



BACHELOROPPGAVE

Historiebevissthet på ungdomstrinnet

Et kvalitativt studie av hvordan lærebøker i historie for 9. trinn legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet.

Historical awareness for the secondary school

A qualitative study on how history textbooks for 9th grade seek to develop the pupil's historical awareness.

Fullt navn: Alexandra Litleskare Walle

Navn på bachelorprogrammet: GUPEL412 -
Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet/Institutt: Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett (FLKI), Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Håkon Steinar Fiane Teigen

Innleveringsdato: 03.Juni.2019

Antall ord: 9750

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Sammendrag

Temaet og problemstillingen for bacheloroppgaven er knyttet til historiebevissthet i ungdomsskolen. Det blir undersøkt gjennom kvalitativ lærebokanalyse hvorvidt og hvordan lærebøker i historie for 9. trinn legger opp til elevers utvikling av historiebevissthet. Kjernen i begrepet historiebevissthet er det kontinuerlige samspillet mellom tidsdimensjonene, og handler om evnen til å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Dette er en ferdighet som har fått stor plass i nyere historiedidaktisk forskning.

Oppgaven redegjør for analysearbeidet og drøfter hvorvidt de analyserte lærebøkene i historie legger til rette for økt historiebevissthet i den grad Kunnskapsløftets formål med historiefaget tilsier. Resultatet av forskningsarbeidet er at lærebøkene arbeider med dette aspektet i svært ulik grad, og kun en av de tre analyserte lærebøkene kan sies å ha et tilstrekkelig fokus på tilrettelegging for økt historiebevissthet hos elevene.

Abstract

The theme and research question for this bachelor's thesis is related to historical awareness in the secondary school. The thesis uses a qualitative textbook analysis to examine whether history books for the 9th grade seeks to develop the pupil's historical awareness, as well as how it is developed. The core concept in the development of pupil's historical awareness is the continuous interaction between the dimensions of time, and the pupil's ability to see the relationship between past, present and future. This is a skill that has gained a lot of focus in recent history didactics research.

The thesis describes the methods and results of my analysis, and discusses whether the textbooks in question achieve the learning goals set by the present social studies curriculum in Norway. My research shows that the extent of the focus on this aspect varies a great deal, and that only one of the three textbooks in question can be said to have a sufficient focus on developing the pupil's historical awareness.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
1.2 Problemstilling og avgrensing.....	4
1.3 Tidligere forskning.....	5
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
2. Teori.....	7
2.2 Hvorfor trenger vi historie?.....	7
2.3 Ulike oppfatninger av historiebegrepet.....	8
2.4 Hva er historiebevissthet?.....	9
2.5 Lærebokens rolle.....	10
2.6 Historiebevissthet i Kunnskapssløftet (LK06).....	11
3. Metode.....	12
3.2 De samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene.....	12
3.3 Lærebokanalyse som metodisk tilnærming.....	12
3.3.1 Tre tilnærminger.....	13
3.3.2 Anvendt metode.....	14
3.3.3 Vurdering av historiebevissthet i lærebøkene.....	15
3.4 Kildekritikk.....	15
3.5 Valg av lærebøker.....	16
3.6 Reliabilitet og validitet.....	17
4. Lærebokanalyse og sammenligning.....	18
4.2 Lærebøker.....	18
4.2.1 Kosmos.....	18
4.2.2 Underveis.....	21
4.2.3 Matriks.....	23
4.3 Oppsummering.....	26
5. Diskusjon.....	27
5.2 Konklusjon av problemstilling.....	27
5.2.1 Kosmos.....	27
5.2.2 Underveis.....	28
5.2.3 Matriks.....	29
5.3 Konsekvenser for lærerens arbeid med historiebevissthet.....	30
6. Avslutning.....	31
Litteraturliste.....	33

1. Innledning

Som følger av at historie til enhver tid blir brukt for å forklare hvorfor samfunnet og verden er som den er, til å argumentere for hva som er rett og galt, og for å forsvare eller fordømme visse handlinger er det nødvendig for oss å ha kunnskaper om fortiden. På den måten blir det mulig for oss å delta i den kritiske diskusjonen om hvordan historie blir fremstilt og brukt i verden i dag (Universitet i Oslo, 10. april 2019). Historiefaget blir dermed et dagsaktuelt og viktig fagområde. I dag er kjernen i historiedidaktikkens undervisning at mennesker skal *"utvikle bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi, som individer, so felleskaper og som menneskehet, er historiske, og hvilke betydning dette har for oss og de samfunn vi lever i"* (Ohman Nielsen, 2011, s. 270). Dette innebærer at historieundervisningen er bygget på at elevene skal utvikle økt historiebevissthet, som refererer til en forståelse av sammenhengen mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtid (Eikeland, 2011, 297). Med dette som utgangspunkt vil denne oppgaven undersøke begrepet historiebevissthet i lærebøker i historie for ungdomstrinnet.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Dette oppgaven søker dermed å besvare følgende formulerte problemstilling:

I hvilken grad og hvordan legger lærebøker i historie for 9. trinn til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet?

For å kunne best mulig svare på den gitte problemstillingen vil jeg i denne oppgaven avgrense meg til å analysere temaene *mellomkrigstid* og *den andre verdenskrig* i tre ulike lærebøker i historie for 9. trinn. Det er mer enn 70 år siden andre verdenskrig herjet i Europa og andre deler av verden, men konflikten er fremdeles et daglig tema i vår samtid. Min erfaring er at mange elever synes å finne temaene både interessant og spennende, og er opptatte av både opptakten til og selve krigsforløpet. Mellomkrigstiden og andre verdenskrig representerer også to av de tre overordnede temaene, i tillegg til første verdenskrig, som adresseres i historiebøker for 9. trinn.

Formålet med denne oppgaven er å drøfte og til en viss grad synliggjøre hvilke konsekvenser mine funn vil ha for lærerens arbeid med historiebevissthet. I et større

perspektiv stammer oppgavens fokusområde fra et ønske om å gi historiebevissthet større oppmerksomhet i historieundervisningen. Dette søkes å gjennomføres ved å gå i dybden på begrepet historiebevissthet og ved å undersøke lærebøkernes forsøk på å fremme elevene til å utvikle sin historiebevissthet.

1.3 Tidligere forskning

Historiebevissthet er et viktig element i en trend innen nyere historiedidaktisk forskning, og stammer fra tysk, dansk og engelsk forskning (Eikeland, 2011, s. 297). Det har vært mye forskning på området den siste tiden, og historieprofessor Halvdan Eikeland, fra Høgskolen i Vestfold, er et godt eksempel på en aktiv forsker innen feltet. Eikelands artikkel om lærebøker i historie, utgitt i *Fortiden i nåtiden* (Lenz & Nilssen, 2011, s. 296-310), vekket min interesse og ga meg inspirasjon til å ville se nærmere på denne problemstillingen.

I artikkelen nevnes lærebøkernes forsøk på å utvikle historiebevissthet hos elevene. Artikkelen nevner også andre viktige historiedidaktiske begreper som narrativ kompetanse og historiebruk. Eikeland (2011) forteller i sin artikkel om hvordan et utvalg lærebøker for ungdomstrinnet tilknyttet den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet, behandler Norge under andre verdenskrig. Han ser på i hvilken grad lærebokforfatterne er oppdatert med den nyeste historieforskningen og i hvilken grad de evner å formidle disse resultatene. Han ser også på hvordan læreplanen og lærebokforfatterne er påvirket av nyere historiedidaktisk forskning, der nøkkelbegrepene *historiebevissthet*, *narrativ kompetanse* og *historiebruk* står sentralt.

Eikeland starter artikkelen med hans undersøkelser knyttet til hvordan de aktuelle lærebøkene bryter med de såkalte *masternarrativene* om Norge under andre verdenskrig. Videre ser forfatteren på blant annet hvordan forholdet mellom tradisjonell faghistorisk orientering og vektlegging av fagdidaktiske problemstillinger knyttet til dannelse av historiebevissthet og narrativ kompetanse er i de valgte lærebøkene. I denne forbindelse bruker han Matriks 9 som et godt eksempel for ungdomstrinnet. Denne boken har "*de klareste eksemplene på direkte forsøk på å utvikle elevenes historiebevissthet*". Det blir her nevnt at denne læreboken blant annet sammenknytter

holocaust og folkemord i nyere tid. Videre skriver Eikeland at det blir gitt en rekke arbeidsoppgaver i lignende art, og som er knyttet til dannelse av historiebevissthet. Her nevnes det spørsmål som drøfting om vi kan lære noe av krigshistorien, historie og identitetsdannelse, og forståelse av demokratiske verdier (Eikeland, 2011, s. 307).

Min analyse har flere likheter med Eikelands prosjekt. Jeg undersøker de samme lærebøkene for ungdomstrinnet, i tillegg til at temaet "Norge under den andre verdenskrig" inngår i min analyse. Hans forskningsprosjekt og min analyse skiller seg likevel fra hverandre på flere områder. Der Eikeland ser på lærebøker for både ungdomstrinnet og videregående skole, har jeg, i henhold til min utdanning, avgrenset søkelyset til kun lærebøker for ungdomstrinnet. Eikeland ser også på flere ulike elementer i lærebøkene - både lærebøkens framstillinger, virkemidler og elevenes muligheter for å arbeide med nøkkelbegreper som narrativ kompetanse, historiebevissthet og historiebruk. I dette prosjektet fokuserer jeg kun på tilrettelegging for historiebevissthet. Jeg løfter til gjengjeld blikket og ser på flere av temaene i lærebøkene, der Eikeland holder seg innenfor "Norge under andre verdenskrig".

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 1 har redegjort for oppgavens tema og problemstilling og tidligere relevant forskning. Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel, der det teoretiske bakteppet for analyse av datamaterialet og drøfting av funn blir presentert. Kapittel 3 tar for seg mine metodiske valg underveis i prosessen, samt vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet. I kapittel 4 analyseres og presenteres data fra tre ulike lærebøker i historie for 9. trinn. Kapittel 5 representerer oppgavens drøftingsdel, der analysens funn drøftes for å gi svar på problemstilling. I siste del av kapittel 5 diskuterer jeg oppgavens formål, og ser nærmere på hvilke konsekvenser mine funn har for lærerens arbeid med historiebevissthet. Kapittel 6 er oppgavens avslutning, som inneholder en oppsummering av oppgaven, samt at det trekkes linjer fram mot den nye læreplanen som skal iverksettes i 2020.

2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for oppgavens analyse og drøftingsarbeid. Først beskrives professor ved NTNU Ingar Kaldals tanker om hvorfor vi trenger historie, supplert med ytterligere innsikt fra doktorgradsinnehaver og forfatter Claudia Lenz og førsteamanuensis ved NTNU Trond R. Nilssen. Videre beskrives ulike oppfatninger av historiebegrepet, som senere knyttes til hvordan lærebokforfatterne oppfatning av historie påvirker lærebøkernes fokus. Jeg går deretter inn på hva historiebevissthet er og på lærebokens rolle i skolen og historiefaget. I siste del av kapitlet adresseres historiebevissthet i læreplanverket *Kunnskapssløftet* fra 2006, kalt LK06.

2.2 Hvorfor trenger vi historie?

Det er viktig å være klar over at vår forskning alltid vil være preget av våre nåtidige tenkemåter, uansett om man i stor grad forsøker å være nøytral, objektiv og vitenskapelig. Når vi finner fram til nye sannheter om fortiden kan dette være knyttet til at vi utforsker fortiden på en måte som gir mening i vår tid. Et biprodukt i en slik situasjon kan være at vi får større nytte av historiekunnskapen i nåtiden. Fortiden er dog tilbaketrukket, uforanderlig og borte fra vår påvirkningskraft. Det betyr likevel ikke at vi ikke kan tilføye nye tolkninger og perspektiver med bakgrunn i våre samtidsrettede spørsmål. *Fortid* er med andre ord den tiden som var, mens *historie* er fortellinger om denne tapte fortiden (Kaldal, 2018).

Vi ser på verden med nye øyne når våre perspektiver skifter. Historien kan gjøre oss mye klokere dersom vi stiller spørsmål om fortiden som datidens mennesker ikke stilte. I følge Kaldal (2018) er en god begrunnelse for at vi trenger historie at den "*øver oss i å se levemåter, samfunnsstrukturer, maktforhold, forestillinger, kulturelle tenkemåter – og det meste – på denne måten, som menneskeskapt, flertydig og foranderlig*". Ved å ha en slik tilnærming til historie kan man være i stand til å være kritisk når noen forsøker å vinne oss over ved å vise til deres egen versjon av historien. Kaldal sier videre at kanskje det viktigste historien kan lære oss er at det alltid finnes flere veier å velge mellom i dag, akkurat slik det har vært mulig å velge ulike veier i fortiden. Det er her da nødvendig

med et perspektiv på historie som tilsier at det er fortellinger med flere mulige utveier, og at fortiden kan tolkes på utallige måter (Kaldal, 2018).

Lenz og Nilssen skriver også om hvorfor vi trenger historie. Det sies at når det kommer særlig til holocaust og andre verdenskrig må man lære av historien. Lenz og Nilssen (2011, s. 12-13) frembringer viktigheten av å vektlegge ikke bare hva som skjedde, men også utvikle kompetanse i å forstå hvordan fortiden har blitt tolket og formidlet opp gjennom tidene. Man må altså se på hvordan historien blir brukt i en historisk kontekst. Dette kan oppmuntre til kritisk tenkning på hvordan bruk av historie, fortellinger om fortiden, kan være med på å lage et bilde, og et skille, mellom "oss" og "de andre". Et slikt kritisk blikk vil kunne være svært nyttig i den demokratiske debatten. Lenz og Nilssen (2011, s. 12) fremhever at fortiden har en sterk betydning for våre selvoppfatninger, verdispørsmål og maktforhold innenfor vår sosiale grupper eller i samfunnet. Det er derfor nødvendig med et økt omfang refleksjon omkring hvordan fortellinger og fortolkninger om fortiden blir til, særlig ettersom avstanden mellom de historiske hendelsene og de nye perspektivene stadig vil vokse.

2.3 Ulike oppfatninger av historiebegrepet

Det finnes ikke noe konsensus i den fagdidaktiske debatten om hva som inngår i selve begrepet "historie". Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen (gjengitt i Eikeland, 2011, s. 306) skiller blant annet mellom tre svært ulike oppfatninger av begrepet. Den første er den faghistoriske oppfatningen. Historie forstås som det samme som fortid, og kan ved hjelp av kilder og kildekritikk beskrives, men aldri oppleves. Den andre oppfatningen består av antropologisk-samfunnsteoretisk tenking. Her tenkes det at mennesker blir formet av det samfunnet de lever i, med bestemte sosiale og kulturelle trekk. Dette samfunnet blir til gjengjeld formet av mennesker. Mennesker blir dermed oppfattet som skapt av historie, men også som skapere av historie. Den historiedidaktiske oppfatningen av historie er knyttet til begrepet "historiebevissthet". Det referer til en indre oppfatning av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Fortiden er levende og virksom som minne i vår nåtid, og som en aktiv del av våre forventninger knyttet til framtid (2011, s. 306). Eikeland (2011, s. 306) påpeker også at lærebokforfatterens perspektiv på hva som er "historie" er uensartet.

2.4 Hva er historiebevissthet?

Historiebevissthet dreier seg som nevnt om en indre oppfatning av sammenhengen mellom tolkninger av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtiden (Eikeland, 2011, s. 297). Vår tolkning av fortiden påvirker vår forståelse av nåtidssamfunnet, som igjen gir oss grunnlag for tanker om hvordan framtiden vil se ut. Begrepet stammer fra tysk historiedidaktikk, med Karl-Ernst Jeismann og Jörn Rüsen i spiss (2011, s. 296).

Historiebevissthet handler om at vår persepsjon av vår verden, altså den virkeligheten vi befinner oss i, er adskilt fra både en fortidig virkelighet, og en framtidig virkelighet (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18). Vi er dermed i stand til å lære av erfaringer som hører fortiden til, og til å ha forestillinger og forventninger til fremtiden som møter oss. Historiebevissthet hører til subjektivitet og identiteten vår, og skapes dermed i individet. Mennesker lever i sosiale fellesskap og kulturelle og sosiale føringer vil også påvirke individet, og igjen utviklingen av historiebevissthet. Alle mennesker har behov for å orientere seg i sin egen samtid, som igjen preger våre forestillinger om fortiden. Det er nødvendig for oss å forandre vår virkelighets- og selvforståelse som følger av at vår virkelighet stadig forandrer seg og utfordrer oss. En konsekvens av dette blir at også fortellinger om fortiden stadig blir omformet og tilpasset dagens virkelighet (2011, s. 18). Målet ved å fokusere på vår utvikling av historiebevissthet er "*å øke innsikt i de prosessene som knytter fortiden til vår sans av identitet*" (2011, s. 19). En effekt av å ha økt bevissthet om disse prosessene kan være økt empati og refleksjonsnivå særlig knyttet til hvordan ulike mennesker har blitt til det de er i dag. Dette vil igjen kunne bidra til å unngå låste essensialiserende forestillinger av "de andre" (2011, s.19).

Det er også viktig å vite at historie, det Kaldal kaller fortellinger om fortiden (2018), ikke skrives og formidles for fortidens skyld. Historie skapes alltid i forbindelse med prosjekter som søker å skape bestemte meninger, identiteter og holdninger. Alle sosiale grupper er såkalte minnefellesskap. Det vil si at alle grupper har sine egne tradisjoner og "vi"-fortellinger, i tillegg til ulike ritualer som sørger for at bestemt kunnskap og følelser om fortiden videreføres. Dette gjelder for eksempel for både familier, foreninger, politiske partier og religiøse grupper. Lenz og Nilssen løfter fram disse minnefellesskapende fortellingene tidvis kan kolliderer og stå i kontrast til hverandre.

Kampen om definisjonsmakten over historien er derfor en svært viktig og relevant maktkamp i verdens- og lokalsamfunnet. Tolkninger av fortiden kan i stor grad variere, og interessekonflikter kan ofte søke å hente legitimitet og autoritet gjennom sin tolkning (Lenz og Nilsen, 2011, s. 19).

2.5 Lærebokens rolle

En måte å reprodusere et slikt minnefellesskap er gjennom læreboken, som har i lang tid vært og er fremdeles et viktig fundament for undervisningen og opplæringen i flere av skolens fag. Læreboken fungerte i lang tid som det eneste pedagogiske hjelpemiddel, mens i dag er det vanlig med *læremiddelpakker*. Disse består som regel av grunnbøker, arbeidshefter, tilleggslitteratur og cd-rom og nettbasert programvare (Selander & Skjelbred, 2004, s. 10-12). I læreplanverket Kunnskapsløftet, LK06, havner lærebøker innunder begrepet "læremidler", og nevnes ikke eksplisitt. Dette fører til at det blir opp til hver enkelt lærer og skoleeier hvilke læremidler de ønsker å anvende (Skrunes, 2010, s. 23).

Lærebøkene er produsert i et bestemt samfunn med gitte innstillinger, forhold og konsensusnarrativer, de er også med på å videreføre dette. På denne måten fungerer bøkene som både produsenter og produkter av det samfunnet de er skapt i. De gir oss kunnskap om samtidens syn på hva som er relevant faglig informasjon, og hvordan denne informasjonen best bør formidles til elever. Artikkelforfatter Magne Angvik nevner at lærebøkene "*representerer en form for felles informasjon som alle unge i en relativ lang periode av livet blir utsatt for*" (1982, s. 368). Med utgangspunkt i at lærebøkene kan ha en stor påvirkningskraft i framtidens samfunn er det naturligvis interessant å analysere lærebøkens framstilling av aktuelle og viktige temaer. Historiker Synne Corell (2010, s. 10-17) viser også til at historie som begrep i det norske språket viser til både fortiden i seg selv, og til fortellinger og etablert kunnskap om denne fortiden. Hun viser også til at historiske framstillinger er blitt til under visse omstendigheter og er bygget opp av ulike utsagn om fortiden. Forfatterne har foretatt seg utvalg, i og med at alle kilder ikke anses som like relevante. Med tanke på dette kan man si at lærebøker også fungerer som historiske produkter i seg selv, og er gode objekt for analyse.

2.6 Historiebevissthet i Kunnskapssløftet (LK06)

Læreplanverket fra 2006 er forskrifter til opplæringsloven, og skal dermed styre innholdet i opplæringen som blir gitt i den norske skolen. Reformen endret blant annet innholdet, strukturen og organiseringen av opplæringen for første til tiende trinn, og vektlegger særlig tilpasset opplæring og økt læring for elevene (Regjeringen, 2019). Læreplanen er delt inn i en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og timefordeling for de enkelte fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016, 22. april). I følge forfatter og tidligere førsteamanuensis Erik Lund (2017, s. 51) er læreplaner uttrykk for hva myndigheter ønsker at historiefaget (så vel som andre fag) skal inneholde og fungere som. I LK06 står kompetanse høyt som begrep, og elevene skal både *kunne* og *anvende* kunnskap (2017, s. 17)

I Kunnskapssløftet for ungdomstrinnet blir ikke historiebevissthet nevnt eksplisitt slik det gjøres i målformuleringene for videregående skolen. Det er likevel tydelige trekk ved læreplanen som har koblinger til det historiedidaktiske begrepet. I følge Kunnskapssløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) skal historiefaget for grunnskolen *"dreie seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøke hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene"*. Her er fokuset satt til elevenes tilegnelse av konkrete kunnskaper om fortiden. Videre står det at historiefaget også *"omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden"*. Her åpnes det opp for at det er en toveisgate mellom nåtiden og fortiden, altså at nåtiden påvirker vårt syn på fortiden, som igjen kan påvirke vår nåtidige virkelighetsforståelse. Denne setningen kan umiddelbart kobles til *historiebevissthet*, selv om den ikke inkluderer framtidsspektet vi også forbinder med begrepet. Avsnittet avsluttes ved å si at *"å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet"* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her kan vi imidlertid koble inn et framtidsspekt ved sentrale elementer for hovedområdet historie. At historiefaget skal stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet, i samtiden og i framtiden, innebærer at elevene må være i stand til å ta til seg og anvende kunnskapen de erverver i undervisningen. Med dette vises det at historiebevissthet er et sentralt begrep i LK06, slik også Lund (2017, s. 17) vektlegger. Elevenes utvikling av historiebevissthet er dermed vist å være et ønsket resultat av historieundervisningen.

Ved å oppfatte historiefaget i så måte kan faget oppleves mer nyttig og relevant for elevene, både i samtiden og i framtiden (Lund, 2017, s. 17).

3. Metode

I dette kapitlet følger en redegjøring for de metodiske valgene som har blitt tatt for å komme fram til svar på problemstilling. For å styrke oppgavens reliabilitet og validitet er det gjort et forsøk på å tydeliggjøre disse valgene. Kapitlet starter med en introduksjon i samfunnsvitenskapelige metoder, med særlig vekt på den kvalitative metoden. Introduksjonen etterfølges av en innføring i lærebokanalyse som metodisk tilnærming og kildekritikk. Jeg begrunner deretter valg av lærebøker, og avslutningsvis følger tanker om validitet og reliabilitet.

3.2 De samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene

For å analysere lærebøker i grunnskolen er det hensiktsmessig å anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode i samfunnsforskning. Forskningen på dette feltet behøver ikke å enten være kvalitativ eller kvantitativ, men har gjerne en kombinasjon av begge metodene. Den kvantitative metoden er rettet mot målbare elementer ved forskningsmaterialet, som er i motsetning til den kvalitative metodens fokus på å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2017, s. 52). Kvalitativ metode har dermed et større rom for fleksibilitet og spontanitet enn kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17). Den kvantitative metoden er typisk etterprøvbart og er mindre avhengig av forskerens skjønn. Denne oppgaven søker å undersøke et enkelt fenomen i tre ulike lærebøker, framfor å ha et bredere fokus. Det vil dermed være hensiktsmessig å hovedsakelig støtte seg på den kvalitative metoden, men supplere med mer kvantitative metodiske trekk.

3.3 Lærebokanalyse som metodisk tilnærming

Med tanke på skolebokens rolle i skolen er det god grunn for at lærere og lærerstudenter bør ha kunnskap om og erfaring med å analysere bøkens innhold. I følge Angvik (1982, s. 368) er skolebøker enestående studieobjekter.

Skolebokforskningen kan ha flere ulike målsettinger, som alle krever ulike metoder. Det

er ingen allmenn konsensus om metodikk i skolebokanalyse, men Wolfgang Marienfeld (gjengitt i Angvik, 1982, s. 373) opererer med tre ulike metoder. Ved å klargjøre premissene for en variert metodebruk kan en gjøre analysene mest mulig holdbare. Her kommer en kort innføring i de tre ulike metodenes kjennetegn og svakheter.

3.3.1 Tre tilnærminger

Den første metoden som Marienfeld skiller inn i kalles for den hermeneutiske eller deskriptiv-analytiske metode. Metoden er den best egnede om en skal analysere og vurdere helheten i innhold og fremstillingsform i for eksempel grupper av bøker. Med denne metoden tolker forskeren tekstens innhold og skaper mening av den. Kilder er utgangspunktet for all historisk forskning, og her er kildene bestemte lærebøker i historie. Et problem med lærebøker generelt er at deres fremstilling av historien er svært komprimert. Den er også bygget på andres fremstillinger og tidligere forskning, og kan dermed oppleves tilfeldig sammensatt. Det er en stor utfordring ved den deskriptiv-analytiske metoden at undersøkelser fra ulike forskere ikke nødvendigvis vil komme fram til det samme svaret. Ved å bruke store mengder sitater og utsagn fra lærebøkene for å støtte opp under egne funn vil en gjøre det lettere å verifisere resultatene. Angvik (1982, s. 374) nevner igjen viktigheten av at leseren får tilstrekkelig informasjon om bakgrunn og motivering for utvalg av sitater fra bøkene, og at det er mulig å følge utviklingen i forskningsprosessen.

For å redusere svakhetene ved denne metoden er det mulig å anvende andre metoder i tillegg. I den kvantitative innholdsanalysen skilles det ofte mellom romananalyse og frekvensanalyse. Førstnevnte innebærer en måling av selve rommet, eller fremstillingen av et tema, for eksempel antall linjer og sider som blir viet et emne. Det gir god oversikt over omfanget av en fremstilling, i tillegg til et uttrykk for den betydningen forfatteren tillegger ulike historiske forhold. Frekvensanalyse innebærer å telle antall ganger et visst fenomen gjentas i løpet av en tekst. Dette gir et inntrykk av hvor viktig dette fenomenet er for den bestemte historiske sammenheng, i forfatterens øyne. Det er tydelige fordeler ved en slik metode. Funnene og resultatene er lett etterprøvbare, og mindre avhengig av forskerens eget skjønn og forståelse. Denne metoden kan derimot kun gir svar på kvantitative spørsmål, og er begrenset til innholdsanalyser av bøkene. Den fungerer dermed godt som en supplerende metode, ved siden av andre metoder

(Angvik, 1982, s. 375).

Den kvalitative innholdsanalysen ligger et sted mellom de to nevnte metodene. Her benyttes et detaljutformet kategorisystem for å beholde fordelene ved de to andre metodene, samtidig som en søker å redusere ulempene. Ved å anvende denne metoden forsøker man å kvantifisere kvalitative utsagn. Metoden fungerer godt når en skal analysere og sammenligne begrensede tema i få ulike fremstillinger (Angvik, 1982, s. 376).

3.3.2 Anvendt metode

Denne oppgaven er bygget på en gruppeanalyse, det Angvik (1982, s. 371) kaller for horisontal eller tverrsnittundersøkelse. Dette innebærer at de aktuelle lærebøkene er fra samme tidsperiode, og at analyse og sammenligning av studieobjektene er en vesentlig del av arbeidet. Jeg anvender videre en kombinasjon av de overnevnte metodene. I utgangspunktet passer deskriptiv-analytiske metode best for å svare på den kvalitative problemstillingen som er utgangspunktet for denne oppgaven. Dette innebærer at oppgaven tilhører den hermeneutiske vitenskapelige retningen, som i all hovedsak innebærer at tolkning og forståelse er viktig når det gjelder å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultat av menneskelige handlinger (Thurén, 2015 s. 113). For å videre søke å minske subjektivitet i forskningen anvender jeg i stor grad eksempler og sitater fra læreboken, i tillegg til å anvende romananalyse for å informere om antall sider som er viet til emnene jeg har avgrenset meg til. I tillegg har jeg benyttet meg av frekvensanalyse ved at bilder telles og kategoriseres i de enkelte lærebøkene.

Av hensyn til oppgavens omfang har jeg ikke anvendt frekvensanalyse i forbindelse med arbeidsoppgaver og kildekritiske element i lærebøkene. Angvik (1982, s. 376) ga også en innføring i den kvalitative innholdsanalysen, som er et detaljutformet kategorisystem som søker å kvantifisere kvalitative utsagn. Av hensyn til tidsbegrensning av oppgaven ble ikke denne metoden brukt, på tross av at den trolig kunne fungert godt.

3.3.3 Vurdering av historiebevissthet i lærebøkene

Det som trolig er det mest avgjørende med metoden i min analyse er hvordan jeg har vurdert om noe har med historiebevissthet å gjøre, eller ikke. Jeg har i størst grad fokusert på og leitet etter utsagn, henvisninger i teksten, tekstbokser, bilder og arbeidsoppgaver som gir muligheter for eleven å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Det kan legges til rette for dannelsen av historiebevissthet på mange ulike måter. Konkrete referanser til nåtid eller framtid er tydelige å oppdage, for eksempel ved spørsmål som *"hvorfør blir noen nynazister i dag, og hvordan kan vi bekjempe nynazismen i framtiden?"* (Kosmos, 2007, s. 151). *"Fortiden brukes i samtiden ut fra samtidens behov"* (Lund, 2017, s. 167). På samme måte som at vår virkelighetsoppfatning påvirker hvordan vi ser på historie, blir også historien brukt for å påvirke andres syn på samtiden og framtiden. Elevene skal dermed også lære om hvordan historie blir brukt i samtiden. Dette kan for eksempel erkjennes av elevene ved å arbeide med kilder og kildebruk, som derfor også har vært et viktig aspekt i analysearbeidet.

3.4 Kildekritikk

Kildekritikk er et viktig element når dokumenter analyseres. For at jeg best mulig skal kunne trekke gode og holdbare konklusjoner med bakgrunn i kildematerialet, må jeg anvende kildene på en informert og reflektert måte (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 90). Dette kan kalles kildegransking, i og med at man ser etter hva man kan finne. For å unngå at informasjonen fra kildene i min oppgave blir vridd eller endret på, bruker jeg historieforskningens håndverksregler som utgangspunkt for videre arbeid (2018, s. 90).

Innen allmenn kildekritisk tilnærming vektlegges fire elementer (2018, s. 90). Her er man opptatt av autentisitet, som er knyttet til opphavet til kilden. Spørsmålene hvem, hva og hvorfor er her relevante, og for å styrke kilden troverdighet må man sette kilden inn i den konteksten den ble generert for. Mitt analysearbeid er i utgangspunktet bygget på lærebøker i historie som er skrevet for bruk på 9. trinn. I tillegg har jeg også benyttet meg av historiedidaktisk litteratur som i størst grad er hentet fra studiets pensumlitteratur, samt blant annet en artikkel om lærebokanalyse fra norsk pedagogisk tidsskrift.

Videre er Christoffersen og Johannesen (2018, s. 90) opptatt av at "*troverdighet vurderes i forhold til formålet dokumentet skal si noe om*". Det vil si at man undersøker om det er en relevant kobling mellom problemstillingen og kilden, og om det er forhold ved kilden som gjør at den ikke fremstår som troverdig, for eksempel feil eller faglige svakheter. Kildene som er anvendt i oppgaven kan kobles direkte til oppgavens problemstilling og søkeområde.

Man er videre opptatt av representativitet, som igjen handler om at man må undersøke dokumenter som faktisk dekker det man søker å vurdere. Det er viktig å vite om dokumentet skiller seg ut, eller om det representerer en hel gruppe av lignende dokumenter (2018, s. 90). Lærebøkene som er benyttet i denne oppgaven er valgt ut på bakgrunn av at de er de tre mest brukte lærebøkene i historie for 9. trinn i Norge. Til slutt er man opptatt av å se skjulte meninger mellom linjene, og se etter hva som egentlig står i teksten. Man er altså opptatt av at tolkning og betydning handler om å forstå det egentlige innholdet i teksten (2018, s. 91). Dette har vært et viktig aspekt i gjennomføringene av analysene av lærebøkene, i og med at jeg har forsøkt å oppdage tilrettelegging for økt historiebevissthet for elevene.

3.5 Valg av lærebøker

Målet med denne oppgaven er å kunne si noe om hvordan lærebøker oppmuntret elevene til å utvikle historiebevissthet. Mitt fokus er å se på de lærebøkene som brukes i skolen i dag. I den forbindelse har en undersøkelse gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning fra 2015 vært til stor nytte ved valg av lærebøker i historie for 9. trinn (Waagene & Gjerustad, 2015). Undersøkelsen viser hvilken lærebok elever på 8-10. trinn bruker i samfunnsfag. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å kun benytte meg av de tre mest brukte bøkene. *Matriks 9 – historie* skrevet av Hellerud, Knutsen og Moen ble ifølge denne undersøkelsen brukt av 26 % av lærerne som ble spurt. *Kosmos 9* skrevet av Nomedal og Bråthen, ble brukt av 28 % av lærerne. *Underveis Historie 9* skrevet av Skjønberg ble brukt av 24 %. Disse lærebøkene er alle relativt like mye brukt for ungdomstrinnet i dag, og alle tre bøkene ble utgitt i 2007, og dermed etter fagfornyelsen fra 2006.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig dataen som anvendes i et forskningsprosjekt er. Begrepet knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det vil si at man ser på hvilke data som brukes, den måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. Det innebærer at målingene er utført på en korrekt måte (Thurén, 2015, s. 31). Det er ulike måter for å sjekke datas reliabilitet. En mulighet er å se om en annen forsker kommer fram til det samme resultatet ved å anvende samme fremgangsmåte. Dette kalles for interreliabilitet, og resultatene er intersubjektivt testbare. Eikeland (2011) viser i sin artikkel at lærebøker i historie for ungdomstrinnet i liten grad legger til rette for økt historiebevissthet. Dette er noe som også bekreftes i mine analyser av lærebøkene. Dette viser at oppgavens resultat har en viss grad av reliabilitet. En annen måte er å gjenta den samme undersøkelse selv, bare med et viss tids mellomrom. Dette kalles for test-retestreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Av hensyn til denne oppgavens omfang er det ikke mulighet for å gjennomføre en test-retestreliabilitet.

Validitet referer til hvor godt eller relevant gitt data representerer et bestemt fenomen. Det er med andre ord snakk om gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). *"Validitet innebærer at man virkelig undersøker det man ønsker å undersøke, og ingen ting annet"* (Thurén, 2015, s. 32). Begrepet knyttes til relasjonen mellom de konkrete dataene og det generelle fenomenet som undersøkes. For å vurdere om enkelte indikatorer er valide eller ikke må en av og til bruke sunn fornuft, kalt *face validity*. I andre tilfeller er det ingen enkel sak å vurdere validitet, og det er behov for systematiske tester. Selv om det nødvendigvis ikke er lett å vurdere om data er valide eller ikke, er det likevel et kvalitetskrav i forskningsprosjektet en bør strebe å oppnå (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). Validitet handler om hvorvidt min undersøkelse besvarer de spørsmålene den har som formål å besvare.

4. Lærebokanalyse og sammenligning

4.2 Lærebøker

Denne delen av oppgaven inneholder separate analyser av de tre lærebøkene. Avslutningsvis kommer en kort oppsummering med de viktigste funnene. Funnene fra analysen presenteres gjennom ulike kategorier for bedre oversikt og struktur.

4.2.1 Kosmos

Kosmos 9 (Kosmos) er en lærebok i samfunnsfag for 9. trinn skrevet av John Harald Nomedal og Ståle Bråthen. Læreboken er utgitt av Fagbokforlaget i 2007, og fyller kravene i henhold til kunnskapsløftets læreplan fra 2006. Bindet kombinerer de tre fagdisiplinene i samfunnsfag – historie, geografi og samfunnskunnskap. Dette er den eneste kombinerte læreboken som inngår i denne undersøkelsen.

4.2.1.1 Oppsett og introduksjon

Historiedelen av boken trekker totalt 111 sider, av den totale mengden på 297, ekskludert stikkordsliste, informasjon om tekstkilder, foto og andre illustrasjoner. Av 111 sider er 53 sider, altså 47,7 %, tillagt tema *mellomkrigstiden og den andre verdenskrig*, inkludert et kapittel om krigen i Norge. Bokens kapitler starter med en introduksjon til emnet, der forfatterne informerer om hva leseren skal lære om i løpet av kapittelet. Et eksempel på dette finner vi introduksjonen til kapitlet om mellomkrigstiden, der følgende formulering er innsatt:

I dette kapitlet skal du lære om hvordan de tre diktatorene kom til å prege Europa i mellomkrigstiden. Du skal også lære om den store økonomiske verdenskrise som fant sted i 1929, og hva som skjedde i Norge på denne tiden. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 138)

Introduksjonen har ingen konkrete målformuleringer for emnet, men en mer generell beskrivelse av hva leseren skal lære ved en gjennomgang av kapitlet.

4.2.1.2 Referanser til nåtid

I Kosmos' brødtekst finnes få referanser til vår samtid, og alle er tilknyttet navneendringer. Det er tre eksempler som viser dette. Det første eksemplet er knyttet til

norske partinavn – *"Bondepartiet (i dag Senterpartiet) ble stiftet i 1920..."* (2007, s. 153). De to siste eksemplene er knyttet til russiske byer – *"...for lettere å kunne forsvare byen Leningrad (i dag St. Petersburg)."* (2007, s. 159), og *"... tyske tropper elva Volga og nærmet seg Stalingrad (i dag Volgograd)"* (2007, s. 165).

4.2.1.3 Bilder

Det er mange bilder som preger kapitlene om mellomkrigstiden, andre verdenskrig og krigen i Norge. 59 bilder er totalt fordelt på de tre kapitlene. Bildene omhandler fortiden, og er et nyttig virkemiddel for lærebokforfatteren i dens oppgave med å formidle *historien* om første halvdel av 1900-tallet. Det er ikke anvendt bilder fra senere tid i løpet av disse kapitlene.

4.2.1.4 Kildekritikk

Læreboken har enkelte arbeidsoppgaver som omhandler kildekritikk og kildebruk, for eksempel *"finn hjemmesiden til Holocaustsenteret. Diskuter med en annen om denne kilden er pålitelig. Begrunn det dere blir enige om"* (2007, s. 161). Boken har derimot ikke tatt i bruk eksempler på kilder underveis i fremstillingen.

4.2.1.5 Arbeidsoppgaver

Læreboken har mange ulike arbeidsoppgaver som elevene kan arbeide med for å skaffe seg faghistorisk kunnskap om og forståelse i de gjennomgåtte temaene. Store deler av arbeidsoppgavene som tilhører denne boken er i stor grad knyttet til å svare på spørsmål som allerede finnes i læreboken, eller som elevene må søke etter svar på i andre kilder, for eksempel internett eller andre fagbøker. *"Hvem var statsminister i Storbritannia sommeren 1940?"*, *"hva betyr sovjet?"* og *"hvor lenge satt Stalin med makten?"* er spørsmål som representerer "finn svar i teksten"-oppgaver (2007, s. 143-166). Videre finner vi flere arbeidsoppgaver som oppfordrer elevene til å arbeide med og produsere noe av dataen som presenteres i løpet av kapitlet. Det kan for eksempel være at elevene skal lage presentasjoner, regne ut og lage diagrammer, eller diskutere ulike aspekt ved historien. *"Lag en digitalt presentasjon om angrepet på Pearl Harbor"*, *"lag et kryssord som for det meste henter stikkord fra krigen i Norge. Løs hverandres kryssord"* og *"(...) Skriv et leserinnlegg om kongens og kronprinsens innsats under krigen"* (2007, s. 166-191) er eksempler på slike oppgaver.

Av alle lærebokens arbeidsoppgaver er det få som kan sies å direkte oppfordre til elevenes utvikling av historiebevissthet. De fleste av oppgavene som søker å gjøre koblinger mellom tidsdimensjonene, oppleves å i størst grad sammenkoble fortiden med nåtiden, men er uten fokus på framtidsspektet. *"Skriv fem faktasetninger om hva Norges Kommunistiske Parti (NKP) står for. Har partiet stor oppslutning i Norge i dag?"* (2007, s. 143). I dette eksempelet fokuserer det kun på Norges Kommunistiske Parti i Norge i dag, men i og med at partiets dannelse i 1923 er nevnt tidligere i kapitlet om kommunismen og den russiske revolusjon, vil det likevel være gjort en kobling mellom fortiden og nåtiden. Boken inneholder også arbeidsoppgaver som oppmuntrer til diskusjon i gruppen: *"mange nordmenn gikk arbeidsledige i mellomkrigstiden. Hvilke uheldige konsekvenser kan arbeidsledighet ha for et samfunn eller en familie? Diskuter i gruppen"*. Oppgaven kan sies å være knyttet til en mer indirekte måte å danne historiebevissthet på, i og med at oppgaven spør om et fenomen som er like aktuelt i dag og fremtiden, som det var i mellomkrigstiden.

Noen få arbeidsoppgaver kan sies å tydeligere ha økt historiebevissthet som mål, eller i det minste som en mulig effekt. Dette er oppgaver som tydelig knytter sammen et fortids-, nåtids og framtidsspekt. I de undersøkte kapitlene ble det ikke oppdaget mer enn to arbeidsoppgaver som dekker disse kravene. Den første oppgaven er knyttet til børs og aksjer og lyder slik: *"Du har lært at mange tapte investerte penger i 1929. Følg med på to aksjer på Oslo Børs i en periode. Lag grafer som viser kursutviklingen i denne perioden. Finn ut hvor mange prosent aksjonene har steget eller sunket"* (2007, s. 154). Arbeidsoppgaven inkluderer både fortid, nåtid og framtid, men innbefatter ikke hva man kan "lære av" fortiden i forbindelse med børs og aksjer. Etter å ha fullført denne oppgaven, som også i stor grad er preget av regning som et av Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter, kan en likevel forvente at eleven får økt forståelse og et nytt perspektiv på menneskenes børsaktivitet i mellomkrigstiden. Oppgaven kan også gi økt innsikt i hva svingninger på børsmarkedet kan gjøre med økonomien.

Den andre oppgaven er knyttet til nynazisme: *"Diskuter i gruppen: hva er nynazisme? Finnes det nynazisme i Norge i dag? Hvorfor blir noen nynazister? Hva kan vi gjøre for å bekjempe nynazismen?"* (2007, s. 151). Dette er antakeligvis den mest relevante oppgaven

i henhold til elevenes utvikling av historiebevissthet blant de analyserte kapitlene. Arbeidsoppgaven bygger på den allerede gitte informasjonen om framveksten av og innholdet i ideologien *nazisme*. På denne måten har oppgaven tatt høyde for fortidsaspektet ved utviklingen av historiebevissthet. Oppgaven går så videre inn på nynazismens oppslutning i dag, og hva som gjør at ideologien kan for noen virke interessant og rett. Til slutt trekker oppgaven koblinger til framtidig bekjempelse av nynazismen.

4.2.2 Underveis

Underveis historie 9 (Underveis) er en lærebok for 9. trinn i historie, skrevet av Harald Skjønberg. Læreboken er utgitt i 2007, og fyller kravene i henhold til kunnskapsløftets læreplan fra 2006. Bindet konsentrerer seg kun om hovedområdet historie, med egne utgaver i områdene geografi og samfunnsfag.

4.2.2.1 Oppsett og introduksjon

Underveis har totalt 203 sider, hvorav totalt 147 sider, altså 72,4 %, representerer de aktuelle fokusområdene for denne oppgaven - *mellomkrigstiden* og *den andre verdenskrigen*, inkludert *krigen i Norge*. Denne læreboken har soleklart flest sider forbeholdt temaene, sammenlignet med de to andre lærebøkene i denne avhandlingen. Underveis er delt inn i tre deler - del 1 omhandler første verdenskrig, del 2 mellomkrigstiden og del 3 andre verdenskrig (2007, s. 6). Hvert kapittel starter med en liste over hva eleven blant annet skal lære om i løpet av kapitlet:

"I dette kapitlet skal du lære om

- *Hvordan USA opplevde gode tider i årene etter den første verdenskrigen, mens Europa slet med ettervirkningene av krigen*
- *Hvordan livet ble lettere og morsommere for svært mange mennesker, samtidig som andre slet hardt"* (2007, s. 53)

4.2.2.2 Referanser til samtid

Underveis har mange referanser til vår samtid, og et godt eksempel på dette er et avsnitt om norske jøder i dag (2007, s. 199). Her trekker forfatteren koblinger mellom det

leseren har lært om jødene på første halvdel av 1900-tallet og fram til i dag. I denne forbindelse trekker også forfatteren inn Palestina-konflikten i Midtøsten som kan føre til konflikter mellom norske muslimer og jøder. Et annet eksempel på en referanse til vår samtid er knyttet til Sovjetunionens invasjon av Finland: *"Sovjetunionen fikk store, finske landområder som Russland har den dag i dag"* (2007, s. 142). Det refereres til nazisme i våre dager, i en tekstboks viser til videre lesing om dette i Underveis Samfunnskunnskap 8-10 (2007, s. 101). Denne tekstboksen markerer bokens eneste referansen til nynazisme og annen fascistisk bevegelse i vår tid.

4.2.2.3 Bilder

Skjønberg bruker en god del bilder og andre illustrasjoner i sin lærebok. Vi finner omkring 130 bilder fordelt over de 147 sidene som inngår i denne analysen, inkludert en god del statistikk, malerier og kart. Det er kun et fåtall bilder som hører til vår egen samtid, resten tilhører perioden omkring 1919-1950. Et eksempel på et bilde fra vår tid er av et monument som står i Tsjekia til minne om drepte barn (s. 181). Et annet bilde er fra fotballVM i 2006, der mennesker med tyske flagg og plakater med tysk skrift ser ut til å være i en feirende stemning. I brødteksten står følgende:

"For tyskerne har det vært vanskelig å vise nasjonalfølelse i årene etter krigen. Det nazistenes gjorde i Tysklands navn, var så grusomt at det skulle ta over 60 år før tyskerne klarte å synge nasjonalsangen sin uten å føle det pinlig" (s. 192-193).

Avsnittets forklaringer og bildet kan få eleven til å utvikle et mer nyansert bilde av tyskere.

4.2.2.4 Kildekritikk

Skjønberg har lagt stor vekt på kilder og kildebruk i sin lærebok. Ulike historiske kilder finnes fordelt utover i kapitlene, og flere av dem har egne arbeidsoppgaver knyttet til seg.

Studer reklameplakaten for "folkemottakeren" på side 54, og svar på følgende spørsmål:

- (...)

- Hvor mye kostet radioen, og hva kunne man gjøre hvis man ikke hadde penger nok?
- Sammenlikn med reklame av i dag: hva er likt og hva er forskjellig?
- Hvorfor er dette en kilde? (2007, s. 63)

Over er et eksempel på en arbeidsoppgave til en historisk kilde i læreboken, i dette tilfellet en reklameplakat for radio (2007, s. 54).

4.2.2.5 Arbeidsoppgaver

Store deler av arbeidsoppgavene som tilhører denne boken er i stor grad knyttet til spørsmål av faghistorisk art, der svarene er tilgjengelig i kapitlet, eller som elevene må søke etter svar på i andre kilder, for eksempel internett eller andre fagbøker. "Hva skjedde med Østerrike i 1938?", "Hvilken dato begynte den andre verdenskrigen?" og "Hva gjorde Quisling om kvelden 9. april?" er spørsmål som representerer "husker du?"-oppgaver (2007, s. 137-151).

Det er enkelte oppgaver som gjør koblinger mellom fortid og nåtid, uten å inkludere et videre framtidsaspekt. I en oppgave om politiske partier og deres oppslutning ved valg finnes følgende bestilling: "(...)nevnt noen partier som finnes i dag, men som ikke fantes den gangen. Nevnt et parti som fantes da, og som finnes nå, men som har et nytt navn" (2007, s. 89). Sitatet representerer slutten på arbeidsoppgaven, som starter med henvisning til statistikk om partiene mellom 1921-1936. Det er dermed et fortids- og nåtidsaspekt ved oppgaven. En slik oppgaveformulering kan gi eleven muligheten til å se koblinger mellom fortiden og nåtiden. I løpet av alle de 147 sidene som er forbeholdt mellomkrigstiden og den andre verdenskrigen er det ingen oppgaver som direkte sammenkobler både fortid, nåtid og framtid.

4.2.3 Matriks

Matriks historie 9 er en lærebok i historie for 9.trinn, og er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Ketil Knutsen og Sigrid Moen. Boken er utgitt i 2007, og fyller kravene i henhold til kunnskapsløftets læreplan fra 2006. Bindet konsentrerer seg kun om hovedområdet historie, med egne bind omhandlende de to andre hovedområdene

geografi og historie. Matriks er bok to av tre i denne undersøkelse som har en slik faginndeling av bindene.

4.2.3.1 Oppsett og introduksjon

Matriks har totalt 139 sider, der det er 99 sider, altså 71,2 %, som representerer de aktuelle fokusområdene – *mellomkrigstiden og den andre verdenskrigen, inkludert krigen i Norge*. Matriks er delt inn i fem hoveddeler, fra den første verdenskrig til og med andre verdenskrig. Fire av fem deler inngår i dette forskningsprosjektets søkelys – *kamp mellom samfunnsklassene, velstand og verdenskrise, all makt til føreren og krigen som nådde alle* (2007, s. 3). Alle kapitlene er delt inn i en *del a* og en *del b*. Del a har typisk flere bilder, og mindre tekst, men del b presenterer og går mer i dybden i det samme fagstoffet på ulike måter (2007, s. 2). Hvert kapittel starter med en introduksjon til kapitlet og stiller nysgjerrighetsvekkende spørsmål som boken gir uttrykk for å ville svare på i løpet av kapitlet: *"hvem var disse arbeiderne, og hva ønsket de å oppnå ved det de gjorde?"* (2007, s. 40). Dette spørsmålet fulgte en introduksjon om konfliktene og revolusjonen i Russland i 1917. Videre inneholder introduksjonen konkrete målformuleringer som leseren skal kunne fullføre ved endt gjennomgang. Målformuleringer plassert helt i starten åpner opp for å reflektere rundt disse målene underveis når man jobber seg gjennom læreboken:

"Mål

- *Presentere den russiske revolusjonen som en sentral konflikt på 1900-tallet. Formuler årsaker til og konsekvenser av konflikten og vise hvordan den fikk betydning for utviklingen i andre land.*
- *Beskrive utviklingen i arbeiderbevegelsen i Norge fra 1920 til ca. 1945.*
- *Søke etter og velge ut kilder til disse hendelsene, vurdere dem kritisk og vise hvordan ulike kilder kan framstille historien ulikt" (2007, s. 40).*

4.2.3.2 Referanser til samtid

Matriks har flere steder i løpet av kapitlene gode og relevante referanser til vår samtid. Et eksempel på en slik referanse finner vi i fokus-boksen på s. 122, der leseren får informasjon om et folkemord fra moderne tid, som fant sted i Rwanda i 1994. Et annet eksempel på referanser til dagens verden er en fokus-boks som omhandler nynazisme i dag: *"Nynazistiske grupper er aktive i dag både i Norge og i andre europeiske land. (...)*

ideologien bygger på tankegodset fra nazismen og fascismen (...) (2007, s. 86). Begge eksemplene kan gi leseren muligheten til å se på disse fenomenene med et nytt blikk – det er fortsatt relevant og aktuelt i dag, og dermed ikke bare et problem som hører fortiden til.

4.2.3.3 Bilder

Matriks supplerer i stor grad med bilder, illustrasjoner og kart i løpet av de analyserte kapitlene. Det er totalt 120 bilder, illustrasjoner, kart og statistikk i løpet av de 99 aktuelle sidene, inkludert fullsidebildene som tilhører kapitlenes introduksjoner. Inkludert i tellingen er fire illustrasjoner knyttet til tekstbokser med korte framstillinger av ulike relevante ideologier - kommunisme, nazisme, liberalisme og sosialisme. Boken har opp til flere bilder og illustrasjoner fra nyere tid. Her vil jeg igjen trekke fram fokus-boksen om nynazisme i dagens verden, der boken inkluderer et bilde av mennesker dekorert nazistiske symboler (2007, s. 86). Fargene og kvaliteten på bildet tilsier at det er fra nyere tid. Et annet godt eksempel er fotografiet som tilhører fokus-boksen om folkemordet i Rwanda, der en gutt med synlige arr rundt hodet står foran en hylle med svært mange hodeskalle-skjelett (2007, s. 122).

4.2.3.4 Kildekritikk

Matriks har et relativt stort fokus på kilder og kildebruk, og elevenes kildekritikk er antakeligvis et satsningsområde. I boken finner vi både utdrag av taler, karikaturtegninger, fotografier og skjemaer fra en annen tid. Vi finner mange kildeoppgaver innunder oppgavekategorien "Til kildene!". Et eksempel på dette er en oppgave knyttet til et fotografi av en jødisk jente og et spørreskjema hun skal ha fylt ut, "*Hva slags kilder er dette?, hva forteller kildene om Kathe?, (...)*" (2007, s. 124). Et annet eksempel er knyttet til et utdrag av Churchills tale, "*denne talen er blitt svært berømt, hvorfor tror du det?, hva tror du Churchill ønsket å oppnå med denne talen?*" (2007, s. 117).

4.2.3.5 Arbeidsoppgaver

I likhet med de to foregående analyserte lærebøkene, Kosmos og Underveis, har Matriks mange ulike arbeidsoppgaver. Boken har fem ulike kategorier for arbeidsoppgavene: finn svaret, diskuter!, oppdrag, til kildene! og tren tanken. "Finn svaret" er spørsmål

hvor svarene finnes i teksten. "Diskuter!" har spørsmål som det ikke er direkte svar på i teksten, men som kan ha flere mulige svar og egner seg derfor godt til diskusjon.

"Oppdrag" er større oppgaver som ofte bygger på bokens bilder og illustrasjoner, eller andre kilder. "Tren tanken" er oppgaver som for eksempel Tabu, en skal ut, hvor sannsynlig og mening eller fakta. "Til kildene!" er oppgaver som krever arbeid med bokens historiske kilder (2007, s. 2). *Diskuter!* og *oppdrag* er kategoriene for arbeidsoppgaver som i størst grad oppfordrer til økt historiebevissthet hos elevene. Oppgave 49 på side 133 tilhører kategorien *oppdrag* og omhandler hva vi kan lære av Norges okkupasjon under den andre verdenskrig. I deloppgaven c stilles spørsmålet "hva mener du er forskjellen på å lære om og å lære av historien?". Dette er et spørsmål som i stor grad legger opp til en kildekritisk forståelse i arbeidet med historie.

Oppgave 7 på side 90 tilhører kategorien *Diskuter!* og omhandler nynazistiske grupper i dag. Leseren blir spurt følgende spørsmål: "hvorfor tror du folk melder seg inn i nynazistiske grupper i Norge i dag?". Spørsmålet er plassert etter flere sider med utdypende informasjon om det nazistiske Tyskland. Dette gir spørsmålet et fortidsdimensjonsaspekt som grunnlag. Det er med andre ord konteksten for den gitte oppgaven som gjør at fortiden kan knyttes inn. Spørsmålet referer både til nåtid og framtid, i og med at det er fullt mulig å konkludere med at begrunnelsen for aktivitet innen nazistiske grupper i dag kan være lik i framtiden, særlig om samfunnet ikke gjennomgår store forandringer.

4.3 Oppsummering

Undersøkelsen viser at de mest brukte lærebøkene i historie for 9. trinn i varierende (liten) grad legger opp til elevenes utvikling av historiebevissthet. Som vist i foregående analyse har alle tre bøkene eksempler på elementer som i mer eller mindre grad oppfordrer elevene til å utvikle historiebevissthet. Disse elementene er visst gjennom kategoriene "oppsett og introduksjon", "referanser til samtid", "bilder", "kildekritikk" og "arbeidsoppgaver".

5. Diskusjon

I analysearbeidet viste det seg funn som indikerer i hvilken grad og hvordan lærebøkene legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet. I første del av diskusjonen vil jeg framstille en begrunnet konklusjon på oppgavens problemstilling, ved å trekke paralleller mellom teori og funn. Til slutt drøfter jeg hvilke konsekvenser dette vil ha for læreren arbeid med historiebevissthet, altså oppgavens formål.

5.2 Konklusjon av problemstilling

Problemstillingen som er utgangspunktet for dette arbeidet er: i hvilken grad og hvordan legger lærebøker i historie for 9. trinn til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet? Konklusjonen er at to av de tre lærebøkene i historie, altså Kosmo og Underveis, i liten grad legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet, mens Matriks er den læreboken som i størst grad legger til rette for dette. Videre i dette kapittelet følger en diskusjon omkring historiebevissthet knyttet opp mot de ulike lærebøkene for å tydeliggjøre konklusjonen i oppgaven.

5.2.1 Kosmos

Analysene som er presentert i foregående kapittel viser i all sin helhet at Kosmos i utgangspunktet legger i liten grad opp til elevens utvikling av historiebevissthet. Dette kan begrunnes ved å vise til flere forhold ved lærebokens framstilling. For det første finner vi ingen trekk av historiebevissthet i kapitlenes introduksjoner og i presentasjonen av det eleven skal lære. For det andre har lærebokforfatteren ikke anvendt bilder som virkemiddel for å gi elevene muligheten til å gjøre koblinger mellom fortid, nåtid og framtid. Ei heller finner vi særlig relevante referanser til dagens virkelighet. Læreboken innehar mange ulike og gode arbeidsoppgaver. Problemet med disse er knyttet til at meste parten av de ber utelukkende om svar på faghistoriske kunnskapsspørsmål. Denne typen oppgaver oppfordrer i særs liten grad elevene til å utvikle historiebevissthet.

På den andre siden har likevel læreboken enkelte eksempler på arbeidsoppgaver som kan gi økt historiebevissthet. Det er vel og merke svært få av disse, sammenlignet med oppgaver av mer faghistorisk art. Oppgavene som oppfordrer til historiebevissthet kan

likevel gi elevene økt innsikt og nye perspektiver på fortiden, så vel som å gi dem tanker og forhåpningen til egen samtid og framtid.

Det reduserte fokuset på historiebevissthet kan være knyttet til ulike aspekt. For det første kan lærebokforfatterens perspektiv på historiebegrepet være en årsak til utvalg av data. Mine undersøkelser er ikke tilstrekkelige for å kunne si noe konkluderende om dette, men jeg kan likevel trekke linjer til de tre nevnte historiesynene som ble beskrevet i kapittel 2.2. Med tanke på at Kosmos i svært liten grad legger opp til økt historiebevissthet hos elevene kan det hentydes at lærebokforfatteren ikke tilhører den historiedidaktiske tilnærmingen til historiebegrepet. Dette kan dog problematiseres ved å se videre på lærebokens omfang av de analyserte temaene. Lærebokens historiske framstilling er blitt til under gitte omstendigheter, og er bygget opp av ulike utsagn om fortiden. Forfatteren har også foretatt seg utvalg (Corell, 2010, s. 10-17). Selv om dette vil gjelde alle historiske framstillinger i alle lærebøker, kan dette tydelig trekkes inn i forbindelse med Nomedal og Bråthens utvalg. Som vist i kapittel 4.1.1.2 er kun 47,7 % av sidene tildelt *mellomkrigstiden og andre verdenskrig*. Med denne begrensningen i baktankene er det selvforklarende at forfatterne prioriterer den faghistoriske framstillingen framfor økt historiebevissthet.

5.2.2 Underveis

Funnene fra analysen i foregående kapittel vist at også Underveis i liten grad legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet. Dette kan begrunnes ved å trekke linjer til flere aspekt ved bokens historiske framstilling. For det første viser analysen at i likhet med Kosmos finnes det ikke et historiebevissthetsaspekt i kapitlenes introduksjoner og tilhørende målsetninger. Det er heller ikke gitt særlig plass til arbeidsoppgaver som tilrettelegger for økt historiebevissthet. Analysene viste at det ikke blir gjort koblinger mellom fortid, nåtid og framtid i noen arbeidsoppgaver i løpet av de analyserte kapitlene. Dette gjør at Underveis skiller seg fra de to andre lærebøkene på dette området. Arbeidsoppgaver som i størst grad motiverer elevene til å skaffe seg faghistorisk kunnskap kan oppleves nyttige, og er en forutsetning for videre progresjon, men tilfredsstillende i midlertid ikke kravene til økt historiebevissthet.

På den andre siden har Underveis mye flere referanser til vår samtid sammenlignet med Kosmos, i tillegg til at det anvendes bilder og illustrasjoner som virkemiddel for å støtte

elevene til å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Læreboken har også et betydelig fokus på historiske kilder og kildebruk. Som vist i kapittel 3.3.3 kan kildeoppgaver gi elevene en forståelse av hvordan historiske kilder blir brukt til å framstille ulike sider ved historien.

Sammenlignet med Matriks og Kosmos har Underveis flest sider viet de til analyserte temaene, men en prosentutregning av tildelingen viser likevel at Underveis og Matriks har svært likt omfang. Med den store plassen Underveis har til rådighet er det imidlertid hensiktsmessig å trekke linjer til forfatterens perspektiv på historiebegrepet, på tross av at mine analyser ikke kan konkludere på dette området. Det sterke fokuset på kildebruk og faghistorisk kunnskap kan i midlertid antyde at lærebokforfatteren tilhører en mer faghistorisk tilnærming til historiebegrepet.

5.2.3 Matriks

Som følger av analysearbeidet presentert i kapittel 4, kan en se tydelige forskjeller mellom Kosmos, Underveis og Matriks. Funnene fra denne analysen samstemmer med Eikelands (2011 s. 307) funn om at Matriks innehar "*de klareste eksemplene på direkte forsøk på å utvikle elevenes historiebevissthet, dvs. knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid.* Dette kan begrunnes ved å peke på flere ulike aspekt ved bokens framstilling.

For det første viste analysen at Matriks inkluderer historiebevissthet i introduksjon og målformuleringer, ved særlig å legge stor vekt på historiske kilder og bruken av disse. Dette kan gi muligheten for eleven å få en bevissthet om at fortid og historie ikke er det samme fenomenet. For det andre viste analysen at læreboken også bruker referanser til vår tid som virkemiddel til økt historiebevissthet, da koblinger mellom fortiden og nåtiden tydeliggjøres for leseren. For det tredje benytter historieboken seg også av bilder og illustrasjoner til å trekke inn historiebevissthet fortløpende gjennom framstillingen. Analysen viste også at læreboken har flere eksempler på gode arbeidsoppgaver som kan legge til rette for at eleven justerer sine syn på fortiden, og dermed også endrer sine forventninger og syn på både nåtid og framtid, samt arbeidsoppgaver som er knyttet til historiske kilder og kildebruk.

Dette betyr likevel ikke at læreboken ikke har mangler. Min analyse viste også at den historiske framstillingen i Matriks er forholdsvis begrenset. Dette samstemmer også med Eikelands funn (2011, s. 307). I likhet med funnene fra de andre lærebøkene er det også her særs relevant for læreren å være klar over lærebokens mangler og muligheter. Kun på den måten vil læreren kunne anvende læremidlet på best mulig måte.

Sammenlignet med de to foregående lærebøkene har Matriks en moderat mengde plass forbehold de aktuelle temaene. Om vi sammenligner med Underveis er ikke fokuset på historiebevissthet nødvendigvis grunnet i omfanget, men det kan gjerne kobles til lærebokforfatterens perspektiv på historiebegrepet. Med bakgrunn i mine analyser kan det se ut til at forfatteren av Matriks tilhører en mer historiedidaktisk tilnærming til historie, som igjen vil være en begrunnelse for å fokusere på historiebevissthet i den grad boken gjør.

5.3 Konsekvenser for lærerens arbeid med historiebevissthet

I denne delen av kapitlet diskuterer jeg oppgavens formål: hvilke konsekvenser får mine funn for lærerens arbeid med historiebevissthet. Funnene fra min analyse viser at lærebøkene i svært ulik grad legger til rette for økt historiebevissthet. Dette innebærer at læreren i større eller mindre grad må benytte seg av egne planer avhengig av hvilke historiebøker skolen velger å anvende. Dette vil ha stor betydning for lærebokens rolle i historiefaget.

Nyere historiedidaktisk forskning viser at historiebevissthet kan gjøre historiefaget mer nyttig og relevant for elevene i deres egen samtid, så vel som i framtiden. Lenz og Nilssen (2011, s. 19) peker også på at økt historiebevissthet kan gi økt evne til å tenke kritisk på historie som fortellinger om fortiden, og dermed ha forståelse for hvordan ulike perspektiver på historien påvirker vår virkelighetsforståelse og identitet. Dette viser til at begrepet derfor bør være et viktig prinsipp for historieundervisningen. Som nevnt i kapittel 2 viser Lund (2017, s. 17) til at historiebevissthet har hatt vanskeligheter med å nå klasserommet. Lund viser så til at dersom man ønsker at faget skal oppleves meningsfullt og betydningsfullt for elevenes liv må begrepet i større grad trekkes inn i og gjøres til en større del av historiefaget. Min analyse viser at lærebøkene i

svært ulik grad legger til rette for økt historiebevissthet. For at historieundervisningen skal være i tråd med Kunnskapsløftets føringer og nyere historiedidaktisk forskning er det nødvendig at historielæreren har historiedidaktisk kompetanse i arbeidet med historiebevissthet. Lærebøkene kan på den ene siden fungere som gode utgangspunkt for historieundervisningen, men læreren må være i stand til å se muligheter og mangler ved læreboken.

Dersom læreren er begrenset til å bruke et læreverk som i utgangspunktet vektlegger en faghistorisk framstilling, for eksempel Kosmos eller Underveis, vil det være lærerens oppgave å trekke paralleller til nåtiden og framtiden, og dermed legge til rette for økt historiebevissthet. En konsekvens av historiebevissthet er at elevene kan utvikle sin evne til kritisk tenking på hvordan historien blir brukt i ulike kontekster (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Ved at lærebøkene i varierende grad legger opp til historiebevissthet, blir det dermed også lærerens oppgave å legge til rette for at elevene får et mer nyansert bilde, og skille, mellom "oss" og "de andre". Dette er en forutsetning for en god demokratisk debatt.

6. Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt i hvilken grad og hvordan lærebøker i historie for 9. trinn legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet. Historiebevissthet er et viktig begrep innen nyere historiedidaktisk forskning, og handler i hovedsak om evnen til å se koblinger mellom fortid, nåtid og framtid. Jeg har gjennom mine analyser vist at lærebøkene i historie for 9. trinn i svært ulik grad legger opp til elevenes utvikling av historiebevissthet. Dette har konsekvenser for lærerens arbeid med historiefaget, og det er derfor nødvendig for læreren å ha historiedidaktisk kompetanse innen historiebevissthet.

Avslutningsvis vil jeg vise til at fokuset på historiebevissthet fortsetter å inngå i en generell og utbredt trend innen synet på hva historiefaget skal inneholde. I 2020 blir en ny læreplan (LK20) iverksatt, der det er formulert kjerneelementer for alle fagene. Kjerneelementer representerer det mest sentrale elevene skal lære i fagene (Regjeringen, 2018, 26. Juni, A). I faget samfunnsfag for ungdomstrinnet skal det blant

annet bli en sterkere kobling mellom geografi, samfunnskunnskap og historie. Historiebevissthet er gjennomgående i flere av kjerneelementene – "(...) *med fokus på fortid, nåtid og framtid. (...) forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid*" (Regjeringen, 2018, 26. juni, B). Med tanke på funnene som har framkommet i denne undersøkelsen, vil det fortsettende høye fokuset på historiebevissthet forhåpentligvis ha positive konsekvenser for utformingen av framtidens lærebøker, og dermed også for lærerens arbeid med elevenes økte historiebevissthet. Med tydeligere føringer fra myndighetene kan en trolig få en mer homogen inngang til historiebevissthet, der store variasjoner blant læreverk og lærere søkes å unngås.

Litteraturliste

- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. Norsk pedagogisk tidsskrift, 1982, s. 367-380.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Corell, S. (2010). *Krigens ettertid – Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Spartacus forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikeland, H. (2011). Norge under den andre verdenskrig i "Kunnskapsløftets" lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 296-310). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9. Historie for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Kaldal, I. (2019, 12. februar). Hvorfor trenger vi historie? Hentet fra https://www.norghistorie.no/hvordan-bli-historie-til/fagene-som-vitenskap/2060_hvorfor-trenger-vi-historie.html
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011) Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz og T. R Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (5. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). Historiedelen av *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). *Mennesker i historie, historie i mennesker*. I C. Lenz og T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 269-295). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Regjeringen. (2018, 26. juni, A). Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606070>
- Regjeringen. (2018, 26. juni, B). Kjerneelementer i fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Regjeringen. (2019, 23. april). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjøsberg, H. (2007). *Underveis. Historie 9*. Sted: Gyldendal.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2019, 10. April). Hvorfor velge dette programmet? Hentet fra <https://www.uio.no/studier/program/historie/hvorfor-velge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 1. august). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22. april). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Waagene E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere.* (Arbeidsnotat 12/2015). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.