsro i timene (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 12). På bakgrunn av de internasjonale testene og evalueringene av tidligere reformer hadde Stortinget kunnskap om nivåene i den norske skolen, og vedtok i stortingsmelding 30 *Kultur for læring* at det trengtes en reform i norsk skole. Reformen ble begrunnet i at det norske skolesystemet ikke svarte til skolens mål om å gi barn og unge lik mulighet til dannelse, kunnskap, ferdigheter samt personlig utvikling, og at utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn stiller høyere krav til skolen som utdannende organisasjon (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 7 & 23).

I tillegg til at utviklingen i Norge på tidlig 2000-tallet gikk mot et mer kunnskapsdrevet, globalisert og sekularisert samfunn, hadde samfunnet blitt enda mer komplekst og mangfoldig - en utvikling som man så for seg at kom til å fortsette (Askeland et al., 2017, s. 299; Meld. St. 30 (2003-2004), s. 8 & 24). Helt siden starten av fellesskolen og den påfølgende implementeringen av likestilling og integrering i lovverk og læreplaner etter 1950, har det vært et særlig fokus på at skolen skal være for alle uavhengig av sosial bakgrunn (Askeland et al., 2017, s. 299). Engelsen påpeker i *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (2008) at et av målene med Kunnskapsløftet var nettopp å viske ut systematiske forskjeller mellom elevene (Engelsen, 2008, 10 & 11). Derfor fremhevet Stortinget i stortingsmelding 30 at: “Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte” (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3). Kunnskapsløftet handlet med dette om å løfte kunnskapsnivået til *alle* elever.

Historiefaget som tidligere hadde vært preget av “den hvite manns historie”, eller som det het i Normalplanen av 1939: “de deler av verdenshistorien som har mest å si for vårt folk”, skulle

åpne opp for flere perspektiver og deler av historien for å representere det moderne, åpne og mangfoldige samfunnet (Askeland et al., 2017, s. 389). På denne måten ser vi at historiebevissthet som møteplass for mangfold fra Jensens historiebevissthetsteori, er implementert indirekte i fagets reviderte innhold. Vi ser spor av denne utviklingen allerede i M74, der verdenshistorien ikke lenger bare inneholdt Europas historie. Engelsen fremhever at til forskjell fra tidligere læreplanene, inneholder LK06 mer frihet til lokale instanser som skoleeiere og lærere (Engelsen, 2008, s. 26). Mens skolen tidligere hadde vært preget av en konsensus om at det skal være en felles grunnopplæring for alle landets elever, og å bygge en forent nasjonal identitet, var LK06 nok et steg mot å tilpasse innholdet etter elevgruppen. Skjelbred hevder at lærebøkene som kom med LK06 bar ytterligere preg av denne utviklingen (Askeland et al., 2017, s. 384). På samme tid ble også godkjenningsordningen for lærebøker fjernet. Departementet begrunnet avgjørelsen med at det burde være læreplanen og ikke lærebøkene som styrer undervisningen, samt at lærerne selv burde kunne avgjøre og vurdere læremidlene. (Askeland et al., 2017, s. 19). Dette betyr at lærebøkene som har blitt produsert for LK06 og LK20 ikke har vært gjennom en statlig godkjenning, og i større grad risikerer å være produkter preget av forlaget og forfatterne de er skrevet av.

I 1995 ble det gjennomført en omfattende spørreundersøkelse som undersøkte 15-åringers forhold til historiebevissthet og politisk dannelse. 31 000 elever og nesten 300 lærere deltok fra mer enn 25 land, og i 1997 var rapporten *Youth and history* klar. Boka *Ungdom og Norge i Historien* er en rapport over de nordiske landenes resultater i undersøkelsen. (Nielsen, 1999, s. 104-105). Undersøkelsen avdekket at elevene i de nordiske landene i stor grad klarte å forstå at historien har formet nåtiden. Elevene slet derimot med å se hvordan de kan anvende historie i eget liv (Nielsen, 1999, s. 119), noe som fremheves som elementært i både den angloamerikanske og tysk-nordiske historiedidaktikken. I stortingsmelding 30, presiserer Stortinget at: "Opplæringen skal videre bidra til at barn og unge får et godt grunnlag for å mestre eget liv (...)" (Meld. St. 30 (2003-2004) s. 124). På denne måten ble et mål med historieundervisningen at historiefaget skal gjøres mer tilgjengelig og relevant for elevene, slik at de kan anvende faget til hjelp i egne liv, noe som sammenfaller med LK06 sin generelle vektlegging av kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er med dette klart at det var et ønske ovenfra at elevene skal sitte igjen med økt historiebevissthet, i form av respekt for mangfold, trygghet i egen identitet og forståelse av hvordan fortiden kan være en bidragsyter i eget liv.

Britt Ulstrup Engelsen sin analyse av styringsdokumentene fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdepartementet og det nye læreverkets tre deler, fremhever at Kunnskapsløftet er påvirket av internasjonale strømninger som bestrebelsen etter å øke befolkningens “literacy” (Engelsen, 2008, s. 100). Det vil si å øke kompetansen i grunnleggende ferdigheter. De reviderte fagplanene ble delt opp i hovedområder for faget, i tillegg til konkrete mål for hva hvert fag skal inneholde. Dette omtales som kompetansemål, og utgjør målene for opplæringen. I samfunnsfaget for ungdomstrinnet deles faget opp i tre; “geografi”, “historie” og “samfunnskunnskap”, og kompetansemålene knyttes direkte opp til hvert sitt hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2013). Historiefaget på videregående deles opp i to hovedområder; “Historieforståelse og metoder”, og “Samfunn og mennesker i tid” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Inndelingen hadde som ambisjon å skape en mer helhetlig sammenheng mellom læreplanverkets mange deler.

4.1.1 Historiebevissthet i SAF1-03

Det er med dette tydelig at innføringen av Kunnskapsløftet handlet om å forbedre kunnskapsnivået hos norske elever så de skulle være bedre forberedt i det raskt utviklende og mangfoldige kunnskapssamfunnet. Når det kommer til den nye læreplanen for samfunnsfag i ungdomsskolen, førte reformen til flere konkrete endringer.

Den største endringen fra L97 til LK06 i samfunnsfaget for ungdomstrinnet er arbeidsmåtene og prosessene læreplanen legger opp til. Mens L97 i stor grad er preget av historisk metode; som arbeid med historiske kilder og å drøfte årsaker og følger (Lund, 2006, s. 100), bærer LK06 større preg av frihet når det kommer til arbeidsmetoder. Historiebevissthet nevnes verken eksplisitt i L97 eller LK06, men man kan trekke paralleller mellom historiebevissthetsteori og formuleringer i læreplanen fra LK06. Det står for eksempel under læreplanenes hovedområder at samfunnsfaget skal: “dreie seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøke hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene” (Utdanningsdirektoratet, 2013), og at faget også: “omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her ser vi at læreplanen legger opp til å se sammenheng mellom to av tidsdimensjonene; fortid og nåtid, som er en elementær del av historiebevissthet. Dette fremkommer også i læreplanens kompetansemål: “drøfte viktige omveltninger i samfunnet i nyere tid, og reflektere over hvordan dagens samfunn åpner for nye omveltninger” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et annet kompetansemål fremhever

kontrafaktisk historie: “finne eksempler på hendelser som har vært med på å forme dagens Norge, og diskutere hvordan samfunnet kunne ha vært dersom disse hendelsene hadde utviklet seg annerledes” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre står det at: “å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet” (Utdanningsdirektoratet, 2013) tilhører samfunnsfaget, som henviser til at elevene skal forberede seg for fremtiden, som dermed inkluderer den siste tidsdimensjonen. I fagets formålsdel presiseres det at:

Som menneske inngår vi i en historisk sammenheng, og en lang rekke historiske hendelser har påvirket utviklingen av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Dermed skal faget bidra til bevisst identitetsdannelse og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Dette tyder på at samfunnsfaget skal bidra til refleksjon rundt både seg selv og andres rolle som historieskapt. I læreplanens kompetansemål kommer det frem at elever skal bli bevisste på hvordan ens ståsted preger ens perspektiv: “vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Eksemplene over viser til at individet selv, dets forhold til tidsdimensjonene; fortid, nåtid og fremtid, og dets bevissthet over mangfold og perspektiver utgjør en sentral del av samfunnsfaget. Dette er grunnmuren i den norske historiebevissthetsdidaktikken. Under fagets formål presiseres det at elevene skal gjennom å være nysgjerrige og undrende, lære å forstå seg selv og andre, samt å påvirke verden (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevenes rolle som historieskapende er derfor også å finne. Det kan med dette argumenteres for at læreplanen i samfunnsfag for ungdomstrinnet legger opp til at faget skal utvikle elevenes historiebevissthet, noe lærebøkene da må legge opp til.

4.1.2 Historiebevissthet i HIS1-02

Når det kommer til overgangen fra Reform 94 til LK06 i den videregående skolen, fikk fornyingen flere følger for historiefaget. Mens både Reform 94 og LK06 har et skille mellom eldre og nyere historie, hvorav det undervises i eldre historie på vg2 og nyere historie på vg3, endres dette skillet fra 1850 til 1750. Historiefaget gikk også fra å bestå av tre mål, til å bli inndelt i to hovedområder; “Historieforståelse og metode” og “Samfunn og mennesker i tid”.

Den endringen som derimot er av største betydning for denne masteroppgaven er at historiebevissthet for første gang nevnes konkret som et begrep i LK06. I R94 og tidligere læreplaner finner vi læreplanmål som viser til historiedidaktisk tenkning som samsvarer med historiebevissthetsdidaktikk, men begrepet anvendes ikke. I Kunnskapsløftets læreplan for historiefaget på videregående, under læreplanens formål, heter det for eksempel at: “Historiefaget skal bidra til å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid, og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg. Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfoldet av levestandard og livsbetingelser for mennesker i fortiden.” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeismann sin definisjon av historiebevissthet fra 1979 fremhever evnen til å se sammenhengene mellom tidsdimensjonene, og Jensens historiebevissthetsteori om historiebevissthets funksjoner fremhever både innsikt i verdivalg og arena for mangfold. Videre står det at: “Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre.” (Utdanningsdirektoratet, 2006), som har tydelige paralleller til historiebevissthet sin funksjon som identitetsskapende. Det påpekes også at faget skal bidra til at elevene forstår at de er en del av en historisk prosess, samt skapere av historie (Utdanningsdirektoratet, 2006), som har distinkte likheter med Jensens ide om mennesket som historieskapt og historieskapende. Ett av kompetansemålene lyder: “undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden” (Utdanningsdirektoratet, 2006), mens et annet påpeker at elevene skal: “utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Faget skal med dette bidra til at elevene forstår hvordan deres perspektiv på historien er blitt formet, samt hva som har påvirket og påvirker andres framstillinger og forståelser av hendelser og tidsperioder. Dette samsvarer med historiebevissthet, der Jensen (Jensen, 1996, s. 7-8) og Knutsen (Knutsen, 2023, s. 20) fremhever at å anerkjenne og forstå andres ståsted og perspektiver er viktig. Det er tydelig at en sentral del av formålet med historiefaget HIS1-02 er å utvikle elevenes historiebevissthet.

4.2 LK20

Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 gikk det nesten 15 år før det igjen skulle bli utarbeidet nye læreplaner. I stortingsmelding 28 *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse*

av *Kunnskapsløftet* (2015-2016) varslet Stortinget at det skulle utvikles nye læreplaner for både grunnskolen og videregående kalt Fagfornyelsen: “Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi eleven et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres” (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 7). Stortinget viste til at samfunnet var i endring både når det kom til kunnskaps-, kommunikasjons og teknologiutvikling, og en mer mangfoldig befolkning, i tillegg til at det fortsatt var for mange elever som hadde et for faglig svakt utbytte av opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 6). Til tross for at det hadde vært et stort fokus på å øke gjennomføringen av videregående opplæring siden LK06, mente Stortinget at frafallet i videregående skole fortsatt var for høyt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fagfornyelsen ble utformet for å tydeliggjøre innholdet i de ulike fagene, videreutvikle de grunnleggende ferdighetene, løfte frem og integrere skolens verdigrunnlag i hvert enkelt fag, innlemme begrepene dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglige temaer, samt sikre en mer relevant opplæring (Meld. St. 28 (2015-2016)). De nye læreplanene LK20 er videreutviklinger av læreplanene i Kunnskapsløftet, modifisert for å møte dagens og fremtidens samfunn.

Sentralt i utviklingen av Fagfornyelsen har vært et langsiktig perspektiv på Norge som kunnskapssamfunn. I rapportene *Elevenes læring i Fremtidens skole* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) redegjør et utvalg for hvilke utviklingstrekk som preger samfunnet, og hvilket læringsbehov norske elever bør ha i et perspektiv på 20-30 år. Utvalget fant at kunnskapssamfunnet, globalisering, individualisering, arbeidsliv, teknologi, demokrati og deltakelse, demokrati og mangfold og miljø, alle spiller en sentral rolle av samfunnsutviklingen og derfor bør prege utformingen av nye læreplaner (NOU 2014:7, s. 112-116). På bakgrunn av utviklingstrekkene i samfunnet konkluderte utvalget bak *Fremtidens skole* at det var spesielt fire kompetanseområder som bør ha en distinkt rolle i fremtidens skole: 1. Fagspesifikk kompetanse, 2. Kompetanse i å lære, 3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, 4. Kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s. 8-9). Utvalget mener at en skole som tar utgangspunkt i de fire kompetanseområdene vil ha en tydeligere sammenheng mellom dagens formålsparagraf og skolens faglige innhold (NOU 2015:8, s. 12).

De fire kompetanseområdene som ble nevnt i avsnittet over, består av ulike elementer. Det første kompetanseområdet; fagspesifikk kompetanse, fremhever viktigheten av å utvikle kompetanse innenfor sentrale fagområder, ettersom dette skal bygge et fundament når elevene

skal velge utdannings- og yrkesvalg. Det andre kompetanseområdet omhandler det å lære. Å lære seg å lære er særdeles viktig, siden elevene skal gjennom et langt livsløp, der de både gjennom skolen og senere i arbeidslivet må kunne tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter etterhvert som behovet melder seg. Kompetanseområde tre handler om sosiale ferdigheter som å kommunisere, samhandle og delta. Utvalget mener dette er viktig fordi mennesker må beherske muntlig og skriftlig kommunikasjon med ulike mottakere i privatlivet og arbeidslivet. Siden Norge er blitt et mangfoldig samfunn, er det å kunne lytte til, respektere og anerkjenne andres synspunkter helt essensielt (NOU 2015:8, s. 29). Det siste kompetanseområdet omfatter utforsker- og skapertrang, og oppfordrer til kritisk tenkning, analysering, resonnering og strategiløsning. Slike egenskaper vil bidra til nytenkning, innovasjon, og evnen til å omstille seg og håndtere uforutsette utfordringer (NOU 2015:8, s. 12). I redegjørelsen av kompetanseområdene fremkommer det at innholdet i skolen skal ta hensyn til elevenes erfaringer og forutsetninger, samt gjenspeile at elevene lever i nåtiden, har en historisk bakgrunn og håp og mål om fremtiden (NOU 2015:8, s. 41). Selv om historiebevissthet ikke nevnes direkte, ser vi at elementer som kan kobles til Jensen sin teori om mennesker som historieskapt og historieskapende, og historiebevissthet som møteplass for mangfold, har en plass i kompetanseområdene i fremtidens skole.

Historiebevissthet kan også ses i Fagfornyelsens vektlegging av *dybdelæring*. Utvalget bak *Fremtidens skole* skriver at: “Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde” (NOU 2015:8, s. 14). Det er tett knyttet opp mot kompetanse, og derav evnen til å anvende kunnskapen en har tilegnet seg til å løse utfordringer, se sammenhenger og navigere livet (NOU 2015:8, s. 10). Elevene skal tilegne seg innsikt og bevissthet, ikke bare kunnskap.

En viktig del av innføringen av nye læreplaner er å evaluere innføringsprosessen. I en rapportserie fra Utdanningsdirektoratet evalueres Fagfornyelsen gjennom fire delprosjekter, hvor læreplanenes intensjoner, prosesser og praksiser belyses (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020). Under første høringsrunde til nye læreplaner fikk direktoratet rundt 7000 innspill. En av tilbakemeldingene som gikk igjen var bekymringen for at forlagene skulle få for stor makt i utvelgelsen av innhold til læremidlene (Karseth et al., 2020, s. 107). Dette viser både at lærere aktivt anvender læremidler i undervisning, og at når det ikke er en kvalitetssikring slik som godkjenningsordningen, sitter forfatterne og forlagene med mye makt til å forme undervisningen. I den fjerde delrapporten *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk*:

Prosesser, rammer og sammenhenger analyseres sammenhengen mellom fagfornyelsens intensjoner og det vedtatte læreplanverket. Utvalget viser til Kari Bachmann, som hevder at produksjon av sekundære læreplanbindinger som for eksempel læremidler, øker sannsynligheten for at læreplanen får en større betydning i klasserommet (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2022, s. 102). Derfor vil det være fruktbart å studere hvordan de utvalgte læreverkene fremhever historiebevissthet.

De nye læreplanene har med Fagfornyelsen fått en ny struktur. “Overordnet del” erstatter “Generell del” og “Prinsipper for opplæringen”. I overordnet del blir verdiene fra formålsparagrafen rekontekstualisert (Kunnskapsdepartementet, 2020). Engelsen fremhever at den nye overordnede delen for opplæringen vektlegger både skolens danningsoppdrag og utdanningsoppdrag, men argumenterer for at danningsoppdraget ikke fremkommer like tydelig som utdanningsoppdraget (Engelsen, 2020). Faglæreplanene inneholder flere ulike momenter; “Fagets relevans og sentrale verdier”, “Grunnleggende ferdigheter”, “Kjerneelementer”, “Tverrfaglige temaer” og “Kompetansemål”. Et kjerneelement utgjør et sentralt moment ved et fag og representerer dermed noe elevene må lære å mestre for å kunne anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene i samfunnsfag er “Undring og utforskning”, “Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger”, “Demokratiforståelse og deltakelse”, “Bærekraftige samfunn” og “Identitetsutvikling og fellesskap” (Utdanningsforbundet, 2020), og kjerneelementene i historie for videregående er “Historiebevissthet”, “Utforskende historie og kildekritisk bevissthet”, og “Historisk empati, sammenhenger og perspektiver” (Utdanningsforbundet, 2020).

4.2.1 Historiebevissthet i SAF01-04

Innføringen av LK20 gjorde at historiebevissthet fikk en mer distinkt plass i samfunnsfaget for ungdomsskolen. Under fagets relevans og sentrale verdier står det: “Elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men òg historieskapende. Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelse av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i.” (Utdanningsdirektoratet, 2020) som utpregete likheter med historiebevissthetsteori. Videre heter det at: “Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevene sin forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og framtiden.” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for at begrepet historiebevissthet her ikke anvendes direkte, fremkommer det tydelig elementer som er sentrale i historiebevissthet.

Historiebevissthet løftes også direkte frem som en del av kjerneelementet “Identitetsutvikling og fellesskap”. Der står det: “Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal med dette få et bevisst forhold til sin rolle i tid og rom, og se seg selv som historieskapt og historieskapende. Andre elementer ved historiebevissthet kommer også klart frem i kompetansemålet: “Drøfte hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger” (utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålet vektlegger med dette historisk empati, og forståelse for hvordan mennesker har vært og er påvirket av sosiokulturelle forhold. Det er med dette tydelig at historiebevissthet utgjør en sentral del av læreplanen i samfunnsfag for ungdomsskolen, og at lærebøkene bør gjenspeile denne vektleggingen.

4.2.2 Historiebevissthet i HIS01-03

Historiebevissthet kommer aller tydeligst frem i HIS01-03. Der utgjør historiebevissthet det første av fire kjerneelementer. I beskrivelsen av kjerneelementet “Historiebevissthet” står det:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og fremtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide seg kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Historiebevissthet defineres med dette som et eget læringsområde, på lik linje som historisk kunnskap og historiefaglige ferdigheter og metoder, og fremheves som noe som ikke kan skje frakoblet fra de andre læringsområdene. Som et eget kjerneelement er historiebevissthet fremtredende i flere av læreplanens kompetansemål, som for eksempel: “reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden” (Utdanningsdirektoratet, 2020), “reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken”. (Utdanningsdirektoratet, 2020) og “sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utviklingen av historiebevissthet kan også koples opp mot kompetansebegrepets distinkte rolle i LK20. Utdanningsdirektoratet omtaler kompetanse som å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å mestre utfordringer i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nettopp fordi historiebevissthet handler om å anvende kunnskap og ferdigheter til å forstå seg selv og ta del i det komplekse og multikulturelle samfunnet er det utvikle historiebevissthet noe av det viktigste med historieundervisningen.

Historiebevissthet koples tydelig til de tverrfaglige temaene; “Livsmestring”, Demokrati og medborgerskap”, og “Bærekraftig utvikling”. Å bli bevisst på seg selv og hvilken rolle man har i historien kan bidra til livsmestring. Gjennom å forstå utviklingen av demokratiet og hvordan et hvert menneskets handlinger bidrar til å skape fremtiden vil man utvikles mot å være en aktiv medborger i demokratiet. Ved å reflektere over sammenhengen mellom valg i fortid, nåtid og fremtid og bærekraftig utvikling, vil elever få innsikt i menneskers rolle i bærekraftig utvikling. På denne måten er historiebevissthet også tydelig i de tverrfaglige temaene.

4.3 Hva har læreplanene av betydning?

Først og fremst viser kildene at innføringen av Kunnskapsløftet baserte seg på et ønske om å øke kunnskapsnivået hos elever i grunnskolen og på vgs. Det var også et behov for en modernisering av læreplanene ettersom verden var blitt mer teknologisk og globalisert, og Norge mer mangfoldig. Læreplanene vitner videre om et økende fokus på relevans og elevene selv, som kom av et ønske om å øke motivasjon og mestringsfølelse. De nye læreplanene kom som et resultat av et Norge i endring, og både LK06 og LK20 er produkter av ønsket om å imøtekomme behovene man mente elevene ville ha. For samfunnsfaget og historiefaget har dette betydd at historiebevissthet har fått en tydeligere plass først i LK06, og deretter en enda mer distinkt plass i LK20. Med dette er historiebevissthet å anse som en ferdighet og en innsikt som politikere mener fremtidens deltakere i demokratiet kan ha nytte av.

Historiebevissthet fremkommer som et element i alle de fire læreplanene, enn på noen ulik måte. Basert på læreplanene skal lærebøkene i historie og samfunnsfag legge opp til å fremme elevens historiebevissthet, men læreplanene legger lite føring på *hvordan* dette skal gjøres. I tillegg til å være synlig i de spesifikke fagplanene for samfunnsfag og historie, inngår historiebevissthet også som en del av Fagfornyelsens overordnede satsing på kompetanse og dybdeløring. Historiebevissthet handler om evnen til å reflektere og se sammenhenger, og å

utvikle et bevisst forhold til sin egen rolle i samfunnet og historien. I læreplanene kommer historiebevissthet nettopp frem som en innsikt, som reflekteres i for eksempel den nye læreplanens vekt på dybdelæring. Det vil derfor være interessant å studere hvordan de respektive lærebøkene legger opp til utviklingen av historiebevissthet.

5. Kriterier for analyse

Når jeg skal analysere hvordan lærebøker i historie og samfunnsfag fremmer utviklingen av elevenes historiebevissthet, er jeg avhengig av å formulere et sett med kriterier som analysen skal baseres på. På bakgrunn av min vurdering av forskningslitteraturen om historiebevissthetsteori og norsk historiedidaktikk som er beskrevet i kapittel 3, har jeg formulert tre kriterier som jeg ønsker å anvende på de utvalgte lærebøkene. Jeg har lagt særlig vekt på de sentrale elementene som går igjen i nordisk historiedidaktikk, som i stor grad er forankret i Bernhard Eric Jensens individsentrerte historiebevissthetsdidaktikk, men også elementer fra andre historiedidaktikere. Det vil si at utformingen av kriteriene er basert på denne masteroppgavens problemstilling og formål, historiedidaktisk forskning og rammene som følger med en masteroppgave. Etersom historiebevissthet er et sammensatt begrep bestående av ulike elementer som alle spiller på hverandre, vil noen av kriteriene naturlig gli inn i hverandre. I analysen vil jeg ta for meg en lærebok i hvert kapittel, og sette den aktuelle læreboken opp mot hvert enkelt kriterium. Deretter vil jeg oppsummere hvordan læreboken legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet. Etter alle de fire lærebøkene er analysert hver for seg vil jeg sammenligne funnene mine, slik at jeg kan si noe om likheter og ulikheter.

5.1 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev

Både Jeismann og Jensen omtaler utviklingen av identitet og forestilte fellesskap som en av historiebevissthetens viktigste funksjoner. Gjennom å stille spørsmål som; “Hvor kommer jeg fra?” og “Hvordan ble samfunnet jeg er en del av til?” kan innsikten om fortiden bygge på vår følelse av identitet og tilhørighet. Dette ser vi også poengtert hos Lenz og Nilssen. Det kommer frem av forskningslitteraturen at et viktig element i utviklingen av elevers historiebevissthet er at elevene opplever fagstoffet som relevant. Derfor inngår også dette som et element i identitets- og fellesskapsutvikling. Både Hatlen og Lenz og Nilssen fremhever at arbeid med fortellinger kan bidra til innsikt, historisk empati og at fortiden oppleves som meningsfull og relevant (Hatlen, 2020, s. 158; Lenz & Nilssen, 2011, s. 17). Av den grunn vil det være interessant om og hvordan lærebøkene bruker fortellinger til å engasjere elevene og stimulere til utvikling av historiebevissthet.

- Hvilke personer møter elevene i læreboken, og er dette personer elevene kan identifisere seg selv med?

- Knyttes historiske hendelser opp mot elevene, og i så fall hvordan? Blir elevene gjort bevisste i sin relasjon til de ulike tidsdimensjonene; fortid, nåtid & fremtid?
- Tar læreboken opp historisk empati, og legger den opp til at elevene skal vise forståelse for andre mennesker?
- Tar læreboken opp fellesskap, i så fall hvilke? Er dette fellesskap elevene kan identifisere seg med?
- Hvordan forholder lærebøkene seg til historie som fortelling? Er det rom for kollektive og individuelle fortellinger om mennesker og grupper som har levd, og hvordan er forholdet mellom kollektive og individuelle fortellinger? Gir læreboken rom for at elevene kan plassere seg selv i fortellingene og skape egne fortellinger?

5.2 Møteplass for ulikhet og mangfold

I Jensens modell for historiebevissthetens dannelses- og brukssteder kommer det tydelig frem at vi alle har med oss ulike sett med kunnskap og forventninger basert på vår oppvekst og opplevelser (Jensen, 2003, s. 88). Både i stortingsmelding 30 for LK06 (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3) og stortingsmelding 28 for LK20 (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 6) fremheves det tydelig at skolen skal ivareta og fremme det mangfoldige samfunnet. Klasserommet er en møteplass for ulikhet, der elevene skal lære å respektere mangfold i nåtid og fremtid, samt reflektere over mangfoldets røtter i fortiden. Ett av Jensens fire lære- og dannelsesprosesser fremhever at vi utvikler oss selv og blir bevisste på egen identitet i møte med annerledeshet, og at det derfor er viktig å mestre å se hendelser og situasjoner fra andres perspektiv (Jensen, 1996, s. 7). Knutsen påpeker at å forstå og respektere andres ståsted er viktig (Knutsen, 2023, s. 20), og det kommer også frem av forskningslitteraturen at historiebevissthet handler om å forstå hvordan historien og nåtiden består av like mange fortellinger som det gjør mennesker (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17).

- Gir læreboken rom for at det eksisterer ulike perspektiver og fortellinger av historien? Gjøres elevene bevisste på hvordan ulike perspektiver fra fortiden påvirker nåtiden og fremtiden?

- Tar læreboken opp “vi og de andre”, og i så fall hvordan blir dette tatt opp? Hvem er “vi” og hvem er “de andre”? Hvordan forholder læreboken seg til diversitet og mangfold i historien og i klasserommet?
- Trekker læreboken frem hvordan mennesker har håndtert ulikhet, og knyttes dette opp mot nåtiden og fremtiden?

5.3 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål

Et elementært element i historiebevissthet er hvordan innsikt i fortiden kan bidra til å forstå seg selv i nåtiden. Dette ser vi hos blant annet Lenz og Nilssen som påpeker at mennesker er preget av egne sosiokulturelle forhold (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18), og Hatlen som hevder at gjennom å ha et bevisst forhold til historien, kan man ta veloverveide og bevisste valg i eget liv (Hatlen, 2020, s. 137). Blant Bernhard Eric Jensens liste over historiebevissthetens funksjoner finner vi sosiokulturell læring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper (Jensen, 1994, s. 115). Av dette kan vi tolke at å legge opp læring om sosiokulturelle faktorer og refleksjon rundt verdier, holdninger, dilemmaer og prinsipper i tid kan bidra til utviklingen av historiebevissthet.

- Viser læreboken hvordan vi er påvirket av sosiale og kulturelle faktorer?
- Legger læreboken opp til interaksjon mellom elever?
- Hvordan forholder læreboken seg til grunnlaget for å diskutere fortidens dilemmaer i nåtiden? Hvordan forholder læreboken seg til verdispørsmål i fortid, nåtid og fremtid?
- Legger læreboken opp til at elevene skal reflektere over handlingsmuligheter?
- Legger læreboken opp til kontrafaktisk historie, gjennom arbeid med hva som kunne skjedd om forutsetninger og valg var annerledes?

6. *Kosmos 10*

6.1 Presentasjon av læreverket

Kosmos 10 er et læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet, og er utgitt av Fagbokforlaget. Læreverket er utviklet etter *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* og er videre tilpasset justert fagplan fra 2013. Jeg vil i min analyse anvende 1. utgave fra 7. opplag fra 2014.

Kosmos 10 bygger videre på *Kosmos 8* og *9*, som er tilpasset 8. og 9. trinn. Boken er delt opp i tre deler basert på de tre fagdisiplinene faget utgjør; geografi, historie og samfunnskunnskap. Siden elementer av historiebevissthet fremkommer flere steder i læreplanen i samfunnsfag for 10.trinn, ikke bare kompetansemålene tilhørende historiedisiplinen, vil jeg studere hvordan læreboken som helhet fremhever historiebevissthet. Av den grunn vil jeg analysere alle de tre delene; geografi, historie og samfunnskunnskap. Hvert kapittel avsluttes med en rekke oppgaver delt inn i to kategorier; “Finn svaret i teksten” og “Tenk selv”. Disse inngår også i analysen, da oppgavene er ment til å stimulere til læring av læreplanens mål.

Det er hovedsakelig forfatterne John Harald Nomedal og Ståle Bråthen som har formet innholdet i *Kosmos 10*. Nomedal er født i 1946, er utdannet lektor, og jobbet ved Karuss skole i Kristiansand da *Kosmos* ble gitt ut. Bråthen er også lektor med historie, statsvitenskap og sosial-økonomi i fagkretsen, og jobbet ved Nordre Modum ungdomsskole på tidspunktet for publisering. På nåværende tidspunkt er han rektor ved samme skole. Annet enn dette er det lite å finne om forfatterne på nett. Vi vet dermed ingenting i forkant om forfatternes forståelse av historiebevissthet. Til tross for at forfatterne er utdannede lektorer og derav kvalifiserte til å skrive en lærebok, vil de naturlig være formet av sin egen subjektivitet. At vi ikke vet så mye om lærebokforfatterne utover deres kjønn, alder, nasjonalitet og jobb betyr at de fremstår som om de er anonyme i læreboken. Derfor vil det i arbeidet med analysen være interessant å se om deres perspektiver som godt voksne, norske menn preger perspektivene i læreboken og former måten de fremhever historiebevissthet på.

6.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev

Selve kjernen i historiebevissthet er å utvikle både ens individuelle og kollektive identitet. En slik utvikling skjer når vi møter på mennesker fra andre tider, eller som har levd andre liv enn oss. *Kosmos 10* er i stor grad kunnskaps- og hendelsesbasert, og når enkeltindivider trekkes frem, er det i stor grad sentrale aktører som er kjent for å ha utgjort en spesiell rolle i det

aktuelle tidsrommet. Det vil si at under temaet fattigdom, fremhever læreboken fredsprisvinner Muhammad Yunus og hans historie som mannen bak Grameen Bank (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 81). Når læreboken tar for seg etterkrigstiden nevnes Harry Truman og George C. Marshall (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 109), og når kapittelet har beveget seg videre til slutten av den kalde krigen, finner vi både tekst om og bilde av Mikhail Gorbatsjov (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 126). Påfølgende eksempler finner vi i kapittelet kalt “Koloniene blir selvstendige” dert forfatterne trekker frem Nelson Mandela (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 158). Istedenfor å introdusere elevene for fortellinger fra barn og unges opplevelser av perioder eller hendelser, trekker *Kosmos 10* frem kjente skikkelser som på ulike måter har spilt en utrolig sentral rolle enten i sitt lands historie, eller i verdenshistorien. Dette er et fremtredende trekk ved *Kosmos 10*. Personene læreboken inkluderer er i stor grad voksne, og det er også betydelig høyere andel menn enn kvinner. Det er dermed få tydelige paralleller til majoriteten av elevene. Læreboken trekker kun unntaksvis frem spesifikke mennesker på elevenes egen alder; for eksempel den thailandske jenta King som må ta seg av sin aids-syke far (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 74), den norske gutten Andreas Dag Nilsen som skrev en tekst om bærekraftig utvikling (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 93) og femtenåringen Benjamin Hermansen fra Oslo som ble utsatt for et rasistisk motivert drap (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 241). Bernhard Eric Jensen er bestemt på at danningen av en historiebevissthet bunner i at faget fremstår som relevant og interessant, samt mer kvalitativt utfordrende enn historie elever møter på andre arenaer enn skolen (Jensen, 1996, s. 10). Derfor er det ugunstig at *Kosmos 10* ikke inkluderer flere aktører som en større andel av elevene kan se seg selv igjen i. I arbeidet med å utforme LK06 ble det lagt særlig vekt på at kompetansen elevene skulle tilegne seg skulle gjøre dem forberedt på å ta del i arbeidslivet i det norske kunnskapssamfunnet (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 23). For at elevene skal oppnå dette, må elevene oppleve fagenes innhold som relevante for seg selv og sin framtid. Om *Kosmos 10* skal legge til rette for å utvikle elevenes historiebevissthet og forberede dem i møte med framtiden, er den nødt til å også inkludere aktører som elevene i større grad kan relatere seg til og som reflekterer det mangfoldige samfunnet.

Der *Kosmos 10* trekker frem enkeltmennesker, er det et variert nivå av fokus på å utvikle forståelse og historisk empati ovenfor menneskenes liv og valg. Fortellingen om thailandske King demonstrerer en hverdag preget av annerledeshet, men følges ikke opp med tilhørende refleksjonsspørsmål i slutten av kapittelet. I Jensens fire lære og dannelsesprosesser fremkommer viktigheten av at elevene jobber med forskjellighet på en slik måte at de evner å

forstå hvordan andre føler og handler (Jensen, 1996, s. 7-8). Mangelen på rom for at elevene skal reflektere på egenhånd eller i fellesskap, gjør at teksten om King mister sitt potensiale til å utvikle *forståelse* for andre. Det hender likevel at elevene blir bedt om å sette seg inn i fortidige eller nåtidige menneskers liv, som for eksempel Peter Fechter som rømte fra øst- til Vest-Berlin (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 116), eller båtflyktingene som er avbildet på side 36. Slike oppgaver kan utvikle elevenes empati for andre menneskers situasjon, samtidig som elevenes bevissthet rundt deres egen livssituasjon og plass i historien øker. *Kosmos 10* er med dette ikke helt fjern for forsøk på å utvikle historisk empati gjennom oppgaver, men gir ikke alltid tilstrekkelig med rom til å reflektere over forskjeller i menneskers livssituasjon og hvordan den preger ens perspektiv på historie, nåtiden og fremtiden, slik læreplanen fremhever.

Historiske hendelser eller tidsperioder knyttes i brødteksten i varierende grad opp mot elevene. Elevene trekkes oftere inn i kapitlene tilhørende geografi og samfunnskunnskap da disse er tematisk strukturert og tar for seg nåtidige fenomener i større grad enn historiekapitelene, som på sin side tar for seg hendelser og tidsrom tilhørende fortiden. Kapitlene om kald krig, splittelsen av Europa i øst og vest og koloniernes uavhengighet er alle etterfulgt av oppgaver, hvorav få av oppgavene ber elevene tenke over, drøfte, utforske eller diskutere noe fra kapittelet opp mot dem selv eller dagens samfunn. Blant totalt 125 oppgaver fordelt på de tre nevnte kapitlene er det totalt fire som oppfordrer til at elevene skal se sammenheng mellom tidsdimensjonene, og se sin egen rolle i historien. Den ene oppgaveteksten lyder: “Gå sammen i en liten gruppe. Undersøk hva NATO gjør i dag. Finn artikler i aviser og på internett. Diskuter det dere har lest.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 116). Denne oppgaven krever at eleven bruker innholdet i kapittelet til å utvikle innsikt i NATO sitt arbeid frem mot i dag. En annen oppgave ber elevene: “Lag et tokolonneskjema på et A4-ark. I den venstre kolonnen skriver du fem viktige årstall i EUs historie mellom 1951 og 2007. I den høyre kolonnen skriver du hva som skjedde dette året, og hvorfor du mener det var viktig. Oppsummer i gruppa.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 151). Oppgaver som dette oppfordrer elevene til å selv vurdere hvilke hendelser de mener har vært viktige. Å utforme egne bevisste og reflektere perspektiver kan knytte til blant annet Hatlen sitt historiebevissthetssyn. For han utgjør denne typen metakognisjon rammen for å evne å se sammenhenger og trekke konklusjoner i faglig forstand og i eget liv (Hatlen, 2020, s. 137). I stortingsmelding 30 ble det tydeliggjort at skolens mål er å gi barn og unge muligheten til allmenndannelse, personlig utvikling, og å tilegne seg kunnskap og ferdigheter (Meld. St. 30

(2003-2004, s. 7). Oppgaver og tekst der elevene må ta stilling til hendelsers grad av viktighet samsvarer med Hatlens poeng om metakognisjon, og Stortingets presisering av skolens mål. En siste oppgave ber elevene: “Følg med i avisene og klipp ut det du finner om EU i ei uke. Hva handler artiklene om? Er det saker som bare angår EU, eller omhandler de også Norge?” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 151). Oppgaven bunner i at elevene må vurdere hvorvidt de opplever diskusjoner i media som relevante for Norge og derav deres egen fremtid. De må med andre ord jobbe med å se hvordan nyheter kan påvirke dem selv. Slike oppgaver kan utvikle elevenes historiebevissthet, men forekommer derimot sjeldent

Det oppleves også innimellom som at oppgavene tilhørende kapitlene ikke utnytter mulighetene kapitteltemaet gir. For eksempel inneholder kapittel 8: “Veier ut av fattigdommen”, tusenårsmålene (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 86-88). Til tross for en nøye gjennomgang av tusenårsmålene i kapittelteksten oppfordres ikke elevene verken gjennom brødteksten eller i oppgavene på slutten, til å reflektere rundt; hvordan vil det være for dem å leve i fremtiden om tusenårsmålene ikke nås, hvordan vil det være å leve om målene nås, hvilke hendelser gjør at vi i dag og i fremtiden trenger tusenårsmålene? I dette eksempelet fremhever ikke *Kosmos 10* sammenhengen mellom hendelser og tidsperioder, ei heller legger opp til at elevene kan se seg selv som en del av fortiden, nåtiden og fremtiden, som utgjør grunnmuren i historiebevissthetsbegrepet som er felles for både den nordiske, tyske og angloamerikanske tradisjonen. Om elevene skal utvikle sin historiebevissthet i en slik kontekst, krever det i stor grad uoppfordret refleksjon.

På en annen side krever flere av oppgavene i kapitlene at elevene skal tenke over årsak eller virkning, og begrunne meningene sine. Årsak og virkning er historiefaglige begreper som står sentralt i den angloamerikanske historiedidaktikken som vi finner hos Lund og Hatlen. Et eksempel er oppgaven: “Hva tror du var den viktigste årsaken til avkoloniseringen? Begrunn meningene dine.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 161). At elevene skal med utgangspunkt i fagstoff konstruere og utvikle et bevisst forhold til sine egne meninger kan være et steg i å utvikle elevens egen identitet. På denne måten legger *Kosmos 10* opp til at å kombinere historisk kunnskap og innsikt med elevens individualitet for å utvikle elevenes historiebevissthet.

Å se etter likheter, ulikheter og utvikling, kan ifølge Knutsen utvikle historiebevissthet (Knutsen, 2023, s. 27). *Kosmos 10* tar i bruk blant annet grafer for å demonstrere utvikling. Dette finner vi for eksempel på side 11; som viser hvordan verdensbefolkningen har økt og

antas å øke, på side 14; som demonstrerer fødselstallene i verden, og på side 282; som viser utviklingen i registrerte likekjønnede partnerskap i Norge. Tabellene oppfordrer elevene til å aktivt reflektere over utvikling, som gjør dem delaktige i å kategorisere historien på en måte som gir mening for dem slik Knutsen fremhever. Det *Kosmos 10* ikke alltid gjør er å trekke denne utviklingen helt frem til dagens og fremtidens samfunn, eller sette den i relasjon til historiske hendelser i historiekapitelene. Tabellene viser dermed ikke alltid *hvorfor* utviklingen har vært som den har vært, fordi den historiske konteksten mangler. I Knutsen sitt perspektiv på historiebevissthet fremhever han at den historiske kunnskapen er vital for å forstå sammenhengen mellom dimensjonene (Knutsen, 2023, s. 40 & 41). På denne måten må elevene til tider se historiske hendelser i sammenheng basert på eget initiativ.

Kapitlene i *Kosmos 10* er i stor grad preget av faktaorientert brødtekst, tabeller og bilder. Tekstene knyttes i liten grad direkte opp mot leserne. Leseren blir mest involvert i introduksjonsavsnittet til kapitlene. I introduksjonen hender det at læreboken for eksempel legger opp til at elevene skal prøve å forstå et fenomen eller en tematikk ut ifra eget liv. Kapittel 9 om bærekraftig utvikling introduseres med: “Som tenåring har du hele livet foran deg. Du har drømmer og visjoner, tanker om hva du vil gjøre og hvordan du skal få deg et godt liv. Dette kapitlet skal handle om det gode livet. Det skal gi deg tanker om en bærekraftig utvikling om hvordan folk på jord skal få dekket behovene sine både nå og i framtida.” (s. 92). Kapitlet, som tilhører geografidelen av læreboken, fletter også inn fremtidsdimensjonen, som generelt har en mindre plass i læreboken enn fortid og nåtidsdimensjonen. Et forsøk på å introdusere en tematikk gjennom leseren finner vi også i introduksjonen til kapitlet om kald krig:

Har du noen gang tenkt over hva en konflikt er? Du har kanskje selv vært i konflikt med venner og foreldre? Noen ganger støtter andre deg i en konflikt. Andre ganger står du helt alene. Slik er det også i forholdet mellom land. Til enhver tid er det land som er i konflikt med hverandre. Noen ganger utvikler det seg til krig, andre ganger løses konflikten på en fredelig måte. Hva er årsaken til kriger og konflikter i dag? Hvilke konflikter preger nyhetsbildet i vårt århundre? Er verden blitt mindre konfliktfylt enn før? Disse spørsmålene skal du få tanker om i kapitlet. (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 174)

Sentralt innenfor Jensen sitt perspektiv på historiebevissthet er at elevene selv skal være utgangspunktet for læringen som finner sted. Slike introduksjoner krever at elevene anvender

egen kunnskap og innsikt til å forstå et fenomen, og utvikler evnen til å se sammenhenger. Derfor fungerer introduksjonene der elevene selv utgjør startpunktet for tematikken i kapittelet forsøk på å utvikle historiebevissthet i tråd med Jensens historiebevissthetsteori.

Et annet sentralt element innenfor historiebevissthet og identitet, er utviklingen av forestilte fellesskap og tilhørighet. *Kosmos 10* anvender i stor grad pronomenet *vi* for å skape et forestilt fellesskap leserne kan identifisere seg med, som i kapittelteksten til “Verdenshandelen øker”:
“Overalt hvor vi ferdes, er vi omgitt av varer. Tingene vi bruker, kommer fra alle verdens hjørner. Maten vi spiser, er kanskje fra et land langt i sør. Klærne vi går med, er muligens laget av bomull, som har vokst i et varmere land.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 44). Noen av oppgavene bakerst i kapitlene kan også bidra til å skape andre fellesskap som for eksempel klassefellesskap: “Finn ut om kommunen du bor i har laget en Lokal Agenda 21. La eventuelt en av kommunens politikere komme til klassen for å presentere den. Hvis kommunen ikke har en plan for Lokal Agenda 21, skriver klassen et brev til kommunen der dere etterlyser en slik plan. La brevet inneholde tanker om hvor viktig det er å få til en bærekraftig utvikling.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 105). Oppgaver som denne kan skape en følelse av tilhørighet i klassen, men forutsetter også at elevene har like meninger og evnen til å komme til enighet. I historiedelkapitlene utgjør land fellesskap. *Kosmos 10* bruker uttrykk som: “USA likte ikke at kommunistene tok makta i Øst-Europa. Landet så på kommunismen som en trussel mot demokrati og kapitalisme.” (s. 108). Utsagnet skaper en forestilling om at alle amerikanere mente det samme, og at det var det motsatte av hva kommunistene mente. Slik demonstrerer læreboken en felles enighet innad i et fellesskap, men også en karakteristisk splittelse fra et annet. Fellesskapene *Kosmos 10* legger opp til at elevene skal utvikle er i stor grad nasjonale, kommunale eller klasseromsbaserte. Læreboken trekker i liten grad frem andre fellesskap elevene kan relatere til, som for eksempel vennskap, familie, fritidsinteresser etc. På denne måten fremmer *Kosmos 10* større nasjonale fellesskap, samtidig som andre fellesskap i elevenes liv mangler.

6.3 Møteplass for ulikhet og mangfold

Gjennom *Kosmos 10* blir leseren presentert for noen ulike mennesker og livssituasjoner. Møtene med ulikhet skjer gjennom introdusering av befolkningsutvikling i forskjellige land, fattigdom, ideologiske forskjeller i den kalde krigen, koloniens frigjøring, kulturmøter i samfunnet og kjærlighet og seksualitet. Kapittelet “Samfunnet - der kulturer møtes”

fremstiller møter med forskjellighet som noe personlig styrkende. Der står det blant annet: “Å møte folk med en annen kulturell bakgrunn, enten de er fra Norge eller fra utlandet, gjør at “vi” ser oss selv på nye måter. Møtet med innvandrere gjør at verden rundt oss kommer nærmere. Vi får kunnskap om hvordan folk lever andre steder i verden. Da blir det enklere å stille nye spørsmål om hvordan samfunnet henger sammen.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 237). Også i samfunnskunnskapsskapittelet “Menneskerettighetene - likeverd og verdier”, kommer det tydelig frem at det finnes mange mennesker og derav mange ulike måter å se verden på, der ikke den ene er bedre enn den andre. For eksempel så står det i en “Tenk selv”-oppgave: “Ludvig Holberg skrev: “Det som i ett land er sannhet, er løgn i et annet.” Hva tror du han mente?” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 314). Denne oppgaven legger opp til at elevene skal reflektere over at vi har ulike perspektiver på hva som er rett og galt basert på ståstedet vårt. I samfunnskunnskapsskapittelet: “Samfunnet - der kulturer møtes” påpekes det:

Når vi møter mennesker som har andre skikker enn oss, gjør vi oss ofte opp en mening om disse menneskene og skikkene deres. Feilen mange gjør, er å vurdere kvaliteten på andres kultur ut fra sin egen. Dette kalles etnosentrisme. Da setter man sin egen kultur som den normale, og rangerer andre kulturer ut fra den. En med dette synet er ute av stand til å se andre kulturer, og ser bare gode eller dårlige etterligninger av sin egen kultur. (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 239)

Kosmos 10 fremstår med dette som en lærebok som vil få frem at mangfold styrker både ens egen identitet og samfunnet vi er en del av. På en annen side finnes det lite til få eksempler der læreboken fremmer at det finnes ulike *perspektiver* på fortiden, nåtiden og fremtiden, og at perspektivene i stor grad formes av oss selv, slik Lenz og Nilssen fremhever i boka *Fortiden i nåtiden*. Vi har ulike perspektiver fordi vi er påvirket av tiden vi befinner oss i, samt de kulturelle og sosiale føringene vi er omgitt av (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18). Ifølge læreplanen skal faget gi innsikt i ulike ideologier og perspektiver og hvordan de former synet vårt (Utdanningsdirektoratet, 2013), og en lærebok bør derav bidra til denne innsikten for å imøtekomme målene for faget. I forordet til *Kosmos 10* skriver forfatterne at leseren skal gjennom historiekapitlene lese om verdensutviklingen de siste 60 årene (Bråthen & Nomedal, 2014). Kapitlene tar med dette for seg hva som har skjedd når det kommer til politikk, økonomi og verdenskonflikter, og fremstiller fortiden i stor grad som én etablert sannhet. Dette finner vi eksempelvis på side 106-118 om den kalde krigen, der sidene inneholder stort sett oppramsing av hendelser og historien fremkommer som én historie. Dette er ikke i tråd

med det forfatterne skrev på side 239 om at mennesker har ulike opplevelser av verden og at man må passe på å ikke vurdere sitt eget perspektiv som bedre enn andres.

Noen “Tenk selv”-oppgaver krever at elevene skal gjøre rede for og sette seg inn i ulike meninger. Dette finner vi for eksempel i oppgaven: “Du er en norsk EU-tilhenger. Skriv et innlegg som beskriver hvorfor EU er viktig for Europa.”, som etterfølges av: “Du er en norsk EU-motstander. Skriv et avisinnlegg på ca. 100 ord der du begrunner hvorfor Norge bør stå utenfor EU.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 151). Oppgavene fremhever med dette at det finnes ulike oppfatninger av hva som er rett og galt, men anmoder ikke elevene til å reflektere rundt kontekst. Temaet blir behandlet som et “nåtidsspørsmål”, istedenfor å representere en tematikk som har en plass i både fortiden, nåtiden og ikke minst fremtiden. Elevene oppfordres for eksempel ikke direkte til å tenke på hvordan en slik problematikk har røtter i fortiden, hvorfor den diskuteres fortsatt i nåtiden, og på hvilken måte den kan forme deres egen fremtid. På denne måten fremstår oppgaven som et forsøk på å utvikle forståelse for ulike menneskers meninger, men som ikke fremmer utviklingen av elever som er historieskapte og historieskapende. Det kan derfor virke som om *Kosmos 10* legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom å først utstyre elevene med informasjon om fortiden, for å så ønske at elevene skal selv se sammenhenger mellom hendelser og opplevelser av hendelser. Dette minner om Hatlen og Lund sitt pragmatiske historiesyn, der historisk kunnskap er essensielt for å utvikle historiebevissthet.

Historiebevissthet har også som funksjon å skape fellesskap, og der det skapes et fellesskap “vi”, konstrueres det også et “dem”. Fellesskap kan med dette skape motsetninger. I kapitlene om den kalde krigen fremstår “vi” som vestmaktene der demokratiet var det eneste riktige, mens motparten Sovjetunionen, Nord-Korea, Nord-Vietnam og Kina var “de andre”. (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 106-131). Historien blir formidlet og fortalt fra vestens ståsted, fordi det fremstår som klart hvem som er “fienden”. Også i kapitlene tilhørende geografi-delen av *Kosmos 10*, er det tydelig hvem boken er skrevet av: “I kapitlene om befolkningsveksten i verden har du lest at noen land er rike, mens andre er fattige. På tv har du sikkert sett bilder fra fattige land. De viser at folk der ikke har samme levestandard som oss i Norge. Du er så heldig at du bor i et rikt land. Folk i rike og fattige land har forskjellige levekår, og avstanden mellom dem blir stadig større.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 58). Her formidles det at verden kan deles inn i fattige og rike, og at leseren utelukkende tilhører de rike. På denne måten bærer læreboken preg av å fortelle historien fra “vi”- perspektivet til forfatterne, som

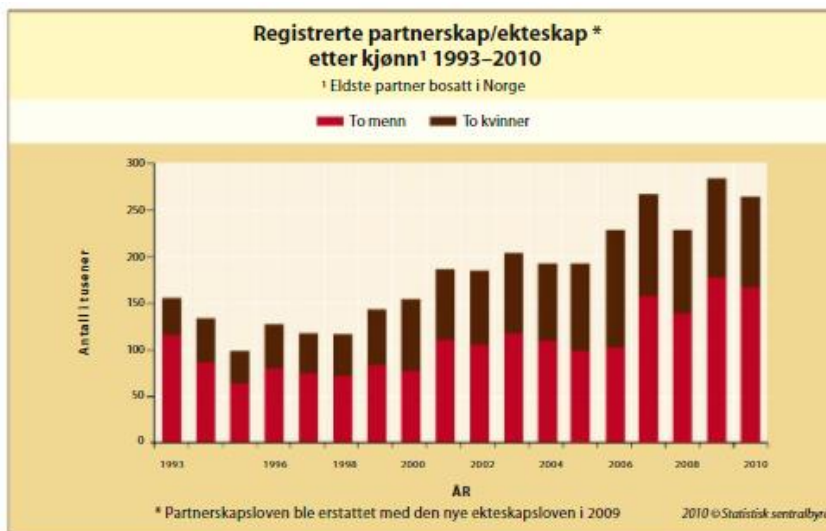
begge er norske mannlige historikere. *Kosmos 10* argumenterer likevel at en “oss” og “de andre” tankegang tilhører fortiden til. Det står presisert at:

Forestillingen om “oss” og “de andre” har eksistert i hundrevis av år. Tidligere mente vitenskapen at mennesker var inndelt i raser, og at rasene hadde forskjellig personlighet. En slik tankegang kalles *rasisme*. Noen kunne oppriktig mene at hvite mennesker var mer intelligente enn svarte. I dag er dette en avleggs måte å tenke på. Vi deler ikke lenger folk inn i raser, men aksepterer at alle mennesker er forskjellige med sitt særpreg. (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 240)

Kosmos 10 fremhever hvordan en “vi” og “dem” tankegang tidligere har resultert i et ekskluderende menneskesyn, samtidig som de selv skriver boken fra et “vi” perspektiv uten å tydeliggjøre for elevene hvilket grunnlag de selv baserer synet sitt på.

Kosmos 10 påpeker at ulikhet, mangfold og diversitet er personlig styrkende og positivt for samfunnet, men behandler tematikken i stor grad basert på fortiden eller nåtiden. Det vil si at læreboken i noen grad trekker frem hvordan mennesker har håndtert ulikhet før og hvordan dette har forbedret seg i dag, mens fremtidsdimensjonen spiller en relativt liten rolle. *Kosmos 10* påpeker for eksempel at rasistiske holdninger fortsatt dessverre er en del av samfunnet i nåtiden. Dette demonstreres gjennom fortellingen om Benjamin Hermansen, og eksempler på hverdagsrasisme (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 240-245). Verken brødteksten eller de påfølgende oppgavene skaper rom for refleksjon rundt handlingskraften elevene har til å forme et mer åpent og aksepterende samfunn, og derav deres rolle som skapere av fremtiden. Det påpekes også at: “Kulturelle forskjeller mellom innvandrere og andre innbyggere blir av noen oppfattet som et stort og uløselig problem. Slike oppfatninger endrer seg over tid. Det som var ukjent og eksotisk på 1970-tallet, er i dag en del av dagliglivet i mange norske byer og er ikke så uvanlig lenger.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 237). Oppgavene som følger dette kapittelet, ber derimot ikke elevene aktivt reflektere over rollen de har i å bekjempe nåtidig og fremtidig rasisme. Læreboken viser også til en tabell som forteller noe om hvordan kjærlighet mellom to av samme kjønn har eksistert i fortid og nåtid, som kan knyttes til utvikling i tid slik Knutsen fremmer kan utvikle historiebevissthet. Elevene gjøres derimot ikke her heller bevisste på hvordan deres holdninger og handlinger i dag former fremtiden, og deres rolle som historieskapende uteblir også her. Evnen til å forstå seg selv som historieskapende er helt vital i både Bernhard Eric Jensens og Kvande & Naastads historiebevissthetsteori (Jensen, 1996, s. 13; Kvande & Naastad, 2019, s. 51). For at *Kosmos*

10 skal utvikle elevenes historiebevissthet må elevene i større grad gjøres bevisste på hvordan deres holdninger og handlinger skaper fremtidens historie.



Figur 2: Registrerte partnerskap/ekteskap etter kjønn (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 27)

6.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål

I introduksjonen til kapittelet om bærekraftig utvikling blir elevene bedt om å reflektere over rett og galt, basert på eget ståsted. Introduksjonen lyder: “Synes du det er rettferdig at så mange mennesker er fattige, mens en liten andel er rike? Har vi det godt på andres bekostning? Hva kan vi gjøre for at folk i fattige land kan få et bedre?” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 92). Senere i kapittelet følges refleksjonstråden opp videre:

Har du tenkt på at hver gang du handler i butikken, kan det bety noe for livet til folk i fattige land? Mange produsenter i fattige land får for lave priser for produktene sine. De er ikke i stand til å forsørge seg selv og familien sin, fordi folk i rike land ikke betaler nok for varene. Hyggelig å handle billig, tenker du kanskje. Men for hvem? (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 103)

Begge eksemplene over krever refleksjon som forutsetter en forståelse for at vi er påvirket av de kulturelle og sosiale faktorene vi omgås. På denne måten er det tydelig at *Kosmos 10* ønsker å få elevene til å reflektere over hva som former deres liv. Forfatterne bygger derimot ikke den påfølgende refleksjonen på hvilket grunnlag elevene faktisk har for å diskutere verdispørsmålene, og hvorfor de har akkurat det grunnlaget. Det er først ved å forstå hvordan ens egen bakgrunn har bidratt til å forme en, at en kan være bevisst på andre menneskers menings- og verdigrunnlag. Knutsen fremhever i boka *Historiebevissthet og historiekultur i*

skolen at en del av det å utvikle historiebevissthet handler om å også forstå hvordan historiske fremstillinger formes av menneskers subjektivitet (Knutsen, 2023, s. 20). Vår historiebevissthet påvirkes av sosiokulturelle faktorer og former historien vi velger å fortelle. For å utvikle elevers historiebevissthet burde derfor *Kosmos 10* også inneholdt elementer som tydeliggjorde elevenes forhold til sosiokulturelle faktorer i deres liv.

Kosmos 10 demonstrerer i noen kapitler hvordan valgene som har blitt tatt, har en bakgrunn. For eksempel ved fremstillingen av Norges utvikling av velferdsstaten, fremhever læreboken blant annet at folk fikk det bedre fordi norsk økonomi ble sterkere, som igjen var et resultat av at mange fikk arbeid på nye arbeidsplasser etablert av Arbeiderpartiet (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 200). Også i andre kapitler som “Midtøsten - et urolig område” hevder *Kosmos 10* i at FNs plan om å opprette en egen stat for jødene kom som både et resultat av jødernes behandling under 2. verdenskrig og at jødene har røtter i området fra langt tilbake (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 163). Læreboken viser dermed at handlinger ble utført basert på fortiden. Leseren får innsikt i bakgrunnen for valgene som ble tatt, og handlingsrekken de utløste, men ikke hvilke andre handlingsmuligheter som var innen rekkevidde. Det kontrafaktiske elementet uteblir i slike tilfeller, men fremkommer andre steder.

Ved noen anledninger stiller læreboken refleksjonsspørsmål i selve kapittelteksten. I starten av kapittelet om utviklingen av velferdsstaten presenteres leseren for tre spørsmål som alle kan stimulere til refleksjon rundt valg og andre mulige utfall:

Samfunnet som har utviklet seg er et resultat av mange små forandringer, oppfinnelser, og politiske avgjørelser de siste 200 år. Hvordan tror du folk i Norge ville hatt det hvis vi ikke hadde fått en grunnlov i 1814? Og hva slags politisk system ville vi hatt hvis parlamentarismen ikke hadde blitt innført i 1884? Hvordan ville verden sett ut dersom Tyskland hadde vunnet den andre verdenskrigen? Det er ikke lett å svare på noen av disse spørsmålene. Men ved å tenke på dem kan vi ane litt om hva som kunne skjedd hvis folk hadde handlet annerledes i fortiden. (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 195)

I slike eksempler får *Kosmos 10* understreket at historien kunne sett annerledes ut, som kan vise elevene at mennesker er historieskapte og historieskapende, som tidligere påpekt at er sentralt i Jensens syn på historiebevissthet. I noen oppgaver tilknyttet den kalde krigen og kolonitiden finner vi også elementer av kontrafaktisk historie der elever selv må anvende

kunnskapen de har til å se for seg et potensielt annet utfall. Dette forekommer for eksempel knyttet til den kalde krigen: “Hvordan ville Europa sett ut i dag dersom den kalde krigen aldri hadde funnet sted? Skriv ned ti påstander og del dem med klassen” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 131) og om avkoloniseringen: “Apartheidregimet ble avskaffet på fredelig vis i Sør-Afrika. Hva ville skjedd dersom det hvite styret hadde tviholdt på makta? Lag en tekst der du beskriver hva du tror ville gått galt. Teksten skal ikke være på mer enn en A4-side.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 161). Jensen hevder at arbeid med kontrafaktiske scenarier kan bidra til å øke menneskers sosiokulturelle kompetanse (Jensen, 1996, s. 12). Kontrafaktisk tenkning eller refleksjon rundt handlingsmuligheter er ikke noe som forekommer ofte i *Kosmos 10*, men åpner likevel for refleksjoner rundt hvordan handlinger og hendelser ikke bare er tilfeldige perler på en snor.

Kosmos 10 legger opp til mye samarbeid og diskusjon både i par, grupper og klassen. Dette er oppgaver som: “Hva tenker du når du ser bildet på side 120? Skriv ned noen stikkord og snakk om bildet med en annen elev.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 125), eller å diskutere påstander eller spørsmål i grupper for eksempel på side 172 og 184. Slike utfordringer oppfordrer til refleksjon over egne meninger, samt å respektere andres meninger. Andre oppgaver kan inkludere hele klassen, som for eksempel: “Lag ei temauke om verdens fattigdom i klassen. Arbeid i grupper og vis resultatet for klassen som veggavis, powerpointpresentasjon, foredrag etc.” (Bråthen & Nomedal, 2014, s. 91). Interaksjons- og samarbeidsoppgaver kan bidra til at elevene utvikler respekt for andres meninger, og en forståelse for at vi har ulike utgangspunkt for de meningene vi har. *Kosmos 10* forsøker med dette å utvikle elevers historiebevissthet gjennom samarbeidslæring.

6.5 *Kosmos 10* oppsummering

Med tanke på at et av målsettingene med samfunnsfaget er å bygge opp under elevers identitet og bevissthet rundt hvordan vi er formet av historien (Utdanningsdirektoratet, 2013), virker ikke *Kosmos 10* å svare helt til læreplanens krav. Fremstillingen bærer preg av å være skrevet fra et eurosentrisk og vestlig perspektiv, uten at forfatterens delaktighet kommenteres. For elever som har flerkulturell bakgrunn kan den vestlige framstillingen gjøre at de i liten grad kan se seg selv reflektert i boka. Læreboken tar ikke utgangspunkt i elevenes liv eller identitet når den gjennomgår temaer. Boka inneholder istedenfor kortfattede gjennomganger av historiske perioder og samfunnsfaglige temaer, og fletter eleven kun tidvis inn i perioden eller

fenomenet. Elevene oppfordres derimot gjennom “Tenk selv”-oppgaver til å være kreative, begrunne meningene sine og diskutere med partner eller klassen. Leserne introduseres i noen grad for andre mennesker, kollektiver og annerledeshet, men blir ikke i et metaperspektiv bedt om å reflektere i særlig grad om hvorfor slike forskjeller oppstår, og hva som bidrar til elevenes egne perspektiver. Det fremkommer heller ikke i særlig stor grad at vi kan ha ulike opplevelser av historien, og at det eksisterer ulike perspektiver, da fortiden blir beskrevet som et sett med bestemt informasjon. *Kosmos 10* tar ikke opp verdier i særlig grad, men oppfordrer tidvis til at elevene skal begrunne meningene sine. Det *Kosmos 10* derimot er god på er å anvende samarbeidslæring, og å gjøre elevene aktive i egen læring. Læreboken inneholder mange oppgaver som åpner for kreativitet og refleksjon, selv om refleksjonen til tider kunne vært mer individsentrert og rettet mot utvikling av den enkeltes historiebevissthet. Til tider trekkes det paralleller mellom fortid og nåtid, og dette er tydeligst i kapitlene som tilhører samfunnskunnskap og geografi, og det er også i disse kapitlene vi finner de individsentrerte fortellingene om mennesker på elevenes egen alder. På denne måten er det i stor grad opp til elevene selv å se sammenhenger mellom tidsdimensjonene, og mennesker i tid. Helhetlig kan det derfor virke som om *Kosmos 10* heller mot en tilnærming som minner om den angloamerikanske historiedidaktikken, der faglig kunnskap utgjør utgangspunktet for refleksjon og innsikt om sammenhengene mellom tidsdimensjonene.

7. Portal

7.1 Presentasjon av læreverket

Portal er et læreverk for Vg2 og Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og Vg3 Historie påbygging for yrkesfaglig utdanning, og er utgitt av Fagbokforlaget. I min analyse vil jeg anvende *Portal: Verdenshistorien og Norgeshistorien etter 1750*, for Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, 2. utgave fra 2007. Læreverket ble først utgitt i 2003, men ble revidert og utgitt på nytt basert på *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* i 2007. Læreboken er delt opp i seks deler, hvor den første delen tar for seg industri- og demokratiutviklingen på 1750-tallet, og de påfølgende delene følger årene kronologisk. Hver del inneholder flere kapitler, hvor hvert kapittel tar for seg et tema knyttet til tidsperioden. Kapitlene avsluttes med noen oppsummerende setninger kalt; “Har du lært dette?” og spørsmål; “Til diskusjon”. Disse inngår også i analysen. Forlaget har også gitt ut en arbeidsbok som de har kalt for *Arbeidsportal* i tilknytning til *Portal*. Gitt denne masteroppgavens rammer i forhold til lengde, har jeg valgt å ikke inkludere *Arbeidsportal* som en del av analysen. Dette er derimot noe jeg ser på som interessant for andre å ta for seg i senere analyser.

Portal er skrevet av Olav A. Abrahamsen, Ståle Dyrvik, May-Brith Ohman Nielsen og Andreas Aase, som alle har solid bakgrunn som historikere. Det blir derfor interessant å se om lærebokens bærer preg av forfatterens brede historievitenskapelige kompetanse.

7.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev

Når det kommer til å utvikle elevenes identitet og fellesskapstilhørighet, er det særlig møter med mennesker elevene kan relatere seg til og fellesskap de kan kjenne seg igjen i, som utgjør grunnmuren. På baksiden av *Portal* står det: “Historien som portal til; vitenskap og gåte, kunnskap og opplevelse, oversikt og identitet, forståelse og kritikk” (Abrahamsen et al., 2007). Forfatterne hevder med dette selv at læreboken skal være identitetsbyggende. I forordet fremhever de at i kapitlene som omhandler norske forhold, trekkes enkeltmennesker og deres dagligliv mer inn enn i kapitlene som fokuserer på lange linjer i verdenshistorien (Abrahamsen et al., 2007, s. 11). Det skapes med dette en forventning om at enkeltmennesker har en plass i læreboken, og at læreboken på denne måten vil bygge på elevens identitet.

Det vi ser er derimot at *Portal* i relativt liten grad inkluderer enkeltmenneskers fortellinger, perspektiver eller opplevelser i framstillingen i forsøk på å skape fellesskap og forståelse for individets relasjon til sin historiske kontekst. Enkeltindivider er som nevnt i forordet mer synlig i kapitlene som omhandler norsk historie konkret, det vil si kapittel 3, 4, 8, 9, 10, 12, 16, 18, 21, 22 og 23, som utgjør 11 av 28 kapitler. Elevene kan nok i større grad relatere seg til disse kapitlene, og de kan derfor bidra til bygge på den norske identiteten og fellesskapsfølelsen hos elevene. Nasjonen Norge utgjør tydelig et forestilt fellesskap som vi ser uttrykt gjennom eksempler fra brødteksten som: “Det kapitalistiske samfunnet var i krise, og mange bonde- og arbeiderfamilier led under krisene, men innså at uforsonlig klassekamp ikke ville hjelpe dem. Det var krisen en måtte kjempe mot, ikke borgerskapet.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 258). Eksemplet fremmer at alle nordmenn slet som én. Den samme fellesskapsdyrkende tankegangen er demonstrert spesielt i kapittelet om etterkrigstiden i Norge der forfatterne påpeker hvordan krigsårene skapte et behov for å samle det norske folk. Møte med individer forekommer i størst grad i kapittel 16: “Kriser og klassekamp i Norge”. Her har forfatterne valgt å trekke inn en fiktiv familie for å få frem hvordan hendelser som nasjonale konkurser og parikrisen påvirket dem i mellomkrigstiden: “Anna og Olav fikk problemer med å betale avdragene og de høye rentene, og flere ganger måtte de be om utsettelse på avdraget. (...) Småbruket til Olav og Anna og bruket til foreldrene hennes ble sendt til tvangsauksjon av banken på nyåret 1931. (...) Olav og Lars fikk arbeid på to nye broer i bygda, som ble reist med nødsarbeidsmidler.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 252-255). Som vi har sett hos Jensen (Jensen, 2003, s. 88) dannes historiebevisstheten blant annet i møte med mennesker, og møtene med den fiktive familien til Olav og Anna kan gjøre det enklere for elevene å forstå hvordan samfunnet har påvirket og påvirker folk. Tilnærmingen med å knytte historiske hendelser til konsekvensene de får for en familie finner vi kun i kapittel 16. I de resterende kapitlene er det som regel personer som har utgjort sentrale aktører i historien som får mest plass. Det vil si at når temaet er den politiske revolusjonen kan elevene lese om Charles Montesquieu og Ludvig 16 (Abrahamsen et al., 2007, s. 26 & 30), i kapittelet “Året 1814” har Karl Johan og Kristian Fredrik (Abrahamsen et al., 2007, s. 54) en sentral plass, og når læreboken tar for seg kolonitiden i kapittel 7, trekkes Charles Darwin og Kong Leopold 2 av Belgia (Abrahamsen et al., 2007, s. 105- 106) frem. Dette er i stor grad mannlige, voksne skikkelser som elevene ikke nødvendigvis direkte kan relatere seg til.

I tillegg til de historiske skikkelsene, blir elevene presentert for grupper som aktører. Det vil si at istedenfor å gi direkte eksempler på en eller flere personers liv, omtaler *Portal* grupper og

hva som var typisk for den gruppa. Dette kan være bønder og kystløser, rike og fattige, eller nasjonale grupper som franskmenn og tyskere. Å operere med grupper som aktører kan skape en følelse av gruppetilhørighet og fellesskap hvis du tilhører en av gruppene, men om du ikke kjenner deg igjen i gruppa som blir beskrevet så vil det være vanskelig å assosiere seg med fellesskapet. Gjennom å knytte ideer og handlinger i fortiden til grupper, demonstrerer derimot *Portal* i brødteksten hvordan *gruppene* er historieskapte og historieskapende. Et mål med historiebevissthet er at mennesker skal se seg selv og andre som historieskapte og historieskapende (Jensen, 1996, s. 13; Kvande & Naastad, 2019, s. 51), noe som også fremheves i læreplanen under historiefagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kan virke som om *Portal* i større grad legger opp til at elevene skal se hvordan andre mennesker og grupper er historieskapt og historieskapende, enn seg selv, ettersom elevene selv og enkeltindivider de kan relatere seg til uteblir.

Der *Portal* trekker inn eksempler på “vanlige mennesker”, legger de opp til at elevene skal vise forståelse og historisk empati. I kapittelet om 1. verdenskrig trekker læreboken frem menig Harry Farr som under første verdenskrig opplevde sitt tredje granatsjokk, men ble nektet behandling på sykehuset. Da han nektet å dra tilbake til skyttergravene ble han anklaget for feighet og følgelig drept. Kona fikk ingen videre forklaring, kompensasjon eller hjelp til å forsørge datteren (Abrahamsen et al., 2007, s. 187 og 188). Eksempelet demonstrerer følelser og urettferdighet, samt et helt annerledes perspektiv på psykisk helse enn det som preger det norske samfunnet i dag, og legger med dette opp til at elevene skal reflektere over nettopp forskjellene. Dette samsvarer med Lund, som blant annet mener at veien til å fenge menneskers historieinteresse er gjennom følelser (Lund, 2019, s. 26). Også bildet av to ungdommer som er blitt lemlestet i Kongo (Abrahamsen et al., 2007, s. 107) og bildet “Franske barn leker krig” på side 188 kan vekke følelser hos elevene. Bildene viser hvordan handlingene under kolonitiden og 2. verdenskrig påvirket livene til unge mennesker, og derav sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser. Slike bilder kan bidra til at elevene sammenligner livssituasjonen sin med individene de leser om og ser avbildet, og at de som følge av dette utvikler historisk empati for tidligere menneskers liv. Kvande & Naastad fremhever at å utvikle historiebevissthet handler om å evne å leve seg inn i historien og fortidens mennesker (Kvande & Naastad, 2019, s. 54) og inkluderingen av slike eksempler som nevnt over, kan bidra til dette. Lund påpeker også konkret at å arbeide med bilder som kilder kan gjøre det enklere for elevene å leve seg inn i historien, og derav utvikle ens historiebevissthet (Lund, 2011, s. 215). Det kan derfor virke som om *Portal* anvender bilder

og fortellinger som kan vekke følelser eller assosiasjoner for å utvikle elevers historiebevissthet, uten å direkte trekke inn elevene selv og deres nåtid.

Historiske hendelser knyttes sjeldent opp mot elevene, og knyttes i større grad til hverandre. I stedet for å peke på sammenhengen mellom tidsdimensjonene fremhever *Portal* sammenhengene i fortiden. Dette finner vi i form av at brødteksten vektlegger direkte likheter eller sammenhenger mellom historiske hendelser. I gjennomgangen av Napoleonskrigen, påpekes det at å etablere en europeisk storstad har blitt gjort flere ganger tidligere, blant annet av Karl den store på 800-tallet, de tysk-romerske keiserne på 1500- og 1600-tallet og den tyske ekspansjonismen to ganger på 1900-tallet (Abrahamsen et al., 2007, s. 37). Også i kapittelet “Året 1814” fremhever forfatterne at hendelsesrekken ikke er tilfeldig: “Når vi har satt oss inn i rekken av hendelser fra 1807 og framover, er det lett å slå fast at uten Napoleonskrigene, flåteranet, og den danske alliansen med Frankrike hadde det aldri blitt en politisk omveltning i 1814” (Abrahamsen et al., 2007, s. 62). Liknende eksempler på sammenhenger mellom historiens hendelsesforløp finner vi gjennomgående i *Portal*. På denne måten legger *Portal* opp til at elevene skal basert på innsikten de tilegner seg gjennom å lese brødteksten, trekke paralleller til hvordan de selv er historieskapt og historieskapende.

De gangene sammenhengen mellom fortiden og nåtiden elevene er en del av påpekes direkte, er det fortsatt fortiden som utgjør fokuset. I innledning til kapittel 2: Den politiske revolusjonen står det at: “Når vi skal forstå hvorfor folkestyret eller demokratiet har fått en selvskreven posisjon i den moderne verden, må vi studere de store politiske omveltningene fra slutten av 1700-tallet i USA og Frankrike.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 24). Forfatterne påpeker med dette at nåtidens demokratiske system er et resultat av fortidens politiske omveltninger, men nevner ikke nåtidens politiske system særlig gjennom kapittelet. Andre ganger påpeker *Portal* forskjellene mellom fortiden og nåtiden tydeligere. Som for eksempel: “I dag får vi inn krigen i Irak eller Afghanistan på storskjerm i stua. Slik var det ikke i 1970-årene, men pressefotografier ble tatt i bruk av begge parter under Vietnamkrigen.”, som følges opp av to bilder fra krigen (Abrahamsen et al., 2007, s. 333). Her knytter forfatterne bånd mellom hvordan vi opplever og tar inn krig i dag sammenlignet med hvordan de gjorde det før, til tross for at kapittelets utgangspunkt er fortiden. Det hender likevel at diskusjonsoppgavene oppfordrer til at elevene skal ta utgangspunkt i seg selv. I kapittelet om etterkrigstiden lyder oppgaven “Til diskusjon”: “Hvilke trekk fra etterkrigstida har formet lokalsamfunnet ditt og hverdagen din sterkest i dag?” (s. 363). Oppgaven påpeker at det er

sammenheng, men lar elevene lete etter sammenhengen og gjør de med det aktive i egen læring. Dette samsvarer både med Knutsen sin HHM-modell for utvikling av historiebevissthet (Knutsen, 2023, s. 26), og et konstruktivistisk syn på læring (Knutsen, 2023, s. 40). Oppgaven krever også at elevene ser seg selv som et resultat av historien, som Jensen fremhever er et sentralt element i en meningsfull historieundervisning som dyrker elevenes historiebevissthet. Dette fremkommer også i forordet i læreboken, der det presiseres at hver generasjon er skapere av historien: “Hver generasjon må skrive historien på nytt blir det sagt. Hvorfor må de det? En grunn er at vi alle søker mening i fortiden og leter etter kunnskap i historien som kan gi oss hjelp til å forstå vår egen tid.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 11). For at elevene skal se seg selv som skapere av fremtidens historie må de derfor bli bevisste i hvilken mening de søker i fortiden, og gjøres bevisste på hvordan de selv er historieskapende. Bernhard Eric Jensen vektlegger at elevene må selv fungere som utgangspunktet for utviklingen av sin historiebevissthet (Jensen, 2003, s. 88). I Hatlen og Knutsen sitt perspektiv på historiebevissthet, er derimot historisk kunnskap essensielt for at elevene skal kunne utvikle innsikt i og utover seg selv. På denne måten fremstår det som at *Portal* har en tilnærming til å utvikle elevenes historiebevissthet, der historisk kunnskap om realhistorien utgjør utgangspunktet.

7.3 Møteplass for ulikhet og mangfold

I stortingsmelding 30 ble det sagt at skolen skal ta vare på og se verdien av det voksende mangfoldet i det norske samfunnet (Meld St. 30 (2003-2004), s. 3). Å møte mangfold i form av ulike personer og perspektiver kan bidra i læringen av å forstå andre og å forstå oss selv som produkter av historien, og skapere av fremtiden. Det kommer frem som tydelig at forfatterne av *Portal* er bevisste på at det ikke finnes et fasitsvar på hvorfor historien har blitt som den har blitt. Som nevnt i kapittel 7.2, står det allerede i forordet at historien skrives på nytt hele tiden for å forstå samtiden (Abrahamsen et al., 2007, s. 11). Med dette demonstrerer læreboken tidlig at historie ikke nødvendigvis er noe som har skjedd, men fortolkninger av hva som har skjedd og hvorfor. Dette går hånd i hånd med det Knutsen beskriver som den moderne historieforståelsen i dag (Knutsen, 2023, s. 20). Det forfatterne derimot ikke gjør er å påpeke hvilket formål de har med å skrive denne læreboken, og hvem de er til å tolke historien. På denne måten fremheves ikke læreboken selv som et produkt av sin tid, ei heller som en ressurs elevene kan bruke til å reflektere over hvordan forfatternes valg av innfallsvinkler påvirker den historiske fremstillingen læreboken gir uttrykk for. I et av

kompetansemålene til HIS1-02 er det poengtert at elevene skal diskutere og drøfte ulike forestillinger og fremstillinger, samt opphavssituasjonens påvirkningskraft (Utdanningsdirektoratet, 2006). I forordet skriver forfatterne at: “Denne boka er en fortelling om hvordan samfunnet og livet endret seg for menneskene fra 1750 og frem til i dag.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 11). *Portal* fremstår dermed innledningsvis som én fortelling om hva som har skjedd, uten at det poengteres hvilket perspektiv forfatterne selv ser fortellingen fra.

Gjennomgående i *Portal* poengterer forfatterne at det likevel finnes ulike oppfatninger av hva som har skjedd, og forskjellige årsaksforklaringer der den ene ikke nødvendigvis er riktigere enn den andre. Kapittel 3 “Veier til Selvstendighet for Norge”, starter med å presentere tre teorier som er allment kjent blant historikere om Norge ble selvstendig (Abrahamsen et al., 2007, s. 42). Denne tilnærmingen viser at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar. Også spørsmålet “Til diskusjon” på side 51 bygger på disse påstandene: “I ingressen til dette kapittelet møtte du tre forklaringer på at forbindelsen mellom Danmark og Norge gikk i oppløsning i 1814. Er alle tre forklaringene like lette å argumentere for? Hvilket syn på forbindelsen skjuler seg bak hver av dem?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 51). Et liknende eksempel er introduksjon til kapittel 18 “Okkupasjonstid i Norge”:

Ingen periode i norsk historie har fått så mye oppmerksomhet i forskning, i populær historie-formidling, i bøker, museer, film og erindringslitteratur. Ofte står forskningsresultatene i sterk kontrast til de populære oppfatningene. Men også forskerne har hatt ulike syn. Hvorfor har det vært så mye strid om okkupasjonsårene i Norge? Hva er de mest omstridte emnene? (Abrahamsen et al., 2007, s. 286)

Eksempelet viser hvordan en periode kan inneholde mange ulike oppfatninger. Et tredje eksempel i teksten er: “Bruker vi europeiske briller, og er vi *eurosentriske* når vi kaller krigen 1914-1918 en verdenskrig? Var det snarere tale om en europeisk borgerkrig slik enkelte hevder?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 194), som får frem at man kan se verden ulikt. Sentralt i HIS1-02 er at faget skal gi innsikt i det store mangfoldet av både levestandard og livsbetingelser for fortidige mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å vise til at historien kan forstås på ulike måter, demonstrerer *Portal* for elevene at det finnes et mangfold av perspektiver, som er i tråd med læreplanen og utviklingen av historiebevissthet.

Fokuset på mangfold av perspektiver finner vi også i diskusjonsoppgaver i *Portal*. En oppgave ber elevene reflektere over begrepsomtale av historiske prosesser: “I Europa omtaler vi oppløsningen av imperiene som avkolonisering. I de tidligere koloniene kalles den samme prosessen nasjonal frigjøring. Hva kan grunnen til den ulike begrepsbruken være? Hvilket begrep synes du er mest dekkende - avkolonisering eller frigjøring?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 313). En annen oppgave omhandler individets opplevelse av historiske perioder: “Den russiske revolusjonen endte i terror og diktatur, likevel så mange opp til og beundret Sovjetunionen under Stalin. Hva kan det komme av?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 219). Begge disse diskusjonsoppgavene oppfordrer til refleksjon rundt hvordan samme hendelse kan oppleves ulikt ut fra hvor du står og hvem du er. *Portal* legger derfor opp til å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom å vise til at det eksisterer et mangfold av perspektiver på historien. Hos både Jensen (Jensen, 1996, s. 7), Lenz & Nilssen (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18) fremheves det at mennesker er formet av den tiden de lever i, kulturen de omgås med og sosiale føringer de opplever. Et slikt syn innebærer også en forståelse av at dette også gjelder for fortidens mennesker. Med dette menes at på samme måte som vi er preget av vår subjektive opplevelse av og deltakelse i samfunnet, er fortidige mennesker også det. Det å forstå at det eksisterer og har alltid eksistert ulike oppfattelser av fortiden, inngår i utvikling av ens historiebevissthet, og flere av diskusjonsoppgavene i *Portal* legger opp til dette. På en annen side så blir elevene generelt i liten grad gjort bevisste på hvorfor de har de perspektivene de har. Oppgaver som: “Hva ville du trekke fram om du skulle svare på dette spørsmålet: Fikk menneskene mer eller mindre frihet i 1980-årene?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 389) forsøker å gjøre elevene bevisste på at det ikke finnes et fasitsvar, men krever ikke at elevene skal reflektere over hvorfor de mener det de mener. På denne måten legger *Portal* opp til at elevene skal bli bevisste på de mange oppfatningene mennesker har og har hatt av historien, men ikke en direkte forståelse av *hvorfor*.

Til tross for at *Portal* inkluderer mangfold, som fremkommer som en viktig del av historiefagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2006), inkluderes andre kulturers historie i hovedsak der den involverer europeisk historie eller får konsekvenser for Europa. Som for eksempel tar læreboken opp Afrikas historie nesten utelukkende i relasjon til enten imperialismen, kolonitiden, avkoloniseringen (Abrahamsen et al., 2007, s. 105, 182 & 304-310). Unntaket er kapitlene om Afrikas nåværende posisjon som et fattig kontinent der store deler av befolkningen er på flukt internt eller vekk fra kontinentet. Fokuset er med dette ikke på mangfoldet av kulturer eller kulturforskjeller på tvers av land i fortid, nåtid og fremtid,

men mer på hvordan kulturer har påvirket hverandre og utviklet seg i fortiden og frem til nåtiden. På denne måten legger *Portal* opp til at elevene skal utvikle historiebevissthet gjennom å lese om hvordan europeiske stormakter har tatt valg som har hatt både positive og negative ringvirkninger på andre land og kulturer, som har formet dagens samfunn.

Portal formidler i stor grad hvordan ulikhet har blitt sett på og behandlet opp gjennom historien. Gjennom å vise til alt fra imperialismens degraderende syn på afrikanske folkeslag, den norske fremmedfrykten mot og behandling av samene, rasisme og antisemittisme i nazismen og ideologiens horrible konsekvenser, samt japansk rasisme mot kinesiske folkeslag (Abrahamsen et al., 2007, s. 121, 122, 150, 151, 238, 239 & 279), gir forfatterne uttrykk for en bevissthet knyttet til moral, noe de viderefører til elevene. Det *Portal* sjeldent gjør er å binde fortidens degraderende handlinger og holdninger opp mot dagens samfunn. Hvordan har disse holdningene utviklet seg til i dag, og hvorfor ser vi i dag helt annerledes på mangfold? *Portal* siterer blant annet et dagboknotat fra en britisk offiser i Kenya i 1902: “Her er vi, tre hvite menn i hjertet av Afrika, med 20 negersoldater og 50 negerpoliti, ca 100 kilometer fra nærmeste lege og forsterkninger. Vi skal styre et distrikt med ca. ½ million vel væpnede villmenn som ganske nylig har kommet i kontakt med den hvite mann... Situasjonen er riktig morsom.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 109). Det står videre: “Den (teksten) forteller oss at koloniherrerne hadde få ressurser til administrasjon.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 109). Dagbokutdraget forteller derimot mye mer enn forfatterne velger å fokusere på. Det forteller at synet på ulikhet er helt annerledes enn det er i dag. “N-ordet” anvendes to ganger uten at forfatterne poengterer hvorfor det ble brukt da, og hvorfor det ikke er akseptabelt å anvende i dag. På denne måten blir det i stor grad opp til elevene selv å se etter forskjeller og likheter med dagens samfunn og holdninger for å utvikle sin historiebevissthet.

Portal har i stor grad et metaperspektiv på de historiske fremstillingene. Det vil si at det er lite bruk av “vi”, også i de delene som omhandler Norge som nasjon. På denne måten etableres det heller ikke et tydelig “de andre”. Forfatterne demonstrerer også en bevissthet rundt konsekvensene av “vi og dem” tekning. I kapittelet om Norsk etterkrigstid og sosialdemokratisk orden presenterer de blant annet fellesskapsmytene som oppsto. Dette gjør de ved å utheve “vi” i kursiv og ved å eksplisitt presisere formålet med ordlyden som ble brukt:

Det måtte mye ideologi til: Gjenreisningsideologien skapte et *tankefellesskap* i landet med forestillinger om en felles skjebne som alle nordmenn delte, og som var formet av

krigserfaringene. Ideologien forkynte ideen om et stort “vi”, gjennom uttrykk som “vi husker alle godt ...” “vi vil ikke at...”, “vi ønsker alle at ...”. Historikere har kalt det en fellesskapsmyte. Fellesskapsmyten skulle mane til plikt, forsakelse og hardt arbeid. (Abrahamsen et al., 2007, s. 346)

Det bevisste forholdet vitner om at forfatterne prøver å være objektive i framstillingen, der deres egne tanker ikke skal forme innholdet. Metatilnærmingen finner vi også i avslutningen til siste kapittelet i boka som heter “Historien i et ørneperspektiv”, der det står:

Vil den engelskspråklige påvirkningen fortsette? (...) Hvordan vil globaliseringen påvirke verdiene våre, tankemønstrene våre, religionen vår? (...) Vil ny teknologi gjøre oss mindre avhengige av fossile energikilder som kull, olje og gass? (...) Spørsmålene er store og mange, og avstanden fra globale utviklingstrekk og ned til hver enkelt av oss kan virke uendelig stor. Men daglig får vi påminnelser om at livet vårt blir påvirket av forhold som vi ikke selv styrer. La oss likevel til slutt minne om at mennesker ikke har hatt større frihet enn i dag. (Abrahamsen et al., 2007, s. 451)

Avsnittet peker fremover, og viser hvordan vi er påvirket av tiden vi lever i, samtidig som fremtiden ikke er bestemt - mennesket er historieskapt og historieskapende. Det kan derfor argumenteres for at *Portal* gjennom det siste kapittelet «Historien i et ørneperspektiv», legger opp til at elevene selv skal få et metaperspektiv på historien.

7.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål

Sentralt i den felles forståelsen av historiebevissthet er at å utvikle historiebevissthet handler om å forstå hvordan fortiden og samtiden har formet og former oss. *Portal* viser gjennom kapitlene hvordan vi er påvirket av de sosiokulturelle forholdene vi omgås. I kapittelet om etterkrigstiden i Norge skriver forfatterne:

Ideologi er tenkemåter - mønstre av ideer som virker sammen i måten vi tenker på, og som former forestillingene våre om fortida, nåtida og framtida. Disse tenkemåtene former også oppfatningene våre om hvem vi selv er, og om hvordan samfunnet ser ut. Ulike måter å forstå historien på preger de fleste ideologier, og de bygger ofte på ord og begreper som inneholder sterke positive eller negative verdier. Fem år med okkupasjon og NS-styre preget historieforståelsen i Norge sterkt. Det ser vi i det vi kan kalle *gjenreisningsideologien*. (Abrahamsen et al., 2007, s. 345)

Videre fremhever forfatterne at til tross for at gjenreisningsideologien etter 2. verdenskrig bygde på ideen om at Norge var mer svekket enn det egentlig var, var den et nødvendig resultat av en periode der grusomheter hadde splittet samfunn og nasjoner. *Portal* påpeker også at det som har skjedd har formet både holdningene og handlingene til folk: “Det finnes ungdom som protesterer mot nedlegging av jernbane- og busstilbud, mot utbygging av gasskraftverk og mot veianlegg. Mange har også blitt mer bevisste når det gjelder behandling av dyr og dyrs rettigheter. Vi kan si at miljøvern for mange mennesker har blitt en del av deres etikk og moral.” (Abrahamsen et al., 2007, s. 417). Dette eksempelet viser hvordan unge mennesker som har vokst opp i en tid hvor effekten av økonomisk vekst har ført til globale miljøproblemer, er formet av det som foregår i tiden. Og det som foregår i tiden er formet av fortiden. *Portal* viser til lignende eksempler flere steder, blant annet i kapittelet om kommunikasjon og kultur i Norge:

Menneskenes kunnskaper og verdier forandret seg i moderniseringsprosessen. Vi kan se det innenfor opplæring og skolegang og i synet på hva folk kunne og ble regnet som viktig kunnskap. Vi kan også se det på hvordan mennesker praktiserte sin tro. Folk engasjerte seg i nye kulturelle aktiviteter og laget nye former for fellesskap, som foreninger og organisasjoner. Det nasjonale var et slikt fellesskap, der det må foregikk en oppvurdering av norsk kultur og norsk identitet. De kulturelle endringene preget måten mennesker tenkte om seg selv og andre på. (...) Stadig flere ville forme sitt eget liv og sine egne verdier og omgangsformer, innenfor de rammene om samfunnet og kulturen satte (Abrahamsen et al., 2007, s. 148)

Eksempler som dette viser at fortiden har en sammenheng med nåtiden, og at menneskene er modellert av dette. På denne måten legger *Portal* opp til å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom å påpeke hvordan fortidige mennesker har vært påvirket av forholdene i sin samtid.

Historiebevissthet handler blant annet om å utvikle evnen til å respektere og forstå andres synspunkter, verdier og tankesett, og i Jensens teori om utvikling av historiebevissthet trekkes det frem at vi kan lære av og med andre (Jensen, 1996, s. 7-8). En måte å gjøre dette på er å samarbeide. *Portal* legger på sin side ikke opp til samarbeid. Oppgavene “Til diskusjon” kan anvendes i pardiskusjoner, gruppediskusjoner eller klassesdiskusjoner, men oppgavene ber ikke elevene eksplisitt om å samarbeide. Det er også bare ett til to spørsmål per kapittel, som utgjør lite når *Portal* totalt består av 451 sider og 28 kapitler. Det kan være at *Portal* sin arbeidsbok *Arbeidsportal* har dette som et større fokus, men *Portal* alene stimulerer derfor

ikke til samarbeidslæring og øving på å respektere klassekameraters perspektiver og meninger.

Til tross for at det i læreplanen står at historiefaget har som formål å stimulere til refleksjon over egne verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2006), gjør mangelen på spørsmål elevene kan reflektere rundt, at *Portal* ikke virker å legge opp til at elevene skal jobbe med egne verdier. Flere av oppgavene som: “På hvilken måte synes du liberalismen skapte utvikling i årene 1850-1914, og på hvilken måte synes du den skapte problemer? Hvilke likheter ser du med situasjonen i dag?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 137) krever at elevene skal trekke linjer mellom fortid og nåtiden. Knutsen fremhever i sin bok *Historiebevissthet og Historiebruk i skolen* at å se etter likheter mellom fortid og nåtid er en av metodene vi kan benytte oss av for å være historiebevisste (Knutsen, 2023, s. 27), noe denne oppgaven i *Portal* gjør. Oppgaven legger derimot ikke opp til at elevene blir utfordret på et verdi-nivå, kun mening-nivå, og elevene gjøres ikke bevisste på hva det innebærer å diskutere fortidens dilemmaer i nåtiden. Lignende eksempler er: “Har en stat med avansert teknologi et ansvar for å dele sine kunnskaper og ferdigheter med stater som ikke er kommet like langt i teknologisk utvikling?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 113). Elevenes svar på oppgaven avhenger av deres verdier, men oppgaven krever ikke at elevene faktisk begrunner svaret i sine verdier og verdienes bakgrunn. Av den grunn er det mulig å argumentere for at *Portal* ønsker å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom å fremheve kunnskap og refleksjon rundt likheter og forskjeller mellom tidsdimensjoner og samfunn, men at elevenes bevissthet rundt eget verdigrunnlag ikke vektlegges som en faktor som skal bidra til historiebevissthetsutviklingen.

Portal fremhever også tidvis menneskers dilemmaer i fortiden. Læreboken viser blant annet til verdikonfliktsituasjonen Enola Gay opplevde under 2. verdenskrig:

Herregud hva er det vi har gjort? utbrøt andreflygeren i Enola Gay da han så bomben med kjælenavnet “Little Boy” eksplodere 565 meter over den japanske byen Hiroshima. Byen ble jevnet med jorda. Trolig omkom 78 000 mennesker under selve atomeksplosjonen og i den kjernefysiske orkanen som fulgte. Nesten like mange led en smertefull død på grunn av brannskader og radioaktiv stråling. Det totale tallet på drepte er anslått til 140 000. Tre dager senere ble en ny atombombe sluppet over Nagasaki. (Abrahamsen et al., 2007, s. 280)

Flygeren opplever en konflikt mellom det han har gjort, hvorfor han har gjort det og utfallet det har fått. Forfatterne av *Portal* velger derimot ikke å bygge videre på Gray sitt perspektiv, de følelsene han satt med, og hvilke andre valgmuligheter han hadde. I andre oppgaver blir elevene bedt om å reflektere rundt valgmuligheter, som for eksempel: “Mener du at det kan forsvares at NATO kan angripe en stat av humanitære og moralske årsaker, slik NATO selv sier ble gjort i Serbia?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 435). Gjennom å diskutere handlingsmulighetene NATO hadde, hvordan handlingsmulighetene har sammenheng med historien og veie opp handlingsmulighetene i form av hva de opplever som rett og galt, kan elevene opparbeide seg forståelse for hvordan det har vært å ta valg i fortiden. Det fokuseres derimot ikke på hvilke forutsetninger de har for å reflektere rundt fortidens dilemmaer i nåtiden. Læreboken legger derfor opp til at elevene skal få innsikt i hvordan individer har bidratt til å ta valg som har fått enorme konsekvenser, uten å strekke refleksjonen til et nivå der elevene selv skal reflektere over egne verdier, dilemmaer og handlingsmuligheter.

Et generelt trekk ved *Portal* er dermed at læreboken *viser* hvordan mennesker sine valg har formet historien. Læreboken belyser begreper som gir uttrykk for utvikling og sammenheng, som årsak, virkning, brudd og kontinuitet. Innenfor både Hatlen, Lund og Knutsen sitt perspektiv på historiebevissthet, er slik kunnskap en forutsetning for å kunne utvikle historiebevissthet. Vi finner flere eksempler, som i kapittel 3 “Veier til selvstendighet i Norge” der engasjementet til bøndene vektlegges som viktig for utviklingen mot et selvstendig Norge (Abrahamsen et al., 2007, s. 40). Forfatterne fremhever at bøndenes valg og handlinger fikk konsekvenser som var gjeldende for utfallet. Slike eksempler demonstrerer hvor viktig mennesker har vært for utviklingen i historien. Det *Portal* ikke oppnår er å trekke inn elevene selv. I formålet med HIS1-02 presenteres det at faget skal bidra til å forstå hvordan vi skaper historie, derav at handlingene vi utfører former vår fremtid og nye menneskers historie (Utdanningsdirektoratet, 2006). *Portal* legger opp til at elevene skal utvikle forståelsen for egne handlingsmuligheter gjennom å lese om fortidige mennesker sine handlingsmuligheter. Forfatterne har også valgt å inkludere sporadisk kontrafaktiske elementer, som kan bidra til å øke elevenes forståelse av egen handlingskraft. I noen av diskusjonsoppgavene oppfordres elevene til å skape kontrafaktiske alternative fortellinger til historien. Elevene blir først presentert for historisk kunnskap om hva som skjedde og hvorfor det skjedde, og blir deretter bedt om å reflektere over mulige andre utfall og konsekvenser ved dette. Diskusjonsspørsmålet: “Tenk deg at Sørstatene hadde gått seirende ut av den amerikanske borgerkrigen, og at den regionen som i dag utgjør USA, hadde blitt delt i to land.

Hva slags økonomiske og politiske konsekvenser kunne det ha fått?” (Abrahamsen et al., 2007, s. 99) er et eksempel på dette. I slutten av kapittelet om 1. verdenskrig, finner vi oppgaven: “Diskutere påstanden: “Dersom første verdenskrig ikke hadde kommet, ville ettertida ha sett helt annerledes ut - ingen russisk revolusjon, ingen Stalin, ingen Hitler, ingen nazisme, ikke noe holocaust”” (Abrahamsen et al., 2007, s. 195). Disse oppgavene gjør elevene aktive i egen læring, og *Portal* får demonstrert at historien ikke har vært gitt og kunne sett annerledes ut om menneskene hadde handlet annerledes. *Portal* legger dermed opp til å utvikle elevers historiebevissthet gjennom å vise elevene hvordan andre menneskers handlinger har formet nåtiden, og bygge opp til diskusjon rundt kontrafaktiske scenarier.

7.5 *Portal* oppsummering

Portal er en tykk og lang lærebok i historie, med et bredt faglig innhold. Læreboken har en tendens til å trekke tydeligst linjer mellom fortid og fortid, mens elevene selv må finne parallellene til nåtid og fremtid. Læreboken anvender heller ikke i særlig grad referansepunkter fra elevenes egne liv, men spiller til tider på elevenes følelser for at elevene selv skal finne dem. *Portal* bærer med dette preg av Hatlen, Lund og Knutsen sitt perspektiv på historiebevissthet, der historisk kunnskap er en forutsetning for å utvikle innsikt, historisk empati og historiebevissthet. *Portal* legger opp til at elevene skal utvikle forståelse for fortidens mennesker, og seg selv gjennom å lese om sentrale aktører, grupper, hendelser og historikers ulike årsaksforklaringer. Elevene blir presentert for mangfold i form av minoriteter og majoriteter i historien, samt hvordan historikere er uenige om visse elementer i historien. Læreboken viser at det finnes ulike oppfatninger av hendelser og perioder, og at mennesker selv spiller en rolle i oppfatningene. På mange områder mestrer forfatterne derfor et metaperspektiv der de beskriver hendelsene utenfra. Forfatterne peker derimot ikke på sin rolle i perspektivet de formidler i læreboka, noe som fører til at elevene ikke blir bevisstgjort på hvilken historiefortelling de blir presentert for. Til tross for at oppgavene “Til diskusjon” er få, stimulerer de til refleksjon både knyttet til sammenhenger mellom fortid og nåtid, og kontrafaktisk tenkning. Bernard Eric Jensen har satt mennesket i sentrum for utvikling av historiebevissthet, og hevder at den utvikles i relasjon med de utallige arenaene elevene møter historie på. *Portal* trekker derimot i liten grad inn elevenes liv, og det kan derav stilles spørsmål ved om læreboken i hovedsak gir innsikt i utviklingen av samfunnet og mennesket fra 1750 til i dag, ikke innsikt i elevene selv.

8. *Relevans 10*

8.1 Presentasjon av læreverket

Relevans er et nytt læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet og ble utviklet i forbindelse med Fagfornyelsen 2020. Læreverket er utgitt av Gyldendal i tidsrommet 2020-2022 og består av bøker for 8. 9. og 10. trinn. I læreverket finner vi en grunnbok og et heldigitalt fagrom. Siden temaet for denne masteroppgaven er historiebevissthet i lærebøker, vil jeg bare ta utgangspunkt i selve læreboken *Relevans 10*. Læreboken er delt opp i åtte kapitler, hvorav de første syv består av fagtekster, bilder, illustrasjoner, refleksjonsspørsmål og oppgaver, samt et sammendrag. Kapitlene er temabasert, og er derfor ikke delt opp i geografi, historie og samfunnskunnskap slik *Kosmos 10* er. Hvert kapittel starter med en introduksjon kalt: “Inn i temaet”, som introduserer tematikken. Det siste kapitlet inneholder metoder og fremgangsmåter som skal fungere som hjelpeverktøy i arbeidet med de andre kapitlene.

Relevans er skrevet av Vibeke Heidenreich og Kristine Borgaard Waage. Heidenreich er lektor, sosiolog og historiker, og jobber som førstelektor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Hun har også tatt forfatterutdanning. Waage er utdannet lektor i geografi ved NTNU i Trondheim og jobber som lærer i norsk, samfunnsfag og sal & scene ved en ungdomsskole i Lillestrøm. Forfatterne representerer med dette alle tre disiplinene; geografi, historie og samfunnskunnskap som utgjør samfunnsfag, samt erfaring med undervisning. Dette gir de et bredt utgangspunkt for å ta vare på alle elementene i samfunnsfaget.

8.2 Utvikling av identitet og fellesskap hos elev

Relevans 10 anvender i stor grad unge mennesker i framstillingen. Allerede på side 10 og 11 blir elevene presentert for jevnaldrenes eksempler på hvordan velferdsstaten påvirker dem og dem rundt seg. Siden er utformet med et bevegelsesbilde av en rekke ungdommer med ulik hudfarge, der elevene har hver sin tankeboble. Én elev tenker: “Oldemor er veldig gammel. Hun bor hjemme og får besøk av en hjemmesykepleier hver dag. Men hun er nok litt ensom.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 10), mens en annen har tankeboblen: “Da jeg begynte i åttende klasse fikk jeg egen pc av skolen. Det var uvant! På barneskolen hadde vi bare nettbrett.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 11). Tankeboblene følges opp med spørsmål nederst på siden som: “Hva slags tjenester mottar du fra velferdsstaten?” (Heidenreich &

Waage, 2022, s. 11). Bernhard Eric Jensens modell for historiebevissthetens dannelses og brukssteder demonstrerer at mennesker historiebevissthet utvikles i møte med historie på mange ulike arenaer (Jensen, 2003, s. 88). På denne måten vil alle elever ha ulike utgangspunkt i historieundervisningen. Det vil si at en historieundervisning som skal legge opp til å utvikle elevenes historiebevissthet, må ta hensyn til elevenes ulikhet. Å møte personer elevene kan relatere seg til kan utvikle deres identitet og fellesskapsfølelse. Tilnærmingen vi ser i *Relevans 10* legger opp til at elevene skal reflektere over hvordan et overordnet og komplekst system som velferdsstaten påvirker dem direkte. *Relevans 10* inkluderer ofte ulike type mennesker som i eksempelet over, og bruker bilder av barn og unge med ulik hudfarge og hodeplagg, for eksempel på side 72. Dette gjør det enklere for *alle* elevene å se seg selv i det de lærer om. I andre oppgaver blir elevene bedt om å forberede seg på kulturmøter, som for eksempel:

Du skal nå planlegge en reise til et annet land. Turen skal være så skånsom mot miljøet som mulig. a) Finn et land som du vil reise til, og bestem hvor lenge du skal være borte. b) Planlegg hvordan du skal reise dit, og hva skal du gjøre når du kommer frem. c) Hva er likhetene og forskjellene mellom kulturen i landet du vil reise til, og kulturen i Norge, tror du? (Heidenreich & Waage, 2022, s. 100)

Oppgaver som dette bevisstgjør elevene både på andres og ens egen kultur og identitet. Selv om de her ikke møter enkeltpersoner, skal de se for seg et annet fellesskap og en annen kultur enn de er vant til. Sentralt i Jensen sitt perspektiv på historiebevissthet er at man forstår seg selv i møte med andre mennesker, og *Relevans 10* legger dermed opp til å utvikle elevenes forståelse for andre gjennom oppgaver om kulturmøter.

Relevans 10 bruker ofte fiktive scenarier for å tilnærme seg elevene. I kapittel 2 der temaet er økonomi og samfunn, blir elevene presentert for Selma som skal starte en frisørsalong (Heidenreich & Waage, 2022, s. 40 & 41). Selma representerer en alminnelig norsk kvinne, og *Relevans 10* tar oss med på hvordan hun må gå frem for å håndtere utfordringer som konkurranse på markedet, etiske dilemmaer, samt hvordan hun påvirkes av norske samfunnsordninger som lån og skatt. Når temaet er demokrati trekker *Relevans 10* frem de fiktive karakterene Sana, Eli, Maria og Leo, som skal arrangere konsert på skolen for å demonstrere viktigheten av å la alle være med å bestemme (Heidenreich & Waage, 2022, s. 136-137). Scenarier som dette bygger også på skolen og klassen som en fellesskapsarena, samt Norge som et større fellesskap. I kapittelet om migrasjon trekker *Relevans 10* frem 16 år

gamle Mina, som må bestemme seg for om hun skal flytte på hybel langt vekk fra hjemstedet sitt for å studere ved den linjen hun helst ønsker (Heidenreich & Waage, 2022, s. 104-105). I kapittelet om krig og konflikter bruker *Relevans 10* en konflikt mellom to søsken. Søsknene har to ulike perspektiver på krangelen, og forfatterne poengterer følgelig; Hvem skal andre tro på når de blir fortalt to ulike versjoner? (Heidenreich & Waage, 2022, s. 182). Eksempelet skal få elevene til å reflektere over hvordan krig er en kompleks problematikk som ofte kan forstås helt ulikt basert på rollen personen har i konflikten. Felles for alle disse eksemplene er at de er enkle for ungdom å relatere seg til, fordi de møter elevene på et personlig og relaterbart plan. De bruker elevene som utgangspunkt for læring, som er forenelig med Bernhard Eric Jensen og Kvande & Naastad sin elevsentrerte historiebevissthetsteori (Kvande & Naastad, 2019, s. 51.) Det vi derimot også ser er at disse eksemplene har en tendens til å fokusere på nåtiden og fremtid, og trekker ikke direkte paralleller til fortidsdimensjonen.

Relevans 10 trekker derimot frem sammenhengen mellom fortidsdimensjonen og elevene selv i andre deler av brødteksten og i noen arbeidsoppgaver. Som for eksempel i det første kapittelet skriver forfatterne: “Norge har ikke alltid vært en velferdsstat. Før i tiden var folk avhengig av familien sin for å få hjelp hvis de ble syke, når de ble gamle eller hvis de av ulike grunner ikke kunne arbeide mer.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 16), som senere i kapittelet følges opp med “Hva vil skje med den norske velferdsstaten i fremtiden. Ingen vet hva slags velferdsstat Norge kommer til å ha om tretti eller åtti år. Vi vet ikke om barn og ungdom i framtiden kommer til å få gratis skolegang og legehjelp når de trenger det.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 28). Forfatterne fremhever tydelig både fortids-, nåtids- og fremtidsdimensjonen. Andre steder, som i kapittelet om demokratiet skriver forfatterne: “Før i tiden brukte menneskene mange dager og noen ganger flere måneder på å reise fra ett land til et annet, mens de i dag kan reise til det samme landet på bare noen timer. Dette har ført til at mange reiser mer enn før.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 76). Her viser de til at det har skjedd en endring fra fortid til nåtid, samt hvilken konsekvens denne endringen har fått. I det første kapittelet poengterer forfatterne at: “I årene fra 1945 og fram til 1960-årene ble det født rekordmange barn i Norge. Disse barna er nå i ferd med å bli gamle. De neste årene vil de fleste av dem trenge hjelp, enten av lege, på sykehus, eller sykehjem eller av hjemmetjenesten i kommunene.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 29). *Relevans 10* prøver å bevisstgjøre elevene på hvordan hendelser og handlinger i fortiden har påvirket elevenes nåtid og fremtid. Etter å ha forklart hva industrialisering er, og hvilke kortsiktige konsekvenser det fikk, trekker *Relevans 10* inn elevenes nåtid: “Se deg rundt. Hvor mange av tingene du ser er lagd på en

fabrikk? Sannsynligvis nesten alle. Flesteparten av tingene rundt oss er lagd på fabrikker, og fraktet til utsalgssteder, slik at du eller andre kan kjøpe dem.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 39). Dette bidrar til at elevene kan se sammenhengen mellom industrialiseringen og deres levde nåtid. Andre ganger oppfordrer *Relevans 10* til at elevene selv skal utforske fortiden, og se det i relasjon til dagens forståelse av demokrati:

Utforsk en del av demokratiets historie, og lag en presentasjon. Du kan for eksempel velge å utforske demokratiet i det gamle Hellas, den franske revolusjonen, den amerikanske uavhengighetserklæringen eller den norske grunnloven. I presentasjonen du kan du få frem hva folk var opptatt av på den tiden du utforsker, og hva det som skjedde har med demokratiet å gjøre (Heidenreich & Waage, 2022, s. 145)

Relevans 10 viser med dette gjennom både brødteksten og arbeidsoppgaver *hvordan* hendelser henger sammen og har skapt det samfunnet elevene lever i.

Relevans 10 anvender på ulike måter historie som fortelling, og spiller på utvikling av forståelse og følelser, som har likheter med May-Brith Ohman Nielsen sin teori om historiefagets to sider (Nielsen, 2011, s. 271). For eksempel krever flere av oppgavene at elevene skal sette seg inn i andre menneskers liv. I kapittel 6 “Krig mange steder” finner vi fortellingen om Samia Yusuf Omar som druknet på flukt til Europa i 2012 (Heidenreich & Waage, 2022, s. 128). Omar sin historie kan fremstå både inspirerende, siden hun presterte å delta i OL, samt trist grunnet hvordan flukten fra krig i hjemlandet resulterte i hennes død. I tillegg til å inkludere et bilde med påfølgende bildetekst og et utdrag fra et dikt skrevet om Omar, har forfatterne valgt å inkludere to spørsmål direkte knyttet til henne: “1. Hva handler dette diktet om? 2. Hva tror du forfatteren mener med: “Hun løper for å binde verden sammen, noe verden ikke tåler”?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 128). Spørsmålene krever at elevene setter seg inn i diktet, og Omar sin historie i tillegg til å prøve å tolke hvordan et dikt kan være en historiefortelling. *Relevans 10* har også mange oppgaver som ber elevene lage sine egne fortellinger, som for eksempel: “Lag en fortelling om Norge i etterkrigstiden. Bruk informasjonen du fikk i intervjuet og eventuelle andre kilder.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 21). I dette tilfelle skal elevene også anvende flere kilder enn læreboken, som dermed skal danne et bredt grunnlag for å besvare spørsmålet. På denne måten gir *Relevans 10* uttrykk for at det ikke er et fasitsvar på hvordan historien har vært opplevd, men at den består av et hav av ulike inntrykk og perspektiver. *Relevans 10* legger med dette opp til å utvikle elevenes

historiebevissthet ved å spille på historien sin følelsesmessige side, og gjennom at elevene selv skal reflektere rundt historiefortelling.

Av faglitteraturen jeg har basert min forståelse av historiebevissthet på, kommer det tydelig frem at elevaktive oppgaver der elevene selv skal knytte sammenhenger og reflektere stimulerer til utvikling av historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2019, s. 61). Gjennom elevaktive oppgaver legger *Relevans 10* opp til at elevene skal utvikle innsikt og empati. I kapittel 5 “Vern om demokratiet” lyder den ene oppgaven:

Tenk deg at du har en god venn som bor i et diktatur. Hva kan du, familien din, eller andre gjøre for å hjelpe? a) Lag en oversikt over hva du tror personen kan trenge fra deg eller fra andre. b) Lag en oversikt over hvordan du kan hjelpe. Tenk gjennom om hjelpen er nyttig, eller om den kan være farlig for vennen din eller for familien. c) Hvorfor vil det ikke være farlig for deg å hjelpe, selv om landet vennen din bor i, er en autoritær eller totalitær stat? (Heidenreich & Waage, 2022, s. 161)

Oppgaver som dette krever empati, forståelse og innsikt. Andre ganger påpeker *Relevans 10* direkte at det kan være vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til for eksempel konflikter i nåtid og fortid, fordi parter i konflikter begge ønsker sympati (Heidenreich & Waage, 2022, s. 183). *Relevans 10* har både refleksjonsspørsmål underveis i kapitlene, som for eksempel på side 41, 43 og 44, og arbeidsoppgaver på slutten av de ulike delene av kapitlene som demonstrerer Disse oppgavene involverer for eksempel å lage tekster, presentasjoner, intervjuer, undersøke, diskutere og å gå inn i roller. De er godt varierte. Elevene blir også i noen oppgaver bedt om å ta utgangspunkt i seg selv, som for eksempel: “Hva slags industri er det i nærheten av der du bor?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 44). Dette er oppgaver som binder sammen informasjonen om industrialiseringen, og dens konsekvenser for elevenes nærmiljø, noe som er forenlig med Jensens historiebevissthetsprinsipp om å bygge undervisningen på elevenes møter med historie utenfor skolen (Jensen, 2003, s. 88). I tillegg til refleksjonsspørsmålene og kapitteloppgavene inneholder *Relevans 10* også utvalgte oppgaver kalt “utforsk/oppdrag” som utgjør større oppgaver der elevene trenger lenger tid. Disse finner vi på henholdsvis s. 67, 99, 131, 163, 195 og 227. Oppgavene innebærer blant annet å lage filmer som skal motivere andre for å ta miljøbevisste valg, eller å lage detaljerte planer for å nå personlige mål (Heidenreich & Waage, 2022, s. 227). Felles for alle eksemplene er at elevene blir nødt til å se faget i relasjon til seg selv. Det er derfor klart at når det kommer til å utvikle elevenes identitet og forståelse

for andre, bærer *Relevans 10* preg av det dansk-nordiske perspektivet på historiebevissthet som vektlegger elevenes egne liv og deres praktiske tilnærming til faget.

8.3 Møteplass for ulikhet og mangfold

I *Relevans 10* skriver forfatterne: “Når vi møter folk fra andre land med en annen bakgrunn, kan vi se oss selv på en ny måte. Kunnskap om hvordan folk lever andre steder får oss til å bli mer bevisst på vår egen levemåte og kultur.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 95). Med dette viser forfatterne at de er bevisste på mangfoldets potensial. Som poengtert i kapittel 8.3 inneholder *Relevans 10* et bredt spekter av mennesker, både gjennom bilder og fiktive scenarioer. Læreboken har både et fokus på hvordan vi bør behandle ulikhet, og hvordan mennesker har behandlet ulikhet opp gjennom historien. Det vil si at *Relevans 10* inkluderer et mangfold av mennesker med ulik etnisk bakgrunn, som på bildene på side 20, 32, 73, 88, 105, 106, 117, 137, 139, 170 og 188. De viser også til mennesker med ulik grad av funksjonshemming, som en mann på jobb i rullestol, og en dame på jobb med downsyndrom (Heidenreich & Waage, 2022, s. 7 & 31). Under bildet av damen med downsyndrom finner vi bildeteksten: “Det er bra for samfunnet at flest mulig mennesker har jobb. Det gjelder også folk med ulike former for funksjonsnedsettelse” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 31). På denne måten fremhever *Relevans 10* holdninger knyttet til hvordan samfunnet bør behandle ulikhet. I læreboken finner vi også et bilde av to menn som gifter seg, med bildeteksten: “I Norge var homofili forbudt frem til 1972. Hvorfor var forbudet udemokratisk?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 139). Bildeteksten viser at det har skjedd en endring, samt stimulerer til refleksjon rundt begrensningene som tidligere kom med å være homofil. I kapitlene “Vern om demokratiet” og “Migrasjon” finner vi også ulikhet i relasjon til fortidsdimensjonen. For eksempel trekker forfatterne frem hvordan 60000 nordmenn flyktet til Sverige under 2. verdenskrig (Heidenreich & Waage, 2022, s. 123). Blant de 60000 var det både norske motstandsfolk, og jøder, homofile og rom som fryktet fengsling og død fordi de ble sett ned på i tiden. Diktet “Likegyldighet” viser også hvordan det går når mennesker bryr seg om seg selv, og ikke står opp for andre grupper i samfunnet (Heidenreich & Waage, 2022, s. 159). “Likegyldighet” følges opp med et refleksjonsspørsmål knyttet til diktets tittel. På denne måten ser vi at *Relevans 10* legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom vektlegging av mangfold i nåtid og forskjellsbehandlingen som har foregått i fortiden.

Relevans 10 vier også noen sider til *hvorfor* forskjellig type ulikhet har blitt sett ned på. Læreboken peker på at konspirasjonsteorier kan spre seg når folk ikke stoler på myndighetene: “Konspirasjonsteorier er falske forklaringer om sammenhenger i samfunnet. Forklaringene går ut på at bestemte grupper av mennesker med vilje og i smug får negative hendelser til i samfunnet til å skje. (...) Konspirasjonsteoriene legger skylden for det som går galt på disse menneskene.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 157). I kapittelet “Å forandre verden med vold” trekker forfatterne frem rasismens bakgrunn:

I hundrevis av år mente vitenskapsfolk at det var mulig å dele inn folk i ulike grupper eller typer etter hvor i verden de kom fra, og hva slags hudfarge de hadde. Slike grupper eller typer ble kalt for “raser”. Folk med herkomst fra Afrika, Asia eller Europa har gjerne bestemte, og ulike hudfarger og hårtyper. Men det er ikke slik at grupper av mennesker med en type hudfarge eller hårfarge, er like som personer. Forskning viser tydelig at personlighetstrekk, som intelligens, kreativitet, evne til omsorg eller fysisk styrke, ikke bestemmes av herkomst eller utseende. Rasisme er å fortsette å hevde at det er greit å dele inn folk i “raser”, og å mene at personer som tilhører noen slike “raser”, er mindre verdt enn andre. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 204)

Også denne delen følges opp med et refleksjonsspørsmål: “Hvorfor tror du ordene “raser” og “hvite” står i anførselstegn i teksten over?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 204). På denne måten legger *Relevans 10* opp til å styrke elevenes historiebevissthet gjennom å fremheve ulikhet, hvordan ulikhet har blitt behandlet og hvorfor noen folkegrupper har og fortsatt blir diskriminert, gjennom tekst og elevaktive oppgaver.

“Oss” og “dem” er ikke et stort fokus i *Relevans 10*. Forfatterne påpeker at i diktaturer ønsker gjerne maktinnehaverne å styrke sin egen posisjon ved å svekke andre: “(...) Personen som vil ha makt, vil forsøke å skape et skille mellom “oss” og “dem”. “De andre” vil få skylden for alt som er galt. “De andre” kan være folkegrupper som har hatt makt før, mennesker som tilhører en minoritet, eller folk fra en bestemt religion eller etnisk gruppe.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 158). De viser dermed til hvorfor det er viktig å ikke støtte opp under handlinger eller holdninger der noen andre blir ekskludert. Det er viktig med fellesskap som styrker oss, men å danne fellesskap skal ikke gå på bekostning av andre.

Relevans 10 gir rom for at det eksisterer ulike perspektiver på historien, og at hvordan vi ser fortiden formes av vår nåtid. Dette kommer frem flere steder deriblant i introduksjonen til kapitlene, i kapittelteksten og i oppgaver. Den ene delen av kapittel 6 “Krig mange steder” introduseres med: “Krig må være en siste utvei for å løse en konflikt. Men når folk er svært uenige, kan begge parter føle at de har gode grunner til å starte en krig eller delta i en krig. Når det er krig et sted, er det ofte vanskelig for andre å avgjøre hvem som har skylden for krigen, hvem som lider mest, og hvem som eventuelt trenger hjelp til å rette opp i urettferdigheter.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 182). Introduksjonen viser med dette hvordan man kan oppleve fortiden ulikt, og at dette påvirker handlingene våre i nåtiden. I kapittelet påpekes det også at: “De som sloss kan ha ulike forklaringer på det som foregår.” (s. Heidenreich & Waage, 2022, 167). Kapittel 3: “En sammenvevd verden” introduseres med: “Se for deg at Norge var et isolert land, altså at vi som bodde her aldri hadde hatt kontakt med andre land i verden. Hvordan hadde samfunnet vårt sett ut da? (...) Du hadde ikke kunnet spise sjokolade, fordi klimaet i Norge er for kaldt til å dyrke kakaobønner. Du hadde ikke kunnet spise pizza fordi pizza opprinnelig kommer fra Italia.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 74). Lenz og Nilssen fremhever at måten vi ser på fortiden er formet vår individualitet og tiden vi lever i (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17). Denne tankegangen har røtter i tyske Jörn Rüsen sin historiedidaktikk. Rüsen påpeker at det finnes et hav av ulike fortellinger om fortiden og at det derfor er viktig å utvikle et bevisst forhold til hvem som forteller fortellingen, hvilket formål personen har og hvordan personen er påvirket av sin tid og sitt miljø (Rüsen, 1989). *Relevans 10* legger opp til å oppnå denne bevisstheten gjennom å vise til at mennesker kan ha ulike oppfatninger og at det vi ser på som selvfølgelig i dag ikke var selvfølgelig for mennesker i fortiden.

Denne tankegangen gjenspeiles også i oppgaver. Oppgaven kalt “En kravstor medborger” handler om at elevene skal samarbeide om et rollespill der en part skal argumentere for hvorfor de bør få hjelp av det offentlige, mens motparten skal argumentere imot (Heidenreich & Waage, 2022, s. 33). Rollespillet lar elevene få oppleve hvordan man kan ha ulike meninger om hvordan reglene i samfunnet bør fungere. Andre oppgaver ber elevene direkte sette seg inn i to ulike perspektiver: “Lær mer om en krig eller en konflikt. a) Velg en krig eller en konflikt, og bruk de tre spørsmålene du lagde i oppgave 1B til å lære mer om krigen eller konflikten. b) Lag en presentasjon der du får frem begge partenes syn på konflikten. Bruk gjerne kart til å illustrere” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 181). Dette finner vi også i relasjon til demokrati, der elevene skal se USA fra to sider, samt drøfte: “Er USA et

demokratisk land? a) Finn frem til kilder som kan hjelpe deg med å svare på spørsmålet. b) Finn argumenter for at USA er et demokratisk land. c) Finn argumenter mot at USA er et demokratisk land. d) Drøft om USA er et demokratisk land.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 153). Slike oppgaver viser elevene at det er flere sider til en sak, og at man kan være uenige basert på inntrykk av fortiden og nåtiden. Knutsen mener at en del av det å utvikle historiebevissthet handler om å bli bevisst på fortidige og nåtidige menneskers historiebruk (Knutsen, 2023, s. 40, 42 & 43). Han hevder at ved å studere kilder, og stille kildene spørsmål som “Hvordan knyttes historie til nåtiden og/eller fremtiden?” og “Hva er formålet med å knytte historien til nåtiden og/eller fremtiden?”, kan elevene utvikle sin historiebevissthet. *Relevans 10* har derimot ikke et utpreget fokus i oppgavene sine på hvordan historien brukes til ulike formål. I oppgavene over, der *Relevans 10* legger opp til at elevene skal se på konflikter og land fra to sider, fremhever ikke oppgaven hvordan for eksempel USA sin historie brukes av ulike mennesker og organisasjoner til å argumentere for deres mening om USA sin fremtid. Dette er et gjentakende element i *Relevans 10* sine oppgaver. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at *Relevans 10* legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet ved å vektlegge evnen til å forstå ulike perspektiver, men ikke hvordan mennesker anvender sin historieforståelse til å forklare og fremme meninger i nåtiden slik Knutsen fastslår.

8.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål

Relevans 10 legger opp til at elevene, både gjennom å lese brødteksten og jobbe med oppgaver, skal reflektere over hvordan vi er påvirket av sosiokulturelle faktorer. For eksempel skriver forfatterne i kapittel 3 “En sammenvevd verden” at: “Kulturer du lever i påvirker hvordan du forstår deg selv, andre og verden. I et globalisert og flerkulturelt samfunn kommer ulike kulturer ofte i kontakt med hverandre.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 95) og at: “Den norske kulturen har blitt til i møte med andre kulturer, og den vil fortsette å utvikle seg på samme vis” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 93). Forfatterne viser til at en konsekvens av globaliseringen i fortiden, er at nåtiden vi lever i er mer globalisert enn noen gang. Den norske kulturen er formet av globaliseringen, og derav er elevenes hverdag formet av fortiden. *Relevans 10* påpeker også at fortidige eksperter ikke klarte å se for seg hvordan oppfinnelser kunne forme fremtiden:

Visste du at det var flere eksperter som ikke hadde noen særlig tro på internett da det først kom ut? Blant annet skrev flere samfunnsdebattanter innlegg i avisene om at internett var en flopp, og at det ville dø ut. I 1990-årene var det vanskelig å forestille seg at vi en dag skulle handle varer, holde kontakten, spille spill, kommunisere med folk vi ikke kjenner fra andre deler av verden, se på film og lese nyheter på internett (Heidenreich & Waage, 2022, s. 77)

Relevans 10 demonstrerer med dette hvordan menneskers nåtidsforståelse preger deres evne til å forstå fremtiden. Brødteksten følger opp disse ideene med oppgaver som: “Lag en digital historie om hvordan oppfinnelsen har påvirket menneskenes liv” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 79) og: “Da internettet kom, var det flere som ikke trodde noe særlig på oppfinnelsen. a) Finn ut hvilke argumenter disse skeptikerne hadde. b) Lag en liste over alt du bruker internett til.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 79). *Relevans 10* forsøker å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom oppgaver som skal stimulere til refleksjon rundt hvordan vi er påvirket av de sosiokulturelle forholdene i samfunnet og fellesskapene vi er en del av.

Som poengtert i kapittel 8.3 legger *Relevans 10* opp til å dyrke verdier som likeverd, likestilling og respekt. Ved å inkludere et bredt spekter av mennesker, fremheve bakgrunn for rasisme og terror, stille spørsmål ved hvordan et forbud mot homofilt ekteskap ikke var demokratisk, fremkommer de nevnte verdiene som underliggende røde tråder gjennom hele læreboken. Dette er i tråd med fagfornyelsens verdiløft, der blant annet verdiene; likeverd, likestilling og respekt for kulturelt mangfold, som er presisert i formålsparagrafen skal utgjøre en tydeligere posisjon i faget (Karseth et al., 2020, s. 13). I Jensens historiedidaktikk henger utviklingen av historiebevissthet sammen med menneskers selvdannelse (Jensen, 2012, s. 25) *Relevans 10* sitt gjennomgående fokus på menneskelige verdier kan følgelig bygge opp under utviklingen av historiebevissthet. På denne måten legger *Relevans 10* opp til å utvikle elevers historiebevissthet ved å gjennomgående fremme sentrale demokratiske verdier som også skal bidra til å forme elevene som mennesker.

Relevans 10 inkluderer også oppgaver som omhandler refleksjon rundt menneskers handlingsmuligheter. Disse oppgavene er derimot mer knyttet opp mot at elevene skal bli bevisste over egne muligheter til å påvirke fremtiden og deres rolle som historieskapende, istedenfor hvilke handlingsmuligheter fortidige mennesker har. For eksempel:

a) Hva mener du at folk i Norge skal gjøre for å redusere utslipp og naturødeleggelser? Lag en liste. b) Velg en sak du mener er viktig og lag en plan for hvordan du kan få med deg forbrukere, myndigheter og/eller virksomheter til å gjøre gode miljøvalg i denne saken. Bruk lista du lagde i oppgave a. c) Hvordan kan du selv gjøre bærekraftige valg? (Heidenreich & Waage, 2022, s. 65)

Oppgavene handler direkte om hva elevene og andre medborgere kan gjøre i nåtiden for å forbedre landets fremtidsutsikter, men baserer ikke valgene på refleksjoner om fortidens påvirkning. Det er hovedsakelig i kapittelet “Krig mange steder” fortidsdimensjonen fremheves. Forfatterne skriver: “Opp gjennom historien finnes det mange eksempler på at folk har klart å løse konflikter uten å gå til krig mot hverandre. Her skal vi se nærmere på noen slike eksempler.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186). De påfølgende sidene viser hvordan noen land har valgt å holde ut ubehag og usikkerhet, noen land har prøvd å skremme andre land fra å gå til krig, enkelte har valgt å inngå forhandlinger, mens andre har gitt fra seg landområder frivillig (Heidenreich & Waage, 2022, s. 186-188). *Relevans 10* fokuserer derfor i større grad på elevenes egne liv og deres handlingsmuligheter enn fortidige menneskers handlingsmuligheter, noe som skaper assosiasjoner til Jensens dansk-nordiske historiebevissthets perspektiv.

I tillegg til å belyse individet og dets rolle som historieskapt og historieskapende, har forfatterne implementert tradisjonelle historievitenskapelige nøkkelbegreper. På denne måten kan det tyde på at *Relevans 10* legger opp til å utvikle elevens historiebevissthet også gjennom å bevisstgjøre dem i begrepsbruk, slik Hatlen (Hatlen, 2020, s. 137) og Knutsen (Knutsen, 2023, s. 40 & 41) mener er viktig. Noen oppgaver fokuserer på at elever skal reflektere over årsaker og konsekvenser som: “Etter andre verdenskrig har Sovjetunionen/Russland og USA blandet seg inn i flere kriger og konflikter. (...) b) Lag en podkast eller en muntlig presentasjon. Forklar hva konflikten gikk ut på, og hva slags rolle stormaktene spilte. Husk å få frem årsaker til at stormaktene blandet seg inn.” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 181) og “Hvordan kan vi si at utviklingen av transportteknologi har gjort verden mindre?” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 79). Andre oppgaver vektlegger refleksjoner knyttet til brudd, kontinuitet og endring: “Tenk deg at du reiser tilbake til 1800-tallet. Der møter du en fjern slektning. Du skal forklare slektningen din hvordan verden ser ut i din tid. Hva har endret seg? Få fram både likheter og forskjeller, og bruk det du har jobbet med i dette kapitlet. Du kan velge om du vil lage en presentasjon, en film, en podkast eller et rollespill.”

(Heidenreich & Waage, 2022, s. 100). Dette er forenelig med Knutsen sin teori om at å knytte tidsdimensjonene sammen på måter som gir mening for oss, som likhet, forskjell og utvikling vil styrke elevers historiebevissthet (Knutsen, 2023, s. 28). Det siste kapittelet “Verktøykassa” viser også til metoder og hjelpemidler som elevene kan benytte seg av for å mestre å løse oppgavene gjennom boka, her finner vi for eksempel deler som omhandler det å lære fagbegreper, hvordan man finner kilder man kan stole på og hvordan søke etter gode kilder på internett (Heidenreich & Waage, 2022, s. 237, 228 & 239). *Relevans 10* legger med dette opp til å styrke elevenes bevissthet rundt kildekritikk og begrepsbruk, som tradisjonelt har tydeligere røtter i den angloamerikanske tradisjonen som Hatlen er inspirert av. Knutsen argumenterer for at å arbeide med kilder kan gi elevene evner til å vurdere kilders troverdighet, som igjen kan bidra til at de enklere kan navigere tidsdimensjonene og de mange fortellingene om fortiden (Knutsen, 2023, s. 41). *Relevans 10* legger med dette opp til å utvikle elevenes historiebevissthet også gjennom arbeid med oppgaver som skal hjelpe de å navigere dagens kunnskaps- og teknologisamfunn.

Relevans 10 anvender få kontrafaktiske elementer i sin fremstilling. Arbeid med kontrafaktiske oppgaver og kontrafaktiske scenarioer kan ifølge Jensen bidra til å bidra til å øke elevers sosiokulturelle kompetanse, da det å lære å reflektere over logiske utfall om forutsetninger for historiske hendelser hadde vært annerledes, vil gjøre elevene bli i bedre stand til å vurdere sosiokulturelle scenarioer i deres nåtid og fremtid (Jensen, 1996, s. 12). Dette innebærer evnen til å vurdere hvilke sosiale og kulturelle faktorer som påvirker mennesker til å tenke og handle slik de gjør, og hvordan dette får konsekvenser for andre enkeltindivider og samfunnet. De få kontrafaktiske elementene i *Relevans 10* kommer i form av en introduksjon til delkapittelet “Vår sammenvevde verden”: “Se for deg at Norge var et isolert land, altså at vi som bodde her, aldri hadde hatt kontakt med andre land i verden. Hvordan hadde samfunnet vårt sett ut da?” (Heidenreich & Waage, 2022, s.74) og kapitteloppgaven: “Skriv en tekst der du tenker deg hvordan Norge hadde vært uten velferdsstaten. Få med både positive og negative sider” (Heidenreich & Waage, 2022, s. 36). Begge eksemplene er ganske generelle, og krever ikke at elevene trekker refleksjonen ned på individnivå. Det kan derfor virke som om kontrafaktisk historie ikke er et utpreget element ved *Relevans 10*, og ikke en metode som forfatterne bevisst har tatt i bruk for å utvikle elevenes sosiokulturelle kompetanse.

8.5 *Relevans 10* oppsummering

Relevans 10 legger opp til å utvikle historiebevissthet på en måte som er godt forenlig med det dansk-nordiske perspektiv på historiebevissthet, i tillegg til å bygge på elementer fra den angloamerikanske historiedidaktikken. I læreplanen står historiebevissthet som et element under fagets kjerneelement “Identitetsutvikling og fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2020), som styrker denne teorien. Gjennom boka finner vi et bredt mangfold av individer, både unge elevene kan relatere seg til, og andre kulturer som kan styrke deres forståelse for seg selv. Ved flere anledninger spiller læreboken på elementer fra elevenes egne liv, og oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes kultur, opplevelser eller meninger. Læreboken er full av varierte oppgaver, både korte refleksjonsspørsmål og lengre oppgaver elevene skal arbeide med alene eller i fellesskap. Dette gjør *Relevans 10* til en lærebok der elevene blir aktive i egen læring og selv skal reflektere over sammenhenger. *Relevans 10* inneholder derimot få kontrafaktiske elementer, og legger heller ikke opp til refleksjoner på et nivå krever at elevene forstår hvordan historien i dag brukes til ulike formål.

Lærebokens tematiske inndeling skaper et inntrykk av at fortiden og fremtiden trekkes inn der den er relevant. Fortiden skal ikke bare vært noe som gjengis uten mening, men noe som skal ha nytte for vår forståelse av oss selv, nåtiden og fremtiden. *Relevans 10* vektlegger nåtids- og fremtidsdimensjonen, og trekker inn fortiden der den oppleves som sentral for å forstå dags- og fremtidsaktuelle temaer. Derfor er fortidsdimensjonene kanskje den minst synlige av dimensjonene i *Relevans 10*. Å utvikle historiebevissthet handler om å lære å forstå sin rolle i et samfunn og i et mangfold, og se seg selv som historieskapende i tillegg til historieskapt. Ved å kontinuerlig involvere elevene og fokusere på dagsaktuelle temaer som konflikter, miljøkrisen og arbeidsmarkedet søker *Relevans 10* å bevisstgjøre elevene på at de er individer med handlingsmuligheter, akkurat som fortidens mennesker var. I *Relevans 10* jobber elevene i stor grad med seg selv som utgangspunkt for egen historiebevissthet, der arbeid med årsaker, konsekvenser og endring fungerer som supplerende hjelpemidler for å forstå sin og andres rolle i tidsdimensjonene. Historievitenskapelige elementer som dette virker med dette å fungere som verktøy i å utvikle elevenes historiebevissthet

9. *Alle tiders historie*

9.1 Presentasjon av læreverket

Alle tiders historie er et læreverk for historiefaget i den videregående skolen utgitt av Cappelen Damm i 2020. Læreverket, som først var laget for Kunnskapsløftet, har blitt revidert og tilpasset Fagfornyelsen 2020, og består av en lærebok og ett Lærer- og Elevnettsted med digitale ressurser som supplerer læreboken med blant annet flere oppgaver. Læreboken kan kjøpes som et sammensatt bind av kompetansemålene i historie for Vg2 og Vg3, eller som to separate bøker. Det faglige innholdet i den sammensatte boken utgjør de to separate bøkene kombinert. Dette betyr at selv om jeg bruker boken som gjelder for både Vg2 og Vg3, vil jeg ved å kun konsentrere meg om delen som omhandler Historie Vg3 lese det samme innholdet som Vg3-boken alene. Læreboken er strukturert med et åpningskapittel som introduserer historiefaget, etterfulgt av kronologiske kapitler bestående av brødtekst, rammetekster, kontinuerlige repetisjons- og refleksjonsspørsmål, samt et bredt utvalg av dybdelæringsoppgaver i slutten av hvert kapittel. Kjerneelementene, som historiebevissthet, trekkes direkte frem i rammetekstene, og forfatterne hevder dette skal bidra til å konkretisere og eksemplifisere det som står i brødteksten. På denne måten behandles historiebevissthet gjennom hele boka for å demonstrere de lange linjene og fremme refleksjon.

Læreboken er skrevet av Trond Heum, Tommy Moum, Kåre Dahl Martinsen og Ola Teige. Til sammen har forfatterne bred kompetanse innenfor forskning, skoleutvikling, læreplanarbeid og undervisning i historie på videregående og i høyere utdanning.

9.2 Utvikling av identitet og fellesskap

I det første kapittelet “Historie - hva, hvorfor og hvordan?”, hevder forfatterne at mennesker er interessert i historie blant annet fordi historie stimulerer behovet for selvforståelse (Heum et al., 2020, s. 12). Forfatterne fremhever i brødteksten hovedsakelig sentrale aktører i norsk og internasjonal historie for å bygge opp under aktørperspektivet som kan øke selvforståelsen. *Alle tiders historie* fremhever i brødteksten sentrale aktører i norsk og internasjonal historie for å få frem et aktørperspektiv. Det vil si at vi møter for eksempel Napoleon, Adam Smith, George Marshall, Kong Haakon VII og Einar Gerhardsen (Heum et al., 2020, s. 276, 314, 512, 489 & 538). Dette er mennesker som elevene i liten grad kan relatere seg til da det er deres handlinger som voksne innflytelsesrike, hvite menn som står i fokus. Det er derimot i

rammeteksten elevene kan lese om og jobbe med andre aktører. Disse er i større grad eksempler på historie nedenfra, der “vanlige mennesker” på ulike måter formidler hvordan deres samtid har påvirket deres rolle i historien, som kanskje skiller seg fra det som fremkommer av realhistorien. For eksempel blir elevene presentert for et intervju med en 11 år gammel jente som jobbet i en gruve i 1840-årene, og den norsk-jødiske jenta Kathe som ble deportert og drept i Auschwitz (Heum et al., 2020, s. 323, 498 & 499). Begge er fortellinger som skiller seg veldig fra norske 11-åringers hverdag. Vi finner også flere kvinner, som Ida Cecilie Thoresen Krog som var den første kvinnelige studenten i Norge, Elsie Inglis som kjempet for å få begynne på medisinstudiet, og bidro som kirurg på vestfronten under 1. verdenskrig, og Katti Anker Møller som arbeidet for kvinner og barns rettigheter på tidlig 1900-tallet (Heum et al., 2020, s. 388, 420 & 447). I rammetekstene trekker *Alle tiders historie* også frem brev eller utdrag fra andre typer kilder som forteller noe om en persons liv eller holdninger, som for eksempel “Brev fra Vestfronten”, fra den tyske Løytnant Leopold von Stutterheim (20 år) til hans mor (Heum et al., 2020, s. 418). Også mennesker fra nyere tid nevnes i rammetekstene, som norsk-pakistanske Deeyah (f. 1977) som bruker musikk og film til å vise utfordringer i kulturmøter, og Eva Fjeldstad som vant Miss Norge i 1978 som brukte vinnertalen til å kritisere konkurransen (Heum et al., 2020, s. 562 & 550). Felles for alle rammetekstene er at de trekker historien ned på individnivå, og følger opp innholdet med refleksjonsspørsmål. Nærbildet av Kathe ender i spørsmålet: “Ved å fortelle Kathes historie har Søbye gitt ansikt til ett av menneskene som skjuler seg bak det norske holocaust. Hvordan kan det ha betydning?” (Heum et al., 2020, s. 498-499), og avsnittet om Elsie Inglis avsluttes med blant annet refleksjonsspørsmålet: “Hvordan kunne krigen bidra til å endre slike holdninger og bane vei for stemmerett for kvinner? (Heum et al., 2020, s. 420)”. Spørsmålene åpner for at elevene skal sette seg inn i menneskenes betydning i tiden og for elevenes egen nåtid, samt hvordan menneskenes holdninger og handlinger reflekterer perioden. Det er ikke slik at alle elevene vil relatere seg til menneskene i rammeteksten, men enkeltindividene vitner om ulike menneskers innpass i historien og oppfordrer dermed til at elevene skal bli bevisste på sin rolle i egen tid. Både Bernhard Eric Jensen og Lenz og Nilssen er tydelige på at for at elevene skal utvikle sin historiebevissthet, må de oppleve innholdet de møter i faget som relevant (Jensen, 1996, s. 10; Lenz & Nilssen 2011, s. 18). Mennesker på elevenes egen alder, nordmenn med opphav i flere kulturer, og mennesker som er opptatt av dagsaktuelle temaer kan oppleves som mer relevante for elevene enn sentrale historiske aktører. På denne måten legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal lese om og reflektere rundt både sentrale aktører og “vanlige” enkeltindividets individuelle opplevelser av historiske hendelser,

for å selv oppleve å være historieskapte slik Jensen fremhever er essensielt (Jensen, 1996, s. 13).

Et gjennomgående trekk ved *Alle tiders historie* er at rammeteksten, de tilhørende refleksjonsspørsmålene, og dybdelæringsoppgavene i slutten av kapittelet representerer refleksjonen som skal gjøre elevene historieskapte og historieskapende, mens brødtteksten presenterer det historiefaglige innholdet som skal til for at elevene klarer å oppnå denne refleksjonen. En slik oppbygning minner om Lund, Hatlen og Knutsen sin historiebevissthetsteori. Knutsen argumenterer for at historiefaglig kunnskap er essensielt for at elever skal ha et godt nok grunnlag til å utvikle forståelse for seg selv, andre og evnen til å se sammenhenger. (Knutsen, 2023, s. 40 & 41), samt at elevaktive oppgaver stimulerer til refleksjon. Han mener derfor at oppgaver som krever at elevene selv anvender historisk kunnskap til å oppdage sammenhenger mellom tidsdimensjonene, vil utvikle elevenes historiebevissthet. I *Alle tiders historie* representerer refleksjonsoppgavene og dybdelæringsoppgavene et møtepunkt mellom historisk kunnskap og elevenes egen refleksjon. Dette foregår på ulike måter, som for eksempel at elevene skal sette seg inn i fortidige menneskers liv: “Tenk deg at du er en fattig arbeider eller arbeidsløs. Skriv et brev der du kommenterer Conwells budskap.” (Heum et al., 2020, s. 334). Gjennom å inkludere oppgaver der elevene skal sette seg inn i andre menneskers livssituasjon, legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal utvikle historisk empati, som er i tråd med HIS01-03 sin implementering av historisk empati som et element i å utvikle historiebevissthet. Andre oppgaver ber elevene sammenligne fortidige forhold med nåtidige forhold, som for eksempel refleksjonsspørsmålene om Eva Fjeldstad (s. 550) og dybdelæringsoppgaver som:

Kina og Vesten: Les om disse to sivilisasjonenes historie og møter med hverandre (kap 10, 18 og 19). Sammenlign Kinas forhold til Vesten i perioden 1500-1900 og situasjonen i dag. Du kan komme inn på følgende momenter: politiske og militære forhold, holdning til omverdenen og det fremmede, handel, kultur og selvoppfatning, forhold til demokratiet. (Heum et al., 2020, s. 371)

Stedvis finner vi et fokus på sammenhenger også i bildetekster. Under bildet som introduserer kapittel 17 “Velferdsstaten: Norge etter 1945”, lyder bildeteksten:

17. mai i Oslo 1945. Øsende regn la ingen demper på den første feiringen av den første nasjonaldagen etter krigen. Etterkrigsårene var en tid med mangel på materielle

goder, men stort samhold. I løpet av noen tiår ble landet gjenreist, og et omfattende sosialt sikkerhetsnett for innbyggerne tok form - en moderne velferdsstat. Tenk litt på hva dette kan ha betydd for deg og din familie. Er du et produkt av utviklingen i denne epoken? (Heum et al., 2020, s. 536)

I tilfeller som dette forsøker læreboken å innlede tematikken i kapittelet med refleksjon som bygger på å trekke paralleller mellom elevene selv og perioden for å gjøre temaet relevant for elevene. Dette forekommer derimot ikke ofte. Det generelle mønsteret er at *Alle tiders historie* legger opp til at elevene skal bli bevisste på sin og fortidige menneskers rolle som historieskapt og historieskapende gjennom å lese om realhistorien og rammetekster om individers innpass i samtiden, og deretter jobbe med korte og lengre elevaktive oppgaver som krever refleksjon rundt tidsdimensjonene, endring og kontinuitet i historien.

Vår identitet omfatter også fellesskapene vi tilhører, og historie kan ha en fellesskapsstyrkende funksjon (Nielsen, 2011, s. 271). I *Alle tiders historie* trekkes fellesskap frem i et historisk perspektiv. Med dette menes at læreboken i hovedsak vektlegger fortidige fellesskap. I kapittel 1 påpeker forfatterne at nasjonalhistorie er viktig for vår egen og andres identitet (Heum et al., 2020, s. 12). Det er viet mange kapitler til norsk historie, og man kan med dette argumentere for at disse kapitlene skal bygge opp under elevenes felles norske identitet. Fellesskap blir fremhevet som både noe positivt og negativt. Forfatterne påpeker i innledningskapittelet at nasjonalisme og fellesskapstankegang kan bidra til en "oss og dem" tankegang og derav skape gnisninger mellom grupper. *Alle tiders historie* viser til for eksempel hvordan nasjonalisme har ført til ekskludering og forfølgning av andre grupper, men også hvordan man kan komme sammen i fellesskap etter tunge perioder og finne styrke i den felles nasjonen, som for eksempel Norge etter 1814 (Heum et al., 2020, s. 467 & 389). Også samlingen av Tyskland var preget av ønsket om å forene nasjonen og slagordet vitner om dette: "Wir sind ein Volk" - Vi er ett folk. (Heum et al., 2020, s. 531). Gjennom å fremheve konsekvenser av dannelsen av fellesskap i fortiden legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal bli bevisste på de positive og negative sidene som kommer med fellesskap i nåtid og fremtid.

Alle tiders historie anvender historie som fortelling på flere ulike måter. Først og fremst representerer selve brødteksten, en fortelling om historien. Ved å velge et faglig innhold som formidler deler av historien, velger man også vekk andre deler av historien. Forfatterne av *Alle tiders historie* har valgt ut et innhold som gir innsikt i norsk og internasjonal historie og

som fokuserer på minoriteter og majoriteter. Rammetekstene bidrar til å trekke historiefortellingen ned på individnivå, og åpner også opp for at utklipp fra primærkilder kan fortelle egne historier. Disse følges opp med refleksjonsspørsmål som gjør at elevene får reflektere over fortellingen kilden gir uttrykk for, som for eksempel: “Hvilke tendenser leser du ut av kilden når det gjelder oppslutningen om NSDAP og utviklingen i arbeidsledigheten i perioden 1928-1932?” (Heum et al., 2020, s. 453). Elevene bes derimot aldri om å skrive egne fortellinger, og reflektere videre rundt hvordan deres fortelling passer inn i en større kontekst. Dette er et gjennomgående trekk ved læreboken. *Alle tiders historie* legger med dette opp til at elevene skal utvikle sin historiebevissthet gjennom innsikt i både kollektive og individuelle fortellinger, men ikke gjennom å skape egne fortellinger.

9.3 Møteplass for ulikhet og mangfold

I åpningskapittelet i læreboken påpeker forfatterne at menneskers historieinteresse også bunner i ønsket om å forstå andre: “Uten et visst kjennskap til fortiden er det svært vanskelig for oss å skjønne hvorfor enkeltpersoner og grupper tenker og handler som de gjør” (Heum et al., 2020, s. 14). Med dette mener *Alle tiders historie* at å gi innsyn i ulike fortidige menneskers holdninger og handlinger kan øke vår forståelse for det som skjer i dag. Derfor handler historiebevissthet også om å bli bevisst på hvordan mennesker har og alltid har hatt ulike opplevelser av historien (Jensen, 1996, s. 6). Dette fremkommer også som et element i kjerneelementet “Historiebevissthet” i læreplanen HIS01-03 (Utdanningsdirektoratet, 2020). *Alle tiders historie* påpeker kontinuerlig at det finnes ulike oppfatninger av fortiden. I brødteksten i kapittelet om kolonisering og nyimperialisme skriver forfatterne for eksempel: “Et spørsmål som ofte stilles i forbindelse med dette er om det britiske imperiet alt i alt bidro positivt eller negativt til verdenshistorien. Det finnes i hvertfall to hovedsyn på det. Niall Ferguesson: Imperiet var alt i alt en god ting. (...) Shashi Tharoor: Imperiet en katastrofe for koloniene” (Heum et al., 2020, s. 366). De viser dermed til at det er delte meninger, og at disse delte meningene i stor grad skyldes de ulike ståstedene til personene. Niall Ferguesson er en britisk-amerikansk historiker, mens Shashi Tharoor er en indisk forfatter, politiker og diplomat. Begge er formet av det miljøet og perspektivene de har vokst opp med. Norge er i dag blitt et mangfoldig samfunn, med et bredt spekter av mennesker med ulik historisk bakgrunn. I LK20 er det lagt vekt på nettopp evnen til å lytte til, respektere og anerkjenne andres synspunkter (NOU 2015:8, s. 29). De ulike rammetekstene påpeker også at det finnes ulike perspektiver, som for eksempel rammeteksten om Kristian Fredrik og hans statue, som

følges opp med refleksjonsspørsmålet: “Se på statuen. Hvordan tror du meningene om Kristian Fredriks rolle i 1814 har påvirket framstillingen? Hva er viktigst når det gjelder statuer av historiske personer: rollene de spilte i sin samtid eller meningene deres?” (Heum et al., 2020, s. 288). Elevene blir også bedt om å ta stilling til egne perspektiver, samt reflektere over hva som har formet perspektivet deres, som i delkapittelet om dansketiden i Norge: “Hva forbinder du selv med dansketiden og hva har bidratt til å skape dette inntrykket?” (Heum et al., 2020, s. 390) og i kapittelet om den kalde krigen, der den ene rammeteksten tar for seg ulike perspektiver på hvem som har skylden for den kalde krigen: “Hvilke syn finner du mest og minst overbevisende? Begrunn svaret.” (Heum et al., 2020, s. 520). At *Alle tider historie* inkluderer ulike perspektiver, og tidvis ber elevene vurdere deres egne meninger om de, viser at historie ikke handler om fortid, men menneskers oppfattelse av fortiden. Å utvikle historiebevissthet handler med dette om å være bevisst på hva som har formet den forståelsen man har av fortiden, og dette prøver *Alle tiders historie* å oppnå ved å gjennomgående fremheve ulike perspektiver, samt bevisstgjøre elevene på bakgrunnen for deres forståelse.

På en annen side vitner *Alle tiders historie* om at historien er skrevet fra forfatterens perspektiver. De er på mange områder objektive, men som Andresen fremhever i *Å gripe fortida*, er det umulig å være helt objektiv i sine fremstillinger (Andresen, 2015, s. 63). Forfatterens utgangspunkt fremheves ikke for leseren, og derfor kan brødteksten innimellom gi uttrykk for det politiske utgangspunktet til forfatterne. Eksempelvis så viser forfatterne til Amitsar-massakren der over 400 uskyldige mennesker mistet livet, og britenes misjonsarbeid for å nedkjempe det de mente var barbariske tradisjoner i India (Heum et al., 2020, s. 359 & 357). Forfatterne gjør et stort nummer ut av den urett India ble utsatt for i fortiden, men tydeliggjør også at vesten i dag er selvbevisste på nettopp dette. Forfatterne bruker overskriften “Britenes dobbeltmoral”, og fremhever at til tross for at britene utnyttet inderne og lot flere millioner sulte, var dette i tiden forenlig med opplysningstidens idealer om likhet, frihet og menneskerettigheter, for de handlet i forsøk på å slå ned på det de så på som barbariske tradisjoner i kulturen (Heum et al., 2020, s. 358). Det står også at: “I dag driver ikke vestlige land kristen misjon i samme grad som før. I stedet er det menneskerettighetene som holdes fram som den universelle etiske standarden.” (Heum et al., 2020, s. 357). Det fremstår med dette som om læreboken gir uttrykk for et post-kolonialt perspektiv på perioden, der forfatterens oppfattelse av vestens moderne rettesnor for rett og galt er gjeldende. I Jensens fire lære- og dannelsesprosesser, argumenterer Jensen for at i møte med annerledeshet, må elever lære å forstå og sette seg inn i andres opplevelse av historien

(Jensen, 1994, s. 15), og en del av det å utvikle historiebevissthet handler derfor om evnen til å navigere og forstå hvor dette mangfoldet av perspektiver kommer av. Det kan av den grunn være problematisk at *Alle tiders historie* ikke fremhever forfatterens rolle i fremstillingen av perspektivet den formidler. Knutsen fremhever i sin håndbok at en lærebok kan være et studieobjekt elevene kan benytte seg av i arbeidet med å forstå hvordan historie brukes i fremstillinger (Knutsen, 2023, s. 40). *Alle tiders historie* stiller derimot ikke spørsmål ved seg selv som en formidler av historie.

Alle tiders historie inneholder også både brødtekst, rammetekster og elevaktive oppgaver som tar for seg hvordan ulikhet har blitt behandlet gjennom tidene. For eksempel viser forfatterne til den amerikanske uavhengighetserklæringen, og hvordan den er langt ifra en kilde til hvordan samfunnet faktisk var:

I amerikansk historie er uavhengighetserklæringen fra 1776 selve urdokumentet. Det er med den at forestillingen om Amerika som frihetens og mulighetens land for alvor ble formulert i tekst. Ideene om naturlige rettigheter sto riktignok i sterk kontrast til virkeligheten på flere områder. Mest iøynefallende er slaveriet, som åpenbart var i strid med uavhengighetserklæringens idealer. Det samme gjaldt kvinnenes stilling. (Heum et al., 2020, s. 261)

Det samme gjelder den norske grunnloven, som både diskriminerte jødene og lot kun 15-20 % av voksne nordmenn over 25 år stemme (Heum et al., 2020, s. 287). Ved å vise til hvordan urdokumenter som den amerikanske uavhengighetserklæringen og den norske grunnloven ikke betød frihet og likestilling for alle, demonstrerer *Alle tiders historie* hvordan man må løfte blikket for å se de større sammenhengene. Hatlen fremhever at forståelse for andre menneskers levde liv utvikles i arbeid med historiske kilder (Hatlen, 2020, s. 158).

Rammetekstene som tar for seg utklipp fra dokumenter som grunnloven og ser de i relasjon til sin opphavssituasjon, kan derfor bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet. Dette minner om den angloamerikanske retningen "new history", der elevene gjennom arbeid med kilder skal utvikle innsikt i fortiden og seg selv (Kvande & Naastad, 2019, s. 31). Forfatterne demonstrerer for elevene at selv om én kilde kan hevde noe, betyr det ikke at kilden forteller noe om samfunnet som helhet. Læreboken trekker også frem både diskrimineringen av romani- og romfolket, behandlingen av minoriteter og jødene i Norge under 2. verdenskrig, fornorskingspolitikkenes konsekvenser, og homofile og lesbisk kamp for toleranse og rettigheter (Heum et al., 2020, s. 355-457, 390, 539 & 544-545). På denne måten viser

forfatterne til hvordan ulike grupper har blitt urettferdig behandlet og kjempet for respekt og likestilling. Læreboken demonstrerer også hvordan synet på ulikhet har endret seg. I dagens norske samfunn betyr likestilling at kjønn, etnisitet, legning og religion ikke skal ha noe å si for rettighetene man har i et samfunn, mens likestilling i for eksempel 1814 betydde noe helt annet. Gjennom å vise hvordan ulike typer mennesker har levd og blitt behandlet, legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal utvikle forståelse for andre mennesker.

Alle tiders historie legger også opp til at elevene selv skal arbeide med å jobbe med oppgaver der de skal sammenligne perspektiver. For eksempel blir elevene i to ulike rammetekster presentert for Rudyard Kipling og David Livingstone. Rammeteksten om Kipling viser til et utdrag fra diktet hans “The White Man’s Burden”, som beskriver hvordan hvite menn må ta på seg “byrden” med å styre de underutviklede folkeslagene i verden. Livingstone var en engelsk misjonær, og rammeteksten viser til et utdrag fra hans dagbok der han beskriver de afrikanske folkeslagene som mindreverdige: “Befolkningen er sunket ned i den laveste form for nedverdiggelse. (...) Ingen kan forestille seg den tilstanden de lever i.” (Heum et al., 2020, s. 363). Rammetekstene om Kipling og Livingstone følges opp med refleksjonsspørsmålene: “Hvilket syn på andre raser kommer fram i dette diktet?” (s. 358) og: “Hvordan vil du karakterisere Livingstones beskrivelse av de innfødte sammenlignet med måten vi i dag ser vi på folk i fattige land?” (Heum et al., 2020, s. 363). Disse rammetekstene og de påfølgende oppgavene viser hvordan mennesker bruker sin måte å se historien og verden på til sitt formål. Kipling og Livingstone mente de tilhørte en bedre rase fordi deres rase hadde oppnådd det de selv klassifiserte som bedre bragder, og de handlet deretter. De brukte sin egen oppfattelse av menneskets verdi i fortid og nåtid til å styrke og validere sine handlinger. Knutsen fremhever at å utvikle historiebevissthet handler om å forstå menneskers historiebruk (Knutsen, 2023, s. 12), noe oppgavene relatert til behandling av annerledeshet viser til. Dybdelæringsoppgavene på slutten av kapittelet tar opp igjen tråden: “Er det forskjell på 1800-tallets “White Man’s Burden” og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden? (...) Drøft med en eller flere medelever. Hva slags forskjeller og likheter ble nevnt?” (s. 370). *Alle tiders historie* legger på denne måten opp til at elevene skal gjennom å både lese om og arbeide med kilder som vitner om fortidens diskriminering og legitimering av handlinger, utvikle forståelse for både hvordan synet på ulikhet har utviklet seg, og hvordan forfedrene til mange medlemmer av dagens norske samfunn har opplevd å bli sett ned på for hvem de er. Læreboken demonstrerer at alle mennesker har en ulik historisk bakgrunn, og at for å forstå og respektere ulike mennesker, må man også forstå noen grunntrekk i deres

historie. På denne måten legger *Alle tiders historie* opp til å styrke elevenes historiebevissthet ved å styrke deres faglige innsikt i fortidige perspektiver på og behandling av ulikhet.

9.4 Sosiokulturell læring og innsikt i verdispørsmål

Skal du forstå deg selv og andre må du forstå hvordan mennesker er, og alltid har vært, påvirket av de sosiokulturelle faktorene vi omgås (Heum et al., 2020, s. 24). *Alle tiders historie* legger opp til å utvikle elevenes forståelse for at de er historieskapt ved å vise hvordan andre mennesker i historien er formet av sin fortid og nåtid. Dette kommer tydeligst frem i rammetekstene, og de påfølgende refleksjonsspørsmålene. Ta for eksempel rammeteksten: “Nærbilde: Mikhail Gorbatsjov”. Elevene blir først bevisstgjort på det faktum at Gorbatsjovs bakgrunn i stor grad formet hans politikk. De får et innsyn i oppveksten hans, som var preget av blant annet kollektivbruk, hungersnød og at bestefedrene ble arrestert av det hemmelige politiet. Deretter viser rammeteksten til at Gorbatsjov som politiker ønsket å forbedre bøndernes levekår, deres nivå av selvbestemmelse, samt minske myndighetenes sensur i det offentlige, noe som førte til høye priser, rasjonering, økt publisitet om ulikhet i samfunnet, og derav misnøye hos mange (Heum et al., 2020, s. 526). Videre står det at Gorbatsjov fikk utdelt Nobels fredspris i 1990, og at mange opplevde dette som urettferdig, noe som følges opp med refleksjonsspørsmålet: “Hvordan vil du forklare at fredspriser knyttet til store politiske begivenheter som regel er omstridt? Kjenner du til flere eksempler på omstridte fredspriser?” (Heum et al., 2020, s. 526). Gorbatsjovs politiske og økonomiske endringer gagnet ikke de som hadde det godt under de tidligere sovjetiske styrkene, og derfor opplevde de de mange endringene Gorbatsjov innførte som negative. *Alle tiders historie* påpeker med dette at både Gorbatsjov og resten av innbyggerne i Russland var påvirket av miljøet de var en del av, og derav er historieskapt. Siden Gorbatsjov fikk fredsprisen er det derimot mange andre land som har en annen opplevelse av endringene. Elevene blir med dette bevisstgjort på at både Gorbatsjov, innbyggere i Russland, tidligere sovjetiske stater og vestlige land, er påvirket av miljøet de er en del av, og at dette bidrar til å legge føringen for hvordan vi opplever hendelser og endringer som positive eller negative.

Alle tiders historie trekker også frem Adolf Hitler og dolkestøtslegenden i to rammetekster, og demonstrerer hvordan Hitlers opplevelser bidro til hans menneskesyn og handlinger. I rammeteksten om Dolkestøtslegenden påpeker forfatterne at Hitler var soldat under første verdenskrig, og at han opplevde tapet som et svik, noe som følges opp med

refleksjonsspørsmålet: “Hvilken betydning fikk Tysklands kapitulasjon for Hitler?” (Heum et al., 2020, s. 424). Denne rammeteksten bygger opp under ideen om at vi lar oss forme av våre egne opplevelser, og at dette også kan skape falske forklaringer. Den andre rammeteksten tar for seg mer av Hitlers bakgrunn, og ender med: “Hvordan ble Hitler preget av erfaringer fra tiden før, under og etter første verdenskrig? Hvorfor tror du at Hitler fikk så mange tilhengere i mellomkrigstidens Tyskland?” (Heum et al., 2020, s. 452). Å forstå at mennesker er historieskapte utgjør grunnmuren i Jensens og flere norske historiedidaktikers historiebevissthetsteori, og fremheves i læreplanen som et mål med historieundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). *Alle tiders historie* legger opp til å utvikle elevens historiebevissthet gjennom rammetekster og refleksjonsspørsmål som viser til at mennesker er formet av både de sosiokulturelle forholdene i oppveksten, og vår subjektive opplevelse av hendelser.

Som påpekt i kapittel 9.2, legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal bruke den historiske kunnskapen i læreboken til å skape logiske refleksjoner på egenhånd. Dette kommer også i form av kontrafaktiske oppgaver. I kapittelet om opplysningstid, revolusjoner og ideologier finner vi refleksjonsspørsmålet: “Hva tror du hadde skjedd om Norge ikke hadde fått en fri grunnlov i 1814? Hadde vi vært svenske eller danske nå?” (Heum et al., 2020, s. 289). Det hender også at oppgavene ber elevene sammenligne svarene sine, som: “Er det forskjell på 1800-tallets “White Man’s Burden” og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden? Lag et kort refleksjonsnotat. Drøft deretter med en eller flere medelever. Hva slags forskjeller og likheter ble nevnt i diskusjonen?” (Heum et al., 2020, s. 370). Et generelt trekk ved *Alle tiders historie* er at der oppgavene legger opp til samarbeidslæring eller interaksjon hvor elevene skal dele sine perspektiver, skal elevene først ha jobbet selvstendig. Samarbeidslæring brukes på denne måten som et verktøy for å både øve seg på å ta del i et gruppe/par-arbeid, og lære å dele av og revidere sine egne tanker og meninger. Utvalget bak *Fremtidens skole*, anbefalte at kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta burde vektlegges i fagfornyelsen, ettersom sosiale ferdigheter er avgjørende for å kunne delta i det mangfoldige samfunnet og arbeidslivet i Norge (NOU 2015:8, s. 12). Kvande & Naastad fremhever i sin historiebevissthetsdidaktikk at historieundervisningen bør ta hensyn til elevens ulike fortolkninger, fortellinger og møter med historie utenfor klasserommet (Kvande & Naastad, 2019, s. 23). Dette kan blant annet gjøres ved at elevene reflekterer på egen hånd, før elevene deler sine tanker med hverandre. *Alle tiders historie* sitt fokus på selvstendig refleksjon,

etterfulgt av å diskusjon med klassekameratene sine, kan derfor ses i sammenheng med kompetanseutviklingen vektlagt i læreplanen, og Kvande & Naastad sitt perspektiv på historiebevissthet.

Alle tiders historie legger opp til at elevene skal bli historieskapt gjennom å reflektere over sammenhenger mellom verdier i fortid og nåtid, samt menneskets makt i forming av historieperspektiver. Rammeteksten: “Historiebevissthet: John Locke og Naturrettstenkningen” handler om Lockes tanker om likeverd og rettferdighet, og ber elevene reflektere rundt: “Hvordan peker John Lockes filosofi framover mot menneskerettighetstenkningen i moderne tid?” (Heum et al., 2020, s. 253). Ved å vise til at ideer vi i Norge i dag ser på som naturlige springer ut fra historien, bygger *Alle tiders historie* opp under historiebevissthetsteori om at mennesker er formet av de forholdene som omringer dem (Jensen, 1996, s. 6). En annen rammetekst: “Historiebevissthet: Den kristne drømmen om rettferdighet” tar for seg hvordan makthavere har anvendt kristendommen for å støtte sin sak, mens kristendommen også har blitt brukt til å velte makthavere. Slike eksempler kan relateres til Ketil Knutsen sitt argument om at å utvikle historiebevissthet handler om å bli bevisst på hvordan historien kan anvendes ulikt basert på formålet en har (Knutsen, 2023, s. 11-23). Denne rammeteksten følges opp med spørsmålet: “Hvordan har kristendommen både fungert som støtte for makthaverne og som inspirasjon for sosiale opprør?” (Heum et al., 2020, s. 254). På denne måten demonstrerer *Alle tiders historie* for elevene at mennesker har ulike oppfatninger og at dette kan prege måten vi bruker historie på. Dette finner vi igjen i rammeteksten: “Historiebevissthet: historieskrivningens betydning for nasjonalismen”, som viser til at måten vi har skrevet historie på har hatt som formål å bygge opp under nasjonalfølelsen. Det betyr også at det finnes andre måter å skrive historie på. Refleksjonsspørsmålet: “I hvilken grad synes du historieskrivningen bør handle om nasjonal historie?” (Heum et al., 2020, s. 291) oppfordrer til videre refleksjon rundt hva slags historie vi forteller. Slik legger *Alle tiders historie* opp til at elevene skal reflektere over menneskers rolle som historieskapende med makt til å skrive fremtidens historie.

Alle tiders historie tar også opp hvordan holdninger har endret seg fra fortid til nåtid. I dybdelæringsoppgaven kalt: “Den beste rasen i verden”, skal elevene lese Cecil Rhodes sitt utdrag på side 364 og Mariboe Auberts leserbrev (på nettstedet) og svare på spørsmålene: “Hvilke synspunkter og formuleringer ville i dag vært helt uakseptable? Finnes det noe som helst i de to tekstene som det går an å være enig i i vår tid? (Heum et al., 2020, s. 370). I

kapitlet om den industrielle revolusjonen og vekstøkonomiens omhandler den ene dybdelæringsoppgaven den amerikanske drømmens bakside. Elevene skal lese et utdrag fra den amerikanske presten, juristen og forfatteren Russel Conwell, som trodde fullt på den amerikanske drømmen. Deretter skal elevene blant annet svare på spørsmålet: “Har tekstens budskap gått ut på dato, eller er Conwells holdning fortsatt utbredt i dag?” (Heum et al., 2020, s. 334). Elevene blir nødt til å ta stilling til Conwells meninger i både fortid og nåtid, som kan utvikle deres forståelse av hvordan meninger påvirkes av miljø og subjektivitet. *Alle tiders historie* viser også til at det finnes ulike oppfatninger av hvordan man skal vurdere andre kulturers holdninger og handlinger:

Noen mener likevel at å kritisere og legge press på andre kulturers tradisjoner er et uttrykk for kulturimperialisme. Med hvilken rett kan vi i Vesten hevde at våre verdier er bedre enn de vi finner i andre deler av verden? På den andre siden - å si at alle kulturer er likeverdige og bare kan forstås ut fra sin sammenheng kalles kulturel relativisme. Et slikt syn avviser at det finnes objektive kriterier for å avgjøre at noe er mer eller mindre verdifullt. (Heum et al., 2020, s. 357)

Læreboken demonstrerer for elevene at vi må være bevisste på å ikke dømme andres meninger, holdninger og handlinger helt og holdent ut ifra vår egen kultur. Samtidig er det viktig å stille spørsmål for å tilegne seg mest mulig innsikt og forståelse for andre. På denne måten bruker *Alle tiders historie* brødteksten til å vise hvordan fortidens utfordringer også er aktuelle i nåtiden. Så til tross for at læreboken i stor grad fokuserer på historisk kunnskap og fortidsdimensjonen i brødteksten, spiller også denne delen av *Alle tiders historie* opp mot målet om å utvikle innsikt og respekt for mangfold.

9.5 *Alle tiders historie* oppsummering

Alle tiders historie er en kronologisk gjennomgang av historien, der elevene kontinuerlig skal reflektere over små og store linjer. Dette betyr at elevenes individualitet ikke utgjør utgangspunktet for faget slik Jensen fremhever utvikler historiebevisstheten. Elevene selv inkluderes i oppgaver som omhandler å utvikle egne meninger og å trekke paralleller i fortiden eller til samfunnsforhold i nåtiden.

Sentralt i historiedidaktikken er at det ikke finnes et fasitsvar på *hvordan* man utvikler historiebevissthet. Det er derimot tydelig at *Alle tiders historie* legger opp til å utvikle

elevenes historiebevissthet gjennom å bygge opp elevenes historiske kunnskap for å så skape refleksjon knyttet til sammenhenger mellom mennesker og tidsdimensjonene. Det vil si at læreboken i stor grad inneholder realkunnskap om historie, og at de tilhørende rammetekstene, refleksjonsspørsmålene og dybdelæringsoppgavene skal oppfordre elevene til å se sammenhenger mellom tidsdimensjonene og seg selv og andre som historieskapt og historieskapende. De mange individuelle fortellingene gjør at historien trekkes ned på et individnivå, og de tilhørende refleksjonsspørsmålene legger opp til utvikling av historisk empati. I oppgavene er det også et merkbart fokus på historievitenskapelige begreper, og mange av rammetekstene er også knyttet til kildearbeid. Slike metoder har likheter med den angloamerikansk inspirerte historiedidaktikken til Hatlen og Lund. Læreboken kan til tider gi uttrykk for forfatterens ståsted som vestlige historikere, uten at det fremheves at dette påvirker fremstillingen de formidler. Likevel gjør den brede inkluderingen av mangfoldige perspektiver at elevene får innsikt i ulike måter å se historien på. På denne måten legger *Alle tiders historie* opp til å styrke elevenes historiebevissthet gjennom å utvikle historisk innsikt, og arbeide med oppgaver og kilder som stimulerer til refleksjon, dybde og forståelse om både de lange linjene og om enkeltmennesker sin rolle i historien.

10. Sammenlignende analyse

Etter å ha analysert hver lærebok for seg selv vil jeg i dette kapittelet foreta en sammenlignende analyse der jeg sammenligner den historiedidaktiske profilen i lærebøkene.

Mens *Kosmos 10*, *Portal* og *Alle tiders historie* har et utpreget fokus på realhistorien, har *Relevans 10* en annen tilnærming. I stedet for å ta for seg hovedtrekk ved perioder og hendelser i kronologisk rekkefølge, er *Relevans 10* tematisk strukturert. Det betyr at *Relevans 10* inkluderer fortid, nåtid og fremtid der forfatterne mener de er relevante for temaet. Fortiden fremstår med dette som noe som skal bidra til forståelsen av nåtiden og fremtiden, istedenfor å være noe vi i nåtiden skal forstå. *Relevans 10* har også en mer individsentrert tilnærming til samfunnsfaget. Læreboken bygger for eksempel på fiktive scenarioer, individers opplevelser av samfunnets ordninger, og inneholder elevaktive oppgaver der elevene selv skal finne sammenhenger. Det er et gjennomgående fokus på at elevene skal bli bevisste på deres meninger, muligheter og holdninger, og derav deres rolle som skapere av fremtidens historie. Oppgavene kan dreie seg om hvordan de kan handle for å respektere andre mennesker, ta miljøbevisste valg for å ta vare på kloden, og nå personlige mål. Denne elevsentrerte fremhevingen av fremtidsdimensjonen finner vi ikke på samme måte i *Kosmos 10*, *Portal* og *Alle tiders historie*, og det kan derfor virke som om elevenes rolle som historieskapte fremfor historieskapende er vektlagt i disse tre. Både SAF01-04 og de tre andre læreplanene SAF1-03, HIS1-02 og HIS01-03 fastslår derimot at faget skal bidra til at elevene forstår seg selv som historieskapende. Av Lund og Hatlen fremheves det at å studere kilders opphavssituasjon kan gjøre elevene bevisste på historiefortelling og øke deres historiske empati. Knutsen på sin side vektlegger at å undersøke egen og andres historiebruk og historiebevissthet, kan bidra til å forstå hvordan historien har blitt brukt, blir brukt og vil bli brukt til ulike formål (Knutsen, 2023, s. 40, 42 & 43). Selv om både Lund, Hatlen og Knutsen er inspirert av den angloamerikanske tradisjonen, fremhever Knutsen tydeligere fremtidsaspektet ved utvikling av historiebevissthet. Den historieskapende rollen oppleves likevel ikke som like fremtredende som i den danske historiedidaktikken og andre norske historiedidaktikere som Kvande & Naastad. Dette til sammen gjør at *Relevans 10* i stor grad gir uttrykk for en dansk-nordisk tilnærming til historiebevissthet, der særlig Bernhard Eric Jensens teori om menneskets selvdannelse er gjeldende, mens *Kosmos 10*, *Portal* og *Alle tiders historie* bærer preg av den angloamerikanske tradisjonen.

Kosmos 10, *Portal* og *Alle tiders historie* vektlegger i større grad realhistorien. Det vil si at de tre lærebøkene følger historien kronologisk, og fletter inn elevene sporadisk der forfatterne mener elevenes liv i nåtid og fremtid har en relevans for å forstå fortiden. I *Kosmos 10* finner vi fortidsdimensjonen mest i kapitlene som er dedikert til historiedisiplinen. På dette punktet bærer *Relevans 10* og *Kosmos 10* preg av sine respektive læreplaner. I SAF1-03 er kompetansemålene delt inn i disiplinene; samfunnskunnskap, historie og geografi (Utdanningsdirektoratet, 2013), mens i SAF01-04 består læreplanen av sammensatte kompetansemål for de tre disiplinene (Utdanningsdirektoratet, 2020). At fortiden utgjør utgangspunktet for læringen, der målet er å bli bevisst på hvordan vi kan forstå fortiden og hvordan vårt utgangspunkt preger perspektivet vi studerer med, minner om den angloamerikanske tradisjonen vi ser hos Hatlen, Knutsen og Lund. I disse tre lærebøkene blir elevene i tydeligere grad nødt til å jobbe med utdanningsdimensjonen av opplæringen, enn danningsdimensjonen slik vi ser i *Relevans 10*. *Alle tiders historie* har derimot en mer individentsentrert tilnærming enn *Kosmos 10* og *Portal*, og særdeles elevaktive oppgaver. Gjennom rammetekstene og de tilhørende refleksjonsspørsmålene som tar for seg individers innpass i samtiden og utdrag fra kilder, får elevene jobbe med å bli bevisste på sine egne tanker, refleksjoner og holdninger ovenfor andre mennesker i tid og rom. Jeg opplever derfor ikke *Alle tiders historie* som en lærebok som legger opp til at elevene kun skal utvikle innsikt i fortiden, men også innsikt i seg selv. Inkluderingen av individer og mangfold er med dette generelt mer utpreget i lærebøkene for LK20, noe som samsvarer med Stortingets fremheving av at Fagfornyelsen i større grad skal omfavne samfunnets mangfold (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 7). En sentral del av historiebevissthet både i angloamerikansk og tysk-nordisk forstand handler om å utvikle forståelse og historisk empati for mennesker i fortid og nåtid, og tilnærminger som vektlegger individer legger til rette for utviklingen av dette.

Frie elevaktive oppgaver er ikke noe vi kun finner i *Relevans 10*, da også *Kosmos 10* og *Alle tiders historie* legger opp til at elevene skal reflektere på egenhånd. *Kosmos 10* bærer preg av varierte læringsformer som; å intervju, skrive fortellinger, samarbeide, lage kolonneskjema og studere bilder. Overgangen fra L97 til LK06 handlet blant annet om å gi skoleeier og lærerne større frihet (Engelsen, 2008, s. 26; Lund, 2006, s. 100), noe *Kosmos 10* reflekterer med sine mange oppgavemuligheter. *Alle tiders historie* kjennetegnes av at oppgavene dreier seg i større grad om refleksjon, å studere ulike kilder, og å diskutere svar og tanker med medelever. Selve arbeidsmetodene er dermed ikke like varierte som de vi finner i *Relevans 10* og *Kosmos 10*, men bærer større preg av den kildesentrerte historiedidaktikken som vi finner i

den angloamerikanske tradisjonen. *Portal* på sin side inneholder få oppgaver², og legger derfor opp til at elevene skal bli historiebevisste gjennom å lese og bearbeide brødteksten. Elevaktive oppgaver som stimulerer til refleksjon er ikke et utpreget element ved den danske historiedidaktikken, men også noe vi finner hos de angloamerikanskinspirerte historiedidaktikerne. Knutsen hevder at å lete etter sammenhenger, brudd og kontinuitet, vil bidra til å utvikle ens historiebevissthet, og Lund fremhever at å studere bilder kan vekke interesse og stimulere til historiebevissthet. På denne måten ser vi at også *Relevans 10*, i tillegg til *Kosmos 10* og *Alle tiders historie*, har elementer som også kan knyttes til den angloamerikanske historiedidaktikken.

Det er bred enighet i historiedidaktikken om at menneskers subjektivitet påvirker vårt syn på verden. I den nordiske historiedidaktikken ser vi dette gjenspeilet i blant annet Bernhard Eric Jensen sin teori om historiebevissthets funksjoner og historiebevissthet som sosiokulturell læringsprosess, og i den angloamerikanske skolen ser vi dette i fremhevingen av kildekritikk, kildebevissthet og historikerens rolle i kildearbeidet. Gjennom brødteksten fremmer alle fire lærebøker at mennesker har vært påvirket av tiden de lever i. *Relevans 10* oppfordrer til refleksjon også i kapitelloppgaver og refleksjonsoppgaver, og *Alle tiders historie* anvender rammetekstene for å vise tydelige paralleller mellom perioder, hendelser og enkeltindivider. *Kosmos 10* fremhever at fortidige menneskers handlinger har vært påvirket av deres forståelse av samtiden, og *Portal* viser til hvordan menneskets tanker og handlinger har vært formet av det som har skjedd. På denne måten legger alle lærebøkene opp til at elevene skal bli historiebevisste ved å lese om og reflektere rundt at andre mennesker har vært historieskapt. Både *Portal* og *Alle tiders historie* viser også til at det finnes flere tolkninger av fortiden. Dette gjør de ved å gjennomgående fremheve i brødteksten at det finnes ulike forklaringer. *Portal* trekker for eksempel frem diskusjonen rundt om vi er eurosentrisk når vi omtaler 1. verdenskrig som en verdenskrig, og *Alle tiders historie* peker på at det finnes ulike syn på hvem som har "skylden" for den kalde krigen, og ber også elevene reflektere over hvilket syn de selv oppfatter som logisk. Dette er mindre synlig i *Kosmos 10* og *Relevans 10*, der fortiden i større grad fremstilles ensidig. Det skal likevel nevnes at verken forfatterne av *Portal* eller *Alle tiders historie* fremhever sine egne roller i perspektivet de fremstiller på fortiden. Begge lærebøkene påpeker hvordan mennesker er påvirket av miljøet og tiden de er en del av, men

² Det er det tilhørende læremiddelet *Arbeidsportal* som inneholder oppgaver

utdyper ikke grunnlaget for perspektivet de selv fremstiller. Det fokuseres dermed heller ikke på hvordan læreboken bare er én måte å fortelle historien på, selv om HIS1-02 trekker frem at elevene skal utforske forfatteres påvirkning på ulike historiske fremstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2006) og HIS01-03 fremhever at elevene skal reflektere over hvordan fortiden kan bli fortalt og brukt, og hvilke hensikter man kan finne med historiebruk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forfatterens mangel på bevissthet rundt sin påvirkningskraft på historieformidlingen kommer til tider også til syne i *Kosmos 10*, som tydelig beskriver hendelsene under den kalde krigen fra vestens perspektiv uten å fremheve utgangspunktet for historiefortellingen. De fire lærebøkene vitner med dette i varierende grad om et bevisst forhold til andres og egne perspektiver på fortiden.

Som lærebøker i historie og ikke samfunnsfag, inneholder *Portal* og *Alle tiders historie* mye historisk kunnskap, noe som skaper et stabilt grunnlag for refleksjon. I den angloamerikanske historiedidaktikken vektlegges det at historisk kunnskap er en forutsetning for utvikling av historiebevissthet. Dette skiller seg fra den danske tilnærmingen der Jensen argumenterer for at historiebevisstheten utvikles uavhengig av det historiefaglige grunnlaget. Det kan dermed tyde på at forfatterne av *Portal* og *Alle tiders historie* har skrevet lærebøkene fra et perspektiv som trekker mot den angloamerikanske retningen. Spørsmålet er hvorvidt *Portal* og *Alle tiders historie* følger opp det historiefaglige innholdet på en slik måte at de tilrettelegger for utvikling av historiebevissthet på bakgrunn av innholdet. *Alle tiders historie* prøver å føre kunnskapen om perioder og hendelser ned på et nivå som er mer tilgjengelig for elevene gjennom rammetekstene. Disse skaper en tydelig link mellom mennesker i tid og forholdene de omgås, som kan bidra til at elevene forstår seg selv og andre som produkter og skapere av tiden. At læreboken også inneholder både brødtekst, ulike rammetekster, bilder, refleksjonsspørsmål, og kapitteloppgaver gjør at læreboken er mer tilpasset ulike måter å ta inn og reflektere over innholdet. *Portal* legger i større grad opp til at elevene må finne paralleller mellom seg selv, sitt liv, fortiden og fremtiden på egen hånd, ettersom læreboken for det meste består av brødtekst og bilder, i tillegg til et par refleksjonsspørsmål til hvert kapittel. Så selv om begge lærebøkene lener mot den angloamerikanske tradisjonen, oppfattes *Alle tiders historie* som mer tilrettelagt for elevene som enkeltindivider med ulike læremåter.

Å arbeide med kontrafaktisk historie kan utvikle elevens historiebevissthet. Dette fremheves i den danske historiedidaktikken til Jensen, og er ikke et utpreget element ved den angloamerikanske historiedidaktikken. På en annen side kan arbeid med kontrafaktiske

elementer på noen måter knyttes til den tyske historiedidaktikken. Den tyske skolen utviklet seg til å inkludere andre begreper enn bare historiebevissthet, som historiekultur og Jörn Rüsen sitt begrep narrativ kompetanse. Ifølge Rüsen handler narrativ kompetanse om evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid slik at fortiden får en orienteringsfunksjon for nåtiden (Eikeland, 2000). Kontrafaktisk historie handler om å forstå hvordan historien hadde utartet seg om en hendelse hadde endt annerledes. Ved å jobbe med alternative fortellinger til historien kan vi dermed bli mer bevisst på den virkeligheten vi lever i og hvilke fortidige hendelser, valg og personer som har bidratt til å skape denne virkeligheten. Dette er å bruke innsikt om sammenhenger i fortiden til å forstå nåtiden, slik Rüsen fremhever gjennom narrativ kompetanse. Vi ser at tre av lærebøkene; *Kosmos 10*, *Portal & Alle tiders historie* i noen grad anvender kontrafaktisk historie for å styrke elevenes historiebevissthet. *Relevans 10* på sin side, som på andre punkter har hatt tydeligst referanser til den dansk-nordiske historiedidaktikken, er den som i minst grad anvender kontrafaktisk historie. Det kan derfor diskuteres om *Kosmos 10*, *Portal* og *Alle tiders historie* har både en dansk-tysk og angloamerikansk historiedidaktisk profil, og at *Relevans 10* sin klare relasjon til den danske historiedidaktiske tradisjonen ikke er like enhetlig som først antatt.

De fire lærebøkene bærer preg av både tiden de er skrevet i, læreplanen de representerer og ulike historiedidaktiske retninger, og er med dette produkter av sine opphavssituasjoner. Jeg oppfatter ingen av lærebøkene som representanter for kun én historiedidaktisk tradisjon, ettersom alle har elementer enten fra flere retninger, eller elementer som fremstår som felles i de ulike perspektivene på historiebevissthet. Lærebøkens ulike nivåer av tilrettelegging for individualitet, variasjon og refleksjon peker på at forfatterne har ulike oppfatninger av historiebevissthet, og rollen historiebevissthet utgjør i de respektive læreplanene de representerer.

11. Avslutning

Da jeg leste *Nord-Korea - ni år på flukt fra helvete*, visste ikke jeg hva denne historiefortellingen ville gjøre med meg. Det å forstå at en selv og alle andre har plass i en enorm historisk prosess uten en start og en slutt, er et omfattende prosjekt som ikke kan tilskrives en fasit. Denne studien har gitt meg innsikt i fire lærebøkers tolkning av og tilrettelegging for elevers utvikling av historiebevissthet. Masteroppgaven viser hvor komplekst historiebevissthet som begrep er, og hvordan denne kompleksiteten kan gjenspeiles i lærebøkene. Til tross for at historiebevissthet har en tydelig definisjon: “en indre sammenheng mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og framtidsperspektiver” (Jeismann sitert i Eikeland, 1999, s. 32), finnes det ingen fastslått enighet om nøyaktig hvordan historiebevissthet utvikles hos den enkelte, noe lærebøkene reflekterer. Hvordan lærebøkene legger opp til å utvikle elevenes historiebevissthet avhenger med dette av hvordan forfatterne tolker den aktuelle læreplanen og historiebevissthet som begrep.

Av den grunn viser denne studien også hvor viktig det er å stille spørsmål ved læremidlene som brukes i skolen. Norge er i kontinuerlig utvikling, og derfor er også skolesystemet vårt det. Det forskes, utvikles, spekuleres og skapes, og antakeligvis vil det om bare få år være enda flere teorier om utvikling av historiebevissthet. Med årene vil også læreplanene bli revidert og fornyet, og med nye læreplaner kommer nye læreverk. Forfatterne av lærebøkene har sammen med forlaget makt til å forme et mulig sentralt verktøy i elevenes undervisning. Det vil derfor alltid være behov for å analysere og sammenligne de nye lærebøkene som kommer på markedet, samt lærebøkens forhold til historiebevissthet. For å utvikle historiebevissthet er viktig. Historiebevissthet gjør at mennesker ser hvordan verden henger sammen. Historiebevissthet bidrar til at mennesker tar veloverveide avgjørelser basert på egne og andres interesser. Å dyrke dette komplekse livslange prosjektet i skolen er ikke bare viktig for elevene selv, men også for samfunnet og verden som helhet.

12. Litteraturliste

- Adriansen, T. M. (2020). *Samfunnsfaget i ungdomsskolen: fortsatt ett fag med tre disipliner? Fagfornyelsen og utformingen av den nye læreplanen for samfunnsfaget i ungdomsskolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet 19. februar 2023 fra <https://hdl.handle.net/10037/18781>
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 1982, s. 367-380.
- Ask, L. T. V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet? En sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet 27. mai 2022 fra <http://hdl.handle.net/11250/185350>
- Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bråthen, S. & Nomedal J. H. (2014). *Kosmos 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eikeland, H. (2000). *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet*. Tønsberg: Høgskulen i Vestfold. Notat 6/2000
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: teori og praksis hos Karl-Ernst Jensmann og Annette Kuhn: en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

- Engelsen, B. U., (26. mai 2020). Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2/20 (s. 206-217). Hentet 2. mars 2023 fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 26.9.22 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evak1/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Eriksen, G. S. (29. mars 2021). Parodisk historieløst, Melby! VG. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/B19mPQ/parodisk-historieloest-melby>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget
- Hagen, T. V. H., Korbøl, K. & Landsem, L. I. (2019). Leserinnlegg: styrk historie i skolen! *Den norske historiske forening*. Hentet 11. november 2022 fra <https://hifo.no/aktuelt/leserinnlegg-styrk-historie-i-skolen/>
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hatlen, J. F. (3. februar 2020). Historiedidaktikk. *Store Norske Leksikon*. Hentet 13. april 20223 fra <https://snl.no/historiedidaktikk>
- Hauge, L. R. (9. april 2021). Regjeringens “fremtidsfag” skrotes. *Aftenposten*. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/0KdPyE/regjeringens-fremtidsfag-skrotes>
- Haukanes, S. (2021). «*Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn fortid, sant?*». (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet 2. november fra <https://hdl.handle.net/11250/2770400>
- Hobbelstad, I. M. (27. mars 2021). Håper hun ikke mente det. *Dagbladet*. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.dagbladet.no/meninger/haper-hun-ikke-mente-det/73582809>

- Hogstad, K. H. (13. desember 2022). Dannelse. *Store Norske Leksikon*. Hentet 30. April 2023 fra <https://snl.no/dannelse>
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen T. C. (Red), *Historiedidaktik i Norden 9: Del II: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 14-34). Malmö: Holmbergs
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: livsverden og fag*. Gyldendal
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckman & L. Rasmussen: *historieskabte så vel som historieskabende*. OP-forlag Aps: Gesten
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. Danmarks Lærerhøjskole: Institut for historie og samfundsfag
- Johnsen, E. B. (1999): *Lærebokkunnskap - innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8, 1-20. Hentet 11. november 2022 fra <http://hdl.handle.net/11250/273778>
- Karseth, B., Kvamme O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreverk: prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA2020 Rapport 4). Hentet 7. april 2023 fra https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport 1). Hentet 7. april 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kjærnsli M., Lie S., Olsen R. V., Roe A. & Turmo A. (2004). *PISA 2003 med få ord: En kortversjon av den nasjonale rapporten: "Rett spor eller ville veier?"*. Universitetet i Oslo. Hentet 21. mars 2023 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pisa2003_kortversjon.pdf

- Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A. & Turmo A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Universitetet i Oslo. Hentet 24. april 2023 fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Knutsen, Ketil. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet 2. mars 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2019). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lenz C. & Nilssen T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I Lenz C. & Nilssen T. R. (red) *Fortiden i nåtiden* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2019). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2013). *Tren tanken: læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug
- Lund, E. (2011). Hvordan kvalifisere elevers historiebevissthet ved å bruke bilder? I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red) *Fortiden i nåtiden* (s. 214-228). Oslo: Universitetsforlaget
- Maliks, J., Roll-Hansen, H., Rosland, S. & Roos, M. (12. august 2022). Hva skal vi med historiefaget? VG. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/34WQeL/hva-skal-vi-med-historiefaget>
- Marienfeld, W. (1976). *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik*. I Internationales Jahrbuch für Geschichtund Geographieunterricht
- Meld. St. 21 (2020-2021). Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden. Kunnskapsdepartementet. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet. Hentet 1. desember 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 16. oktober 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Nielsen M. B. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I Lenz C. & Nilssen T. R. (red) *Fortiden i nåtiden* (s. 269-294). Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen V. O. (1999). Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse. I Angvik, M. & Nielsen V. O (red.), *Ungdom og historie i Norden* (s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 26. september 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 27. september 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/>
- Olsen, E. (13 november, 2018). Mer forvirring enn fornyelse av historiefaget i videregående. *Nordnorsk debatt*. Hentet 17. november 2022 fra <https://www.nordnorskdebatt.no/undervisning/videregaende-skole/historie/mer-forvirring-enn-fornyelse-av-historiefaget-i-videregaende/o/5-124-41628>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet 2. november 2022 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet 11. november 2022 fra <http://hdl.handle.net/11250/270276>
- Sæle, C. (2013). *Den rette historien: lærebokkritikk som historiepolitisk redskap*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen).

- Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket*. Hentet 23. september 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (10. august 2022). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet 2. mars 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/gjennomforing-av-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2. januar 2020). *Kompetansebegrepet*. Hentet 3. mars 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). Hentet 12. september 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet 12. september 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (18. november, 2019). *Hva er et kjerneelement?* Hentet 14. september 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet 12. september 2022 fra <http://www.udir.no/k106/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i historie - fellesfag for studieforberedende utdanningsprogram* (HIS1-02). Hentet 12. september 2022 fra <http://www.udir.no/k106/HIS1-02>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 26. september 2022 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler: Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Walle, A. L. (2019). *Historiebevissthet på ungdomstrinnet*. (Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Hentet 22. september 2022 fra <http://hdl.handle.net/11250/2606246>