



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Korleis utvikle historiemedvitet?

Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen

How to develop historical consciousness?

An analyse of two teaching materials for primary and secondary school

André Eidsnes

Master i samfunnsfagdidaktikk

Høgskolen i Bergen

Avdeling for Lærerutdanning

15.mai 2014

Forord

Eg vil først av alt takke rettleiaren min Bente Brathetland for hennar konstruktive tilbakemeldingar og verdifulle diskusjonar om oppgåva. Du har verkeleg vore ein god støttespelar desse to åra.

Eg vil også gje ein stor takk til andre tilsette på samfunnsfagseksjonen ved HiB som har kome med nyttige tilbakemeldingar på seminara undervegs i skriveprosessen, på seksjonsseminaret, og ved andre høve dei to siste åra.

Tusen takk til alle mine medstudentar som har vore med på å skape eit fantastisk klassemiljø både på lesesalen, men kanskje mest i kantina her på Landås. Saman har me hatt to fantastiske år som masterstudentar.

Samandrag

Historiemedvit er eit omgrep som fått ei sentral rolle i samfunnsfaget i LK06. Denne masteroppgåva ser nærare på kva som kjenneteiknar omgrepet, og korleis to ulike læremiddeltypar legg til rette for at elevane skal utvikle historiemedvitet sitt. Oppgåva ser såleis nærare på den utvikla delen av einskildpersonar sitt historiemedvit.

Teorigrunnlaget for oppgåva er basert på innhaldet nordiske historiedidaktikarar gjev omgrepet. Dei mest sentral forfattarane for denne oppgåva er Erik Lund, Svein Ola Stugu, Jan Bjarne Bøe, Harald Frode Skram og Robert Strandling. Karl-Ernst Jeismann bør også nemnast då eg byggjer oppgåva på hans definisjon av historiemedvit.

Kjeldematerialet for oppgåva er seks lærebøker frå 6. og 9. trinn, samt 9 av TV2 skole sine filmar. I læremidla på 6. trinn har eg studert tekstane og filmene som presenterer vikingtida, medan læremidla på 9. trinn har eg sett på tekstane og filmene som presenterer den andre verdskrigen. Eg nyttar ei tekstanalyse for å analysere innhaldet til dei utvalde delane av læremidla som byggjer på litteraturen som skildrar omgrepet.

Ved å analysere kjeldematerialet fant eg fleire interessante funn. Eg viser korleis dei forskjellige læremidla nyttar ulike strategiar for å leggje til rette for å utvikle historiemedvitet. Oppgåva seier også noko om korleis læreplanen påverkar utforminga av lærebøker. Det kjem også fram at ulike læremiddel som tek opp det same temaet gjerne kan fungere supplerande til kvarandre i undervisningssamanheng. Ved at denne oppgåva studerer to læremiddel si rolle i utviklinga av historiemedvitet, kan den setjast i samanheng med to andre studiar av Ketil Knutsen og Christian Paulssen som viser korleis lærarar og ungdom ikkje har eit reflektert forhold til historiemedvit.

Innhald

Kapittel 1. Problemstillingar og metode.....	6
Innleiing.....	6
Skulen si rolle i utviklinga av historiemedvitet.....	7
Å studere læremiddel.....	8
Problemstillingar	10
Oppgåva sin struktur.....	11
Kapittel 2, Teori og metode.....	12
Kva er historiemedvit?.....	12
Historisk tenking	14
Historiemedvit og samanhengar i tid.....	15
Historiemedvit og multiperspektivitet	18
Historiemedvit og forteljingar	21
Historiemedvit og fortolking	25
Empiriske studiar av historiemedvitet	28
Oppsummering	30
Kapittel 3, Læremiddelanalyse av vikingtida.....	32
Om læremiddelanalysen	32
Samanhengar i tid.....	33
Multiperspektivitet	37
Forteljingar	41
Fortolking	45
Oppsummering	52
Kapittel 4, Læremiddelanalyse av den andre verdskrigen.....	57
Om læremiddelanalysen	57
Samanhengar i tid.....	58

Multiperspektivitet	64
Forteljingar	70
Fortolking	74
Oppsummering	78
Kapittel 5. Konklusjon og refleksjon.....	81
Korleis fremjar læremidla utvikling av historiemedvitte?.....	81
Jamføring av læremiddeltypene	85
På kva måte tilfører denne oppgåva ny kunnskap?	89
Kjelder og Litteratur	92

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over kjelder nytta i oppgåva	10
Tabell 2: Oversikt over læremidla sitt innhald	32
Tabell 3: Innhaldsoversikt for lærebøkene	58
Tabell 4: Korleis læremidla rører ved historiemedvitte sine dimensjonar	87

Kapittel 1. Problemstillingar og metode

Innleiing

Noreg sine styresmakter har gjeve skulen ei rolle som dannar og utdannar. Noko av det skulen skal, er å leggje til rette for at elevane utviklar eit sett med dugleikar. Desse dugleikane er nedfelt i læreplanar, noko som gjer det mogeleg å vurdere undervisningsaktørane.

Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06), er ein open læreplan som gjev store fridomar til skulane, lærarane og læremiddelprodusentane. Grunngevinga for denne utforminga er at den skal gje rom for det lokale arbeidet med læreplanar.¹ Samstundes har LK06, som første læreplan, intensjonar som legg føringar for at elevane skal utvikle historiemedvit.²

Historiemedvit er eit omgrep mellom anna Jan Bjarne Bøe har prøvd å definere og skildre. Han seier at, «historiebevissthet betyr følgelig sammenhengen mellom menneskers fortidsfortolkning, samtidsforståelse og framtidoppfatning.»³ I tillegg til Bøe er det også fleire andre skrive om historiemedvit. Typisk for denne litteraturen er at forfattarane viser ulike dimensjonar ved omgrepet. Dimensjonane som ofte går igjen er forteljingar,⁴ identitet,⁵ historiebruk,⁶ og skjønlitteratur.⁷ I den same litteraturen har fleire historiedidaktikarar påpeika at det er vanskeleg å operasjonalisere omgrepet.⁸ I denne oppgåva vil eg nytte denne litteraturen om historiemedvit for å vise korleis omgrepet kan operasjonaliserast.

Sidan omgrepet historiemedvit no er teke med i læreplanen, er det interessant å sjå nærare på korleis læremidla i skulen legg til rette for å utvikle historiemedvit. Læremidla denne masteroppgåva ser nærare på er norske tradisjonelle lærebøker publisert etter 2006, samt eit læremiddel utforma av TV2 skole som nyttar film som undervisningsmedium. Dette gjer at eg ynskjer å undersøke følgjande problemstilling: På kva måte legg

¹ Udir, 2013

² Eikeland, 2013: 51

³ Bøe, 1995: 82

⁴ Bøe, 1999

⁵ Jensen i Angvik, 1985

⁶ Stugu, 2008

⁷ Sjødring Jensen, 1990

⁸ Karlsson & Zander, 2009: 50; Kvande & Naastad, 2013: 49; Lund, 2009: 39; Stugu, 2008: 19

historieframstillingane til lærebøker og TV2 skole, til rette for å utvikle elevane sitt historiemedvit i samband med presentasjonane av vikingtida og den andre verdskrigen?

Skulen si rolle i utviklinga av historiemedvit

Skulen er ein stad med eit mangfald av ulike historiemedvit. Sjølv om skulen sin læreplan bidreg med å gje elevane mykje av den same bakgrunnskunnskapen, så har elevane ulike tolkingar av historia. Denne samlinga av ulike medvit meiner Marianne Poulsen gjev historieundervisinga mogelegheit til å verkeleg blomstre.⁹ I tillegg til det individuelle historiemedvit som Poulsen diskuterer, argumenterer Stugu for at historiemedvit også har ein kollektiv dimensjon.¹⁰ Han seier at bileta av fortida som samfunnet er samd om, inngår i det kollektive historiemedvitet. Skulen blir då sjølvsagt ein viktig institusjon i denne samanhengen sidan den har som mål om å vere allmenndannande.¹¹

Felles for alle som driv med undervising i dag er at dei må ta omsyn til LK06. Sidan både lærebøkene og TV2 skole må gjere dette, har eg nokre referansepunkt som eg kan vurdere dei ut frå. Læreplanen eg vil måle læremidla opp mot vil difor berre vere LK06.

Med innføringa av LK06 har læreplanen i historie vald å mellom anna fokusere på å utvikle historiemedvit til elevane. UDIR nyttar ikkje denne nemninga i læreplanen til grunnskulen, men om ein jamfører kva læreplanen seier historiefaget skal innehalde, og kva den etablerte forståinga for kva historiemedvit er, så er formuleringane slåande like. UDIR seier at hovudområdet til historiefaget er:

[...] å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøkje og drøfte korleis menneske og samfunn har forandra seg gjennom tidene. Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og former si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida. Å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet.¹²

Ein annan som argumenterer for at historiemedvit har fått ein sentral stad i læreplanen for historie er Harald Frode Skram. I analysen, *Historiefaget i Kunnskapsløftet*, hevdar han at historiemedvit saman med multiperspektivitet og historiebruk, har etablert seg som det

⁹ Poulsen, 1999: 19

¹⁰ Stugu, 2008: 19

¹¹ Stugu, 2008: 125

¹² Udir, 2013

sentrale i historiefaget, i staden for kunnskapsnedsving.¹³ Skram og Eikeland er såleis samd om historiemedvitet si rolle i faget.

Å studere læremiddel

Lærebøker er eit medium som lenge har vore nytta av styresmaktene med eit bestemt formål. Svein Lorentzen diskuterer i boka, *Ja vi elsker, Skolebøkene som nasjonsbyggere, 1814-2000*, korleis lærebøkene i nær 200 år har hatt som mål å forma elevane. Her viser han korleis historia som skulen har presentert, har forandra seg i takt med den nasjonale og internasjonale samfunnsutviklinga. Lorentzen viser først korleis lærebøkene blei nytta til å vekke nasjonale kjensler tidleg på 1800-talet. Samstundes måtte ein ta til høgde for å ikkje komme i konflikt med den nye unionspartnaren Sverige.¹⁴ Etter unionsoppløysinga i 1905 gav lærebøkene eit anna syn på Noreg si historie. Då blei norsk framgang framheva, og elevane fekk ein moralsk peikefinger som skulle minne dei på kva dygder som blei forventet av dei for at framgangen skulle kunne forsette.¹⁵ I slutten av boka skildrar han det som kjenneteiknar lærebøker kring 2000-talet. Her hevdar Lorentzen at lærebøkene legg til rette for å utvikla kritiske og reflekterte elevar, som skal kunne gjere eigne vurderingar basert på kjeldemateriale og metodisk rettleiing.¹⁶

Lorentzen får med dette tydeleg fram at lærebøkene nyttar historia for å oppnå eit eller fleire mål, og ved å framstille historia slik som dei gjer, former dei elevane sine førestellingar av fortida. Han får også fram kva rolle lærebøkene har, nemleg å fremje og legitimere bestemte målsetjingar som er nedfelte i læreplanen.

Lærebøker er ei viktig kjelde for å studere faginnhaldet og verdigrunnlaget for undervisinga. Stugu hevdar at dei er ikkje berre kjelder til kunnskap, men dei inngår også i skulen sitt offentleg autoriserte oppsedingsprosjekt for å skapa gode, lojale samfunnsborgarar. Difor vil dei og vere gode kjelder til offisielt godtekne kunnskapar, forståingsformer og verdsorienteringar i kulturen dei blir forma innafor.¹⁷

¹³ Skram, 2011

¹⁴ Lorentzen, 2005: 34

¹⁵ Lorentzen, 2005: 103

¹⁶ Lorentzen, 2005: 222

¹⁷ Stugu, 2008: 126

I samband med undervising er TV2 skole ein relativt ny aktør, som har produsert filmar til bruk i undervising sidan 2010. TV2 skole er ei betalingsteneste som kvar veke produserer nye filmar til nytting i barneskulen, ungdomsskulen, vidaregåande skule og vaksenopplæringa. Filmene er som regel samansette av tre eller fire småfilmar som tek opp kvar si aktuelle sak. Totalt er filmene kring ti minutt, med eit innhaldet som blir kopla opp mot læreplanen. Dette blir gjort ved at TV2 skole presenterer aktuelle saker som er relatert til kompetansemåla, samt oppgåver til filmen. Sjølv om TV2 skole byrjar å få ein del filmar, er dei per i dag ikkje komplett nok til å kunne erstatte historieboka, og må difor sjåast på som eit supplement i undervisinga.

Kjeldematerialet for denne oppgåva er dei historiske framstillingane i lærebøker og undervisningsfilmar. Historiske framstillingar kan som Lorentzen viser være svært mangfaldige, og mange har som mål å lære bort vitskapleg historie. Typiske framstillingsformer i den norske skulen i dag er bøker, film og tale. Av reint teknologiske årsaker er det bøker og tale som i størst grad har prega historieformidlinga. Men med nyare teknologi har desse framstillingsformene blitt supplert av filmen. Og det er med denne nye undervisningsforma at TV2 skole ynskjer å bidra.

TV2 skole skil seg altså frå dei meir etablerte undervisningsformene. Måten dei skil seg ut på er hovudsakleg med undervisningsmetoden. TV2 skole legg kvar veke ut nyhendesendingar på nettsida deira, som er tilrettelagd for barnetrinnet, ungdomstrinnet, VGS, samt vaksenopplæringa. Filmene tek opp aktuelle tema, og koplar dei opp mot skulen sine kompetansemål.

Som nemnd er det tekstane, undervisningsfilmene, oppgåvene og lærarretteiingane som høyrer til vikingtida og den andre verdskrigen eg skal analysere. Ei oversikt over denne delen av kjeldematerialet er vist i tabellen på neste side. I tillegg kjem også læreplanen for samfunnsfag som legg premissa for min vurdering av læremidla.

Tabell 1: Oversikt over kjelder nytta i oppgåva

Tittel	Produsent	Omfang	Trinn	Lærarretteiing
Gaia	Gyldendal	29 sider	6.	18 sider
Midgard	Aschehoug	25 sider	6.	22 sider
Globus	Cappelen	25 sider	6.	24 sider
Norske Vikinger	TV2 skole	2 min 37 s.	6.	0 sider
Olav den hellige	TV2 skole	1 min 12 s.	6.	0 sider
Om vikingtiden	TV2 skole	18 min 5 s.	6. og 9.	8 sider
Underveis	Gyldendal	64 sider	9.	9 sider
Matriks	Aschehoug	31 sider	9.	9 sider
Makt og menneske	Cappelen	61 sider	9.	36 sider
Norsk SS-soldat	TV2 skole	3 min 35 s.	9.	0 sider
Krigskorset	TV2 skole	1 min 10 s.	9.	0 sider
Historien om en ukjent helt	TV2 skole	4 min 10 s.	9.	0 sider
Terboven bunkeren	TV2 skole	2 min 6 s.	9.	0 sider *
Tungtvannsaksjonen	TV2 skole	3 min 8 s.	9.	2 sider
Slaget om Narvik	TV2 skole	2 min 8 s.	9.	1 side

* Oppgåvene til filmen har ikkje fungert frå hausten 2013 til mai 2014.

Problemstillingar

I denne masteroppgåva har eg altså valt to tidsepokar som eg skal studere. Årsaka til at eg ynskjer å studere vikingtida og den andre verdskrigen er samansett. Hovudsakleg ynskjer eg dette fordi dette er to tidsepokar som er sentrale i Noreg si nasjonale historieforteljing. Tidsepokane har eit stort tidsrom mellom seg, noko som pregar det tilgjengelege kjeldeomfanget. Den andre verdskrigen høyrer til den nære historia, og det eksisterer eit enormt omfang av leivningar og beretningar som frå denne perioden. Vikingtida har ikkje det same kjeldeomfanget, og perioden høyrer til Noreg si eldre historie. I undervisningssamanheng høyrer også periodane til på ulike trinn. I grunnskulen finn ein framstillingane av vikingtida på 6. trinn, medan framstillingane av den andre verdskrigen er på 9. trinn. Ved å ha slike motsetningar meiner eg at det blir ekstra interessant å jamføra om undervisinga har det same historiedidaktiske utgangspunktet.

I tillegg til hovudproblemstillinga mi har eg formulert nokre underproblemstillingar. Desse viser kva aspekt ved problemstillinga eg særleg har vald å vektleggje. Underproblemstillingane er formulert på bakgrunn av at ein veit sær sars lite om korleis skulen sine læremiddel legg til rette for å utlivkle historiemedvitet. Dette er det viktig å

vete noko om, då historiemedvit har fått ei sentral rolle i LK06 sin læreplan for samfunnsfaget. Dette har også gjort det naudsynt for meg å avgrense det området av historiemedvitet eg ynskjer å studere, til det som kjem til uttrykk i LK06. Måten eg gjer dette kjem eg attende til i operasjonaliseringa.

Den første underproblemstillinga er å skildra korleis læremidla presenterer og diskuterer samanhengar i tid, multiperspektivitet, forteljingar og fortolking. Denne skildringa legg grunnlaget for ei vidare samanlikning av dei ulike læremidla. Her drøftar eg taksonomiske skilnader, skilnader mellom dei ulike trinna, skilnader mellom korleis utvikling av historiemedvitet blir tilrettelagd i tekstar/filmar, oppgåver, ved oppmodingar i lærarretteingane, og om det er skilnader i dei ulike tematikkane.

Oppgåva sin struktur

I det neste kapittelet presenterer eg teorigrunnlaget for analysen, samt at eg diskuterer ulike måtar historiemedvit har blitt forstått på. Diskusjonen munnar ut i ei operasjonalisering av fire sentrale dimensjonar ved historiemedvit. Desse fire dimensjonane kan også sjåast på som dugleikar, og dannar grunnlaget for analysen.

I oppgåva sitt tredje og fjerde kapittel analyserer eg dei utvalde læremidla. Kapittel tre består av ein analyse av vikingtida, medan kapittel fire er ein analyse av den andre verdskrigen.

Oppgåva sitt femte kapittel er konklusjonen. Her konkluderer og diskuterer eg funna frå analysane. Eg seier også noko om på kva måtar læremidla legg til rette for å utvikle historiemedvitet, og særtrekka ved læremidla. Eg jamfører også læremidla for å kunne seie noko om likskapane og skilnadane til dei to ulike læremiddeltypene.

Kapittel 2, Teori og metode

Denne oppgåva har som mål å seie noko om på kva måte dei utvalde læremidla kan nyttast for å utvikle elevar sitt historiemedvit. For å finne ut av dette vil eg i dette kapitlet bryte omgrepet ned, og ser nærare på fire av dimensjonane som formar omgrepet. Til dette treng eg nokre reiskapar for å analysere dei utvalte tekstane med. Desse reiskapane tek utgangspunkt i kva leiande historiedidaktikarar definerer som sentralt innafor omgrepet.

Det første eg diskuterer i dette kapitlet er korleis historiedidaktikken definerer omgrepet historiemedvit, og ut frå dette bygge operasjonaliseringa mi. For å definere historiemedvit som omgrep nyttar eg Jeismann sin definisjon, som oversett til norsk seier historiemedvit handlar om samanhengen mellom fortidstolking, notidsforståing og framtidsperspektiv.¹⁸ Ut frå denne definisjonen går eg nærare inn på den delen av historiemedvitet som mellom anna Stugu har skildra som det reflekterte historiemedvitet.¹⁹

Litteraturen om historiemedvit viser at det er eit samansett omgrep med fleire ulike sider. Eg har difor vald å utkrystallisere fire dimensjonar av omgrepet som eg byggjer operasjonaliseringa på. Desse fire er samanhengar i tid, multiperspektivitet, forteljingar og fortolking. Til slutt i kapitlet ser eg nærare på nokre empiriske studiar som studerer historiemedvit, og diskuterer delane som er relevante for denne oppgåva.

Kva er historiemedvit?

I følgje Lise Kvande og Nils Naastad var historiefaget sin funksjon tidlegare å danne eit samfunn, ved å fortelje samfunnet si historie. Historieforteljinga var såleis limet som skulle halde eit folk saman, og skilje dei frå andre.²⁰ I dag har ikkje faget den same funksjonen, men skal i staden leggje til rette for at elevane i den norske skulen utviklar eit sett med dugleikar. Ein av desse dugleikane er historiemedvit.

¹⁸ Angvik & Nielsen, 1999

¹⁹ Stugu, 2008: 18

²⁰ Kvande & Naastad: 2013, 248

For å spesifisere den litt vide definisjonen har Jeismann laga fire definisjonar av historiemedvit. Desse har blitt oversett til svensk, og diskutert av Niklas Ammert:

- Historiemedvetande är den städigt närvarande vetskapen om at alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
- Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
- Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
- Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen.²¹

Her er Jeismann sin overordna definisjon blitt meir spesifisert, og konturane av omgrepet byrjar å ta form. Men for å forstå korleis og kvifor omgrepet er viktig i historieundervisinga, kan det vere nyttig å sjå på korleis historiedidaktikarar har forstått omgrepet.

I Noreg er det fleire historiedidaktikarar som har skrive om historiemedvitet sine kjenneteikn og dugleikar. Ein av desse er Stugu som hevdar det varierer i kor stor grad av historiemedvitet som er basert på refleksjon, noko som kjem fram i dette sitatet:

I historiemedvitet inngår såleis både førestillingar om fortida, forståingar av samtida og forventningar om framtida. Dette er ein del av livsorienteringa til alle individ, men det vil variere sterkt kor reflektert og verbalisert historiemedvitet er. Eit individ med reflektert historiemedvit skjønar at det er skapt av historiske prosessar, men òg at det har evner og kapasitet til å påverke sin eigen situasjon og skape historie sjølv.²²

Eikeland deler dette synet, og seier det viktig at elevane lærer at historia ikkje er statisk. For å utvikle historiemedvitet må din lære at historia er bygd opp av prosessar utan ei gitt utfall. Elevane må også bli medvitne om at menneske pregar desse prosessane, noko som gjer at historia blir framstilt og fortolka ulikt.²³

Kjernen av omgrepet som Jeismann definerer har vore utgangspunkt for ulike forståingar av omgrepet. Fleire historiedidaktikarar har presentert ulike dimensjonar ved omgrepet,

²¹ Ammert, i Karlsson & Zander, 2009:300

²² Stugu, 2008: 18

²³ Eikeland, 2013: 57

noko som dannar grunnlaget for det analytiske verktøyet mitt. Korleis dette blir gjort, og kva områder historiedidaktikarar har diskutert vil eg drøfte i den følgjande oppgåvedelen.

Historisk tenking

Eit angloamerikansk omgrep som har fleire fellestrekk med historiemedvit er historisk tenking. Historisk tenking betyr ikkje det å tenkje attende på fortida. Historisk tenking handlar om å fortolka, ved at ein tek eit steg attende og spør seg sjølv spørsmålet, kva er det eg eigentleg ser, kvifor eksisterer denne leivninga, og kvifor ser den slik ut? Sam Weinburg skriv i artikkelen, *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, kvifor historisk tenking skil seg frå den naturlege tankeprosessen.²⁴ Wineburg hevdar at, «Countless studies attest that everyday thinking elects the path of least resistance, often choosing what is most available over what is most trustworthy.»²⁵ Difor meiner han det er viktig å lære seg historisk tenking. Vidare hevdar han at, «History provides an antidote to impulse by cultivating modes of thought that counterbalance haste and avert premature judgment.»²⁶ Weinburg meiner difor at det er viktig at ein lærer seg å sjå etter kva som ein faktisk har framfor seg, og ikkje la seg påverke av anna informasjon. Som døme viser Weinburg korleis historikarar såg på den same teksten svært annleis enn elevar og lærarar gjorde. Elevane og lærarane tok i synspunkta sine utgangspunkt i ei beretning dei blei presenterte for. Dei vurderte innhaldet i beretninga og grunn gav kva dei meinte den fortalde. Historikarane tok derimot utgangspunkt i opphavssituasjonen. Analysen blei difor prega av samtida som beretninga oppstod i, og ikkje den historiske hendinga som beretninga fortalde om.

Den historiske tenkinga som Wineburg skildrar kan difor koplust til utvikling av historiemedvitet. Historisk tenking er viktig for å forstå kvifor ein handlar som ein gjer, og at alle har sitt personlege syn på historia. Omgrepet handlar også om kvifor andre ser på fortida, notida og framtida slik som dei gjer. Dette gjer at omgrepet har mykje fells med multiperspektivitet. Historisk tenking kan som Wineburg viser også være nyttig for å forstå kvifor nokon seier slik som dei seier. Skal ein utvikle dugleiken til å tenkje

²⁴ Weinburg, 2007: 6

²⁵ Weinburg, 2007: 7

²⁶ Weinburg, 2007: 11

historisk er det altså viktig å ha kunnskap om leivninga sin kontekst, eller som Lund seier, «Kildegransking begynner alltid med å rekonstruere opphavssituasjonen.»²⁷ Difor er det sentralt og særleg viktig for historisk tenking å ha kunnskap om opphavssituasjonen og kjeldene. Dette er som kjent også viktig for fleire delar av historiefaget. I samband med kjeldekritikk er det viktig å forstå opphavet og kjelda si samtid for å tolke kjelda. Samstundes som kjelda i seg sjølv kan vere med på å gje ei betre forståing av opphavet si samtid.²⁸

Historiemedvit og samanhengar i tid

Måten fortida blir framstilt og nytta kan ha mykje å seie for ei historisk framstilling sitt meiningsinnhald, og utforminga av den historiske førestellinga. Definisjonen til Stugu seier at menneske sitt historiemedvit mellom anna blir utvikla av måten ymse aktørar nyttar historia. Denne historiebruken skal oppnå eit mål som undervising, oppseding, eller underhaldning. Og blant aktørane som nyttar historia, er det nokon som påverkar fleire menneske enn andre. Stugu hevdar at somme institusjonar er viktigare enn andre når det gjeld å konstruere historiemedvitet allment.²⁹ Dei institusjonane han nemner er skulen, musea, kulturminna, og massemedia.³⁰ Når desse vel å nytte historia på den måten dei gjer, har dei ein meir eller mindre klar agenda for kva dei ynskjer å oppnå. Felles for dei alle er at dei dreg fram hendingar frå fortida for å forma og påverke i notida. Samstundes er noko av målet å leggje føringar for kva den historiske arven skal innehalde i framtida. På denne måten er desse institusjonane sin historiebruk med på å prege einskildpersonar sitt historiemedvit.

For å gje ei døme på korleis historia kan bli nytta inneheldt boka eit kapittel om monument.³¹ Her seier Stugu at, «det som blir utvalt som offentleg minne, fortel mye om kva verdiskalaer som gjeld i eit samfunn.»³² På denne måten kan både einskildpersonar og det offentlege leggje føringar for kva verdiar ein ynskjer å finne igjen i eit samfunn,

²⁷ Lund, 2009: 99

²⁸ Lund, 2009: 114

²⁹ Stugu, 2008: 123

³⁰ Stugu, 2008: 125, 132 og 138

³¹ Stugu, 2008: Kp. 4

³² Stugu, 2008: 96

sjølv om det aldri er ein garanti for dette. Dette er Stiklestad eit godt døme på, der Vidkun Quisling nytta Olav Haraldsson som døme på ein førar som nytta hardhendte verkemiddel når situasjonen tilsa det.³³ Dermed hadde ein 900 år gamal tradisjon fått eit nytt innhald.

Dømet til Stugu med Olav Haraldsson tykkjer eg får godt fram samanhengen mellom tidsdimensjonane og eit saksområdet. Dømet viser korleis innhaldet heile tida blir forma, og former menneske ut frå opphavssituasjonen til framstillinga, og korleis denne blir nytta. Såleis blir gamle førestillingar utfordra, medan nye oppstår. Korleis historia blir nytta kan difor ha mykje å seie for innhaldet i kvar einskild sitt historiemedvit. Hadde til dømes nazistane vunne den andre verdskrigen, er det mogeleg at det er førareigenskapane til Olav Haraldsson som hadde vore budskapet ein lærde om på Stiklestad i dag.

Som nemnd argumenterer Stugu for skulen som ein viktig institusjon i konstruksjonen av det kollektive historiemedvitet, og kva fortid som blir presentert i historiefaget er ikkje tilfeldig.³⁴ I innleiinga nemnde eg Lorentzen sitt bidrag i lærebokdiskusjonen som viser korleis historiebøkene har blitt nytta for å overføre eit spesifikk tanke sett til elevane. Her viser han korleis historiebruken i den norske skulen er forma av verdiane i samfunnet. Liknande refleksjonar har også blitt gjort av Christian Sæle i doktoravhandlinga *Den rette historien*, men her med eit europeisk utgangspunkt. Sæle viser mellom anna korleis organisasjonar som UNESCO, Georg Eckert Instituttet og Europarådet i etterkrigstida arbeida for at lærebøker skulle vere reiskapar for å danne eit europeisk fellesskap.³⁵

I følgje Sæle tok diskusjonen om historiefaget sitt innhald ein ny retning på nitti-talet. Historiefaget skulle no bli nytta til også å utvikle kritiske og reflekterte elevar.³⁶ Dette kjem fram i eit charter produsert av Europarådet med anbefalingar for kva historieundervisinga bør handle om. Innhaldet i charteret har elles slåande mange likskapar med LK06, med fokus på historiemedvit, multiperspektivitet og kjeldekritikk.

- Understand the links between past and present;
- Understand the forces, movements and events which have shaped 20th century history;
- Understand the historical roots and the context of the main challenges and conflicts facing Europe today;
- Reflect on the kind of Europe in which they wish to live tomorrow;

³³ Stugu, 2008: 75

³⁴ Stugu, 2008: 123

³⁵ Sæle, 2013: 51-63

³⁶ Sæle, 2013: 63

- Develop skills and reflexes enabling them to think for themselves amidst the wealth of information now available, deal critically with statements and historical interpretations,
- Take in another person's point of view, recognise and comprehend differences,
- Detect errors and prejudices in historical representations and not to be swayed by biased information.³⁷

Med utgangspunkt i Sæle og Lorentzen sine publikasjonar kjem det tydeleg fram at historiefaget både nasjonalt og internasjonalt har vore nytta for å oppnå eit mål, som nasjonale kjensler, eller reflekterte medborgarar. Samstundes er det viktig å ikkje gløyme andre samfunnsaktørar som også nyttar historia. Å forstå korleis historia kan og blir nytta for å påverke andre menneske, er difor ein viktig del av eit reflektert og utvikla historiemedvit. Dette er eit synspunkt som blir poengtert av Poulsen. Ho meiner undervising som skal utvikle historiemedvitet bør byggje på metodar der elevane reflekterer over historiemedvitet si tyding. Dette gjer at ho meiner undervisinga bør byggje meta-historie.³⁸ Dette er ei undervisningsform som kan få fram og tydeleggjere samhengane mellom tidsdimensjonane.

Sidan ein koplar historiemedvit med førestillingar så omfattar omgrepet alle menneske om ein vil eller ikkje. Stugu seier, «Eit historiemedvit eller ei historieforståing i ei eller anna form vil inngå i identiteten til kvart menneske...»³⁹ Historiemedvitet blir difor som ei innebygd forståing av samhengar på tvers at tid. Dette gjer at Stugu koplar historiemedvit saman med identitet. Klaus Bergmann har også sett på samanhengen mellom identitet og medvitsdanning. Han seier at identitet ikkje har ein bestemt storleik, men i staden noko som ein sjølv dannar, utviklar og forandrar, på bakgrunn av sitt eige medvit.⁴⁰ Utsegna til Bergmann viser såleis identitet som eit produkt av notida basert på førestillingar av fortida, eller forventingar om framtida. Dette hevdar også Bernard Eric Jensen i artikkelen, *Identitet som faghistorisk forskningsfelt*, der han argumenterer for samanhengen mellom identitet og historiemedvit ved at ein notidig identitet byggjer på ei førestelt fortid, samt tankar om framtida.⁴¹

³⁷ Council of Europe, *History teaching*

³⁸ Poulsen, 1999: 191

³⁹ Stugu, 2008: 19

⁴⁰ Bergmann sitert av, Jensen i, Angvik, 1985: 13

⁴¹ Jensen i, Angvik, 1985: 58

Knut Kjeldstadli har også skildra kva identitet er. Han seier: «Å vite noe om gamle dager er å se seg sjøl i en sammenheng, å se at en ikke er et frittsevende atom, men er skapt og formet også av forhold fra før en sjøl ble født.»⁴² Dette sitatet til Kjeldstadli kan vise ein skilnad mellom identitet og historiemedvit, ved at sitatet viser korleis identitetsomgrepet tek utgangspunkt i at notida er eit produkt av fortida, medan historiemedvit også handlar om at fortida er eit produkt av notida, samt førestillingar av framtida.

Som vist handlar essensen i historiemedvit om forholdet mellom fortidstolking, notidsforståing, og framtidsforventningar. Difor vil eg undersøke om læremidla får fram at den fortida som blir presentert, har noko å seie for kva notidsforståing, og framtidsforventningar ein har. Eg ynskjer også å studere om læremidla får fram at notida er med på å prege førestellingane av fortida, samt framtida. Eg vil også sjå nærare på om læremidla diskuterer identitetar, då dette kan leggje til rette for å bli medviten om samanhengar i tid.

Historiemedvit og multiperspektivitet

I norsk historiefagleg litteratur er omgrepet multiperspektivitet svært lite nytta. Nyttar ein multiperspektiv som søkeord i BIBSYS og ATEKST får ein berre eit relevant treff, ein tekst som er oversett frå engelsk. Omgrepet har derimot blitt nytta i ein europeisk diskusjon om historiefaget. I ein undervisningsguide for historiefaget utarbeida av Robert Strandling på vegne av Europarådet, argumenterer han for verdien av historieundervisning tufta på multiperspektivitet. Dette er eit omgrep han definerer som:

[...] first, a willingness to accept that there are other possible ways of viewing the world than one's own and that these may be equally valid and equally partial; and, second, a willingness to put oneself in someone else's shoes and try and see the world as they see it, that is, to exercise empathy.⁴³

Undervisningsguiden er særleg retta mot tidlegare Sovjetstatar i Sørøst-Europa med målet, «bringing their education systems in tune with European norms and best practice.»⁴⁴ Dette er litt ironisk med tanke på definisjonen Strandling presenterer av

⁴² Kjeldstadli, 1999: 23

⁴³ Strandling, 2003: 14

⁴⁴ Strandling, 2003: 4

omgrepet. Strandling viser også til ein definisjon av Peter Fritzsche der multiperspektivitet blir skildra som: «*a strategy of understanding, in which we take into account another's perspective (or others' perspectives) in addition to our own.*»⁴⁵

Til tross for eitt relevant treff i BIBSYS og ATEKST, har også omgrepet blitt diskutert i Noreg. Dette blir mellom anna gjort i Skram sin analyse av historiefaget i LK06 der han hevdar at multiperspektivitet har blitt eit av faget sine hovudområder. Han definerer omgrepet som: «bevisst se på en og samme historiske hendelse ut fra ulike synsvinkler.»⁴⁶ Difor meiner Skram multiperspektivitet er ein intellektuell dugleik og ein føresetnad for eleven si utvikling av historiemedvitet.⁴⁷

Analysen til Skram argumenterte også for at historieundervisinga tidlegare vore prega av overlevering av sanningar, frå skulen til elevane. Dette definerer han som nedsvingsteori.⁴⁸ Han meiner denne undervisningsforma kan vere uheldig, særleg for minoritetslevar. Desse elevane kan i følge Skram ha det vanskeleg med å tileigne seg kunnskap som blir framstilt som sanningar når desse kjem i strid med førestillingane i deira eigen kultur. Sidan intensjonen i LK06 er at elevane skal oppdage at historia kan framstillast ulikt, kan det difor vere gunstig å ha elevgrupper, frå både minoritet- og majoritetskulturen.⁴⁹ Dette gjer at Skram er positiv til at multiperspektivitet har blitt eit av hovudområda i historiefaget.⁵⁰

Skram seier multiperspektivitet handlar om å sjå den same saka frå fleire sider. Ei bok der eit slikt syn kjem godt fram er i Lorentzen si bok, *Ja vi elsker*. I boka viser han korleis historia har blitt framstilt på ulike måtar, og med ulike føremål frå 1814 til 2000. Lorentzen hevdar ein av årsakene til at historia blir framstilt så ulikt er opphavssituasjonen til den historiske framstillinga. Til dømes inneheldt lærebøkene frå starten av unionstida med Sverige trekk som berre ytra noko nasjonal sjølvhevdning, medan etter unionsopplysinga var lærebøkene mykje meir prega av nasjonal sjølvhevdning.⁵¹ Difor meiner eg Lorentzen får fram at for å forstå at ei sak har fleire sider,

⁴⁵ Strandling, 2003: 13

⁴⁶ Skram, 2011: 11

⁴⁷ Skram, 2011: 12

⁴⁸ Skram, 2011: 12

⁴⁹ Skram, 2011: 12

⁵⁰ Skram, 2011: 12

⁵¹ Lorentzen, 2005: Kp. 1 & 3

må ein kunne setje seg inn i dei andre sidene. Denne dugleiken er truleg enklare å utvikle om den same saka blir presentert frå fleire sider, saman med ein refleksjon kring dette.

Om ein ser på kompetansemåla i LK06 så kjem det fram at multiperspektivitet er ein av dugleikane som elevar i den norske skulen skal utvikle. I følgje Skram handlar følgjande kompetansemål om å utvikle multiperspektivitet:⁵²

- Eleven skal vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning.
- Eleven skal kunne diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andre sitt syn, bruke relevante fagomgrep og skilje mellom meiningar og fakta
- Eleven skal kunne lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt
- Eleven skal kunne skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar.⁵³

Eit omgrep som har fleire likskapar med multiperspektivitet er det Eikeland kallar fleirdimensjonalitet. Eikeland skildrar omgrepet som, «evna til å forstå at den same hendinga kan ha blitt opplevd vidt forskjellig av dei det gjaldt.» Dette hevdar han elevar kan lære seg ved riktig tilrettelegging av undervisinga.⁵⁴ Samtidig er fleirdimensjonalitet med på å førebygge forståinga av historie som rein faktaskildring. Dette tvingar også eleven til å grunnngje standpunktet sitt.⁵⁵

På bakgrunn av kva litteraturen seier om omgrepet, er det mogeleg å sjå ein todeling. Skram ser ut til vektleggje at ei sak kan ha fleire sider, noko som kjem fram i kompetansemåla han har vald ut. Samstundes har han med eit kompetansemål som seier: «Eleven skal kunne lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt.» For at dette kompetansemålet skal få plass innafor omgrepet treng ein å utvide omgrepet sitt innhald til også å innehalde empati. Dette vil då vere den utvida forma av omgrepet som Strandling diskuterer. Han meiner omgrepet også handlar om å vere i stand til å setje seg sjølv i andre sine sko.⁵⁶ For at dette skal la seg gjere treng ein å ha kunnskap om opphavssituasjonen til hendinga som blir presentert. Strandling koplar difor multiperspektivitet med historisk tenking, då

⁵² Skram, 2011: 11

⁵³ Udir, 2013

⁵⁴ Eikeland, 2013: 56

⁵⁵ Eikeland, 2013: 56

⁵⁶ Strandling, 2003: 14

historisk tenking handlar om å forstå ei leivning eller beretning ut frå opphavssituasjonen sine egne premiss, eller samanhengen leivningen eller beretninga blir nytta i.

Ved at multiperspektivitet også handlar om å forstå kvifor ein fortolkar som ein gjer, har omgrepet eit fellestrekk med kjeldekritikken. Skilnaden mellom dei to omgrepa ligg i at kjeldekritikken primært ynskjer å finne ny kunnskap om fortida – å rekonstruera fortida så godt det let seg gjere.⁵⁷ Multiperspektivitet handlar primært om å vere medviten at det alle har sitt eige bilete av eit saksområdet, og dette er med på å påverke framstillinga av det. Multiperspektivitet handlar også som nemnd om å vere i stand til å setje seg inn i situasjonen til menneske i fortida. Dette er også ein sentralt innafor kjeldekritikken, samt omgrepet historisk tenking som Wineburg har diskutert. Ved at omgrepa i denne masteroppgåva har fleire felles sider ved seg, meiner eg det er naudsynt å markere slike skilje.

Den snevre forma av multiperspektivitet handlar om å vere medviten at alle saksforhold har ulike sider, og at ulike personar kan sjå på den same saka på sin eigen måte. Difor vil eg i analysen min mellom anna finne ut om læremidla får fram at den same saka kan ha fleire sider, samt at eg vil sjå om læremidla forklarar kva perspektiv deira, eller andre sine framstillingar byggjer på. Sidan multiperspektivitet handlar om at det eksisterer fleire tankesett, vil eg i analysen min også sjå etter om læremidla presenterer andre tankesett, til dømes kvifor menneska i fortida gjorde og tenkte som dei gjorde. I vid tyding handlar multiperspektivitet også om danning av empati. Eg vil difor undersøke om lærebøkene legg opp til forståing av samtida og opphavssituasjonane som tekstane handlar om.

Historiemedvit og forteljingar

Forteljingar er kanskje den mest naturlege måten å framstille historie på. Likevel er det ikkje sjølvstøtt at forteljinga er ein del av historiefaget, og rolla hennar har forandra seg opp gjennom historia. I følgje Erik Lund var ho den sentrale formidlingsforma frå danninga av historiefaget og fram til den andre verdskrigen. Etter dette gjorde kjeldebruk sitt inntog, og historiefaget sitt innhald vart prega av at elevane skulle arbeide analytisk med historisk materiale. Innføringa av kjeldebruk i historiefaget gjorde at forteljinga

⁵⁷ Lund, 2009 :97

hamna i miskreditt fram til den på nytt blei løfta fram av tyske og danske historiedidaktikarar i samband med utviklinga av omgrepet historiemedvit på 1980-talet. Forteljninga blei av desse heidra for å kunne gje meining til dei mange tilsynelatande isolerte hendingane i fortida.⁵⁸

I *Bildene av fortiden* spør Bøe korleis ein kan utvikle og styrke historiemedvitet. I ei oppsummering peikar han på forteljninga som den viktigaste einskildfaktoren i historiemedvitet si utvikling.⁵⁹ Han argumenterer med at forteljninga bind saman og utdjupar kvifor realitetane er som dei er, slik at barnet kan sjå meininga med dei.⁶⁰ Forteljingar kan ha mange former, og barn møter desse både på skulen og i andre samanhengar. Desse kan mellom anna vere filmar, bøker, samtalar og menneske som ein møter. Bøe seier at saman dannar alle desse påverkingane ein fargerik vev.⁶¹

Den same hendinga kan bli presentert i eit mangfald av versjonar, og sett frå ulike synsvinklar, ved at ulike personar fortel om hendinga til ulike tider. I historiefaget kan forteljingar bidra med å tilføre meining til fortida, og Bøe hevdar at kva forteljing som står sterkast i ein samfunn blir bestemt av kva normer og verdiar som herskar i samfunnet.⁶² Om ei forteljing blir nytta i ein ny kontekst, så kan den skape ein ny meining som ikkje har eksistert tidlegare.⁶³

Ein annan som hevdar at forteljninga kan vere nyttig for å utvikle historiemedvitet er Sødning Jensen.⁶⁴ I samband med utviklinga av historiemedvit som omgrep, seier han at forteljninga har fått ein renessanse. Sødning Jensen hevdar at forteljninga er det historiske medvitet si mentale operasjonisering og dermed den grunnleggjande forma der historiemedvitet blir uttrykt.⁶⁵ For å vise korleis forteljninga er viktig for historiemedvitsutvikling, seier han vidare at, «fortellingen har en helt spesiell funktion for den historiske bevidsthed, idet den er adækvat for historiens indhold af fortid-nutid-fremtids forandring.»⁶⁶ Forteljninga er såleis til stades for å lage meining i forholdet mellom fortid- notid- og framtidsforandring. Historiske forteljingar kan difor leggje til

⁵⁸ Lund, 2009: 129

⁵⁹ Bøe, 2002: 104

⁶⁰ Bøe, 2002: 34

⁶¹ Bøe, 2002: 109

⁶² Bøe, 1999: 13

⁶³ Bøe, 1999: 14

⁶⁴ Sødning Jensen, 1990: 41

⁶⁵ Sødning Jensen, 1990: 41

⁶⁶ Sødning Jensen, 1990: 41

rette for at elevar kjem på sporet av historiske prosessar, og såleis bli meir historiemedvitne, særleg om elevane oppfattar fortida som meiningsfylt i notida. Om elevane også forstår kvifor historia blir meiningsfylt, så er dette endå eit steg i utviklinga av historiemedvitet.

At forteljninga kan gje mening til fortida har mellom anna den amerikanske historikaren Hayden White skildra. Han hevdar «det er historikaren som tillegger mening til dei hendingane han eller ho skriv om.»⁶⁷ Dette gjer han mellom anna ved å setje forteljninga i ein kontekst med ein utvald start, hovuddel og slutt. Dersom til dømes avslutninga til forteljninga hadde blitt plassert ein annan stad, kunne forteljninga fått ei heilt anna tyding. Samstundes set forteljaren forteljninga i ein kontekst som også er med på å prege kva budskapet til forteljninga.⁶⁸ Dette er noko ein historiemedviten person reflekterer over, og gjer han eller ho i stand til å fortolke beretninga i lys av den meininga forfattaren gav fortida. Ein historiemedviten person produserer såleis ein teori om kvifor forfattaren har gjeve forteljninga den meininga den har fått, samt at han eller ho er klar over at den same forteljninga også kan ha andre tydingar.

Ein forteljingskategori som er typisk for historiebøkene er *den store forteljninga*. Den fortel om bakgrunnen til korleis noko er blitt til. Typiske emne er nasjonen, utviklinga til den vestlege verda, eller andre store forteljingar som strekker seg over mange hundre år. Slike forteljingar har ofte som mål å forma den kollektive identiteten, og svare på grunnleggjande spørsmål i ein nasjon sitt liv.⁶⁹ Eit kapittel om vikingtida eller den andre verdskrigen vil såleis berre vere ein del av den store forteljninga som er med på å prege vår historiemedvit, samt vere mening- og identitetsdannande.

Forteljninga kan også ha andre former, og kan kategoriserast på fleire måtar. Men for denne oppgåva er det ikkje forteljninga si utforming, men verknadane som er interessante. Til no har eg argumentert for korleis forteljingar kan vere meiningsdannande, men dei kan også ha andre verknader. Ei anna side som Lund også har argumentert for, er at danninga av empati. Dette kan forteljninga bidra med, fordi den viser historia frå aktørane sin synsvinkel. Dermed gjev forteljninga eit samtidig perspektiv på historia, som kan gjere det

⁶⁷ White sine hovudpoeng oppsummert i, Heiret, Ryymin & Skålevåg (red.), 2013: 19-20

⁶⁸ Heiret, Ryymin & Skålevåg (red.), 2013: 19-20

⁶⁹ Lund, 2009: 128

enklare å forstå historia ut frå samtida sine premiss.⁷⁰ Dette gjer at eg i denne oppgåva også ynskjer å sjå nærare på forteljingar om einskildpersonar.

Den tyske historiedidaktikaren Jørn Rüsen har sett på samanhengen mellom narrativ kompetanse og historiemedvit. Desse refleksjonane har Eikeland forsøkt å summere opp. Han skildrar narrativ kompetanse som evna til å knytte samanhengar mellom fortid og notid på ein slik måte at fortida får ein orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis. Dermed plasserer einskildpersonar og samfunnsgrupper seg sjølv i ein tidssamheng, langt utafor grensene for eiga levetid – i relasjon til fortid og framtid.⁷¹ Rüsen argumenterer også for at narrativ kompetanse handlar om å vere i stand til å erfare og oppleve fortida.⁷² I norsk daglegtales blir ordet empati gjerne nytta når ein er i stand til å setje seg inn i ein annan sin situasjon. Uavhengig om ein nyttar det eine eller det andre ordet, så vil dugleiken å setje seg inn i ein annan sin situasjon vere ein viktig del av historiemedvitet.

Tidlegare i teksten nemnde eg Bøe si bok *Bildene av fortiden*. I tillegg til å argumentere for at forteljingar kan vere meiningsdannande, hevdar også han at forteljingar kan vere gunstige for å forstå kva andre tenkjer, og for å prøve å setje seg inn i andre sin situasjon. Bøe hevdar at ein aldri kan vere heilt sikker på korleis og kvifor andre gjorde som dei gjorde, men ein kan danne seg eit bilete.⁷³ Sidan historiemedvit mellom anna handlar om å kunne forstå andre sine perspektiv, kan difor utvikling av empati vere med på å utvikle historiemedvitet.

Kvande og Naastad har også sett på kva ei forteljing kan bidra med i historiefaget for å utvikle historiemedvitet, og i samband med dette diskuterer omgrepet *mikrohistoria*. Dei skildrar mikrohistoria som historiske framstillingar sett frå eit aktørperspektiv. For å grunngjeve sine utsegn, nyttar dei ein tekst av Svin Atle Skålevåg, som hevdar at forteljingar som tek utgangspunkt i mikrohistoria kan bidra til at elevane kjem tettare på einskildmenneske sitt liv, (...) for å skape empati, innleving og forståing. Studieobjektet kan oppfattast som «case», altså som ein representant for dei mange frå same stad i den aktuelle perioden. Dermed kan forteljingar om einskildmenneske sitt liv og tankar fungere

⁷⁰ Lund referert i, Karlegård & Karlsson (red.), 1997: 147

⁷¹ Eikeland, 2013: 53

⁷² Eikeland, 2013: 54

⁷³ Bøe, 2002: 42

som eit prisme for å forstå samfunnet dei levde i.⁷⁴ Dette gjer at Kvande og Naastad hevdar at tekstar som viser historia frå eit mikroperspektiv, kan bidra til å utvikle empati og innleving. Desse dugleikane har som nemnd Lund, Rösen og Bøe skildra som brikker i å utvikle historiemedvit, noko som gjer at denne typen forteljingar vil få merksemd i analysen min.

Forteljinga har blitt framheva som noko særlege for å utvikle historiemedvit av mange historiedidaktikarar. Dei to aspekta ved forteljinga historiedidaktikarane vektlegg, og som eg har vald å vektleggje i analysedelen, er korleis forteljingar blir nytta for å konstruere meiningar, samt korleis forteljingar kan utvikle empati.

Forteljingane eg presenterer frå læremidla vil vere av noko annleis enn kva som kjenneteiknar ei «vanleg» forteljing. Årsaka til dette er at eg fokuserer på verknadane som forteljinga kan ha, og ikkje på sjangerens rammer. I analysen min vil difor presentere tekstar som har eit munnleg preg over seg som forteljingar. Desse fortel om ein fortidig situasjon, som kan vere anten fiktiv, eller historisk. Av desse ulike forteljingsformene vil eg særleg vektleggje forteljingar frå eit mikroperspektiv som fortel om einskildpersonar eller grupper. I tillegg vil eg også diskutere læremidla opp mot den store forteljinga.

Historiemedvit og fortolking

I historiefaget er fortolking ein dugleik der ein granskar, eller fortolkar kjelder, for å prøve å få kunnskap frå dei. Difor er kjeldekritikken ein viktig del av fortolkinga som skjer i eit individ si danning av historiemedvit. Kjeldekritikken som har røter attende til Leopold von Ranke har seinare blitt ein del av samfunnsfaget i LK06. Her har dugleiken i følge Lund blitt sjølv fundamentet i historiefaget.⁷⁵ Læreplanen krev at elevane skal ha kunnskapar om kjeldekritikk, noko som kjem fram i hovudområda til faget. Under utforskaren står det at faget skal «stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt.»⁷⁶

⁷⁴ Skålevåg sitert i, Kvande & Naastad, 2013: 165

⁷⁵ Lund, 2009: 97

⁷⁶ Udir, 2013: læreplan for samfunnsfag

Kvande og Naastad har også presentert nokre metodar for korleis ein kan arbeide med historiemedvit i skulen. Noko som går igjen i boka er at elever og lærarar er svært ulike. Difor kan det vere nyttig å arbeide med å utvikle historiemedvit både på ein medviten måte, og ved metodar der elevane ikkje er medviten at dei faktisk arbeider med å utvikle sitt eige historiemedvit.⁷⁷ Ein av metodane som Kvande og Naastad presenterer der elevane arbeider for å utvikle historiemedvitet, kanskje utan å vete om det, er ved å lage ei liste med dei sju viktigaste hendingane i verdshistoria. Oppgåva startar ved individuelle lister, før to og to skal lage ei felles liste med sju hendingar. Neste steg er at to og to par går saman og lagar ei ny liste med sju hendingar. Kvande og Naastad hevdar at metoden kan fremje innsikt i ulike historieførståingar og samfunnssyn, kompetanse i argumentasjon, og analytisk resonnering, noko som kan fremje utvikling av historiemedvitet ved at elevane må forklare kvifor fortidige hendingar blir viktige i notida.⁷⁸ Dette kan vere gunstig på lågare trinn, då medvit i seg sjølv er eit omgrep som eg trur kan vere vanskeleg for mange elevar. For som Kvande og Naastad påpeikar, så treng ein ikkje seie at ein arbeider med å utvikle historiemedvitet, for å faktisk utvikle det.

I ein person sitt historiemedvit spelar vitskapelege grunnjevne tolkingar ei rolle. Men også mindre grunnjevne førestillingar er med på å forma historiemedvitet. Saman dannar alle desse førestillingane det Bøe kallar for *bileter*, noko som kjem fram i boktittelen, *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Med denne boktittelen viser Bøe at våre oppfatningar av både fortid, notid og framtid kan oppfattast som bileter. Boka hevdar at alle har sine tolkingar av fortida, som både er prega av det ein har erfart, og av informasjon som ein har fått overlevert. Dette dannar eit grunnlag for fortolking av samtida, og skapar forventingar for kva framtida bør og vil bringe.⁷⁹

Utviklinga av historiemedvit skjer på grunnlag av kva forståing og tolking ein har av fortida, notida og framtida. Difor er historiemedvitet forma av den kunnskapen som ein har tileigna seg, der kunnskapen blir ein base som historiemedvitet kan utviklast på. Bøe gjev oss ei skildring for å vise dette.

⁷⁷ Kvande & Naastad, 2013: 61

⁷⁸ Kvande & Naastad, 2013: 69

⁷⁹ Bøe, 2002: 26-27

Både fortid og fremtid er en del av nåtiden, hukommelsen er vår fortid i nåtiden. Forventningen er vår fremtid i nåtiden. Oppmerksomheten er vår nåtid i nåtiden. Det er ikke fortiden og fremtiden som eksisterer. Det er vår bevissthet om fortiden og framtiden som eksisterer i nåtiden. Derfor: Jo bedre vi er i stand til å huske, fortolke, forstå og forvente, jo mer kan vi utstrekke vår historiebevissthet.⁸⁰

Historiemedvit er difor mykje meir enn eit encyklopedisk omgrep. Sidan historiemedvit er bygd opp kring individuelle erfaringar og refleksjon kring dei, vil innhaldet fortida får variere frå person til person. I den grad detaljkunnskap er ein del av omgrepet, er det som base for fortolking og forståing.

Den viktigaste sida ved historiemedvit, hevdar Bøe er å vere medviten om at mennesket er eit historisk vesen, og at mennesket si tolking av fortida, forståing av notida og oppfatning av framtida er avgjerande for kven dei er og kva dei gjer.⁸¹ Med utgangspunkt i dette kan ein seie at ein har eit uendeleg potensiale for utvikling av historiemedvitet, sidan historiemedvitet blir definert ut frå kva tolkingar ein har. Om desse tolkingane er truverdige eller ikkje er ikkje så viktig, fordi ei myte ha vel så mykje verknad som noko vitskapleg. Dette viser Stugu på mange måtar i boka, *Historie i bruk*. Mellom anna presenterer han fleire historikarar som har blitt straffa etter at dei har sett nærare på om landet si opphavsmyte faktisk er vitskapleg truverdig.⁸²

Omgrepet fortolking handlar om å forstå fortida. Difor er det heilt sentralt for dugleiken at den kunnskapen ein har om fortida er basert på tolkingar og ikkje sanningar. I denne analysen delen vil eg difor studere korleis læremidla framstiller historia, og om dei gjer elevane i stand til å forstå at førestillingane byggjer på tolkingar.

Kjeldekritikken seier ein må tolke leivningar og beretningar for å skaffe seg kunnskap om fortida. Dersom ein reflekterer over sine egne og andre sine tolkingar, kan dette gjere det meir tydeleg for kvar einskild kvifor alle fortolkar forskjellig. Dermed opnar omgrepet opp for at det eksisterer fleire bilete at fortida, noko som gjev omgrepet parallellar med historiemedvitet. Eg vil difor finne ut om læremidla formidlar kvar kunnskapen kjem i frå, samt at eg vil undersøke om elevane får trening i kjeldekritikk og kritisk tankegang. Eg vil også sjå om læremidla legg opp til trening i kjeldekritikk, då dette også kan gjere elevane medviten om kva som kan påverke framstillingane til eit saksområde.

⁸⁰ Bøe, 2002: 23

⁸¹ Bøe, 2002: 26

⁸² Stugu, 2008: 53-57

Empiriske studiar av historiemedvit

I dette kapitlet har eg til no vist at historiedidaktiken presenterer historiemedvit som eit samansett og vidfemnande omgrep. Dette har kanskje vore noko av årsaka til at fleire historiedidaktikarar hevdar at omgrepet vanskeleg lar seg operasjonalisere.⁸³ Til tross for dette har det blitt gjennomført studiar av historiemedvitet.

Når forskarar har nytta historiemedvit som utgangspunkt for empiriske undersøkingar har dette blitt gjort ved å skildre elevar og ungdom sine førestillingar, og tankane kring desse. Målet har vore å skildre faktorar som er med på å danne historiemedvitet. Marianne Poulsen si undersøking *Historiebevidstheder* er eit døme på dette. Undersøkinga skildrar korleis historiemedvitet kjem til uttrykk i elevane sine refleksjonar kring sin eigen historiebruk. Undersøkinga har difor blitt kritisert for at den egentleg undersøker ungdom sitt metamedvit om historiebruk, og ikkje historiemedvit som var utgangspunktet for undersøkinga.⁸⁴ Dette er også ein refleksjon som Poulsen sjølv har gjort.⁸⁵

Poulsen si undersøking viser at elevar og ungdom hovudsakleg nyttar historie som grunnlag for personleg identitetsdanning. Dette meiner ho dei gjer på tre ulike måtar som ho skildrar som *taus*, *intuitiv* og *intellektuell*. Taus historiebruk karakteriserer ho som historiebruk som i liten grad er talesett. Intuitiv historiebruk tek omsyn til kvardagshistoria, familiehistoria og anna historie som utfoldar seg kring familien. Intellektuell historiebruk er ofte fundert på interesse, ved at engasjement i samfunnsmessige forhold, og ved at eleven gjerne ville sjå seg sjølv og samfunnet som ein del av større samanhengar og konflikhtar.⁸⁶ I tillegg til dette meinte ho også at historiesynet til elevane har flytta seg vekk frå eit nasjonalt perspektiv, og er meir orientert mot individ og det globale storleikar.⁸⁷

Ein annan som har forska på historiemedvitet er Ketil Knutsen. I doktoravhandlinga *Historier ungdom lever* studerer han korleis ungdom nyttar historia for å gjere livet

⁸³ Karlsson & Zander, 2009: 50; Kvande & Naastad, 2013: 49; Lund, 2009: 39; Stugu, 2008: 19

⁸⁴ Knutsen, 2006: 18

⁸⁵ Poulsen, 1999: 36; Knutsen, 2006: 18

⁸⁶ Poulsen, 1999: 183

⁸⁷ Poulsen, 1999: 189

meningsfylt. Dette gjer han ved å analysere utsegna til ungdom kring emna, *nazisme, mote, innvandring, 17 mai og fattigdom* i eit intervju. I undersøkinga presenterer Knutsen omgrepet narrativt historiemedvit, som skal vise korleis samspelet mellom tidsdimensjonane skapar særskilte meiningar.⁸⁸

Eit av funna til Knutsen er at ungdom ikkje gjer refleksjonar om seg sjølv som historieskapte og historieskapande.⁸⁹ Dette gjer at han saknar det han kallar for «kvalifisert narrative historiebevisstheter» blant ungdomane i undersøkinga.⁹⁰ Innhaldet i av dette omgrepet er uklårt, men eg tolkar det som at ungdomar sine historiske førestillingar manglar refleksjonar, og at ungdomane er utan kapasitet til å setje si eiga historie inn i større samanhengar. Difor er heller ikkje evna til refleksjon kring det å vere historieskapande og historieskapte til stades.⁹¹ Dette er dugleikar som LK06 ynskjer at elevane skal tileigne seg, og som er uttrykt i hovudområdet til læreplanen for samfunnsfaget.⁹² For mitt vedkommande er det interessant å sjå om ungdomar sine svakt utvikla historiemedvit kan koplast til manglande tilrettelegging i lærebøkene.

I tillegg til læremidla, spelar sjølv sagt også læraren ei rolle i utviklinga av elevar sitt historiemedvit. Christian Paulssen viser i masteroppgåva *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt* kva rolle historiemedvitet har i historieundervisinga for ti lærarar i Sør-Trøndelag. Masteroppgåva hans skil seg altså frå studiane til Poulsen og Knutsen ved at den ikkje studerer uttrykket historiemedvitet har hjå einskildpersonar. Paulssen si masteroppgåve presenterer fleire funn som er interessante for mi eiga masteroppgåve. Eit av funna er at lærarane legg særleg vekt på at ein er historieskapt, og i mindre grad at ein også er historieskapande.⁹³ Her er ein interessant parallell til Knutsen si undersøking som slo fast at ungdom i liten grad reflekterte kring det å vere historieskapande.⁹⁴ Ved at forskning ved desse høva har vist manglande fokus på den historieskapande sida av faget, vil det være interessant å studere korleis læremilda tek opp denne problemstillinga.

⁸⁸ Knutsen, 2006: 26

⁸⁹ Knutsen, 2006: 152

⁹⁰ Knutsen, 2006: 158

⁹¹ Knutsen, 2006: 159

⁹² Udir.no

⁹³ Paulssen, 2011: 90

⁹⁴ Knutsen, 2006: 159

Eit anna av Paulssen sine funn er at lærarane i liten grad har teorikjennskap til historiemedvit som omgrep, samstundes som undervisinga deira er meir orientert mot å utvikle historiemedvit, enn dei sjølve er klar over. Dette skildrar han med å seie at omgrepsinnhaldet til lærarane når det kjem til historiemedvit verkar å vere erfaringsnært, men teorifjernt.⁹⁵ Det vil seie at elevar faktisk kan få trening i å utvikle historiemedvit, utan at korkje lærar eller elev er medvitne om dette. Sidan historiemedvit er eit krevjande omgrep hevdar Kvande og Naastad at det kan vere gunstig at elevar arbeidar for å utvikle historiemedvitet både medvitne og ikkje-medvitne om det.⁹⁶ På bakgrunn av Paulssen sine funn, er det usikkert om elevar får denne undervisingskombinasjonen. Difor kan læremidla sitt bidrag vere viktig for å utvikle historiemedvitet.

Når det gjeld forskning eksisterer det altså ikkje mykje. Knutsen, Paulssen og Poulsen har gjort tre empiriske undersøkingar som viser tre delar av historiemedvitet som det har blitt forska på. Samstundes er det verdt å merke seg at fleire historiedidaktikarar har nemnd at omgrepet vanskeleg let seg operasjonalisere. Dette har truleg gjort at mykje av litteraturen har handla om kva som kjenneteiknar omgrepet, og i mindre grad korleis og kvifor omgrepet kan vere nyttig i undervising, til tross for ei sentral plassering i læreplanen.

Oppsummering

Som ein kan sjå er det mange som har tankar om kva historiemedvit handlar om. Sjølv om dei ulike forfattarane peikar på ulike ting, er det mogeleg å gje ei kortare oppsummering av omgrepet. Det mest overordna er at historiemedvit er eit omgrep som handlar om at vår forståing av tidsdimensjonane fortid, notid og framtid heng saman, og at forståinga av tidsdimensjonane påverkar kvarandre, og at omgrepet omfattar og likestiller både medvitne og ikkje-medvitne førestillingar. I dette kapitlet har eg skild ut fire hovudområder som eg byggjer operasjonaliseringa på. Desse er basert på dei medvitne og reflekterte dimensjonane ved historiemedvitet, og skal nyttast for å studere korleis to ulike læremiddeltypar legg til rette for å utvikle historiemedvitet i to ulike emne, og på to ulike trinn.

⁹⁵ Paulssen, 2011: 92

⁹⁶ Kvande & Naastad, 2013: 61

For å ha eit utvikla historiemedvit, må ein kunne reflektere over kvifor både ein sjølv og andre tolkar fortida, notida og framtida som ein gjer. Difor spelar kritisk- og historisk tenking ei viktig rolle i eit utvikla historiemedvit. Ved å kunne reflektere over at historie kan og blir tolka ulikt, har ein også utvikla det som Skram skil ut som ein eigen dugleik, multiperspektivitet. Forteljinga er av fleire hevda å ha ei viktig rolle i å utvikle historiemedvitet. Dette har den fordi den er særst godt eigna til å gje fortida mening. I tillegg er også forteljinga nyttig for å utvikle empati, og for å forstå andre samfunn. Det siste omgrepet eg koplær opp mot historiemedvitet er fortolking. Fortolking spelar ei viktig rolle for å forstå kvifor menneske fortolkar og dannar seg dei bileta av fortida, notida og framtida som dei gjer. Forstår ein at fortolkingar er påverka av den samtida dei er produsert i, er ein også nærare å forstå korleis tidsdimensjonane heng saman.

I dei to neste kapitla analyserer eg dei utvalde læremidla. Denne analysen vil byggje på operasjonaliseringa eg presenterte i slutten av dei føregåande underkapitla. Eg vil gå tematisk fram i analysen, og analysere dei fire analyseområda i den same rekkjefølgja som eg diskuterte dei i dette kapitlet.

Kapittel 3, Læremiddelanalyse av vikingtida

Om læremiddelanalysen

I denne delen av oppgåva skal eg analysere dei utvalte læremidla ut frå den oppdelinga og dei kriteria som er presenterte tidlegare. Først presenterer eg utvalde lærebøker som er laga for bruk på 6. trinn, før eg diskuterer TV2 skole sitt bidrag. Eg startar med å analysere tekst og film, før eg analyserer oppgåvene. Lærarrettleiingane er utforma noko ulikt. Nokre stader gjev den rettleiing til korleis ein skal nytte tekstane, medan nokre stader gjev den rettleiing til korleis ein skal nytte oppgåvene. Samstundes er verd å nemne at rettleiingane ofte er korte, noko som gjer at eg har vald å veve det rettleiinga seier inn i dei to andre delane av denne analysen, i staden for å gje den ein eigen del.

Når eg no skal til å analysere er det ryddig å nemne at omgrepa som eg diskuterer, ikkje blir nemnd i tekstane eller i filmene som handlar om vikingtida. Men som den første delen av denne oppgåva viser, har omgrepa kjenneteikn som gjer det mogeleg å analysere dei utan at sjølve ordet blir nytta. Ein kan kanskje difor hevde at elevane får trening i dei ulike omgrepa, utan at dei kanskje er klar over det sølv. Dette samsvarar med kva LK06 krev sidan det er omgrepa sitt innhald som er i fokus, og ikkje trening i omgrepet i seg sjølv.

Tabell 2: Oversikt over læremidla sitt innhald

	Gaia	Globus	Midgard	Om vikingtiden	Norske vikinger	Olav den hellige
Vikingferder	X	X	X	X	X	
Norrøn mytologi	X	(X)	X	X		
Kristninga av Noreg	X		X			X
Leivningar	X	X	X	X	X	
Beretningar	X	X	X			
Vikingsamfunnet	X	X	X	X	(X)	
Norske kongar	X	X	X	(X)		X
Tingordninga	X	X	X			
Det norrøne språket	X	X	X			

Samanhengar i tid

Det sentrale i omgrepet historiemedvit er at ein ser samanhengar på tvers av tidsdimensjonane. Difor vil eg først studere korleis læremidla koplar fortida, notida, og eventuelt også framtida saman.

For å vise korleis fortida påverkar framtida blir det norrøne språket nytta som døme. Dette blir presentert i alle lærebøkene, men kva det har å seie for oss i dag blir vist på litt ulike måtar. *Gaia* skriv at vikingane sitt språk vert kalla norrønt, og at ein i dag ofte kallar dette gammalnorsk.⁹⁷ Samstundes seier også læreboka at Islendingane hovudsakleg kom frå Vest-Noreg, og at dei fortsette å skrive og tale norrønt. Her ser ein to døme der læreboka set fortida i samband med framtida, ved at den seier kvar språket vårt stammar frå. *Midgard* koplar ikkje det norrøne språket med dagens Norden. I staden viser læreverket korleis det norrøne språket har vore med på å forma engelsk. Dei nyttar døme som *stool* og *Micklegate, Micketwaite* for å illustrere dette. Forklaringa for at språka blanda seg er at norrønt og engelsk ikkje var så ulike for tusen år sidan. Når kulturane i Storbritannia seinare smelta saman skulle det lite til for at dei blanda seg, og ein kan difor finne igjen norrøne ord i det engelske språket i dag.⁹⁸ Den tredje læreboka *Globus* seier at språket på Island og Færøyene i dag ikkje er særlig ulikt det norrøne språket.⁹⁹

Sjølv om lærebøkene nyttar ulike døme, seier dei alle at det norrøne språket har vore med på å forma språket til menneska i nordvest-Europa i dag, ved at ein kan finne igjen delar av det norrøne språket i både norsk, islandsk, engelsk og færøysk. Dette kan gjere at elevane blir medvitne om at det ikkje er tilfeldig at dei er som dei er i dag, og at dei mellom anna er eit produkt av fortida. Ved at desse trekka frå fortida blir framheva og sett i ein samanheng med notida, så kan teksten ha ein identitetsskapande funksjon. Fortida får såleis meining i notida. Det motsette er at fortida er eit produkt av notida, og begge omgrepa er viktige for historiemedvitet sitt innhald. At fortida er eit produkt av notida kjem i bøkene klarast fram i samband med kjeldekritikk. Dette vil eg sjå nærare på seinare i oppgåva.

I tillegg til språket presenterer også lærebøkene andre sider ved vikingtida som har påverka notida. Teksten *Lov og rett i Midgard* seier at vikingane sine ting fungerte som

⁹⁷ Holm, 2007a: 37

⁹⁸ Aarre, 2006a: 118

⁹⁹ Libæk, 2006a: 96

rettsinstans i vikingtida. Som avslutning hevdar læreboka at Noreg sine domstolar i dag, har fått namn etter dei tidlegare domstolområda, noko som kjem fram i namna Gulating, Frostating og Eidsivating.¹⁰⁰ Læreboka fortel såleis om ei ordning som både vikingane og nordmenn i dag har, og at begge ordningane fungerte som rettsinstansar i samfunnet. Teksten er kort og blir avslutta med denne namnkoplinga. Bodskaen til teksten kan såleis bli at notida si tingordning byggjer på vikingane si tingordning, og den har såleis etablert ei kopling. *Gaia* viser også korleis rettsinstansane var i vikingtida, men koplar dei ikkje opp mot notida. I staden presenterer læreboka ei skildringa av tinget sin funksjon og praksis ved å fortelje om kva saker tinget diskuterte og kva straff forbrytarar kunne rekne med å få.¹⁰¹ *Globus* fortel om tinget på ein annan måte enn *Gaia* og *Midgard*. *Globus* gjev eit døme på korleis ei sak på tinget kunne bli teke opp ved å gje ei framstilling av korleis Olav Haraldsson kan ha gått fram når han skulle konvertere folket til kristendommen.¹⁰² Boka presenterer altså ingen parallell til fortida når det gjeld tinget, men teksten gjev eit bilete på korleis Noreg blei kristna ved hjelp av tinget.

Tekstane om kristninga av Noreg kan altså vere med på å etablere koplingar mellom fortida og notida. *Gaia* fortel også om kristningskongane, og vektlegg konsekvensane ved ikkje å konvertere. Læreboka hevdar at dei som motsette seg konverteringa kunne bli gjort blind, eller miste tunga.¹⁰³ Når lærebøkene fortel slike forteljingar så kan dette fremje utvikling av historiemedvitet på to måtar. For det første får elevane kunnskap om kvifor Noreg blei eit kristent kongerike, som kan etablere ei forståing av kvifor Noreg har mange samfunnstrekk og sider som byggjer på kristne tradisjonar. Sjølv om lærebøkene presenterer denne overgangen, presiserer dei ikkje denne koplinga med samfunnet i dag, og overgangen kring år tusen. Den einaste koplinga lærebøkene viser er å seie at kyrkja på Moster har røter attende til Olav Tryggvason,¹⁰⁴ samt at *Globus* og *Gaia* fortel i sine kapittel mål at elevane skal lære om korleis Noreg blei kristna.¹⁰⁵ Lærebøkene presenterer difor implisitte koplingar om kristninga av Noreg.

¹⁰⁰ Aarre, 2006a: 104

¹⁰¹ Holm, 2007a: 50

¹⁰² Libæk, 2006a: 104

¹⁰³ Holm, 2007a: 52; Libæk, 2006a: 103

¹⁰⁴ Holm, 2007a: 52

¹⁰⁵ Holm, 2007a: 46; Libæk, 2006a: 84

Den tredje læreboka, *Midgard* seier ikkje mykje om overgangen til kristendomen. Den einaste gongen kristendomen blir nemnd er i samband med at Olav Haraldsson måtte flykte landet då han prøvde å kristne Noreg.¹⁰⁶ Ved at Olav seinare døde på Stiklestad, kan det sjå ut som kristendomen tapte religionskampen. Den siste teksten i kapitlet handlar om Olav sin bror, Harald Hardråde, som måtte flykte landet etter slaget på Stiklestad.¹⁰⁷ Denne historia er også med på å forsterke biletet av kristendommen som tapar i religionsslaget i Noreg mot slutten av vikingtida. Men læreboka seier også at Olav Haraldsson blei utropt til helgen, og Magnus som var broren til Olav blei konge på grunn av slektsskapet. Tekstane i læreboka sender difor ut noko blanda signal om religionskampen.

Den siste koplinga mellom fortida og notida er det *Globus* som står for. I samband med vikingferdene gjev læreboka ei forklaring på kvar folket på Island og Grønland kjem frå.¹⁰⁸ Dette kan ha ein identitetsdannande funksjon, ved at læreboka peikar på ei felles fortid mellom menneska på desse øyene og menneska som lever i Noreg i dag. Læreboka er dermed med på å etablere eit førestelt fellesskap på grunn av eit sams opphav, noko som kan vere med på å forma historiemedvitet.

Til tross for at presentasjonar av vikingtida har fått tildelt 21 minutt og 54 sekund av TV2 skole så er det ikkje mange stader ein finn koplingar mellom fortida og notida eller framtida. I filmen *Om vikingtiden* blir det berre danna ei slik kopling. Heilt i starten av filmen presenterer filmen ei tidslinje over kva som blir definert som vikingtida, saman med ein rask presentasjon av Harald Hårfagre. Her seier Monica Haldammen at det var Hårfagre som samla Noreg til eit rike.¹⁰⁹ Ho gjev såleis ei forklaring for kvifor Noreg er eit rike i dag, og viser at ei hending i fortida har hatt mykje å seie for notida.

I filmen *Norske vikinger* lagar TV2 skole ei anna kopling mellom fortid og notid. Dette gjer forteljaren ved å seie: «Visste du for eksempel at det var norske vikinger som fant Island og var de første som bosatte seg der? Dette er grunnen til at islendinger ligner på nordmenn den dag i dag, og at vi regner dem som våre slektninger.»¹¹⁰ Her lagar forteljaren ei bru mellom vikingane og befolkninga som eksisterer i Noreg og Island i

¹⁰⁶ Aarre, 2006a: 110

¹⁰⁷ Aarre, 2006a: 112

¹⁰⁸ Libøk, 2006a: 96

¹⁰⁹ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 1.48 min

¹¹⁰ TV2 skole, *Norske vikinger*, 2011: 02.25 min

dag. Dette kan ha ein identitetsdannande funksjon, sjølv om kanskje ikkje alle vil vere samd i forteljaren sin påstand.

I filmen om Olav den heilage presenterer TV2 skole den tredje og siste koplinga mellom fortid og notid, i tillegg til at filmen også seier noko om framtida. Tonje Steinsland startar filmen med å seie: «Nå skal vi nesten tusen år attende i tid til vikingtida og til det store slaget på Stiklestad som skulle komme til å forandre norgeshistorien.»¹¹¹ Dette er eit godt døme på korleis ein kan vise at ei hending i fortida kan vere med på å prege ettertida. Mellom anna blir denne hendinga nytta som forklaring til kristninga av Noreg, og utviklinga av eit kristent kongerike. Filmene viser også seinare at sidan Olav var ein heilag person så blei Nidarosdomen bygd. Filmene er rimelig stutt og går fort over til å fortelje om monumentet Nidarosdomen, men koplinga som allereie er etablert får godt fram kor mykje ei hending i fortida kan ha å seie for ettertida.

Tidlegare nemnde eg tre døme der filmene lagde koplingar mellom vikingtida og notida. Desse filmene kan nyttast for å utvikle historiemedvitet ved at det blir etablert eit førestilt fellesskap mellom vikingar og nordmenn i dag. Dette kjem mellom anna fram i tittelen *Norske vikingar*, som kan ha ein identitetsdannande funksjon ved at den spesifiserer at nokre av vikingane var nordmenn, noko som også gjeld dei gongane ord som Norden, norske og Norge blir nytta. I filmen *Om vikingtida* blir det også sagt at det endå blir laga vikingskip i Noreg i dag.¹¹² Døma kan forsterke koplinga mellom vikingane og nordmenn i dag, og vere med på å prege innhaldet i både ein kollektiv og individuell identitet. Dersom filmene til TV2 skole hadde diskutert kvifor slike filmar kan vere med på å prege identitetsutviklinga, så hadde dei lagt til rette for å utvikle historiemedvitet.¹¹³

Lærebøkene har ikkje mange oppgåver som viser samanhengar i tid, og der det blir gjort, er det berre dømer som viser korleis notida er eit produkt av fortida som blir presentert. Oppgåvene som gjer dette er: «Finn ut hvor mange jenter og gutter i klassen som har gammelnorske navn. [...]»¹¹⁴, «Kjenner du ætten din? Lag en liste der du fyller inn navnene på deg selv, dine foreldre, besteforeldre og oldeforeldre. [...]»¹¹⁵, «På Island

¹¹¹ TV2 skole, *Olav den hellige*, 2011

¹¹² TV2 skole, *Om vikingtida*, 2013: 8,15 min

¹¹³ Jensen i, Angvik, 1985: 58

¹¹⁴ Holm, 2007: 45

¹¹⁵ Aarre, 2006: 114

snakker de fremdeles et språk som ligner mye på gammelnorsk. Hvorfor har språket forandret seg mindre på Island enn i Norge og England, tror du?»¹¹⁶ og «Hvilket smårike eller høvdingdømme tilhørte hjemstedet dit i vikingtiden? Slå opp i registeret i Snorres kongesagaer og finn ut om sagaen forteller om hendelsen som fant sted i kommunen din.»¹¹⁷

I oppgåvene som er knytt til filmen *Om vikingtiden* er det også dømer som viser korleis tidsdimensjonane spelar saman. Oppgåvene til teksten startar med at elevane skal finne døme på namn og stader som har røter attende i vikingtida. Slike oppgåver kan ha ein identitetsdannande funksjon ved at det blir danna eit førestelt fellesskap med menneska i vikingtida. I tillegg kan slike oppgåver vere med på å forklara kvifor ein har dei namna ein har, noko som kan gje fortida meining i notida. Dei to andre filmene sine oppgåver bidrar i svært liten grad til å utvikle historiemedvitet. Det einaste som kan sjåast på som eit lite bidrag i denne retning er at vikingane kom frå Skandinavia og at dette kan vere med på å forma den norske eller skandinaviske identitet. Men det ser ikkje ut som om oppgåvene har som mål å fremje denne koplinga, og bidraget kan difor seiast å vere minimalt.

Multiperspektivitet

I snever tyding handlar multiperspektivitet om å vere i stand til å sjå på den same saka frå fleire synsvinklar.¹¹⁸ For å utvikle denne dugleiken er det difor viktig å forstå at det eksisterer fleire synspunkt til det same saksområdet eller hendinga. I denne analysedelen vil eg difor finne ut om læremidla presenterer saksområda frå fleire sider. Eg vil også undersøke den vide tydinga, for å sjå om læremidla legg til rette for å forstå vikingsamfunna og menneska som levde i denne perioden.

Globus er den einaste læreboka som presenterer elevane for to sider av det same saksområdet. Dette gjer den ved to høve. Først blir dette gjort ved å vise to skildringar av vikingane som er heilt ulike. Den eine skildringa er frå ei årbok frå St. Vaast klosteret i

¹¹⁶ Aarre, 2006: 118

¹¹⁷ Libæk, 2006: 109

¹¹⁸ Skram, 2011: 11

Frankrike. Her blir vikingane skildra som grufulle og valdelege, medan den arabiske kjøpmannen Ibn Rustah skildrar vikingane som gåvmilde, og at dei behandlar ukjende folk godt.¹¹⁹ Det andre saksområdet som blir vist frå to sider er religionsspørsmålet. Først presenterer læreboka ein tale på tinget av kong Olav Haraldsson der han freistar bøndene å konvertere til kristendomen. Etterpå kjem ein tekst der bøndene sine synspunkt for å halde på den norrøne mytologien kjem fram.¹²⁰ På denne måten får elevane presentert to sider av denne saka som var veldig viktig i samtida. Dermed kan elevane lære at ei sak har fleire sider, og at begge sidene kan ha gode argument for sitt syn.

Det er ikkje berre tekstane som får fram desse sakene frå to ulike sider. Lærarrettleiinga til *Globus* seier at det eksisterte ulike syn på vikingane. Læreverket ynskjer difor at elevane skal skrive tekstar, der fleire sider av den same saka kjem fram.¹²¹ Liknande refleksjonar er også eit ynskje ved teksten *Et vikingangrep*, der elevane skal diskutere om teksten gjev eit riktig bilete av menneska som levde i vikingtida. Lærarrettleiinga legg føringar for kva denne diskusjonen bør innehalde, og seier at elevane bør konkludere med at teksten gjev eit skeivt bilete av perioden. Grunngevinga for dette, er at vikingane også dreiv med meir fredfulle handlingar som handel.¹²² Læreboka skil seg med dette frå dei to andre lærebøkene, ved at den tydeleg ynskjer at elevane skal utvikle multiperspektivitet.

I vid tyding handlar multiperspektivitet også om å kunne «setje seg i andre sine sko», og forstå andre sin situasjon. Skildringane av den norrøne mytologien kan gjere dette ved å gje eit innblikk i vikingsamfunnet, og forklare kvifor vikingane tenkte og handla slik som dei gjorde. *Globus* fortel om rolla til gudane, Thor, Odin og Frøya i vikingsamfunnet, og kvifor vikingane meinte det var viktig å ofre til dei.¹²³ *Midgard* si skildring av den norrøne mytologien er veldig stutt. Læreboka nyttar 4 linjer til å fortelje om Midgard, samt å vise teikningar med namn av Thor, Odin, Frøya, Frøy og Loke.¹²⁴ Utan om dette fortel ikkje læreboka noko om den norrøne mytologien. *Gaia* presenterer også dei sentrale gudane, og fortel noko om dei. Læreboka viser også kvifor det var vanskeleg for vikingane å gje

¹¹⁹ Libæk, 2006a: 98

¹²⁰ Libæk, 2006a: 104-105

¹²¹ Libæk, 2006b: 96

¹²² Libæk, 2006b: 88-89

¹²³ Libæk, 2006a: 93

¹²⁴ Aarre, 2006a: 107

slepp på den norrøne mytologien ved å skildre blotet på Mære, der Håkon den gode blei tvinga av bøndene til å ete hestekjøt og blodsuppe. Samstundes forklarar læreboka kvifor dette var viktig for bøndene.¹²⁵ Ved at lærebøkene gjev innblikk i desse samfunnssidene kan det gjere det enklare for elevar å setje seg inn i vikingane sin situasjon.

Kjernen i multiperspektivitet er å vere i stand til å sjå eit saksområdet frå to sider. Filmane til TV2 skole presenterer berre ei side av saksområda dei tek opp, noko som gjer at TV2 skole sitt bidrag til å utvikle multiperspektivitet handlar om at elevane skal få forståing for vikingane sitt levesett. Filmen *Om vikingtiden* er den som fortel mest om vikingtida blant TV2 skole sine filmar, og mot slutten av filmen blir den norrøne mytologien presentert.¹²⁶ Her forklarar Ivar Grøtta Grav og Ellen Marie Næss kvifor den norrøne mytologien var så viktig for vikingane. Næss seier det er godt mogeleg at det var Frøya som var den viktigaste guden for vikingane, sidan ho var fruktbarheitsgudinna. Dette grunnjev ho med at dei aller fleste vikingar var bønder, og det var difor svært viktig at avlingane deira ikkje slo feil.¹²⁷ Slike utsegn legg til rette for at elevane skal forstå rolla gudane spelte i liva til vikingane. Dette kan hjelpe elevane med å setje seg inn i kvardagen til vikingane, og såleis leggje til rette for å utvikle multiperspektivitet. Dei to andre filmene, *Norske vikingar* og *Olav den hellige* bidrar ikkje på nokon måte å utvikle multiperspektivitet.

Lik som i tekstanalysen ynskjer eg å finne ut om læremidla sine oppgåver fremjar utvikling av multiperspektivitet. Difor ynskjer eg å studere korleis oppgåvene legg til rette for at elevane skal seie noko om to ulike perspektiv til den same hendinga, eller om elevane skal produsere to ulike perspektiv til den same hendinga. Eg ynskjer også å studere korleis læremidla legg til rette for at elevane skal forstå vikingane sitt levesett.

Eit døme på ei oppgåve som ynskjer at elevane skal produsere to ulike perspektiv på den same hendinga er denne oppgåva i *Midgard*, «Eirik Skulessons beste venn var trellegutten Are. La de to guttene fortelle om livet sitt.»¹²⁸ Her ynskjer læreboka at elevane skal prøve å skildre vikingtida gjennom auga til to personar i motsett ende av samfunnshierarkiet. Dette rører den ved det sentrale til multiperspektivitet. Ei anna oppgåve som krev at

¹²⁵ Holm, 2007a: 38-39 & 53

¹²⁶ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 14.00 min

¹²⁷ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 15.40 min

¹²⁸ Aarre, 2006a: 114

elevane set seg inn i to ulike situasjonar seier at elevane skal gruble over spørsmålet: «Olav den hellige ble utropt til helgen kort tid etter at han var død. Tror du det same kunne skjedd viss han hadde levd i dag?»¹²⁹ Denne oppgåva til *Midgard* krev at elevane skal grunngjeve sin påstand ut frå korleis to ulike samfunn fungerer. Elevane må difor prøve å få innsikt i kvifor menneska som levde kring 1030 handla som dei gjorde. At elevane skal setje seg inn i ein heilt annan situasjon enn sin eigen er også viktig for å utvikle multiperspektivitet.

Ein annan oppgåvetype som krev at ein skal setje seg inni andre sin situasjon er diskusjonsoppgåver. Dette er oppgåver som ein også finn fleire døme på i lærebøkene. Eit døme frå *Gaia* er denne oppgåva: «Gå saman to og to. Lat som om dere er innlandsbønder på tinget. Olav Haraldsson har nettopp krevd at dere skal døpes og slutte med bloting. En av bøndene vil gjøre som kongen sier. Den andre vil nekte. Skriv ned de to bøndenes grunner til å si ja eller nei til kongens krav.»¹³⁰ Her skal elevane prøve å sjå ei sak frå bøndene sitt perspektiv, og grunngje svaret ut frå kva verdiar som var viktig for bøndene.

Ein annan oppgåvetype som trener elevane i multiperspektivitet er rollespelsoppgåver. For at eit rollespel skal vere truverdig er det viktig å setje seg inn i korleis tankesettet til vikingane var. Ei oppgåve der elevane skal setje seg inn i mange situasjonar er denne: «Lag eit rollespill om livet i vikingtida. Forslag til tema: Et vikingangrep, På handelsplassen, møte mellom kristne og vikingar, Trellene snakker saman, Om bord i vikingskipet.»¹³¹ I ei slik oppgåve vil elevane måtte setje seg inn i vikingtida for å kunne vise den sett ut frå fleire perspektiv, og fortelje om korleis ulike menneske opplevde vikingtida basert på kva rolle dei hadde i samfunnet. Ved at elevane må forstå og setje seg inn i samtida, legg denne oppgåva opp til utvikling av multiperspektivitet i vid tyding.

TV2 skole sin film *Om vikingtiden* har fleire diskusjonsoppgåver. I samband med vikingferder ynskjer TV2 skole mellom at elevane skal diskutere, og reflektere over vikingane sine mål med reisene. Oppgåvene seier også at elevane skal prøve å førestille seg korleis det var for vikingane å kome til nye stader der dei ikkje snakka det same språket som lokalbefolkninga. Dette skal elevane gjere ved å diskutere og reflektere over

¹²⁹ Aarre, 2006a: 114

¹³⁰ Holm, 2007a: 59

¹³¹ Libæk, 2006a: 108

deira egne reiser til land, der dei ikkje kan det lokale språket.¹³² Denne oppgåva legg såleis til rette for at elevane skal prøve å setje seg inn i situasjonen til vikingane, ved å nytte egne røynsler. Dette gjer at oppgåva legg godt til rette for danning av empati. I tillegg til denne oppgåva har TV2 skole diskusjonsoppgåver der elevane skal diskutere sider ved vikingsamfunna som den norrøne mytologien, slaveri og samfunn.¹³³ Samanlegg desse oppgåvene godt til rette for at elevane kan få innsyn og forståing av levesettet i vikingsamfunnet.

I tillegg til diskusjonsoppgåvene til filmen *Om vikingtiden* legg også lærarrettleiinga opp til at elevane skal diskutere. I samband med vikingsamfunnet skal elevane finne ut kva «trællen som drap sin herre heitte». I seg sjølv legg ikkje dette til rette for særlig mykje, men lærarrettleiinga oppmodar til at ein kan nytte denne oppgåva som start for å diskutere om menneskenaturen har forandra seg så mykje at det er vanskeleg å forstå handlingane til personar i fjern fortid. Her er det verdt å merke seg eit stort sprik mellom kva oppgåvene til filmen seier, og kva lærarrettleiinga oppmodar til. Likevull oppmodar lærarrettleiinga at elevane skal prøve å forklare kvifor vikingane handla som dei gjorde, samt om menneskenaturen har forandra seg og kvifor. Dette er ei diskusjonsoppgåva gjev god trening i multiperspektivitet. I tillegg krev diskusjonsoppgåver i seg sjølv at ein skal ha respekt for andre sine meiningar, noko som kan vise at ei sak kan sjåast frå ulike perspektiv. Både diskusjonsoppgåva i lærarrettleiinga, samt dei andre diskusjonsoppgåvene, kan difor vere gode oppgåver for at elevar kan utvikle multiperspektivitet. Dei to andre filmene til TV2 skole legg ikkje opp til utvikling av multiperspektivitet, sidan oppgåvene berre krev at elevane skal reprodusere det filmen har fortald, og ikkje analysere noko.

Forteljingar

I kapittel 2 viste eg kvifor Bøe, Ahonen, Lund og Sødning Jensen meiner forteljinga er nyttig for å utvikle historiemedvitet. Den kan nyttast for å skape innleving og utvikle

¹³² TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: Oppgåver til sendinga

¹³³ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: Oppgåver til sendinga

empati. Forteljinga blir også framheva for å vera meiningsdannande, som gjer at eg vil studere korleis forteljingane som læremidla presenterer om vikingtida gjere nettopp dette.

Globus startar med å presentere to forteljingar om einskildmenneske frå eit mikroperspektiv. Den første forteljinga og handlar om Harald Hårfagre si samling av Noreg, der samlinga blir forklara med at Gyda hadde lova å gifta seg med han om han klarte dette.¹³⁴ Seinare i læreboka kjem ei anna forteljing som handlar om kristninga av Noreg.¹³⁵ Her møter elevane kong Olav Haraldsson som freistar å overtale bøndene på tinget til å konvertere til kristendomen. Etter Olav sin tale kjem ein hovding med eit verbalt forsvar, før forteljinga sluttar.¹³⁶ Elevane får ikkje høyre kva utfall overtalinga til kongen fekk, men teksten presenterer argument som kan ha blitt nytta av både kongen og hovdingar. Dermed legg forteljinga til rette for at elevane som les teksten kan forstå tankane og verdiane til menneska som levde i vikingtida.

I lærarrettleiinga til *Gaia* blir forteljing som metode presentert som eit reiskap for å vekkje nysgjerrigheit og interesse. I tillegg til dette meiner også lærarrettleiinga at den kan nyttast for å lage enkle skodespel. Skodespel kan gjere det enklare for elevane å setje seg inn i, og forstå, historiske situasjonar.¹³⁷ Lærarrettleiinga framhevar med dette den sida av forteljingane som kan utvikle historiemedvitet. *Gaia* sine kapittel om vikingtida inneheld ei forteljing om eit fiktivt einskildmenneske. Her treff me hovdingsonen Egil som hjelper til med å losse av eit vikingskip som er komen heim frå ei vikingferd.¹³⁸ I forteljinga drøymmer Egil om å få vere med på plyndringsferd, og forteljinga blir avslutta med at Egil ynskjer å vere med å bringe heim nye trøllar til garden. Forteljinga viser kva livet i vikingtida kunne innebære, og den gjer det mogeleg å setje seg inn i fortida. Teksten kan difor vere med på å leggje til rette for utvikling av empati.

Midgard er den boka som presenterer flest fiktive forteljingar om einskildpersonar. Den første forteljinga handlar om husfrua på Borg som fortel om sin kvardag.¹³⁹ Like etter kjem ei forteljing der hovdingen, Skule, fortel meir om livet på garden.¹⁴⁰ Seinare i

¹³⁴ Libæk, 2006a: 98

¹³⁵ Libæk, 2006a: 104

¹³⁶ Libæk, 2006a: 104

¹³⁷ Holm, 2007b: 18

¹³⁸ Holm, 2007a: 32

¹³⁹ Aarre, 2006a: 97

¹⁴⁰ Aarre, 2006a: 98

kapitlet møter lesaren hovdingsonen Eirik Skuleson som får vere med på tinget, og forteljinga viser korleis rettssystemet til vikingane fungerte.¹⁴¹ Handlinga er knytt til drapet av Sverre Gormsson, og straffa som heile slekta hans blir nøyd å betale. Lik den historiske forteljinga om Olav Haraldsson og hovdingen i *Globus* har også denne teksten ein open slutt ved at det ikkje blir fastslått om slekta hans vil betale bota, eller om han vil bli lyst fredlaus. Dermed kan elevane nytte fantasien sin for å lage ei ending til forteljinga. I ein seinare tekst møter elevane også Sigurd som er ein av krigarane til Skule. Han fortel litt om kva det inneber å vere ein vikingkrigar.¹⁴² Til slutt i kapitlet blir dei historiske forteljingane om kongane Harald Hårfagre, Olav Haraldsson og Harald Hardråde presentert for elevane.¹⁴³ Her kan elevane bli kjend med sider av dei som gjer at kongane også får meining i den store forteljinga om Noreg. Ved dette høvet blir altså både historiske og fiktive personar tillagd ei meining. Samstundes legg desse forteljingane til rette for at elevane skal kunne leve forstå og leve seg inn i vikingsamfunnet.

Kapitla som handlar om vikingtida gjev alle framstillingar av korleis vikingane sin kvardag og mytologi var. I samband med kvardagen til vikingane er det verdt å leggje merke til at den blir skildra nedanfrå, gjennom små fiktive forteljingar der barn, hovdingar og krigarar skildrar kvardagane sine. Elevane skal såleis forstå menneska i vikingtida bastert på deira eigen versjon av samfunnet. Dette verkar som eit medvite val av forfattarane, sidan alle bøkene inneheld ein del av denne teksttypen.

Forteljingar om historiske einskildpersonar blir ikkje berre nytta for å vise kvifor vikingane handla som dei gjorde. Forteljingar blir også nytta for å forklare større samfunnstrekk, og såleis danne grunnlag for forståing av samtida. I *Globus* blir handelsmannen Ottar frå Hålogaland nytta som døme i ei større skildring av handelen nordover.¹⁴⁴ I *Gaia* blir elevane presentert for ei skildring av slaget ved Hafrsfjord som eit døme på korleis det gjekk til når Harald samla Noreg til eit kongerike.¹⁴⁵ *Midgard* nyttar nyttar også dette grepet, og presenterer forteljingane om Eirik Raude og Leiv Erikson for å fortelje om vikingane sine oppdagingsreiser.¹⁴⁶

¹⁴¹ Aarre, 2006a: 104

¹⁴² Aarre, 2006a: 106

¹⁴³ Aarre, 2006a: 109, 110-111, 112-113

¹⁴⁴ Libæk, 2006a: 94

¹⁴⁵ Holm, 2007a: 48

¹⁴⁶ Aarre, 2006a: 103

For å utvikle historiemedvitet hevdar Bøe at forteljingar kanskje er det mest nyttige.¹⁴⁷ Grunngevinga for kvifor akkurat forteljinga er nyttig har mellom anna blitt skildra av Sødning Jensen, som seier at forteljingar gjer det mogeleg å komme på sporet av samfunnsforholda sin forandringsprosess.¹⁴⁸ Han meiner historiske forteljingar organiserer eit saksområde med ein start, ei handling og ein slutt, som saman gjev saksområdet mening. Denne meininga får gjerne ein identitetsdannande funksjon, og historiske forteljingar kan difor konstruere meiningar i notida, samt framtida.¹⁴⁹ Tekstane i desse kapitla handlar om korleis Noreg blei forma til eit kongerike, og kapitla er såleis ein del av den store forteljinga av Noreg. Dette gjer at presentasjonane kan ha ein identitetsskapande funksjon. Forteljingane om fortida kan såleis få mening i notida på grunn av den identitetsskapande sida.

TV2 skole nyttar forteljingar på ein anna måte enn lærebøkene. Årsaka til dette er kombinasjonen av det visuelle og det auditive. Ved at filmane har ein visuell del, er det kanskje enklare for nokre elevar å visualisere samtida som blir vist. Med unntak av dette, liknar temasendinga, *Om vikingtida* på ei lærebok i framstillingane, medan *Olav den hellige* og *Norske vikinger* liknar meir på forteljingar om spesifikke hendingar.

Filmen *Om vikingtida* kan sjåast på som ei større forteljing om vikingtida. Filmen fortel og viser fleire sider av vikingtida, og legg med dette til rette for at elevane skal kunne danne seg eit bilete av vikingtida. *Olav den hellige* fortel raskt ei forteljing om kven han var og litt om livet hans. Ved at TV2 skole nyttar film som framstillingsmetode, så er det kanskje lettare for nokre elevar å danne seg eit bilete av vikingtida. Dette er heilt klart ein styrke for filmane, samstundes som det kan være ein veikskap om framstillinga kolliderer med det ein ynskjer å formidle. *Norske vikinger* nemner nokre trekk ved vikingtida, medan den viser ei visuell framstilling av det som tilsynelatande skal vere vikingar. Med fare for å høyre usakleg ut, hevdar eg at denne visuelle framstillinga viser vikingar som valdelege drukkenboltar. Dette biletet samsvarar dårleg med dei andre bileta TV2 skole og lærebøkene presenterer. Historiemedvitet til ein elev inneheld ei blanding av vitskapleg basert historie og fiktiv historie. Difor er alle presentasjonar med på å påvirke historiemedvitet. Når ein film skil seg ut slik som denne filmen gjer, kan elevar sitt

¹⁴⁷ Bøe, 2002: 104

¹⁴⁸ Sødning Jensen; 1990: 41

¹⁴⁹ Sødning Jensen; 1990: 40

historiemedvit bli prega av dette, i staden for framstillinga som resten av læremiddelet presenterer.

Tidlegare i oppgåva har eg diskutert korleis lesing av forteljingar legg til rette for å utvikle multiperspektivitet. Når lesing av forteljingar kan leggje til rette for dette, hevdar eg at også produksjon av forteljingar kan vere med på å utvikle historiemedvitet til elevane. Oppgåver som, «La Sverre Gormsson fortelje om kva som skjedde da Ivar Erlingsson ble drept», «Tenk deg at du er Egil. Hvilke tanker har du om fremtiden?» og «Skriv en historie som handler om en jente eller gutt som blir tatt til fange av vikinger på tokt i utlandet.»¹⁵⁰ kan ha den same effekten som det å lese ei forteljing, ved at ein må setje seg inn i ein situasjon, samt skrive om noko som er historisk truverdig og fundert. Kanskje kan ein også hevde at å produsere ei forteljing som er historisk truverdig og funder krev meir av elevane, enn det å berre lese. Sidan alle lærebøkene har oppgåver der elevane skal produsere forteljingar, legg lærebøkene til rette for å utvikle empati.

Av filmane til TV2 skole er det ingen som har oppgåver der elevane skal arbeide med forteljingar.

Fortolking

Lærebøkene som presenterer vikingtida gjev mykje plass til kjeldekritikken. Omkring 21%, eller 14 av 65 sider handlar om kjeldekritikk. I tillegg kjem 11 bileter med tekstboksar som presenterer leivningar frå vikingtida. I denne delen studerer eg korleis læremidla får fram at kunnskapen som eksisterer i dag er basert på leivningar, og om elevane blir presentert for kvifor og korleis ein fortolkar. Eg studerer også korleis læremidla viser at presentasjonane av fortida er basert på tolkingar og ikkje sanningar.

I samband med utvikling av historiemedvitet er fortolking viktig for å tydeleggjere at kunnskapen som eksisterer om fortida ikkje er sanningar, men tolkingar. Når ei lærebok presenterer eit funn og kva kunnskap dette funnet gjev, kan lesaren få innsyn i kva tolkingar som er moglege og truverdige. Læreboka *Gaia* gjer dette mellom anna når ho presenterer funnet av ein storgard på Avaldsnes. På grunn av funna som er gjort der

¹⁵⁰ Aarre, 2006a: 114; Holm, 2007a: 45; Libæk, 2006a: 109

meiner arkeologar at dette kan vere ein av Harald Hårfagre sine kongsgardar.¹⁵¹ Teksten framstiller såleis kunnskapen som ein har om fortida er basert på tolking av leivningar.

Orda som blir nytta har mykje å seie for om kunnskap blir framstilt som sanning eller tolking. Ein måte lærebøkene *Gaia* og *Globus* framstiller fortidskunnskap som tolking, er ved å nytte ord og frasar som «sannsynligvis», «nye funn kan vise at de har tatt feil» (arkeologane) og «kan ikkje være sikre på alt.»¹⁵² *Midgard* legg ikkje fram funna av leivningar og kunnskapen me har fått frå dei på den same måten. Læreboka gjev derimot eit inntrykk av at det som læreboka presenterer, er sanningar. Eksempel på dette finn ein fleire av i teksten om *Vikingbyen York*. Her blir det nytta ord som «nøyaktig kopi» fleire gonger. Til dømes seier dei at Jorvikmuseet har laga ein nøyaktig kopi av korleis gata Coppergate såg ut ettermiddagen 25. oktober 975, inkludert lukt og lyd og nøyaktige kopiar av menneska som var der.¹⁵³ Dette er noko det ikkje er mogeleg å vere heilt sikker på. Og når fortida heller ikkje ved andre høve blir framstilt som tolkingar fremjar læreboka difor ikkje utvikling av historiemedvitet ved dette høve. Lærebøkene skil seg altså ved at tekstane i *Gaia* og *Globus* framstiller fortidskunnskapen som tolkingar, medan tekstane i *Midgard* presenterer fortidskunnskapen som sanningar.

Sidene som presenterer leivningar og beretningar er det som nemnd mange av, og dei funna som får mest merksemd er Osebergskipet, vikinggarden Borg og vikingbyen York.¹⁵⁴ I tillegg til desse større funna blir også nokre mindre funn som ei perle funne under utgravingane av Skiringsal, våpen, gravsteinar med tekstar i runeskrift, ei støypeform, restar etter ein storgard på Avaldsnes, eit steinkors i Gulen og funnet av ein vikinghjelm på garden Gjermundbu presenterte.¹⁵⁵

Bileta av einskildfunn blir ikkje i like stor grad utgreia som dei store funna, men nokre av dei gjev interessant informasjon som kan nyttast i kjeldearbeid. Dette blir gjort ved presentasjonen av to beretningar om vikingane. Den eine beretninga stammar frå St. Vaast i Frankrike der vikingane sine grufulle plyndringar blir skildra. Den andre beretninga stammar frå den arabiske kjøpmannen Ibn Rustah.¹⁵⁶ Teksten viser såleis to ulike bilete av vikingane, ved at dei både blei frykta og respektert i utlandet. Når to ulike bilete av

¹⁵¹ Holm, 2007a: 49

¹⁵² Libæk, 2006a: 86; Holm, 2007a: 42

¹⁵³ Aarre, 2006a: 117

¹⁵⁴ Aarre, 2006a: 96 & 116-118; Holm, 2007a: 40-43; Libæk, 2006a: 86-87

¹⁵⁵ Aarre, 2006a: 103 & 106; Holm, 2007a: 32, 37, 49 & 52; Libæk, 2006a: 90, 98 & 103

¹⁵⁶ Libæk, 2006a: 98

vikingane blir presentert så ligg det til rette for ein diskusjon kring kvifor kjelder kan gje to svært ulike bilete av vikingane. Dette kan vise elevane kor viktig opphavssituasjonen er når ein skal fortolke ei leivning, eller beretning.

Saman med presentasjonar av leivningar kan dei tilhøyrande tekstane vise kva kunnskap desse funna har gjeve. Til dømes blir storgarden på Avaldsnes nytta for å forklare kvifor ein trur Harald Hårfagre var ein vestlandskonge.¹⁵⁷ Dette er interessant, fordi elevane får eit konkret døme på kvifor ein trur dette, og at denne teorien baserer seg på funnet av leivningar. Eit anna døme er vikingbyen Jorvik, der *Midgard* seier at funnet av 40 000 leivninga gjer det mogeleg å sjå korleis vikingane levde.¹⁵⁸

I lærarrettleiinga til *Midgard* kjem det fram ein ynskje om at elevane skal få kunnskap om kva førestillingane av vikingtida byggjer på. Til teksten som handlar om utgravingane av høvdinggarden Borg, seier lærarrettleiinga at elevane skal få ei forståing av at kunnskapen om vikingida har sitt utgangspunkt i kjeldestudia.¹⁵⁹ I dette høvet legg altså læreverket til rette for trening i fortolking, i motsetning til kva tekstane i læreboka gjer.

I samband med kjeldearbeid blir også Snorre Sturlason sine beretningar presenterte.¹⁶⁰ Lærebøkene seier at han ikkje hadde førstehandskjennskap til det han skreiv om. Difor kan ein ikkje nytte beretningane hans aleine for å seie noko om vikingtida. Beretningane må nyttast saman med leivningar. Lærebøkene legg altså til rette for at elevane skal lære seg å tenke kritisk i samband med leivningar og beretningar frå fortida, og at ein ikkje skal tru på alt ein lesar. Dette blir også påpeika i lærarrettleiinga til *Midgard*.¹⁶¹

Ved dei større funna som vikingbyen Jorvik og Osebergskipet presenterer lærebøkene kva kunnskap desse funna har gjeve. Om utgravingane av Jorvik seier *Midgard* at det blei funne 40 000 leivninga frå vikingtida, noko som gjer det mogeleg å lage nøyaktige kopiar av livet der før år 1000.¹⁶² I samband med Osebergfunnet kjem det fram at sidan desse to kvinnene hadde så mykje flotte ting med seg i grava, så tyder dette på at kvinner kunne

¹⁵⁷ Holm, 2007a: 49

¹⁵⁸ Aarre, 2006a: 116-118

¹⁵⁹ Aarre, 2006b: 101

¹⁶⁰ Aarre, 2006a: 59 & 108; Holm, 2007a: 43; Libæk, 2006a: 100

¹⁶¹ Aarre, 2006b: 107

¹⁶² Aarre, 2006a: 116-118

ha mykje makt i vikingtida.¹⁶³ Ved dette høve kjem det såleis fram kvar noko av fortidskunnskapen om vikingtida kjem frå.

Lærarrettleiinga til *Gaia* ynskjer at elevane skal samtale om Osebergfunnet. I denne samanhengen skal læraren kome med leiande spørsmål som: «Kvifor blei kvinnene gravlagd i ein skip?», og «Kvifor er det så mange teoriar om kven kvinnene var?»¹⁶⁴ Dette er spørsmål som får fram at opphavssituasjonen er viktig for å forstå fenomenet som heilskap, noko som er ein viktig del av kunsten å fortolke.

Innhaldet i TV2 skole sine filmar om vikingtida bærer også preg av at elevane skal bli kjend med å tolke kjelder. Ein av måtane dette blir gjort på, er ved å gje elevane innsyn i forholdet mellom sanning og tolking. Filmen *Olav den heilage* viser ikkje førestillingane som tolkingar, men presenterer i staden ei forteljing om kven Olav var, og kva som hende han. Ein kan difor seie at denne framstillinga blir presentert som sanning. Filmen *Norske vikingar* presenterer fortida som tolking ved eit høve. I starten av filmen fortel Bror Gunnari om funnet av ei vikinggrav i Skottland. Her fann arkeologane eit sverd som Bror seier truleg høyrde til ein vikinghovding.¹⁶⁵ Ved å nytte ordet truleg får han fram at sjølv om ein finn leivningar frå fortida, så vil ikkje det seie at ein har funne sikker kunnskap. Dette kan vere med på å vise at historiske framstillingar er basert på tolkingar og ikkje sanningar.

Filmen *Om vikingtiden* presenterer fortida tydeleg som tolking. Forteljarane Ronnie Baraldsnes og Grøtta Grav, samt Næss, får skiljet mellom tolking og sanning godt fram ved at dei stadig nyttar fraser som, «forståelsen vi har», «sannsynligvis», «er faktisk ikke godt å si», «alle disse funna gjer at forskarane spør seg», «kanskje var det slik», «nokre forskarar lurar på», «det er ingen som veit», «det kan tenkes», «det kan nok hende.»¹⁶⁶

Trening i å fortolke handlar om korleis ein handsamar leivningar og beretningar. TV2 skole sine filmar har nokre dømer som viser dette, og filmen *Norske vikingar* startar opp med å presentere funnet av ei vikinggrav i Skotland. Her viser ein arkeolog fram eit nyleg funne vikingsverd, men seier ikkje stort meir enn det. Vidare blir det sagt at det er på

¹⁶³ Holm, 2007a: 40-42; Libæk, 2006a: 86-87

¹⁶⁴ Holm, 2007b: 43

¹⁶⁵ TV2 skole, *Norske vikingar*, 2011

¹⁶⁶ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 3.05 min, 3.52 min, 5.14 min, 5.22 min, 5.35 min, 5.50 min, 8.50 min, 9.30 min & 15.52 min

grunn av slike vikinggraver at ein kan seie at vikingtida varte får kring 800-1050.¹⁶⁷ Dette gjer at filmen inneheld noko som kan karakteriserast som trening i kjeldekritikk. Men noko meir er det ikkje å finna. Filmen *Olav den hellige* presenterer ikkje leivningar eller funn frå vikingtida, og filmen legg ikkje opp til trening i kjeldekritikk.

Den siste filmen som TV2 skole har om vikingtida er *Om vikingtiden*. Her får funnet av Osebergskipet stor merksemd og blir framheva som svært viktig for kunnskapen ein har om vikingtida. Dette viser Monica Haldammen ved å starte innslaget slik: «De viktigste kildene vi har til kunnskap om vikingtiden i Norge er arkeologiske funn. Og verdens største vikinggrav, nemlig Oseberg utgjør en viktig del av det vi vet om vikingtiden i dag.»¹⁶⁸ Næss følgjer opp med å seie: «Osebergfunnet er ekstremt viktig for den kunnskapen og forståelsen vi har for vikingtiden.» Med ei slik innleiing er det tydeleg at filmen ynskjer å leggje til rette for at elevane skal forstå kvar kunnskapen om fortida kjem frå. Næss seier også at det er på grunn av slike kjelder at me har kunnskap om vikingtida i det heile, og at på grunn av Osebergfunnet så veit me mykje meir om kvardagslivet, livet til sjøs, religiøse førestillingar, og tankar og idear som vikingane hadde. Såleis kjem det godt fram at kjeldekritikken spelar ei svært viktig rolle i historiefaget, noko som kan gjere det meningsfylt å utvikle denne dugleiken for elevane.

I tillegg til at Osebergfunnet har gjeve ny kunnskap så får filmen også fram at det er mykje ein ikkje veit. Næss seier mellom anna: «Hva disse hodene har vært brukt til er faktisk ikke så godt å si, de er så mystiske.»¹⁶⁹ Mot slutten av filmen tek Næss opp att denne tråden og seier at det er dette som er årsaka til at ein må forske meir, slik at ein kanskje kan finne ut av korleis ting heng saman.¹⁷⁰ Dermed blir kjeldekritikken skildra som noko som er nyttig for å få meir kunnskap om fortida. Dette er med på å legitimere kjeldekritikken som metode.

Tidlegare i analysen blei det nemnd at filmen *Om vikingtiden* i stor grad framstiller fortida som tolkingar og ikkje sanningar, noko som er sjølve fundamentet til kjeldekritikken. Lund poengterer også dette ved å starte eit kapittelet om kjeldegransking slik: «kjeldegransking går ut på å rekonstruere fortiden så godt det lar seg gjøre.»¹⁷¹ Lund

¹⁶⁷ TV2 skole, *Norske vikinger*, 2011: 00.45 min

¹⁶⁸ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 2.15 min

¹⁶⁹ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 5.14 min

¹⁷⁰ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 16.58 min

¹⁷¹ Lund, 2009:97

meiner altså at ein ikkje kan lese av fortida, men at ein må tolke for å forstå. For å forstå kva kjeldegransking og kjeldekritikk er, så er det grunnleggjande å forstå at dei bileta av fortida, er tolkingar og ikkje sanningar. Sidan TV2 skole poengterer denne skilnaden gong på gong, så kan dette utvikle kjeldekritisk tankegang.

Filmen viser også nokre mindre funn, men desse blir ikkje diskuterte. Av litt større funn blir Tunesskipet presentert, men filmen seier ikkje noko om kva kunnskap funnet har gjeve. Mot slutten av filmen er det ein sekvens som kan gje trening i kjeldekritikk. Filmen oppmodar elevane til å delta i ein konkurranse der dei skal kome med si eiga tolking av ni runer som blei funne i Osebergskipet. Oversett til norsk seier desse runene: «mennesket veit lite.»¹⁷² Vidare ynskjer TV2 skole at elevane skal kome med si forklaring til kva desse runene tyder. Filmen oppmodar altså elevane til å nytte kunnskapen sin om vikingtida til å tolke ei beretning frå fortida, og å forklare runene si mening. Dette meiner eg er ei interessant kjeldekritisk øving, som legg til rette for at elevane blir medvitne at kunnskap om fortida byggjer på fortolking. Ved at oppgåva handlar om at ingen veit kva desse runene tyder, så viser filmen også at det både er mogeleg og lov å tolke ei fortidsleivning på sin eigen måte. Samstundes må elevane forklara kvifor dei tolkar slik som dei gjer. Sjølv om dette er ein konkurranse så treng ikkje oppgåva i seg sjølv ha den same avgrensa levetida. Når konkurransen er ferdig så vil denne oppgåva fortsatt kunne nyttast for å gje trening i kjeldekritikk.

Filmen *Om vikingtiden* har altså fleire kvalitetar ved seg som legg til rette for å vise korleis og kvifor ein fortolkar, i motsetning til dei to andre filmene til TV2 skole. Filmen gjev innsyn i kvar kunnskap om fortida kjem frå, samt kva kunnskap kjeldekritikken har gjeve. Den seier også noko om kvifor det ikkje er mogeleg å vite alt om fortida, samt at den legg til rette for at sjåarane skal kunne tolke ei kjelde.

Lærebøkene presenterer mange leivningar frå vikingtida, men ikkje alle desse gjev trening i kjeldekritikk. I denne delen vil eg diskutere dei oppgåvene som nyttar desse tekstane for å legge til rette for at elevane skal få trening i, og utøve kjeldekritikk.

Lærebøkene har ein oppgåvetype som ofte går igjen. Det er oppgåver som ynskjer at elevane skal hente ut kunnskap frå leivningar og beretningar. Det vil seie oppgåver som til dømes: «Hvilke opplysninger får vi fra runesteinen og den arabiske

¹⁷² TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: 17.15 min

opdagelsesreisende», «Hva fortalte den arabiske kjøpmannen Ibn Rustah om vikingene», «Gå igjennom rød del og finn to eksempel på kilder frå vikingtida. Hva kan funnene fortelle?» «Lag en presentasjon av kilder til kunnskap om vikingtida og emnet dere har valgt.»¹⁷³ Når elevane må finne kunnskap i kjelder så kan det bli lettare å sjå kvifor dei tenkjer det som dei gjer om fortida. Aktiviteten kan også byggje bruer mellom tidsdimensjonane ved at det blir gjort tydeleg at fortida har vore med på å forma framtida. Vidare ser eg på dette som eit steg mot å forstå at notida har mykje å sei for tolkinga av fortida. Motstykket vil vere å tenkje at historiske hendingar er isolert frå kvarandre, og at tida er ein barriere og ikkje ei bru for å forstå samtida. Dersom elevane skal utvikle historiemedvititet er det viktig å forstå at bileta dei har av fortida er tolkingar. Oppgåvene gjev også elevane trening i å fortolke, ved at elevane sjølv må greie ut kva funna kan fortelje.

I oppgåvene har *Midgard* med mange oppgåver der eleven skal få trening i å utøve kjeldekritikk. Etter kapittelet om vikingbyen Jorvik er det ei omfattande kjeldeoppgåve der elevane først skal finne kjelder til kunnskap om vikingtida, før dei skal lage ein presentasjon av desse kjeldene.¹⁷⁴ Som den einaste læreboka har *Midgard* også med ei oppgåve som spør kvifor det kan vere vanskeleg å vete kva som er sant i Snorre sine kongesagaer. Ei anna oppgåve set spørsmålsteikn ved sagaen om Harald Hårfagre og Gyda, og ynskjer at elevane skal kome med eigne forklaringar for kvifor Harald Hårfagre ville samle Noreg.¹⁷⁵ Det er kanskje litt merkeleg at det berre er *Midgard* som set spørjeteikn ved Snorre sine kongesagaer i oppgåvedelen, sidan alle lærebøkene tek opp dette i tekstane. Som einaste lærebok har *Midgard* også eit eige kapittel tidlegare i boka som handlar om kjeldekritikk der mellom anna Snorre blir diskutert.¹⁷⁶

Nokre av oppgåvene til filmen *Om vikingtiden* handlar også om leivningar, men desse oppgåvene gjev ikkje noko trening i kjeldekritikk. For ein utviklar ikkje fortolkingskunsten av å nemne 20 ting som var i Oseberggrava, eller vete kva materiale kjølen og masta til Osebergskipet var laga av. Det gjev heller ikkje så trening i å tolke å vete kva gravrøvarar hadde stole frå grava, ei heller kva paret som fann vikingbusetnaden på Newfoundland heitte. Lærarrettleiinga legg heller ikkje opp til noko trening i å fortolke

¹⁷³ Aarre, 2006a: 101 & 119; Libæk, 2006a: 109

¹⁷⁴ Aarre, 2006a: 119

¹⁷⁵ Aarre, 2006a: 114

¹⁷⁶ Aarre, 2006a: 59

leivningar, slik som den gjorde i samband med multiperspektivitet. Sidan filmen handlar så mykje om leivningar er det kanskje litt merkeleg at den ikkje har oppgåver som kan gje trening i å fortolke desse. Filmen har derimot ei diskusjonsoppgåve der elevane skal analysere og prøve å finne ut kva visdom ei beretning frå *Håvamål* prøver å fremje. Elevane skal også vurdere om denne visdomen er relevant i dagens samfunn.¹⁷⁷ Dette gjer at denne filmen kan bidra med å gje elevane trening i å fortolke.

Dei to andre filmene til TV2 skole har ingen oppgåver som fremjar trening i å fortolke, ettersom ingen av oppgåvene krev noko analyse frå elevane si side. Oppgåvene seier heller ikkje at elevane skal fortelje, presentere eller greie ut om leivningane. Desse filmene legg difor ikkje til rette for å utvikle historiemedvitte til elevane.

Oppsummering

Analysen av kapitla og filmene som handlar om vikingtida viste fleire stader at dei legg til rette for å utvikle historiemedvitte. Den første delen av analysen der eg viste dette, var i samband med samanhengar i tid. Læremidla presenterer fleire slike samanhengar som språk, rettsinstansar, innføringa av kristendomen, relasjonen mellom islendingar og nordmenn og danninga av Noreg som kongerike. Her viser læremidla dømer som alle viser korleis fortida har vore med på å forma notida. Men desse døma har alle til felles at det er fortida som har prega notida, og det er berre i samband med kjeldekritikk at læremidla viser at notida har noko å seie for korleis biletet av fortida ser ut. Om målet med desse tekstane er at elevane skal utvikle historiemedvitte så saknar eg nokre fleire dømer på korleis notida er med på å prege førestillingar om fortida. Samstundes viser ikkje koplingane eksplisitt noko samanheng mellom fortida og notida, slik at desse koplingane er det elevane sjølv som må tenkje seg fram til. Hendingane som blir skildra blir ikkje kopla opp mot notida. Dersom læremidla hadde gjort desse samanhengane eksplisitte, hadde tekstane hatt eit større potensiale for utvikling av historiemedvitte. Stugu hevdar at for å ha eit utvikla historiemedvitte så er ein avhengig av å kunne tenkje kritisk og reflektert.¹⁷⁸ Tekstane som viser desse samanhengane på tvers av tid bidrar ikkje til utvikling av kritisk tankegang eller refleksjon. Difor er det eleven sine eigne

¹⁷⁷ TV2 skole, *Om vikingtiden*, 2013: Oppgåver til sendinga

¹⁷⁸ Stugu, 2008: 18

forkunnskapar som bestemmer om tekstane kan nyttast for å utvikle historiemedvitte, og ikkje tekstane i seg sjølv.

Vikingtida blir gjerne sett på som ei stordomstid i Noreg. Difor kan det vere naturleg nytte desse tekstane for å forklara den norske identiteten. Læremidla presenterer fleire identitetsskapande døme som kan vere med på å vise kvifor nordmenn meiner dei er særeigne. Men tekstane reflekterer ikkje over kva det inneber å vere norsk, og kvifor nordmenn ser på seg sjølv som noko særeige. Difor former læremidla historiemedvitte, meir enn å utvikle det. Om førestillingane hadde diskutert identitetsomgrepet og kvifor den norske identiteten er som den er, så hadde tekstane vore meir tilrettelagde for også å utvikle historiemedvitte, og ikkje berre forma det.

Som vist i kapittel 2 ynskjer LK06 at elevane skal utvikle multiperspektivitet, noko som kan gjerast på fleire måtar. Ein måte å gjere dette på er å vise at den same saka kan oppfatast på ulikt. Dette er noko som alle læremidla gjer. Lærebøkene og filmen *Om vikingtiden* har oppgåver som krev at elevane skal skildre den same saka frå to ulike sider, eller at dei skal forklare kvifor ei hending kan framstillast på fleire ulike måtar. Her er altså læremidla nokså samstemd. Blant tekstane og filmane er det derimot ein større skilnad, då det berre er *Globus* som skildrar ei hending frå ulike synsvinklar.

Ein læringsmetode som lærebøkene nyttar mykje diskusjonsoppgåver. Desse legg til rette for å utvikle multiperspektivitet ved at elevane kan møte fleire ulike synspunkt ved det same saksområdet. Filmen *Om vikingtiden* har også fleire diskusjonsoppgåver, der elevane skal diskutere kvifor fleire sider ved vikingsamfunnet var som dei var. I tillegg til å forstå at eit saksområdet kan ha fleire sider ved seg, verkar det som om målet med oppgåvene er at elevane skal få forståing for vikingsamfunnet, og utvikle empati ved å setje seg inn i deira sin situasjon.

For å utvikle multiperspektivitet er det også viktig å forstå kvifor fortidsførestillingane er utforma som dei er. Difor har eg undersøkt om perspektiva som blir presentert blir greia ut. Læremidla gjer alle det same grepet for å gjere dette, nemleg å diskutere kjeldekritikk. Kjeldekritikken blir framstilt som nykkelen til å forstå fortida. Læremidla seier difor at me har fått den kunnskapen som me har om vikingtida på grunn av kjeldekritikk. Men denne saka har også ei anna side, nemleg om læremidla seier noko om kvifor akkurat det er akkurat desse førestillingane som blir presentert. Dette er noko som ingen av læremidla

gjer, noko som kan skuldast kva årstrinn lærebøkene er laga for, då dette er ein ganske krevjande diskusjon. Samstundes kunne tekstane ha blitt knytt opp mot den norske identiteten, noko som eg meiner kunne gjort det mogeleg for sjetteklassingar å forstå at ein historisk presentasjon ofte har ein agenda.

Skal ein utvikle multiperspektivitet er det nyttig å få innsyn i andre sine tankesett, for å få forståing for deira handlingar. Dette gjer særleg læremidla *Globus* og *Om vikingtiden* i samband med den norrøne mytologien. Her forklarar dei kvifor vikingane hadde eit anna tankesett enn den norske samfunnet har i dag. Dei to andre lærebøkene nemner berre kort kva gudar som vikingane trudde på, men dei seier ikkje kvifor. Dei andre læremidla gjev berre svært stutte presentasjonar av den norrøne mytologien, og dei gjev difor ikkje innsyn i vikingsamfunnet på den same måten.

Forteljingar kan vere nyttige for å forklare kvifor menneska i vikingtida tenkte og handla som dei gjorde, samt legge til rette for at elevane kan danne empati forstå menneska i fortida på deira eigne premisser. Alle lærebøkene presenterer slike forteljingar, men *Midgard* skil seg ut som det læremidlet som let elevane møte flest menneske i vikingtida. Menneska er ein kombinasjon at fiktive og ekte personar. TV2 skole nyttar ikkje forteljingar på denne måten, men dei presenterer i staden sider ved samfunnet som den norrøne mytologien og vikingskipa for å forklare større samfunnsstrukturar.

I tillegg til utvikling av empati hevdar Sødning Jensen at forteljinga har ei særstilling når det kjem til å gjere fortida meningsfylt.¹⁷⁹ Læremidla presenterer fleire meningsdannande tekstar, men dei presenterer ikkje forklaringar for kvifor dei er meningsdannande. Desse koplingane er difor sær sær implisitte, og eg er usikker på om elevane klarar å plukke opp denne sida ved forteljingane. Det er også verdt å nemne at lærarrettleiingane berre nemner at forteljingar kan vere nyttig for å få innsikt i samtida, og ingenting om korleis dei kan nyttast for å gje eit saksområdet mening.

Den siste delen av analysen handla om fortolking. Eit av funna var at læremidla hovudsakleg får fram at historia er bygd opp av tolkingar og ikkje sanningar. Sjølv om læremidla har mange likskapar er det nokre skilnader, og særleg TV2 skole sin film *Om vikingtiden* og læreboka *Midgard* skil seg ut. TV2 skole sin film tek opp mange førestillingar om vikingtida, og det ser ut til at dei medvitne ynskjer å framstille desse

¹⁷⁹ Sødning Jensen, 1990: 41

førestillingane som tolkingar ved hjelp av ordbruken. Særleg arkeologen Næss som har mykje taletid i filmen nyttar fraser som «forståelsen vi har», «sannsynligvis», «nokre forskarar lurar på», noko som gjer det tydeleg at ho ynskjer at elevane sine førestillingar skal bere preg av at kunnskapen er basert på tolkingar og ikkje sanningar. Dette gjer også dei andre forteljarane i filmen, og blant læremidla skil difor denne filmen seg ut. Det andre læremidlet som skil seg ut er *Midgard*. Her framstiller språket i tekstane kunnskapen meir som ei overlevering av sanningar, enn kunnskap som byggjer på tolkingar. Særleg gjeld dette i kjeldedelen som handlar om leivningane i vikingmuseet i York. Denne teksten seier at ein har reproduisert ein nøyaktig kopi av ei gate, med folk, lydar og luktar. Orda, «heilt nøyaktig» blir nytta fleire gonger, og det er difor ikkje mykje som minner om tolking. Dette meiner eg er litt merkeleg, då dette er ein tekst som handlar om kjeldekritikk som nettopp byggjer på fortolking. Dei resterande læremidla ligg ein stad i mellom desse ytterpunkta, men dei får alle fram at fortidig kunnskap byggjer på fortolking.

Læremidla har også oppgåver som kan legge til rette for at elevane skal forstå at kunnskapen byggjer på tolkingar. Oppgåver som, «Hvilke opplysninger får vi fra runesteinen og den arabiske oppdagelsesreisende» ynskjer at elevane skal finne fram til kunnskapen sjølv. Slike oppgåver vil difor vise at leivningar og beretningar må fortolkast for at dei skal kunne gje mening. Truleg vil også elevane finne fram til ulike tolkingar og ulik kunnskap frå dei same kjeldene, noko som kan vise at den same kjelda kan skape ulike tolkingar. Dette kan lære elevane å argumentere for si tolking, samt at dei kan lære at den same kjelda kan ha fleire ulike fornuftige tolkingar.

Blant læremidla er det berre filmen *Olav den hellige* som ikkje seier noko om fortolking. Dei andre læremidla presenterer funn av leivningar frå vikingtida, samstundes som dei seier kva kunnskap dei har gjeve, eller at dei har gjeve mykje kunnskap. Til dømes seier arkeologen Næss i filmen *Om vikingtiden* at utan Osebergskipet måtte ein kutte ut over halvparten av all kunnskap som eksisterer om vikingtida. *Midgard* fortel om funna på hovdinggarden Borg samt utgravingane i York. *Globus* tek også opp funna i York og seier mellom anna at desse funna gjorde det mogeleg å seie noko om kosthaldet til vikingane. *Gaia* fortel om ein nyleg funne storgard på Avaldsnes som dei meiner må ha vore kongsgarden til Harald Hårfagre. Læremidla får altså tydeleg fram at det er på grunnlag av fortolking at ein kan få kunnskap om fortida.

Å vere i stand til å reflektere over kvifor ein fortolkar som ein gjer er ein viktig del av eit utvikla historiemedvit. Utvikling av denne dugleiken blir ikkje teke med i tekstane, men fleire av kapitteloppgåvene til *Globus* og *Midgard* krev at elevane skal kunne fortolke. Til dømes har *Globus* spørsmålet, «Hvilke opplysninger får vi fra runesteinen og den arabiske oppdagelsesreisende?», medan *Midgard* spør, «Olav den hellige ble utropt til helgen kort tid etter at han var død. Tror du det samme kunne skjedd hvis han hadde levd i dag?» *Midgard* har også eigne gruble oppgåver, der fleire av dei krev at elevane skal fortolke, noko som kan gje elevane trening i denne dugleiken.

Etter å ha oppsummert funna i analysen ser eg ein tendens av at dei to ulike læremiddeltypene har mange likskapar, både når det gjeld innhald, og i kva grad dei legg til rette for utvikling av historiemedvitet. Hovudskilnaden er nok oppgåvene som høyrer til læreboktekstane og filmene, der fleire av lærebøkene sine oppgåver legg ein del meir til rette for å utvikle historiemedvitet. Samstundes er det TV2 skole som går lengst i å prøve å få elevane til å forstå essensen med historiemedvit. Her tenker eg på oppgåva der elevane skal diskutere om det er vanskeleg å setje seg inn i ein situasjon som er så langt attende i tid. Denne oppgåva nærast dyttar elevane i retning av at ei hending har ulik meining, som er avhengig av kva perspektiv ein ser hendinga frå, og den rører difor ved det sentrale ved utvikling av historiemedvitet.

Ein skulle kanskje tru at TV2 skole kom til å skilje seg mykje, då desse nyttar film til sine framstillingar, men skilnaden er kanskje ikkje så stor som den kunne ha vore. Filmen *Om vikingtiden* nyttar ofte statiske bileter for å illustrere, noko som ein også finn igjen i bøker. Dei nyttar få scener med film, noko som gjer at den visuelle biten berre fungerer som eit bilete til det som blir sagt av forteljaren. Her skil filmen seg frå dei to andre filmene til TV2 skole, då desse i større grad viser filmklipp samstundes som ein forteljar fortel om det bileta viser. Men på grunn av at desse to filmene er relativt korte, utgjer dei berre ein liten del av TV2 skole sitt totalinntrykk.

Ved sidan av dette er det verd å merke seg at læremidla hovudsakleg legg til rette for å utvikle historiemedvitet på implisitte måtar. For at elevane skal klare å plukke opp desse trådane, er dei anten avhengige av å reflektere over saksområda sjølve, eller at læraren rettleiar elevane i denne retninga. Av dei eksplisitte uttrykka er det som vist hovudsakleg *Globus* og *Om vikingtiden* som viser desse.

Kapittel 4, Læremiddelanalyse av den andre verdenskrigen

Om læremiddelanalysen

I denne delen skal eg analysere lærebøkene, *Underveis*, *Matriks* og *Makt og menneske*, som er laga for undervising på niande trinn, samt TV2 skole sine filmar som tek opp tema knytt til den andre verdenskrigen. Eg følgjer den same framgangsmåten som eg gjorde når eg analyserte vikingtida. Lærarrettleiingane til den andre verdenskrigen er som ved vikingtid kapitla nokså korte. Eg vil difor også her veve inn det lærarrettleiingane seier anten i delen som handlar om tekstane, eller i delen som handlar om oppgåvene. Det er likevel verdt å merke seg at lærarrettleiinga til *Makt og menneske* skil seg ut, då det er den einaste av lærarrettleiingane blant lærebøkene som kommenterer oppgåvene og tekstane grundig. Dei to andre lærebøkene inneheld berre nokre få sider med rettleiing, medan *Makt og menneske* sin lærarrettleiing strekker seg over 37 sider, noko som faktisk er meir enn kapitla til *Matriks* si lærebok. Ei nærare oversikt over lærebøkene sitt innhald er på neste side.

Oppgåvene til lærebøkene kan grovt delast i tre grupper. Den eine oppgåvetypen handlar om at elevane skal fortelje om hendingar under krigen, den andre handlar om at elevane skal diskutere hendingane, og den tredje handlar om å arbeide med skildringar frå den andre verdenskrigen.

TV2 skole sine filmar om den andre verdenskrigen har eit innhald som skil seg markant frå lærebøkene sitt, og filmane tek opp emne som ikkje blir teke opp i lærebøkene. Den største skilnaden er at filmane ikkje tek utgangspunkt i hendingar som skjedde under sjølve krigen, men i stadene korleis ein har handsama krigsminna i ettertida i Noreg. Tema som blir teken opp finn ein igjen i filmnamna, og som nemnd i innleiinga av oppgåva er dei, *Norsk-SS soldat*, *Krigskorset*, *Historien om en ukjent helt*, *Terbovenbunkeren*, *Tungtvannaksjonen*, og *Slaget om Narvik*. Oppgåvene til filmane handlar stort sett om at elevane skal reflektere over dei emna som blir teke opp, og dei legg seg difor på eit høgt taksonomisk nivå.

Tabell 3: Innholdsoversikt for lærebøkene

	Underveis	Makt og Menneske	Matriks
Krigen sin oppstart	X	X	X
Krigen i Noreg	X	X	X
Livet i Noreg under krigen	X	X	X
Motstandsmenn	X	X	X
Nazisympatisører	X	X	X
Krigsseglarane	X		X
Tyskland sin okkupasjon av Vest-Europa	X	X	X
Italiensk krigshandlingar		X	
Kampen om Russland	X	X	X
Dei allierte angriper i vest	X	X	
Det tyske folk sine lidningar		X	X
Krigen i Stillehavet	X	X	X
Atombombene i Japan	X	X	X
Krigen i Afrika		X	
Battle of Britain	X	X	X
Jødene under krigen	X	X	X
Holocaust	X	X	X
Andre massedrap	X	X	X
Delinga av Tyskland	X	X	X
Rettsoppgjeret i Tyskland	X	X	X
Rettsoppgjeret i Noreg	X	X	X

Som tabellen viser har lærebøkene stort sett det same innhaldet. Samstundes er der verdt å nemne at *Matriks* stort sett skriv ein del mindre om kvart av emna. Ein måte å vise dette på er ved talet på sider dei forskjellige lærebøkene har gjeve den andre verdskrigen. *Underveis* presenterer den andre krigen på 70 sider, *Makt og menneske* nyttar 61 sider, medan *Matriks* nyttar 32 sider.

Samanhengar i tid

Tekstane til *Matriks* handlar om kva som hende i verda under den andre verdskrigen, og korleis dette var med på å prege verda etterpå. Dette kjem tydlegast fram i den avsluttande delen til kapitlet, *Oppgjørets time*.¹⁸⁰ Her seier læreboka at på grunn av den andre verdskrigen, så blei Europa delt, Tyskland blei delt og FN blei oppretta. Den

¹⁸⁰ Hellerud, 2007: 135-137

opsummerer også av krigsoppgjøret i Tyskland, Japan og Noreg. Læreboka tek også opp handsaminga «tyskartøsene» og «tyskarborna» fekk etter krigen. *Matriks* får såleis tydeleg fram kva fortida kan ha å seie for framtida.

I det førige avsnitta viste eg korleis *Matriks* viser at fortida er med på å forma framtida. Historiemedvit handlar også om korleis notida er med på å forma førestillingar om fortida og framtida. Dette finn eg ingen døme på i tekstane til *Matriks*.

Underveis viser også korleis den andre verdskrigen var med på å forma verda etter krigen. Læreboka fortel om lagnadane til nazileiarane, overgrepa mot tyske kvinner, danninga av nye europeiske landegrensar, samt at den japanske keisaren Hirohito måtte abdisere.¹⁸¹ Læreboka har også nokre boksar som heiter, *årsak og virkning*. Desse boksane kan vise at det er vanleg å forklare eit saksområde på grunn av fortida, noko som er kan vere med på å utvikle historiemedvitet. Sjølv om døma til *Underveis* viser ein samanheng i tid, så må ikkje dette vere tilfelle i høve ved forholdet mellom årsak og verknad. Til dømes kan to samtidige tilhøve påverke kvarandre som relasjonen mellom to land. Men sidan læreboka sine dømer viser korleis fortida kan prege notida, var dei relevante i denne samanhengen.

Underveis er den læreboka som går lengst i å vise korleis biletet av fortida blir forma i notida i kapitteltekstane, då den er den einaste læreboka som eksplisitt seier dette. Som avslutning til temaet viser læreboka at biletet av den andre verdskrigen har forandra seg: Etter krigen følte det tyske folket at dei ikkje kunne snakke om kva som var hendt med dei sjølve, eller deira slektningar. Men no når krigen er komen meir på avstand er det mogeleg å snakke om korleis også byane deira blei bomba til grus, korleis tyskarar blei tvangsflytta etter krigen, og korleis tyske kvinner blei valdtekte av sovjetiske soldatar.¹⁸² Overskrifta, «Hvordan ser en på krigen i dag?», vitnar om at læreboka ynskjer å formidle at synet på historia forandrar seg, og blir prega av samtida.

Etter krigen var det mange kvinner og barn i Noreg som blei kalla «tyskartøser» og «tyskarungar». *Matriks*, og *Makt og menneske* seier at dette var to grupper som hadde det tøft etter krigen på grunn av forholdet dei hadde hatt til okkupasjonsmakta.¹⁸³ *Makt og menneske* fortel i tillegg at dette er ei gruppe som i seinare tid har fått ei orsaking av

¹⁸¹ Skjøsberg, 2007: 185-191

¹⁸² Skjøsberg, 2007a: 192-193

¹⁸³ ¹⁸⁴ Skjøsberg, 2007a: 193

tidlegare statsminister Kjell Magne Bondevik. Læreboka seier implisitt at synet som har eksistert i Noreg på denne gruppa har forandra seg. *Underveis* fortel også dette, men læreboka gjer eit ekstra grep. Læreboka lagar ein eksplisitt kopling når den seier at Kjell Magne Bondevik gav ei orsaking til krigsbarna i samband med korleis ein ser på krigen i dag.¹⁸⁴ Ved at læreboka viser denne koplinga eksplisitt blir det gjort tydeleg at synet på fortida blir prega av samtida, samt at historia sitt innhald blir forandra.

Førestilte fellesskap er noko som kan danne bruer mellom notida og fortida. Sidan kapitla tek opp hendingar som mellom anna har hendt i Noreg, blir det difor heile tida danna implisitte koplingar. Læreboka *Underveis* går eit steg vidare, og viser denne koplinga på ein meir eksplisitt måte. Dette kjem fram i formuleringar som, «... helt til nasjonalforsamlingen vår igjen kunne møtes i frihet.»¹⁸⁵ og, «Men på tross av alt rot, all forvirring og all nøling som preget forfedrene våre...»¹⁸⁶ Ved å nytte ord som «vår» og «våre» dannar *Underveis* eit førestelt fellesskap mellom nordmenn som levde under krigen, og nordmenn som lever i dag. Dette gjer ikkje *Matriks* eller *Makt og menneske*.

Å reflektere over omgrepet identitet kan som Jensen argumenterer for, vere med på å utvikle historiemedvitet. Tekstane i *Underveis* som dannar eit førestilt fellesskap med nordmenn som levde under den andre verdskrigen, men læreboka legg ikkje opp til refleksjon kring identitetsomgrepet. I staden er tekstane med på å forma innhaldet til den norske identiteten. Dermed dei bidrar ikkje til å utvikle kritisk tankegang som eit utvikla historiemedvit byggjer på. Dette kunne læreboka ha gjort ved å ha ei oppgåve til teksten elevane til dømes skal reflektere over kva forteljingar om norske heltar under den andre verdskrigen har å seie for den norske identiteten i dag.

Å finne meining i samtida ved å sjå attende på fortida kan som nemnd vere eit ledd i å utvikle historiemedvitet. Kva meining fortida får vil i notida vere med på å farge bileta av fortida, notida og framtida. Å nytte den andre verdskrigen for å gje noko meining på eit personleg plan høyrer kanskje litt merkeleg ut. Dette blir heller ikkje gjort, men i staden blir krigen nytta for å legitimere forandringar etter krigen. Lærebøkene viser nokre slike forandringar som skjer etter krigen, som nettopp får meining på grunn av krigen.

¹⁸⁴ Skjønsberg, 2007a: 193

¹⁸⁵ Skjønsberg, 2007a: 147

¹⁸⁶ Skjønsberg, 2007a: 148

Forandringar som blir presentert er mellom anna delinga av Tyskland,¹⁸⁷ og danninga av FN.¹⁸⁸ Ei anna hending som får meining i fortida er handsaminga av «tyskartøsene» og «tyskarbarna», og lærebøkene seier det er på grunn av deira forhold til tyskarar i Noreg under krigen at dei blei dårleg handsama.¹⁸⁹ Haldninga til er at vi må lære av fortida, for å forhindre at noko liknande skjer igjen. Danninga av FN, samt organisasjonens funksjon, blir også legitimert ved å sjå attende på fortida. Dømet med «tyskarbarna» er noko annleis, og lærebøkene fortel at mange følte det meiningsfylt å hemne seg på denne, og andre grupper, etter krigen.¹⁹⁰ Som vist tidlegare i analysen så har dette forandra seg, noko som viser at samtida er med på å prege kva som er meiningsfylt og kva som ikkje er det. Å finne meining med fortida treng altså ikkje berre handle om å forbetre seg, men det kan også handle om hemn. Tekstane som presenterer desse haldningane, diskuterer ikkje kvifor dei er meiningsdannande, eller konsekvensen av dette.

Filmane til TV2 skole skil seg som sagt tydeleg frå lærebøkene når det kjem til innhald, ved at dei tek opp emne som har utgangspunkt i notida, og ikkje under den andre verdskrigen. Filmane handlar derimot om korleis ein handsamar krigen sine hendingar i ettertid. Ved at filmane har dette utgangspunktet, etablerer dei ein tydeleg samanheng i tid.

For å utvikle historiemedvitte er det viktig å få kunnskap om korleis samtida er med på å forma førestillingane om fortida. Filmane til TV2 skole viser dette ved fleire høve, som i filmen *Krigskorset*. «Det var intet mindre enn dagen der historien ble snudd, og usant ble sant etter 70 lange år for familien.»¹⁹¹ Ein annan stad der dette kjem fram er i samband med krigsminner i filmen *Terboven-bunkere*. Mot slutten av filmen seier byantikvar i Oslo, Janne Wilberg, at «tidligere har man vært opptatt av å ta vare på seierherrens kulturminner, men vi mener at de onde delene av historien også er viktig å ta vare på.»¹⁹² Den same filmen sin start viser også dette ved å spørje: «Er det like viktig å ta vare på de vonde delene av historien som de gode?»¹⁹³ Eit anna døme på at samtida er med på å forma framstillingane i historiebøkene kjem fram i filmen, *Slaget om Narvik*. Her hevdar

¹⁸⁷ Hellerud, 2007a: 136; Ingvaldsen, 2008a: 114; Skjønberg, 2007a: 189

¹⁸⁸ Hellerud, 2007a: 135

¹⁸⁹ Hellerud, 2007a: 136-137; Ingvaldsen, 2008a: 147; Skjønberg, 2007a: 193

¹⁹⁰ Hellerud, 2007a: 137; Ingvaldsen, 2008a: 47; Skjønberg, 2007a: 187

¹⁹¹ TV2 skole, *Krigskorset*, 2010: 5.14 min.

¹⁹² TV2 skole, *Terboven-bunkere*, 2012: 1.45 min.

¹⁹³ TV2 skole, *Terboven-bunkere*, 2012: 0.01 min.

utdanningsråden i Troms at, «Vi mangler vesentlige elementer fra den nordnorske krigshistorien, som er viktig å fortelle alle landets ungdommer.»¹⁹⁴ Leder for historisk institutt ved UiT, Fredrik Fagertun seier seg eining i dette, og hevdar at, «Vi har i bunnen en krigsfortelling, en slags nasjonal krigsfortelling, en rammefortelling som er veldig sørlig orientert, altså kanskje ikke bare sør, men sørøstlig orientert.»¹⁹⁵ Alle desse døma viser kvar for seg kvifor fortida er viktig. Dei legg også opp til diskusjonar om kvifor noko av fortida bør presenterast i ettertid, og kvifor noko blir vektlagt. Filmane kan difor gjere elevane medvitne om at historia som blir presentert er eit produkt av samtida.

Korleis fortida blir nytta og presentert er viktig for kva meining ho får. Tidlegare i oppgåva viste eg korleis Stugu argumenterer for kvifor minnesmerker er viktig i danninga av historiemedvitet. For å forstå kva tyding minnesmerker kan ha, er det naturleg å ha diskusjonar kring kva rolle dei spelar i notida. I ein slik diskusjon kan elevane bli medvitne om samanhengen mellom notidsforståing og fortidstolking. Såleis kan denne diskusjonstypen utvikle historiemedvitet. Dette blir gjort i læreboka *Matriks*. Her er det fire oppgåver som får fram denne samanhengen. Oppgåvene er formulerte på denne måten:

- «Hvilken betydning har minnesmerker for oss i nåtida?»¹⁹⁶
- «Er det noe som du har opplevd tidligere i livet ditt som du har lært av?»¹⁹⁷
- «Andre eksempler på minnesmerker kan være statuer over kjente personer fra fortiden eller svære minnetavler over de som ble drept under første og andre verdenskrig. Hvilken betydning har minnesmerker for oss i nåtida?»¹⁹⁸
- «Har du en ting fra fortida som du tar var på? Hvorfor har denne tingen betydning for deg?»¹⁹⁹

Ved at *Matriks* har fire oppgåver som tek opp samanhengen mellom fortidstolking og notidsforståing, er det tydeleg at læreboka legg til rette for at elevane skal forstå denne samanhengen. Dei to andre lærebøkene tek ikkje opp denne diskusjonen i oppgåvene.

I tillegg til oppgåvene som handlar om fortidsminner, så tek *Matriks* også opp ein diskusjon om framtidsperspektiv. *Matriks* har ei oppgåve der læreboka spør om det er

¹⁹⁴ TV2 skole, *Slaget om Narvik*, 2013: 0.45 min.

¹⁹⁵ TV2 skole, *Slaget om Narvik*, 2013: 1.33 min.

¹⁹⁶ Hellerud, 2007a: 124

¹⁹⁷ Hellerud, 2007a: 133

¹⁹⁸ Hellerud, 2007a: 124

¹⁹⁹ Hellerud, 2007a: 124

mogeleg å hindre at Noreg blir okkupert i framtida, samt korleis.²⁰⁰ *Makt og menneske* har ei liknande oppgåve, og spør: «Hva kan gjeres for å forhindre rasisme? Hva kan gjeres for å forhindre folkemord i fremtiden? [...] Diskuter spørsmålene med elever fra andre ungdomskoler [...]»²⁰¹ Desse to oppgåvene freistar å få elevane til å reflektere over framtida, noko som vil vera basert på deira oppleving av samfunnet i dag. Her blir det såleis etablert ei bru mellom notid og framtid. Lærarrettleiinga seier at oppgåva «gir elevane mulighet til å se sammenhenger mellom fortid og fremtid.»²⁰² Lærarrettleiinga ser her ut til å ynskje å gjere elevane meir historiemedvitne, men den seier ingenting om korleis eller kvifor. Oppgåva har såleis eit potensiale for å utvikle historiemedvitet. Dette blir også stadfesta i lærarrettleiinga. Den siste læreboka, *Underveis*, har ikkje oppgåver om tek opp samanhengar på tvers av tid.

Filmen *Slaget om Narvik* har oppgåver som ynskjer at elevane skal diskutere kvifor nokre emne får plass i historiebøkene, medan andre emne ikkje får det. Dette kjem mellom anna fram i desse oppgåvene: «Siden Norge "tapte" dette slaget – burde det da få plass i historiebøkene? Hvorfor/hvorfor ikke?», «Hvilke kriterier mener dere at en hendelse må ha for at den skal få plass i historiebøkene?» og «Hvem mener dere skal avgjøre hva som skal huskes i framtiden?»²⁰³ Oppgåvene viser at kva fortid som er interessant blir bestemt i notida. Dette får fram tidssamanhengane og kan gjere elevane medvitne om at det ikkje er tilfeldig kva historie som blir presentert. Difor er dette oppgåver som legg til rette for at elevane skal utvikle historiemedvitet. Lærarrettleiinga stadfestar også dette intrykket, ved å seie: «Å velge ut hvilke hendelsen som skal med i historiebøkene handler om historiebevissthet – at historien ikke er fastlagt, den består av mange historier og hvordan de blir fortalt avhenger av hvem som forteller dem.»²⁰⁴ At TV2 skole ynskjer å utvikle historiemedvitet verkar difor sannsynleg.

²⁰⁰ Hellerud, 2007a: 133

²⁰¹ Ingvaldsen, 2008a: 129

²⁰² Hellerud, 2007b: 189

²⁰³ TV2 skole, *Slaget om Narvik*, 2013: Oppgåver til sendinga

²⁰⁴ TV2 skole, *Slaget om Narvik*, 2013: Oppgåver til sendinga

Multiperspektivitet

Ein person med eit utvikla historiemedvit er klar over at historia kan framstillast på fleire måtar og at framstillingane mellom anna blir farga av samtida, kunnskapen kvar einskild har, og målet med den historiske framstillinga. Sidan alle har sitt eige individuelle historiemedvit, vil det eksistere eit uendeleg tal med førestillingar som kontinuerlig er i utvikling. Utvikling av multiperspektivitet er difor viktig for å forstå kvifor det eksisterer ulike oppfatningar, samt for å forstå at ei sak har fleire sider, og at det difor eksisterer fleire versjonar av det som hende. Ein måte å forstå dette på er ved å få innsyn i fleire perspektiv på den same hendinga.

I samband med å sjå samanhengar på tvers av tid, nemnde eg nokre tekstboksar som heiter, *årsak – virkning* i læreboka *Underveis*. Desse tek opp spørsmål som: «Hvorfor ble Norge dratt inn i krigen» Til dette og dei andre spørsmåla blir det lista opp ei rekkje årsaker, som: «Tyskland var avhengig av å frakte malm trygt frå Narvik langs den norske kysten, Tyskland trengte den norske kysten som base i kampen mot Storbritannia, Vidkun Quisling hadde prøvd å påvirke Hitler til å angripe Norge, Det som skjedde i Jøssingfjorden, kan ha bidratt til at Hitler ble meir bestemt på å angripe Norge, Det norske forsvaret var svakt og skremte neppe Tyskland fra å angripe Norge.»²⁰⁵ Læreboka viser med dette at eit saksforhold er samansett. Dette er noko av det som multiperspektivitet handlar om, sidan multiperspektivitet byggjer på at eit saksforhold har fleire sider, og at den same hendinga kan ha fleire gyldige tolkingar. Dette meiner eg at læreboka får fram i dette høvet.

Ei anna grufull hending som lærebøkene tek opp er bombinga av Hiroshima og Nagasaki. Blant desse tekstane skil *Underveis* sin tekst seg ut, sidan den gjev forklaringar for kvifor president Truman kunne late seg overtale til å nytte eit våpen, to gonger, som tok livet av kring 150 000 sivile menneskeliv. Læreboka lanserar to teoriar. Den første påstanden går ut på at dersom USA skulle erobre Japan for å få slutt på krigen, så ville dette sannsynligvis ha kosta mange fleire enn 150 000 menneskeliv. Den andre påstanden går ut på at USA ville vise Sovjetunionen styrke. I dette tilfelle kan ein seie at Truman ofra 150 000 menneskeliv som ei åtvaring.²⁰⁶ Læreboka prøver såleis å gje forklaringar på hendingar i fortida med utgangspunkt i samtida. Læreboka seier at historikarar har sidan

²⁰⁵ Skjønsberg, 2007a: 165

²⁰⁶ Skjønsberg, 2007a: 164

bombene sprengde prøvd å forklare kvifor USA nytta dei utan å finne eit endeleg svar, men som teksten viser eksisterer det fleire forklaringar for kvifor bombene blei nytta. Dette viser at ei hending ikkje berre treng å ha ei forklaring, men at det kan eksistere fleire gyldige forklaringar på det same spørsmålet.

Forteljinga om den andre verdskrigen kan fort ende opp med å handle om kampen mellom dei allierte og aksemaktene. Nasjonane som deltok i krigen kan såleis bli stempla som anten gode, eller vonde. Dette vil vere ei lite nyansert framstilling av krigen, fordi den utelet mange av krigen sine hendingar. Lærebøkene viser hovudsakleg krigen frå dei allierte si side, men det er også fleire tekstar som viser krigen frå ei anna side. Nokre slike tekstar er tekstane om av atombombene som USA sleppte over Hiroshima og Nagasaki. Dette er noko som alle lærebøkene presenterer.²⁰⁷ Dette gjer dei mellom anna ved å seie at det var mange sivile som døde, ved å vise bilete hardt skada menneske, ein by i ruiner, samt eit stakkarsleg barn. Desse framstillingane kan vere med på å skape eit meir nyansert bilete av den andre verdskrigen, ved at det blir sette spørjeteikn ved måten sigerherren USA avslutta krigen på. Dermed kjem det fram to sider av kampen mellom USA og Japan.

Ein annan slik tekst er teksten om «tyskartøsene.» Denne gruppa fekk det tungt etter krigen og forteljinga deira viser at mange menneske i Noreg utførte handlingar som strir med biletet av Noreg som «den gode part.» I *Underveis* fortel ei «tyskertøs» om handsaminga ho blei utsatt for etter krigen var slutt.

I mai 1945 brøt det fire gutter seg inn i leiligheten der jeg bodde, først slo de meg i hodet, så jeg ble bevisstløs. Etterpå tok de meg ned på gården, klipte, barberte og skar – så blodet rant – alt håret av meg. En ukes tid etterpå kom to heimefronter inn i leiligheten. De plantet revolveren inn i ryggen på meg. Utenfor sto en bil der det fra før satt andre damer. Gaten var svart av folk. Skaut fikk vi ikke ha på hodet. Vi måtte gå rundt snauklipt, så jeg led mer enn jeg kan beskrive med ord.²⁰⁸

Makt og menneske fortel om ei anna grufulle side av krigen. Ein av tekstane handlar om korleis tyskarar blei handsama av sovjetiske soldatar medan dei rykka fram mot Berlin. Aleksander Solsjenitsyn fortel: «Vi visste alle meget godt at hvis jentene var tyske, kunne de voldtas og deretter skytes. Det var nesten det samme som å utmerke seg i strid.» Denne

²⁰⁷ Hellerud, 2007a: 114; Ingvaldsen, 2008a: 113; Skjønberg, 2007a: 164

²⁰⁸ Skjønberg, 2007a: 186

teksten får tydeleg fram at ein av vinnarane av krigen også var i stand til å utføre forferdelege handlingar.

Ein annan stad der det kjem fram at dei allierte utførte forferdelege handlingar er i *Underveis*. I samband med den allierte bombinga av tyske byar står det: «Natt etter natt ble tyske byer bombet. Mange steder var det bare ruinhauger igjen. Tyskerne led. Vanlige mennesker fikk betale prisen for de tyske ledernes drøm om verdensherredømme.»²⁰⁹ Læreboka viser også eit bilete av Dresden sine ruinar etter at den allierte bombinga.

Ved å vise lidinga til tyske sivile let læreboka dei bli ein del av forteljninga om den andre verdskrigen. Læreboka viser såleis at det blei utført forferdelege handlingar på begge sider under den andre verdskrigen. Dei to andre lærebøkene seier ikkje noko om korleis den tyske sivilbefolkninga blei bomba.

Døma som eg har presentert i dei siste avsnitta meiner eg viser at lærebøkene framstiller den andre verdskrigen som noko samansett. Sjølv om dei presenterer nasjonar som sigerherrar og taparar i krigen, viser dei at den andre verdskrigen var ei tid der det blei gjort forferdelege overgrep mot sivilbefolkninga av begge sider. Dette gjer at lærebøkene får fram at forteljninga om den andre verdskrigen har fleire sider ved seg.

I tillegg til å vise at det er mange sider ved den andre verdskrigen, så ser det også ut til at kapitla ynskjer at elevane skal klare å setje seg inn i samtida som kapitla handlar om. Dette gjer lærebøkene ved greie ut om ulike sider i samfunnet, og å vise kva tankar menneska som levde under krigen hadde. *Makt og menneske* gjer dette ved å vise korleis Astrid Jensen skildrar hendingar i dagboka si.²¹⁰ Dette kan gjere det enklare å få innsikt i samtida, fordi dagboka får fram problem og utfordringar på individnivå. Eit anna døme på korleis lærebøkene gjer det mogeleg å setje seg sjølv i skoa til eit menneske som levde under den andre verdskrigen, er ved å forklare utfordringane og problemstillingar som menneska kunne møte i krigstida. Dette blir til dømes gjort ved å fortelje om korleis befolkninga var splitta i synet som dei hadde på det nazistiske styret. *Matriks* viser i teksten, *Et splittet folk* fleire årsaker til kvifor folk melde seg inn i Nasjonal Samling (NS).²¹¹ Dette gjer det mogeleg å forstå vala deira ut frå samtida dei levde i.

²⁰⁹ Skjønberg, 2007a: 161

²¹⁰ Ingvaldsen, 2006a: 130-146

²¹¹ Hellerud, 2007a: 129

TV2 skole sin film *Norsk SS-soldat* får også fram årsaker til at folk melde seg inn i NS, og gjev eit innblikk i kvifor mange gjorde dette. Filmen handlar om den tidlegare SS-soldaten Ivar Skarlo som av mange blir sett på som ein landssvikar. Årsaka til det er at han valde tyskarane si side under krigen, ein innsats han fekk tildelt det tyske jernkorset for.

Historia om Skarlo er ein kontrast til historia om Eiliv Austlid, som i 2009 fekk tildelt krigskorset med sverd post mortem for å ha kjempa på norsk side. TV2 skole sine filmar *Norsk SS-soldat*, *Krigskorset* og *Historien om en ukjent helt* er filmar som viser at nordmenn deltok på begge sider av krigen. Framstillingar som viser at Noreg si befolkning var samansett av menneske med ulike verdiar og overtydingar, gjev eit differensiert bilete av krigsåra og befolkninga. Slike tekstar og filmar får også fram sentrale sider ved samtida, og gjer det mogeleg å forstå fortida på samtida sine premiss.

I *Historien om en ukjent helt* blir også Trygve Lie presentert. Filmen seier at han er mest kjend som ein sentral norsk polititar før, under og etter den andre verdskrigen. Men i filmen kjem også ei anna side ved Lie si historie fram. Filmen startar med å fortelje om korleis Lie manipulerte historia ved å setje seg sjølv i eit betre lys enn kva som var riktig. Sonen til Austli hevdar at Lie gav skulda for at mange soldatar missa livet sitt til den døde kaptein Austlid, som ikkje fekk høve til å korrigere historia ettersom han var gått bort. Sonen fortel at det eigentleg var Lie som tvinga Austlid til å gjennomføre Lie sin kommando, sjølv om Austlid råda mot dette. Dette er eit godt døme på at sjølv tilsynelatande pålitelege kjelder har sitt eige perspektiv på ei sak, og at det alltid vil eksistere andre perspektiv og eit motiv for dette perspektivet. Filmen får difor fram kvifor det er viktig å vere klar over at ei sak alltid har fleire sider, og legg såleis til rette for å utvikle multiperspektivitet.

I den snevre tydinga handlar multiperspektivitet om at menneske ser på den same hendinga frå sitt eige perspektiv. Dette er ein dugleik som elevane kan få trening i ved hjelp av diskusjonsoppgåver. *Makt og menneske* har fleire oppgåver der læreboka ynskjer at elevane skal diskutere ulike spørsmål. Til dømes ynskjer læreboka ein diskusjon kring bileta som kapitlet presenterer.²¹² *Matriks* har også diskusjonsoppgåver som dei kallar for *Diskuter!*. Typisk for desse oppgåvene er at dei krev at elevane må grunngje sin ståstad.

²¹² Ingvaldsen, 2008a: 110, 115, 119 og 129

Eit døme på ei slik oppgåve er: «Andre verdenskrig blir ofte fremstilt som en krig mellom de gode og de onde. Går det an å si at den ene parten var god mens den andre var ond?»²¹³ Desse diskusjonsoppgåvene kan gjerne få fram ulike meiningar, noko som kan utvikle multiperspektivitet om elevane blir medvitne om dette.

Nokre av diskusjonsoppgåvene i *Matriks* krev også at elevane skal prøve å forstå kvifor noko skjedde, eller eventuelt ikkje skjedde. Elevane må då setje seg inn i samtida for å svare på spørsmålet. Eit døme på dette er oppgåva: «Tyskerne hadde håpet av bombingene av de britiske byene skulle få britene til å miste lysten på å krige meir. Hvorfor skjedde ikkje det?»²¹⁴ Dette gjer at elevane må prøve å sjå historia ut frå samtida sine rammer. *Underveies* har også oppgåver der elevane skal prøve å forstå menneske i fortida, noko som dette dømet viser. «Hvorfor var mange mennesker glade etter avtalen i München? Kan du forstå dem? Begrunn svaret ditt.»²¹⁵

Lærarrettleinga til *Makt og menneske* er som nemnd mykje meir forseggjort ein den to andre lærebøkene sine, og inneheld mellom anna *Ekstra utfordringar*. Dette er oppgåver som krev meir refleksjon enn oppgåvene i læreboka. Eit døme på dette er desse oppgåva, med følgjande underoppgåver.

Hvordan kan vi si at dikt er kilder? La elevene arbeide grundig med Simonovs dikt i dette kapitlet og Øverlands dikt «Du må ikke sove» [...] Hva er budskapet i diktene? Hvorfor er de skrevet? - Begge forfatterne var sosialister. Tror du de ser annerledes på krig enn personer som støtter andre politiske ideologier? Er dikt like pålitelige som andre kilder?²¹⁶

I oppgåva kjem det tydeleg fram at ei historisk framstilling blir farga av produsenten av framstillinga. Dette gjer det mogeleg å forstå at historiske framstillingar kan ha ein agenda, noko som også starten av oppgåva også seier. Oppgåva legg difor til rette for kritisk tenking, samt at den viser at det kan eksistere fleire perspektiv på den same hendinga.

Lærarrettleinga til *Matriks* inneheld eit sett med ekstraoppgåver, der ei av oppgåvene kan gje trening i å utvikle historiemedvitet. Oppgåva går ut på at elevane får presentert to ulike forteljingar av bombinga av ubåtbunkeren på Laksevåg i Bergen. Elevane skal ut

²¹³ Hellerud, 2007a: 116

²¹⁴ Hellerud, 2007a: 116

²¹⁵ Skjøsberg, 2007a: 139

²¹⁶ Ingvaldsen, 2006b: 66

frå desse to versjonane av hendinga vurdere om ein eller begge versjonane er sanne. Lærarrettleiinga seier at hensikta med oppgåva er at elevane skal forstå at det eksisterer ulike forståingar av fortida og at desse påverkar oss i dag.²¹⁷ Her er tydeleg at læreverket ynskjer at elevane skal forstå at ei sak kan sjåast på frå ulike perspektiv.

TV2 skole sin film om SS-soldaten Skarlo, får fram at etterkrigstida kunne vere vanskeleg for dei som valde feil side under krigen. Samstundes viser filmen at nordmenn som verva seg for SS, kanskje ikkje visste kva dei gjekk til. Dette kjem fram i desse oppgåvene: «Hva tror du var mest avgjørende for valget om å verve seg; kameratene, redsel for bolsjevikene eller at han var eventyrlysten (evt annet)?» og «Tror du han innså hva det ville si å være frontkjemper når han vervet seg?»²¹⁸ Samstundes som diskusjonsoppgåvene viser at det kan ha vore mange årsaker til at Skarlo verva seg til SS, utelet ikkje oppgåvene at han kan ha verva seg av ideologiske årsaker. Dette kjem fram i den nest siste oppgåva:

Også i dag finner vi mennesker (*eks selvmordsbombere, terrorister, sektmedlemmer som tar kollektivt selvmord*) som tar valg og gjør handlinger basert på ideologier som vi synes er uforståelige. Har du noen tanker om hvorfor disse går til slike ytterligheter – hva slags motivasjon kan ligge bak slike handlinger?²¹⁹

Desse diskusjonsoppgåvene fremjar tankegangen om at ei sak kan ha mange sider. Oppgåvetekstane tydeleggjer dette, og eg meiner oppgåvene er godt eigna for å utvikle multiperspektivitet. Oppgåva som følgjer filmene *Krigskorset* og *En ukjent krigshelt* har eit litt anna namn og blir kalla ei debattoppgåve. Denne oppgåva ynskjer at elevane skal diskutere kven som fortener krigskorset, med særleg merksemd på Afghanistan-veteranar.²²⁰

Lik dei andre filmene har også *Tungtvannssaksjonen* diskusjonsoppgåver. Når elevane diskuterer oppgåvene, vil det truleg kome fleire ulike synspunkt fram. Diskusjonsoppgåvene er stort sett opne, og ein kan difor forvente ulike svar frå elevane. Denne oppgåva illustrerer dette. «Under krigen var det mer opplagt hvem som var fiende av Norge; det var Tyskland som hadde okkupert landet. Hvordan er det i dag – hvem er våre fiender og på hvilke arenaer utkjempes disse kampene?»²²¹

²¹⁷ Hellerud, 2007b: 190

²¹⁸ TV2 skole, *Norsk SS-soldat*, 2010: Oppgaver til sendinga

²¹⁹ TV2 skole, *Norsk SS-soldat*, 2010: Oppgaver til sendinga

²²⁰ TV2 skole, *En ukjent krigshelt*, 2010: Oppgaver til sendinga

²²¹ TV2 skole, *Tungtvannssaksjonen*, 2013: Oppgaver til sendinga

Oppgåvene til TV2 skole sine filmar er altså hovudsakleg diskusjonsoppgåver som kan vise elevane at ei sak kan ha fleire sider. Det ser difor ut til at TV2 skole ynskjer at elevane skal lære seg å diskutere, noko som kan vere med på å utvikle multiperspektivitet.

Forteljingar

Tidlegare i oppgåva viste eg at det er mange som har argumentert for korleis forteljinga kan vere med på å fremje utviklinga av historiemedvitte. Forteljinga blir sett på som ein nykel til å danne empati, og for å kunne leve seg inn i fortida. Forteljinga kan også vere med på å gjere hendingane meningsfylte både i samtida og ettertida, noko som eg vil diskutere til slutt i denne delen.

Når eg no skal velje ut forteljingar som eg skal drøfte i denne delen, kan ein merke seg at eg har mange å velje mellom. Særleg gjeld dette forteljingar som skal eksemplifisere grufulle handlingar. Dette trur eg er medvite av forfatarane. Ei skildring frå ein person i samtida legg til rette for innleving og empati, noko som eg trur vil gjere det meir tydeleg kor forferdeleg mykje av det som hendte var, jamført med ei skildring frå eit makroperspektiv. Teksten *Tortur* er eit godt døme på dette.²²² Teksten som er ei side lang er eit utdrag frå boka til Oscar Magnusson, *Jeg vil leve*, der han skildrar ei økt på ti timar med tortur. På grunn av dei detaljerte skildringane i utdraget meiner eg at teksten legg godt til rette for at elever skal kunne leve seg inn i ein slik forferdeleg situasjonen.

Matriks har også med forteljingar som skildrar hendingar under og etter den andre verdskrigen. Læreboka startar kapitlet ved at 13 år gamle Pauline Edmonson fortel korleis ho opplevde bombinga av ein forstad utanfor London.²²³ Forteljinga får fram angsten som prega henne under bomberaida, og gjev elevane innsyn i korleis det var å leve utanfor London medan tyske bombefly stadig slapp bomber i nærleiken.

Makt og menneske startar kapitla sine med forteljingar. Opningsteksten til kapitlet som heiter *Holocaust* fortel om eit jødisk søskenpar frå Tsjekkoslovakia som kom til Auschwitz.²²⁴ Forteljinga viser korleis lagnaden til fleire millionar jødar var, og legg til

²²² Skjønberg, 2007a: 182

²²³ Hellerud, 2007a: 106

²²⁴ Ingvaldsen, 2008a: 116

rette for at elevane skal leve seg inn i samtida frå første side. Denne forteljinga, samt dei to andre frå dei to andre lærebøkene, er berre tre av mange forteljingar i kapitla om den andre verdskrigen. Forteljingar frå eit mikroperspektiv finn ein nesten til kvart einaste emne, noko som gjer at lærebøkene legg godt til rette for at elevane skal kunne leve seg inn i samtida og utvikle empati.

I *Underveis* sin lærarrettleiing blir forteljinga dregen fram som ein sær sars god måte å presentere krigen sine hendingar. Lærarrettleiinga seier at den andre verdskrigen er forteljarstoff, og at i desse kapitla kan læraren nytte sin forteljardugleik.²²⁵ Rettleiinga seier ikkje noko om kvifor læraren skal nytte forteljing som metode. Likevel meiner eg det er rimeleg å anta at lærarrettleiinga ynskjer at elevane skal leve seg inn i samtida, og lage seg førestillingar av det som læraren fortel. På grunn av dei talrike framstillingane i media er kanskje den andre verdskrigen truleg eit kjend emne for dei fleste, noko som gjer dette enklare å leve seg inn i samtida, enn til dømes med den økonomiske krisa i 1929.

I tillegg til å utvikle empati, kan forteljingar som nemnt nyttast for å gje meining til fortida. For å vise korleis lærebøkene gjer dette, ynskjer eg å presentere kva bilete av krigen forteljingar kan vere med på å skape. For å gjere dette kan eg nytte tre forteljingar som eg har presentert tidlegare i oppgåva. I førre avsnitt nemnde eg ei forteljing som handla om tortur. Ei slik forteljing kan danne eit bilete av nazistane som grufulle menneske som gjorde alt i deira makt for å få det slik som dei ville, på tross av moral og etikk.

Når eg viste korleis lærebøkene legg til rette for å utvikle multiperspektivitet, fortalde eg om ei forteljing som handla om ei «tyskartøs.» Ei slik forteljing er med på å danne eit bilete som er noko meir nyansert. I ein krig er det gjerne ein god part, og vond part. Men i denne forteljinga er det den gode parten som gjer forferdelege handlingar. Forteljinga viser såleis at biletet ikkje berre er svart kvitt, og at det ikkje berre er nazistane som ikkje har rein mjøl i posen.

Ei tredje forteljing som kan vise korleis historia kan vere meningsdannande, er ei forteljing som handlar om Sovjetunionen si framrykking mot slutten av krigen. Her blir russiske soldatar framstilt i eit svært dårleg lys, og forteljinga viser korleis også tyskarar

²²⁵ Skjønberg, 2007b, 65 og 68

blei utsette for overgrep under krigen. Forteljning er såleis meiningsdannande, fordi den viser dei allierte også gjorde forferdelege handlingar under krigen. Meininga med dei to siste forteljingane kan vere å nyansere biletet av krigen. Og sidan ein gjerne nyttar forteljingar for å gjere det enklare å leve seg inn i fortida, er dei godt utrusta for å påverke førestellingar av fortida. Ei anna mogleg tolking av den siste forteljinga kan vere med på å danne eit bilete av Sovjetunionen som ein gruffull nasjon utan skruplar, etikk eller moral. Med tanke på kor lenge den kalde krigen varte, kan ei slik meiningsdanning vere restar etter tankegodset frå denne perioden. Uansett kva tolking ein vel å vektleggje, er forteljinga eit godt døme på korleis forteljingar kan nyttast for å forma bileter av fortida.

At ei forteljing kan skape eit nytt bilete av fortida, treng i seg sjølv ikkje ha noko å seie for utviklinga av historiemedvitet. Men om forteljinga til dømes blir nytta som grunnlag for ein diskusjon kring kva bilete ho skapar, kvifor denne forteljinga blir presentert, kven som presenterer forteljinga og kva agendaen kan vere med å presentere denne forteljinga, så har ho potensial for å utvikle historiemedvitet. Dette kokar ned til at ein må nytte kritisk tenking for å få kunne utvikle historiemedvitet i denne samanhengen. Forteljingane er der, men må nyttast. Om dette blir gjort kjem eg attende til i samband med oppgåvene som høyrer til tekstane, samt om lærarrettleiinga oppmodar til dette. Forteljingane kan difor vere med på å utvikle historiemedvitet på fleire måtar samstundes.

Filmene til TV2 skole handlar som sagt om korleis fortida, og forteljinga om fortida, har blitt handsama i ettertid. Dette kjem tydeleg fram i filmen om den tidlegare SS-soldaten Ivar Skarlo. Mot slutten av filmen kjem han med eit døme som viser korleis fortida kan få noko å seie i ettertida, ved å vise til ei hending som han nyleg opplevde.

En gammel kommunist som fikk høre det at jeg var, jeg [hadde] vært frontkjemper, å han skulle drepe meg sa han. Det var greit nok, men han var jo nitti år fyren da så, måtte kanskje ta han litt med, men han skulle drepe meg. Han var så sint at det frøste (sic) av han.²²⁶

Filmen viser også at fortida har mykje å seie for ettertida på ein annan måte. I filmen hevdar Skarlo at på grunn av fortida hans som SS-soldat fekk han eit einsamt liv, og at han hadde problem med å få seg fast arbeid.²²⁷ Filmen viser såleis korleis menneske nyttar historia, og kvifor den er så viktig for mange.

²²⁶ TV2 skole, *Norsk SS-soldat*, 2010: 3.20 min.

²²⁷ TV2 skole, *Norsk SS-soldat*, 2010: 0.20 min. og 2.05 min.

Forteljingar kan som nemnd gjere det enklare å leve seg inn i fortida. I filmen om Skarlo forklarar han kvifor han valde å kjempe for den tyske sida under krigen. Skarlo fortel at han blei overtalt av ein kompis og ynskja å vere med å kjempe mot bolsjevismen, og at han såg på dette som å få vere med på eit eventyr. Like etter at han kom til fronten i Russland byrja han å angra på dette valet, samt sine tidlegare førestillingar.²²⁸ Ei slik forteljing gjer det mogeleg å forstå vala til personer som Skarlo, basert på kunnskap om opphavssituasjonen.

TV2 skole har også andre filmar som fortel om fortida. Første del av *Tungtvannsakksjonen* er ein rekonstruksjon av sabotasjeaksjonen og gjev eit innblikk i norske sabotørar sin kvardag. Sjølv om forteljinga tek opp ei spesifikk hending så får filmen fram kva rolla dei spelte under krigen, samt kvifor mange sabotørar blir hylla som heltar i ettertid. Aksjonen er berre eit lite utdrag av den andre krigen, men den kan vere viktig å ha kjennskap til for å få eit meir samansett bilete av krigen, og for å forstå samtida.

TV2 skole sin film, *Slaget om Narvik*, tek opp spørsmålet om kva forteljinga om den andre verdskrigen skal innehalde. Ved at filmen tek opp kva det er som pregar utforminga av ei forteljing, kan dette gjere at elevane reflekterer over korleis forteljingar blir til og nytta. Slike presentasjonar viser også elevane korleis forteljingar kan vere meiningsdannande, og vere med på å prege innhaldet av kvar einskild sitt historiemedvit. Dette kan difor vere med på å utvikle eit meir reflektert historiemedvit.

Som nemnd tidlegare kan forteljingar til rette for at elvane kan utvikle empati, slik at dei kan leve seg inn i situasjonar i fortida. Dette kjem fram i lærarrettleiinga til *Matriks* som kallar slike oppgåver for *empatioppgåver*.²²⁹ Blant tekstane om den andre verdskrigen var det mange forteljingar. Denne tråden blir plukka opp igjen i oppgåvene, noko som kjem fram i følgjande oppgåver:

- Tenk deg at du er en av de fire guttene som brøt seg inn i leiligheten til denne kvinnen. Fortell din versjon av hva som skjedde. Få også fram hvorfor du gjorde det du gjorde.²³⁰
- Du er britisk soldat og har akkurat kommet i land etter båtturen fra Dunkerque. Hvordan opplevde du kampen mot tyskerne og evakueringen på stranda? Hva tror

²²⁸ TV2 skole, *Norsk SS-soldat*, 2010: 0.45 min. og 1.45 min.

²²⁹ Hellerud, 2007b: 190

²³⁰ Hellerud, 2007a: 138

du årsaken til at dere måte evakueres? Skriv et brev til kjæresten din eller en dagboktekst. Glem ikke at også soldater er opptatt av årsaker.²³¹

- Forestill deg at du er en sivilt ansatt som arbeider i en konsentrasjonsleir. Du er sterk motstander av nazismens menneskesyn, men gjør likevel arbeidet du får beskjed om. Skriv et brev til familien din. Fortell hvordan du opplever jobben din, og beskriv det du ser.²³²
- Ta utgangspunkt i bildet på side 134 av jødene i Wien. Velg ett av menneskene på bildet og fortell hvordan du tror det gikk videre.²³³

For at elevane skal kunne svare godt på desse oppgåvene, er dei avhengige av å setje seg inn i fortida. Denne sida av historiemedvitsutvikling kjem altså tydeleg fram både i kapitteltekstane og oppgåvene. Den andre måten forteljingar kunne vere nyttig for å utvikle historiemedvitet, er i samband med å skape meiningar og påverke bileter av fortida. Ein elev med eit utvikla historiemedvit forstår korleis ei forteljing kan gjere dette. For å finne ut om lærebøkene ligg til rette for å utvikle denne dugleiken, ser eg etter oppgåver som set spørjeteikn ved forteljingar, eller førestillingar som blir presentert. Ei typisk oppgåve er til dømes, «kva er agendaen med beretninga som blir presentert.» I lærebøkene fant eg fleire oppgåver av denne typen. Sidan desse oppgåvene handlar om å analysere beretningar vil eg presentere desse funna i samband med den neste delen som handlar om fortolking.

Fortolking

Tekstane som handlar om den andre verdskrigen tek ikkje eksplisitt opp kvar kunnskapen om den andre verdskrigen kjem frå. Tekstane i lærebøkene presenterer mange ulike kjelder frå den andre verdskrigen, som utklipp frå dagbøker, talar, avisutklipp, utdrag frå bøker og forteljingar frå overlevande. Slike kjelder blir nytta i eit stort omfang, gjerne som supplement til hovudteksten. I samband med å utvikle historiemedvitet kunne desse tekstane om desse kjeldene ha vist kvar mykje av kunnskapen som eksisterer kjem frå.

Det er svært få tekstar som seier noko om kjeldekritikk. Ved ein presentasjon av David Irving blir elevane presentert for den første av to. Han er kjend for å si forneking av

²³¹ Ingvaldsen, 2008a: 95

²³² Ingvaldsen, 2008a: 123

²³³ Skjøsberg, 2007a: 139

holocaust og han blir nytta som døme på at me må nytte kjeldekritikk når me les om jødeforfølgingar på internett.²³⁴ Dermed er det tydeleg at kjeldekritikk er eit omgrep som læreboka meiner at elevane bør kjenne til.

Den andre teksten som tek opp kjeldekritikk er ein liten kommentar til eit bilete.²³⁵ Biletet er av sovjetiske soldatar som feirar sigeren ved Stalingrad. Teksten til biletet spør om elevane trur at røynda var slik som illustrert på maleriet. Her får elevane ein utfordring i kjeldekritikk, samt at temaet historieforfalsking kan blir teke opp. Dette kan bidra til å utvikle historiemedvitte ved at elevane må reflektere over førestillingar av fortida som dei blir presentert for. Å ha eit utvikla historiemedvitte inneber at ein er i stand til å tenkje kritisk. Ved at elevane blir presentert for noko som tilsynelatande kan vere ei historieforfalsking får dei trening i kritisk tenking, samt innsyn i korleis historia medvite kan bli nytta for å oppnå ein agenda.

Ein diskusjon kring kvifor nokre delar av historia blir presentert, medan andre blir prioritert vekk, er noko som gjev trening i kjeldekritikk. I filmen *En ukjent krigshelt* kjem det fram korleis Trygve Lie forfalska historia, og svartmåla kaptein Eiliv Austlid. I eit intervju med dåverande statsminister Jens Stoltenberg får den tidlegare statsministeren spørsmålet: «Hva kan være årsaken til at Trygve Lie ikke fortalte sannheten?»²³⁶ Stoltenberg gjev ikkje eit godt svar på spørsmålet, noko som gjev utfordringa vidare til elevane. Kampen om fortida er også tydeleg i filmene *Slaget om Narvik*, og *Terbovenbunkere*, der innhaldet handlar om kva som skal få plass i historiebøkene, og kva som skal hugsast i ettertid. Alle desse døma viser at det ofte eksisterer ein agenda bak ei historisk framstilling, og at denne agendaen har mykje å seie for korleis framstillinga blir.

Lærebøkene har mange oppgåver der elevane skal få trening i kjeldearbeid, noko som mellom anna kjem fram av oppgåvekategoriane til to av lærebøkene. I oppgåvedelen til *Matriks* så er det ein type oppgåver som heiter, *Til kildene!*, medan *Underveis* nyttar nemninga *Kildeoppgaver*. Som namna seier så er dette oppgåver der elevane skal drive med tolking. Lærebøkene legg særleg vekt på at elevane skal lære seg å tolke beretningar, som utklipp frå aviser, dagbøker, talar og bøker. Lærarrettleiinga til *Matriks* poengterer også dette, og seier at desse kjeldeoppgåvene skal vere med på å «bevisstgjøre elevene

²³⁴ Ingvaldsen, 2008a: 127

²³⁵ Skjønsberg, 2007a: 159

²³⁶ TV2 skole, *En ukjent krigshelt*, 2010: 4.38 min.

om at kilder kan være mye forskjellig, og at ulike kilder har ulike begrensinger og muligheter til å gi informasjon.»²³⁷

Nokre av oppgåvene spør kva agendaen kan ha vore med den ytringa som blir presentert, og ynskjer at elevane reflekterer over meningsdanninga. Eit døme på dette er oppgåva: «Les utdraget av Churchills tale på side 110. Hva tror du Churchill ønsket å oppnå med denne talen?»²³⁸ Slike oppgåver legg til rette for at elevane skal utvikle kritisk tenking. Andre oppgåver som er døme på det same er:

- Hvorfor må historikere være skeptiske når de studerer kilder?²³⁹
- Kan du finne to kilder som har til hensikt å påvirke leseren/lytteren?²⁴⁰
- Hvilke opplysninger har Astrid Jensen fått fra aviser? Hvor pålitelige er disse kildene?²⁴¹
- Les diktet av Nordahl Grieg på side 109. Hvorfor tror du han nevner Eidsvoll i diktet?²⁴²

Desse oppgåvene får tydeleg fram korleis historia si mening blir produsert i ettertid, og at måten den blir presentert på har mykje å seie for kva meninga blir. Desse oppgåvene får denne budskapet fram og viser det eksplisitt.

I samband med kjeldekritikk tek *Matriks* opp temaet historieforfalsking. I etterkant av teksten om David Irving har læreboka denne oppgåva: «Hvorfor tror du noen forfalsker historie?»²⁴³ Både teksten og oppgåva viser at historia kan bli nytta for å oppnå eit mål. Læreboka oppmodar såleis til at elevane skal tenkje kritisk.

I *Makt og menneske* er kjeldeoppgåvene meir omfattande enn i *Matriks*. Dette kan illustrerast med eit døme:

Arbeid grundig med alle kildene i dette kapitlet. Kildene du finner, er bilder (både fotografier, tegninger, malerier og andre illustrasjoner), kart, plakater, dikt, taler, brev og øyenvitnebeskrivelser. Arbeid i par og svar så grundig dere kan på spørsmålene.

²³⁷ Hellerud, 2007b: 189

²³⁸ Hellerud, 2007a: 117

²³⁹ Skjøsberg, 2007a: 203

²⁴⁰ Ingvaldsen, 2008a: 110

²⁴¹ Ingvaldsen, 2008a: 148

²⁴² Hellerud, 2007a: 117

²⁴³ Hellerud, 2007a: 124

Husk at svarene må begrunnes. Etterpå kan hele klassen være med på å diskutere hva dere har kommet frem til.

- Finn to kilder du mener gir et objektivt (tar ikke stilling) bilde av krigshandlingene.
- Finn to kilder du mener gir et subjektivt (tar stilling) bilde av krigshandlingene.
- Kan du finne to kilder som har til hensikt å påvirke leseren/lytteren?
- Hvilken kilde i dette kapitlet vil du stole mest på? Begrunn svaret ditt!²⁴⁴

Læreboka har også fleire liknande oppgåver, og ved at dei er så omfattande som dette så legg læreboka til rette for trening i å fortolke. Lærarrettleiinga stadfestar dette, og seier at elevane skal lære seg å sjå at nokre kjelder er laga for å påvirke, medan andre gjer eit meir nyansert bilete. I samband med diskusjonen som oppgåva skal avsluttast med, ynskjer lærarrettleiinga at dette skjer i plenum, «slik at læraren kan vere med på å oppretthalde det faglege nivået.»²⁴⁵

Lik *Makt og menneske* er kjeldeoppgåvene i *Underveis* omfattande, med mange underspørsmål. Som nemnd tidlegare er det hovudsakleg beretningar læreboka ynskjer at elevane skal analysere. Eit døme på dette er ei oppgåve der elevane skal granske eit opprop av ordføraren i Bergen. «Hva forteller dette oppropet om mange nordmenns holdninger helt i begynnelsen av krigen?»²⁴⁶ Denne oppgåva krev at elevane prøver å setje seg inn i kvardagen til bergensarane, noko som er ein nykel for å forstå fortida. At elevane skal lære seg å setje seg inn i ei bestemt fortid kjem også til uttrykk i eit av spørsmåla til *Underveis*: «Forklar hvorfor gamle aviser kan være en ypperlig kilde til å forstå fortiden.»²⁴⁷ Denne oppgåva, samt dei andre kjeldeoppgåvene kan gjere elevane trening i å arbeide med kjeldearbeid.

Tankane om at kvar einskild person har sitt individuelle historiemedvit, legg til grunn at førestillingane kvar einskild har er laga av tolkingar og ikkje sanningar. Lærebøkene har funne plass til mange kjeldeoppgåver, noko som viser elevane kvar kunnskapen kjem frå. Lærebøkene presenterer også mange beretningar, noko som i seg sjølv viser at historiske bileter byggjer på subjektive førestillingar. Oppgåvene til lærebøkene presenterer difor den andre verdskrigen viser at historiske bileter er tolkingar og ikkje sanningar.

²⁴⁴ Ingvaldsen, 2008a: 110

²⁴⁵ Ingvaldsen, 2008b: 65

²⁴⁶ Skjøsberg, 2007a: 167

²⁴⁷ Skjøsberg, 2007a: 139

TV2 skole har særleg tre filmar som er knytt til fortolking. Desse filmene er *Slaget om Narvik*, *Tungtvannssaksjonen*, og *Terboven-bunkere*. Diverre er ikkje oppgåvene til *Terboven-bunkere* tilgjengeleg, så desse er ikkje med i analysen. Oppgåvene til *Slaget om Narvik* handlar om mykje det same som filmene sitt innhald. Dette kan visast med eit døme: «Siden Norge «tapte» dette slaget – burde det da få plass i historiebøkene? Hvorfor/hvorfor ikke?»²⁴⁸ På den same måten som filmen, legg oppgåvene til rette for at elevane kan reflektere over kva utvalet av historia byggjer på, og kvifor noko ikkje får plass i den framstillinga som blir presentert. Dette gjer også oppgåva til filmen *Tungtvannssaksjonen*:

Kompani Linge var ikke den eneste gruppen som prøvde å ødelegge produksjonen av tungtvann, men de var den gruppen som lyktes. Mange andre mistet livet i forsøket.

- Hvor rettferdig er det at de som prøvde, men mistet livet i forsøket, ikke blir hedret på samme måte (blir de like fort glemte som de som tar en fjerdeplass i en idrettskonkurranse)?
- Hvorfor er det slik at det er bare de som deltok direkte som blir hedret – hva med alle som hjalp til underveis med f.eks. opptrening, transport osv – er ikke de også viktige brikker i aksjonen? Hva er det som avgjør hvem som blir husket?²⁴⁹

Intensjonen med desse oppgåvene er tydelegvis å vise at det ikkje er tilfeldig kva historie som blir presentert og at noko difor blir utelate. Dette er kunnskap som er viktig når ein skal lære seg å tolke, og utøve kjeldekritikk, særleg når ein arbeidar med beretningar.

Oppsummering

Måten læremiddeltypene får fram samanhengen mellom tidsdimensjonane er ganske ulik. Lærebøkene viser hovudsakleg korleis fortida pregar, og har vore med på å prege notida og framtida. Men nokre stadar viser dei også korleis notida er med på å prege biletet av fortida. *Underveis* har ein tekst som fortel korleis biletet av fortida har forandra seg i Tyskland, og saman med ein tekst i *Makt og menneske* viser desse to lærebøkene korleis synet på «tyskarborna» og «tyskartøsene» har forandra seg. *Matriks* viser ikkje dette i tekstlar, men læreboka har nokre oppgåver som prøver å få fram at fortida og framtida får meining i notida. Lærarrettleiinga ynskjer også at elevane skal lære seg dette budskapet. Ved at elevane skal reflektere over kvifor fortida får meining i notida, er dette noko som

²⁴⁸ TV2 skole, *Slaget om Narvik*, 2013: Oppgåver til sendinga

²⁴⁹ TV2 skole, *Tungtvannssaksjonen*, 2013: Oppgåver til sendinga

kan leggje til rette for at elevane kan bli medvitne korleis tidsdimensjonane heng saman. Lærarrettleiinga til *Makt og menneske* har med eit sett av ekstraoppgåver, der elevane mellom anna skal forstå at det eksisterer fleire forståingar av fortida, og at desse påverkar oss i dag. Lærebøkene legg altså alle til rette for å vise samanhengar i tid. Dette gjer dei på kva sin måte med hovudfokus på anten tekst, oppgåver, eller ved rettleiing i lærarrettleiingane. TV2 skole sine filmar har som nemnd som utgangspunkt å vise korleis fortida blir handsama i ettertid. Samanhengen mellom tidsdimensjonane er såleis svært tydeleg i desse filmene. Filmene har også oppgåver som byggjer opp under dette, samt at lærarrettleiingane er tydeleg på at dette er eit av budskapa til filmene. Filmene sin måte å vise samanhengar i tid, er difor mykje meir komplett enn det lærebøkene.

Den neste delen av analysen handla om korleis læremidla legg til rette for å utvikle multiperspektivitet. Den eine måten lærebøkene gjer dette på, er ved å fortelje om krigen både frå den allierte si side, samt aksemaktene si side. På denne måten viser dei at ei sak kan ha fleire vinklingar, og at innhaldet til historiske førestillingar blir prega av kva perspektiv ein studerer førestillinga frå. Lærebøkene inneheld også mange tekstar som gjer det mogeleg å setje seg inn i samtida og forstå problemstillingar ut frå samtida sine eigne premiss.

TV2 skole sitt bidrag til å utvikle multiperspektivitet er noko mindre, hovudsakleg sidan lærebøkene sitt omfang er mykje større. Likevel får TV2 skole sine filmar fram mykje av det same som lærebøkene gjer. I dei høva der filmene legg til rette for å forstå den andre verdskrigen, er det særleine grupper som blir drege fram. Filmene gjev såleis innsyn i kvardagen til nokre få små grupper av samfunnet. Dette blir til gjengjeld gjort grundig. Framstillingane viser også at nordmenn var ei samansett gruppe. Dermed ligg det til rette for at elevane skal forstå at denne perioden kan presenterast frå mange perspektiv, og har mange sider ved seg.

I læremidla eg har analysert blir det presentert mange forteljingar. I samband med å utvikle historiemedvitet kan desse vere nyttige for å forstå, og setje seg inn i samtida som forteljingane fortel om. Begge læremiddeltypene presenterer fleire forteljingar som legg til rette for dette. Læremidla viser også korleis forteljingar kan vere med å konstruere meiningar og såleis ha mykje å seie for innhaldet i kvar einskild sitt historiemedvit. Dette blir gjort av begge læremiddeltypene sine tekstar og oppgåver.

Den siste delen av analysen handla om kjeldearbeid. Læremidla er rimeleg samstemde i kva elevane skal lære om fortolking, og fokuserer på å vise korleis og kvifor det er viktig å fortolke beretningar av fortida. Læremidla viser at den andre verdskrigen er full av dømer som viser korleis personar, eller nasjonar sin agenda kan prege korleis fortida blir fortolka. Dette er noko som kjem fram både i tekstar, filmar, oppgåver og lærarretteiingar. Det verkar difor som om læremidla meiner dette er ein viktig del av undervisinga om den andre verdskrigen. Om ein reflekterer over omfanget til dei to læremiddeltypene, er det nok ein gong lærebøkene som har ein del fleire dømer som viser dette, noko som truleg skuldast at deira omfang er mykje større enn TV2 skole sitt.

Kapittel 5. Konklusjon og refleksjon

Korleis fremjar læremidla utvikling av historiemedvit?

Målet for denne masteroppgåva har å vore å vise korleis eit utval læremiddel legg til rette for å utvikle historiemedvit til elevane. For å finne ut av dette har eg sett nærare på korleis læremidla presenterer to historiske periodar som har mykje å seie for den nasjonane historieforteljninga. Eg har sett nærare på fire dimensjonar ved historiemedvit og vurdert i kva grad læremidla legg til rette for at elevane skal utvikle sin kompetanse innafor desse. Dei fire dimensjonane er samanhengar i tid, multiperspektivitet, forteljningar og fortolking.

Den første sida av historieframstillingane eg studerte, var kva måte læremidla tok omsyn til samhengane mellom tidsdimensjonane. Dette er det mest sentrale ved historiemedvit, og er det som gjer omgrepet til noko eige. I samband med denne analysen er det viktig å hugse at hovudområdet til historiefaget mellom anna seier: «Historie omfatter korleis menneske skaper bilete av og former si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida.»²⁵⁰ Det kjem altså tydeleg fram i hovudområdet til LK06 at læreplanen meiner elevane skal lære at det er ein samheng mellom tidsdimensjonane, utan at det blir kopla opp mot eit særskild emne. Dette gjev stor fridom til lærebokprodusentar, skular og lærarar til å vise samanhengar i tid, der dette er høveleg. I tekstane, oppgåvene og i lærarrettleiinga som omhandla vikingtida var det berre implisitte koplingar mellom tidsdimensjonane. Sidan vikingtida er ein tidsepoke i norsk historie som har hatt mykje å seie for utforminga av det norske samfunnet, kan ein seie at læremidla ikkje har nytta eit høve til å vise dette eksplisitt. LK06 meiner at elevane bør vere i stand til å sjå samanhengar mellom fortid, notid og framtid, men i kompetansemåla for 5-7 trinn er dette berre eksplisitt knytt opp mot korleis romerske og greske samfunn.²⁵¹ Ein kan difor spørje seg kvifor kompetansemåla i LK06 berre krev at elevane skal kunne fortelje om hovudtrekk i samfunnsutviklinga i Noreg i vikingida. Kanskje det hadde vore vel så nærliggande å sjå samanhengar i tid i dette høve? Med tanke på kva hovudområdet til historiefaget seier, tyder dette på at lærebokprodusentane i stor grad let seg styre av kompetansemåla.

²⁵⁰ Udir.no

²⁵¹ Udir.no

Sjølv om kompetansemåla ikkje krev at elevane skal sjå samanhengar i tid når dei arbeider med vikingtida, blir dette likevel gjort implisitt av læremidla. I tekstane og filmene kjem det fram fleire sider av vikingsamfunnet som har prega ettertida, og som ein kan finne spor av i dag. Nokre dømer på dette er språk, religion og rettsinstansar. Desse koplingane blir det ikkje gjort stort ut av, men læremidla viser at fortida er med på å forma ettertida.

Lik kompetansemåla knytt til vikingtida, har heller ikkje framstillingane av den andre verdskrigen noko eksplisitt krav til å skulle vise samanhengar i tid. Likevel er dette noko som blir gjort av læremidla, men måten og omfanget varierer i stor grad. TV2 skole skil seg markant ut ved at filmene tek utgangspunkt i korleis fortida har blitt og blir handsama i ettertid. Dette framhevar korleis historiske førestillingar blir forma i notida. Oppgåvene som følgjer med filmene fokuserer også på dette, og gjer at samhengane i tid kjem tydeleg fram. Lærarrettleiinga får også eksplisitt fram at denne samhengene handlar om historiemedvit. Difor verkar det som om TV2 skole har prioritert å fremje dette. Lærebøkene framstiller ikkje denne koplinga like klårt. Av lærebøkene sine tekstar er det berre *Underveis* som eksplisitt seier at notida er med på å forma framstillingane av fortida. *Makt og menneske* viser også dette, men på ein implisitt måte.

I motsetning til tekstane viser ikkje oppgåvene til *Underveis* samanhengar i tid. *Matriks* og *Makt og Menneske* sine oppgåver derimot inneheld fleire døme der tidssamhengene kjem fram. Lærarrettleiinga til lærebøkene får også fram at samanhengar i tid handlar om historiemedvit, men dei seier ikkje stort om kvifor, eller korleis elevane skal arbeide for å forstå dette. Framstillinga av omgrepet, historiemedvit, slik det kjem til uttrykk i lærebøkene og lærarrettleiinga, er difor noko uklårt, jamført framstillingane til TV2 skole.

I analysen min var utvikling av multiperspektivitet den andre dimensjonen eg ville undersøke. Som vist tidlegare er multiperspektivitet ein dugleik LK06 ynskjer at elevane skal utvikle, sjølv om nemninga multiperspektivitet ikkje blir nytta. Ved å ta utgangspunkt i at førestillingane av fortida er produsert i ettertida, går ein ut frå at det kan eksistere ulike førestillingar om same hending. Difor er dugleiken multiperspektivitet ein sentral del av i historiemedvit som fenomen.

Tekstane og filmene om vikingtida verkar ikkje å vere opptekne av å vise at historia kan tolkast ulikt. Den einaste staden dette kjem eksplisitt fram er i *Globus* i samband med

presentasjonen av ein runestein på Gotland og ein tekst frå St. Vaas klosteret.²⁵² Denne teksten presenterer to svært ulike framstillingar av vikingane. Her kjem det godt fram kvifor framstillinga av ei og same hending blir prega av opphavssituasjonen til forteljinga, og at det difor kan eksistere ulike framstillingar av den same hendinga.

Oppgåvene som følgjer med lærebøkene og filmene fremjar i større grad utvikling av multiperspektivitet. Deira føremål er ved fleire høve at elevane skal fortelje om eit saksforhold frå to ulike sider. Lærarrettleiinga til filmen *Om vikingtiden* har ei oppgåve som går ut på at elevane skal reflektere over kvifor det er vanskeleg å forstå handlingar som er blitt utført av menneske som levde i fjern fortid.²⁵³ Både filmen *Om vikingtiden* og lærebøkene har fleire diskusjonsoppgåver som kan vere med på å utvikle multiperspektivitet ved at elevane kan lære å respektere at det kan eksistere ulike meningar og sider knytt til same saksforhold.

Å forstå andre menneske sin situasjon, og å kunne sjå ei sak frå ulike vinklar kan vere ein måte å utvikle multiperspektivitet. Dette er noko som læremidla får fram ved at fleire av tekstane, filmene og oppgåvene er opptekne av at elevane skal forstå menneska i vikingtida sitt liv på deira premiss.

I samband med den andre verdskrigen viser læremidla fleire stader historia frå ulike sider. Skilnaden mellom læremidla er på kva måte dei gjer dette. Dei allierte si krigshistorie blir gjeve mest merksemd, og læremidla viser dømer både på deira bragder og skuggesider. Det kjem difor fram at nokre av dei allierte sine krigshandlingar også er omdiskuterte. Ein del av aksemaktene si krigshistorie blir også presentert, og krigen blir difor sett frå fleire sider. TV2 skole tek som nemnd utgangspunkt i korleis historia blir forstått i ettertid. Krigen blir presentert ved å fortelje om einskildmenneske og hendingar som spelte svært ulike roller i krigen. Dette gjer at elevane blir presentert for krigen frå fleire synsvinklar av TV2 skole. Oppgåvene til filmene handlar mellom anna også om å forstå at førestillingane om krigen er ulike, avhengig av kven si førestilling det gjeld. Difor meiner eg at TV2 skole legg godt til rette for å utvikle multiperspektivitet.

Den tredje dimensjonen av analysen min handla om å sjå om, og korleis læremidla nytta forteljingar. Forteljingar blir hevda å kunne utvikle empati, i tillegg til å vere viktig for

²⁵² Libæk, 2006a: 98

²⁵³ TV2 skole, *Om vikingtiden*

meningsdanninga til eit saksområde.²⁵⁴ Lærebøkene sine kapittel om vikingtida presenterte mange forteljingar. Desse blir nytta for å skildre vikingsamfunnet nedanfrå, og såleis fortelje om kva som kjenneteikna samfunnet. I oppgåvene som hørde til teksten blei også forteljingar nytta. Her var forteljingane sitt mål å skildre fleire sider ved samfunnet gjennom auga til fiktive menneske i vikingtida. Her er det altså ein stor skilnad, då TV2 skole sjeldan nytta denne framstillingsforma av vikingtida. I staden nyttar TV2 skole fagpersonar og forteljarar til å greie ut om eit saksområde.

Læremidla sine presentasjonar av den andre verdskrigen inneheld ein del fleire forteljingar enn vikingtida. Her kom også TV2 skole på bana og sjangeren var sentral i framstillingane til begge læremiddeltypene, både i oppgåver og tekst. Lærarrettleiingane framheva også forteljinga som sjanger, noko som gjer at læremidla i dette høve legg til rette for å utvikle empati.

Å ha kunnskap om å tolke kjelder, og å vere medviten kvifor og korleis ein fortolkar, var den siste delen av analysen min. Blant tekstane, filmane og lærebøkene sine oppgåver om vikingtida var det trening i kjeldebruk som fekk mest merksemd av dei fire dimensjonane ved historiemedvit som eg har undersøkt. Her er det verdt å merke seg at TV2 skole sine oppgåver om vikingtida ikkje handlar om kjeldebruk, sjølv om innhaldet i filmen *Om vikingtiden* i stor grad handlar om dette. Læremidla får fram at kunnskapen som eksisterer om vikingtida hovudsakleg kjem frå leivningar frå denne perioden, særleg Osebergskipet. Beretningar blir ikkje diskutert like mykje, men lærebøkene presenterer Snorre og nyttar han som eit døme på at ein ikkje alltid kan stole på det ein les. Osebergskipet blir altså presentert som ei kjelde til kunnskap om vikingtida. I tillegg blir også nokre andre funn presentert som kunnskapskjelder. I filmane og kapitla om den andre verdskrigen er det noko annleis. Her er læremidla meir sparsame med grunngjevingar for kvar kunnskapen kjem frå. Riktig nok blir fleire beretningar presentert, men dei blir ikkje eksplisitt kopla opp mot kunnskapen om den andre verdskrigen.

Når lærebøkene presenterer kjelder frå den andre verdskrigen er det hovudsakleg beretningar som blir diskuterte. Dette skjer i oppgåvedelen og elevane skal lære korleis personar og grupper mellom anna nyttar talar, dikt, bileter og aviser for å fremje si sak. TV2 skole handsamar ikkje dette temaet i like stort omfang, og korkje leivningar eller

²⁵⁴ Kvande & Naastad, 2013: 165

beretningar blir diskuterte. Men TV2 skole gjev likevel trening i kjeldekritikk. *Tungtvannsakksjonen, Slaget om Narvik* og *Terboven-bunkere* handlar mellom anna om kvifor noko av historia blir framheva, medan andre delar blir prioritert vekk. Det blir også vist tydelege dømer der dette har skjedd, noko som kan gjere elevane medvitne om at historiske framstillingar vil ha sider ved seg som ikkje alltid kjem fram, samt at desse sidene kanskje er like viktige å presentere som dei som blir presenterte.

Forholdet mellom tolking og sanning er sentralt for å utvikla historiemedvitet. Læremidla får fram at det er på grunn av funn av leivningar at ein kan få kunnskap om fortida. I analysen viste eg at to av læremidla skil seg særleg ut. TV2 skole fekk særst tydeleg fram at kunnskap om fortida kjem frå fortolking av leivningar. *Midgard* får også fram kvar kunnskapen kjem frå, men læreboka nyttar ord og fraser som gjer at kunnskapen om fortida blir framstilt som sanningar, og ikkje tolkingar. Dette gjer at tekstane i *Midgard* skil seg ut frå dei andre læremidla. Lærebøkene sine oppgåver viser også at kunnskapen om fortida blir forma av korleis ein fortolkar, noko som ikkje var tilfelle i TV2 skole sine oppgåver.

Forholdet mellom tolking og sanning kjem godt fram i framstillingane av den andre verdskrigen. Sidan TV2 skole tek utgangspunkt i notida i filmane sine, kjem det tydeleg fram korleis fortolkinga påverkar framstillinga. Lærebøkene får også fram dette skiljet, men sidan dei fleste tekstane handlar om å presentere hendingar som skjedde under den andre verdskrigen, er ikkje dette skiljet like tydeleg som i TV2 skole sine framstillingar.

Jamføring av læremiddeltypene

I oversikta over funna mine kjem det fram at det eksisterer tematiske skilnader ved fleire av dimensjonane som denne oppgåva studerer. I denne jamføringa er det viktig å hugse på at vikingtida og den andre verdskrigen høyrer til på to forskjellige klassetrinn. Dette er nok årsaka til at læremidla legg til rette for å utvikle historiemedvitet veldig ulikt i samband med dei to utvalde periodane. Hovudskilnaden er det taksonomiske nivået. Tekstane, filmane og oppgåvene om den andre verdskrigen krev i mykje større grad refleksjon og kritisk tenking enn det tekstane om vikingtida gjer.

Om ein jamfører dei to læremiddeltypene er det mange likskapar. Kapitla og filmene om vikingtida er slåande like både i måtane dei legg til rette for å utvikle historiemedvitte, samt innhaldet. Hovudskilnaden er at TV2 skole ikkje har eit like stort innhald som lærebøkene, og at TV2 skole presenterer perioden ved å nytte eit anna medium. I tillegg er det også ein skilnad i måten forteljingar blir nytta. Lærebøkene nyttar desse i stor grad for å legge til rette for utvikling av innleving og empati, medan TV2 skole i større grad nyttar intervju og utgreiingar av fagpersonar for å presentere eit emne.

Jamfører ein læremidla sine presentasjonar av den andre verdskrigen er skilnadane mykje større. Filmene til TV2 skole gjennomgåande kritisk i arbeidet med historia som blir presentert, medan lærebøkene nyttar størsteparten av tekstane til å skildre historiske hendingar. Kritisk tenking og historiebruk er difor hjørnesteinane til TV2 skole både i filmene og oppgåvene innafor dette temaet, noko som dei byggjer undervisningsmaterialet på. Ut frå dette spring trening i multiperspektivitet, danning av empati, kjeldekritikk og fortolking, og særleg trening i å sjå samanhengar i tid. Utvikling av historiemedvitte ser difor ut til å ha ei sentral rolle i TV2 skole sitt undervisningsmaterial. Lærebøkene fremjar utvikling av historiemedvitte på ein annan måte. Dei presenterer først ein hovudtekst som fortel om den andre verdskrigen, og teksten ber difor preg av å ha som mål å skulle overlevere kunnskap. Staden lærebøkene fremjar utvikling av historiemedvitte er difor hovudsakleg i oppgåvene, og i lærarretteleinga.

Sidan lærebøkene og TV2 skole er såpass ulike i måten dei framstiller den andre verdskrigen, vil det kanskje vere gunstig å nytte begge læremiddelformene for å utvikle historiemedvitte. TV2 skole sitt særlege fokus på kva meining historia har og får i notida kan vere gunstig i denne samanhengen.

For å gje eit meir oversiktleg bilete av korleis dei forskjellige læremidla legg til rette for å utvikle historiemedvitte har eg laga ein to tabellar som viser dette. Den eine tabellen fortel om presentasjonane av vikingtida, medan den andre tabellen fortel om den andre verdskrigen.

I tabellen har eg nytta ein poengskala som går frå null til fire. Verdien 0 er blitt gjeve dersom læremidlet ikkje rører ved denne dimensjonen av historiemedvitte. Verdiane 1 og 2 er gjeven presentasjonar som er på eit lågt taksonomisk nivå, medan verdiane 3 og 4 blir gjeven om tekstane rører ved dimensjonen på eit høgare taksonomisk nivå, og er

sentrale for eit utvikla historiemedvit. Ein meir detaljert skalaoversikt er presentert etter tabellen.

Tabell 4: Korleis læremidla rører ved historiemedvitet sine dimensjonar

	Samanhengar i tid	Multiperspektivitet	Forteljingar	Fortolking
Gaia				
-Tekst	2	2	2	2
-Oppgåver	1	2	2	0
-Lærarrettleiing	0	1	2	4
Globus				
-Tekst	2	4	2	3
-Oppgåver	1	1	2	3
-Lærarrettleiing	1	3	2	1
Midgard				
-Tekst	2	1	2	3
-Oppgåver	1	2	2	4
-Lærarrettleiing	1	1	0	3
Om vikingtiden				
-Film	2	2	0	3
-Oppgåver	1	2	0	3
-Lærarrettleiing	1	3	0	1
Norske vikingar				
-Film	1	0	1	2
-Oppgåver	0	0	0	0
-Lærarrettleiing	0	0	0	0
Olav den hellige				
-Film	2	0	1	0
-Oppgåver	0	0	0	0
-Lærarrettleiing	0	0	0	0

	Samanhengar i tid	Multiperspektivitet	Forteljingar	Fortolking
Underveis				
-Tekst	4	4	2	0
-Oppgåver	0	2	0	4
-Lærarrettleiing	1	1	2	2
Makt og Menneske				
-Tekst	3	4	2	3
-Oppgåver	3	4	1	4
-Lærarrettleiing	3	4	2	4
Matriks				
-Tekst	2	4	2	0
-Oppgåver	4	4	2	4
-Lærarrettleiing	4	4	2	4
Norsk SS-soldat				
-Film	4	3	3	
-Oppgåver	0	3	0	0
-Lærarrettleiing	0	0	0	0
Krigskorset				
-Film	4	4	2	3
-Oppgåver	0	3	0	0
-Lærarrettleiing	0	0	0	0
Historien om en ukjent helt				
-Film	4	4	2	4
-Oppgåver**	0	0	0	0
-Lærarrettleiing**	0	0	0	0
Terboven Bunkeren				
-Film	4	3	0	3
-Oppgåver*	0	0	0	0
-Lærarrettleiing*	0	0	0	0
Tungtvannssaksjonen				
-Film	0	1	1	0
-Oppgåver	1	3	0	4
-Lærarrettleiing	1	3	3	4
Slaget om Narvik				
-Film	4	4	3	4
-Oppgåver	4	3	3	4
-Lærarrettleiing	4	4	3	4

* Har ikkje fungert frå hausten 2013-mai 2014

** Filmen har ingen oppgåver

Samanhengar i tid:

- 1= få implisitte koplingar
- 2= mange implisitte koplingar
- 3= Få eksplisitte koplingar
- 4= Mange eksplisitte koplingar

Forteljingar:

- 1= få empatidannande forteljingar
- 2= fleire empatidannande forteljingar
- 3= noko refleksjon over korleis forteljingar er meiningsdannande
- 4= mykje refleksjon over korleis forteljingar er meiningsdannande

Multiperspektivitet:

- 1= lite empatidanning
- 2= mykje empatidanning
- 3= noko fokus på at ei sak har fleire sider
- 4= mykje fokus på at ei sak har fleire sider

Fortolking:

- 1= Framstiller fortida som tolking
- 2= Viser at kunnskap om fortida er basert på kjelder
- 3= Gjev trening i kjeldekritikk
- 4= Refleksjon eller diskusjon av fortidstolkingar

På kva måte tilfører denne oppgåva ny kunnskap?

I innleiinga la eg vekt på at denne oppgåva skil seg ut frå eksisterande litteratur om historiemedvit, fordi den operasjoniserer omgrepet i staden for å diskutere einssilde sider. Dette har eg gjort ved å sjå på historiemedvit som ein dugleik som har likskapar med kritisk tankegang, og historisk tenking.

Historiemedvit blir skildra som førestillingane om fortid, notid og framtid som eksisterer på grunn av samspelet mellom dei. I ein slik samanheng er det førestillingane og kva som påverkar dei som står i fokus, utan at den reflekterte sida av omgrepet kjem fram. Dersom ein diskuterer denne ureflekterte sida av historiemedvitet er det vanskeleg å setje grenser for kva som påverkar historiemedvitet. Dette har gjort at mange didaktikarar har skildra omgrepet som noko som vanskeleg lar seg operasjonisere.²⁵⁵ Som nemnt hevdar Stugu at historiemedvitet er bygd opp av både reflekterte og ikkje-reflekterte førestillingar.²⁵⁶ I denne oppgåva har eg teke utgangspunkt i korleis elevar kan utvikle historiemedvitet sitt ved at dei blir medviten kva som påverkar historiske førestillingar, og korleis tidsdimensjonane heng saman. Ved å ta utgangspunkt i den reflekterte sida av omgrepet, har eg lage ei operasjonisering som er nyttig sett frå eit historiedidaktisk perspektiv. Malen for denne studien kan difor vere nyttig som utgangspunkt for vidare forskning av historiemedvitet si rolle i undervising.

²⁵⁵ Karlsson & Zander, 2009: 50; Kvande & Naastad, 2013: 49; Lund, 2009: 39; Stugu, 2008: 19

²⁵⁶ Stugu, 2008: 18

I kapittel 2 presenterte eg undersøkinga til Ketil Knutsen som fant ut at ungdomane i undersøkinga hans mangla kvalifiserte narrative historiebevisstheter. I ein annan studie viste Christian Paulssen at lærarar ikkje har eit reflektert forhold til omgrepet sitt innhald, til tross for at undervisinga legg til rette for å historiemedvitet. Dette er noko som mellom anna kjem fram i tittelen på studien hans, «Historiebevissthet: Erfaringsnært men teorifjernt.»²⁵⁷ I denne oppgåva har eg fått stadfesta at to læremiddel eg har undersøkt legg til rette for å utvikle denne dugleiken som dei to andre studiane etterlyste. På bakgrunn av dette kan ein hevde det er eit potensiale for at elevane skal kunne utvikle refleksjon, refleksjon og kritisk tankegang i læremidla som kanskje ikkje blir nytta fullt ut.

For at potensiale til læremidla skal bli fullt utnytta er ein avhengig av ein samfunnsfaglærer med kjennskap til omgrepet, og som kan formidle omgrepsinnhaldet som LK06 gjev. Men som undersøkinga til Paulssen viste, kan ein spørje seg om lærarane har denne kompetansen. Dette viser kor viktig det er med samfunnsfaglærarar som har kompetanse til å fremje den utviklinga LK06 ynskjer. Med tanke på kva min studie har vist så kan læremidla eg undersøkte vere eit godt hjelpemiddel for lærarar som ynskjer at elevane skal utvikle historiemedvitet sitt, i tillegg til at læremidla i seg sjølv legg til rette for å utvikle historiemedvitet.

Kvande og Naastad har hevda at ei blanding av medvite og ikkje-medvite arbeid for å utvikle historiemedvitet kan vere ein gunstig kombinasjon.²⁵⁸ Med tanke på Knutsen og Paulssen sine undersøkingar, og veldig få framstillingar i lærebøkene som viser samanhengar i tid, eller fremjar utviklinga av historiemedvitet på ein eksplisitt måte, kan TV2 skole vere eit godt supplement til undervisinga om den andre verdskrigen for å oppnå denne kombinasjonen.

Eit anna funn i denne oppgåva er at læremidla ligg tett opp til det LK06 etterspør i samband med å utvikle historiemedvitet. Med tanke på at Stugu argumenterer for at lærebøker er styrande for undervisinga, og mine funn som viser at læremiddel verkar å styrt av læreplanen, kan ein hevda at læreplanen til eit godt dokument for å studera skulen sitt undervisningsinnhald.²⁵⁹ Dette blir også støtta opp under av Heidi Christina Svalstuen

²⁵⁷ Paulssen, 2011: 1

²⁵⁸ Kvande & Naastad, 2013: 61

²⁵⁹ Stugu, 2008: 126

som i masteroppgåva si hevdar at læreplanen er styrande for undervisningsplanlegginga. Læreplanen viser seg såleis å vere eit godt reiskap for politikarar og andre aktørar som ynskjer å påverke historiefaget.

Kjelder og Litteratur

- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2006) *Midgard: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2006) *Midgard: Samfunnsfag for barnetrinnet, Lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug.
- Ammert, N. (2009) Finns då (och) sedan? i, Karlsson, K. & Zander, U. (red.) *Historien är nu, En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Angvik, M. & Nielsen, V. (1999) *Historiedidaktikk i Norden 2*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Blom, K. & Helle, K. (1997) *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bøe, J. B., (1995) *Faget om fortiden: en oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bøe, J. B.. (1999) *Å fortelle om fortiden: fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bøe, J. B.. (2002) *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Council of Europe. (2001) *History teaching*. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects/TwentyCentury/TwentyCenturyIntro_en.asp. Lest: 11.03.2014
- Eikeland, H. (2013) *Historie og demokratisk dannelse: en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.
- Eliasson, P. (2009) Kan ett historiemedvetande fördjupas? i, Karlsson, K. & Zander, U. (red.) *Historien är nu, En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Gunn, S. (2006) *History and cultural theory*. Harlow: Pearson Longman.
- Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (red.), (2013) *Fortalt fortid*, Oslo: Pax forlag
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007a) *Matriks 9: Historie, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007b) *Matriks 9: Historie, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug
- Holm, D., Røsholdt, O. & Utklev, A. (2007a) *Elevbok: Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal undervisning

- Holm, D., Røsholdt, O. & Utklev, A. (2007s) *Elevbok: Samfunnsfag, Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal undervisning
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2006a) *Makt og menneske: Historie 9*. Oslo: Damm
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2006b) *Makt og menneske: Historie 9, Lærerveiledning*. Oslo: Damm
- Jensen, B. E. (1985) Identitet som faghistorisk forskningsfelt. I, Angvik, M. *Historiedidaktikk i Norden 2*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Johnsen, B. E. & Pabst K. (red.) (2011) *Formidling: Bruk og misbruk av historie*. Oslo: Høyskoleforlaget AS, Norwegian academic press
- Karlegård, C. & Karlsson, K. (red.), (1997) *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, K. & Zander, U. (2009) *Historien är nu, En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kennedy, M. (2011) *The Guardian* 19.10.2011, Viking chieftain's burial ship excavated in Scotland after 1,000 years. URL: <http://www.theguardian.com/science/2011/oct/19/viking-burial-ship-found-scotland>. Lest: 06.11.2013.
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsen, K. (2006) *Historier ungdom lever*. Bergen: UIB
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013) *Kva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2006a) *Samfunnsfag*. Oslo: Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2006b) *Samfunnsfag, Lærerveiledning*. Oslo: Cappelen.
- Lorentzen, S. (2005) *Ja, vi elsker-: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lund, E. (2009) *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulssen, C. (2011) *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*. Masteroppgåve ved NTNU.
- Poulsen, M. (1999) *Historiebevidstheder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Skjønberg, H. (2007a) *Undervis: Historie 9, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Skjønsberg, H. (2007b) *Underveis: Historie 9, Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Ressursperm.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skram, H. (2011) *Historiefaget i kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. I, Acta didactica,* Oslo: Universitetet i Oslo
- Strandling, R. (2003) *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers.* URL: http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Multiperspectivity_history.pdf, Lest: 13.03.2014
- Stugu, O. S. (2008) *Historie i bruk.* Oslo: Samlaget
- Svalstuen, H. C. (2014) *Historiefaget i videregående skole: En kvalitativ studie av historielæreres refleksjoner over eget fag.* Masteroppgåve ved HiB.
- Sæle, C. (2013) *Den rette historien, lærebokkritikk som historiepolitisk redskap.* Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen
- Sødring Jensen, S. (1990) *Historie og fiktion.* København: Institut for historie og samfundskundskab. Danmarks Lærerbøjskole.
- Udir, (2013) *Kva er LK06?* URL: dir.no/kl06/SAF1-03, Lest: 06.11.2013
- Weinburg, S. (2007) *Unnatural and essential: the nature of historical thinking. I, Teaching history.*
- TV2 skole. (2010) *Krigskorset.* Veke 15. URL: <http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2010/uke15/>
- TV2 skole. (2010) *Historien om en ukjent helt.* Veke 15. URL: <http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2010/uke15/>
- TV2 skole. (2010) *Norsk SS-soldat.* Veke 37. URL: <http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2010/uke37/>
- TV2 skole. (2011) *Olav den hellige.* Veke 13. URL: <http://splive.tv2skole.no/SitePages/Barnetrinnsnyheter.aspx>
- TV2 skole. (2011) *Norske vikinger.* Veke 45. URL: <http://splive.tv2skole.no/SitePages/Barnetrinnsnyheter.aspx>
- TV2 skole. (2012) *Terboven-bunkeren.* Veke 16. URL: <http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2012/uke16/>
- TV2 skole. (2013) *Tungtvannssaksjonen.* Veke 10. URL: http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2013/uke_10/
- TV2 skole. (2013) *Slaget om Narvik.* Veke 16: URL: http://splive.tv2skole.no/ungdomstrinnet/2013/uke_16/
- TV2 skole. (2013) *Om vikingtiden.* Veke 39. URL: <http://splive.tv2skole.no/SitePages/Barnetrinnsnyheter.aspx>

Summary

Historical consciousness have a central role in the subject social science in the national curriculum (LK06). This study takes a closer look into historical consciousness' content, and how two different types of teaching materials helps pupils develop this skill. By doing this, my study looks into the advanced part of individual's personal historical consciousness.

The literature this study is based on is mainly written by Scandinavian historians, and discusses their interpretation of the concept. The most central writers for this study is Erik Lund, Svein Ola Stugu, Jan Bjarne Bøe, Harald Frode Skram and Robert Strandling. Karl-Ernst Jeismann also deserves a mentioning, as I am using his definition of historical consciousness.

This study's sources are six teaching books from 6th and 9th grade and nine movies made by TV2 skole. In the teaching materials used in 6th grade, I have studied the text and films presenting the Viking age, while with teaching materials on 9th grade, I have studied the texts and films presenting the Second World War. In this study, I am using a text analyse to analyse the chosen content, which is based on the mentioned literature.

In my analyse I found several interesting finds. I'm showing how the two different types of teaching aid uses various strategies to help pupils develop their historical consciousness. I also noticed how the national curriculum (LK06) influence the creation of teaching books. The study also shows how different types of teaching aids can work together to reach the goals set by the curriculum. The findings of this study is interesting to compare with the studies of Ketil Knutsen and Christian Paulssen, which shows that teachers and youths don't reflect on the content of historical consciousness.