



NLA
Høgskolen

Historiebevissthet i samfunnsfagbøker for 9.trinn

*Erindrende, diagnostiserende og anticiperende
historiebevissthet i samfunnsfagbøker for 9.trinn*

Håvard Rødstøl

Masteroppgave i GLU 5-10 i samfunnsfag ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2023

© Håvard Rødstøl

2023

Historiebevissthet i samfunnsfagbøker for 9. trinn

E-post: hrodstol@gmail.com

SAMMENDRAG

Formålet med oppgaven er å se om lærebøkene i samfunnsfag for 9.trinn operasjonaliserer de tre tidsdimensjonene, og eventuelt hvordan den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen kommer til synet i teksten, som alle er en del av historiebevissthetsbegrepet. Ifølge Bernard Eric Jensen inngår alle de tre tidsdimensjonene i et samspill mellom menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventinger.

Historiebevissthetsbegrepet er tydelig i den nye læreplanen LK20, men ulike studier og masteroppgaver viser at det er et etterslep blant lærerne når det gjelder kunnskapen om begrepet. Derfor er det interessant og viktig å se om lærebøkene kan bidra til å fremme elementer fra historiebevissthetsbegrepet, da lærebøker fortsatt er en viktig ressurs i den norske skole. Så hvis historiebevisstheten skal få fotfeste i norske klasserom, vil lærebøkene kunne spille en avgjørende rolle.

I arbeidet med lærebøkene brukte jeg kvalitativ tekstanalyse, hvor jeg ved hjelp av koding, analysering og fortolkning gjorde funn fra lærebøkene – og funnene var tydelige. De tre utvalgte lærebøkene er alle tydelig fortidsfortolkende og erindrende, da i tekst og oppgaver, med unntak av noen enkeltsider. Samtidsforståelsen og den diagnostiserende funksjonen er mest framtrædende i spørsmålsformuleringer underveis i teksten, eller i oppgavene på slutten av hvert kapittel. Lærebøkene kan bidra til at elevene danner seg fremtidsforventninger, en kan da snakke om lærebøkens anticiperende funksjonen. I likhet med samtidsforståelsen er framtidsspektet mest framtrædende i spørsmålsformuleringene, men operasjonaliseringen av tidsdimensjonen framtid er ikke like hyppig som samtidsdimensjonen. Funnene er nokså like blant de tre utvalgte lærebøkene.

ABSTRACT

The purpose of the assignment is to see if the textbooks in social studies for 9th grade operationalizes the three time dimensions, and possibly how the remembering, diagnosing, and anticipating function appears in the text, which is all part of the term historical consciousness. According to Bernard Eric Jensen all the three dimensions of time are part of the interaction between people's interpretations of the past, contemporary understanding and future expectations.

The term historical consciousness is clear in the new curriculum, LK20, but different studies and master theses shows that teachers has fallen behind in terms of knowledge about the term historical consciousness. It is therefore interesting and important to see if the textbooks can contribute to promoting parts of the concept historical consciousness. Textbooks are still an important resource in Norwegian classrooms, so if historical consciousness are going to gain a foothold in Norwegian schools, the textbooks will play a decisive role to which extent historical consciousness is being applied in teaching.

In working with the textbooks, I used qualitative text analysis, where I made discoveries from the textbooks by using coding, analysis, and interpretation – and the findings were clear. The three textbooks were all clearly interpretative of the past and reminiscent in the text and tasks, apart from a few pages. The contemporary understanding and the diagnostic function are most prominent in question formulations during the text, or in the end of each chapter. The textbooks also make it possible for the pupils to create future expectations, therefore we can say that the anticipatory function is operationalized in the textbooks. Similar to the understanding of present, the future is most prominent in the question formulations, but the operationalization of the time dimension future, is less prominent than the time dimension present. The findings are quite similar in all the textbooks.

FORORD

Med dette markers slutten på min studietid ved NLA Høgskolen Bergen.

Først vil jeg rette en stor takk til mine veiledere Helga Bjørke Harnes og Fredrik Stenhjem Hagen. Dere har vært til stor motivasjon og inspirasjon, og gitt meg masse gode råd og innspill gjennom hele arbeidsprosessen.

Prosessen har vært krevende, lærerik og spennende. Jeg har lært mye om temaet mitt, men også om meg selv. Fra arbeidet med masteroppgaven tar jeg med meg mye nye perspektiver, kunnskap og mestringsfølelse.

Vil også takke alle mine medstudenter som har vært med på å gjøre lærerutdanningen til fem fine år. Til slutt vil jeg takke samboeren min for oppløftende hjelp og ord i frustrerende stunder.

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|------------|
| SAMMENDRAG | III |
| ABSTRACT | V |
| FORORD | VII |
| KAPITTEL 1 – INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Tema for oppgaven | 1 |
| 1.2 Hensikt | 1 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.4 Oppgavens videre struktur | 3 |
| | |
| KAPITTEL 2 – TEORETISK RAMMEVERK | 5 |
| 2.1 Historie som fag | 5 |
| 2.2 Historie i læreplanen | 6 |
| 2.3 Historiebevissthet i læreplanen | 6 |
| 2.4 Historiebevissthet | 9 |
| 2.5 Historiebevissthetsbegreper | 13 |
| 2.6 Kritikk av historiebevissthetsbegrepet | 14 |
| 2.7 Tidligere forskning | 17 |
| 2.8 Mitt forskningsbidrag | 19 |
| | |
| KAPITTEL 3 – METODE | 20 |
| 3.1 Valg av metode | 20 |
| 3.2 Deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming | 20 |
| 3.3 Kvalitativ metode | 22 |
| 3.4 Utvalg | 23 |
| 3.5 Lærebok | 25 |
| 3.6 Kvalitativ tekstanalyse | 27 |
| 3.7 Analyseprosessen | 28 |
| 3.8 Relabilitet | 29 |
| | |
| KAPITTEL 4 – LÆREBØKENE | 31 |
| 4.1 Lærebøkens kapitler om andre verdenskrig | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.1 Relevans 9, Gyldendal | 31 |
| 4.1.2 Operasjonalisering av historiebevissthet | 32 |
| 4.1.3 Sammendrag | 35 |
| 4.2.1 Arena 9, Aschehaug | 35 |
| 4.2.2. Operasjonalisering av historiebevissthet | 36 |
| 4.2.3 Sammendrag | 41 |
| 4.3.1 Samfunnsfag 9, Cappelen Damm | 41 |
| 4.3.2 Operasjonalisering av historiebevissthet | 42 |
| 4.3.3 Sammendrag | 47 |
| KAPITTEL 5 – DISKUSJON | 49 |
| 5.1 Diskusjon – «på hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen til synet i teksten?» | 49 |
| 5.2 Konklusjon | 54 |
| 5.3 Videre forskning | 55 |
| REFERANSELISTE | 57 |

KAPITTEL 1 – INNLEDNING

1.1 Tema for oppgaven

Historiebevissthet et begrep som først ble normsatt av Karl Ernst Jeismann tilbake i 1979 i det tyske samlingsverket, *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Jensen, 2003, s. 58). Siden den gang har begrepet tatt stadig større plass i historiedidaktikken, og det har nå sementert sin plass som en del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaet for oppgaven er å se på om lærebøkene for samfunnsfag følger implementering av historiebevissthetsbegrepet som har kommet i læreplanen, og om lærebøkene kan bidra til at elevene ser historien som et samspill mellom fortid, samtid og framtid. Dette skal gi elevene muligheten til å kunne bruke fortiden for å kunne forstå samtiden og skape framtid forventninger, i tillegg til at samtiden hjelper elevene med å fortolke fortiden. Påvirkningene fra tidsdimensjonene kan gå begge veier, «Historiebevissthet kan altså ikke isoleres til å handle bare om fortid» (Lund, 2020, s. 28).

For å kunne belyse ønsket tema har jeg gjort et utvalg av tre lærebøker i samfunnsfag for 9. trinn, hvor jeg skal se på utvalgte kapitler fra hver bok, alle kapitlene handler om andre verdenskrig. Oppgaven løses med en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor jeg vil benytte kvalitativ tekstanalyse i arbeidet med lærebøkene. Analyse og koding brukes som verktøy for å sortere teksten, og finne det som er mest relevant for min problemstilling.

Forskningsdesignet er utarbeidet slik at jeg henter ut deler av innholdet i lærebøkene, som da er med på å belyse valgt problemstilling og forskningsspørsmål. Utvalget av lærebøkene er gjort med tanke på størrelsen av forlagene, dette for at resultatene og funnene i størst mulig grad skal kunne være gjeldende for lærebøkene som brukes i ungdomsskolen.

1.2 Hensikt

Hensikten med oppgaven er å finne ut om lærebøkene for 9. trinn har en historiebevissthetsfunksjon, nærmere bestemt om lærebøkene kan bidra til å fremme den erindrende, diagnostiserende eller anticiperende historiebevissthetsfunksjonen hos elevene. I tillegg er det interessant å se forskningsfunnene opp mot læreplanen, og om forlagene ivaretar og utformer lærebøkene ut ifra den nye læreplanen, LK20. Lærebøkene er et viktig verktøy for lærerne og elevene (Lund, 2020, s. 200), og det er derfor viktig at lærebøkene lever opp til læreplanenes innhold. Som lærer er det også nyttig og viktig å kunne skille ulike lærebøker

fra hverandre. Hvilken lærebok passer best til lærerens og elevens bruk, og hvordan kan læreren best mulig kan nyttiggjøre seg av den? Det er viktig at lærerne i møte med læreverk og lærebøker er kritisk til de verktøyene, som de velger å benytte i undervisningen. Denne oppgaven vil være en nytt erfaring og øving for meg til å bedre kunne forstå lærebøkens funksjon, og at jeg bedre evner å se lærebøkens sterke og svake sider. Jeg håper også at oppgaven vil være til hjelp for lærerne i skolen, at de de bedre kan forstå historiebevissthetsbegrepet og dens operasjonalisering i ulike lærebøker.

Forskningsfunnene gjort på historiebevissthetsfeltet i Norge er fortsatt relativt lite, master- og doktorgradsavhandlinger vil kunne gi viktig innblikk i historiebevissthetens operasjonalisering i den norske skole. Historiedidaktikeren Lund følger opp med at, «Enkelte masteroppgaver gir viktige innsyn» (Lund, 2020, s. 62). Dette fordi en er usikker på om historiebevissthet blir operasjonalisert i den norske skole, og eventuelt hvordan. Denne masteroppgaven vil forhåpentligvis gi historiebevissthetsfeltet noe nytt, siden oppgaven ser på historiebevissthets posisjon og bruk i lærebøkene. Oppgaven må sees på som en del av en helhet, og sammen med flere master- og doktorgradsavhandlinger vil det bli et tydeligere bilde på historiebevissthetsbegrepets plass i den norske skole.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen tar utgangspunkt i Jensen sin bok, *Historie – livsverden og fag*, hvor han ser på historiebruk med bakgrunn i historiebevissthetsbegrepet (Jensen, 2003, s. 67).

«Defineres historiebevidsthed som det samspill, der løbende er mellem menneskers fortidstolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger, kan man endvidere opdele historiebrugen med afsæt i den tidsakse, der strukturer dem levede historie, dvs. se på, om det fortidige, det nutidige eller det fremtidige, der udgør det fremherskende moment i et bestemt tilfælde» (Jensen, 2003, s. 68).

Dette førte til min konkrete problemstilling:

- *Hvordan operasjonaliseres forholdet mellom fortid, samtid og framtid i lærebøkene for 9. trinn?*

Som vist ved hjelp av utdraget fra *Historie – livsverden og fag*, kan historiebevissthet defineres ved samspillet mellom tidsdimensjonene. Å undersøke hele begrepet «historiebevissthet» hadde blitt for vidt, jeg valgte derfor å peile meg inn på de tre tidsdimensjonene. Problemstilling slik den er formulert åpner opp for en nokså bred inngang til analysen av lærebøkene. Så for å ha et bedre utgangspunkt i analysearbeidet av lærebøkene, valgte jeg å utforme følgende forskningsspørsmål:

- *På hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende eller den anticiperende funksjonen til syne i teksten?*

Den erindrende funksjonen er et resultat av fortidsfortolkning, diagnostiserende av samtidsforståelse og den anticiperende funksjon av framtidforventninger (Jensen, 2003, s. 68). Anticiperende er hentet direkte fra Jensen sin redegjørelse av de tre tidsdimensjonene, og i mangel på et annet og bedre ord vil jeg benytte «anticiperende» gjennom masteroppgaven. Ordet kan forstås som framseende eller forutseende. Forskningsspørsmålet vil danne utgangspunktet for analysearbeidet av lærebøkene, og bidra til å belyse problemstillingen.

1.4 Oppgavens videre struktur

For å forstå hvordan teksten og oppgavene i lærebøkene kan bidra til den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen, er det viktig å avklare begrepene før en begynner å analysere lærebøkene. For å bedre kunne forstå begrepene og deres meningsinnhold vil jeg i kapittel 2 se på teori tilknyttet historiebevissthetsbegrepet, og tidligere forskning. I tillegg vil kapittel 2 gi oppgaven en bredere kontekst, gjennom å se på historie som fag, og historie og historiebevissthet i læreplanen, kritikk av historiebevissthetsbegrepet, og avslutningsvis mitt forskningsbidrag.

I kapittel 3 vil jeg se på utvalg av datamaterialet, utvalget av lærebøker i samfunnsfag for 9. trinn presenteres i *Tabell 1*. Lærebokens rolle i skolen trekkes fram, redegjørelse for valg av metode, analyseprosessen, tilnærmingen til teori og empiri, og relabilitet.

I kapittel 4 tar jeg et dypdykk i lærebøkene, først ved en deskriptiv beskrivelse, før jeg analyserer lærebøkene etter funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, se delkapittel 1.3.

Kapittel 5 er en diskusjonsdel hvor jeg trekker fram noen av funnene som er gjort rede for i kapittel 4, og diskutere de i lys av aktuell teori og litteratur, for å se hvordan funnene kan knyttes opp til de ulike tidsdimensjonene. Dernest bruker jeg diskusjonsdelen, som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet, for å belyse problemstillingen i en avsluttende konklusjon. Helt til slutt vil jeg komme forslag til videre forskning.

KAPITTEL 2 – TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapitlet vil danne det teoretiske rammeverket for oppgaven, gjennom å se på historie og historiebevissthet i læreplanen, og tidligere forskning. Kapitlet ser også på historiebevissthetsteori, og annen aktuell litteratur som vil være nyttig i analysearbeidet av lærebøkene.

2.1 Historie som fag

«Studer fortiden om du vil definere fremtiden», sa Konfucius ca. 500 f.Kr. (Tvedt, 2022, s. 79). Sitatet er med på å fortelle oss hvor mye makt og kunnskap som ligger i historien, dette medfører også at den kan bli brukt og misbrukt i vår samtid og framtid. I politiske debatter, sportsintervjuer og nyhetssendinger brukes historie aktivt, da enten for sammenligning, belysing eller rettferdiggjøring. Sistnevnte er veldig aktuell i dag, da i lyset av Vladimir Putin sin bruk av historie for å rettferdiggjøre angrepet på Ukraina. «Putin i heile si regjeringstid aktivt nytta historia for politiske føremål», skriver historiedidaktikeren Vidar Kalsås (2022). Dette er et eksempel på historiepolitikk (Jensen, 2003, s. 67), og gir et innblikk i hvilken makt historie har. Eksempelet viser også hvordan historien kan bli fortolket og misbrukt, og hvordan enkelte prøver å rettferdiggjøre sine handlinger gjennom å bruke fragmenter fra historien. I politiske og litt mer banale debatter kan vi også se at historie brukes aktivt som argument, motargument eller for å rettferdiggjøre en handling. Samtiden står lite på egne bein, ettersom vi er avhengig av fortiden for å kunne forstå samtiden og skape framtidss forventninger. Dette går til kjernen av de tre tidsdimensjonene, som er en del historiebevissthetsbegrepet. Hvordan vi kan forstå tidsdimensjonene presenteres nøyere i delkapittel 2.4.

Førsteamanuensisene i samfunnsfagdidaktikk, Kvande og Naastad, trekker fram et eksempel som kan være med på å bevisstgjøre elever og lærere om hvordan, og hvor mye historie brukes i det daglige nyhetsbildet. Oppgaven handler om at elevene skal notere hvor ofte historie brukes i for eksempel Dagsrevyen, dette for å bevisstgjøre elevene på hvor mye historien benyttes (Kvande & Naastad, 2020, s. 77). Som nevnt er dette med på å vise at historie brukes aktivt for å kunne forstå samtiden, en benytter det Koselleck kaller for «erfaringsrom». Erfaringsrommet er kunnskap eller erfaringer, som vi aktivt kan nyttiggjøre oss av for å forstå samtiden og gjøre kvalifiserte antakelser om framtiden, det kan være med å

skape en forventningshorisont (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Disse begrepene utdypes nærmere i delkapittel 2.4, om historiebevissthet.

For å kunne forstå historiebevissthetsbegrepet, vil det være hensiktsmessig å se på hvordan historiedidaktikerne forstår historie. En utbredt oppfatning er at historie er noe som hører fortiden til, men historiefaget skal være mer enn «... å formidle et konsensusnarrativ om fortiden ...» (Lenz & Nilssen, 2011, s. 28). En historiker som legger mer i historie enn kun fortiden, er den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen. Dansken definerer historie på to ulike måter, «Det ene er «historie = fortid», som han tilskriver faghistorien og en utdatert fagdidaktikk. Den andre er at, «historie er det å leve i og med tid ...» (Kvande & Naastad, 2020, s. 22). I boken *Historie: fortidsbrug og erindringsspor* skriver Jensen at historikeren Reinhart Koselleck ikke er enig i det moderne historiebegrepet, som er «... forestillingen om Historien som en stor sammenhengende proces» (Jensen, 2014, s. 169). Han peker på at historie alltid må handle om et flertall, altså historier, og at en deler det opp i «... delvis sammenflettede processer» (Jensen, 2014, s. 169).

2.2 Historie i læreplanen

Skolefaget samfunnsfag rommer fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap. Dette gjør at historie vektlegges omtrent en tredjedel av den tildelte tiden. Samfunnsfag på ungdomsskolen er tildelt 249 timer over tre år (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tiden disponibel er noe som kan være med på å gi faget visse begrensninger, men Sirkka Ahonen skriver at mer historiekunnskap nødvendigvis ikke henger sammen med antall timer elevene har historie (Ahonen, 2005, s. 700). Det er også vanskelig å dele læreplanen tydelig inn i fagdisiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap, fordi flere av kompetansemålene ofte har elementer fra to eller tre av fagdisiplinene. «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette er et eksempel på et kompetansemål som gjelder for endt 10. trinn, og som implementerer alle fagdisiplinene.

2.3 Historiebevissthet i læreplanen

Masteravhandlingen til Ella Nordvang viser til et utvalg lærere som mener at historiebevissthet passer bedre til den videregåendeopplæringen, ettersom begrepet kan bli for

omfattende for mange av elevene ved ungdomsskolen (Nordvang, 2021, s. 42). Til forskjell fra den videregående skole, så har ikke ungdomsskolen historie som et eget fag. Men hvordan er historiebevissthet implementert i LK20s sentrale verdier, fagets relevans, kjerneelementer og kompetansemål? Og hvordan forklarer John Goodlad læreplanen sin «vei» til klasserommet?

Læreplanen i den videregående skole har et eget kjerneelement som heter, «Historiebevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her står det hva elevene skal tilegne seg av ferdigheter og kunnskap hva angår historiebevissthet. Dette mener jeg kan være med på å legge rammene for hvordan ungdomsskolen kan forstå begrepet, og mange av elementene fra dette kjerneelementet er gjenkjennbare i læreplanen til ungdomsskolen.

«Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en 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» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

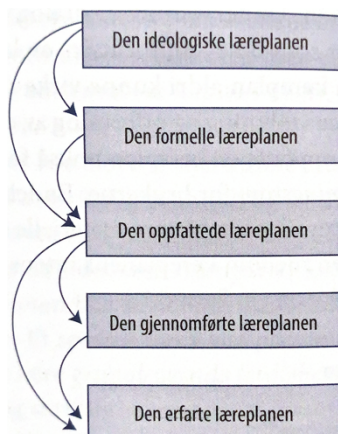
I fagets relevans og sentrale verdier for samfunnsfag i grunnskolen, står det at, «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Lund trekker fram at historiefaget må forstås som meningsfylt, og at det da er nødvendig å ta med det som bidrar til elevens historiebevissthet, og til å utvikle elevenes identitet (2020, s. 29). Videre i læreplanen til ungdomsskolen står det at, «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et gjentagende problem med utdanningsdirektoratet sine sider er mangelfull henvisning til oppgitt teori og sitater. Men i likhet med utdanningsdirektoratet trekker også Jensen fram at mennesker er historieskapte og historieskapende (2014, s. 37). «Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Disse utdragene viser en tydelig kobling mellom læreplanens innhold og historiebevissthetsdidaktikken.

Videre i kjerneelementene til LK20 for samfunnsfag står det at, «De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer,

samt utvikle historisk empati» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her er det interessant å se nærmere på ordene «historisk empati», for begrepet kan sees i sammenheng med «historieskapende». Historisk empati er «Innlevelse i fortidens menneskers forståelseshorisont» (Landro, 2020, s. 162). Landro trekker fram at dette kan åpne øynene for at enkeltmennesker kan påvirke framtiden (2020, s. 162), og at elevene tydeligere ser at de kan være historieskapende, og dermed historieskape.

Avslutningsvis i kjerneelementet «Demokrati og deltakelse», henviser læreplanen til de tre tidsdimensjonene «... fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Disse tidsdimensjonene står som nevnt helt sentralt i historiebevissthetsbegrepet, da det ofte legges vekt på samspillet mellom de tre tidsdimensjonene. I kjerneelementet «Bærekraftige samfunn» skal elevene «... forstå hvordan endringer i fortiden har påvirket de tre dimensjonene ...» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreboken ønsker at elevene skal bruke fortiden i arbeidet med å forstå samtiden. «Identitetsutvikling og fellesskap» er det siste kjerneelementet, der nevnes historiebevissthet eksplisitt. «... og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Eksemplene i dette avsnittet viser det tydelige fokuset på sammenhengen mellom de tre tidsdimensjonene i læreplanen fra 2020.

Kompleksiteten rundt begrepet er mye diskutert, fordi kompleksiteten kan gjøre det vanskelig å operasjonalisere historiebevissthetsbegrepet i praksis. En annen ting som er avgjørende for nedslagsfeltet til historiebevisstheten er operasjonaliseringen av læreplanen. John Goodlad «... utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanide til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet» (Imsen, 2016, s. 278).



Figur 1: De fem sidene ved en læreplan (Imsen, 2016, s. 278).

Begrepsapparatet på fem nivåer kan hjelpe oss å få en bedre forståelse av hvordan læreplanen kan forstås og dens nedslagsfelt i skolen. Den tar for seg veien fra læreplanideene til operasjonaliseringen av læreplanen i klasserommet. Det starter med «Den ideologiske læreplanen», dette er de tankene og ønskene en for læreplanen. Deretter følger «Den formelle læreplanen», som er den vedtatte læreplanen. Videre handler det om hvilken forståelse, tolkning og vektlegging lærerne gjør av læreplanen, beskrevet som «Den oppfattende læreplanen». Dette vil være viktig for hvordan innholdet i læreplanen kommer til uttrykk i klasserommet, som Goodlad kaller «Den gjennomførte læreplanen». Avslutningsvis har en det elevene erfarer gjennom den gjennomførte læreplanen, som Goodlad benevner som «Den erfarte læreplanen».

Læreplanteori kan være med på å gi økt forståelse av hvorfor læreplanen forsvinner litt på veien til klasserommet. Hvor mye av læreplanen erfarer elevene? Hjelper læreren og læreplanen elevene til å utvikle historiebevissthet? Dette avgjøres av blant annet av de overnevnte faktorene, og da er det viktig at lærerne har den nødvendige kunnskapen til å forstå hva historiebevissthetsbegrepet innebærer og hvordan det kan operasjonalisere i praksis. Et nyttig hjelpemiddel for både lærere og elever vil være en god lærebok som gjennom tekst og oppgaver bidrar til med å fremme elementer fra historiebevissthetsbegrepet.

2.4 Historiebevissthet

Historiebevissthet blir hjørnesteinen i masteravhandlingen, ettersom mye av oppgaven vil kretse rundt dette begrepet. Som nevnt i delkapittel 2.1 var historikeren Karl-Ernst Jeismann den som først normsatte begrepet, da definerte han historiebevissthet slik: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Jeismann har siden forklart historiebevissthet på flere måter, men denne definisjonen har inspirert flere historikere til å tenke på historiebevissthet som et begrep hvor orienteringen og sammenhengen mellom tidsdimensjonene står sentralt.

Før vi går videre inn i historiebevissthetsbegrepet, er det nyttig å kontekstualisere begrepet, og se på hva som var med på å forårsake et skifte i den pedagogiske tilnærmingen til historie. I 1970 gjennomførte Dieter Boßman et prosjekt hvor 3000 elever skulle skrive et essay om «What I have heard of Adolf Hitler» (Metzger & Harris, 2018, s. 187). Utfallet vekket stor

interesse blant historikerne, og ble kalt «The Boßman shock» (Metzger & Harris, 2018, s. 187). Det ble omtalt som et sjokk siden prosjektet avdekket at det elevene hadde skrevet, i stor grad var hentet fra familiefortellinger og massemedia. Spørsmålet de stilte seg var, hvordan en generasjon kunne bli historiske analfabeter? Meseth og Proske mente at det var åpenbare avvik mellom hva som blir formidlet og hva som blir lært, dette utfordret tankegangen om at en kunne «fore» elevene med informasjon, og forvente et visst resultat (Meseth & Proske, 2010, s. 204). Videre skriver Meseth og Proske at dette fikk lærere til å gå vekk fra «... broadcaster-recipient model», og istedenfor se mer til historiebevissthetens rolle som et nøkkelbegrep for historisk pedagogikk, og hvordan det kunne være med å utvikle mening og identitet hos elevene (Meseth & Proske, 2010, s. 204). En ønsket gjennom dette var å få en teoretisk informert forklaring på hvordan en utvikler historiebevissthet (Meseth & Proske, 2010, s. 204).

Som nevnt var Jeismann den første som omtalte begrepet historiebevissthet, men flere historikere har vært med på å utvikle begrepet videre. To av de er tyske Reinhart Koselleck og danske Bernard Eric Jensen. Kvande og Naastad trekker fram Jensen som en av de fremste innenfor historiebevissthetsfeltet i Skandinavia (2020, s. 50). Men jeg vil begynne Koselleck som introduserte begrepene «erfaringsrom» og «forventningshorisont». Dette mener Kvande & Naastad betyr at vi ikke kan forstå historie som et fag som kun skal omfavne fortiden, men at historie handler om å nyttiggjøre seg av alle tidsdimensjonene (2020, s. 23). Erfaringsrom handler om det som er lært eller erfart i fortiden, med erfaringsrommet som utgangspunkt skaper vi en forventningshorisont. Hvis vi tar utgangspunkt i Kosellecks bruk av begrepene erfaringsrom og forventningshorisont mener Kvande og Naastad at, «... historiebevissthet vedrører det saksforhold at i en levd nåtid er fortid nærværende og virksom erindring og fremtid nærværende og virksom som forventning» (Kvande & Naastad, 2020, s. 23). Bernard Eric Jensen ligger tett opp til Koselleck sine begreper, og mener at hvis historie kun blir sett på som fortid, så er det en utdatert fagdidaktikk (Kvande & Naastad, 2020, s. 23). Historie er forholdet mellom det fortidige, nåtidige og framtidige (Jensen, 2003, s. 53), og at «... historie er det å leve i og med tid ...» (Kvande & Naastad, 2020, s. 23).

Som vi ser av gjennomgangen ovenfor står de tre tidsdimensjonene fortid, samtid og framtid som sentrale elementer i historiebevissthet. Jensen trekker fram at historiebevisstheten får ulike funksjoner alt etter hvilken tidsdimensjon som vektlegges. Hvis hovedvekten ligger på fortiden, og fortolkning av den, så er det framtrepende momentet fortidsfortolkning, hvor

funksjonen da blir erindrende (Jensen, 2003, s. 68) eller minnende (Det norske akademis ordbok, u.å.). Fortiden kan da stå på egne bein, og dermed ikke forstås sammen med samtiden og framtiden. Men samtiden kan likevel gjøre seg gjeldende, ettersom vi ofte kan bruke samtiden for å gjøre fortidsfortolkninger, så påvirkningen av tidsdimensjonene kan gå begge veier (Lund, 2020, s. 28). «Vår kunnskap om fortiden blir påvirket av hva vi er opptatt av i nåtiden, og hva vi ønsker av framtiden» (Lund, 2020, s. 28).

Dersom det handler om å forstå samtiden med bakgrunn i fortidsfortolkningen, er det framtreddende momentet samtidsforståelse, med bruk av samtidsforståelse snakker en om den diagnostiserende funksjon (Jensen, 2003, s. 68). «Man bruker historiebevissthet til å analysere dagens samfunn» (Kvande & Naastad, 2020, s. 50). Det kan gjelde de store linjene i historien eller at vi benytter det opparbeidede erfaringsrommet. Jensen skriver også at det å skape et «vi» og et «selv» vil omhandle en fortid-, samtid- og framtidssdimensjon. For å kunne bli et handlingskraftig menneske er det å se fortid, nåtid og framtid i sammenheng, en sentral forutsetning (Jensen, 2003, s. 68). I møte med den identitetsskapende delen av den diagnostiserende funksjonen, bruker Jensen spørsmålet, «Hva kendetegner den situation, som jeg/ vi ny befinner mig/ os i?» (Jensen, 2003, s. 68). Samtidsforståelsen sin funksjon er diagnostiserende. Den funksjonen blir framtreddende når «... mennesker bruker deres historiebevissthet til at klarlægge, hva der kendetegner den foreliggende situation ...» (Jensen, 2003, s. 68). Jensen skriver også at historiebevisstheten aktiveres når vi bruker noe fortidig, og at historiebevisstheten er til hjelp når vi skal navigere i tid og rom, «hvori vi lever og virker» (Jensen, 2014, s. 16).

I den siste tidsdimensjonen skal historiebevisstheten «... hjelpe oss til å gjøre mer kvalifiserte antakelser om hva som kan skje» (Kvande & Naastad, 2020, s. 50). Jensen skriver at hvis vi bruker historiebevisstheten til å utarbeide framtidssforventninger, gjør den anticiperende funksjonen seg gjeldende (Jensen, 2003, s. 68). Gjennom masteroppgaven vil jeg benytte meg av ordet «anticiperende», dette forstår jeg som den framseende funksjonen, en forventning om hva som skal komme. Den har derfor mange likheter med Koscellecks «forventingshorisont», da begge ser på framtiden med bakgrunn i den kunnskapen, det erfaringsrommet som er opparbeidet gjennom fortiden og samtiden. Problemstillingen som jeg har presentert tar som nevnt utgangspunkt i Jensen sin forståelse av historiebevissthetsbegrepet.

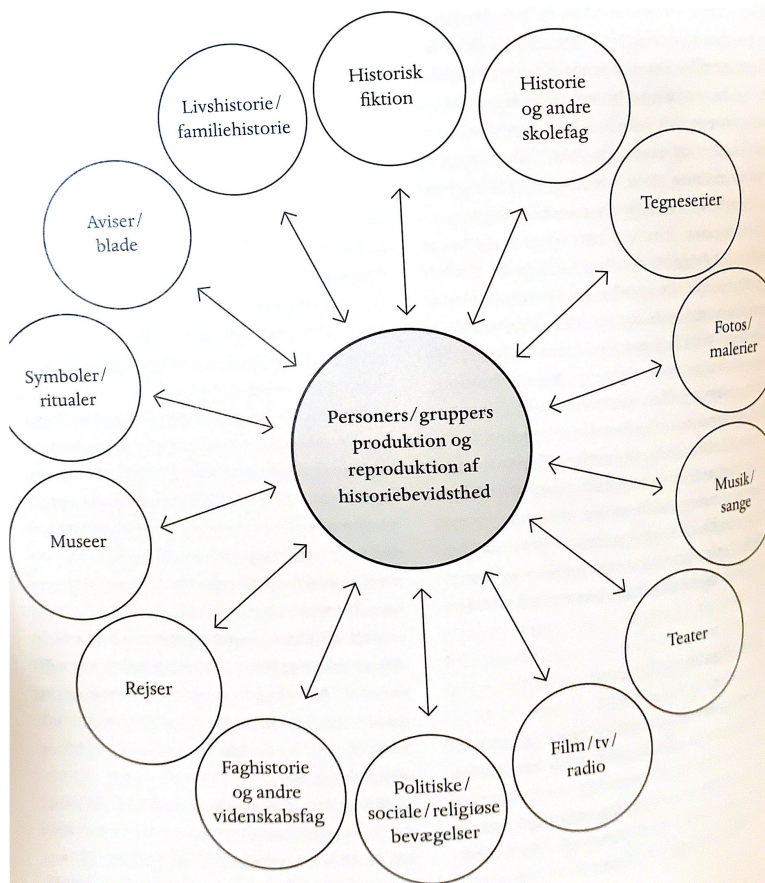
I boken «*Historie – livsverden og fag*» bruker Jensen en tabell som gir god skjematisk oversikt over «det fremherskende moment» og «funksjonen». Som vist i *Tabell 1* nedenfor:

| Det fremherskende moment | Funksjon |
|---------------------------------|-------------------|
| Fortidsfortolkning | Erindrende |
| Samtidsforståelse | Samtidsforståelse |
| Framtidsforventning | Anticiperende |

Tabell 1: (Jensen, 2003, s. 68).

Gjennom masteroppgaven henviser jeg mest til funksjonene erindrende, diagnostiserende og anticiperende, selv om jeg også trekker fram de fremherskende momentene. Men oppgaven handler mest om hvilken funksjon teksten eller oppgavene kan, derfor benyttes ordene til høyre i tabellen med størst frekvens.

Historiebevisstheten påvirkes også i stor grad av faktorer utenfor skolen, noe Meseth og Proske skriver om i forlengelsen av «Boßman sjokket» (2010, s. 204). Der viser de som nevnt til en studie som så på elevers historiekunnskap som var formet av familie og massemedia. Elevene hadde kunnskap som sto i kontrast til skoleperspektiver og det vitenskapelige. Bakgrunnen for studien var at en var bekymret for ineffektivitet i den tyske historieundervisningen, og endre kunnskapen og synspunktene elevene hadde fått utenfor skolen, var utenfor skolens makt. Dette var med å vise en ny vei innenfor historiedidaktikken, å overføre kunnskap direkte fra læreren til elevene ble kritisert (Meseth & Proske, 2010, s. 204). En modell som underbygger at historiebevissthetens produksjon blir påvirket av flere meningselementer er «den åpne skalamodellen» til Bernard Eric Jensen. Den er med på å vise at historiebevissthetens dannelse og- brukersteder foregår i forbindelse med mange ulike meningselementer (Jensen, 2003, s. 92), og at skolefaget utgjør en av disse.



Figur 2: Den åpne skalamodel (Jensen, 2003, s.88)

2.5 Historiebevissthetsbegreper

Historiebevissthet består av mange ulike begreper, og hvis funksjonene av begrepene operasjonaliseres og nyttiggjøres kan de bidra til økt historiebevissthet. Et sentralt begrep som er nevnt under kjerneelementet «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» er historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det står at dette er noe elevene skal utvikle, uten at læreplanen utdyper mer hva de legger i begrepet, så for å finne ut hva historisk empati innebærer må vi se til litteraturen.

Jeg vil benytte Helga Bjørke Harnes sin doktoravhandling, hvor hun forklarer historisk empati på en ryddig måte. Målet med historisk empati er at «... elevene klarer å ta perspektivet til ulike aktører i deres historiske kontekster» (Harnes, 2022, s. 5). Å utvikle historisk empati kan være krevende, og det er vanskelig å måle i hvilken grad elevene har lyktes med å utvikle historisk empati. Men for at historisk empati skal kunne oppstå må det være «... i møtet mellom elevenes nåtidige horisont, som inkluderer kunnskaper, erfaringer, overbevisninger og følelser, og fortidige aktørers kontekster og livsvalg» (Harnes, 2022, s. 5).

Historiebevissthetes aspektet handler om at elevene må være klar over forskjellen på fortid og samtid, og at «... eleven tolker med utgangspunkt i sin egen historiske kontekst» (Harnes, 2022, s. 6). Historisk empati handler ikke om at en skal sympatisere med eller forsvare det fortidige aktører har gjort, men det kan hjelpe oss å forstå hvorfor enkelte personer og grupper handlet som de gjorde i deres samtid.

Et annet begrep som ofte dukker opp i historiebevissthetsdidaktikken er kontrafaktisk historie. Lund skriver at dette er et pedagogisk verktøy som kan bidra til refleksjon rundt en determinert tankegang og øke elevens historiebevissthet (2020, s. 43). Jensen forstår kontrafaktisk historie som «Hvad ville der sket, hvis datidens aktører havde valgt og handlet annerledes, end de faktisk gjorde?» (Jensen, 2014, s. 178). Kontrafaktisk historie er også implementert i kompetansemålene etter 10. trinn, «gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over endringer av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Kontrafaktisk historie kan kobles opp mot tidsdimensjonene ettersom det handler om å bruke og tolke fortiden, og forstå at gjennom andre menneskers valg har en fått den verden vi lever i. En kan forsøke å plassere seg selv i fortidens aktørers sko, og forstå at vi er historieskaptene.

De to siste begrepene er tett sammenvevd og handler om hvordan elevene er historieskaptene, og at de er med på å skape historien videre, gjennom å være historieskapende. «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskaptene, men også historieskapende».

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Loa Ingeborg Bjerre viser til Jensen i sin doktorgradsavhandling, hvor hun trekker fram at fortiden er vekke, og at det som er igjen er fortolkninger av den, og at vi som historieskaptene og historieskapende bidrar til fortolkning av fortiden (Bjerre, 2019, s. 100).

2.6 Kritikk mot historiebevissthet

Historiebevissthet kan framstå som det ultimate innenfor historiedidaktikken, men hvorfor har det blitt kritisert av flere historikere? Studielektor Carsten Tage Nielsen har skrevet en artikkel hvor han ser på noe av kritikken som er rettet mot begrepet. Bakgrunnen for artikkelen var at en ekspertgruppe i Danmark som skulle se på «styrkelse af historie i folkeskolen» (Nielsen, 2012, s. 35). De la fram at historiebevissthet kan «... forekomme abstrakt og vanskelig å bruke i den konkrete undervisningen» (Uddannelsesudvalget, 2006, s. 7). Dette henger sammen med vanskeligheten lærerne har med å operasjonalisere det i

undervisningen. Ebbensgaard skriver i sin doktoravhandling fra 2005 at historiebevissthet kan forekomme «... flydende i konturene og derfor svært å begripe i enkle former for undervisere» (2005, s.24).

Det Ebbensgaard blir sitert på ovenfor kan sees igjen i flere studier, deriblant litteraturstudien til Torgeir Landro, hvor han konkluderer med at flere lærere synes det vanskelig å «... omsette historiebevissthet til praktisk undervisning» (2020, s. 173). Flere som forklarer utfordringene knyttet til operasjonaliseringen av begrepet er historiedidaktiker Erik Lund. Han skriver at fra et historiedidaktiskperspektiv ville historiebevissthet være et nyttig begrep, men at det for lærerne var vanskelig å anvende begrepet i praksis (2020, s. 32).

Et punkt som går igjen, er lærerne sin evne til å materialisere hva historiebevissthet er. Paulssen skriver i sin masteravhandling at «... i den grad historiebevissthet er et begrep informantene har bekjentskap med, har begrepet et innhold som ikke synes klart for majoriteten i utvalget» (2011, s. 92). Landro trekker også fram studien fra Montan og Persson fra 2006, hvor de benyttet en kvantitativ spørreundersøkelse for å finne historielærerens syn på historiebevissthet. Omtrent en femtedel av de spurte trakk frem samspillet mellom tidsdimensjonene, men Montan og Persson forteller også at lærerne ikke greier å se kompleksiteten i begrepet (Landro, 2020, s. 167).

Som en motvekt til dette kan en argumentere for at lærerne har mange begreper og formuleringer å forholde seg til, og er det da viktig at lærerne har en utvidet forståelse av begrepet historiebevissthet? Paulssen skriver i sin masteravhandling at selv om lærerne ikke har så godt kjennskap til historiebevissthet som begrep eller dens plass i læreplanen, så forteller de at de gjennomfører undervisning som vil kunne bidra til økt historiebevissthet blant elevene (Paulssen, 2011, s. 86). Dette er med på å forklare den passende overskriften til Paulssen, som er «Erfaringsnært, men teorifjernt», da rettet mot historiebevissthet. I forlengelsen av dette er det interessant å hente fram et sitat fra Jensen, «... mennesker kan være kompetente historiebrugere, uten at de kan gjøre rede for deres historiebevidstheds kendetegn og funksjonsmåder» (2003, s. 9). Eksemplene fra Paulssen og Jensen er med på å vise at historiebevissthet er noe lærerne kan undervise i uten at de vet det, og noe som benyttes uten at lærerne kan gjøre rede for det. Kvande og Naastad løfter også fram at det (historiebevissthet) er noe elevene anvender uten at de er klar over at de har gjort det (2020, s. 67).

Intervjustudien til Paulssen som er henvist til i forrige avsnitt, ble gjennomført på en videregående skole, men resultatene står ikke i en særstilling. Ettersom Ella Nordvang gjennomførte en lignende intervjustudie for sin masteravhandling, men på ungdomsskolen (2021, s. 3). Når hun konkluderer skriver hun at «... historiebevissthet er et begrep som majoriteten av lærerne har en grad av kjennskap til, men at begrepet har et innhold som de ikke har så godt bekjentskap til» (Nordvang, 2021, s. 81). I Nordvang sin masteravhandling fremheves også at historiebevissthet har blitt en del av læreplanen, men flere av informantene mener at historiebevissthet er et begrep som i større grad treffer sin målgruppe når det er implementert i læreplanen for den videregående skole. Informantene sier deretter at begrepet er for omfattende for mange av elevene, de meningsytringene blir stående på egne bein ettersom det ikke følges opp eller forklares videre i masteravhandlingen (Nordvang, 2021, s. 42).

Kritikken handler mye om begrepets mulighet for operasjonalisering, og hvordan lærerne forstår begrepet. Men det har også blitt debattert i hvilken grad kan en lære historiebevissthet, og kan det måles og evalueres? Metzger og Harris henviser til professor Körber som mener at historiebevissthet ikke bare er «... a state of mind, but set of capabilities» (2018, s. 189). Det argumenteres videre at historiebevissthet er kompetanse, og da kompetanse til å tenke historisk. Videre presenteres et rammeverk for hvordan en kan evaluere historiebevissthet (Metzger & Harris, 2018, s. 189), men det er vanskelig å finne ut av hvordan det fungerer i praksis, ettersom det er gjort mye teoretisk arbeid på feltet, men ikke empirisk.

Gjennomgående for kritikken er at det er vanskelig å operasjonalisere og tydeliggjøre hva historiebevissthet er, og hvordan det kommer til uttrykk. Slik jeg forstår kritikken, kan det da være krevende for lærebøkene å implementere historiebevissthet i teksten og oppgavene, uten at det skal bli for utsvevende, flytende og abstrakt. Som nevnt av Nielsen, kan historiebevissthet være vanskelig å bruke i den konkrete undervisningen. Så interessant å se om lærebøkene kan gå kritikken i møte, og om de greier å bryte ned historiebevissthet til noe angripelig og lettfattelig, både for lærerne og elevene.

2.7 Tidligere forskning

Historiebevissthet er et relativt nytt begrep, men som vist til tidligere i oppgaven er det gjort noe forskning på feltet, og blitt skrevet en del artikler, masteroppgaver og doktoravhandlinger om temaet. Lund skriver i boken *Historiedidaktikk* at «Enkelte masteroppgaver gir viktige innsyn» (2020, s. 62). Historiebevissthet har nokså nylig gjort sitt inntog i den norske læreplanen, derfor kan masteroppgaver gi viktig innsyn i begrepets nedslagsfelt i skolen. To av masteroppgavene jeg har sett på er: «Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt» av Christian Paulssen og «Historiebevissthet: et overordnet faglig begrep» av Ella Nordvang, i tillegg til Loa Ingeborg Bjerre sin doktoravhandling. Vil også se på funnene fra forskningsprosjektet «Youth and History», som var et stort europeisk forskningsprosjekt (Angvik & von Borries, 1997), og Liv Toril Ask sin masteroppgave. Bakgrunnen for at jeg ser mye på norsk forskning, handler om hva som vil ha størst overføringsverdi til denne oppgaven. Selv om datamaterialet og utvalget i denne oppgaven er annerledes enn i studiene som jeg vil gjennomgå.

Christian Paulssen gjorde interessante funn rundt lærerens oppfatning av begrepet historiebevissthet, og i hvilken grad de operasjonaliserte historiebevissthet i undervisningen. Dette var kun kvalitative intervjuer, og Paulssen gjennomført ikke noe observasjon for å underbygge, bekrefte eller avkrefte lærerne sine svar. Paulssen skriver at historiebevissthetsbegrepet er et begrep med stort utviklingspotensial når det gjelder å bevisstgjøre lærerne for hva begrepet «... betyr og innebærer for historieundervisning ...» (Paulssen, 2011, s. 93). Ella Nordvang gjorde lignende funn, som vi har sett i delkapittel 2.6, hvor hun intervjuet ungdomsskolelærere og fant ut at lærerne hadde kjennskap til historiebevissthetsbegrepet, men ikke innholdet (2021, s. 81).

Funnene til Paulssen og Nordvang er ikke i særstilling, Lund skriver også at «Veien frem til klasserommet ble lang og kronglete» (Lund, 2020, s. 32), for historiebevissthetsbegrepet. Begrunnelsen var at historiebevissthet i liten grad ble operasjonalisert i historiefaget. Det løftes også fram at historiefaget er et muntlig fag, og at det ble vanskelig å måle elevenes resultater og framgang, og at «Prøver og oppgaver definerer historiefaget, ikke minst for elever» (Lund, 2020, s. 32). Når prøvene da har fokus på faktakontroll, gir det lite rom for å se sammenhenger og tolke fortiden, og hvilken betydning den kan ha for elevenes egen samtid.

Tidligere i oppgaven har jeg henviset til en doktoravhandling av Loa Ingeborg Bjerre, som benytter, «Hvordan representeres fortid i historieundervisningen?» (Bjerre, 2019, s. 14), som forskningsspørsmål. Med representert fortid mener Bjerre «... når fortidige begivenheder eller perioder nævnes, vises, omtales» (Bjerre, 2019, s. 122). Bjerre tilfører fagfeltet noe ekstra ettersom hun viser til funn fra historieundervisningen som forekommer i klasserommet, da metoden var observasjon av lærere. Dette skiller seg fra Nordvang og Paulssen sine masteravhandlinger hvor metoden var intervju av lærerne. En doktoravhandling gir også funnene større kredibilitet, enn forskning som er presentert i en masteroppgave.

Et av forskningsspørsmålene til Bjerre er om den representerte fortiden blir sett på med fortidsblikk eller nåtidsblikk. Ved bruk av nåtidsblikk fortolker vi fortiden på nåtidens premisser. Men hvis vi vil komme nærmere de som opplevde fortiden, benytter vi fortidsblikk (Bjerre, 2019, s. 100). De tre tidsdimensjonene handler ikke om fortid, samtid og framtid, men om nåtidige refleksjoner i form av fortidsfortolkning, samtidsfortsåelse og fremtidsperspektiver. Funnene til Bjerre er interessante, ettersom hun finner ut at når fortiden blir representert, så skjer det i stor grad med et nåtidsblikk (Bjerre, 2019, s. 250). Men hvis en benytter fortidsblikk vil en i større grad kunne oppnå historisk empati, og at en da er i bedre stand til å sette seg inn fortidige mennesker sin tanker og følelser. Bjerre skriver at når fortiden blir representert med nåtidsblikk, kan det skje i form av læreboktekster (Bjerre, 2019, s. 90), hvor læreboken eksempelvis presenterer årsakene til den kalde krigen. Da har boken benyttet seg av fortidsfortolkning, som er en del av historiebevissthetsbegrepet og de tre framtrede elementene.

De siste studiene jeg vil se på er «Youth and History» som var et stort europeisk forskningsprosjekt, og masteroppgaven til Liv Toril Viland Ask. Forskningsprosjektet «Youth and History» ble gjennomført i nesten 30 land. I studien så forskerne på ungdommens forhold til historie (Angvik & von Borries, 1997). Prosjektet benyttet en kvantitativ tilnærming, hvor elevene fylte ut et betydelig spørreskjema. Resultatene viste at elevene evnet å se koblingen fra historien til å handle om deres egen samtid, men det var knyttet større usikkerhet til hva historien hadde å si for framtiden (Angvik & Nielsen, 1999, s. 109). Dette er interessant opp mot den anticiperende funksjonen, og det at elevene skal forstå seg selv som en del av historien, og som historieskapere. Ask sin masteroppgave ser på utviklingen av lærebøker for den videregående skolen i tidsspennet 1976-2008 (2009). Hun konkluderer med at

«Lærebøkene legger også opp til en eksplisitt tilnærming til historiebevissthet når de trekker inn tidsdimensjonene fortid, nåtid og framtid» (Ask, 2009, s. 111). Ask skriver videre at dette kan være en reaksjon på at godkjenningsordningen er avvirket, og at lærebokforfatterne og forlagene må forholde seg til Kunnskapsløftet (2009, s. 115).

2.8 Mitt forskningsbidrag

Gjennomgangen av tidligere forskning er med på å danne bakgrunnsteppet for min studie, og at jeg med min forskning ønsker å komplementere forskningen som allerede er gjort innenfor dette fagfeltet i Norge. Som nevnt er mye av forskningen fra lærerens ståsted, men ved å se på lærebøkene kommer studien enda nærmere elevene. Da med å se på hvordan lærebøkene operasjonaliserer deler av historiebevissthetsbegrepet i tekst og oppgaver.

Som nevnt i delkapittel 2.7, viser forskningen til Bjerre, Nordvang og Paulssen at lærerne sin forståelse av historiebevissthet er mangelfull, i tillegg til at flere historikere sier at begrepet er vanskelig å operasjonalisere. Derfor kan lærebøkernes rolle i å utvikle elevenes historiebevissthet være signifikant, og gjennom denne masteravhandlingen vil jeg se om lærebøkene bidrar til det, og eventuelt hvordan. Forskningen som er gjort tidligere, og som blir presentert i denne masteravhandlingen må sees i sammenheng, da som en del av et større puslespill. Ulike studier med forskjellige funn og tilnærminger gjør oppfattelsen av historiebevissthets plass i skolen mer helhetlig.

Denne oppgaven vil også kunne gi ny informasjon, i lys av den nye læreplanen, LK20. Forskningen som jeg har henvist til er både fra LK06 og LK20, uten at jeg tror at det vil ha hatt signifikant innvirkning på lærerne sin forståelse av historiebevissthetsbegrepet. Forlagene til alle lærebøkene jeg benytter som forskningsmateriale skriver at de er utviklet på bakgrunn av Kunnskapsløftet fra 2020 (Gyldendal, u.å; Aschehoug, u.å; Cappelen Damm, u.å.). Ved nye kunnskapsløfter og reformer skrives det også nye lærebøker som tar sikte på å etterleve det som står at elevene skal lære etter endt 10.trinn. Masteravhandlingen vil si noe om hvor lærebøkene står med tanke implementere historiebevissthet, og de tre tidsdimensjonene.

KAPITTEL 3 – METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode, metodisk tilnærming, kvalitativ metode og utvalget av datamaterialet. I tillegg vil jeg se på lærebokens rolle og hva en god lærebok er, kvalitativ tekstanalyse, analyseprosessen og relabilitet.

3.1 Valg av metode

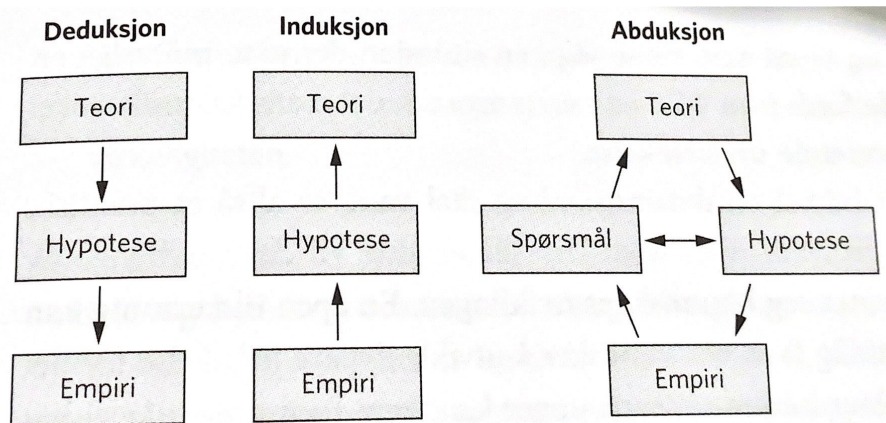
I denne masteravhandlingen har jeg bestemt meg for å benytte tekstanalyse for å studere de utvalgte samfunnsfagbøkene for 9. trinn. I arbeidet med å finne egnet metode, handlet det om finne ut hvilken framgangsmåte som egnet best til å belyse den valgte problemstillingen, se delkapittel 1.3.

Postholm og Jacobsen trekker fram at «Kvalitativ tekstanalyse passer bra når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres» (2018, s. 163). Ved hjelp av tekstanalyse vil forskeren lese og analysere meningsinnholdet i en tekst, i dette tilfellet lærebøker. Videre viser Postholm og Jacobsen til Widen sine «... tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse» (2018, s. 163). Innledningsvis analysere forskeren forfatterne sine hensikter med å skrive en gitt tekst. Deretter går forskeren til kjernen for å se på tekstens innhold og språk. Hva vektlegger forfatteren i en gitt del av boken? Avslutningsvis tas den tredje dimensjonen i bruk, hvor forskeren vil se på hvilke virkninger teksten kan gi, da utenfor teksten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I denne masteravhandlingen handler det om lærebøkene operasjonaliserer den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen. Framtredelsen av den første analytiske dimensjonen blir i liten grad vektlagt i denne oppgaven, fokuset er på de to sistnevnte: tekstens innhold og språk, og virkninger av teksten.

3.2 Deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming

Ovenfor er det redegjort for hvilken metode jeg vil benytte i forskningsarbeidet, men det er ikke bare metodevalget som er avgjørende for hvordan forskningsarbeidet utfolder seg. I arbeid med tekst som skal analyseres er det vanlig å skille mellom induktiv, deduktiv og en abduktiv tilnærming (Larsen, 2017, s. 24). Ved bruk av en deduktiv tilnærming benytter forskeren seg av begreper og teori når problemstillingen skal utformes, dette medfører at problemstillingen vil ha en tett tilkobling til teori og begreper. Ann Kristin Larsen viser til Leseth og Tellmann som trekker fram at når forskeren bruker en deduktiv tilnærming vil den også benytte seg av generell teori og begreper, «... og så anvender en disse for å forstå og

forklare det som studeres» (2017, s. 24). Figuren som Postholm og Jacobsen benytter, viser hvordan teorien kommer først, deretter hypotesen, får en avslutningsvis samler inn empiri (2018, s. 103).



Figur 3: Deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

I kontrast til den deduktive tilnærmingen har vi den induktive tilnærmingen til forskningsarbeidet. Denne tilnærmingen til forskningsmaterialet blir sett på som et ideal, dette fordi forskeren ikke skal bli påvirket av tidligere teori og forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Selv om dette framstår som idealet, så er det unngåelig å ikke ha opparbeidet seg noen forkunnskaper som kan være med å påvirke ens oppfatning rundt et gitt fenomen. Men med denne tilnærmingen ønsker forskeren å ikke sette begrensninger på hvilken informasjon en kan samle inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Figur 3 som i forrige avsnitt skisserte rekkefølgen teori, hypotese og empiri, er nå snudd på. Her vil en først hente inn et bredt spekter av empiri, før en utformer en hypotese og til slutt ser på teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102).

Dette er ytterpunktene i tilnærmingen til forskningsarbeidet og svært ofte vil inngangen være et sted midt mellom, dette kalles den abduktive tilnærmingen, forstås også som en mer pragmatisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Hvis forskeren benytter denne tilnærmingen, veksler en mellom deduksjon og induksjon. Empiri, teori og utarbeiding av hypotese vil i større grad foregå vekselvis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Opparbeiding av ny teori eller informasjon vil kunne føre til en forandring i utformingen av hypotesen, som igjen vil påvirke hvilken empiri forskeren vil samle inn. Figuren som er henvist til i de to foregående avsnittene viser en gitt rekkefølge, men utformingen av den

abduktive tilnærmingen viser at det er mer «flytende» mellom teori, spørsmål, hypotese og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Innledningsvis i mitt arbeid brukte jeg mest den deduktive tilnærmingen, dette fordi jeg hadde arbeidet en stund med historiebevissthet og annen aktuell litteratur, før jeg begynte på masterarbeidet. Når jeg skulle gå videre for å utforme en problemstilling, vekslet jeg mer mellom elementene teori og hypotese, og tilnærmingen ble mer abduktiv. Etter hvert som arbeidet skrider fram kan dette fort forekomme, og ny informasjon krever gjerne en annen tilnærming eller vinkling på oppgaven. Dette tror jeg kan medføre vanskeligheter med å holde seg til enten deduktiv eller induktiv tilnærming, med mindre forskeren er bevisst på dette før han eller hun begynner arbeidsprosessen.

3.3 Kvalitativ metode

Valget av metode for denne oppgaven er kvalitativ tekstanalyse, se delkapittel 3.1. I denne delen vil jeg se på hvilke styrker og svakheter en kvalitativ metode har, ulikhetene i forhold til kvantitativ metode og hvorfor kvalitativ metode passer best for denne studien. Dette fordi det er hensiktsmessig å vite styrkene og svakhetene med den metoden som en velger, og hvordan den står i kontrast til den kvantitative. Da dette kan hjelpe forskeren til å ta mer reflekterte beslutninger underveis i arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Den kvalitative metoden kjennetegnes først og fremst ved at den «... innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Når forskeren benytter kvalitativ metode konsentrerer den seg om et lite utvalg som er nøye bearbeidet, dette i kontrast til den kvantitative metoden hvor utvalget er stort og presentert i form av tall. Ved bruk av kvalitativ metode vil også resultatet fremvises i form av tekster, da enten ved «... rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne masteravhandlingen handler om hva jeg som forsker observerer i lærebøkene, og dernest analysere. Den kvalitative metoden kan forstås som et motsvar til den kvantitative metoden som var gjeldende før kvalitativ forskning. Den kvalitative metoden er bedre egnet for å kunne gi svar på «... sosiale fenomener og menneskelig atferd» (Postholm & Jacobsen, s. 89).

Det er tydelig at denne oppgaven egner seg best for den kvalitative metoden, og at det vil være mest hensiktsmessig å presentere informasjon ved å benytte ord som formidlingsform, hvor forskeren med en kvantitativ metode omkoder informasjonen til tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). Styrken ved å bruke kvalitativ metode, er at det tillater forskeren å gå i dybden på et fenomen, og informasjonen som presenteres kan være nøye og beskrivende. Dette vil gå på bekostningen av omfanget studiet kan ha. For når funnene skal presenteres så nøye og dyptgående blir det ikke mulighet for å undersøke det samme omfanget som ved kvantitativ metode. Dette har jeg merket underveis i arbeidsprosessen, en ønsker å ta med mer enn det som er hensiktsmessig, og mulig. Så en får et lite «bilde» av virkeligheten ved bruk av den kvalitative metodem, men det viktigste er at metoden er valgt hensiktsmessighet med tanke på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

3.4 Utvalg

Et utvalg fungerer som et verktøy for forskeren, og et utvalg av antall enheter gjøres fordi arbeidsmengende med å ta alle enhetene blir for omfattende, selv om en burde gjort det «... for å få en fullstendig oversikt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Denne oppgaven undersøker, *hvordan operasjonaliseres forholdet mellom fortid, samtid og framtid i lærebøkene for 9. trinn?* Så i dette tilfellet måtte jeg ha analysert og gjennomgått alle lærebøkene i samfunnsfag for 9. trinn, dette ville blitt for omfattende, derfor benyttes det et utvalg. Hvis en benytter kvantitativ metode ønsker forskeren et representativt utvalg, og kan bruke sannsynlighetsutvelging (Larsen, 2017, s. 89). Men i denne oppgaven kan en argumentere for at det mest hensiktsmessig er å benytte seg av en ikke-sannsynlighetsutvelging (Larsen, 2017, s. 89).

Ved ikke-sannsynlighetsutvelging er ikke utvalget tilfeldig, forskeren har bestemt hvilke enheter som skal være med, og da hvilke som blir utelatt. Dette kan forårsake at forskeren ikke vet om det blir foretatt et representativt utvalg av enhetene (Larsen, 2017, s. 89). Noe som er sentralt er at funnene uansett skal kunne ha en overføringsverdi, og dermed kunne være med å belyse problemstillingen (Larsen, 2017, s. 89). Selv om utvalget ikke er tilfeldig bør forskeren være bevissthet rundt utvelgelsen av enhetene, ettersom det naturligvis er avgjørende for funnene, og dermed belysningen av problemstillingen.

Forskningsmaterialet jeg benytter er lærebøker i samfunnsfag, og jeg har valgt å se på et utvalg fra de tre største forlagene i Norge. Samfunnsfagbøkene er skrevet for 9. trinn, og fra forlagene Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehaug. Bakgrunnen for dette valget er at de er tre av de største forlagene, og noen av de mest brukte i skolen. Jeg har bevisst valgt å utelate Fagbokforlaget sin bok for 9. trinn, ettersom den kun kommer som nettutgave (Fagbokforlaget, u.å.). Det kunne vært interessant for oppgaven å se på forskjellene mellom en papirbok og en nettutgave, men det vil også kunne bidratt til å ta fokuset vekk fra det jeg ønsker å forske på.

Bakgrunnen for at jeg valgte samfunnsfagbøker for 9. trinn er at der korrelerer alle lærebøkene med temaet andre verdenskrig, noe som gir en god innfallsvinkel til belysningen av problemstillingen. Når jeg skal se på de historiebevissthetens operasjonalisering, mer spesifikt de tre tidsdimensjonen og hvordan de gjør seg gjeldende i en lærebok for samfunnsfag, ønsket jeg å ta utgangspunkt i et historisk tema.

Andre verdenskrig sin relevans er fortsatt stor, og det er et tema som fortsatt engasjerer og interesserer befolkningen, og et tema som fortsatt interesserer og engasjerer barn og unge. Det har blitt lagd utallige spillefilmer om andre verdenskrig, og det produseres fortsatt filmer med søkelys på krigsårene, 1939-1945. Krig har dessverre også fått fornyet aktualitet i Europa, etter at Russland angrep Ukraina. Lærebøkene har heller ikke med så mange andre historiske hendelser, dette kan være med på å vise at andre verdenskrig fortsatt blir betraktet som en av de viktigste historiske hendelsene. Med et overblikk over lærebøkene blir det tydelig at historieaspektet i samfunnsfagsbøkene ikke er like tydelig som jeg hadde trodd. Men noe som er framtrepende er demokrati, medborgerskap, identitet og bærekraftig utvikling, som alle er tydelige den nye læreplanen, LK20.

Datamaterialet som utgjør empirien i oppgaven vil være fra lærebøkene Relevans 9 (Gyldendal), Arena 9 (Aschehaug) og Samfunnsfag 9 (Cappelen Damm). Fokuset for analysen vil være på teksten, faktaboksene og oppgaveformuleringene i de ulike kapitlene, sidetallene til kapitlene er presentert i *Tabell 1*. Lærebøkene presenteres i en tabell, ettersom det er mest oversiktlig:

| Læreverv/bok | Utgitt | Forfattere | Forlag | Kapittel og sidetall | Læreplan |
|---------------|--------|---|---------------|--|----------|
| Relevans 9 | 2021 | Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider & Kristine Borgaard Waage | Gyldendal | «Våre mørkeste år» s. 100-137 | LK20 |
| Arena 9 | 2021 | Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen & Martin Westersjø | Aschehoug | «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig» s. 130-149 «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig i Norge» s. 150-169 | LK20 |
| Samfunnsfag 9 | 2021 | Liv Bredahl, Erik Dehle, Ella Mæhlumshagen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvesen & Solbjørg Øvretveit | Cappelen Damm | «Europa før» s. 157-185 | LK20 |

Tabell 2: Lærebøkene

3.5 Lærebok

For å bedre forstå hvilket forskningsmateriale jeg studier vil jeg se på lærebøkernes rolle og hva en god lærebok i samfunnsfag er. Johnsen skriver at «Det er vanskelig å definere fenomenet lærebok» (1999, s. 9). Men i opplæringsloven skriver står det at, «Med lærebøker

er her meint alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (1998, § 9-4).

Mitt inntrykk er at mange elever tror det er læreboken de skal lære i et gitt fag, dette kan komme av at mange elever opplever at læreren bruker boken mye, og at enkelte lærere ser på læreboken som den faglige framdriftsplanen (Koritzinsky, 2014, s. 231). Koritzinsky begrunner den lærebokstyrte undervisning med tre punkter, i all korthet handler det om kompetanse, lettvinnhet og lærebokens autoritet gjennom tidligere lærebokgodkjenning (2014, s. 232). Selv om jeg opplever at mange lærere som lar seg «styre» av lærebøkene, som også Koritzinsky skriver. Så erfarer jeg at flere og flere finner alternative læringsmetoder og ressurser de kan å benytte i sin undervisning. Dette kan komme av at lærebøker er relativt dyre, og det kan være et ressurspørsmål på den enkelte skole om de før nye lærebøker eller ikke. Jeg tror flere skoleledere vil hevde at det er viktigere å få nye læreverk og lærebøker i basisfagene, framfor samfunnsfag. Men til tross for dette blir samfunnsfagbøker aktivt brukt i undervisningen, selv om flere skoler gjerne ikke har fått tilgang til de nye lærebøkene jeg benytter i mitt utvalg.

Theo Koritzinsky skriver om «... den gode lærebok», og mener at det er ti kriterier en bør overveie når en skal velge lærebok i samfunnsfag (2014, s. 233). Alle ti kriteriene er viktige i arbeidet med å velge ut en lærebok, men jeg har valgt å se på fire av kriteriene, siden disse er særlig relevante for min studie. «Bøkene må inspirere elevene til å drøfte aktuelle samfunnsspørsmål og hjelpe dem til å danne egne reflekterte oppfatninger» (Koritzinsky, 2014, s. 234). «Aktuelle samfunnsspørsmål» kan knyttes opp til samtidsforståelsen, hvor forståelsen av et samfunnsspørsmål kan være på bakgrunn av fortidsfortolket fortid. Hvis elevene bruker samtidsforståelsen og historiebevisstheten til å forstå samfunnsspørsmålet, benyttes den diagnostiserende funksjonen (Jensen, 2003, s. 68).

Det står også at «Bøkene må være preget av flersidighet i utvalget av fakta ...» (Koritzinsky, 2014, s. 233), for å etterleve dette kriteriet må lærebøkene se historiske hendelser fra ulike perspektiver. En god lærebok handler ikke kun om bokens faglige innhold, men at den også skal prøve å vekke elevens «... følelser, engasjement og handlingskompetanse og stimulere til videre læring» (Koritzinsky, 2014, s. 233). Gjennom å benytte seg av historiebevisstheten som et didaktisk verktøy ønsker en å oppnå følelser og engasjement hos elevene. Siste kriteriet treffer kjernen av problemstillingen, hvor Koritzinsky skriver at, «Bøkene må legge

til rette for oversikter, innsikt, forståelse og drøftinger om sammenhenger mellom fortid og nåtid» (2014, s. 234). Ved å se på de fire av de ti kriteriene til Koritzinsky, er det tydelig at de i større eller mindre grad kan kobles opp mot historiebevissthetsbegrepet.

3.6 Kvalitativ tekstanalyse

Som vist til i delkapittel 3.1, har jeg valgt kvalitativ tekstanalyse. For å bedre kunne forstå «datareduksjon, analyse og fortolkning av kvalitativ data» (Johannessen, 2010, s. 163), har jeg brukt boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* av Asbjørn Johannessen, Per Arne Tuft og Line Christoffersen (2010). Dette delkapittelet vil forklare en måte å arbeide med tekstanalyse på, og de strategiene som er brukt i arbeidet med å bryte ned og analysere læreboktekstene.

Innledningsvis er det nødvendig å få oversikt over hvilket datamateriale som skal analyseres, på den måten få datamaterialet ned i et kvantum en kan håndtere for videre analyse (Johannessen et al., 2010, s. 163). Utvalget og mengden som analyseres er gjort rede for i delkapittel 3.4, ved bruk av *Tabell 2*. Kvalitativ data må fortolkes og analyseres i større grad enn kvantitativ data, ettersom «... kvalitativ data ikke taler for seg selv» (Johannessen et al., 2010, s. 163). Kvantitativ data kan framstilles for seg selv og ha en nytteverdi, ettersom det blir framstilt i form av tall, og dermed ikke krever like stor grad av analyse og fortolkning. Det er ulike måter å arbeide med tekst på, men bunnlinjen er at forskeren ønsker å finne meningsinnholdet i teksten (Johannessen et al., 2010, s. 153). Meningsinnholdet vil være med på å belyse problemstillingen, og det er derfor avgjørende å organisere og være bevisst på hvordan en skal lese den utvalgte dataen (Johannessen et al., 2010, s. 155).

I arbeidet med å finne meningsinnholdet i en tekst benytter en gjerne analyse og fortolkning, disse er tett sammenvevde når forskeren behandler den kvalitative dataen, men det er likevel forskjeller som er verdt å merke seg. Analytisk arbeid innebærer å se på mindre deler og elementer fra teksten, «... målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne mønsteret i datamaterialet» (Johannessen et al., 2010, s. 164). Det å finne et mønster i datamateriale kan ha noen likheter med koding av datamateriale. I mitt arbeid koder jeg teksten, før jeg analyserer og avdekker meningen i funnene gjort ved hjelp av koding.

Den analyserte dataen skal kunne være med å belyse problemstillingen. I en analyse behandler en mindre deler av teksten, ved fortolkning ser en tekst i en større sammenheng (Johannessen et al., 2010, s. 164). Ved tolkning benytter en teori for å belyse analysen (Johannessen et al., 2010, s. 164) eller koding som har blitt brukt for å finne et mønster i datamaterialet. Gjennom disse to prosessene kan forskeren belyse, forskningsspørsmålet og problemstillingen.

3.7 Analyseprosessen

Befring skriver i *Forskningsmetoder for utdanningsvitenskap*, at det første steget i arbeidet med gjennomlesing av analyse er å danne seg et «... oversiktsbilde av innholdet» (2015, s. 113), dette opplevde jeg som det mest intuitive i møte med nytt forskningsmateriale. Når jeg bestemte meg for hvilke lærebøker jeg skulle benytte, startet jeg med å danne meg ett overordnet inntrykk av lærebøkene. Dette før jeg hadde besluttet hvilke kapitler jeg skulle benytte i den kvalitative tekstanalysen. Dette førte til at jeg tidlig, i grove trekk, fikk se om det var mønstre som var gjennomgående for alle lærebøkene. Samtidig som det hjalp meg i utvelgelsesprosessen av aktuelle kapitler, og i bortvelgelsen av Fagbokforlaget sin samfunnsfagbok.

Gjennomlesingen kan sees på som et forarbeid til selve analysen. Videre valgte jeg ut kapitlene som skulle analyseres, som nevnt korrelerer temaet andre verdenskrig med alle lærebøkene. Neste skritt var å lese gjennom alle de utvalgte kapitlene for å se etter fellestrekk, utformingen av kapitlene og om det var elementer som jeg burde være observant på før jeg gikk dypere i tekstmaterialet. På den måten etterstreber jeg at alle lærebøkene som skal analyseres, sees på med likest mulig sammenligningsgrunnlag. Selv gjør meg noen erfaringer underveis når det gjelder utformingene av de ulike lærebøkene, bruken av underoverskrifter, innhold og framtoning. En kan argumentere for at analysearbeidet starter allerede i det læreboken åpnes, fordi en umiddelbart gjør seg bevisste og ubevisste observasjoner og betraktninger. Så det og hele tiden etterstrebe ha et bevisst forhold til meg selv som forsker har vært viktig, se delkapittel 3.8.

Når de aktuelle kapitlene og temaene fra hver bok var valgt, begynte jeg å se nærmere på kapitlene. Jeg lagde en oversikt hvor jeg noterte detaljer og kjennetegn fra hvert kapittel, dette var et nokså nøysomt arbeid. I retrospekt er dette noe jeg etter all sannsynlighet kunne løst på

en raskere og mer effektiv måte. Men det bidro også til at jeg ble godt kjent med kapitlene, og at jeg hadde gode forutsetninger når jeg skulle begynne å hente ut aktuelle funn fra lærebøkene. Jeg kopierte opp alle kapitlene slik at jeg i arbeidet med teksten kunne streke under, markere tekst og notere i marginen. Jeg benyttet meg av ulike fargekoder og tegn slik at jeg lettere kunne se tydelig mønstre, og på den måten enklere finne igjen aktuelle eksempler.

De aktuelle funnene og eksemplene jeg fant, plassert jeg i en tabell for å se om noen korrelerte med hverandre, og hvilke funn som var ulike fra hverandre. Tabellen lettet arbeidet med kapittel fire og fem, da jeg hadde god oversikt over de aktuelle funnene fra hver lærebok, fellesnevnerne og ulikhetene. I utarbeidelsen av kapittel 4 legger jeg vekt på de store linjene fra lærebøkene, noen aktuelle funn og avslutningsvis et lite sammendrag fra hver lærebok. Uten at jeg i særlig grad forankrer funnene i teori og litteratur. Funnene utdypes ikke mer i kapittel 4, før noen presenteres igjen i kapittel 5 - diskusjon, da i lys av aktuell teori og litteratur.

3.8 Relabilitet

Relabilitet handler om påliteligheten til funnene gjort av forskeren. Postholm og Jacobsen trekker fram at «... den ultimate testen på relabilitet», er om en kan gjennomføre studien på et annet tidspunkt og få fram de samme resultatene, en «test-retest» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Grunnen til at en skal få det samme resultat om studien gjennomføres en gang til handler om at det er en, «... objektiv og stabil virkelighet som lar seg måle helt klart» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Men det er små nyanser som avgjøre om det blir et annet resultat, enn det som har forekommet i en lignende studie tidligere. Det kan være forskeren eller situasjonen som har endret seg, eller at en den ny studie har en annen spørsmålsstilling. Så at det er vanskelig å gjenta undersøkelser for å teste relabiliteten, er kjent både i kvalitative og kvantitative studier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Det kan også stilles spørsmålsteget med i hvilken grad en studie blir mer sann, dersom funnene blir gjentatt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224)

Så istedenfor å gjenta studien for å måle relabiliteten, så kan forskeren reflektere «... over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dette krever to ting:

- at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og

- at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224).

I de to kommende avsnittene vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har forsøkt å etterstrebe disse kulepunktene, for høyest mulig grad av relabilitet. Postholm og Jacobsen benytter intervju som eksempel, men punktene er fortsatt av relevans for denne studien. For uavhengig av metode kan forskeren fortsatt reflektere over sin egen påvirkning, og det å gjøre forskningsprosessen transparent. I møte forskningsmaterialet har jeg prøvd å være bevisst min rolle, og prøvd å analysere de ulike lærebøkene på samme grunnlag. Men at jeg som forsker blir påvirket av de ulike lærebøkene, det tror jeg. For etter å ha sett på en av lærebøkene, så har jeg fått et sammenligningsgrunnlag som tror jeg er vanskelig å unngå. For jeg tilegner meg kunnskap etter hvert som arbeidet skrider fram, og elementer ved lærebøkene som jeg ikke hadde tenkt på innledningsvis er jeg nå opplyst om. Jeg vet i større grad hva det er jeg ser etter, dette gjør at jeg som forsker muligens tar andre valg i arbeidet med forskningsmaterialet. Gjennom arbeidsprosessen har jeg prøvd å være min rolle og tanker bevisst med alle lærebøkene. For å best mulig forhindre at jeg har blitt påvirket av lærebøkene, har jeg arbeidet med dem etter tur, og gått over kapitlene flere ganger. Dette for å prøve å unngå at jeg overser noe, eller for at jeg analysere lærebøkene ulikt.

Når det gjelder punkt to, har jeg forsøkt å etterstrebe det etter beste evne i delkapittel 3.8, hvor jeg gjør rede for analyseprosessen i denne oppgaven. Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å holde en rød tråd, og etter beste evne prøvd ta leseren med på hele prosessen. I tillegg har det vært viktig å være nøye med nedskrivinger og beskrivelser, for da å være så transparent som mulig. Hensikten er at leseren skal ha oversikt over helheten i oppgaven, og at alle elementene fra oppgaven skal gjøres tilgjengelig for leseren. Dette gjør det mulig for leseren å gjøre en selvstendig refleksjon over studien som er gjennomført.

KAPITTEL 4 – LÆREBØKENE

4.1 Lærebøkernes kapitler om andre verdenskrig

I dette delkapittelet vil jeg ha en deskriptiv gjennomgang av alle kapitlene som skal benyttes i tekstanalysen. Her vil jeg beskrive hvordan hvert kapittel er bygd opp med overskrifter, hvilke tema som belyses, bilder, illustrasjoner og andre interessante bemerkninger. Formålet med denne gjennomgangen er å bli bedre kjent med lærebøkene og kapitlenes utforming, da dette kan være med å gi leseren en bedre forståelse og innsikt i lærebøkene. Etter hver deskriptiv beskrivelse av et kapittel, vil jeg analyserer lærebøkene med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende eller den anticiperende funksjonen til synet i teksten?* De funnene og analysene jeg gjør i delkapittel 4.1.2, 4.2.2 og 4.3.2, vil danne utgangspunktet for diskusjonsdelen i 5.1 og konklusjonen i delkapittel 5.2.

Grunnen til at jeg tar en lærebok om gangen, er for å unngå at det skal bli forvirrende og vanskelig å ha kontroll på hvilken lærebok som gjennomgås. Når jeg benytter ordet «delkapittel» i forbindelse med en lærebok, mener jeg hvor læreboken benytter en litt større overskrift, og det er ofte et tema som er en del av innholdsfortegnelsen i læreboken.

4.1.1 Relevans 9, Gyldendal

Relevans 9 har viet temaet andre verdenskrig 37 sider, noe som er mest av de utvalgte lærebøkene. Overskriften for kapittelet om andre verdenskrig er, «Våre mørkeste år» (Heidenreich et al., 2021, s. 100). Hovedoverskriften dekker temaene: opptakten til en ny verdenskrig, Norge under krigen, at det var en menneskeskapt katastrofe og avslutningen på krigen (Heidenreich et al., 2021, s. 4). En interessant inngang til andre verdenskrig er spørsmålet læreboken stiller innledningsvis, «Hvorfor lærer vi fortsatt om 2.verdenskrig, som varte fra 1939 til 1945?» (Heidenreich et al., s. 100). Hvis spørsmålet kan besvares vil det kunne hjelpe elevene å se temaets relevans.

Forsidens utforming er oversiktlig, med seks bilder fra fortiden, seks begreper som skal læres i løpet av kapittelet og et utdrag fra diktet «Du må ikke sove» (Heidenreich et al., 2021, s. 101). For å komme «Inn i temaet» som Relevans 9 kaller det, benytter de en tidslinje hvor de

fremhever flere av de største hendelsene fra krigen (Heidenreich et al., 2021, s. 102). Videre har læreboken fortidsfortolket krigsårene nokså kronologisk.

Gjennomgående for hele kapitelet er bruken av bilder, hvor de aller fleste er fra krigsårene, da med tilhørende bildeforklaring. Boken benytter seg også av begrepsavklaringer i marginen, og bruk av faktabokser er gjennomgående i hele kapittelet. Inntrykket mitt er at læreboken lykkes med å gi en virkelighetsnær framstilling av krigen, dette mye på grunn av bildebruken og hvordan den sammen med teksten er med på å fremheve en nær historieformidling.

Det benyttes også spørsmål og tenkestopp underveis i form av diskusjons- eller refleksjonsoppgaver. Flere av disse oppgavene vil presenteres i delkapittel 4.1.2. Det er også oppgaver etter hvert tema som ble presentert innledningsvis i delkapittelet, temaene bruker ikke oppgavetyper «finn svaret», men oppgaver som krever litt mer undersøkelse. Avslutningsvis i kapitelet er det en temaside med «Forsvaret i dag», med tilhørende «oppdrag» (Heidenreich et al., 2021, s. 135). De to siste sidene inneholder fire større kapitteloppgaver, og et sammendrag bestående av enkle faktasetninger (Heidenreich et al., 2021, s. 136).

4.1.2 Operasjonalisering av historiebevissthet

I dette delkapittelet vil jeg presentere funnene fra Relevans 9 på bakgrunn av forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende eller den anticiperende funksjonen til synet i teksten?* Som nevnt i delkapittel 1.3, tar forskningsspørsmålet utgangspunkt i en del av Jensen sin definisjon av historiebevissthetsbegrepet.

Kapitelet «Våre mørkeste år» innledes med en tidslinje (Heidenreich et al., 2021, 103), hvor læreboken har fortidsfortolket andre verdenskrig, hovedfunksjonen blir erindrende, ettersom tidslinjen ikke trekker linjer til samtiden eller framtiden. «En ny verdenskrig», som er overskriften til det første delkapittelet, fortsetter med å gi oss bakteppet for andre verdenskrig. Her forteller læreboken om situasjonen i Europa, og da spesielt i Italia, Tyskland og Sovjetunionen, dette uten å trekke noen linjer til 2000-tallet eller framtiden. Alle bildene som er benyttet ser ut til å være fra krigsårene, noe som er med å forsterke inntrykket om at læreboken konsentrerer seg om fortiden og den erindrende funksjonen. I det første

delkapittelet er det få spørsmål som har fokus på samtidsforståelsen og det å skape framtidforventninger, fokuset i oppgavene er mye på det fortidige og erindrende. I tillegg til at noen oppgaver ber elevene gjøre seg opp selvstendige tanker og egne refleksjoner (Heidenreich et al., 2021, s. 111). Unntakene er to oppgaver, hvor elevene skal se på hvordan to land «... blir styrt eller ble styrt», og «Hvordan tenker du det er best at et land blir styrt?» (Heidenreich et al., 2021, s. 111). Her skal elevene blant annet benytte seg av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom å lese delkapittelet «En ny verdenskrig», samtidig som de kan bruke sine egne erfaringer og kunnskap. I oppgavene er samtidsforståelsen et fremtredende moment, og oppgavene legger opp den diagnostiserende funksjonen, som handler om å forstå dagens samfunn.

Etter innledningen på kapittelet, rettes fokuset mot Norge, og hvordan det var i Norge under og etter krigen. I denne delen er også boken veldig erindrende, da den blant annet skriver om angrepet på Norge, Vidkun Quisling, hvordan Norge forsvarte seg, hverdagslivet og om motstandsfolk. Læreboken trekker også fram personer som samarbeidet med tyskerne. Læreboken framstiller ikke Norge som et rosenrødt land, men at det var hendelser under andre verdenskrig som en med et nåtidsblikk kan se tilbake på med vantro, læreboken trekker eksempelvis fram henrettelsen av Vidkun Quisling (Heidenreich, 2021, s. 123). Her blir samtiden gjeldende i teksten, da de skriver at dødsstraff er forbudt i dag (Heidenreich, 2021, s. 132), men læreboken skriver ikke at dødsstraff var forbudt på midten av 1900-tallet også. Relevans 9 løfter også fram hvordan norsk politi hjalp til med å deportere jøder og rom til konsentrasjonsleirer i, og utenfor Norge. Oppgavedelen til «Norge i krig» er faktaorientert (Heidenreich et al., 2021, s. 119), og har ingen oppgaver som hjelper elevene med å forstå deres egen samtid eller skape framtidforventninger.

Neste delkapittel er «En katastrofe skapt av mennesker», her ser Relevans 9 på de enorme sivile tapene under andre verdenskrig, da spesielt jødeforfølgelsen og holocaust. Læreboken fortsetter som tidligere, og er veldig fortidsfortolkende og erindrende, men det er et par funn fra læreboken som kan fremme den diagnostiserende funksjonen. Det ene eksempelet fra dette delkapittelet er snublesteinene. «Slike «snublesteiner» i asfalten markerer steder der jøder eller andre ofre for nazismen bodde eller arbeidet før krigen. Mennesker som har navnet sitt på slike steiner, kom aldri tilbake ...» (Heidenreich, 2021, s. 124). Verdt å bemerke at sitatet er hentet fra en bildetekst. Avslutningsvis i delkapittelet er det en oppgave med linjer til

samtiden. I oppgaven skal elevene lage en kampanje mot hets og diskriminering i Norge, i dag (Heidenreich, 2021, s. 125).

Siste delkapittel er «Det store sammenbruddet», også her er teksten tydelig fortidsfortolkende og erindrende. Men i likhet med tidligere oppgaver i læreboken er det et par eksempler hvor samtidsforståelsen er et framtrødende moment, hvor historiebevisstheten da vil ha en diagnostiserende funksjon. Relevans 9 skriver om atombombene som ble sluppet over Nagasaki og Hiroshima, og presenterer på samme side en oversikt over antall atomvåpen som Russland, USA, Frankrike, Kina, Storbritannia, Pakistan, India, Israel og Nord-Korea hadde i 2018 (Heidenreich, 2021, s. 130). Her får elevene lære om de enorme konsekvensene det å benytte seg av et atomvåpen kan få, og har fått. Eksempelet er hentet fra en faktaboks i margen. I en av oppgavene i læreboken skal elevene bruke fortiden når de skal reflektere over hvorfor de tror atomvåpen ikke har blitt benyttet etter Hiroshima og Nagasaki. «Atombombene over Hiroshima og Nagasaki er de eneste atombombene som har blitt brukt i krig. Hva tror du kan være årsaker til at ingen har brukt atombomber i krig igjen?» (Heidenreich et al., 2021, s. 130).

Mot slutten av det siste delkapittelet blir elevene presentert for forsvarsalliansen Nato. «I Nato skulle ikke-kommunistiske land på begge sider av Atlanterhavet samarbeide om vern mot kommunismen, særlig mot Sovjetunionen» (Heidenreich et al., 2021, s. 131). I forbindelse med den lille gjennomgangen av Nato er det ingen oppgaver. Avslutningsvis i «Det store sammenbruddet» trekker læreboken fram oppgjøret i Norge etter krigen, og at enkelte landssvikere måtte bøte med livet (Heidenreich et al. 2021, s. 132).

Desto nærmere avslutningen på kapittelet en kommer, jo mer framtrødende er fokuset på samtidsforståelse og den fremtidsrettede delen, enn tidligere i kapittelet. Selv om det gjennom hele boken har vært en klar overvekt av fortidsfortolkning og erindring. Men på to av de siste sidene bytter boken litt vinklingen, de to sidene blir kalt «Forsvaret i dag» og «Utforsk», det er en temaside og en oppgaveside. (Heidenreich, 2021, s. 135). Temasiden forklarer kort verneplikten i Norge, Cyberangrep og norske soldater i utlandet (Heidenreich et al., 2021, s. 134). «Fra gammelt av har det vært viktig for et land å beskytte de fysiske grensene sine. I våre dager er også viktig å beskytte oss mot at en fiende ødelegger data- og telekommunikasjonen vår» (Heidenreich et al., 2021, s. 134). Det blir tydelig at vi i dag står ovenfor nye trusler sammenlignet med for 80 år siden. I den utforskende delen er det

oppgaver som handler om nettopp det å utforske ulike temaer som omhandler Norge og krig i andre land (Heidenreich et al., 2021, s. 135). «Skriv ned tankene dine om hva det er vi har i Norge som er verdt å forsvare», dette er et eksempel på en av oppgavene (Heidenreich et al., 2021, s. 135). Samtidsfokuset i de «utforskende-oppgavene» er større enn i de andre kapitteloppgavene, og oppgavene har en tydelig sammenheng med temasiden «Forsvaret i dag».

4.1.3 Sammendrag

Hele kapitlet bærer i stor grad preg av det framtrede momentet fortidsfortolkning, dette bidrar til historiebevissthet gjennom den erindrende funksjonen. Samtidsforståelsen kommer til uttrykk i enkelte setninger, bildetekster og spørsmål. Søkelyset på samtiden blir også større utover i kapitlet. Læreboken bidrar i liten grad til dannelse av framtidforventninger, da heller ikke den anticiperende funksjonen, som handler om å lage antakelser om hva som vil skje i framtiden. «Hvorfor lærer vi fortsatt om 2.verdenskrig, som varte fra 1939 til 1945?» (Heidenreich et al., s. 100). Dette spørsmålet stilte læreboken innledningsvis, og etter å ha gjennomgått læreboken kan en argumentere for at elevene har fått et godt utgangspunkt for å kunne svare på spørsmålet.

4.2.1 Arena 9, Aschehaug

Samfunnsfagboken utgitt av Aschehaug er delt opp i tre deler: «Individ og samfunn», «Demokrati og deltakelse» og «En bærekraftig verden» (Hellerud et al., 2021, s. 6). Andre verdenskrig kommer innunder «Demokrati og deltakelse», og er videre delt inn i to kapitler. Jeg har valgt å inkludere begge kapitlene i mitt utvalg, ettersom temaene og mengden da i større grad vil samsvare med de to andre lærebøkene. Til sammen har delkapitlene 35 sider fordelt på to kapitler, det ene er, «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig» med delkapitlene: «Mellomkrigstiden – demokratier under press», «Krigen», «Holocaust» og «Konsekvenser». Neste kapittel er «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig i Norge», med delkapitlene: «Norge i Mellomkrigstiden», «Krig! Norge angripes og okkuperes», «Mostand og hverdagsliv», «Forfølgelsen av jødene» og «Frigjøringen» (Hellerud et al., 2021, s. 6).

Teamene som læreboken er delt inn i er tydelig inspirert av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), spesielt interessant er det at andre verdenskrig kommer innunder «Demokrati og

deltakelse». Dette kan være med på å si noe om hvordan læreboken vinkler temaet andre verdenskrig. I analyse- og diskusjonsdel blir det spennende å se om det er tydelig framtreddende i teksten og oppgavene.

Begge kapitlene har lik utforming av forside, da med tilhørende overskrift, mål for kapitlet, et lite innledningsavsnitt og «før du leser»-spørsmål (Hellerud et al., 2021, s. 131).

Gjennomgående for hele boken er at «lay-outen» er nokså voksen i uttrykket. Grunnen til det skyldes lange sammenhengende tekster og ikke veldig hyppig bildebruk, i tillegg opplever jeg teksttypen mindre appellerende til målgruppen. Kapitlene benytter heller ikke begrepsforklaringer eller faktabokser. Dette underbygger inntrykket om at den kan være tyngre å lese, og at elever på 9.trinn kunne hatt nytte av avklaringer underveis i leseprosessen. Bildene som benyttes er bilder fra fortiden, det benyttes også kart som er med på vise inndeling av aksemaktene og de allierte, i tillegg at de viser framrykkingen av aksemaktene (Hellerud et al., 2021, s. 141-155).

Innad i hvert delkapittel er oppbygning av teksten kronologisk. Underveis i delkapitlene benytter forfatterne spørsmål som har som formål å lede til diskusjon og utforskning. Når læreboken er ferdig med et delkapittel kommer det spørsmål til teksten, med spørsmålstypene «reflekter» og «finn svaret». Avslutningsvis i begge kapitlene er det større oppgaver, som stiller økt krav til undersøkelse og forståelse. Sammendragene er utformet med kulepunkter (Hellerud et al., 2021, s. 149-169).

4.2.2 Operasjonalisering av historiebevissthet

Innledningsvis i kapitlet står det fem ulike mål som elevene skal kunne når de er ferdige med kapitlet «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig» (Hellerud et al., 2021, s. 130). Fire av målene har søkelys på fortiden, mens det siste målet er å «Forklare noen langsiktige konsekvenser av krigen» (Hellerud et al., 2021, s. 130). Her ser læreboken til elevenes samtid, og om de kan forstå noe av dagens situasjon på bakgrunn av fortidige hendelser. Dette kan være et frampek på at læreboken kommer til å ha fokus på samtidsdimensjonen.

Første delkapittel er «Mellomkrigstiden – demokratier under press», søkelyset er på ideologier, da spesielt nazismen. Demokrati versus diktatur er tydelig gjennomgående i det

første delkapittelet. Allerede her ser vi en tydelig vektlegging av det overordnede temaet «Demokratiet og deltakelse» (Hellerud et al., 2021, s. 6), som «rammer inn» kapitlet om andre verdenskrig. Teksten ser på opptakten til andre verdenskrig og gnisningene i Europa. Arena 9 skriver om flere hendelser og faktorer som var med på å utløse andre verdenskrig. Teksten er i stor grad fortidsfortolkende, ettersom den ser på det som skjedde i årene før 1939 uten at de ser det i sammenheng med situasjoner i elevenes samtid eller framtid. Men det er to oppgaver stikker seg litt ut i dette delkapittelet under oppgaveformatet «diskuter» (Hellerud et al., s. 135). Der den ene oppgaven trekker linjer til elevens samtid, ved å spørre, «Brukes begrepet «nazi» i dag? Eventuelt i hvilke sammenhenger?» (Hellerud et al., 2021, s. 135). I den andre oppgaven, er koblingen mellom fortid og samtid mer subtil. «Hva tror du kan være mulig årsaker til at innbyggerne i et land ønsker en annen styreform enn demokrati» (Hellerud et al., 2021, s. 135).

Etter å ha sett på de bakenforliggende årsakene til andre verdenskrig er fokuset nå flyttet til delkapittelet, «Krigen». Dette delkapittelet har også en kronologisk oppbygning, og trekker fram viktige hendelser, som vi har sett i ettertid har vært avgjørende for utfallet av krigen. Noen eksempler er bruddet på ikke-angrepsavtalen, invasjonen av Norge, slaget ved Stalingrad, D-dagen og atombombene over Japan (Hellerud et al., 2021, s. 139-144). Det sistnevnte stopper boken opp ved under oppgaveformatet «diskuter», hvor elevene blir presentert for følgende påstand:

«Atombomben er i dag så kraftig at den kan ødelegge alt liv på jorda. Derfor mener mange at den bør totalforbys. Også FN jobber for dette. Men noen hevder at trusselen om atomkrig har bidratt til at vi ikke har hatt en verdenskrig siden 1945. De sier at selv om atombomben er ekstremt farlig, har den likevel bidratt til å hindre stormaktene i å gå inn i en ny verdenskrig. Diskuter» (Hellerud et al., 2021, s. 144).

Sammensmeltingen mellom fortid, samtid og framtid er ikke fremtredende andre steder i delkapittelet «Krigen», da verken i tekst eller oppgaver.

De to neste delkapitlene er «Holocaust» og «Konsekvenser» (Hellerud et al., 2021, s. 145-147), dette er to mindre delkapitler. Teksten er fortidsfortolkende, men underveis i læreboken har den et oppgaveformat som heter «diskuter». Her legger læreboken ofte opp til samtidsforståelse og den diagnostiserende funksjonen gjennom oppgaveformuleringene. I en

oppgave skal elevene diskutere holdningene som var til jødene under andre verdenskrig, og hvordan kan vi unngå at noe lignende skjer igjen (Hellerud et al., 2021, s. 146). I neste delkapittel «Konsekvenser», ser læreboken på nettopp konsekvensene av andre verdenskrig, stikkordene er: FN, Vest-Tyskland, Øst-Tyskland og den kalde krigen (Hellerud et al., 2021, s. 147). Det er ingen funn fra teksten som tilsier at læreboken ønsker å fremme den diagnostiserende eller anticiperende funksjonen. Men den stiller et interessant spørsmål underveis i teksten, «Hvordan kan man unngå en ny krig?» (Hellerud et al., 2021, s. 147). Dette er et spørsmål som er innbakt i teksten, så det er tydelig at koblingen mot samtiden eller framtiden gjør seg gjeldende i spørsmålsformuleringene. Til delkapittelet «Konsekvenser» benytter de også faktaspørsmål i oppgaveutformingen, utformet som «finn svaret»-spørsmål (Hellerud et al., 2021, s. 147). Et eksempel på en slik oppgave er, «Hvor ble atombomber brukt for første gang i krig?» (Hellerud et al., 2021, s. 147). Oppgaven får en erindrende funksjon, men elevene må i liten grad fortidsfortolke.

Avslutningsvis i kapitlet «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig» er det ulike oppgavetyper, og et sammendrag. Det er tre oppgaver som mulig kan bidra til samtidsforståelse, og da den diagnostiserende funksjonen. Hvor to av oppgavene er utforskende og en er diskusjonsoppgave (Hellerud et al., 2021, s. 148). Den ene oppgaven fokuserer på snublesteiner og holocaust, og spør, «Hvorfor er det viktig å lære om dette på skolen, tror du?» (Hellerud et al., 2021, s. 148). En annen oppgave som også skal være utforskende handler om propaganda da i fortiden og samtiden. Et lite utdrag fra spørsmålet er, «Hva er propaganda, og hvordan brukes den? Finnes det eksempler fra vår tid hvor propaganda har blitt brukt?» (Hellerud et al., 2021, s. 148). Diskusjonsoppgaven spør om, «Er det riktig å hedre dem og arrangere minnestund knyttet til attentatforsøket?» (Hellerud et al., 2021, s. 148). Interessant at en så stor andel av de siste oppgavene i kapitlet har et så tydelig samtidsfokus.

Kapittel syv heter «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig i Norge» (Hellerud et al., 2021, s. 150). En kan igjen bemerke seg det som ble nevnt i delkapittel 4.2.1, som handler om fokuset på det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er tydelig i innledningsavsnittet at det skal være viktig også i dette kapitlet (Hellerud et al., 2021, s. 151). Innledningsvis presenteres også læringsmålene for kapitlet. Et av dem er å «Forklare hvordan hendelser andre steder i verden påvirker hendelser i Norge» (Hellerud et al., 2021, s. 150). Læringsmålet kan benyttes i

fortolkning av fortiden, diagnostiserende og muligens bidra til at elevene kan gjøre mer kvalifiserte antakelser om framtiden.

Delkapitlene som kommer, er: «Norge i mellomkrigstiden» og «Krig! Norge angripes og okkuperes» (Hellerud et al., 2021, s. 154). Teksten i begge delkapitlene er fortidsfortolkende, og bidrar til den erindrende funksjonen hos elevene. Et eksempel fortidsfortolkning er, «Angrepet var godt planlagt og ble gjennomført uten betydelige tilbakeslag» (Hellerud et al., 2021, s. 154). Det ene unntaket er bildeteksten til bildet av valgkamplakaten til Arbeiderpartiet i 1930. Spørsmålsformuleringen er, «Ville plakaten passet i dag? Hvilke elementer ville vært aktuelle og relevante i en valgkamplakat i dag?» (Hellerud et al., 2021, s. 153). Her ser vi igjen at læreboken løfter fram det overordnede temaet, «Demokrati og deltakelse». Spørsmålsstillingen knytter også sammen tidsdimensjonene fortid og samtid.

Siste delkapittel er «Mostand og hverdagsliv under krigen», men før det delkapittelet er det et veldig tidsaktuelt spørsmål, til tross for at læreboken ble skrevet før Russland angrep Ukraina. Elevene skal diskutere, «Hvis Norge ble okkupert av en fremmed stat i dag, hvordan ville du opplevd det? Hvordan tror du det ville påvirket din hverdag? Ville du samarbeidet med okkupasjonsmakten?» (Hellerud et al., 2021, s. 158). I forlengelsen av dette spørsmålet er det passende å se på en «diskuter-oppgaven» som kommer i neste delkapittel «Mostand og hverdagsliv under krigen» (Hellerud et al., 2021, s. 159).

«Da landet ble okkupert, ble innbyggerne stilt overfor en rekke valg. Ingen visste hvor lenge okkupasjonen ville vare. Diskuter fordeler og ulemper ved disse veivalgene:

- A) **Motstand.** Nekte å innordne seg. Bruke alle muligheter til å yte motstand og vise misnøye.
- B) **Samarbeid.** Akseptere at landet er okkupert, og at demokratiet er satt til side. Landet har fått et nytt styresett (diktatur), og da er det bare å følge de nye lovene og slutte opp om og støtte det nye systemet.
- C) **Nøytralitet.** En mellomting mellom a) og b). Ikke yte mostand mot de nye maktthaverne, men heller ikke slutte opp om dem mer enn nødvendig. Opptre slik at samfunnslivet går videre så godt som mulig» (Hellerud et al., 2021, s. 159).

Her flytter læreboken fokuset vekk fra fortiden og andre verdenskrig, og er mer opptatt av elevens samtid og framtid forventning.

Et annet eksempel fra «Mostand og hverdagsliv under krigen» er hentet fra en bildetekst som forklarer forsiden til «Norsk ukeblad» fra 1943. Tegneren og redaktøren av ukebladet ble arrestert, etter det som ble sett på som et hån mot Tyskland og Hitler. Teksten trekker fram at dette er mangel på ytringsfrihet, og dette er noe vi ser i «... ikke-demokratiske land også i dag» (Hellerud et al., 2021, s. 160). Her ser vi igjen den tydelige vektleggingen av demokrati og medborgerskap, som har gjort seg framtrepende flere steder i dette og forrige kapittel. Et annet eksempel fra dette delkapittelet er en oppgave som skal være utgangspunkt for diskusjon, og spør om hvordan en hadde fått tilgang til informasjon om den var kontrollert av okkupasjonsmakten? «Og hva ville det gjort med din oppfatning av virkeligheten?» (Hellerud et al., 2021, s. 162). Oppgaven kan føre til at elevene gjør antakelser om fremtiden, som da taler for at de bruker den anticiperende funksjonen.

De to siste delkapitlene i Arena 9 er «Forfølgelse av jødene» og «Frigjøringen». I det første delkapittelet (Hellerud et al., 2021, s. 164), dukker snublesteinene opp igjen. Disse ble også nevnt i en tidligere oppgave i Arena 9, men nå framtrepende gjennom bildetekst. Delkapittelet «Forfølgelse av jødene» har ingen videre kobling mellom tidsdimensjonene, og teksten er fortidsfortolkende. Kapitlet om «Frigjøringen» ser på krigsoppgjøret etter krigen, og hvem som ble straffet for handlingene begått under andre verdenskrig. En av oppgavene er, «Var det riktig å straffe mennesker som meldte seg inn i partiet? Bør det være forbudt å etablere et slikt parti i dag?» (Hellerud et al., 2021, s. 167).

Avslutningsvis i læreboken er det en del ulike spørsmålstyper og sammendrag. Her trekker verken spørsmålene eller teksten fram flere tidsdimensjoner enn fortiden. Spørsmålene er i kategoriene: «bruk begrepene», «tankekart», «tidslinje» og «utforsk» (Hellerud et al., 2021, s. 168). Som vi har sett tidligere er oppgaver fra «utforsk» vært brukt når elevene skal se de store linjene mellom tidsdimensjonene, mens de oppsummerende oppgavene i større grad har en faktaorientert spørsmålsstilling. Sammendraget på siste side er også fortidsfortolkende, med korte og konkrete kulepunkter med noen av de viktigste hendelsene (Hellerud, 2021, s. 169).

4.2.3 Sammendrag

Arena 9 delte opp andre verdenskrig i to store kapitler, dette kan være med å gjøre det mer oversiktlig, ettersom hovedkapitlene har tydelig overskrifter og læringsmål. Teksten er for det meste er fortidsfortolkende, mens en del oppgaver har fokus på samtiden og den diagnostiserende funksjonen. Læreboken har ikke mange spørsmål eller tekstutdrag som kan bidra til å skape framtidforventninger, noe som er med på å gjøre den anticiperende funksjonen mindre framtreddende. Gjennomgående for begge kapitlene er fokuset på det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), som benyttes i en del oppgaver som kan ha den diagnostiserende funksjon.

4.3.1 Samfunnsfag 9, Cappelen Damm

Samfunnsfag 9 har andre verdenskrig som en del av et større kapittel som heter «Europa før», læreboken har viet temaet 27 sider. Disse sidene fordeler seg utover delkapitlene «Mellomkrigstiden», «Andre verdenskrig», «Holocaust», «Norge under andre verdenskrig», i tillegg til temasider med «Hatretorikken lever fortsatt i Europa» og «Slutten på andre verdenskrig» (Bredahl et al., 2021, s. 4). De overnevnte delkapitlene har ingen egen forside, men begynner rett på temaet. Unntaket er delkapittelet «Andre verdenskrig», hvor læreboken bruker en dobbeltside på å fortelle Anne Frank sin historie (Bredahl et al., 2021, s. 160). Forsiden til hovedkapittelet «Europa før» har et bilde på den ene siden, noen relevante begreper og en oversikt over «Her kan du lese om» (Bredahl et al., 2021, s. 131).

Boken er luftig, og det er nokså hyppig bruk av mindre underoverskrifter. Det er fortidige bilder på omtrent hver side, da med tilhørende bildeforklaring. I marginen er det også begrepsforklaring til ord som kan være ukjent for ungdomsskoleelever. Plasseringen av delkapitlene er kronologiske, det samme gjelder innholdet innad i delkapitlene. Underveis i teksten er det sporadiske spørsmålsstopp som kan bidra til refleksjon og diskusjon rundt det elevene har lest. Noe som skiller denne læreboken fra mange andre er at oppgavene til delkapitlene kommer ikke før helt på slutten av hele kapittelet. Der har læreboken samlet alle fordypningsoppgavene fra delkapitlene i «Europa før». Det er markert hvilke oppgaver som hører til hvilket delkapittel, og oppgavene er nokså omfattende i spørsmålsformuleringen (Bredahl et al., 2021, s. 185). På siste side i kapitel fire er det et sammendrag for hele kapitlet, sammendraget benytter ikke kulepunkter eller korte faktasetninger, istedenfor er det

en kortfattet tekst som tar oss gjennom Europas historie på 1900-tallet (Bredahl et al., 2021, s. 199).

4.3.2 Operasjonalisering av historiebevissthet

Kapittelet «Europa før» tar for seg hele 1900-tallet, men for at temaene skal korrelere med de andre lærebøkene, vil jeg begynne på side 157 med «Mellomkrigstiden», og avslutte på side 185 med oppgaver fra «Kapittel 4, DEL 1» (Bredahl et al., 2021, s. 185). Dette for å få best mulig sammenligningsgrunnlag i diskusjonsdelen, samtidig som like temaer vil ha større nytteverdi i belysningen av problemstillingen.

Det første delkapittelet er «Mellomkrigstiden». I dette delkapittelet har læreboken fortidsfortolket årene etter første verdenskrig, og elevene får opptakten til andre verdenskrig. Læreboken gjør det gjennom å fortelle om Versailles-traktaten, børskrakket, fascismen og nazismen. Sinnsstemningen i Tyskland blir beskrevet, «Det tyske folket følte seg svært urettferdig behandlet og ydmyket av de allierte gjennom Versailles-traktaten» (Bredahl, 2021, s. 159). Samtidsforståelse og framtidforventninger er ikke fremtredende i teksten eller oppgavene. Læreboken ser på ideologiene som rørte seg i Tyskland og Italia, og hvilke styresett som ble praktisert. I tillegg er det et tydelig fokus på demokratiet, eksemplifisert med, «Fascismen avviser demokratiet som styringsform ...» (Bredahl et al., 2021, s. 158).

«Andre verdenskrig» er et langt delkapittel uten avbrudd av nye delkapittel. Starten på dette kapitlet skiller seg ut, hvor det innledes med en tema-forside om Anne Frank. Teksten er fortidsfortolkende, ved unntak av en setning, «Prøv å forestille deg hvordan det var å leve så stille for en 12-13-åring, i hundrevis av dager på rad» (Bredahl, et al., 2021, s. 161). Dette eksempelet viser hvordan læreboken trekker linjer opp mot elevenes samtid, og deres livsverden.

Videre ser Samfunnsfag 9 på forløpet til andre verdenskrig, hvor teksten ikke trekker noen åpenbare linjer til verken samtiden eller framtiden. Fokuset er på Tysklands forfatning etter første verdenskrig, og oppblomstringen av nazismen og fascismen i henholdsvis Tyskland og Italia. Læreboken viser også til borgerkrigen i Spania, mellom høyre- og venstresiden. Innbakt i teksten er det formulert noen spørsmål eller oppfordringer, disse handler mye om at elevene skal forestille seg hvordan det var å leve i Tyskland under andre verdenskrig.

(Bredahl et al., 2021, s. 163). Den type oppgaveformulering kjenner vi igjen fra forsiden med Anne Frank. Det at spørsmål og oppfordringer kommer underveis i teksten kan være fordi læreboken venter med kapitteloppgavene helt til slutt. Det kan argumenteres for at ingen av spørsmålene som kommer underveis fra side 161 til 164 fremmer samtidsforståelse, eller bidrar til den diagnostiserende funksjonen. Oppgavene som kommer avslutningsvis i kapitlet, men som er knyttet opp mot denne delen av læreboken, er tydelig erindrende og faktaorienterte (Bredahl et al., 2021, s. 185).

En ny underoverskrift fra delkapittelet «Andre verdenskrig» er, «Andre verdenskrig bryter ut» (Bredahl et al., 2021, s. 164). Fra den overskriften har læreboken en kronologisk oppbygning, og starter med Tysklands invasjon av Østerrike og Sudetenland, før de avslutter med å se på det «Det blodige «Slaget om Stalingrad»» (Bredahl et al., 2021, s. 164-165). Som nevnt tidligere er teksten fortidsfortolkende, det er heller ingen oppgaver i denne delen som kan være med å skape den diagnostiserende eller anticiperende funksjonen. Neste overskrift går noen år tilbake i tid, og ser på «Angrepet på Pearl Harbor», og kort hvilken rolle USA sin involvering i krigen skulle få (Bredahl et al., 2021, s. 166). I neste avsnitt har læreboken kommet til slutten av krigen, og læreboken bruker et kort avsnitt på å fortelle om D-dagen (Bredahl et al., 2021, s. 166).

Neste overskrift er «Forfølgelsen av tyske jøder», fordelt over fire avsnitt og to tilhørende spørsmål, spørsmålene er det siste før en dobbeltside om holocaust (Bredahl et al., 2021, s. 167). I disse avsnittene ser læreboken spesielt på de tyske jødene sin situasjon før og under krigen, teksten trekker også fram Krystallnatten (Bredahl et al., 2021, s. 166). Et av spørsmålene som blir brukt under dette delkapittelet kan en argumentere for at kan bidra samtidsforståelse, og fremme den diagnostiserende funksjon, ettersom spørsmålsstillingen er: «Kan situasjonen for jødiske flyktninger i 1930-årene sammenlignes med hvordan flyktninger har det i vår tid?» (Bredahl et al., 2021, s. 167). Her bruker læreboken er fortidig hendelse i spørsmålsstillingen, samtidig som de ønsker en refleksjon rundt en aktuell problemstilling i elevenes samtid. Det siste spørsmålet er mer av en ikke-historisk-karakter, «Hvor enkelt er det egentlig å komme i sikkerhet i et annet land – for eksempel i Norge» (Bredahl et al., 2021, s. 167). Selv om læreboken går litt vekk fra andre verdenskrig i spørsmålsstillingen, kan læreboken også her bidra til en utvikling av elevenes samtidsforståelse og diagnostiserende funksjon.

Samfunnsfag 9 benytter det de betegner som «temasider» for å gjennomgå holocaust og dødsleiren Auschwitz. Teksten forklarer hvilke folkegrupper som var spesielt utsatt, men fokuset er tydeligst på jødeutryddelsen. Auschwitz blir regnet som en av de mest brutale dødsleirene, det kommer også tydelig fram i teksten. Læreboken gir grusomhetene et bilde gjennom dette eksempelet, «Czeslawa Kwoka var 14 år da hun ble henrettet i Auschwitz 18. februar 1943, med en giftsprøyte rett i hjertet» (Bredahl et al., 2021, s. 168). Læreboken gjør ingen frampek, og bruker heller ikke holocaust til å forklare sammenlignbare situasjoner i dag eller jødene situasjon i dag. Læreboken har ikke egne oppgaver til dobbeltsiden om holocaust.

Delkapittelet «Norge under andre verdenskrig» er viet seks sider, og ser på Tysklands invasjon av Norge, «Quislings høyforræderi», «Motstandskampen», «Deportasjon av norske jøder», «Anti-jødiske holdninger» og «Et skammens kapittel i Norges historie» (Bredahl et al., 2021, s. 170-175). Når læreboken forteller om Tysklands invasjon og Quislings inntreden som ministerpresident, formidles det fortidsfortolkende.

«Quisling – som ledet det nasjonalistiske partiet nasjonal samling – hadde hemmelige samtaler med Hitler. Stortinget mottok noen illevarslende meldinger om tysk interesse for Norge, med siden Quisling manglet politisk makt, ble tipsene aldri tatt på alvor. Det burde de ha blitt» (Bredahl et al., 2021, s. 170).

Videre skriver læreboken kort om Quislings forræderi, og at han ble dømt til døden etter krigens. Fokuset på enkeltpersoner fortsetter litt videre, da under overskriften «Deportasjonen av norske jøder» (Bredahl et al., 2021, s. 171).

«Så skjedde det som skulle gi norske okkupasjonsmyndigheter og tyske myndigheter et påskudd for å masse-arrestere jødiske menn i Norge: 22. oktober 1942 ble en grensepolitimann skutt av en grenselos som skulle føre ni jødiske flyktninger i sikkerhet i Sverige. Hendelsen ble slått opp stort i alle avisene: Det var *jødene* som fikk skylden for drapet» (Bredahl et al., 2021, s. 172).

Her blir elevene gitt et innblikk i hvordan en enkeltperson kan være med å prege sin egen, og andre sin, samtid og framtid. Elevene gjøres bevisst på at de er historieskapte og historieskapende.

I forbindelse med overskriften «Deportasjonen av norske jøder», trekker læreboken linjer mellom demokratiet og diktaturet, og at regjeringen som overtok «... ikke hadde noe makt fra folket ...» (Bredahl et al., 2021, s. 171). Læreboken er gjennomgående opptatt av fraværet av demokrati under krigen, og delkapittelet utelukkende skrevet fortidsfortolkende.

Videre i delkapittelet «Deportasjon av norske jøder» trekker læreboken fram arbeidsleiren Berg i Norge, og at nordmenn var blant arbeiderne (Bredahl et al., 2021, s. 172).

Deporteringen av jødene fortelles gjennom avgangene til «Donau» og «Monte Rosa», som var de mest omfattende deporteringene av norske jøder. Læreboken betegner det som «En av de mørkeste dagene i den norske krigshistorien» (Bredahl et al., 2021, s. 172). I det siste avsnittet skriver læreboken at, «Det er viktig at vi tør å stille de vanskelige og vonde spørsmålene slik at vi kan lære av det som skjedde» (Bredahl et al., 2021, s. 173). Etterfulgt av spørsmålene: «Hvorfor tror du ingen av nordmennene som visste om arrestasjonsplanene, advarte de norske jødene?» og «Kan vi si at folk i Norge var uten skyld i at hundrevis av norske jøder ble drept i tyskernes konsentrasjonsleirer?» (Bredahl et al., 2021, s. 173). Her legger læreboken opp til at elevene skal kunne fortidsfortolke, og oppgavene kan dermed få en erindrende funksjon.

Samfunnsfag 9 fortsetter å sette søkelyset på jødernes historie, og skriver om «Anti-jødiske holdninger» og «Et skammens kapittel i Norges historie» (Bredahl et al., 2021, s. 174).

Læreboken trekker fram hvordan de antisemittistiske holdningene levde videre etter krigen, og de forholdene jødene kom tilbake til. For eksempel skriver de at, «De få jødene som hadde overlevd konsentrasjonsleirene, dro hjem til Norge etter krigen og oppdaget at det bodde fremmede personer i boligene deres – gjerne fullt møblert med alle eiendelene deres» (Bredahl et al., 2021, s. 174). Læreboken tar ikke tematikken inn i samtiden, da de ikke forteller om jødernes situasjon i Norge i dag eller utviklingen fram til i dag.

Det siste om jødene i Norge under andre verdenskrig kommer etter overskriften, «Beklagelsen kom altfor seint» (Bredahl et al., 2021, s. 175). Læreboken er nærmere elevenes samtid, da den vektlegger at den offentlige beklagelsen for det som skjedde med jødene under andre verdenskrig ikke kom før i 2012 (Bredahl et al., 2021, s. 175). I forlengelsen av beklagelsen skriver forfatterne av læreboken at, «For oss som ikke har opplevd krig, er det lett å være etterpåkklok» (Bredahl et al., 2021, s. 175). Dette kan oppleves noe på siden, men interessante at læreboken bruker benevnelsen «oss», elever i norske klasserom har veldig ulik bakgrunn og flere har opplevd krig. De skriver også at «De aller fleste blir passive om det er krig i landet

deres» (Bredahl et al., 2021, s. 175). Er mennesker passive hvis de forsøker å flykte fra krigen eller gjemme seg for bombene? Læreboken drar videre inn elevenes samtid og framtid gjennom spørsmålet, «Hvordan ville du og jeg reagert i en slik ekstrem situasjon?» (Bredahl et al., 2021, s. 175). Læreboken har også med bilde og bildetekst om snublesteinene som er plassert rundt om i Europa, som et minnesmerke for jødene som døde under krigen (Bredahl et al., 2021, s. 175).

Samfunnsfag 9 har hatt temasider for holocaust, dette gjør læreboken en gang til med en ny dobbeltside, nå med overskriften «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa». Innledningsvis ser sidene på dagens situasjon i Europa, hvor den trekker fram noe av hat-retorikken, og at minoriteter, innvandrere og flyktninger er særlig utsatt (Bredahl et al., 2021, s. 176). Videre «snakker» teksten direkte til leseren.

«Tror du at alle mennesker er født like og er like mye verdt? I så fall er det umulig for deg å bruke *jøde* som skjellsord. Du er opptatt av respekt for alle slags mennesker, helt uavhengig av religion eller etnisk tilknytning» (Bredahl et al., 2021, s. 176).

Her bruker læreboken fortiden og teamet andre verdenskrig aktivt i møte med elevenes samtid og hverdagsliv. Når det handler om ordbruk, handlinger og holdninger. Avslutningsvis gjør teksten rede for hvor veldokumentert det er at holocaust skjedde, og at noen fortsatt ikke tror på de grusomme handlingene som ble begått. I oppgavedelen som kommer avslutningsvis i kapitlet vil den ene oppgaven igjen at vi skal lære av fortiden. «Hvordan kan vi lære av fortiden slik at vi ikke begår de samme feilene i dag» (Bredahl et al., 2021, s. 185).

Det som er mest interessant med temasidene «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa», er spørsmålene som kommer helt avslutningsvis i kapitlet.

«Jobb med læringspartneren din og skriv et Si ;D-innlegg med overskriften «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa». Svar på følgende spørsmål må være med i innlegget:

- Hvilke grupper av mennesker er i dag utsatt for hat-retorikk?
- Hva er årsakene til at mennesker blir utsatt for negative holdninger?
- Hvilket ansvar har vi for å kjempe mot holdninger som er diskriminerende?

- Hvordan kan vi lære av fortiden slik at vi ikke begår de samme feilene i dag?» (Bredahl et al., 2021, s. 185).

Etter temasideene kommer det siste delkapittelet, «Slutten på andre verdenskrig» (Bredahl et al., 2021, s. 178). I forbindelse med slutten av krigen nevnes ikke D-dagen, men datoene for norsk frigjørelse og japansk kapitulasjon. De neste overskriftene er «Frigjøringen av konsentrasjonsleirene» og «De hvite bussene». Læreboken har hatt et stort fokus på jødene, og de menneskelige lidelsene, så også mot slutten av kapitlet. «Selv etter krigens slutt døde titusener av fanger på grunn av sult og sykdom» (Bredahl et al., 2021, s. 179). Sidene gjør et interessant sidesprang når de forteller om «De hvite bussene». «Av de 38 overlevende norske jødene kom bare tre hjem med de hvite bussene» (Bredahl et al., 2021, s. 179). Uten at teksten hjelper elevene til å benytte seg av den diagnostiserende funksjonen, men i oppgavedelen er det en oppgave som kan få elevene til å se samtiden gjennom hendelser i fortiden. Da med spørsmålet, «Hvilke konsekvenser fikk andre verdenskrig?» (Bredahl et al., 2021, s. 185). Her gir læreboken elevene muligheten til å reflektere rundt egen samtid, ved hjelp av fortidige hendelser.

Det siste læreboken skriver om er «Nürnbergprosessen» og «De-nazifisering av Tyskland». Læreboken ser på behovet og gjennomførelsen av å holde noen ansvarlige for andre verdenskrig. I tillegg løfter læreboken fram hvordan Frankrike, Storbritannia, Sovjetunionen og USA skulle fordele Tyskland mellom seg. Samtidig som de arbeidet ulikt med å «de-nazifisere» Tyskland (Bredahl et al., 2021, s. 181). En kan også se at det er små koblinger mellom fortiden og samtiden avslutningsvis i kapitlet. Det fordi læreboken ser på maktforholdet mellom de fire landene nevnt ovenfor, og at Sovjetunionen og USA utpekte seg som de mektigste nasjonene (Bredahl et al., 2021, s. 181).

4.3.3 Sammendrag

Samfunnsfag 9 benytter to temasider underveis i kapittelet, den ene med fokus på «Holocaust» og fortiden. Mens den andre ser på «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa», og er nærmere elevenes samtid. Læreboken er gjentatte ganger opptatt av hvordan vi kan lære av historien, det kan være med på å øke samtidsforståelsen og bidra å skape framtidforventninger. Underveis i kapittelet er det noen oppgaver som kobler fortiden og samtiden sammen, mens oppgavene som kommer etter endt kapittel er mer opptatt av

fortiden. I starten av kapitlet er det fokus på demokrati og diktatur, dette i tråd med et av de tverrfaglige temaene, «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Et annet tema som tar betydelig plass i læreboken, er jødene og de menneskelige lidelsene under andre verdenskrig.

KAPITTEL 5 – DISKUSJON

Utgangspunktet for oppgaven var å belyse problemstillingen «*hvordan operasjonaliseres forholdet mellom fortid, samtid og framtid i lærebøkene for 9. trinn*». For å belyse problemstillingen har jeg gjort en kvalitativ tekstanalyse av lærebøkene Relevans 9, Arena 9 og Samfunnsfag 9. I dette kapitlet vil jeg trekke fram aktuelle funn, likheter og ulikheter mellom lærebøkene, og diskutere de i lys av aktuell teori og litteratur. På den måten konkretisere og gjøre rede hva som kan ha en erindrende, diagnostiserende og eller en anticiperende funksjon. Delkapittel 5.1 vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet, før jeg i delkapittel 5.2 konkluderer og belyser problemstillingen.

5.1 Diskusjon – «*på hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen til synet i teksten?*»

Forskningsspørsmålet jeg tok utgangspunkt i var, «*På hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen til synet i teksten?*»? Dette forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i de tre tidsdimensjonene, som var helt sentrale i utformingen av problemstillingen.

Jeg mener det viktig å være klar over at lærebøkene ikke kan forstås alene, men at den fungerer i et samspill sammen med læreren og eleven(e). Dette er noe masteravhandlingen tar lite hensyn til, da den kun ser på tekstens og oppgavens mulige funksjon, i sin «reneste form». Bakgrunnen for at jeg nevner dette samspillet, er fordi alle lærebøkene er gjennomgående fortidsfortolkende, noe som kan bidra til den erindrende funksjonen. Men at utdrag fra lærebøkene som er fortidsfortolkende fortsatt kan skape historiebevissthetens diagnostiserende eller anticiperende funksjon, i samspill med lærer og medelever, skal ikke utelukkes. Et eksempel er dette utdraget fra Arena 9, som kan kobles opp mot krig mellom Russland og Ukraina, «Hitler hadde et ønske om å gjøre Østerrike til en del av det tyske riket, og 1938 rykket Tyskland inn i Østerrike ... Han ønsket et enda større Tyskland ...» (Hellerud et al., 2021, s. 137). Utdraget kan være en åpning for å snakke om hvordan Tyskland, og nå Russland angriper et land de mener de har rett på.

Det kan argumenteres for at bruken av så mye erindrende tekst er nødvendig for at elevene skal kunne svare på de ulike spørsmålsutformingene. Samtidig er det nødvendig hvis elevene

skal forstå samtiden og framtiden med utgangspunkt i fortiden. Hvis teksten hadde fokusert mer på å bidra til den diagnostiserende eller anticiperende funksjonen, ville elevene kunne mistet mye viktig og relevant informasjon fra krigsårene. Lærebøkene bruker teksten som et viktig utgangspunkt og informasjonskilde for at elevene skal kunne arbeide med spørsmålene i boken, som varierer fra å være «finn svaret», «diskuter» og «reflekter». Finn svaret oppgavene krever mindre tankevirksomhet, og er ofte reproduksjon av fortidsfortolkningen lærebøkene allerede har gjort. Som dette eksempelet fra Arena 9, «Hvor ble atombomber brukt for første gang i krig?» (Hellerud et al., 2021, s. 147). Denne spørsmålstypen benytter også Relevans 9, mens flere av Samfunnsfag 9 sine oppgaver har lik oppbygging og funksjon, selv om de bruker et annet oppgavenavn. Fortidsfortolkende tekst og erindrende spørsmål er tydelig i alle de utvalgte lærebøkene.

Det interessant å bemerke seg hvilke tema som belyses i lærebøkene, gjennomgående for Samfunnsfag 9 er den store vektleggingen av jødeforfølgelsen og holocaust. Noe som gjør dette ekstra tydelig er temaside «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa» (Bredahl et al., 2021, s. 176) og «Holocaust» (Bredahl et al., 2021, s. 168). Hvor førstnevnte ser koblinger til samtiden, mens sistnevnte er tydelig erindrende. Relevans 9 har også siden «Forsvaret i dag» (Heidenreich et al., 2021, s. 134), som tar leseren inn i samtiden. Til forskjell fra Samfunnsfag 9, er ikke andre verdenskrig så framtrædende i Relevans 9 sin temaside, «Forsvaret i dag».

Før vi går videre til samtidsforståelsen og den diagnostiserende funksjonen, vil jeg se på noe som er felles for alle lærebøkene, og som jeg med utgangspunkt i teorien plasserer et sted mellom fortidsfortolkning og samtidsforståelse. Et tema som er gjennomgående for alle lærebøkene er snublesteinene, da med et bilde og tilhørende bildetekst. Slik jeg forstår Kvande og Naastad kan snublesteinene være et «... tilrettelagt erindringssted» (2020, s. 231), noe som da kan virke fortidsfortolkende og erindrende. Samtidig synes jeg det interessant å være åpen for at framstillingen av snublesteinene kan bidra til den diagnostiserende funksjonen. Ettersom snublesteinene «smelter» inn i samtiden, og knytter fortiden og samtiden sammen. For å kunne forstå snublesteinene sin plassering og betydning er elevene nødt til å ha opparbeidet seg en del fortidskunnskap, dette er med på å gjøre de to tidsdimensjonen gjensidig avhengig av hverandre, og at de virker vekselvis (Lund, 2020, s. 28).

Dette tar oss videre til samtidsforståelsen, og funnene fra teksten eller spørsmålene som kan bidra til den diagnostiserende funksjon hos elevene. For at teksten eller oppgavene skal ha en diagnostiserende funksjon, må det være nærliggende å tenke at det bidrar til at elevene, «... bruker deres historiebevidsthed til å klarlægge, hvad kendetegner den foreliggende situation, kan en tale om dens diagnosticerende funktion» (Jensen, 2003, s. 68). For at teksten eller oppgavene skal kunne bidra til denne funksjonen, er de nødt til å bruke elevenes samtid og livsverden.

Relevans 9 og Samfunnsfag 9 kommer elevenes samtid i møte med temaet hat, hets og diskriminering. Hvor Relevans 9 bruker oppgaveformuleringen, «Hvordan kan vi forhindre at hat og diskriminering oppstår og sprer seg?» (Heidenreich et al., 2021, s. 125). I samfunnsfag 9 har de temasidene «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa» (Bredahl et al., 2021, s. 176). Et eksempel på et spørsmål er, «Hvilke grupper av mennesker er i dag utsatt for hat-retorikk?» (Bredahl et al., 2021, s. 185). Ved bruk av slike oppgaver kan lærebøkene hjelpe elevene til å knytte fortiden opp til deres samtid og livsverden (Jensen, 2003, s. 8). Lærebøkene legger til rette for at oppgavene skal bidra til samtidsforståelse, og at elevene dermed benytter seg av den diagnostiserende funksjonen. Med dette eksempelet operasjonaliserer også lærebøkene et av kompetansemålene etter 10.trinn: «... og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Verdt å bemerke seg at lærebøkene i disse eksemplene trekker inn samtiden, uten at det er tydelig knyttet opp mot andre verdenskrig.

Et av tre gjennomgående tverrfaglige temaer i den nye læreplanen er «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er det tydelig at alle lærebøkene har tatt hensyn til, men det er mest framtrædende i Arena 9. Å trekke inn demokrati og medborgerskap i kapitlet om andre verdenskrig, gjør det enda mer aktuelt å benytte seg av samtidsforståelse, og den diagnostiserende funksjonen. Dette fordi det er et ikke-historisk tema, og som det da kan være enklere kan se sammenhenger til samtiden og framtiden med. I Arena 9 kommer kapitelene: «Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig» og «Okkupert – mellomkrigstiden og annen verdenskrig», under delen «Demokrati og deltakelse» (Hellerud et al., 2021, s. 6). Læreboken har også oppgaver knyttet til demokrati og samtiden. Relevans 9 har også en oppgave hvor demokrati er fokus, oppgave ber elevene om å velge seg to land, et demokrati og et diktatur, hvor de skal lage en presentasjon om «... hvordan hvert av disse landene blir eller ble styrt» (Heidenreich et al., 2021, s. 111). Her kan

elevene velge om de vil konsentrere seg om fortiden eller samtiden, i tillegg er det interessant å se at oppgavene igjen beveger seg litt vekk fra andre verdenskrig i møte med samtiden.

Noe annet som tar mye plass i lærebøkene er holocaust og jødeforfølgelsen, spesielt i Samfunnsfag 9 er tematikken viet mange sider. Jensen skriver at en aktiverer historiebevisstheten når en arbeider med fortiden, og historiebevisstheten hjelper oss å navigere gjennom tid og rom (Jensen, 2014, s. 16). I eksempelet under hentet fra Samfunnsfag 9, bruker læreboken fortiden for å sammenligne, og for å bedre kunne forstå samtiden. Da den spør, «Kan situasjonen for jødiske flyktninger i 1930-årene sammenlignes med hvordan flyktninger har det i vår tid?» (Bredahl et al., 2021, s. 167). Så det å arbeide med fortiden og samtiden, sammen, vil kunne slik jeg forstår Jensen være til stor hjelp for å utvikle historiebevisstheten, og at den diagnostiserende funksjonen blir nyttiggjort. Eksempelet viser også hvordan læreboken har to formål i samme oppgaven. Den bidrar til elevenes samtidsforståelse og diagnostiserende funksjon, samtidig som læreboken bevarer sentrale elementer fra andre verdenskrig i spørsmålsstillingen.

Diskusjonsdelen har nå sett på den erindrende og diagnostiserende funksjonen, avslutningsvis gjenstår den anticiperende funksjonen. «Hvor mennesker bruker deres historiebevissthet til at utarbejde et sæt fremtidsforventninger, kan man tale om dens anticiperende funktion», skriver Jensen (2003, s. 68). Så elevene kan bruke historiebevisstheten sin til å skape framtidsforventninger, som da fremmer den anticiperende funksjonen. Et eksempel fra Arena 9 som krysser tidsaksen mellom samtid og framtid er oppgaven hvor elevene skal diskutere fordeler og ulemper ved å: A) yte motstand, B) samarbeide og C) være nøytrale (Hellerud et al., 2021, s. 159). Med bakgrunnen i fortidsfortolkningen av andre verdenskrig, skal elevene diskutere hva de ville valgt hvis Norge igjen skulle være under okkupasjon. I tillegg til den anticiperende funksjonen, så er elevene fortidsbrukere (Jensen, 2014, s. 15), samtidig er det mulig å få fram at elevene ikke kun er historieskapte, men også historieskapende (Jensen, 2014, s. 37). En kan argumentere for at dette spørsmålet har fått forsterket aktualitet, da på bakgrunn av Russlands invasjon av Ukraina.

Som vist i eksempelet ovenfor kan det være vanskelig å skille den diagnostiserende og anticiperende funksjonen, dette ettersom det er elevene som i stor grad avgjør hvilken funksjon som blir mest framtreddende. To eksempler som er interessante er Arena 9 og Relevans 9 sin vinkling til bruken av atomvåpen, da både i Hiroshima og Nagasaki, og om

disse masseødeleggelsesvåpnene skal forbys i dag? Arena 9 bruker en «diskuter-oppgave», hvor de skriver, har atomvåpnene «... bidratt til å hindre stormaktene i å gå inn i en ny verdenskrig. Diskuter» (Hellerud et al., 2021, s. 144). «Hva tror du kan være årsaker til at ingen har brukt atombomber i krig igjen?» (Heidenreich et al., 2021, s. 130) spør Relevans 9. Spørsmålene handler da både om samtiden, men også om framtiden, eksempelvis kan en stille seg spørsmålene: «hvilke framtidige antakelser gjør en seg dersom atomvåpen forbys»? Og «hvordan er situasjon med tanke på atomvåpen i dag»? Her kan elevene bruke erfaringsrommet, for å skape en forventningshorisont (Jensen, 2003, s. 59).

Som sett i tidligere eksempler blir elevene aktivisert i møte med egen samtid og framtid, mens elevene er passive i fortidsfortolkningen, men får nyttiggjort seg av den erindrende funksjonen i en del spørsmål. En grunn til at det kun er spørsmålene som fremmer den diagnostiserende funksjonen er fordi elevene selv, da aktivt må «... bruke deres historiebevissthet ...» (Jensen, 2003, s. 68), i møte med samtiden og framtiden. Det er interessant at teksten er så fortidsfortolkende, men som nevnt tidligere i delkapittelet vil elevene kunne ha mistet mye viktig og relevant informasjon fra krigsårene om lærebøkene hadde fokusert mer på samtidsforståelse og framtidsforventninger i teksten. Lærebøkene gjøres også mer tidløse når tekstfokuset er så fortidsfortolkende.

Tilbake til forskningsspørsmålet, «*på hvilke måter kommer den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen til synet i teksten*»? Det er tydelig at teksten i stor grad er erindrende, med unntak av litt bildetekst og temasider. Arena 9 og Relevans 9 er ganske lik i den grad de legger til rette for den diagnostiserende funksjonen i oppgaver underveis, og på slutten av kapitelet. Samfunnsfag 9 er litt mer sporadisk med oppgavene og har noe færre diagnostiserende-oppgaver mot slutten av kapitelet, men har til gjengjeld dobbeltsiden med «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa» (Bredahl et al., 2021, s. 185). Lærebøkene er erindrende når elevene er passive lesere, mens når elevene skal være aktive er samtidsforståelsen og den diagnostiserende funksjonen tydelig i en del spørsmålsstillinger. Den anticiperende funksjon er mindre framtrædende, likevel verdt å legge til at flere av oppgavene kan skape framtidsforventninger og ha en anticiperende funksjon i samspillet mellom lærebok, elev og lærer. Tidsdimensjonene er glidende, og elevene er dermed ikke fastlåst til en av de overnevnte tidsdimensjonenes funksjoner.

5.2 Konklusjon

«Veien frem til klasserommet ble lang og kronglete. Begrepet klarte i liten grad å bli en virksom del av historiefagets praksis» (2020, s. 32), skriver Lund om historiebevissthet. Noe som kan være med å bidra til at historiebevissthetsbegrepet får fotfeste, er lærebøkernes operasjonalisering av de ulike tidsdimensjonene og deres funksjoner. Sånn som vi har sett får elevene anledning til å benytte seg av historiebevisstheten for å skape den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen, da i alle lærebøkene. Men det er likevel en tydelig inndeling av når fortid, samtid og framtiden gjør seg gjeldende i lærebøkene.

Det er ikke overraskende at en stor overvekt, nesten hele tekstmengden er fortidsfortolkende, dette kan en forstå som «broadcaster-reciver model» (Meseth & Proske, 2010, s. 204), i tekstform. Selv om denne modellen er ment til å forklare undervisningen lærer, elev, så kan den også være med å gi et bilde på eleven i møte med teksten, elevene blir passive. Dette er noe alle lærebøkene gjør bot for, med at de benytter spørsmål og oppgaver underveis kapitelene, da spesielt Arena 9 og Relevans 9. Som nevnt er hyppigheten av spørsmål litt mer sporadisk i Samfunnsfag 9. Elevene blir aktive ved hjelp av spørsmålene i lærebøkene, spørsmålene bidrar både til den erindrende, diagnostiserende og anticiperende funksjonen.

Alle lærebøkene skriver også på sine hjemmesider at de har tatt hensyn til den nye læreplanen, og at de skal være tidsaktuelle. Det har de gjort gjennom å fokusere på det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Som diskutert i 5.1, så er det lite som skiller lærebøkene fra hverandre, det ikke bare er tidsdimensjonene som framstilles likt, men lærebøkene er i stor grad innom de samme temaene. Når det gjelder kritikken av historiebevissthetsbegrepet, se delkapittel 2.6, så kan en argumentere for at lærebøkene går kritikken i møte. Frykten for at begrepet skulle bli for flytende og abstrakt i lærebøkene har ikke skjedd. Lærebøkene framstiller tidsdimensjonene lettfattelig og håndterbare, blant annet ved å ha en så tydelig «rollefordeling». Med det mener jeg at fortidsfortolkningen er vektlagt i teksten, mens den diagnostiserende og anticiperende funksjonen er tydeligst i spørsmålsformuleringene, temasidene og bildetekstene.

Problemstillingen for denne oppgaven er, «*Hvordan operasjonaliseres forholdet mellom fortid, samtid og framtid i lærebøkene for 9. trinn?*»? Vektleggingen av tidsdimensjonene fortid, samtid og framtid, får ikke like mye plass i noen av lærebøkene. Den erindrende

funksjon er aller tydeligst i lærebøkene, etterfulgt av den diagnostiserende funksjonen, og den tidsdimensjonen som sjeldnest blir tatt i bruk er framtidssdimensjonen. Fortiden er tydelig i teksten og gjennom enkelte spørsmål, elevene gis ikke mange muligheter til å fortolke fortiden, ettersom det er gjort i tekstene. Elevene blir mer aktive når samtidsforståelsen og den diagnostiserende funksjonen gjør seg utslagsgivende i flere ulike spørsmålsformuleringer. Det samme gjelder det fremherskende elementet framtidssforventninger og den anticiperende funksjonen, men dette er tidsdimensjonen som er minst benyttet i lærebøkene.

5.3 Videre forskning

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg blitt godt kjent med de lærebøkene som er i bruk på 9. trinn, og i hvilken grad de benytter seg av de tre tidsdimensjonene, og hvordan de operasjonaliseres i lærebøkene. For videre forskning ville det vært interessant å forske mer på utviklingen til lærebøkene og læreverkene de siste tiårene, og om det er en økende utvikling i bruken av alle tidsdimensjonene? Kan også være interessant å se på andre deler av historiebevissthetsbegrepet.

REFERANSELISTE

- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness. A viable paradigm for history education?
Journal of Curriculum Studies, 37 (6), 697-707.
- Angvik, M & von Borries, B. (Red.). (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*.
Körber-Stiftung.
- Angvik, M. & Nielsen, V.O. (Red.). (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget.
- Aschehoug. (u.å.). *Arena 8-10. Ruster elevene til å ta kunnskapsbaserte og reflekterte valg for seg selv og samfunnet*. Hentet 8. januar 2023 fra
https://skole.aschehoug.no/laremidde/arena-8-10/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-9
- Ask, L.T.V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet? En sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skole*. [Masteroppgave].
Universitet i Stavanger.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerre, L.I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen. En analyse av det historiske fremmede grundskolens historiefag*. [Doktorgradsavhandling]. Danish University Colleges.
- Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Samfunnsfag 9 frå Cappelen Damm Grunnbok*. Hentet 8. januar 2023 fra
https://www.cappelendammundervisning.no/_samfunnsfag-9-fra-cappelen-damm-grunnbok-9788202608163
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *Erindre*. <https://naob.no/ordbok/erindre>
- Ebbensgaard, Aa, H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling].
Odense: Syddansk Universitet.
- Fagbokforlaget. (u.å.). *Aktør samfunnsfag 8-10*. Hentet 17. mai 2023 fra
<https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Aktoer>
- Gyldendal. (u.å.). *Fem grunner til å velge Relevans*. Hentet 8. januar 2023 fra
<https://www.gyldendal.no/grs/relevans/c-516779/>

- Harnes, B. H. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Stavanger.
- Heidenreich, V., Weider, B.O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal.
- Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9*. Aschehoug Undervisning.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2014). *Historie: Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie- livsverden og fag*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehaug.
- Kalsås, V. F. (2022, 06. mars). Putin, «denazifisering» og krigen om russisk historie. *Stavanger Aftenblad, Debattinnlegg*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/KzRky6/putin-denazifisering-og-krigen-om-russisk-historie>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob>
- Kvande & Naastad. (2020). *Hva skal vi med historie?* Universitetsforlaget.
- Landro, T. (2020). *Historiebevissthet – "allt och inget"*.
<https://doi.org/10.52145/WMDL9927>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.). (2011). *Fortiden i nåtiden*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Meseth, W. & Proske, M. (2010). Mind the Gap: Holocaust Education in Germany, between Pedagogical Intentions and Classroom Interactions. *Prospects*. 40, 201-222.
<https://doi.org/10.1007/s11125-010-9152-8>
- Metzger, S.A. & Harris, L.M. (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Nielsen, C.T. (2012). Begrepet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C.T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetende – historiebruk* (s. 35–53). Malmö: Holmbergs.
- Nordvang, E. (2021). *Historiebevissthet: et overordnet faglig begrep*. [Masteravhandling]. Universitet i Stavanger.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*. [Masteravhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tvedt, T. (2022). *Verdenshistorie. Med fortiden som speil*. J.M. Stenersens Forlag.
- Uddannelsesudvalget. (2006). *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. (UDU alm. del – bilag 431). Uddannelsesudvalget.