

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag
Mai 2021**

Vesten mot resten?

Henriette Ødegård Grøtberg

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Vesten mot resten?

Hvem som helst kan lage historie. Bare en stor mann kan skrive den.

- Oscar Wilde, *The Critic as Artist* (1891)

Kan lærebøkene på ungdomstrinnet åpne eller lukke for problematiserende og kritisk undervisning i samfunnsfag?

Forord

Å skrive masteroppgave gjennom en pandemi har vært interessant, og fantastisk vanskelig. Med stengte skoler, besøksforbud og isolering ble oppgaven på mange måter min beste og nærmeste venn. Den fikk meg opp om morgenen, stimulerte hjerneaktivitet når ingenting annet gjorde det, og ga på mange måter en stusselig hverdag mening.

Jeg må takke veileder Kim Gunnar Helsvig for enestående rådgivning og samarbeid. Ikke bare har du bidratt til at min masteroppgave har blitt så god som jeg kunne få den, men jeg har også utviklet en enda bredere og dypere forståelse for historie som fag. Takk for alle utfordringer, strålende veiledning og ikke minst for å ha pirret min nysgjerrighet på fagfeltet. Masteroppgaven har også blitt et resultat som er meg tvers igjennom, og noe jeg er stolt av å ha produsert.

Jeg vil også takke mine gode studiekollegaer, i dag gode venninner, for lærerike og støttende samtaler. Men kanskje har de fjasete, meningsløse og lattermilde samtalene vært de viktigste gjennom denne perioden. De har vært så viktige i arbeidet med masteroppgaven i en tid hvor verden ellers stod helt stille.

Jeg må også takke familien for støtten, men ikke først og fremst på grunn av masteroppgaven. Men takk for at jeg som liten fikk se på nyheter, for at jeg fikk svar da jeg stilte «de store» spørsmålene, og alltid har fått lov til å se verden slik den faktisk er. Takk for at dere aldri har gjemt unna virkeligheten for meg. Startskuddet for min store interesse for historie kom bokstavelig talt med et smell da jeg 11. september 2001 fikk se på nyhetene hvordan disse fantastisk flotte og enestående bygningene ble truffet av fly som fikk de til å deise i bakken. Takk for at jeg fikk se hvor grusom verden kunne bli. Jeg var 5 år gammel den gangen, men allerede da lurte jeg på hva som får oss mennesker til å gjøre noe sånt. Og jo mer jeg lærte, jo mer visste jeg, at jeg ikke visste noen ting. Så jeg må bare lære enda mer.

Raufoss, 13. mai 2021

Henriette Ødegård Grøtberg

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	6
1.0 INNLEDNING	7
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	10
2.0 TEORI	11
2.1 SKOLENS DANNINGSMANDAT	11
2.2 KRITISK TENKNING I SAMFUNNSFAG	13
2.3 HISTORIEBEVISSTHET	16
2.3.1 Big History	18
2.4 PROBLEMATISERENDE OG KRITISK UNDERVISNING I SKOLEN	19
2.5 HISTORIESKRIVING I LÆREBØKER	21
2.5.1 Narrasjon som skrivestil	21
2.5.2 Metode i historieundervisningen	24
2.5.3 Tidligere forskning på historieformidling	27
3.0 METODE	35
3.1 KVALITATIV METODE	36
3.2 VALG AV TEKSTANALYSE SOM METODE	37
3.3 FORSKERENS ETISKE ANSVAR UNDER TEKSTANALYSE	39
3.5 ANALYSEMETODE	40
3.5.1 Datainnsamling	40
3.5.2 Dataanalyse	42
4.0 ANALYSERAPPORT OG DRØFTING	43
4.1 STYRESETT	44
4.1.1 Demokrati er best, ingen protest?	44
4.1.2 Demokrati i større sammenhenger	46
4.1.3 Demokrati, diktatur og makt	49
4.1.4 Religion og styresett	52
4.1.5 Kapitalistiske samfunn vs. kommunistiske samfunn	54
4.1.6 Begrepsbruk om kapitalismen og kommunismen	58
4.1.7 Våpenkappløp	61
4.1.8 Kommunismen og kapitalismen i Midtøsten	63
4.2 AVKOLONISERING	65
4.2.1 Afrika	66
4.2.2 Asia	82
4.3 MIDTØSTEN	88
4.3.1 Kapitlenes forsider	88
4.3.1 Konflikten mellom Israel og Palestina	93
4.3.3 Terror	98
5.0 SISTE ORD	109
REFERANSELISTE	113

Sammendrag

Vesten mot resten?

Kan lærebøkene åpne eller lukke for kritisk tenkning i samfunnsfag?

Mennesker har fortalt sanne og fantasifulle historier om og for hverandre i 70 000 år. Vi forteller historier for å tilegne oss kunnskap, og bare for å underholde og skape samhold. Men det kan være svært viktig å klare å skille de sanne fra de usanne fortellingene, særlig i historiefaget. Og kanskje aller viktigst er det å lære fremtidens samfunnsborgere hvordan de kan skille disse fra hverandre, og hvorfor. Konsekvensen av å ikke være kritisk til de historiske oppfatningene og forestillingene om verden og historien, kan være fatale. Derfor er kompetansen kritisk tenkning så viktig som en del av skolens dannelsesmandat.

Denne undersøkelsen forsøker å belyse om lærebøkene i samfunnsfag kan bidra til å åpne historieundervisningen for kritisk tenkning, slik at skolen kan komme i mål med å danne aktive, selvstendige og kritisk tenkende fremtidige samfunnsborgere. Motsatt vil undersøkelsen også forsøke å avsløre om lærebøkene lukker historieundervisningen og dermed hindrer skolen i å danne fremtidens kritisk tenkende samfunnsborgere.

For å avgrense oppgaven til et smalere undersøkelsesområde tar denne oppgaven utgangspunkt i hvordan lærebøkene foreller om Vesten i temaene styresett, avkolonisering og Midtøsten. På denne måten ville det innsamlede datamaterialet gjennom kvalitativ tekstanalyse gi mulighet for å gi et dypere svar på problemstillingen.

Undersøkelsen viser at fortellingen om styresett, avkolonisering og Midtøsten både bidrar til å åpne undervisningen for kritisk tenkning, men også lukke den. Men de historiske fortellingene åpner og lukker for kritisk tenkning på ulike måter.

Abstract

West against the rest?

Can the textbooks open or close for critical thinking in social studies?

Humans have been telling true and imaginative stories about and for each other for 70,000 years. We tell stories to acquire knowledge, and to entertain and create unity. But it can be very important to be able to distinguish the true from the untrue stories, especially in the subject of history. And perhaps most importantly, it is to teach the citizens of the future how to separate them from each other, and why. The consequence of not being critical of the historical perceptions and notions of the world and history can be fatal. It's called critical thinking. That is why the competence in critical thinking is important as part of the school's educational mandate.

This research seeks to shed light on whether the textbooks in social studies can help to open the teaching of history to critical thinking, so that the school can reach the goal of forming active, independent and critically thinking future citizens. Conversely, the survey will also try to reveal whether the textbooks close history teaching and thus prevent the school from forming future critically thinking citizens.

In order to limit the thesis to a narrower area of study, this thesis is based on how the textbooks differ about the West in the themes of governance, decolonization and the Middle East. In this way, the collected data material through qualitative text analysis would provide an opportunity to provide a deeper answer to the problem.

The study shows that the narrative of governance, decolonization and the Middle East both helps to open the teaching for critical thinking, but also to close it. But the historical narratives open and close for critical thinking in various ways.

1.0 Innledning

Hva er greia med historie, egentlig?

Har du noen gang lurt på hvorfor vi er her? Hvorfor «vi», med andre ord menneskearten homo sapiens, overlevde, mens alle andre menneskearter døde ut? Hvorfor akkurat oss, og ikke homo erectus eller homo neanderthalensis? Kanskje har du ikke tenkt så mye på akkurat dette. Homo sapiens har vært den eneste menneskearten på Jorden de siste 10 000 årene, og vi har blitt så vant til dette, at vi vanskelig klarer å forestille oss en annerledes verden (Harari, 2017, s. 31).

For 70 000 år siden opplevde vår menneskeart, som den eneste menneskearten, en kognitiv revolusjon. Den mest utbredte teorien er at homo sapiens ved en tilfældighet utviklet genetiske mutasjoner som endret deres kognitive evner, og gjorde dem i stand til å tenke på nye måter. Denne mutasjonen førte til at homo sapiens begynte å kommunisere på nye måter. Vi utviklet rett og slett et helt nytt språk.

For 70 000 år siden begynte mennesker å fortelle avanserte historier til og om hverandre. Vi fortalte historier for å spre og tilegne oss kunnskap, men også for underholdning og for å skape samhold. Historikeren Yuval Noah Harari er en av flere historikere som mener at det å fortelle historier er blant de viktigste årsakene til hvorfor vår menneskeart, homo sapiens, overlevde, mens de andre menneskeartene døde ut.

Men ikke nok med at mennesket utviklet evnen til å overføre og lagre informasjon. Vi utviklet en evne til å fortelle om ting som ikke eksisterer. Evnen til å ikke bare skape fantasier, men evnen til å fortelle om fantasiene våre. Det er rett og slett historiene, som har vært så unikt og avgjørende for homo sapiens at det regnes som grunnlaget for det kollektive samarbeidet vi har i dag (Harari, 2017, s. 35-38).

Som du forstår, har vi mennesker kunnet fortelle sanne og fantasifulle historier i lang tid. Den dag i dag omgir vi oss med enorme mengder sann og usann informasjon. Stort sett er det nødvendig at vi klarer å skille de usanne fortellingene fra de sanne, selv om historien i en TV-serie ikke behøver å være sann for å være underholdende. Men særlig er det viktig å skille sanne og usanne fakta fra hverandre når vi skal forsøke å forstå vår egen fortid, nemlig i historiefaget. Et fag som er basert på de beretningene og levningene vi har tilgjengelig, og hva

de kan fortelle oss om fortiden, slik at vi kan forstå nåtiden, og forsøke å forberede oss på fremtiden.

Det er heller ikke bare hva levningene og beretningene kan fortelle oss som er viktig, men det er hvordan. Det behøves troverdige kilder og flere perspektiver slik at vi kan være så sikre som mulig på at vi har en så sann representasjon av fortiden som vi kan skaffe oss. Det handler rett og slett om kritisk tenkning.

Kritisk tenkning er en egenskap vi har behov for å utvikle for å kunne bruke den. Og sjeldent har kritisk tenkning vært mer nødvendig enn nå. Barn og unge bruker masse historie. Mye mer enn de selv forstår, og ikke bare i skolefaglig sammenheng. Barn og unge har et bredt og dypt møte med historien gjennom underholdning. Den kommersielle populærkulturen i form av elektroniske spill, dataspill og brettspill, bøker, TV, filmer og serier, benytter seg ofte og mye av historie. Historie underholder, pirrer fantasien og øker interessen for fortiden. Det er karakteristisk at regissøren eller spillutvikleren blander fiksjon og fakta for å skape spillet, filmen eller serien som blir populær hos folk, og særlig hos de unge (Lund, 2017, s. 26). Politikere bruker også historie for å få frem politiske budskap. Og inntil nylig hadde USA, et av verdens mektigste land, en president som åpenlyst benektet vitenskapelig informasjon, og spredte alternative teorier, særlig konspirasjonsteorier ved å aldri ta avstand fra dem.

Samfunnet har ikke kontroll på elevenes historiekonsum, eller hvordan de forstår historien som viser seg i dataspill, på nyheter, i presidenters twittermeldinger eller i skjønnlitterære romaner. Men i skolen kan historie i det minste diskuteres og belyses under lærerens kontroll. I samfunnsfagets læreplan fra 2020 heter det at:

Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i.

I en økende individualisert verden som stadig kommer tettere sammen er behovet for kritisk tenkende samfunnsborgere større enn noen gang. Fordi verden kommer tettere sammen, kommer også våre ulike fortider sammen. Hvis vi skal forstå fellesskapet vi lever i, er fortiden en nøkkelforutsetning for å forstå, tolerere og respektere hverandre som enkeltmennesker, grupper og folk. Å ikke forstå «den andres» fortid kan bidra til å skape et dysfunksjonelt fellesskap. Og enda verre, en forståelse av en forvrengt og misbrukt historie kan i ytterste konsekvens få fatale resultater.

For det er mange som misbruker historie. Anders Behring Breiviks manifest er bare ett av mange eksempler på hvordan historien kan forvrenges og manipuleres, slik at menneskers

oppfatning av virkeligheten blir utfordret, og erstattet med et ensidig og lukkede samfunnsbilde. Og vi vet alle konsekvensene Breiviks ideer fikk i 2011. Ikke bare ble 77 mennesker drept som følge av massakren, men det finnes mennesker som inspireres av slike holdninger. I 2019 drepte Brenton Tarrant 51 mennesker på New Zealand, og her hjemme drepte Philip Manshaus sin egen stesøster og angrep Al-Noor Islamic Center-moskeen i Bærum. Inspirert av vanvittige ideer basert på historiske forvrengninger, blant annet Breiviks manifest. Og dette er ekstreme eksempler på hvor langt ukritisk historiemisbruk kan gå, men hva med hverdagsdiskriminering og stereotypiske fordommer? Derfor er det viktig at skolen er en plattform for åpne og kontrollerte historiske samfunnsdiskusjoner. For å forsøke å hindre at fremtidens medborgere forvrenger og misbruker historien for å gi legitimitet til vanvittige ideer. Kanskje kan skolen, lærerne og lærebøkene bidra til å nøytralisere misoppfatninger av fortiden, slik at fellesskapet kan leve i et likeverdig samfunn?

Å være en lærebokforfatter er ingen enkel oppgave, særlig ikke i et fag som samfunnsfag. En lærebokforfatter i samfunnsfag er i en klemme mellom faglige krav og pedagogiske hensyn. Historievitenskapen krever at bøkene er faglig trofaste mot empirisk grundighet, etterprøvbare og plausible forklaringer. Pedagogikken krever en lærebok som pirrer elevenes engasjement, innlevelse, med elevaktivitet og metodisk variasjon (Kvande & Naastad, 2013, s. 20). Læreplanene krever begge deler, i tillegg til at opplæringen skal danne aktive, selvstendige og kritisk tenkende samfunnsborgere bygget på demokratiske, kristne og humanistiske prinsipper.

Er det det som er greia med historie? Skal lærebøkene som historiefagets anker være et middel i skolen for å forhindre et nytt 22. juli? Vil «den perfekte historien» i lærebøkene hindre at radikale, ekstreme holdninger, høyreekstreme bevegelser og grupperinger, som for eksempel SIAN, bruker historien for å gi legitimitet til sine vanvittige ideer? Og ikke minst at disse ideene i det hele tatt får utvikle seg hos elevene? Er det derfor vi har historie i skolen i dag? Er kritisk tenkning og historiebevissthet i lærebøkene svaret for å få til alt dette? Er det nok at forfatterne forteller en grundig, åpen og perspektivrik forståelse av historien, som bidrar til at elevene ikke bare forstår sammenhengen mellom fortid og nåtid, men også kan fantasere om kontrafaktiske hendelser? Det er ikke sikkert lærebøkene iherdige forsøk på å skape kritisk tenkende medborgere utgjør den store forskjellen uansett. Det kan godt hende Anders Behring Breivik ville gjennomført terrorangrepet 22. juli 2011 uansett selv om han hadde lest «verdens beste lærebok» da han gikk på ungdomsskolen. Men hvorfor ikke gi lærebøkene et forsøk.

1.2 Avgrensning og problemstilling

For å undersøke om lærebøker bidrar til å danne fremtidige kritisk tenkende samfunnsborgere er det nødvendig å avgrense undersøkelsens område og omfang. Et smalere undersøkelsesområde gjør det mulig å gå mer i dybden, istedenfor at en omfattende problemstilling bare tillater en overfladisk behandling av temaet. Derfor avgrenset jeg oppgaven med denne problemstillingen:

Kan lærebøkene på ungdomstrinnet åpne eller lukke for problematiserende og kritisk undervisning i samfunnsfag?

Men også denne problemstillingen er omfattende bred, og det var behov for å avgrense problemstillingen ytterligere for å kunne gi gode svar til forskningsspørsmålet. Derfor valgte jeg å undersøke hvordan Vesten omtales i lærebøkene på ungdomstrinnet, i forhold til «resten av verden» i temaene styresett, avkolonisering og Midtøsten. På denne måten ville undersøkelsesområdet bli smalere, slik at jeg kunne gå dypere i datamaterialene og dermed svare best mulig på problemstillingen. Problemstillingen og avgrensningen viste vei i et bredt og omfattende tema. Lærebøkene i samfunnsfag på ungdomstrinnet inneholder enormt mye historie, så å ta for seg alt dette ville ikke tillatt meg å kunne gå i dybden på hvordan lærebøkene åpner eller lukker for kritisk tenkning.

En annen grunn til å avgrense problemstillingen til å handle om Vesten i forhold til «resten», kommer av en hypotese om at Vesten omtales på en mer positivt ladet måte enn «resten». Ved å undersøke dette ville jeg derfor få gode datamaterialer som kunne fortelle meg i hvilken grad lærebøkene åpner eller lukker for kritisk tenkning. Vesten er også godt representert i fortellingen om styresett, avkolonisering og Midtøsten. På denne måten ville jeg kunne samle inn gode datamaterialer som bidrar til å svare på problemstillingen på best mulig måte.

2.0 Teori

2.1 Skolens dannelsingsmandat

§ 1-1 i Opplæringslova sier at opplæringen i den grunnleggende skolen skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og fremtiden, gi elevene historisk og kulturell innsikt, utvikle grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet og andre verdier som er forankret i menneskerettighetene. I tillegg skal opplæringen gi elevene innsikt i det kulturelle mangfoldet og vise respekt for den enkeltes tro og tilhørighet. Demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte er sentrale begreper i dette arbeidet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette innebærer at samfunnsfag står i en sentral posisjon for å danne deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Under samfunnsfagets «Fagrelevans og sentrale verdier» i den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet a, 2020, s. 2) står det:

Faget skal bidra til at elevene ser sammenheng mellom individuelle val, samfunnsstruktur og tolegrensene i naturen. I samfunnsfag skal elevene få høve til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger.

Undervisningen i demokrati og medborgerskap skal både gi elevene kunnskap om hvilke rettigheter borgere i et samfunn har, og gi elevene trening i å vurdere og diskutere viktige demokratiske prinsipper knyttet til rettigheter på ulike nivåer (Hegna, 2018, s. 76).

Ungdomstiden er en periode i livet der mange grunnleggende holdninger formes og utvikles, da det er i denne perioden barn blir voksne. De holdningene som ungdommene danner i denne perioden er for det første preget av det generelle holdningsklimaet i samfunnet og gjennom sosiale relasjoner, men også av de endringene som ungdommen opplever gjennom livsløpet (Hegna, 2018, s. 80). Dette innebærer at skolen som institusjon er en arena for de unge hvor de kan gjøre seg erfaringer, oppleve mestring og utvikle kritisk, demokratisk kompetanse. Skolen er avgjørende for elevenes utvikling fra de er 5/6 år gamle da det er denne institusjonen barn og unge tilbringer mest tid på, hvor sosiale relasjoner dannes og kunnskap utvikles med hensikt å danne aktive samfunnsborgere. Dette dannelsingsmandatet er forankret i opplæringsloven (se over). Men hva innebærer dette dannelsingsmandatet, og hvordan skal skolen danne fremtidige aktive medborgere?

Jon Hellesnes illustrerer dannelse på en enkel men forklarende måte:

Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. Det fins sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom (Dale, 1992, s. 79)

Hellesnes henviser her til skillet mellom utdanning og dannelse og har noen interessante tanker rundt begrepene og forholdet mellom disse. Det er verdt å merke seg tiden Hellesnes skrev disse ordene, som var under den såkalte positivismestriden i samfunnsvitenskapene. Positivismestriden handlet om å utfordre det vitenskapelige grunnlaget hos de etablerte samfunnsvitenskapelige eksperter og autoriteter. Jon Hellesnes, Erling Lars Dale og Hans Skjervheim var blant flere positivismekritikere i Norge som anklaget samfunnsvitenskapene for å utvikle positivistisk vitenskap om mennesket og samfunn etter modell av naturvitenskapene. Denne tiden var preget av en tendens hvor vitenskapelige eksperter ble sett på med skepsis. Sammenhengen var at ekspertene hadde for stor autoritet på bakgrunn av at de var utdannet. Hellesnes, og Dale som skrev om Hellesnes i boka *Pedagogisk filosofi* i 1992, er begge representanter for sin tid, og er med det kritisk til samfunnets byråkratisering. De mener altså at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom utdanning og generell, folkelig dannelse. Dette betyr ikke at de mente at barn og unge ikke skulle gå på skolen og få seg utdanning. Men i gode skolefaglige læringsprosesser skulle man utvikle elevenes dannelse.

Hellesnes sier at dannelse ikke er bestemt knyttet til et fag eller funksjon i samfunnet slik utdanning er. Dannelse er noe vi aldri starter eller slutter med, det er med oss gjennom hele livet. «Daning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane» (Dale, 1992, s. 80). Det vil si at dannelse handler om evnen til å vurdere underliggende samfunnspremisser som er den formen for refleksjon vi kjenner igjen fra Deweys tradisjoner rundt kritisk tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 19). Dewey mente at essensen av kritisk tenkning dreier seg rundt å bestemme problemets natur før man forsøker å finne en konklusjon (Dewey, 1910, s. 75).

Dette innebærer ifølge Dewey og Hellesnes å problematisere objektet eller hendelsen før vi starter med å konkludere. Å problematisere som en nødvendig ferdighet for å bli en kritisk vurderende samfunnsborger går igjen hos en rekke teoretikere på fagfeltet. Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen er blant mange som mener at dannelse er utvikling i møte mellom ulike perspektiver (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 16). Børhaug og Christophersen legger ikke frem en definisjon av dannelsesbegrepet, men søker å problematisere begrepet på bakgrunn av kravet om kritisk tenkning i samfunnsfag. De er skeptiske til at skolen ikke legger til rette for at de selv vurderer samfunnsinstitusjonen med

problematiserende og kritiske briller. De kritiserer institusjonaliseringen av samfunnskunnskap fordi de leverer «fasit» til elevene istedenfor å legge frem ulike perspektiver (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15).

2.2 Kritisk tenkning i samfunnsfag

Som nevnt i innledningen har sladder og evnen til å gjenfortelle sanne, eller dikte opp usanne historier, vært en avgjørende faktor for at vår menneskeart, homo sapiens, var den eneste menneskearten som overlevde.

Kanskje mer nå enn tidligere er ferdigheten å kunne skille mellom sann eller falsk, gyldig eller ugyldig faktainformasjon viktig og avgjørende for å tilegne seg kunnskap. I et tidsmessig lengre perspektiv har kritisk tenkning fått mer oppmerksomhet etter andre verdenskrig som et middel for å forhindre gjentakelse, og fordi propaganda ble brukt som politisk virkemiddel gjennom 1900-tallet. Men en annen årsak er hvordan barn og unge omgir seg med historie i dag. Elevene er i tett kontakt med historie også utenom skoletid, da historie er en sentral del av den kommersielle populærkulturen som elevene lever i. Historiske fakta blandes med fiksjon for å skape historier i dataspill og andre elektroniske spill, i filmer og i serier. Og kanskje er det det store historieforbruket utenfor skolen som gjør det nødvendig å danne kritisk tenkende elever, slik at de utvikler en forståelse for hvordan historie brukes og misbrukes i samfunnet (Lund, 2017, s. 26)?

Kritisk tenkning har alltid vært en sentral og avgjørende del for historiefaget. Selve fundamentet for en historiker er kilder, kildekritikk, metodekunnskap og formidling. Historie skal lære oss om fortiden, nåtiden og fremtiden, samtidig som den noen ganger bare skal være til underholdning. Det store historieforbruket til elevene utenom skolen i dag, «fake news» og konspirasjonsteorier har gitt kritisk tenkning ytterligere forankring i samfunnet de siste årene. Mens kritisk tenkning i større grad tidligere var forbeholdt fagfolk har også mannen og kvinnen i gaten blitt mer observant på at ikke all informasjon som blir lagt frem for dem nødvendigvis er sann.

Av erfaring som lærer i den norske grunnskolen viser også elevene et stort engasjement for kritisk tenkning, selv om de kanskje ikke er klar over at det er nettopp kritisk tenkning de engasjerer seg i. De leser nyheter og diskuterer både mellom seg og med lærer om viktigheten av å problematisere informasjon og være kritisk. Der er oppmerksomme dersom det oppdages feil eller løgner, og er opptatt av å ikke bli lurt. Det er en nysgjerrig og aktiv aldersgruppe, som er interesserte i å vite hvordan ting henger sammen.

Den norske utdanningsinstitusjonen gir ekstra oppmerksomhet til kritisk tenkning med de nye læreplanene, som nå er én av seks verdier fagfornyelsen av 2020 trekker frem som særskilt viktig. Tidligere var kritisk tenkning en av mange kompetansemål i de enkelte fagene lærerne kunne velge og vrake i. Dermed stilte ikke utdanningsinstitusjonen krav om kritisk tenkning i LK06 på samme måte som fagfornyelsen av 2020 gjør angående kritisk tenkning.

Kritisk tenkning blir noen ganger misforstått som negativ kritikk av andres ideer og argumenter. Marlen Ferrer skriver i *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (Ferrer et al., 2019, s. 14) at kritisk tenkning er en kreativ prosess hvor man utforsker ulike muligheter og perspektiver rundt en hendelse eller et objekt. Dette støttes også av Børhaug og Christophersen (2012, s. 17) som sier at å være kritisk ikke er det samme som å mislike noe. En overordnet forutsetning for kritisk tenkning er, ifølge Ferrer, å forholde seg aktivt og utforskende til de oppfatningene og forestillingene som omgir oss. Det er vesentlig for kritisk tenkning med en undrende holdning overfor det som presenteres som «fasit» (Ferrer, 2019, s. 111).

Kunnskapsdepartementet er også opptatt av dette, og sier at elevene gjennom den grunnleggende opplæringen i skolen skal vurdere ulike kilder til informasjon og hvordan disse blir utviklet, samtidig som de skal forstå at deres egne meninger, erfaringer og holdninger ikke nødvendigvis støttes av andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre forklarer Ferrer hvordan elevenes kognitive ferdigheter er grunnleggende for å kunne kritisk reflektere over en kilde eller informasjon. Dette innebærer blant annet å utforske hvorfor og hvordan et eksempel er som kildene påstår, og identifisere begrunnelsene for denne konklusjonen (Ferrer et al., 2019, s. 14). Du vil gjerne vite hva det er du spiser, før du svelger. Informasjon skal analyseres, eller tygges om du vil, og ikke svelges hele uten ytterligere undring om objektet. En historisk fortelling skal plukkes fra hverandre, og bitene skal analyseres. Ferrer ser på kritisk tenkning som en kreativ prosess der man skal utforske ulike muligheter og perspektiver gjennom en aktiv og vurderende tilnærming til informasjonsflyten.

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 er kritisk tenkning og etisk bevissthet én av seks verdigrunnlag skolen anser som avgjørende for opplæringen. Blant annet står dette under «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» side 5:

Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser.

LK06 hadde ikke kritisk tenkning som egen del av opplæringen. Men det betyr ikke at kritisk tenkning ikke har vært en viktig del av skolens dannelsesmandat tidligere, bare fordi det er

forankret i overordnet del av læreplanen fra 2020. Men det betyr at utdanningsinstitusjonen ønsker å fremme kritisk tenkning som en viktig del av opplæringen i skolen.

Målet med opplæringen i grunnskolen er altså å danne fremtidige aktive og kritiske samfunnsborgere. Men å skulle danne fremtidens medborgere etter demokratiske og kritisk tenkende prinsipper er ikke helt uproblematisk. Dette har sammenheng med at et demokratisk, kritisk medborgerskap er sammensatt og består av flere komponenter som både komplementerer, men også står i motsetning til hverandre. Årsakene er at opplæringen på den ene siden skal fremme positive holdninger til demokratiske og bærekraftige verdier, hvor også mangfold, menneskerettigheter og likestilling er sentrale verdier. Dermed skal skolen skape et fellesskap basert på demokratiske idealer, og oppmuntre til demokratisk deltakelse i samfunnet. Opplæringen i demokrati skal «fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 7). Ifølge Kunnskapsdepartementets Overordnet del, kapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*, legges det ikke opp til at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning rundt demokratiet som styreform. Det kreves ikke at demokratiet blir problematisert, at flere perspektiver skal inn i undervisningen, eller at elevene skal vurdere demokratiets faktiske praksis. Dermed åpnes muligheten for at opplæringen blir indoktrinerende, hvor teoretiske fakta om demokratiet legges frem som en fasit.

På den andre siden skal skolen skape selvstendige, aktive og kritisk tenkende medborgere som skal problematisere og være kritiske til sine omgivelser og praksisene i samfunnet. Elevene skal bli selvstendige samfunnsborgere som gjør etiske vurderinger, valg og handlinger. Opplæringen skal lære elevene å tenke kritisk for å kunne handle etisk og miljøbevisst, og de skal ha medansvar og rett til å medvirke (Opplæringsloven § 1-1). Elevene skal med andre ord også være kritiske til demokratiets prinsipper og praksis, ikke ta disse for gitt og være bidragsyttere for å utvikle samfunnet fremover. Skolen skal danne selvstendige borgere som tar egne valg og stiller kritiske spørsmål til omgivelsene, samtidig som de skal opplæres i demokratiske prinsipper.

Mens kritisk tenkning er en sentral del av de demokratiske prinsippene strider dette imot dannelsesmandatet som skal sikre selvstendige og kritisk tenkende fremtidige samfunnsborgere. Det sier seg selv at balansen mellom det demokratimandatet til skolen og dannelsesmandatets målet med å danne selvstendige og kritiske medborgere blir utfordrende da disse på flere områder står i motsetning til hverandre. Skaper man selvstendige borgere uten å gi opplæring i ulike styreformer, andre enn de demokratiske? Kan man tenke selvstendig, uavhengig og kritisk selv om man kun har fått opplæring i demokratiets historie

og praksis i samfunnet? Og hvis man aldri har lært at det ikke er en selvfølge at det norske samfunnet er demokratisk, hva kunne det da ha vært? Kjernen i dette paradokset ligger i at skolens dannelsesmandat er komplekst og motstridende. Det er en utfordring å både gi opplæring i demokratiske prinsipper, og samtidig danne kritisk tenkende aktive medborgere.

I tillegg finnes det få eller ingen klare retningslinjer fra utdanningsinstitusjonene som sier noe om hvordan dette arbeidet skal gjøres rent konkret i skolen. Det vil si at det er den enkelte skolen og læreren som planlegger og gjennomfører opplæringen. Med andre ord er det opp til læreren å balansere hvorvidt elevene skal få opplæring i demokratiets praksiser eller om de skal utvikle selvstendige og kritiske egenskaper. I virkeligheten behøver det ikke å være enten demokrati eller kritisk tenkning, men fordi det oppstår utfordringer i skolens dannelsesmandat i denne sammenhengen, kan det være vanskelig å komme fullstendig i mål med begge deler i opplæringen, selv om demokratiopplæringen og utviklingen av kompetansen kritisk tenkning ideelt sett skulle forsterke hverandre.

Definisjonen på et kritisk medborgerskap står også i veien for en universell enighet om nøyaktig hva som kjennetegner en aktiv og kritisk tenkende medborger, og derfor gir skolens opplæring enda en utfordring med å komme i mål med dannelsesmandatet. Børhaug og Christophersen (2012, s. 14) hevder at kritisk medborgerskap forutsetter blant annet kognitive, psykologiske, sosiale, og epistemologiske egenskaper ved den enkelte. Dette er store krav til barn og unge som fremtidige medborgere. Kjernen i denne diskusjonen er om alle disse egenskapene må være fullstendige hos elevene for at de skal bli aktive, selvstendige og kritisk tenkende demokratiske samfunnsborgere. For hvordan ser egentlig en slik samfunnsborger ut?

2.3 Historiebevissthet

Et av de store utfordringene til en historielærer i ungdomsskolen er å utvikle elevenes forståelse for «det store bildet». Ifølge Erik Lund (2017, s. 41) klarer elevene å akseptere kontrafaktiske muligheter innenfor «små bilder» av fortiden. Det vil si at de klarer å se enkle muligheter i en hendelse, for eksempel at en liten hær kunne seire over et helt rike fordi de skaffet seg interne kontakter. Men elevene klarer ikke å forstå hva som kunne ha skjedd dersom denne lille hæren ikke seiret over det store riket. De klarer ikke å resonnerer utenfor den avgrensede hendelsen, slik at de kan se større sammenhenger eller «det store bildet». De

tenker at utviklingen uansett ville ført til det samme resultatet, til dagens situasjon (Lund, 2017, s. 41).

Dette handler om evnen til å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, om endringer og årsaker. En engelsk forskning på 14-16 åringer Lund benytter seg av i *Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere* i delen om historiebevissthet, forteller at elevene ser på historie på samme måte som de ser en mynt. Den har to sider, men du kan ikke se begge to samtidig. På den ene siden har du fortiden, på den andre siden har du nåtiden (Lund, 2017, s. 42). Vi kan dermed si at de historiske kunnskapene til elevene er fragmentert. Det mangler en del biter for å få på plass hele bildet.

For denne elevgruppen handler historie om isolerte hendelser som er sterkt avgrenset i tid og rom. Dette er fakta som kan brukes til korte, enkle og lite reflekterende spørsmål, som for eksempel til quiz. Slike isolerte fakta kan ifølge Børhaug og Christophersen ikke være problematiserende, fordi det ikke gir mening å se på faglig innhold som en lang rekke enkeltopplysninger (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 19). Børhaug og Christophersen bruker begrepet samfunnsbilde om de sosiale representasjonene av samfunnet som fremtrer i lærebøkene, og understreker at samfunnsbilde er hele bildet, og ikke bare enkeltopplysninger. De er opptatt av hvilke samfunnsbilder lærebøkene formidler, og hvilke trekk som dominerer i de bildene samfunnskunnskapen i lærebøkene gir av samfunnet. Børhaug og Christophersen bruker også begrepet autoriserte samfunnsbilder om bildene lærebøkene produserer. Dette er fordi lærebøkene har en autoritativ stilling i skolen. Den oppleves som fasit, og dermed blir også det historiske innholdet i fortellingen lagt frem som fasit. De går ut ifra at bildene i samfunnskunnskapen vil påvirke samfunnsbildene til elevene, i samspill med andre påvirkninger (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 19).

Elever på ungdomstrinnet kan ha rett angående kronologien, men de forstår ikke sammenhengen. Disse isolerte og usammenhengende faktaene påvirker ikke elevenes forståelse for dagens bilde av verden. Dette handler om et begrep som er mye brukt i historiedidaktikken- historiebevissthet. Historiebevissthet handler om nettopp denne forståelse for sammenhengene og «det store bildet», som er historieundervisningens svakhet i skolen. Elevene mangler denne kompetansen med å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, mellom endringene og årsakene til disse, og evnen til å se mulighetene til de historiske hendelsene, eventuelt hva som kunne ha skjedd dersom de ikke skjedde, ifølge forskningen på 14-16 åringer som Lund baserer sine påstander på (Lund, 2017, s. 42). Med andre ord sliter elevene på ungdomstrinnet med kontrafaktisk historieforståelse.

Resultatene til den engelske forskningen viste, sammen med historiedidaktikken, et behov for å utvikle redskaper og metoder som kunne åpne mulighetene for at elevene utviklet evnen til å forstå «det store bildet» av fortiden og nåtiden. Historiebevissthet ble et nøkkelbegrep i historiedidaktikken, og innebar at elevene skulle utvikle et større bilde av fortiden som igjen har indre sammenhenger, knytte disse til dagens situasjon og kunne gi begrunnende oppfatninger av flere mulige fremtidsperspektiver (Lund, 2017, s. 42).

2.3.1 Big History

En av metodene historiedidaktiske forskningsmiljøer utviklet for å arbeide med elevenes historiebevissthet, kalles *Big History 11-19 Curriculum*, forkortelse Big History. Big History er et rammeverk som motstår spesialisering og detaljer, men søker etter generelle og universelle mønstre. Dette rammeverket tar for seg verdens historie fra 60 000 år tilbake, og til i dag (Lund, 2017, s. 43-45).

Et slikt rammeverk har form som en tabell med kronologisk tidsangivelse til venstre og et antall kolonner bortover med emnetitler. For eksempel kan tidsangivelsen være 7500 år siden, 150 år siden, 50 år siden og i dag, og emnetittelen kan være «Hva spiste du?» eller «Hvor lenge lever du?». Med andre ord ville man få oversikt over hvordan matvanene har utviklet seg fra 7500 år tilbake og til i dag.

Big History er også organisert i fire hovedlinjer som skal dekke kravene om historiebevissthet. Disse fire er produksjonsmåter, sosial og politisk organisering, folkevekst og folkebevegelser, og kultur og praksis (Lund, 2017, s. 43-45). I de «narrative rammeverkene» skal rutene fylles med korte, generaliserte fortellinger, og ofte fortelles historien med narrativ fortellerstil. Narrasjon som fortelling gjøres rede for senere i teoridelen. Dette rutenettet blir et stillas med fakta, generaliseringer og tolkninger, og hjelper elevene med å se «det store bildet», fordi det blir enklere og oversiktlig å se sammenhengene og endringene over et lengre tidsperspektiv.

Det kan virke paradoksalt at en mulig løsning på elevenes manglende forståelse for «det store bildet» er å se på 60 000 år med historie samlet i ett rammeverk. Men Big History bygger på forskningsresultater over mange år, og peker på de store svakhetene ved historieundervisningen i skolen. Et slikt rammeverk, som bør arbeides med over tid, bidrar til å skape oversikt over store tidsforløp, og trener på elevenes forståelse for generelle og universelle mønstre som er nødvendig for å skape et overblikk over den enorme historien (Lund, 2017, s. 43-45).

2.4 Problematiserende og kritisk undervisning i skolen

Børhaug og Christophersen legger frem fire metoder ved problematiserende og kritisk undervisning i samfunnsfag. Den første åpner opp for ulike tolkninger av hvordan samfunnsforholdene egentlig er å forstå og hvilke årsaker som ligger i grunn for disse forholdene. Den andre er en klassisk metode i samfunnsvitenskapelig tenkning, og har tatt mye plass i LK06. Den skal sammenligne institusjoner og organisasjoner mellom land og til ulike tider for å illustrere at det eksisterer ulike løsninger. Ved å se på hvordan mennesker i fortiden har løst samfunnsutfordringer eller hvordan de håndteres andre steder i verden, åpnes det naturlig opp for å gjøre vurderinger basert på erfaringsmessig kunnskap (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 18).

Det er derfor blant annet kunnskap om vår egen historie er så viktig. Fortiden har lært oss en dyrebar lekse, dersom vi velger å bruke den. For eksempel har vi lært at undertrykte samfunnsgrupper kan sette i gang store, desperate opprør, og at det er begrenset hvor hardt en tapende part i en krig tåler å bli straffet (jmfør behandlingen av Tyskland etter første verdenskrig). Historien ligger der som et hjelpemiddel for å forstå sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Det handler om å lære av feil, og videreutvikle de gode valgene. Dette er altså den klassiske metoden i samfunnsvitenskapelig tenkning. Den legger opp til at vi skal bruke fortiden, og i tillegg sammenligne land, institusjoner og samfunn på globalt og lokalt nivå. Denne metoden er som sagt sterkt forankret i LK06 som lærebøkene i denne undersøkelsen er formet etter.

Den tredje metoden for problematiserende og kritisk undervisning setter opp prinsipielle og normative kriterier som benyttes for å vurdere om vi kan akseptere samfunnsordninger eller ikke. Den fjerde metoden legger vekt på sidene ved samfunnet som kan endres gjennom politiske valg (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 18).

I arbeidet med historiske og samfunnsvitenskapelige tekster hører disse metodene for problematiserende og kritisk undervisning til en overordnet problemstilling. Problemstillingen setter rammene for hva som skal undersøkes. Problemstillingen skal gjennom disse metodene på den ene siden avsløre om undervisningen legger til rette for problematiserende og kritisk diskusjon i samfunnsfag, og på den andre siden avsløre om undervisningen ikke legger til rette for dette. Altså er det problemstillingen som avgjør hvilken metode som skal benyttes for å komme i mål med kritisk tenkende undervisning.

Til denne problemstillingen og i arbeidet med metodene over legger Børhaug og Christophersen frem fire nye delproblemstillinger om en slags bruksanvisning som skal få leseren til å vurdere teksten man leser på en kritisk måte. Det er disse fire delproblemstillingene som skal være det aktive arbeidet leseren gjør for å få til problematisering og kritisk tenkning. Med de fire delproblemstillingene skal leseren vurdere om teksten gjør rede for ulike måter å oppfatte virkeligheten på, om det finnes kriterium for kritikk av ulike samfunnsforhold i teksten, om norske forhold sammenlignes med forhold andre steder, og om det gjøres rede for sammenhengen mellom samfunnsforholdene og politisk styring (Børhaug og Christophersen, 2012, s. 18).

Børhaug og Christophersen utdyper ikke disse delproblemstillingene ytterligere og argumenterer ikke for hvorfor akkurat disse spørsmålene er relevante for utfordringen med problematisering og kritisk tenkning i undervisningen. Likevel ser jeg på delproblemstillingene som sentrale for den som skal benytte seg av informasjon i form av tekst, og dermed også for denne oppgaven. De illustrerer noen av de tankene som er nødvendig for å vurdere informasjonens gyldighet. De problematiserer argumentene som ligger i teksten, og krever at leseren har et kritisk blikk på faktaopplysningene. Har leseren med seg disse delproblemstillingene underveis i lesingen av tekst er sjansen altså stor for at leseren klarer å problematisere og vurdere teksten kritisk, og dermed svare på hovedproblemstillingen. Derfor er disse delproblemstillingene viktige i arbeidet med å analysere om lærebøkene åpner eller lukker for kritisk tenkning. Disse delproblemstillingene har vært sentrale spørsmål i mitt eget arbeid med lærebokanalyse. Ved hjelp av disse vil en få god innsikt i om teksten er problematiserende og kritisk, eller om den er lukket og stereotypisk.

Dette utdypes av Ferrer i *Kritisk tenkning i møte med lærebøker* (Ferrer, 2019, s. 112-113). Hun legger vekt på at opplæringen skal utvikle elevenes metodekunnskap og analyseverktøy lik den historikere benytter på historisk materiale. Dette innebærer at undervisningen skal bruke nøkkelbegreper som aktør-struktur, kontinuitet-endring og årsak-virkning om de historiske sammenhengene.

Noe av det viktigste arbeidet til en historielærer er å sette elevene inn i fagets grunnbegreper som gjør dem i stand til å delta i diskusjonen på en kritisk og informert måte. Ferrer skriver: «Elever som har oppøvet denne ferdigheten, vet at læreboka ikke er en fasit, men et sted å søke informasjon i» (Ferrer, 2019, s. 112). Elevene må forstå at historiske framstillinger er konstruksjoner, og at selv primærkilder både kan ta feil og berette ulike fortellinger om nøyaktig samme hendelse. Primærkilder gjør ofte «feil» og presenterer ting ut

ifra erfaringer de har gjort i etterkant, og samtidige interesser. Historikere forholder seg gjerne kritisk til primærkilder, nettopp på grunn av dette. Dermed vet elevene at fortiden kan brukes og misbrukes for å få frem budskap, og derfor må påstander problematiseres og kritisk vurderes. Først når virkeligheten «åpner seg» for elevene, og elevene åpner seg for virkeligheten, er det mulig å kritisere og forandre den.

Dette tar meg videre til hvordan historie har blitt og blir skrevet, med fokus på lærebøker. Sentrale historieteoretikere på dette området som gjøres rede for i denne oppgaven er Hayden White om historiefremføring, Skjelbred m. fl. om norsk lærebokhistorie, Kvande og Naastad om historiefortelling, Geir Lundestad og tradisjonalismen, revisjonismen og post-revisjonismen som forskningstradisjoner under den kalde krigens tid, og Julie Wilhelmsen om hvordan Russland og Vesten omtaler hverandre i dag.

2.5 Historieskriving i lærebøker

Historie kan deles inn i tre disipliner. Vi har historie som fortid, historie som akademisk vitenskap, og historie som fortelling (Kvande & Naastad, 2013, s. 183). Sett bort ifra enkel historikk, for eksempel statistikk over konger i Norge, må historie fortelles. Med andre ord må historie fortelles for å kunne gi mening. Historiske fortellinger er ofte narrative, da de har en begynnelse, et innholdsmessig formål og en struktur, med en åpen eller konkluderende slutt. Vi behøver et språk med ord og begreper for å gi historien i fortellingen mening.

Litteraturen og tekstene i historiefaget i skolen inngår i en litt spesiell sjanger, nemlig læreboksjangeren. De skal være faglig forankret basert på historiedisiplinens innsikter, samtidig som de skal forankres i myndighetenes læreplaner og i pedagogiske prinsipper for læring (Kvande & Naastad, 2013, s. 185). Og det er her historiefagets fortelling kommer inn som en viktig brikke i dette arbeidet, siden det er den stilen lærebøkene gjerne skrives i. Videre skal jeg derfor gjøre rede for den tredje historiedisiplinen- historie som fortelling.

2.5.1 Narrasjon som skrivestil

Å fortelle om noe som har skjedd, å fortelle en historie, er trolig noe mennesket har gjort fra første stund. Veldig ofte er det på denne måten vi redegjør om ulike saker for hverandre og for oss selv (Kjeldstadli, 2020a). Vi må fortelle det. Lærebøkene fungerer som et anker i historiefaget på skolen, og historien struktureres som fortellinger, og vi kaller de gjerne for narrative fortellinger (Kvande & Naastad, 2013, s. 184). Narrasjon betyr «fortelling» eller «beretning».

Narrasjon som skrivestil er en akademisk tekst som innebærer at en skriver i historisk nåtid hvor vi ikke trekker inn kunnskapen vi har om tiden i etterkant. Det vil si at vi lever oss inn i hendelsens samtid, og følger forløpet fra ett tidspunkt til et annet (Kjeldstadli, 2020a). Det er her en narrativ fortelling skiller seg fra analytiske tekster. Fortelleren setter seg inn i personen eller hendelsens perspektiv, og skal fortelle historien basert på denne personen eller hendelsens perspektiv. Man kan sammenligne dette med en film, der man gjerne følger én person i kronologisk tidsperspektiv. Kvande og Naastad utdyper dette om narrative fortellinger i lærebøkene i historie (2013, s. 185):

De historiske fortellingene er som regel strukturert langs en tidsakse; de er kronologisk oppbygd. Lærebøkene er ikke noe unntak. Å bruke «tidens gang» som strukturerende element ligger til selve kjernen av faget. Det gjør at fortellingen har et iboende element av årsaksforklaringer i seg. Historikeres og lærebokforfatteres utvalg av fakta, hendelser og personer som får plass i historiefortellingen, er styrt av hva som oppfattes som mest signifikant for å forstå årsaker og sammenhenger over tid.

Historieskriveren plasserer seg selv ved siden av personen som ikke vet noe om sin egen fremtid, og skal forsøke å se valgmulighetene denne personen har. Historikeren setter seg inn i objektet, og skal «late som» at de selv er en del av historien. På dette området ser vi at problematisering og kritisk tenkning kommer inn i narrasjon som en måte å formidle historie på, ved at ulike valgmuligheter blir lagt frem, og de legges frem uten at vi vet hva konsekvensene ble. Vi vet ikke hva som har skjedd, men vi får de samme mulighetene, eller utfordringene som objektet i historien hadde.

Framstillingen skal som sagt være kronologisk, men stopper gjerne opp for å stille retoriske spørsmål eller faktaorienterte spørsmål fra teksten. Fordi vi fremstilles for de samme mulighetene og utfordringene, legger narrative fortellinger opp til at leseren må vurdere situasjonen ut ifra flere perspektiver, hvor situasjonen diskuteres i lys av dette. Denne formen for undervisning vil da også føre til at historien settes i sammenheng med årsakene og virkningene av disse.

En tekst med narrativ skrivestil refererer sjeldent til kilder, selv om forfatterne selvfølgelig benytter seg av kilder og er kritiske til dem. Kildene er jo selve fundamentet til den som forteller en historie. Men kildene kommer stort sett ikke frem i selve teksten. Tradisjonelt sett er den narrative historiefremstillingen konstruert av lag med formidlerens fortolkninger, samtidig som fortellerstemmen forsøker å skjule fremstillingens fortolkende aspekter (Norland, 2003 s. 9). Siden lærebøkene ofte er strukturert etter narrasjon som fortelling, gjelder dette også her. I narrative tekster oppgis det dermed ikke nødvendigvis kilder, og kildene settes ikke opp mot hverandre for problematisering, på samme måte som i

en analytisk tekst. Forfatterens tolkninger av kildematerialet kommer tradisjonelt sett ikke frem i narrative tekster. En narrativ fortelling skal være det motsatte av en analytisk tekst, og har gjerne en dramaturgisk korrekt oppbygning som skal underholde og være enkel å følge løpet til. Narrativ historieformidling appellerer først og fremst til «vanlige folk», og ikke akademikere eller historikere. Dette gjenspeiler også hvordan lærebøkene er strukturert. Lærebøkene skrives for et ungt publikum, som man antar ikke har forkunnskaper om temaene. Derfor må læreboktekstene være enkle å følge, og underholdene.

Refleksjonsspørsmål brukes hyppig i lærebøkene for at elevene skal stoppe opp, trekke pusten og reflektere over hva de nettopp har lest. Dette er også kjennetegn i narrative fortellinger.

Slike tekster kalles gjerne syntetiske, og er det motsatte av analytisk. En analytisk tekst formidler historien med de kunnskapene vi har tilegnet oss om situasjonen i ettertid: der vet forfatteren hvordan det gikk, og stiller spørsmål ved årsakene til hvorfor det ble slik. En analytisk tekst veksler mellom tid og rom for å argumentere for og teste ulike påstander, mens en narrativ tekst følger et kronologisk forløp (Kjeldstadli, 2020a).

En narrativ tekst er heller ikke nødvendigvis åpen om at fortellingen er en konstruert versjon av fortiden. Kvande og Naastad mener at lærebøker er vanskelig å lese kritisk på grunn av dette. Årsaken er at den utvalgte faktainformasjonen utgjør fortellingen som en sammenhengende helhet som virker naturlig, viktig og nødvendig, for å forklare de historiske prosessene. Kritisk tenkning krever at leseren plukker teksten fra hverandre og spør hvorfor akkurat denne faktaopplysningen er viktig, noe som er utfordrende og krever gode empiriske kunnskaper for å få til i en narrativ fortelling (Kvande & Naastad, 2013, s. 185). Gode empiriske kunnskaper er noe en ungdomsskoleelev i utgangspunktet ikke har utviklet enda.

I denne forbindelsen skriver Kvande & Naastad også dette: «Historieboken kan fremstå som en lukket fortelling, der det å vurdere alternative fortellinger (og dermed forklaringer) blir utfordrende, men like fullt viktig» (Kvande & Naastad, 2013, s. 185). Med andre ord kreves altså velutviklede kritiske evner for å kunne vurdere en narrativ fortelling kritisk. Dermed er sjansene store for at teksten lukker for andre forklaringer på en historisk prosess med en narrativ skrivestil, som lærebøkene gjerne er strukturert etter.

Forfattere møter en rekke utfordringer i arbeidet med å utforme lærebøker. Noen av de utfordringene kommer av at lærebøkene gjerne har en narrativ skrivestil. Narrasjon er en fortellende skrivemetode som gjør problematisering og kritisk tenkning utfordrende. Som beskrevet over skal narrativ skrivemetode være kronologisk, underholdene, syntetisk og ensidig. På grunn av disse faktorene kan kritisk tenkning oppleves mer krevende, men langt ifra umulig.

2.5.1.1 Lærebøkernes utfordringer

Selv om narrasjon har en del begrensninger koplet til kritisk tenkning er det nødvendig at lærebøkene har denne stilen. Dette er på grunn av de pedagogiske forutsetningene for god undervisning og høyt læringsutbytte. Lærebøkene skal treffe et bredt mangfold av elever i den norske skolen. Lærebøkene skal være gode kunnskapskilder for de som strever, og de som har et høyt læringsutbytte. Det viktigste av alt er kanskje at lærebøkene skal pirre elevenes nysgjerrighet og engasjement, og sørge for at historie er interessant. Diskusjonen i denne sammenhengen handler om hvorvidt den narrative fortellingen i lærebøkene åpner eller lukker for problematisering og kritisk tenkning.

Videre byr lærebokens kontekst på utfordringer. Blant annet skal lærebøkene tilfredsstillende læreplanens krav, den skal tilpasses en svært mangfoldig og variert elevmasse, det er enormt mange år med historie som skal inn på begrenset antall sider, og fordi læreboka har et eksplisitt mål om å føre til læring og utvikling. Lærebokforfattere tvinges til å gjøre prioriteringer. Og ganske mange av dem. Det er mange valg som må tas i utformingen av en lærebok, fordi det er så mange hensyn å ta stilling til. Hva skal så teksten inkludere? Hva er viktigst (Kjeldstadli, 2020a)?

Lærebøkene på ungdomstrinnet skal treffe både elever med stort læringspotensial og de som strever faglig. Læreren er hovedsakelig den ansvarlige for det faglige innholdet i skolen, men de er i varierende grad flinke til å ta faglig-pedagogiske vurderinger. Dermed blir læreboken selve ankeret for historieundervisningen, og det bærende elementet både for læreren, men også elevene. For å treffe mangfoldet i elevmassen kreves det pedagogisk differensiert undervisning. Pedagogisk differensiert undervisning handler om at undervisningen skal tilpasses innholdet, elevenes motivasjon, kunnskapsnivå og andre forutsetninger elevene har for læring (NOU 2016:14, s. 62). Dette er sentrale deler av det komplekse arbeidet med å utvikle og skrive lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Det er åpenbart at det å skrive lærebøker i samfunnsfag er utfordrende.

2.5.2 Metode i historieundervisningen

Flere historiedidaktikere er samstemte i at elevenes historieforståelse utgår fra en tenke- og lese måte, ikke faktakunnskapene. Det er kompetansen å forstå historiske prosesser, og ikke

pugge isolerte fakta som er avgjørende for å utvikle historieforståelse (Kvande & Naastad, 2013, s. 183). Fakta bør være en del av undervisningens middel, og ikke et mål i seg selv. Med andre ord inngår metodekunnskap som en del av arbeidet med problematisering og kritisk tenkning. Det holder altså ikke å tilegne seg isolerte faktakunnskaper for å utvikle egenskapen kritisk tenkning. Utfordringen ligger i at elevene trenger faktakunnskaper i bunn for å kunne utvikle metodekunnskap. I en travel skolehverdag hvor mangfoldet av forutsetninger for å tilegne seg læring blant elevene er stort, blir kritisk kildearbeid dessverre en del av unntaket i stedet for regelen (Ferrer, 2019, s. 110-111). Når denne vurderingen fra lærerens side uteblir, får lærebøkene i enda større grad en styrende rolle.

Læreboka skiller seg ut som litteratur på grunn av konteksten den står i. Læreboka har en hensikt: den har intensjon om å belære. Den får status som autoritativ og «fasit» av skolen, og er ofte den eneste kilden elevene får informasjon fra. I tillegg opplever en del elever andre emosjoner til læreboka enn de gjør med andre bøker. Blant annet er læreboka knyttet til sanksjoner dersom den ikke blir lest, dersom eleven glemmer innholdet eller avviser det som står der (Børhaug og Christophersen, 2012, s. 20-22). Den er ikke en bok som elevene nødvendigvis forbinder med avslapning, hygge og underholdning slik andre, gjerne skjønnlitterære bøker elevene ellers leser gjør. Læreboka kommer med press, forventninger og krav. Den skal forstås, den skal læres, og den presenteres ofte som fasit. Klarer ikke eleven dette, følger straff i form av svakere prestasjon (i faglig skolesammenheng).

Ferrer diskuterer om det ikke er på tide at lærere som benytter seg av lærebøker snur problemstillingen og heller vurderer bøkene med kritiske briller som metode for undervisningen. Hun stiller noen spørsmål hun mener vil være nyttige i dette arbeidet. Et spørsmål Ferrer mener lærere burde stille seg, er: «Kan vi bruke kritisk tenkning på formidlingen av faktakunnskaper i læreboka?» (Ferrer, 2019, s. 111). Med andre ord ønsker Ferrer at lærerne og elevene skal bruke boken som en kilde til å utvikle egenskapen kritisk tenkning, og på den måten utvikle elevenes metodekunnskap. De lærer hvordan de skal plukke fra hverandre bøkene, og vurdere delene, som utgjør innholdet, på en problematiserende og kritisk måte. Elevene skal lære om kritisk tenkning, så hvorfor ikke også vurdere læreboka kritisk? Foresatte og lærere er opptatt av å lære elevene nettvett. «Du må ikke tro på alt du leser på nettet». Men det samme gjelder jo også lærebøkene. Elevene må forstå at de ikke skal tro på alt de leser i lærebøkene heller. Den skal være et sted å søke informasjon i, og er ikke fasit.

Videre påpekes det fra Kunnskapsdepartementets side at nøkkelen til kritisk undervisning i skolen, er å holde elevene aktive og undrende overfor informasjonen de får

presentert. Ikke minst gjelder dette de som legger frem denne type informasjon, i dette tilfellet lærebøkene. Å skape en naturlig undrende, nysgjerrig og kritisk tenkende medborger er kjernen i den norske skolens danningsmandat. Som en del av å utvikle elevenes metodekunnskap for å tilfredsstillе Kunnskapsdepartementets mål om å skape fremtidens samfunnsborgere, er nysgjerrighet, undring og kritisk tenkning faktorer som nærmest går hånd i hånd. Det kan sammenlignes med å bake brød, hvor melet er undringen, og gjæret er kritisk tenkning. De er avhengige av hverandre for å kunne lage et godt brød. Og da må du også vite hvordan du skal blande disse sammen. Derfor er metodekunnskap viktig, fordi du ikke bare kan slenge ingrediensene i bollen og forvente å få et brød.

Dette er også viktig under det praktiske arbeidet i skolen rundt dannelsesbegrepet som redegjort tidligere i denne oppgaven, særlig i samsvar med Hellesnes definisjon av dannelse. For å kunne bli selvstendige, kritisk tenkende medborgere burde elevene ta utgangspunkt i læremiddelet de benytter seg i så stor grad av. Å ikke være kritisk til lærebøkens innhold og metode i skolen som skal danne selvstendige og kritisk tenkende samfunnsborgere kan sammenlignes med å starte en sunnere livsstil uten å slutte å røyke.

Ferrer bruker *Manifestet* til Anders Behring Breivik som eksempel på litteratur som benytter seg av historiske fremstillinger og påstander for å oppnå et formål, og for å skape en illusjon rundt viktigheten av å vurdere alle tekster med et kritisk blikk (Ferrer, 2019, s. 111). Manifestet er et ekstremt, men allikevel godt eksempel på hvordan historien kan forvrenges og utnyttes for å få frem et farlig og feilaktig budskap. Også i lærebøker kan historien forvrenges, fordi lærebokforfatterne tvinges til å ta mange vanskelig valg. Vi ser stadig eksempler på hvordan historien blir brukt som propaganda, i den kommersielle populærkulturen og som «fake news» i nyhetsbildet, og som krever i økende grad kompetanse og ferdigheter hos dem som omgir seg med slik informasjon. Elevene som er på sosiale medier, spiller dataspill, ser på filmer, TV-serier, leser nyheter og engasjerer seg i politikk er avhengige av kritiske ferdigheter for å kunne skille de sanne faktaene fra de falske. Å arbeide med læreboka som et objekt for problematisering og kritisk tenkning er en god øvelse i å utvikle nettopp disse ferdighetene. Klarer vi å være kritiske til læreboka, som har denne autoritative rollen som fasit i skolen, er vi på god vei til å bruke egenskapene også på andre områder. Da har elevene lært hvordan de skal være kritiske, ikke bare hvorfor.

2.5.3 Tidligere forskning på historiefremføring

I dette kapitlet skal jeg gjøre grovt rede for norske lærebøkers historie fra 70-tallet til i dag, og tidligere forskning som er gjort på hvordan mennesker fremfører historie. I den siste delen inngår Geir Lundestad, Julie Wilhelmsen og Hayden White.

2.5.3.1 Kort fortalt om norsk lærebokhistorie

Historie, og måten vi har gjenfortalt historier, har alltid vært i endring. På samme måte som vi får trender i klesveien, har vi også trender i historiefremføringen. Siden lærebøkene er en kilde til å fremføre historie, gjelder disse endringene dermed også lærebøker. Særlig samfunnsfagsbøker har blitt beskyldt for politisk indoktrinering. 70-årene var preget av venstredreining, noe som høyresiden mener gjenspeiler seg i lærebøkene fra denne tiden. Men med høyrebølgen rundt 1980 skulle lærere og lærebokforfattere hindres i å spre venstreorienterte synspunkter. Læreren og lærebøkene måtte være nøytrale og ikke vise fram egne politiske standpunkt. Dette førte naturligvis til stor debatt ikke bare i det politiske miljøet, men lærere og lærebokforfattere pekte på dilemmaet og utfordringen ved å være nøytral samtidig som man skulle tilfredsstille læreplanenes mål (Skjelbred, Aamotsbakken, Maagerø, Askeland, 2017, s. 364).

På samme tid utviklet det seg også et ønske om å sammenfatte fagene geografi, historie og samfunnskunnskap, og med Mønsterplanen fra 1974 fikk vi det felles faget samfunnsfag. SOL-serien (samfunnsorienterte lærebøker) ble dannet etter inspirasjon fra svenske lærebøker, som hadde lang erfaring på ungdomstrinnet (Skjelbred, et al., 2017, s. 365). I 1987 fikk også heimstadslære, naturfag, historie, geografi og samfunnskunnskap samme læreplan gjennom M87. Poenget var at fagene skulle sees i sammenheng med hverandre for å skape en bredere forståelse for samfunnsutviklingen (Skjelbred, et al., 2017, s. 364). Organiseringen av lærebøkene for samfunnsfag har også endret seg gjennom læreplanene. Lærebøkene i samfunnsfag etter LK06 er organisert etter fag. Det vil si at lærebøkene fra 2006 har egne bøker for samfunnskunnskap, historie og geografi.

SOL-serien skulle gjøre det enklere for lærerne og lærebokforfatterne å undervise i samfunnsfag som et tverrfaglig prosjekt. Likevel skulle det vise seg at det å undervise i samfunnskunnskap, geografi og historie sammen ikke er enkelt. Bøkene ble delt inn i perioder, og på denne måten skulle emnene komme i rekkefølge som skulle være «passende». Men emnene passet ikke nødvendigvis så godt sammen, ifølge Skjelbred et al., (2017, s. 365).

Integreringen av de tre fagdisiplinene samfunnsfag i perioder skulle ikke falle like naturlig som kanskje ønsket. For eksempel med temaet «krig og fred» hvor historiefaget begrenser historien til andre verdenskrig, kan samfunnskunnskapen handle om «forsvar og trygghet», som faller naturlig sammen. Men i geografi blir temaet gjerne for stort, og det blir vanskelig å konsentrere seg om ett geografisk område hvis temaet er krig og fred, og det skal stemme med historien som begrenser seg til andre verdenskrig som åpenbart er en verdensomspennende krig. Altså passer ikke alltid temaene i geografi, samfunnskunnskap og historie så godt sammen. Å få til en tverrfaglig undervisning i samfunnsfag er kanskje ikke så lett.

GLOBAL-serien var også delt inn i perioder, og legger opp til integrert undervisning slik Mønsterplanen krever. Disse lærebøkene viser en ny type pedagogikk og henviser seg i større grad til eleven enn tidligere. Forfatterne påpeker allerede i forordet at bøkene kan leses på flere måter, og at stoffet bør diskuteres. I tillegg bør eleven bruke andre kilder for å tilegne seg kunnskap, ikke bare i den ene læreboka de får utdelt på skolen. GLOBAL-serien skulle være opptatt av å se «det større bildet» enn tidligere, og ikke bare isolerte faktaopplysninger (Skjelbred, et al., 2017, s. 369).

Utviklingen videre etter 70-tallet var at læreplanene gikk mer bort fra det tverrfaglige prosjektet, og ble mer og mer faginndelte. Det samme skjedde med lærebøkene. Ved de nye lærebøkene etter den nye læreplanen LK06 ble det mer attraktivt å presentere fagets egenart. Lærebøkernes oppfordring til å bruke ulike ressurser for å tilegne seg kunnskap forsterkes også etter LK06. Lærebøkene benytter seg av flere metoder for å gi informasjon: gjennom illustrasjoner, oppgaver underveis og som avsluttende del av kapitlene, notater og videre beskrivelser i margin, uthevelser og innramminger.

Fra M74 skulle geografi og historie ikke lenger bare dreie seg om Europas historie. Flere nasjoner og verdensdeler ble en del av læreplanene, blant annet Midtøsten, Afrika, Sørøst-Asia og Latin-Amerika. Vestlig historie ble satt i sammenheng med hva som skjer ellers i verden, særlig med tanke på de tidligere koloniernes selvstendighetskamp, og konsekvensene av avkoloniseringen. Det økte fokuset på nasjoner utenfor Europa forsterkes ytterligere med LK06. I denne forbindelsen skriver Skjelbred et al., (2017, s. 384) dette:

Forfatterne av serien *Underveis* er klar over at det tidligere kan ha forekommet en skjev fordeling av omtale om «Vesten og resten» i lærebøker og andre fagtekster, og at vekten har vært lagt på underutvikling og mangler, framfor det som har vært vellykket.

Det er interessant for min problemstilling og analyse at Skjelbred et al. påpeker at det tidligere har vært en skjevfordeling mellom Vesten og andre nasjoner i andre deler av verden. Dette er

grunnleggende for denne oppgaven, hvor jeg skal undersøke om Vesten «og resten» blir behandlet på likt grunnlag i forhold til kravene om kritisk tenkning. I tillegg antyder Skjelbred et al. at denne skjevfordelingen skal være borte i lærebøkene skrevet etter LK06. Dette var ifølge Skjelbred et al. en problematikk som var tidligere, noe forfatterne av lærebøkene etter LK06 er klar over og skal ha gjort noe med. Spørsmålet er om de faktisk har klart det.

2.5.3.2 1800-tallets dramaer

Videre skal jeg se på Hayden White og hans interessante perspektiver på historieskriving, og hvordan han sammenstiller og sammenligner historiske tekster med den skjønnlitterære sjangeren. Det er en kritisert teori, som har som hensikt å skape debatt om historieskrivningen, og formidle en kritisk bevissthet rundt historie som kunnskapsproduksjon (Norland, 2003, s. 8). Teoriene er likevel nyttige for denne oppgaven, da den viser hvordan historien blir når den fortelles. White analyserer de narrative fremstillingene av fortiden ved å identifisere og kategorisere de ulike bitene som fortellingen består av: faktiske utsagn, argumenter, språklige figurer, plot, arketyriske fortellerstrukturer, og mytiske og ideologiske aspekter. Den overordnede strukturen, er den narrative (Norland, 2003, s. 8). Dette gjør at Whites teorier er høyst interessante for denne oppgaven.

De meningsbærende strukturene White finner i historieskrivningen kommer fra de mytiske fortellingene i vår kultur. Vi finner disse strukturene også i vår moderne kultur, særlig i den klassiske romanen slik den utviklet seg på 1800-tallet (Norland, s. 11). Årsaken til dette, til tross for at historiefortellingen skiller seg fra romanene ved at den er basert på et faktisk materiale, er at historikeren benytter seg av en rekke estetiske og litterære virkemidler som vi finner igjen i fiksjonen. Faktisk mener White at det er flere likheter enn forskjeller mellom den faktiske og den fiktive fortellingen. Det er særlig denne påstanden som har ført til kritikk fra historiefaget (Norland, 2003, s. 11-12).

Whites utgangspunkt er at verden i bunn og grunn er et eneste kaos uten faste mønstre. Verden er ikke i seg selv meningsbærende. Virkeligheten er, ifølge White, et mylder av enkelthendelser og begivenheter (Norland, 2003, s. 15). Det er historikeren som tilfører den kaotiske verden mening og orden gjennom sin tolkning og formidling (Kjelstadli, 2020a). Gjennom språket vårt klarer vi å skape sammenhenger, og gi verden en mening. En historietekst er ifølge Hayden White blant annet formet av forfatterens ideologiske preferanser (Norland, 2003, s. 15). Det er altså historikeren som bestemmer hvordan historien skal bli. I hvert fall hvordan den skal fremstilles.

White har laget en formalistisk modell for hvordan historikeren skaper historiske tekster. Først omgjør historikeren en kronologisk rekkefølge til en story som skal gjenspeile hendelsene slik de er antatt skjedd. Disse hendelsene blir en del av en hendelses- eller handlingsprosess. Da fremstår denne hendelsesrekken med en definert begynnelse, en midtdel, og en avslutning. Begynnelsen skal varsle noe, være en overgang til noe, og avslutte noe. Hendelsene vil på denne måten gjøre rede for årsakene, og virkningene til hendelsen det fortelles om. Her gjør historikeren avgjørende valg, som ifølge White bestemmer hvordan fortellingen og dermed historien blir. Andre valg ville gjort fortellingen annerledes (Norland, 2003, s. 15).

Men fortellingen er ikke ferdig helt enda. En fullverdig fortelling må inneholde et plot. Det vil si at fortellingen er utstyrt med dramatiserende grep. Og det er hvordan disse grepene blir foretatt, som skaper en spesifikk type fortelling. White har utarbeidet fire sjangre som reflekterer forskjellige former for argumentasjon, som er inspirert av 1800-tallets romaner. Han skiller mellom ulike forklaringstyper historikeren benytter seg av, den ideologiske formen som preger teksten og retorikkens troper: metafor, synekdoke, ironi og metonymi (Sejersted, 2000, s. 15-17). Whites fire sjangre er romansen, komedien, tragedien og satiren. Jeg skal kort gjøre rede for de ulike sjangrenes kjennetegn i tråd med Francis Sejersteds tolkning av Whites teorier.

I romansen vinner helten som seirer over en ond makt som kan være et enkelt menneske, en nasjon eller et prinsipp. Motsatt taper helten i tragedien for overmakten, og går til grunne mens verden består. I komedien har helten i fortellingen midlertidige seire, men vinner ikke på sikt og blir verdens fange og må forsone seg med tilstanden. I satiren taper helten og er andres fange, men aktøren gjennomskuer og røper spillet (Kjeldstadli, 2020a). White hevder at en som skal formidle historie må velge en av disse dramatypene, selv om det som regel er ubevisst.

Som nevnt tidligere har Whites teorier blitt sterkt kritisert. Hans teorier står likevel veldig sterkt i historiefaget, og det fins en enighet i fagfeltet at det er nødvendig å ha en struktur som ligger nær opptil én eller flere av disse idealtypene. Selv om White påstår at en må velge en av disse strukturene, så behøver det ikke alltid å være en bevissthet rundt disse valgene. Det er ofte noe den som skriver historie gjør automatisk. Dette er det som sagt en bred enighet om. Årsaken til at den blir brukt som et perspektiv på historieformidling i denne oppgaven er fordi den tvinger oss til å vurdere historieformidlingens natur. Hovedpoenget er ikke å ta alle hans påstander i ett og verifisere eller falsifisere disse, men bruke de til å skape bevissthet og refleksjon rundt ens egen metode i arbeidet med å videreformidle historie, i

dette tilfellet gjennom lærebøker. Sejersted skriver at han ikke ser på Whites teorier som én helhetlig konstruksjon, men benytter seg av kategorier for å se på hvordan historieformidlere tillegger mening til fortidens fakta. Sejersted skriver:

Kravet om overensstemmelse med fakta består, men fakta må fortolkes. Det betyr at utvalget av fakta og den betydning som tillegges de forskjellige fakta i noen grad er avhengig av den struktur man har valgt å presentere dem i. (...) Et hvilket som helst faktum kan ikke tillegges en hvilket som helst betydning. Og et hvilket som helst begivenhetsforløp lar seg ikke strukturere på en hvilket som helst måte (Sejersted, 2000, s. 17).

Sejersted påpeker de åpenbare teoriene om at den som skal formidle historie, her lærebokforfattere, må ta valg og standpunkt ut fra konteksten historien skal stå i (skolen, læreplan, kompetansemål, elevenes modningsnivå etc. er avgjørende faktorer for kontekst). Når Sejersted mener at et begivenhetsforløp ikke kan struktureres på en hvilken som helst måte, svarer han på Whites teorier om at dersom historieformidleren hadde valgt et annet narrativ for den samme begivenheten, ville vi fått en annen mening med historien. Narrativet undergraver ikke kravene om fakta, men bevisstheten om de narrative strukturene gjør at leseren også blir oppmerksom på at dette kunne blitt fortalt på en annen måte. Dermed er det ikke tilfeldig hvilket narrativ, eller klassisk drama, som tillegges historien. Narrativet styrer med andre ord innholdet i formidlingen, og som vi har vært inne på tidligere, har lærebøkene begrenset med plass og mulighet innen konteksten den står i. Whites 1800-tallets klassiske dramaer er et perspektiv på hvordan historieformidleren velger narrativ til fakta for å gi historien mening.

Fordi historiefortelling, ifølge White, er historikerens tolkning av fortiden, kommer vi igjen inn på hvordan problematisering er nødvendig for å ikke gå i fellen for å ta til seg informasjon som fasit og eneste korrekte kilde. Forfatterne av lærebøkene må tolke fortiden og gi innholdet mening og orden i arbeidet med å formulere tekst og design. Dette tolknings- og formidlingsarbeidet kan utfordre leserens kritiske evner.

2.5.4 Vesten mot resten?

Kapittel 2.5.4 blir en utvidelse av forrige kapittel (2.5.3), men her skal tidligere historieformidling eksemplifiseres i mer konkret forstand. For å gi eksempel på hvordan historie har blitt fortalt tidligere, og fremdeles blir fortalt, har jeg tatt utgangspunkt i «den kalde krigen», og Vestens forhold til Sovjetunionen og dagens Russland. I denne delen vil historieforskningen om årsakene til kald krig bli gjort rede for, og senere Vestens forhold til Russland.

2.5.4.1 Kald krig og ulike måter å forske på historie

Et eksempel på hvordan historieforskningen endrer seg finner vi i fortellingene om den kalde krigen. Det fins omtrent like mange svar som spørsmål på hvorfor etterkrigstiden utviklet seg til en kald front mellom to supermakter etter at freden var et faktum og en felles fiende var beseiret. Andre verdenskrig skulle ende opp som den blodigste krigen noensinne og endret hvordan verdensbildet så ut. Forskere har vært og er opptatt av å undersøke når, hvordan og hvorfor de allierte etter krigen ble bitre fiender (Balsvik, 2017, s. 170). Men disse spørsmålene og svarene kan likevel deles inn i ulike retninger som skiller de ulike forskningstradisjonene fra hverandre. Geir Lundestad og andre historikere kaller retningene tradisjonalisme, revisjonisme og post-revisjonisme og de representerer ulike tider i historieforskningen i etterkrigstiden.

Ifølge Lundestad er det tre spørsmål som definerer hvilken retning historieskrivingen om den kalde krigen hører til: Hvem var ansvarlig for den kalde krigen? Hvem var den mest aktive part i de første årene etter andre verdenskrig? Hvilke er de sentrale drivkreftene, særlig i amerikansk utenrikspolitikk (Lundestad, 2015, s. 19)?

Tradisjonistene legger hovedansvaret på Sovjetunionen. De mener russerne var den mest aktive provokatøren i tiden etter andre verdenskrig og at Sovjets drivkrefter var de sentrale for utviklingen av det anspente internasjonale forholdet. Revisjonismen ble motsetningen til tradisjonalismen, og ga USA hovedansvaret for den kalde krigen. De mener at USA var den mest aktive og provoserende parten og at de sentrale drivkreftene i utviklingen av den kalde krigen kom fra USA. Post-revisjonistene er ikke i like stor grad opptatt av å dele ut ansvar eller avgjøre hvem som var den mest aktive og provoserende parten. Derimot fremhever post-revisjonistene supermaktenes felles ansvar og ser på drivkreftene bak utviklingen av det dårlige forholdet uavhengig av nasjonalitet eller økonomisk styringssystem. Med andre ord forsøker ikke post-revisjonistene å falsifisere eller verifisere en forklaring for å utelukke en annen, slik som tradisjonistene og revisjonistene forsøker på (Lundestad, 2015, s. 19-21).

Disse retningene var dominerende i hver sin periode, men de blir fremdeles brukt i dagens historieundervisning om den kalde krigen. I forbindelse med bacheloroppgave i 2019 undersøkte jeg om lærebøkene i historie la seg på en tradisjonistisk, revisjonistisk eller post-revisjonistisk retning om temaet «den kalde krigen». Resultatene av denne undersøkelsen viste at forfatterne vekselvis benyttet seg av alle de tre retningene innen historieforskning som

preget hver sin periode i etterkrigsårene, etter hvilket tema det ble skrevet om. For eksempel viste resultatene av denne undersøkelsen at forfatterne gjerne nærmet seg tradisjonalistisk retning når de fortalte om Koreakrigen, Cubakrisen og om delingen av Berlin. Om Vietnamkrigen kunne resultatene vise at forfatterne nærmet seg revisjonistisk retning, mens årsakene til slutten på den kalde krigen minnet om post-revisjonistisk historieskriving. Med andre ord påpeker disse resultatene at forfattere av lærebøker i historie kan fortelle historien om den kalde krigen på en tradisjonalistisk, revisjonistisk, og post-revisjonistisk måte.

I tillegg understreker Lundestad hvordan nye tendenser kommer til syne i historieskrivingen også i disse dager. Én av tendensene er en form for ny-tradisjonalisme som har fått økt oppslutning etter at det ble frigjort en rekke russiske dokumenter som skal ha avslørt overraskende funn om Stalin og betydningen av ideologi både i sovjetisk innenriks- og utenrikspolitikk. Med andre ord går forskningen tilbake til de tradisjonalistiske tankene og ideene. En annen tendens viser et annet perspektiv, nemlig fra den britiske siden. Over lang tid har USA og Sovjetunionen fått mesteparten av oppmerksomheten, men nå ser forskere i større grad på den lokale konteksten istedenfor de globale drivkreftene (Lundestad, 2015, s. 21). Det vil si at forskerne og historieformidlerne i større grad ser på enkeltsituasjoner i ulike deler av verden, istedenfor å fortelle en sammenhengende historie gjennom «det store bildet». Altså går historiefortelleren inn i de enkelte, lokale hendelsene og forteller om isolerte begivenheter. For å illustrere dette med et eksempel: fortelleren ser på konflikten mellom Israel og Palestina som en isolert historie, gjerne fra Israels uavhengighetserklæring i 1948, istedenfor å fortelle om det geografiske områdets historie fra da de første menneskene satte sin fot der og til i dag.

2.5.4.2 Dagens Russland

Julie Wilhelmsen underbygger teoriene som Lundestad legger frem i artikkelen *Veiene som kan lede ut av dagens kalde krig*. Den handler om hvordan Vesten omtaler Russland, og hvordan Vesten omtales i Russland. Wilhelmsen har lest flere tusen russiske, norske og vestlige offisielle tekster og funnet en felles struktur blant dem. Strukturen innebærer at «de andre» fremstilles som så farlige og forskjellige fra «oss» at de tilsynelatende utgjør en trussel, mens «vi» er de defensive og gode (Wilhelmsen, 2020). Selv om Wilhelmsen her diskuterer forholdet mellom Russland og Vesten, kan hennes funn også ses i sammenheng mellom Vesten og «resten».

Fortellingene innebærer i stor grad fordeling av skyld, men vi-siden innrømmer sjelden feil eller skyld uavhengig av hvem som er aktøren. Hun kommenterer dette som hvordan retorikk forenkler og personifiserer en kompleks internasjonal virkelighet. Hennes teorier minner om Whites teorier om den kaotiske verdenen hvor en helt kjemper mot noe ondt, og hvor det narrative får bestemme innholdet i formidlingen. Helten er «oss», og det onde er «de andre». I denne kaotiske og komplekse verdenen blir vi nødt til å velge ut alternative fortellinger som gjør at verden blir mer håndgripelig, og derfor forenkles og personifiseres den internasjonale virkeligheten, ifølge Wilhelmsen.

Resultatet innebærer ifølge Wilhelmsen at disse fortellingene om «oss» og «de andre» ikke reflekterer den virkelige verden. Fortellingen tilpasses avstanden mellom «oss» og «de andre», og dersom avstanden er stor mister «de andre» sitt menneskelige ansikt. «De blir ikke medmennesker for oss lenger. Krig og vold mot disse menneskene fremstår som logisk og nødvendig» (Wilhelmsen, 2020). Wilhelmsen illustrerer dette med hvordan terrorister blir representanter for resten av befolkningen fra et land eller et område. Dermed legitimeres avstanden mellom «oss» og «de andre» gjennom denne forståelsen, fordi fortellingen om et folk er basert på et fåtallig terrorister. Bestemte særtrekk hos et folk eller bare hos et fåtallig personer og enkelthendelser blir negativt fremhevet og danner med det som Wilhelmsen kaller en blindsoner (Wilhelmsen, 2020).

I en slik blindsoner får vi ikke med oss de nøytrale eller positive handlingene eller egenskapene hos «de andre», fordi vi har dannet oss et bilde og skaper forventninger ut ifra disse feilaktige bildene. Dermed tolker vi fakta inn i disse forventningene og det bildet vi har dannet oss. Fortellingenes ukritiske innhold eskalere ettersom flere fakta bekrefter deres fordommer. Samtidig blir man blind og ukritisk overfor egne feil og det skapes et samhold innad i egen gruppe. Økt samhold blant «sine egne», eskalerende skepsis og fremmedfrykt for «de andre» skaper et polarisert verdensbilde, som kommer til uttrykk gjennom flere kanaler. Derfor har jeg undersøkt om lærebøkene på ungdomstrinnet kan være en av kanalene som videreformidler fortellingen om en polarisert verden som baserer seg på lukkede fortellinger som ikke åpner opp for nødvendige kritiske spørsmål og perspektivutvidelse.

Som beskrevet tidligere presenterer ofte lærebøkene bare ett perspektiv på en hendelse, en nasjon, folkegruppe eller et styringssett, til tross for at de har mulighet til å lære elevene hvordan «vi» forteller en del av historien, hvordan det ser ut fra en annen side, hvordan og hvorfor samfunnet utvikler seg og hvor det leder hen. Wilhelmsen mener at lærere burde bruke læreboka som et spill. Vi kan tenke oss at læreboka skal fungere som et spill

som reflekterer den som forteller historien, og stiller oss spørsmålet: Hvordan forteller «vi» denne historien?

Det vil si at du skal bruke læreboka for å undersøke hvordan «vi» formidler historie. Lærere burde være åpne med elevene om at «vårt» perspektiv, altså den læreboka benytter seg av, ikke automatisk er mer virkelig enn noen andre perspektiver. Ved å være bevisst sitt eget perspektiv og at denne ikke er mer riktig enn noen andre, åpnes det opp for andre perspektiver, som er en avgjørende del av ferdigheten kritisk tenkning. Dette kan ses i sammenheng med Ferrer som også mener at lærerne burde bruke læreboka aktivt i arbeidet med kritisk tenkning.

Som sagt handler kritisk tenkning om mer enn å bare være skeptisk. Men uansett hvordan lærebøkene kontekst ser ut, kan lærerne også problematisere og være kritisk til lærebøkene de støtter mye av undervisningen sin på. Lærerne skal ikke viderefremme lærebokas innhold slavisk, uten å stille spørsmål eller uten å være åpen om at innholdet i boka ikke nødvendigvis gir en fullstendig sannhet. Forfatterne som har skrevet læreboka har måttet ta enormt mange valg og hensyn, samtidig som fortellingen i lærebøkene er en tolkning av den kaotiske verden. Som nevnt tidligere, bøkene er ingen fasit, men et sted å søke informasjon i. Dette ble tydelig holdt fram i lærebøker i samfunnsfag på 1990-tallet, særlig med GLOBUS-serien (Skjelbred et al., 2017, s. 370-371).

3.0 Metode

Begrepet metode, kommer av gresk *methodos*, og betyr «å følge en bestemt vei mot et mål». Samfunnsvitenskapelig metode, som er aktuell i denne sammenhengen, handler om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan vi skal analysere denne informasjonen og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16).

Sosiologen Vilhelm Aubert definerer metode slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2012, s. 111). Metoden vi velger å benytte oss av er et middel for å skaffe seg eller etterprøve ny kunnskap. Læren om metode handler om hvordan vi kan undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Den skal også tjene formålet med forskningen og oppgaveskrivingen vi gjennomfører, slik at vårt valg av metode

ikke preges av tilfeldigheter. Metoden er som en verktøykasse vi har til rådighet for å samle inn den dataen vi trenger til forskningen (Dalland, 2012, s. 112).

Dette kapittelet gjør kort rede for den kvalitative forskningsmetoden, tekstanalyse, som er en sjanger innen kvalitativ metode, og diskursanalyse, som er en strategi innen tekstanalyse. Jeg skal videre legge frem valgene som har blitt tatt gjennom prosessen for å vise hvordan jeg har arbeidet med å få inn nødvendig datamateriale, og hvordan jeg har tolket resultatene av analysen.

3.1 Kvalitativ metode

For å kunne samle inn datamaterialer som ville svare best med tanke på oppgavens problemstilling, ble det naturlig å velge tekstanalyse, som er en kvalitativ metode. I en kvalitativ metode får forskeren mulighet til å gå dypere inn i materialet som skal hentes inn, og legge til sin egen tolkning av disse.

Kvalitative metoder er fleksible, som betyr at de i større grad tillater spontanitet og tilpasset samhandling mellom den som forsker og deltar (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17). Kvalitative metoder skal fange opp mening og opplevelse vi ikke kan tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Dalland legger frem kvalitative metoder som preget av følsomhet, dybde, nærhet, helhet, det særegne og hvor deltaker-forholdet er sentralt (Dalland, 2012, s. 113). Kvalitative metoder stiller åpne og personlige spørsmål, som gir deltakeren mulighet til å avgi et svar basert på egne følelser og meninger, istedenfor at de skal passe inn i et overordnet spørreskjema. Med åpne spørsmål til deltakeren åpnes også muligheten for å få de særegne, detaljerte svarene, som ikke vil være sammenlignbare med andre deltakers svaravgivelser (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 17).

Tekstanalyse er en metode innen kvalitativ forskning. Grunnen til dette er forskerens mulighet til å tolke dokumentet som skal studeres, og gi materialet en dypere mening. Teksten gis mening først når den som leser den tolker den og eventuelt formidler den videre. Tolkningsarbeidet kan medgi teksten mange og svært ulike meninger, hvor ingen svar kan anses som korrekte eller feil. Den som leser en tekstanalyse må være bevisst på at den ikke er en fasit, men et sted å søke informasjon i.

Og hvis vi trekker inn kritisk tenkning i dette poenget, ser vi at det også her er nødvendig at leseren er kritisk og problematiserer innholdet i tekstanalysen. Når den som analyserer skal undersøke lærebøkene på ungdomstrinnet må forskeren på et etisk korrekt grunnlag tolke og vurdere bøkens innhold, fordi det ikke er entydige svar i bøkene.

Forskeren må selv lete i teksten etter det forskeren vil ha svar på, uten å ha lukkede eller ensidige dommer eller forhåndsbedømmelser med i prosessen så langt det lar seg gjøre. Det samme gjelder den som skal lese rapporten. Ellers ville kritisk tenkning spille fullstendig falitt i denne sammenhengen.

Jeg ønsker å påpeke at alle mennesker, også forskere, har utviklet et sett med dommer og forhåndsbedømmelser. Dette behøver ikke nødvendigvis å være negativt. Faktisk ville ikke tolkningsarbeidet vært mulig dersom forskeren ikke brukte kunnskapene de har tilegnet seg på forhånd. Med andre ord er det avgjørende for tolkningen av de innsamlede dataene at forskeren bruker spekteret av forhåndskunnskaper for å kunne gi dataene mening for den som skal lese.

3.2 Valg av tekstanalyse som metode

Stort sett har formidling av historie foregått gjennom tekst, og tekster har hatt en sentral plass i historisk metodologi. Når man velger metode for å svare på et forskningsspørsmål, er det naturlig å vurdere hvordan man skal få tak i datamaterialene som behøves for å komme i mål og svare på oppgavens problemstilling. Kvalitative metoder er fremdeles den mest brukte metoden for å undersøke formidlingen av historie gjennom tekster (Andersen, Rosland, Ryymin & Skålevåg, 2012, s. 101). De kvalitative metodene tolker meningsinnholdet i det historiske materialet som skal undersøkes.

I arbeidet med å undersøke om lærebøkene åpner eller lukker for problematisering og kritisk tenkning i lærebøkene har det vært naturlig å foreta en tekstanalyse av lærebøker skrevet fra LK06 og til i dag. Dette fordi jeg ønsker å undersøke lærebøkene brukt i dagens skole de siste årene. Problemstillingen avgrenser også tekstanalyse til å dreie seg om lærebøker i samfunnskunnskap og historie på ungdomstrinnet.

Det er også vanlig å omtale tekstanalyse som dokumentanalyse. Christoffersen og Johannessen (2018, s. 87) beskriver begrepet dokument som alle de skriftlige kildene som er relevante for forskeren og for oppgaven, og «beskrives som alle bevarte nedtegnelser av personers tanker, handlinger eller skaperverk». I denne aktuelle oppgaven er tekstene eller dokumentene, i dette tilfellet lærebøkene, hovedkilden for problemstillingen. Dermed er det problemstillingen som er den grunnleggende bakgrunnen for valget av metode som skal samle inn den mest relevante dataen.

For å finne datamateriale som svarer på problemstillingen valgte jeg en strategi som skulle gjøre arbeidet enklere og mer oversiktlig. Utgangspunktet ble å velge lærebøker fra tre

av de mest brukte lærebokseriene i samfunnsfag på ungdomstrinnet fra LK06. På denne måten ville jeg få et representativt utvalg som dekker store deler av lærebokbestanden i den norske skolen. Disse tre lærebokseriene ble *Matriks*, *Underveis* og *Nye makt og menneske* utgitt i 2006, 2008 og 2016.

Med dette utgangspunktet valgte jeg å analysere alle lærebøkene for alle fagene på hvert trinn for å skaffe en oversikt over temaene, og plukket ut temaer som viste seg å være mer interessante for problemstillingen enn andre. Etter hvert gikk jeg bort fra lærebøkene på niendetrinn og historiebøkene på åttendetrinn da det ikke tilfredsstilte som datamateriale til undersøkelsen. Temaene som etter hvert ble valgt for å svare på hvordan Vesten omtales i lærebøkene med tanke på kritisk tenkning, utdypes nærmere i kapittel 3.5.

Videre valgte jeg å vurdere lærebøkens innhold, retoriske grep, stil og tone. På 1990-tallet kom det en endring som skulle bli omtalt som «den språklige vendinga» (Andersen et al., 2012, s. 102). Endringen innebar at historikerne ikke lenger så på språket som et bilde av virkeligheten, men som en noe som er verdt å undersøke i seg selv. Nå skulle man undersøke hvordan meninger blir dannet i selve tekstene. Dette er helt sentrale deler av arbeidet med å undersøke om lærebøkene på ungdomstrinnet i samfunnsfag åpner eller lukker for kritisk tenkning.

Andersen et al. (2012, s. 102) sier videre at det finnes to framgangsmåter for å systematisere språket brukt i tekster: representasjonsanalyse og diskursanalyse. Det er diskursanalyse som er mest sentral for lærebokanalysen i denne oppgaven, som er en strategi innenfor tekstanalyse. Diskursanalyse forstås som sosiale og kulturelle handlinger (Andersen, et al., 2012, s. 108), fordi «En diskurs er et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket, og som definerer hva som kan sies om et gitt tema» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 91).

Nøkkelordet og kjernen til diskursanalyse er språket vårt. Språket er det verktøyet mennesket bruker for å gi verden mening. Bergström og Boréus definerer diskurs som «en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst- samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten» (Bergström og Boréus, gjengitt av Bratberg, 2014, s. 29). Den sosiale konteksten er i dette tilfellet lærebøkene som er et resultat av læreplanene fra LK06, og undervisningen i skolen som er basert på dem. Diskurs viser ikke bare til det konkrete som blir skrevet i lærebøkene, men også rammene for hva som er rimelig å skrive i denne konteksten (Bratberg, 2014, s. 29).

Diskursanalyse er opptatt av hvordan mennesker kategoriseres, og deres handlingsmuligheter på bakgrunn av kategoriene, og handler om å analysere tekstens ytringer

og utsagn. Her er undersøkelsene av ordenes betydning sentralt, fordi virkeligheten er sosialt konstruert gjennom språket vårt (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 91). I en diskursanalyse rettes forskerens oppmerksomhet mot hvordan språket skaper, speiler, og opprettholder kollektive forestillinger. Først og fremst skal analysen gi oss innsikt i forestillingene som er grunnlaget for teksten. Med andre ord handler diskurs om strukturene som gir teksten vi leser en mening (Bratberg, 2014, s. 30). Dette er sentrale deler av mitt arbeid med å undersøke om lærebøkene på ungdomstrinnet i samfunnsfag åpner eller lukker for kritisk tenkning.

3.3 Forskerens etiske ansvar under tekstanalyse

«For å sikre en holdbar analyse bør det gjøres tydelig hvilke dokumenter som undersøkes, og med hvilke analytiske verktøy» (Bratberg, s. 54). Åpenhet rundt forskningens metode for å samle inn datamaterialene som utgjør grunnmuren for analysen, er viktig for å sikre oppgavens troverdighet.

Det finnes en rekke utfordringer og fallgruver i enhver metode forskeren benytter seg av for å løse et forskningsspørsmål. Uansett hvilken metode forskeren bruker, behøver han eller hun å være etisk bevisst. Det gjelder også tekstanalyse. Alle drar vi med oss tidligere erfaringer som utvikler seg til holdninger og fordommer. Disse er stort sett en fordel når vi arbeider med en tekstanalyse, fordi vi benytter oss av disse for å forstå innholdet og betydningen i en tekst. De er en del av den verktøykassen vi bruker når vi skal tolke.

Jeg ønsker å påpeke at alle mennesker, og særlig forskere, har utviklet et sett med fordommer og forhåndsbedømmelser. Dette behøver ikke nødvendigvis å være negativt. Faktisk ville ikke tolkningsarbeidet vært mulig dersom forskeren ikke brukte noe av kunnskapene de har tilegnet på forhånd. Med andre ord er det avgjørende for tolkningen av de innsamlede dataene at forskeren bruker spekteret av forhåndskunnskaper for å kunne gi dataene mening for den som skal lese.

Forskeren har et behov for å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne utføre selve analysen. Dersom forskeren aldri hadde tilegnet seg erfaringer for å kunne utføre dette arbeidet, ville også analysearbeidet blitt umulig fordi vi ikke hadde hatt verktøy i verktøykassen som vi kan bruke for å gjøre tolkningsarbeidet best mulig. Det blir vanskelig å bygge et hus uten spiker og hammer, og det blir vanskelig å samle inn data og tolke disse uten å ha kunnskapene og egenskapene for å samle inn troverdige data som kan svare på problemstillingen på best mulig måte.

Holdninger og fordommer vi har utviklet gjennom livets løp kan også hindre oss i å få frem tekstens egentlige betydning, det den var ment å fortelle, fordi vi ser etter spesifikke detaljer i teksten. Da ville forskeren ha lagt lukkede og ensidige føringer på datamaterialet, og tolkningen av disse.

Hvis vi fremdeles bruker en verktøykasse som metafor for metoden i en tekstanalyse kan vi se for oss at verktøyene i kassen er ulike metoder for å kunne svare på en problemstilling. Kanskje velger du en hammer, fordi du tenker at det verktøyet er det beste for å spikre noe. Det ville derimot vært ineffektivt å bruke en hammer hvis du skal sage av noe, da ville det vært hensiktsmessig å velge en sag. Det er dette metode handler om: å velge den metoden, det verktøyet, som egner seg best for å kunne svare på problemstillingen. Videre vil det å kunne svare på en problemstilling kreve at forskeren får gode data som er tilstrekkelig for å kunne avgi og begrunne et svar. Jo bedre data forskeren har, jo bedre er grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen.

Som nevnt tidligere er kvalitative forskningsmetoder fremdeles den mest brukte metoden i historieforskningen. Men akkurat hva historikerne har undersøkt og tolket i tekstene har variert mye over tid. Dette er en sentral del av min lærebokanalyse, nemlig å selv være kritisk til rammene lærebøkene har blitt skrevet i, her inngår blant annet tid og kontekst. Kritisk tenkning i dette arbeidet innebærer viktigheten av å være kritisk til kilden som formidler. Virkeligheten blir klarere når leseren er bevisst på at kilden kan inneholde feil og være påvirket av ideologiske forvrengninger (Andersen et al., 2012, s. 102).

3.5 Analysemetode

Analyseprosessen av lærebøkene har vært todelt, som deles inn i en datainnsamlingsprosess, og dataanalyse. Siden datainnsamlingen var den innledende prosessen til oppgaven starter jeg med å legge frem denne først.

3.5.1 Datainnsamling

For å få den nødvendige oversikten over lærebøkene og deres innhold startet jeg med å lese grovt igjennom alle lærebøkene som var tilgjengelig. Denne prosessen handlet ikke om å samle inn data, men å lese igjennom alt av brødtekst, tilhørende spørsmål både i teksten og bakerst i kapitlene, se på bilder og illustrasjoner og hvordan bøkene var bygget opp. Enkle notater ble gjort underveis, for å skaffe meg en oversikt over det relevante innholdet og for å gjøre interessante punkter lettere tilgjengelig.

Notatene ble skrevet i en tabell. Denne tabellen ble ferdig utformet underveis i datainnsamlingen. Den ble endret på ut ifra innholdet i datamaterialene som ble samlet. Jo mer tekst som ble samlet inn, jo tydeligere ble også mønsteret med tanke på hvilke temaer jeg skulle rette søkelyset mot. Den endelige tabellen ble seende slik ut:

Åpent	Nøytralt	Lukket

Bøkene fikk hvert sitt word-dokument og kapitlene fikk egne tabeller. Til å begynne med leste jeg gjennom alle kapitler og temaer, men etter hvert ble det tydelig hvilke temaer jeg fant mest relevant innhold på, og jeg rettet så søkelyset mot kapitler som konsentrerte seg om disse. Temaene har i ettertid av datainnsamlingen blitt kalt: *styresett, Midtøsten, og avkolonisering*.

Temaet styresett handler om hvordan nasjoner styres og hvilke systemer de settes inn i. Typisk her er hvordan forfatterne forteller om demokratiske, autoritære og totalitære regimer. I tillegg i temaet styresett, inngår økonomiske systemer, som kapitalisme og kommunisme. Midtøsten-temaet konsentrerer seg om konfliktene i området etter andre verdenskrig og internasjonal innblanding, hvor også terror er en sentral del. Avkolonisering handler om koloniens frigjøring etter andre verdenskrig, med hovedvekt på Afrika og Sørøst-Asia.

Raden «Åpent» tilsier de faktaopplysningene som åpner opp for problematiserende undervisning og kritisk tenkning. Faktaopplysningene som ble plassert i «Åpent» oppfattes åpnende for flere perspektiver på historiske hendelser og en åpenhet om at perspektivet/perspektivene lagt frem i den aktuelle boka ikke nødvendigvis er den eneste korrekte. I raden «Åpent» vil også faktaopplysningene diskutere kritisk tenkning, og legge opp til at leseren også skal gi sin egen vurdering, ikke bare få utdelt en «fasit». Ved åpne faktaopplysninger (her inngår brødtekst, illustrasjoner, overskrifter etc.) legger ikke forfatteren lukkende eller ensidige føringer på leserens forståelse.

Motsatt er «Lukket» raden med ensidige og isolerte faktaopplysninger som lukker igjen muligheten for å problematisere og kritisk vurdere informasjonen som blir gitt. Opplysningene som havnet her la ikke opp til flere perspektiver, de legger ikke opp til kritisk tenkning og fremstår som det eneste riktige svaret.

Raden «Nøytralt» var ikke en del av den opprinnelige tabellen, men det ble behov for en nøytral rad underveis i datainnsamlingen da det etter min forståelse dukket opp en rekke faktaopplysninger som kunne tolkes som både åpne og lukkede. Dette fordi disse faktaopplysningene er i større grad avhengige av læreren som bruker læreboka som et verktøy i undervisningen, og som i større grad påvirkes av forkunnskapene til elevene som skal lese og tolke budskapet.

I noen av bøkene var det masse relevant datamateriale, mens i andre var det mindre. De bøkene som det ble funnet mindre relevant datamateriale som også tatt med i analysen, er med av den grunn at de hadde noe å bidra i oppgaven med. At det fantes lite datamateriale er fordi pensumet ikke la opp til temaer med den relevante dataen. For eksempel ble det skrevet mye mer om avkolonisering og Midtøsten i lærebøkene på tiendetrinn enn åttendetrinn. Men lærebøkene på åttendetrinn inneholdt mer om styresett.

Det var også forskjell på historiebøker og samfunnskunnskapsbøker. Temaene avkolonisering og Midtøsten ble naturligvis gjort rede for i historiebøkene, mens styresett fikk større plass i samfunnskunnskapsbøkene. Dette er de mest betydningsfulle årsakene til at analysen inneholder det antallet bøker som den gjør. Derimot skal ikke analyserapporteringen settes opp etter den enkelte læreboka, eller lærebokserien, men samlet ut ifra resultatene av dataanalysen etter tema.

3.5.2 Dataanalyse

Det ble etter hvert store mengder datamateriale etter datainnsamlingen av tolv lærebøker i samfunnsfag. Det ble naturligvis et behov for å trekke ut de viktigste materialene innenfor temaene *styresett*, *Midtøsten* og *avkolonisering*. I denne analysedelen gikk jeg igjennom alle notatene jeg hadde gjort meg i datainnsamlingen, og plasserte materialet i en ny tabell organisert etter tema. Altså bevegde jeg meg bort fra å organisere materialene i lærebøker og serier, og over til temaene. Alt ble samlet i ett dokument. Tabellene hadde denne utformingen:

Bok	Åpen	Lukket

I raden «Bok» skrev jeg opp i hvilken bok og på hvilken side jeg hadde funnet det enkelte datamaterialet som jeg mente var sentral for problemstillingen. Under raden «Åpen» plasserte jeg datamaterialer jeg mente bidro til å åpne teksten for problematisering, perspektivutvidelse

og kritisk tenkning. Motsatt plasserte jeg datamaterialet jeg mente bidro til å lukke teksten for problematisering, perspektivutvidelse og kritisk tenkning i raden «Lukket». På denne måten fikk jeg bedre oversikt over datamaterialene, og jeg fikk organisert materialet i temaene de hører til i. Jeg valgte å ikke ha med raden «Nøytral» slik som i datainnsamlingen. Dette for å skape oversikt og fordi det ikke var nødvendig etter at jeg hadde valgt ut de viktigste datamaterialene i innsamlingen. Det datamaterialet som likevel kunne tolkes som både åpne og lukkede ble plassert i begge rader.

På denne måten ville jeg få oversikt over det innsamlede datamaterialet, for å vurdere om teksten åpner eller lukker for kritisk tenkning, og sikre at jeg hadde nødvendig datamateriale for å kunne svare på problemstillingen.

4.0 Analyserapport og drøfting

Dette kapittelet omfatter analyserapportering av datamaterialet i de tre utvalgte lærebokseriene *Matriks*, *Nye makt og menneske* og *Underveis* med det formålet å undersøke om disse bøkene åpner eller lukker for problematisering og kritisk tenkning i samfunnsfag. Bøkene jeg har analysert er fra disse tre seriene og innretter seg mot 8-10. klasse. Disse ble alle skrevet etter læreplanen fra 2006, LK96. *Matriks* og *Underveis* er de eldste bokseriene, og bøkene kom ut i 2006 og 2008. *Nye makt og menneske* er den nyeste av bøkene, og kom ut i 2016-2017. At det er rundt ti år mellom de eldste lærebøkene og de nyeste kan hindre denne oppgaven i å undersøke hvordan lærebøkene forholder seg til kritisk tenkning. Men det er ikke en del av problemstillingen å ta hensyn til når bøkene ble skrevet, da det mest sentrale er at bøkene ble skrevet etter læreplanmålene fra LK06. Dette er lærebokserier som er mye brukt i skolen den dag i dag, og derfor er de gjeldende for denne oppgaven, uavhengig av når de ble skrevet.

Analysen vil deles inn i de nevnte temaene som datamaterialene er satt inn i: styresett, Midtøsten og avkolonisering. Funnene fra analysen sees i sammenheng med det teoretiske rammeverket og ytterligere diskusjon vil finne sted der det er hensiktsmessig.

Analysen vil altså ta utgangspunkt i de tre temaene styresett, Midtøsten og avkolonisering uavhengig av hvilken lærebok eller fra hvilken bokserie de blir funnet i. For eksempel vil jeg ta utgangspunkt i styresett og legge frem funnene fra lærebøkene som handler om temaet og diskutere disse opp mot det teoretiske rammeverket i oppgaven. Noen av datamaterialet er samlet inn i kapitler som eksplisitt tar for seg temaet, for eksempel er avkolonisering gjennomgående i kapitlene om den kalde krigen. Andre funn kommer fra

andre steder i boken som likevel sier noe om temaet selv om hovedtemaet handler om noe annet. Demokrati er et tema som finnes over alt i alle bøker.

4.1 Styresett

I den første delen av analysen har jeg sett på hvordan lærebøkene og forfatterne formidler informasjon rundt nasjoner og kontinenters styresett. Dette innebærer en vurdering av hvordan forfatterne forteller om de enkelte styresettene, sammenligning mellom disse, og i hvilken grad bøkene tar hensyn til kausale sammenhenger.

Gjennom datainnsamlingen ble det tydelig at det er to undergrupper som skiller seg ut i temaet styresett. Den ene er demokratiopplæringen, og den andre er kommunisme og kapitalisme som styresett og økonomisk system. Selv om kommunisme er et styresett og kapitalisme er et økonomisk system, ser jeg kommunisme og kapitalisme i sammenheng med det overordnede temaet styresett. Årsaken til dette er fordi det er et tradisjonelt vestlig og østlig system som har fått stor innvirkning på nasjoners styresett. Videre skal datamaterialene rundt disse styreformene legges fram.

Bakgrunnen for analysen av lærebøkernes omtale av styresett er problemstillingen til oppgaven. Den legger opp til at analysen skal undersøke om forfatterne av lærebøkene problematiserer demokrati som styreform, om de legger opp til refleksjon og kritisk tenkning av alle styreformene, inkludert totalitære styreformene. I denne delen blir det også naturlig å bruke begrepet balanse. Dette innebærer at det er nødvendig å se på balansen mellom positive og negative formuleringer for de ulike styresettene. Altså vurderes mengden av én faktor opp mot en annen, fordi det blir vanskelig å karakterisere noe som kritisk tenkning, dersom en lærebok skriver ti sider om demokratiets fordeler, og en halv side med svakheter. Skal vi konkludere med at teksten legger opp til problematisering og kritisk tenkning, må denne balansen vurderes. Først ut er demokratiopplæringen.

4.1.1 Demokrati er best, ingen protest?

Flesteparten av lærebøkene i dette utvalget har egne kapitler om demokrati, mest representert i samfunnskunnskapsbøkene. Men også historiebøkene skriver om demokrati, selv om demokrati i historiebøkene ligger mer løst gjennom hele boken, og ikke har egne kapitler. Likevel viser mine undersøkelser at mangelen på definisjon av demokrati er en gjenganger. *Underveis Samfunnskunnskap 8-10* starter kapitlet om demokrati på side 87 med historisk redegjørelse. Kapitlet starter med demokratiet i stoismen, middelalderen, og fortsetter med

moderne historie, hvor liberalisme, Opplysningstid og den norske Grunnloven fra 1814 står i forfatterens søkelys. Deretter handler kapittelet om hvordan demokratiet i praksis fungerer i Norge.

I *Underveis'* samfunnskunnskapsbok finner vi ingen definisjon til demokratibegrepet. I *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap* derimot gjøres demokratibegrepet tydeligere rede for, selv om det heller ikke her finnes en enkel «dette regner vi som et demokratisk land». Først skriver forfatterne på side 23 at det ikke finnes to like demokratier i verden, at det er ulikt hvor demokratisk et land er, og fortsetter med å gjøre rede for demokratiske kjennetegn. I delen om de demokratiske kjennetegnene inngår overskriftene «Frie og hemmelige valg», «Allmenn stemmerett», «Flertallsstyre», «Garanti for mindretallets rettigheter», «Garanti for grunnleggende rettigheter og friheter», «Rettsikkerhet» og «Velferdssamfunn» (s. 23-25). Dette er de faktorene forfatterne forteller kjennetegner et demokrati, og utdyper disse.

Matriks har ingen egne kapitler for demokrati, og heller ingen eksplisitte deler om demokrati. Forfatterne har valgt å innlemme demokrati i kapittelet om makt i *Matriks 8 Samfunn*. Her blir ikke demokratiet definert, da hvordan demokratiet i Norge fungerer i praksis får oppmerksomheten. Mer om maktkapittelet senere.

Det blir til sammen skrevet mange sider om demokrati, uten at demokratiets grunnleggende prinsipper, som allmenn stemmerett og folkestyre, trekkes frem. Et eksempel på dette er *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap* i kapittel 2 «Styre folket- eller folkestyre?». Innledningen fremhever at kapittelet skal ta for seg de ulike måtene å styre et folk på. Demokrati blir detaljert gjennomgått over 20 sider, mens diktatur får én halv side. At demokrati og diktatur i så stor grad blir ulikt redegjort for, gjør det vanskelig å konkludere med at styresettene blir problematisert på likt grunnlag i utgangspunktet. Basert på mine undersøkelser er det lite problematisering å finne både i delen om demokrati og om diktatur uansett. På s. 26-27 åpner forfatterne opp for at demokratiet også har svake sider, og legger her frem at både USA og Storbritannia styres gjennom få og store partier, og sammenligner dette med Norge som har mange små partier. De sier også at ingen demokratier i verden er like, og ikke alle er like demokratiske.

I tillegg til mangelen på definisjon av demokrati, skriver ikke forfatterne, ifølge mine undersøkelser, hvilke krav de setter for hva som karakteriseres som et demokratisk land. Ofte blir et land som har stemmerett automatisk karakterisert som demokratisk. Demokrati i lærebøkene oppleves som noe enten eller. Enten er landet demokratisk eller ikke.

Utfordringen i dette ligger i om det er representativt for virkeligheten. I *Underveis Historie 10*

gjøres EU detaljert rede for. Men her skriver forfatterne på side 110: «EU har bidratt til å sikre demokratiet i Europa, for det er bare demokratiske stater som får lov til å bli medlem». Videre utdypes ikke denne påstanden og forfatterne gjør ikke rede for hvordan de kan påstå at demokratiet i EU er sikret.

4.1.2 Demokrati i større sammenhenger

For hva med medlemsland av EU som Polen og Ungarn, hvor det er stemmerett, men domstolene, ytringsfriheten og uavhengige medier har forsvunnet, og derfor mangler også rammeverket for demokrati (Wikforss, 2021)? Ungarn og Polen er dermed ikke særlig demokratiske, selv om de har stemmerett. Så har EU klart å sikre demokrati i alle sine medlemsland, også innad i organisasjonen? Hva slags demokratiske prinsipper fronter egentlig EU, og hvilke utfordringer finner vi i denne sammenhengen? Dette er sentrale spørsmål som ville vært nødvendig at forfatterne i *Underveis Historie 10* gjorde rede for, for å åpne fortellingen om EU og demokratiske praksiser for kritisk tenkning.

Forfatterne i *Underveis Historie 10* åpner litt opp om utfordringer i forbindelse med en slik organisasjon på side 111, og peker på svakheter ved demokratiet i EU. De skriver: «Mange er redde for at EU skal utvikle seg til en slags superstat, der en liten elite bestemmer». Forfatterne peker dermed på utfordringen med et representativt demokratisk styresett hvor det bare er et fåtall som har makt til å bestemme over en hel befolkning. Hvorfor mange er redde for at EU skal utvikle seg til en superstat, gjør ikke forfatterne grundigere rede for.

Nye makt og menneske 10 Historie gjør rede for frihandelsavtaler på en mer generaliserende måte, og bruker ikke EU, WTO eller FN som eksempler for å fortelle om demokratiske internasjonale organisasjoner. Som sagt er denne delen i større grad generaliserende, og tar tak i fordelene og utfordringene ved et slikt system og setter det i et større perspektiv:

Når en vare krysser en landegrense må det ofte betales toll. Ofte oppretter to eller flere land frihandelsavtaler for å fjerne eller redusere toll og andre handelshindringer for varer som kommer fra et av landene som er part i avtalen (...) Slike avtaler er gode for de landene som samarbeider. Samtidig fører disse avtalene til at land som ikke er en del av frihandelsavtalene, ikke får eksportert varer til landene som er omfattet av disse avtale fordi de rett og slett blir utestengt.

Forfatterne unngår å basere fortellingen om demokratiske organisasjoner på europeisk eller vestlig historie, ved å videreformidle generelle og universelle faktaopplysninger som bidrar til

at leseren kan se sammenhenger på globalt nivå, eller med Lunds ord: se og forstå «det store bildet» av globale prosesser i fortiden og nåtiden.

Resultatene av denne undersøkelsen viser at fortellinger lik den over om frihandelsavtaler, bidrar til å øke elevens forståelse for større globale sammenhenger. Elevene lærer om årsakene til hvorfor samfunnet ser ut som det gjør. Forfatterne legger frem konsekvensene av frihandelsavtaler både for de som er en del av dem, og de som holdes utenfor. I tillegg forklarer også forfatterne hvorfor nasjoner velger å inngå slike handelsavtaler. Dette bidrar til å skape sammenheng mellom de globale samfunnsfunksjonene, og på denne måten øke elevenes historiebevissthet. De vil forstå at toll og frihandelsavtaler er konstruert av oss mennesker, og at verden ikke nødvendigvis behøver å være innrettet etter et slikt system. Elevene får dermed innsikt i konsekvensene av å ikke være en del av det systemet vi selv er en del av, og dermed økes deres historiebevissthet. Med Børhaug og Christophersens ord er dette viktig for å utvikle et realistisk samfunnsbilde, og ikke en lukket og ensidig forståelse av verden (2012, s. 16).

Når det gjelder problematisering og kritisk tenkning om styresett i *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap*, er dette det beste eksempelet vi finner. Læreboka diskuterer ikke styrker og svakheter ved hverken demokrati eller diktatur. Resultatene av dataanalysen viser at ulike perspektiver og synspunkter uteblir i denne sammenhengen, og styresettene blir ikke problematisert. Derimot blir demokratiets styrker fremhevet, og svakheter uteblir i denne fortellingen. Leseren blir dermed i liten grad utfordret til å reflektere og tenke kritisk om demokratiet som styreform.

Datanalysen viser at felles for lærebøkene er hvordan diktaturets svakheter blir fremhevet i fortellingen om styresett, og at andre perspektiver ikke utfordrer informasjonen som blir gitt. Leseren blir med andre ord ikke utfordret til å reflektere og problematisere rundt diktaturets prinsipper. I denne situasjonen kunne lærebokforfatterne lagt opp til å sammenligne disse styreformene, og vurdere deres styrker og svakheter, gjerne i forhold til hverandre. Denne balansen gjenspeiler seg bakerst i kapittelet i *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap* hvor forfatterne stiller leseren 17 oppsummerende spørsmål. 15 av disse handler om demokrati, og to av de om diktatur. I den oppsummerende delen av boka er det også fire oppgaver som leseren i mer aktiv grad skal undersøke, og alle disse fire oppgavene handler om demokrati. Datamaterialet som ble samlet inn til denne analysen viser at faktaopplysningene oppleves isolerte, ensidige, og de åpner ikke opp for andre perspektiver enn de som legges frem i *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap*.

Isolerte faktaopplysninger kan, ifølge Børhaug og Christophersen, ikke være problematiserende, og derfor ikke kritisk tenkning (2012, s. 19). De mener at enkeltopplysninger må forstås i den sammenhengen de inngår i. Å se på en lang rekke med isolerte faktaopplysninger er ikke å gi innholdet mening. Men virkeligheten er, ifølge White, et mylder av enkelthendelser og isolerte begivenheter (Norland, 2003, s. 15). Det er historiefremidleren som tilfører den kaotiske verdenen mening gjennom sin tolkning av historien, og formidlingen av den. Spørsmålet er da om dette gjenspeiler seg i lærebøkene.

Resultatene av dataanalysen viser at isolerte faktaopplysninger i temaet styresett forekommer ofte. I *Underveis Samfunnskunnskap 8-10* skal forfatterne innlede Del 3 som handler om demokrati og maktfordeling, og skriver dette på side 85:

Norge er et av verdens beste land å bo i, det har internasjonale rapporter dokumentert. Og hvis vi løfter blikket ut over landegrensene våre, må vi vel innrømme det: Vi rammes verken av hungersnød eller krig, og de fleste fanges opp av sosiale ordninger og trygder hvis noe skulle skje med dem. Men hva kommer det av at vi kan kalle Norge et velorganisert og demokratisk samfunn? Har vi utviklet ideer og systemer helt av oss selv, eller er vi blitt påvirket av andre, og i så fall hvilke?

Norge blir presentert som verdens beste land å bo i, uten at det legges frem perspektiver som kan bekrefte eller avkrefte denne påstanden. Det er en faktaopplysning som ikke viser til kilder, eller gjøres ytterligere rede for. I tillegg til at faktaopplysningen er isolert for andre perspektiver, og ikke viser til kilder som kan gi påstanden troverdighet, er det en svevende påstand som ikke egentlig sier noen ting om noe som helst. Det sier ikke noe om levestandarden i Norge, eller hvilke kriterier forfatterne har satt for å kunne si at de som bor i Norge har det bra, og heller ikke hvordan det er å bo i Norge i forhold til andre land. Forfatterne påpeker at vi bare kan se rett utenfor vår egen landegrense for å se at andre ikke har det like bra som oss. Men dette er relative påstander. Fordi påstanden sier ingenting om hvordan det er å leve i hverken Norge eller i andre land. Det er heller ikke sann at bare fordi man bor i Norge, så har man det bra, eller motsatt, at bare fordi man bor utenfor Norge, så har man det ikke bra.

For eksempel ligger den globale, gjennomsnittlige selvmordsraten på 10.6 per 100 000 innbygger. Norge ligger over gjennomsnittet, på 12.2 (FN-sambandet, 2016). Og ifølge Statistisk Sentralbyrå lever nesten 111 000 barn i lavinntektsfamilier med risiko for fattigdom. Det utgjør ca. 11% av alle barn i Norge (Regjeringen, 2020). Å fortelle at Norge er verdens beste land å bo i, uten å problematisere denne påstanden, er ifølge mine undersøkelser en isolert, ensidig faktaopplysning som ikke settes i sammenheng med «det store bildet». Kritisk tenkning blir problematisk i denne sammenhengen. Istedenfor å øke elevenes

historiebevissthet, kan konsekvensen av denne fortellingen bli at elevene utvikler et ensidig og lukket samfunnsbilde både for sitt eget land, men også for andre.

4.1.3 Demokrati, diktatur og makt

Forfatterne av *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap* skal gi eksempler på noen kjente diktatorer på s. 35. Her presenteres Adolf Hitler, Benito Mussolini, Saddam Hussein og Mao Zedong som representanter for denne styreform. På den ene siden oppleves det svært uheldig at disse diktatorene skal være elevenes bilde på diktatur som styreform. Årsaken er at disse fire diktatorene uoffisielt kan regnes som de verste statslederne verden har sett i moderne tid. De er alle ansvarlige for millioner av menneskers død, og har vært den aktive parten i utallige mange tragiske skjebner. Med denne fremstillingen av diktatur, blir følelsen leseren sitter igjen med at en diktatorisk statsleder er lik masse-morder.

Problematisering og flere perspektiver ville bidratt til å rettferdiggjøre et slikt oppsett i fortellingen om diktatur. For er det slik at en diktator, uavhengig av nasjon eller tidsepoke, minner om disse fire diktatorene? Vil det si at alle diktatorer er som disse? Er dermed diktatur bare forferdelig? Finnes det ingen diktatoriske statsledere som har gjort det bra? Og kanskje det mest sentrale i denne sammenhengen: er det ingen fordeler med et diktatorisk styresett? Dette er bare noen av de kritiske spørsmålene en historieforteller kan og burde gjøre rede for, for å unngå en lukket og ensrettet opplæring om styresett.

Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap åpner ikke opp for å problematisere og kritisk vurdere totalitære styreform og diktatorer som statsledere, ifølge mine vurderinger. Dersom vi ser på den andre siden, er alle demokratisk valgte statsledere helt perfekte? Har ingen mennesker lidd under en demokratisk valgt statsleder? Og er demokrati svaret på alle samfunnsmessige utfordringer og menneskelig lidelse? Korrupsjon skjer i alle samfunnshjørner, demokratiske som totalitære, og dermed ville redegjørelse for demokratiets svakheter bidra til å legitimere resten av fortellingen om styresett. Her fins en ubalanse som kan påvirke elevenes forståelse for hvordan stater styres. Åpenhet i bøkene om demokratiets svakheter og diktators styrker er dermed en viktig del av arbeidet med å problematisere ulike styresett for å unngå en ensidig og lukket opplæring.

Matriks bruker gjennomgående i sine lærebøker en god del plass på å skrive om hvordan historie blir skrevet, om kritisk tenkning og nødvendigheten av ulike perspektiver, samtidig som de informerer leseren om at også de som historiefortellere må ta valg. De er generelt opptatt av å diskutere konsekvensene av valg som de som forteller en historie tar.

Ifølge mine resultater er *Matriks* den eneste læreboka som åpent forteller om hvordan de som forfattere skriver historiske fortellinger, noe de også gjør gjennomgående i alle kapitler i både samfunnskunnskapsbøkene og historiebøkene. I *Matriks 8 Samfunn* på s. 77 under overskriften «Ord er også makt» skriver de:

Se på ordene plyndre og lete. Tenk deg at du skal lage en oppgave om vikingene. Hvilket av de to ville du brukt? Det er stor forskjell på om du skriver: «Vikingene dro ut og plyndret» eller «Vikingene dro ut for å lete etter skatter». Valget av ord forteller mye om hvordan du selv ser på vikingene.

Forfatterne gjør leseren bevisst på at måten vi ordlegger oss på, har stor påvirkning på vår forståelse av historien. Her er vi i større grad inne på hvordan Ferrer ønsker at lærerne skal benytte seg av læreboka som en kilde til å søke informasjon i. Ferrer og forfatterne av *Matriks 8 Samfunn* oppleves, ifølge resultatene av analysen, samstemte i at åpenhet rundt hvordan historiske fortellinger produseres, og hvordan disse kan påvirke leserens samfunnsbilde, er nødvendig for å tilfredsstille til kravene om kritisk tenkning i undervisningen.

Denne læreboka har også en annerledes oppsetning enn *Underveis* og *Nye makt og menneske* da de har et kapittel som heter «Makt», istedenfor «Demokrati». Her tar læreboka for seg det meste om makt, fra et mikroperspektiv, til makroperspektiv. Her inngår blant annet demokrati og totalitære styresett. Fortellingen om maktbegrepet problematiseres, hvor både misbruk, nødvendigheten og konsekvensene av makt legges frem. Forfatterne av *Matriks Samfunn 8* starter hele maktkapittelet med å fortelle om Rosa Parks, og tar for seg med dette hvordan enkeltmennesker har makt og kan påvirke samfunnet. De skriver blant annet (s. 30):

Denne ettermiddagen ville Rosa bare hjem fra jobben. Men da hun ble arrestert, skjedde det noe! I byen Montgomery, der Rosa bodde, samlet de svarte seg. De kopierte 35 000 lapper og delte ut på svarte skoler. «Ikke ta bussen på mandag», sto det. Og da mandagen kom, var det ingen svarte på bussen.

Forfatterne bruker flere slike eksempler i kapittelet, og virker opptatt av å fortelle om hvordan det enkelte mennesket kan påvirke samfunnet. Med dette eksempelet trekker forfatterne linjer mellom fortiden, og hvordan elevene som leser boka i dag kan ha påvirkningskraft, noe som er viktig for å øke elevenes historiebevissthet. Og dette virker det som at forfatterne i *Matriks Samfunn 8* er opptatt av. Blant annet skriver de om klesindustrien, og diskuterer hvordan du har makt når du kjøper klær. Først forteller de om en ekte 13 år gammel gutt som heter Baen, og hvordan livet hans som barnarbeider i tekstilindustrien i Laos er. Så skriver forfatterne (s. 35):

Når du skal kjøpe klær, tenker du sikkert på prisen og om klærne er fine. Tenker du noen gang på hvordan de er laget? Om de kan være laget av en som Baen? Når du er i butikken, har du også en slags makt. Dine penger kan

være et ja eller nei! Det kan sammenlignes med et stortingsvalg, bare at du ikke stemmer på et parti, men på en bedrift og hvordan den behandler mennesker og natur rundt seg.

Videre blir makt i mediene gjort rede for, og hvordan vi blir påvirket av det vi ser og hører gjennom mediene. Dermed blir begrepet makt og forståelsen for maktbegrepet på mikronivå gjort nøye rede for, og forfatterne stiller reflekterende og oppfølgende spørsmål for hvert delkapittel. At forfatterne legger frem makt på en generaliserende måte i et mikroperspektiv, makroperspektiv, i demokratisk og diktatorisk sammenheng, bidrar slik jeg tolker datamaterialene til at elevene kan se sammenhenger mellom de ulike samfunnslagene. På denne måten blir makt en del av «det store bildet», istedenfor at elevene får presentert en rekke isolerte faktaopplysninger som ikke kan regnes som kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 19). Hendelsene er ikke sterkt avgrenset i tid og rom, men oppleves universelt (Lund, 2017, s. 42).

Men forfatterne i *Matriks 8 Samfunn* er sterkest på å åpne teksten for kritisk tenkning i delen om makt på mikroperspektivet. Makroperspektivet faller litt igjennom. På side 40 starter forfatterne å gjøre rede for Stortinget og hvordan nasjonalforsamlingen fungerer i praksis. Stortinget gjøres nøye rede for, og breier seg ut over syv sider. Videre handler kapittelet om den norske Grunnloven og kommunene i Norge. Dette skjer frem til s. 54, og deretter er resten av kapittelet en fordypning av det som har blitt gjennomgått hittil. Derimot finnes det lite problematisering og kritisk tenkning av de ulike styreformene utenom maktbegrepet i sin generelle helhet i *Matriks 8 Samfunn*. De formelle praksisene i det norske demokratiet på makronivå gjøres nøye rede for, men mine undersøkelser viser at det ikke diskuteres andre måter å styre et folk på. Forfatterne opptrer ikke kritiske til de demokratiske prosessene i Norge, fordi faktaopplysningene gis til leseren uten at det legges opp til kritisk tenkning. Og fortellingen om demokratiet oppleves perspektivfattig, noe som gjør at fortellingen oppleves som en «fasit».

Undersøkelsene viser at makt på makronivå ikke blir gjort rede for i dette kapittelet. Med andre ord gjøres det ikke rede for andre typer demokratier, for eksempel det amerikanske eller det britiske, og demokratiet blir heller ikke utfordret av totalitære trekk ved et styre. Svakheterne ved det norske demokratiet, for eksempel korrupsjon og ineffektivitet, tas ikke opp i *Matriks 8 Samfunn*. Her er et eksempel som viser at forfatterne ikke lykkes i like stor grad på makroperspektiv som i delen om makt i et mikroperspektiv kritisk tenkning, tatt fra delkapittelet «Hvem bestemmer i kommunen?» (s. 57):

De som bor i kommunen, velger representanter til kommunestyret. Det skjer hvert fjerde år. Antall stemmer et politisk parti får, bestemmer hvor mange representanter partiet får i kommunestyret. De som sitter i

kommunestyret, har som regel en vanlig jobb, og bruker fritiden til å drive politikk. De ønsker å påvirke det som skjer i kommunen, de ønsker å jobbe med saker de mener er viktige. For å få til det må de søke makt, og en som sitter i kommunestyret har makt.

4.1.4 Religion og styresett

Resultatene av dataanalysen viser at i lærebøkene fortelling om styresett, blandes religion inn. At religion og styresett påvirker hverandre er velkjent, og ikke et unikt tilfelle med lærebøkene. Ta for eksempel Norge og hvordan kristendommen har påvirket skolesystemet. Skolen har et eget religiøst fag, KRLE, hvor kristendommen er en stor del av faget og dermed kan påvirke danningsutviklingen av elevene. Opplæring i kristendom er også oppført i § 1-1 i Opplæringslova: «Opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Her velger jeg også å trekke inn sosiologen Max Webers tese «Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd» (1995), for å gi ytterligere eksempler på hvordan religion historisk sett har påvirket kapitalistiske systemer. Weber forteller her om hvordan protestantismen bidro til den enorme økonomiske veksten i Vest-Europa i forhold til «resten» av verden, i ettertid av de industrielle revolusjonene. Tanken var at protestantismens ideer om at kun et fåtall kunne oppnå frelse, bidro til at mennesker arbeidet hardt for å være en av de utvalgte. Dette samsvarer godt med kapitalismens prinsipper, som er konkurransedrevet og hvor de dyktigste vil oppnå suksess. I tillegg er det i protestantenes ånd å ikke gå for egen vinning og overøse seg selv med rikdommer, og derfor ble overskudd spart eller investert videre. Dette er også en av de grunnleggende ideene i kapitalismen. Fordi denne ideen fikk protestantene til å jobbe hardere, spare eller investere overskuddet, ble de også viktige brikker i utviklingen av kapitalismen.

Å trekke inn slike eksempler i fortellingen om hvordan religion påvirker en nasjons styresett, eller systemer, er en viktig del av å åpne fortellingen for kritisk tenkning. Opplæringen i styresett blir ensidig og lukkende dersom religion ikke hadde blitt gjort rede for som en sentral del av nasjonale og globale styreformer og systemer. Det anses som en nødvendighet at religion får plass i fortellingen om styresett, fordi religion historisk sett har vært en viktig faktor i utviklingen av nasjoners styre. Siden lærebøkene danner bilder gjennom samfunnskunnskapen forfatterne gjør rede for i fortellingen, som vil utvikle samfunnsbildene til elevene i samspill med andre påvirkninger, er det avgjørende for å danne et realistisk samfunnsbilde at religion blir en del av fortellingen om styresett (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 19-20).

Men i lærebøkene fins en ubalanse når religion og styresett blandes i én fortelling. På den ene siden får særlig islam mye oppmerksomhet når forfatterne skriver om diktatur og teokratiske styreformer. På den andre siden blandes ikke religion inn i fortellingen om demokratiske styreformer. Hva med at demokratiseringen av Norge gjennom 1800-tallet var sterkt religiøst motivert, særlig gjennom Haugianer-bevegelsen, eller hvordan en sterk religiøs elite i Spania, Opus Dei, bidro til å utvikle demokratiet i Spania på katolske premisser (Helsvig, 1998)?

Hvordan islam blir en del av fortellingen om autoritære monarkier ser vi i *Nye makt og menneske 10 samfunnskunnskap* på s. 36. Forfatterne trekker inn islam som en årsak til Saudi-Arabias autoritære monarki, som i denne sammenhengen blir brukt som eksempel på nasjoner med alvorlige brudd på menneskerettighetene:

Saudi-Arabia er et autoritært monarki med en eneveddig konge som styrer landet sammen med sin familie. Politiske partier og fagforeninger er forbudt, og det holdes ikke valg. Religiøse ledere har stor innflytelse, og lovgivningen i landet bygger på en streng tolkning av islamsk rett (sharia). Saudi-Arabia er kjent for flere grove brudd på grunnleggende menneskerettigheter, blant annet grov kvinneundertrykking og fengsling og grusom straff av politiske motstandere av kongefamilien.

Her ser vi et eksempel på hvordan religion får stor betydning i et avsnitt om diktaturer. Det perspektivet som trekkes frem, er hvordan islam oppleves som årsaken til det autoritære monarkiet i Saudi-Arabia. Islam og diktatur blir ofte formidlet som to erteris som henger sammen i disse tre lærebokseriene; er nasjonen muslimsk så er også styret diktatur, og er styret av nasjonen diktatur så er også religionen i nasjonen islam. Resultatene av analysen viser at islam blandes inn i avsnittene om diktatur, enten direkte eller indirekte, mens religion ikke er en del av fortellingen om demokrati i noen av bøkene. Religion blir altså ikke inkludert i fortellingen om demokratiske styreformer, selv om demokrati blir detaljert og nøye gjennomgått i alle tre lærebokseriene. Denne ubalansen hindrer lærebøkene i å danne realistiske samfunnsbilder hos elevene. Fortellingen blir fragmentert, og den kan dermed, slik vi forstår Lund, Børhaug og Christophersens kriterier for kritisk tenkning, ikke utvikle elevenes forståelse for sammenhengene og «det store bildet» om hvordan styresett og religion påvirker hverandre.

Resultatene fra analysen viser en rekke tilfeller hvor islam blir en del av fortellingen om diktatur, men religion ikke ses i sammenheng med demokratiske styresett eller systemer. Med unntak av i *Underveis Samfunnskunnskap 8-10*, på side 102 hvor forfatterne gjør rede for både demokrati og diktatur som styresett. Demokrati og diktatur blir her behandlet på lik måte, de får like stor plass og religion holdes utenfor denne fortellingen. Delvis. I marginen på denne siden skriver forfatterne dette: «Fundamentalister er religiøse personer som anser de

hellige skriftene i Bibelen, Koranen eller Talmud for å være ufeilbarlige sannheter, det vil si autoriteter, eller makter som en må adlyde». Dermed blandes religion likevel inn i fortellingen om styresett, men på like premisser uavhengig av trosretning. Teksten om fundamentalistene oppleves generaliserende, og peker ikke på noen spesiell side av samfunnet. Altså åpner forfatterne opp for at leseren kan forstå at religion kan påvirke hvordan en nasjon styres, og at dette gjelder kristendom, islam og jødedom, og ikke bare én av dem. På denne måten generaliseres forståelsen for at religion og styresett kan påvirke hverandre, uten at den spesialiserer seg mot én religion eller én nasjon (eller område).

Også i *Nye makt og menneske 10 Samfunnskunnskap* ser vi eksempler på at forfatterne ikke bare retter oppmerksomheten mot islam og diktatur, men også kristendommen og teokrati. På side 38 under overskriften «Teokrati» forteller forfatterne at det er to land i verden i dag som regnes som teokratier:

Den ene er Iran hvor statslederen er en ayatolla. Ayatollaen har vide fullmakter til å prege samfunnsutviklingen. Det andre teokratiet i vår tid er Vatikanstaten hvor statsoverhodet er paven. Men Vatikanstaten er i stor grad regulert av italienske lover.

Her ser vi hvordan islam og kristendom, Iran og Vatikanstaten, i stor grad blir likestilt i fortellingen om teokratier, fordi de samme perspektivene legges frem. Forfatterne «henger ikke ut» den ene, og fremmer den andre. I dette tilfellet er den største forskjellen at forfatterne forteller at ayatollaen har all makt i Iran, mens paven er regulert av italienske myndigheter. I tillegg legges det ved et stort bilde av Ayatollah Seyyed Ali Khamenei, og ikke av paven. Men mine undersøkelser kan ikke vise til at dette bildet utgjør en stor forskjell på elevenes samfunnsbilde. At forfatterne forteller at ayatollaen har all makt, og at paven har begrenset med makt, påvirker ikke elevenes forståelse på en ensidig og lukkende måte. Tvert imot viser mine undersøkelser at dette bidrar til å utvikle elevenes realistiske samfunnsbilde.

4.1.5 Kapitalistiske samfunn vs. kommunistiske samfunn

Datamaterialene jeg har innhentet i denne delen er for det meste fra historiebøkene for tiendetrinn, hvor temaet «den kalde krigen» står på pensum. Dette temaet får også mye plass i disse bøkene. Bøkenes oppsett er relativt ulike, og har ulikt søkelys på temaene gjennom forskjellige perspektiver. Her skiller *Matriks* seg ut fordi de har satt opp denne delen av historien gjennom ulike temaer som tar for seg forskjellige aspekter ved den kalde krigen og går frem og tilbake i historien, mens *Underveis* og *Nye makt og menneske* har valgt et

kronologisk oppsett. I tillegg er ikke *Matriks* like detaljert i faktakunnskapene om enkelthendelser, men har større fokus på faktaopplysninger som setter verden i en større sammenheng. Sitatet under viser et godt eksempel på hvordan forfatterne av denne boka setter de økonomiske systemene i større sammenheng, legger frem generaliserende faktaopplysninger, og har med flere perspektiver på kapitalismen og kommunismen slik at fortellingen ikke blir ensidig og lukket (s. 13):

I kommunistlandene hadde staten stor makt over folks liv. Staten hadde full kontroll over økonomien. Fordelen med det var at staten stort sett kunne garantere at alle hadde arbeid, bolig, tilgang på helsetjenester og mat nok til å overleve. Men ofte klarte ikke staten samtidig å sørge for økonomisk vekst, så landene forble relativt fattige. Dessuten hadde folk lite frihet og få valgmuligheter. Kommunistpartiet styrte alt, og politiske motstandere ble forfulgt.

I vest hadde folk større frihet. Alle kunne si hva de mente, og folk bestemte i større grad over sitt eget liv. Men folk kunne risikere å bli arbeidsledige hvis bedriften de arbeidet i, gikk konkurs, og forskjellene mellom fattig og rik var større enn i øst.

Imidlertid går de to andre lærebøkene dypt inn i enkelthendelsene, og det er dermed her de fleste datamaterialene har blitt hentet inn fra.

Underveis Historie 10 begynner kapittelet på en balansert og problematiserende måte, til tross for at bildet som pryder førstesiden taler for amerikansk passivitet og frykt. Forfatterne legger til en bolk helt i starten som heter «Hva er kapitalisme, og hva er kommunisme?» på side 13. Denne bolken minner mye om samme redegjørelse *Matriks 10 Historie* brukte, men er ikke like generaliserende, da forfatterne av *Underveis* i større grad benytter seg av spesialiserte enkeltopplysninger, særlig rettet mot Sovjetunionen. I utdraget nedenfor ser vi hvordan både positive og negative sider ved kapitalismen og kommunismen trekkes frem:

I et kapitalistisk land er det såkalt *fri konkurranse*. De som lager varer, skal konkurrere om å selge mest mulig. Da er det viktig at kundene er fornøyde! Noen vinner og noen taper, og de som vinner, blir rike. Fordelen med dette systemet, som vi kjenner fra vårt eget land, er mange: Kundene kan få billige varer og gode varer, fordi de kan selge fritt (...) Men systemet har også negative sider: De som ikke klarer å produsere det kundene vil ha, går konkurs, ofte med arbeidsløshet som resultat. Ofte har det også vært slik at arbeidere i kapitalistiske land har lidd under dårlige arbeidsforhold, og dårlig lønn (...) I det kommunistiske Sovjetunionen bestemte staten hva som skulle produseres. Staten eide alle fabrikker og butikker. Privat eiendom var ikke tillatt. Det var ingen konkurranse mellom ulike produsenter, men staten sørget for at folk hadde arbeid. Det skulle ikke være store forskjeller mellom fattige og rike. Problemet med dette systemet var at varene sjeldent ble forbedret i særlig grad

Dette avsnittet oppleves på bakgrunn av resultatene av analysen som balansert, og legger frem fordeler og ulemper med begge systemene. Fordi det er det økonomiske systemets prinsipper som blir gjort rede for, oppleves teksten i grunn generaliserende. Siden forfatterne bruker Sovjetunionen som representanter for et kommunistisk system, og hele tiden peker på den historiske konteksten (tid og rom), kan det likevel diskuteres hvor generaliserende denne

fortellingen er. Det er med andre ord begrenset i hvor stor grad denne fortellingen setter de økonomiske systemene i større sammenhenger, og dermed om elevene klarer å trekke koplinger mellom fortiden og nåtiden. Altså er det, etter mine undersøkelser å bedømme, vanskelig å si om denne fortellingen øker elevenes historiebevissthet, fordi kommunisme og kapitalisme fremdeles den dag i dag er høyst aktuelle økonomiske systemer, og ikke bare en historisk begivenhet.

Resten av fortellingen om kommunismen og kapitalismen i *Underveis Historie 10* er ikke like balansert mellom Vesten og Sovjetunionen. USA og Vesten framstilles i stor grad positivt, og kapitalismen legges frem som årsaken til Vestens suksess, uten at fortellingene blir problematisert i særlig grad. Et eksempel på dette er hvordan drivkreftene bak Marshallhjelpen ikke blir gjort rede for. Marshallhjelpen fremstilles som en ren gest for dem som trengte det, uten at de grunnleggende drivkreftene bak denne utenrikspolitikken blir gjort rede for. I virkeligheten var denne lånepolitikken nært knyttet til Washingtons vurderinger av hva som var akseptable regjeringer rundt om i verden, særlig i Europa. Det avgjørende var hvor et land stod utenrikspolitisk. Geir Lundestad skriver dette i denne sammenhengen: «Regjeringer som langt fra var plettfrie i demokratisk forstand, kunne i økende grad regne med støtte om de kjempet mot Sovjet og kommunismen» (Lundestad, 2015, s. 28). Denne hjelpen var et verktøy for å få nasjoner, særlig de som slet etter krigen, og derfor lett kunne bli kommunistisk, over på amerikansk og kapitalistisk side, slik at kommunismens utbredelse og Moskvas innflytelse ville bli svekket. Og det spilte ingen rolle om nasjonene de tilbydde hjelp var demokratiske eller ikke, så lenge de var villige til å hindre kommunismen i å få fotfeste (Lundestad, 2015, s. 28). Dette gagnet USA fordi kapitalsterke nasjoner gjorde dem i stand til å handle amerikanske varer, som igjen ville sikre USA økonomisk framgang.

Disse drivkreftene ved Marshallhjelpen blir, ifølge mine undersøkelser, ikke gjort rede for i *Underveis Historie 10*. Og det er da snakk om at fortellingen beveger seg i tradisjonalistisk retning, fordi amerikanernes utenrikspolitiske aktivitet ikke blir gjort rede for. Tradisjonister ser det slik at USA førte en passiv politikk som ikke provoserte motparten, og det er også opplevelsen i denne fortellingen. Siden drivkreftene til Marshallplanen ikke gjøres rede for i *Underveis Historie 10*, kan vi si at fortellingen nærmer seg tradisjonalistisk retning.

Derimot legger *Matriks 10 Historie* frem flere perspektiver på Marshallplanen, selv om de kanskje oppleves indirekte. De skriver blant annet på s. 21:

Landene fikk tilbud om økonomisk hjelp i form av pengegaver og rimelige lån. Til gjengjeld måtte de bli med i en ny organisasjon (OEEC) som skulle samarbeide om frihandel i Europa. Frihandel innebærer at alle har rett til å kjøpe og selge varer på et fritt marked, og at prisene bestemmes av tilbud og etterspørsel. Dette passet dårlig

med det kommunistiske systemet, der staten skulle bestemme priser og lønninger, og hvor mye som skulle importeres fra andre land.

Forfatterne gjør ikke direkte rede for drivkreftene, altså årsakene til den økonomiske hjelpen, men er gode på å få frem konsekvensene av den, og årsakene til at kommunistiske nasjoner takket nei, eller ikke fikk tilbud. Videre skriver de at dette er årsaken til at Sovjetunionen presset østeuropeiske land til å takke nei til Marshallhjelpen, og at denne økonomiske hjelpen bidro til sterk amerikansk innflytelse på Vest-Europa.

Noen sider senere, på side 25, skriver forfatterne av *Matriks 10* Historie om tradisjonalismen, revisjonismen og post-revisjonismen, for å klargjøre at det finnes ulike måter å fortelle den samme historien på. Dette er noe denne læreboka er åpen om i alle historiske fortellinger, og mine undersøkelser viser at boka derfor ikke lukker for problematisering og kritisk tenkning. Det vil si at når den ikke lukker for problematisering og kritisk tenkning, så åpner den heller opp. Og den åpner særlig opp for elevenes forståelse av historieformidling, og hvordan formidlingen påvirker historien.

Disse tre retningene er eksempler på Whites teorier hvor historiefortelling er historikerens egen tolkning av fortiden, som reflekterer formidlerens ideologiske preferanser, og hvor narrativet har mange likheter med en skjønnlitterær roman. Og siden Ferrer påpeker at elevene skal oppmuntres til økt historiebevissthet gjennom metodekunnskaper og benyttelse av analytiske verktøy, vil det å fortelle og lære om de ulike forskningstradisjonene i denne sammenhengen være viktig for å danne kritisk tenkende elever. Disse retningene viser tydelig hvordan historie forskes på, prosessen bak historieformidlingen og hvordan fortellingen kan påvirke vår forståelse for fortiden, i sammenheng med nåtiden.

Mens historieboka for tiendetrinn til *Underveis* mister balansen og fremstår mer tradisjonalistisk om de økonomiske systemene i etterkrigsårene, er samfunnskunnskapsboka *Underveis Samfunnskunnskap 8-10* annerledes. På side 225 og 227 skriver forfatterne om ideologien liberalismen og markedsøkonomi (som er typisk for kapitalismen og demokrati), og den samfunnsvitenskapelige teorien marxismen og planøkonomi (som er et typisk kommunistisk styresett). Denne delen oppleves i stor grad objektiv og legger frem tydelige fakta som legger opp til åpen diskusjon og refleksjon. På side 225-227 skriver forfatterne om Smiths liberalisme, Marxs planøkonomi, og Keynes ideer om «den aktive staten» som en reaksjon på liberalismen:

Liberalisme er et økonomisk samfunnssyn som går ut på at hvert menneske skal ha størst mulig politisk og økonomisk frihet uten innblanding fra staten (...) I en planøkonomi er staten svært aktiv og viktig fordi det er staten som planlegger og styrer den økonomiske virksomheten (...) Smiths ekstreme liberalisme viste seg å være bare til fordel for de få. Det var bare de dyktigste og heldigste rike som hadde fordeler av den. For

arbeiderklassen skapte den stor sosial nød. Som motvekt til liberalismen utviklet den britiske sosialøkonomen *John Maynard Keynes* (1883-1946) ideen om *den aktive staten*. Den aktive staten skal sikre sysselsettingen blant annet ved å sette i gang offentlige arbeider.

Her ser vi at forfatterne diskuterer ulike perspektiver på økonomiske ideer som er aktuelle for nåtiden. Teksten er generaliserende, gir leseren innblikk i «det store bildet», og leseren lærer hvordan fortiden har utviklet de systemene vi kjenner til i dag. Dermed kopler forfatterne fortiden med nåtiden ved å gjøre rede for sammenhengene med disse ideene, og hvordan samfunnet styres i ulike deler av verden.

Underveis samfunnskunnskap 8-10 legger frem flere perspektiver enn den tradisjonalistiske og lukkende, og kapitalismens svakheter blir også lagt frem senere i kapittelet, samtidig som de er åpne for svakhetene og styrkene til planøkonomi. For å eksemplifisere styrkene og svakhetene til et kapitalistisk samfunn legger forfatterne detaljert frem hvordan den multinasjonale organisasjonen Nike fungerer, på side 252-254:

Mange av Nikes fabrikker ligger i Kina, Thailand, Vietnam og Indonesia, og de sysselsetter til sammen mer enn 300 000 arbeidere (2005). I 2001 ble Nike kritisert for brudd på menneskerettighetene og svært kritikkverdige forhold ved fabrikkene sine.

Med andre ord blir systemet bak et klesplagg eller en sko hos en global organisasjon som Nike vist frem. Her er leseren med på en reise fra råvarene som fraktes for å bli bearbeidet, sydd sammen, fraktet og solgt. Altså blir et av svakhetene til kapitalismen lagt frem og detaljert beskrevet. Et lignende eksempel på svakhetene til kommunismen, blir ikke lagt frem, og balansen derfor ujevn. Dermed tilfredsstillter *Underveis Samfunnskunnskap 8-10* delvis til kritisk tenkning om kapitalistiske og kommunistiske systemer i denne sammenheng.

4.1.6 Begrepsbruk om kapitalismen og kommunismen

En gjenganger i *Underveis Historie 10*, *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie* er begrepsbruken rundt kommunismen. Ord som «frykt», «angrep», «redd», «makt», «aggresjon» og «tvang» preger tekstene om sovjetisk utenrikspolitikk og kommunismen i etterkrigstiden. Slik begrepsbruk bidrar til å skape eller opprettholde fordommer mot kommunismen, og det politiske systemets grunnleggende prinsipper faller igjennom. Retoriske grep i form av metaforer, metonymi og synekdoker bidrar til å skape en fortellertype, eller dramatype, som White muligens ville kalt det. Begrepsbruken vil dermed kunne forme hvordan historien formidles, og på den måten påvirke elevenes

historiebevissthet. Begrepene brukt i forbindelse med fortellingen om kommunismen appellerer til negative affekter. Og på denne måten kan vi si at begrepsbruken fører til negative forbindelser til kommunismen på grunn av begrepsbruken, og ikke nødvendigvis faktainformasjonen.

Derimot er begrepsbruken rundt kapitalismen annerledes i lærebøkene. Kapitalismen som økonomisk system blir i større grad gjort rede for uten at ord som appellerer til leserens emosjoner brukes. Her blir ikke begrepene som «frykt», «angrep», «aggresjon», «makt» brukt, slik som de blir i fortellingen om kommunismen. Fortellingen om kapitalismen er derfor i større grad faglig og nøytral. Det er de historiske hendelsene, og ikke de psykologiske aspektene, som gjøres rede for om kapitalismen. Altså blir kommunismen forbundet med negative følelser som frykt og aggresjon, mens kapitalismen symboliserer suksess som er faglig begrunnet. Kommunismen og kapitalismen blir ikke omtalt på lik måte. Nedenfor vises et eksempel på begrepsbruken om kommunismen i *Underveis Historie 10*, side 15:

Kommunistpartiet hadde hatt all makt i Sovjetunionen helt siden revolusjonen i 1917. Nå da krigen var over, sørget Josef Stalin for at kommunistene også fikk all makt i de østeuropeiske landene. Kommunismen ble altså påført befolkningen med tvang.

Dette sitatet representerer resten av fortellingen om kommunismen i forbindelse med Sovjetunionen under den kalde krigen i de tre lærebokseriene. Tendensen er lik i lærebøkene i dette utvalget: kommunismen omtales som et farlig fenomen som stadig fikk mer makt og måtte stanses. Forfatterne peker hele tiden på kommunismen, og bruker dette begrepet mye. Men mine undersøkelser viser at kapitalismen omtales mye sjeldnere, og overhodet ikke på lik linje med kommunismen. Her er et eksempel i *Nye makt og menneske 10 Historie* hvor vi ser tydelig hvordan kommunismen omtales, og kapitalismen utelates som begrep i fortellingen:

Sovjetunionen støttet koreanske kommunister i å gjøre Nord-Korea om til en kommuniststat. Amerikanerne støttet koreanske antikommunister, som gjorde Sør-Korea om til en demokratisk, antikommunistisk stat.

Kommunismen omtales fire ganger i dette sitatet, og kapitalismen ikke én gang. Dette til tross for at kapitalismen indirekte omtales to ganger, men går under begrepet «antikommunistisk» istedenfor. På denne måten blir søkelyset rettet mot kommunismen, og kapitalismen havner i skygge.

Hvis vi bruker Berlin i etterkrigsårene som eksempel leser vi ofte at kommunistene tok over makten i Øst-Berlin, men det er ikke snakk om at kapitalistene tok over makten i Vest-Berlin, og det ser vi i *Underveis Historie 10* side 16:

I Sovjetunionens del av Tyskland tok kommunistene makten. Det reagerte USA, Storbritannia og Frankrike på. I 1948 slo disse tre landene sammen sine soner til en (...) Slik ble Tyskland delt i to. Delingen skulle komme til å vare helt til 1990.

Først skriver forfatterne at Sovjetunionen og kommunistene tok over makten i Tyskland, og at USA, Storbritannia og Frankrike reagerte på dette. Forfatterne skriver ingenting om forholdene i Tyskland, hverken før eller etter at kommunistene kom til makten, eller hvorfor de i det hele tatt kom til makten. Og heller ingenting om hva USA, Storbritannia og Frankrike egentlig reagerte på, eller hvordan de reagerte. Men plutselig så har Tyskland, ifølge forfatterne, blitt delt i to fordi USA, Storbritannia og Frankrike har slått seg sammen, av en ukjent grunn. En deling som skulle vare til 1990. Dette er igjen tydelige eksempler på hvordan isolerte faktaopplysninger blir gitt til leseren som en fasit, hvor årsaksforklaringene ikke blir gjort rede for, og det plutselig kommer en enkel konsekvens (Tyskland ble delt i to). Hva konsekvensens egentlig virkning er, får leseren etter mine undersøkelser å bedømme, ikke greie på.

Ferrer påpeker at kritisk tenkning blant annet er en kreativ prosess, hvor man utforsker ulike historiske muligheter og perspektiver (Ferrer et al., 2019, s. 14). Ferrer ønsker at lærerne tar i bruk læreboka som en del av det kritiske arbeidet i undervisningen. Det kan i denne sammenhengen bety å ta sitatet over om Tyskland i etterkrigsårene, plukke de enkelte bitene fra hverandre og problematisere disse og vurdere disse med et kritisk blikk. På den måten kan læreboka og faktaopplysningene bli lærerike, fordi man setter sitatet sammen med andre perspektiver, og danner et større bilde av historien, og måten den blir formidlet på. Da vil elevenes historiebevissthet bli utfordret, og de vil lære hvordan historie kan fortelles, at det finnes mange måter å fortelle den samme historien på, og ikke minst vil flere perspektiver bidra til et mer realistisk samfunnsbilde for de historiske hendelsene. Kanskje aller viktigst: elevene utvikler kompetansen kritisk tenkning, fordi de får problematisere kilden og fortellingen selv. Dette avhenger naturligvis av at læreren gjør slik Ferrer ønsker, at de tar tak i læreboka som kilde og vurderer denne kritisk som en del av undervisningen. Hvis ikke lukker dette sitatet for kritisk tenkning, i mangelen av perspektiver og sammenhenger, ifølge mine undersøkelser.

Men kommunismen omtales ikke alltid som et styresett. Kommunismen blir et begrep på noe som spredde seg og truet samfunnet, og som måtte stanses. Men var ikke tilfellet det samme med kapitalismen? Følte ikke kommunistene at kapitalismen var i ferd med å få et seriøst fotfeste i Europa, og dermed true kommunismen? Kapitalismen truet kommunismen,

på samme måte som kommunismen truet kapitalismen. Det er tydelig at fortellingen er basert på en forståelse av at «vi» ble truet av kommunismen og Sovjetunionen, og ikke kapitalismen og USA. Tok ikke egentlig kapitalismen over makten i Norge, Hellas og Vest-Tyskland? Poenget er at de to økonomiske systemene ikke omtales på lik linje. Kommunismen pekes på som noe håndfast som bevegde seg gjennom Europa og tok flere og flere nasjoner til fange. Mens kapitalismen omtales som det faktisk er- et økonomisk system, i den grad kapitalismen omtales i lærebøkene.

Dette er ifølge Julie Wilhelmsen ikke et uvanlig fenomen. Tvert imot viste hennes undersøkelser at dette er et gjentatt mønster i politiske fortellinger om «den andre», uavhengig av hvilken aktør som forteller. Mønsteret er at det er «den andre» som fører til krig og konflikt. Disse fortellingene, som vi ser eksempler på over, er tilpasset avstanden mellom «oss» og «den andre» i fortellingen. Er avstanden stor, mister «den andre» sitt menneskelige ansikt, og blir ikke medmennesker for oss lenger (Wilhelmsen, 2020). Dette gjenspeiler seg i lærebøkens fortelling om den kalde krigen og de økonomiske systemene. «De andre» omtales som «kommunistene», vekslende mellom bestemt og ubestemt form. Resultatene av analysen viser et skille i lærebøkene, mellom «oss» og «dem». «De andre» fremmedgjøres, og avstanden mellom oss blir dermed eskalerende.

Her kan vi også se Wilhelmsens teorier i sammenheng med Lunds bruk av mynt for å illustrere hvordan elever ser på historie. Ikke bare sliter elevene på ungdomstrinnet å se fortiden og nåtiden samtidig, men heller ikke kapitalismen og kommunismen som to økonomiske systemer samtidig. Basert på resultatene av analysen oppleves fortellingen svart-hvitt, og vi får dermed blindsoner. Blindsonene bidrar til å tolke motpartens handlinger ut fra fortellingene om «den andre». For elevene som skal bruke *Matriks*, *Underveis* og *Nye makt og menneske* innebærer dette at avstanden mellom «oss» og «de andre» blir tydelig, og forståelsen for et kommunistisk styresett blir fargelagt av negative affekter. Lærebøkene åpner på bakgrunn av resultatene rundt begrepsbruk ikke opp for kritisk tenkning i opplæringen om kapitalismen og kommunismen.

4.1.7 Våpenkappløp

Våpenkappløpet, og særlig omtalen av atomvåpen under den kalde krigen, knyttes til kommunismen og Vesten i denne fortellingen. *Nye makt og menneske 10 Histories* begynner kapittelet med andre verdenskrig, da alliansen samarbeidet godt fordi de hadde en felles

fiende. Etter å ha gjort dette klart, rettes søkelyset øst. Først gjør forfatterne kort rede for kommunismen, så skriver de på side 47: «Etter at Sovjetunionen produserte sin første atombombe i 1949, fryktet mange at det kunne bli en atomkrig». Forfatterne legger frem sovjetisk atomvåpen som årsaken til en tilspisset situasjon, men nevner aldri at USA ikke bare hadde vært i besittelse av atomvåpen selv, men at de også hadde benyttet seg av det tidligere, ved å slippe atombomber over Hiroshima og Nagasaki i 1945. Forfatterne gjør heller ikke rede for årsakene til at Sovjetunionen skaffet seg atomvåpen. Historieforskere er uenige i drivkreftene bak våpenkappløpet mellom USA og Sovjetunionen under den kalde krigen, men én faktor er det bred enighet om: at utviklingen av våpenkappløpet handlet om aksjon-reaksjon (Lundestad, 2015, s. 141-143). Men ut ifra mine undersøkelser virker det ikke som at lærebøkene tar spesielt hensyn til aksjon-reaksjon i fortellingen om våpenkappløpet under den kalde krigen.

Derfor oppleves det problematisk for kritisk tenkning at det ikke gjøres rede for hvorfor Sovjetunionen hadde atomvåpen, og enda mer problematisk at årsakene til hvorfor USA hadde og brukte atomvåpen ikke er en del av fortellingen. Ferrer mener at for å gjøre elevene kritisk tenkende bør metodekunnskap inn i undervisningen, som blant annet er å lære elevene nøkkelbegrepene årsak-virkning, kontinuitet-ending og aktør-struktur (Ferrer, 2019, s. 112). Årsakene til at USA brukte atomvåpen mot Japan i 1945 kan diskuteres som mange, men noen av dem er for det første for å få Japan til å kapitulere i 1945, ved å bombe byene Hiroshima og Nagasaki, for det andre for å redusere Sovjetunionens fremtidige rolle i Asia, og for det tredje for å få de sovjetiske lederne til å ta større hensyn til USAs interesser i det storpolitiske spillet (Lundestad, 2015, s. 143). Denne historien gir lærebøkene gode muligheter for å øve opp elevenes metodiske kunnskaper, men istedenfor lukker fortellingen for denne delen av kritisk tenkning.

For å illustrere våpenkappløpet mellom Sovjetunionen og USA har forfatterne i *Nye makt og menneske 10 Historie* lagt til to bilder på s. 51:



▲ Langdistanseraketter er raketter med atombomber som kan treffe mål tusenvis av mil borte. SS-10 Scrag er en langdistanserakett som Sovjetunionen utviklet.



▲ Frykten for atomkrig var så stor at en del familier bygde sine egne private bomberom. Her bygges det bomberom i en hage i California i februar i 1951.

Bildene viser en stor rakett som fraktes forbi det som ser ut som et publikum et sted i Sovjetunionen. Bildet oppleves voldsomt, aggressivt og truende. Det andre, litt mindre bildet, viser en amerikaner som bygger et bomberom i hagen sin for familien. Amerikaneren blir, ifølge mine undersøkelser, fremstilt som den som forbereder seg på å flykte til unnsetning for atomrakettene, som vises «stolt» frem i Sovjetunionen. Disse bildene bidrar til å lukke for problematisering og kritisk tenkning da den ene parten stadig blir fremstilt som den aggressive og farlige, mens den andre blir fremstilt som passiv og redd. Slik bildeframstilling, sammen med teksten, oppleves ensidig og lukkende, og gir et skjevt bilde av virkeligheten. Samfunnsbildet lærebøkene her gir elevene er at Sovjetunionen er den farlige, og USA er den uskyldige. Inntrykket er at det var Sovjetunionen som provoserte frem den kalde krigen, mens amerikanerne forsøkte å redde sine egne liv. Lærebøkene har den evnen at de er autoritative, og derfor blir faktaopplysningene gitt som fasit, og det samfunnsbildet som her blir produsert, gjerne påvirker elevenes bilde av historien.

4.1.8 Kommunismen og kapitalismen i Midtøsten

Kommunismen og kapitalismen får også oppmerksomhet i bøkens kapitler om Midtøsten. På s. 158 i *Nye makt og menneske 10 Historie* skriver forfatterne at Fatah mottok våpen og trening fra Sovjetunionen og kommunistregimene som ble brukt i terror:

En av gruppene innenfor PLO var Fatah som ble opprettet i Syria i 1959. Fatah ble kjent for terrorangrep, geriljaangrep og flykapringer. De mottok våpen og trening fra det tidligere Sovjetunionen og fra kommunistregimer i Øst-Europa.

For det første vil jeg påpeke hvordan kommunismen som styresett blir dratt med inn i fortellingen om sovjetisk utenrikspolitikk i Midtøsten, jamfør tidligere i kapittelet om begrepsbruk. Men hovedpoenget her er fraværet av redegjørelse for USAs innblanding i Midtøsten. At USA gjorde det samme med andre militante grupperinger i Midtøsten for å hindre kommunismens spredning, kommer ikke frem. I denne sammenhengen oppleves det merkelig at dette ikke gjøres rede for, særlig fordi amerikanernes innblanding i Midtøsten kan regnes som en av årsakene til terrorangrepet på USA 11. september 2001. Dette utdypes videre i kapittel 4.3.

I mangelen på perspektiver, kausale sammenhenger, «det store bildet» og kontrafaktisk historie, lukker *Nye makt og menneske 10 Historie* for kritisk tenkning rundt kommunismen og kapitalismen i Midtøsten. *Nye makt og menneske* skriver ellers lite om kommunismen og kapitalismens kamp om innflytelse i Midtøsten, derimot rettes søkelyset mot FN og NATO.

Hos *Underveis Historie 10* og *Matriks 10 Historie* er redegjørelsen for kommunismen og kapitalismen annerledes. Her er åpenheten rundt både USA og Sovjetunionens innblanding mye større, og balansen er jevnere. I *Underveis* s. 157 står det blant annet:

Israel har uten sammenlikning den mest slagkraftige hæren, takket være all militærhjelpen landet mottar fra USA. (...) Sovjetunionen på sin side støttet palestinerne og araberstatene med våpen. Hver gang det var krig i Midtøsten, var det også en fare for verdenskrig, siden supermaktene støttet hver sin part.

Her ser vi at balansen mellom USA og Sovjetunionens støtte til hver sin motstridende part i konflikten mellom Israel og Palestina likestilles i fortellingen, og dermed åpner den opp for at elevene ikke bare kan utvikle et realistisk samfunnsbilde av temaet, men også se hendelsene i Midtøsten i et større perspektiv. Elevene lærer at partene i konfliktene i Midtøsten ble påvirket av hver sin part. Konsekvensene av støtten blir derimot ikke lagt frem, og det er begrenset i hvor stor grad fortellingen ser på de store sammenhengene.

Matriks på sin side har mye fokus på USA og andre kapitalistiske lands innflytelse i Midtøsten, og legger ikke skjul på at både USA og Sovjetunionen var sterkt inne i mange av konfliktene. I en egen ramme på s. 79 som heter «USA og Sovjetunionen i Midtøsten» skriver de:

Vesten med USA i spissen støttet Israel og noen oljeproduserende arabiske land med penger og våpen. De ville hindre at kommunismen fikk fotfeste i Midtøsten. Vestens støtte til Israel førte til at araberne ikke bare så på

Israel, men også på USA og Vesten som fiender. Arabernes fiendebilde av Vesten ble ytterligere forsterket av at Vesten ikke fordømte det araberne oppfattet som israelsk aggresjon. (...) På samme måte som USA ønsket å fremme liberalismen, ønsket Sovjetunionen å fremme kommunismen i Midtøsten, og engasjerte seg derfor i arabernes sak.

Her ser vi et eksempel på en fortelling som i en enkel grad diskuterer årsakene til et anspent forhold mellom deler av Midtøsten og Vesten. *Matriks* bruker ikke her begrepet kapitalisme, selv om det er det forfatterne mener når de sier at Vesten ønsket å hindre kommunistisk ekspansjon i området. Begrepene årsak-virkning blir ikke brukt direkte i teksten, og årsakene til hvorfor USA og Vesten ikke fordømte den israelske aggresjonen blir ikke gjort rede for. Med andre ord åpner dette avsnittet opp for at USA, Vesten og Sovjetunionen hadde interesser i konfliktene i Midtøsten, og forklarer dermed det dårlige forholdet til området, men årsakene til drivkreftene og dermed de grunnleggende årsakene gjøres ikke rede for. Det er derfor begrenset i hvor stor grad dette avsnittet egentlig åpner opp for kritisk tenkning, da dette gjøres halvveis. Men fortellingen legger ikke ensidige og lukkede føringer på elevenes forståelse av supermaktenes rolle i Midtøsten.

4.2 Avkolonisering

Den andre delen av analysen handler om temaet avkolonisering, som alene er et relativt vidt begrep som inneholder mye historie. Derfor har jeg rettet søkelyset mot afrikanske og sørøst-asiatiske staters kamp for selvstendighet i tiden etter andre verdenskrig frem til i dag. Dette fordi lærebøkene tydelig deler inn temaet avkolonisering i Afrika og Asia, mens Latin-Amerika og kolonier i andre deler av verden får mindre oppmerksomhet. Derfor avgrenses dette kapitlet til avkolonisering i Afrika og Asia.

Underveis Historie 10 deler inn kontinentene i egne kapitler i delen om avkolonisering, mens *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie* gjør rede for hele temaet i ett samlet kapittel. Alle tre lærebøker har valgt en ulik måte å dele inn og gjøre rede for temaet på. Analyserapporteringen skal derimot drøftes gjennom mindre temaer igjen, som for eksempel apartheidpolitikk i Afrika.

For at fortellingen om avkoloniseringen i Afrika og Sørøst-Asia kan regnes som åpen for kritisk tenkning må den diskutere flere perspektiver ved enkelthistorien til nasjonene der dette framstår, og sette avkoloniseringen i større kausale sammenhenger, og utfordre leseren til å vurdere alternative historiske forløp. Interessant er også å undersøke narrativet forfatterne

har benyttet for å formidle historien, og hvordan fortellertypen påvirker historiefortellingen, jamfør Hayden Whites teorier om historieformidling.

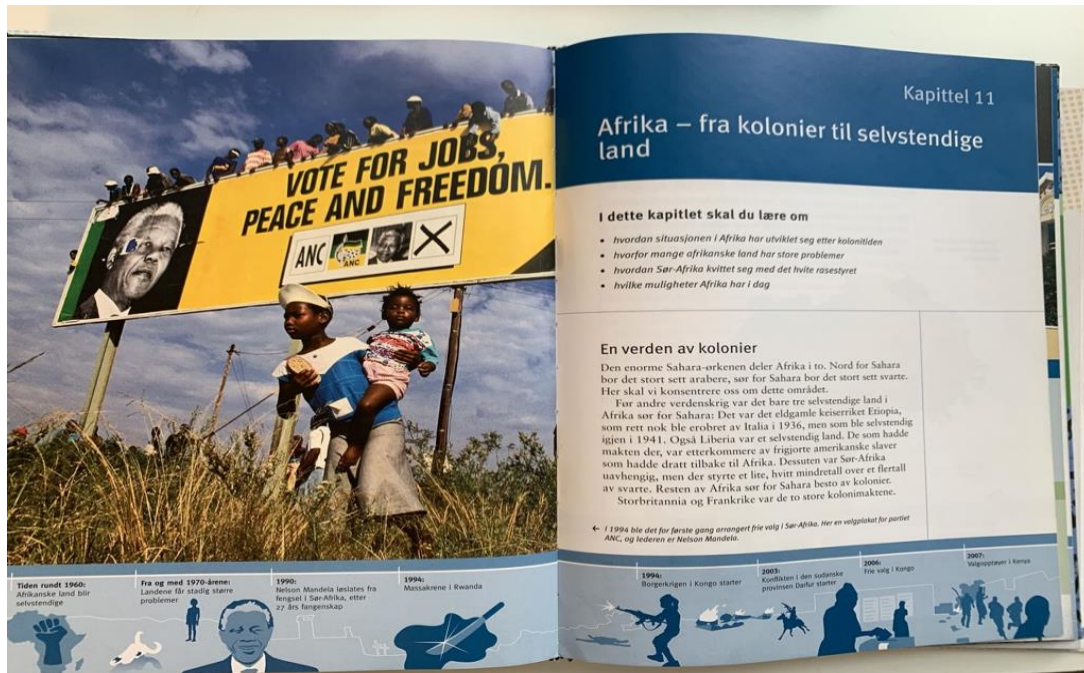
Begrepsbruk og bildebruk er også aktuelt i denne delen av analysen, da datainnsamlingen viste at bildebruken er en sentral del av forståelsen for teksten. Begrepene og bildene som brukes bør utfylle hverandre, og ikke legge ensidige og lukkende føringer på leserens samfunnsbilde og historiebevissthet. Det vil si at et bilde kan åpne fortellingen for kritisk tenkning hvis den på en nøytral og objektiv måte står til teksten og historien som fortelles. Vi begynner med å ta for oss Afrika i *Matriks 10 Historie, Nye makt og menneske 10 Historie*, og *Underveis Historie 10*.

4.2.1 Afrika

I læreplanen for samfunnsfag fra 2006 finnes to kompetansemål som treffer temaet avkolonisering. Disse er 1) «gjere greie for kolonialisme og imperialisme og gje dømme på avkolonisering», og 2) «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det første kompetansemålet handler i direkte forstand om kolonitiden og også avkolonisering. Altså skal eleven innen tiendeårssteget kunne gi eksempler på avkolonisering. Et enkelt mål som ikke krever videre drøfting eller diskusjon, men likevel er det utydelig nøyaktig hva eleven skal gi eksempler på. Derfor oppleves det åpent hvordan lærebøkene former fortellingen. Det andre kompetansemålet sier ingenting om avkolonisering, men siden mange av konfliktenes på nasjonalt og internasjonalt nivå i dette tidsrommet er konsekvenser av avkolonisering, passer kompetansemålet inn også her. Dette kompetansemålet er også ganske åpent, og gir lite krav og kriterier som lærebøkene skal formes etter.

4.2.1.1 Forsidene om Afrika

Som en innføring til denne delen av analysen starter jeg med hvordan avkoloniseringen av Afrika fremstilles av forfatterne på forsiden til kapittelet. Forsidene er relativt like, selv om *Nye makt og menneske 10 Historie* og *Matriks 10 Historie* har en felles forside for alle kontinentene. Det vil si at avkolonisering i Latin-Amerika, Afrika og Asia blir gjort rede for i dette kapittelet. Forfatterne har likevel valgt et bilde av Afrika. Slik ser forsidene ut:



Underveis Historie 10



Nye makt og menneske 10 Historie



Matriks 10 Historie

Overskriftene forteller leseren at kapittelet handler om kampen for koloniens selvstendighet. Lærebøkene bruker begrepet selvstendighet på forsiden. Men inntrykket er likevel todelt. Mens *Underveis Historie 10* har en mer positivt innstilt og åpen forside, er opplevelsen av *Nye makt og menneske 10 Historie* og *Matriks 10 Historie* mer negativt ladet, og legger lukkede føringer på fortellingen.

Den åpne forsiden retter søkelyset mot kampen for selvstendighet, muligheter dette innebærer og den nye, friere tilværelsen for statene. Her er noen av setningene som blir brukt på forsiden til avkolonisering i Afrika i *Underveis Historie 10*: «Afrika-fra kolonier til selvstendige land», «hvordan situasjonen i Afrika har utviklet seg etter kolonitiden», «hvilke muligheter Afrika har i dag», (s. 175). I tillegg er bildet tatt fra Sør-Afrika i 1994 hvor landets innbyggere for første gang skal stemme ved fritt valg. Bildet er av to barn under en valgplakat for ANC, med et stort bilde av Nelson Mandela. På plakaten står det «Vote for jobs, peace and freedom». Her ser vi hvordan avkoloniseringen i praksis har fått virkninger på befolkningen, fordi vi ser at de skal stemme, og teksten til bildet bekrefter dette, og forteller at de skal stemme for første gang. Allerede på forsiden blir avkolonisering i *Underveis Historie 10* presentert med positive virkninger av de historiske hendelsene.

Resultatene av analysen til *Matriks 10 Historie*, en mer lukkede forside, viser hvorfor forsiden til *Underveis Historie 10* er mer åpen for kritisk tenkning. På denne måten blir det tydelig hvordan den ene lukker for kritisk tenkning, mens den andre åpner.

Matriks 10 Historie har ingen kommentarer til bildet på sin forside, selv om denne bokserien i alle sine lærebøker skriver om hvor viktig det er med kildekritikk og kritisk tenkning. Følgende kommentarer er dermed kun egne observasjoner. Denne forsiden har et stort bilde av en militærparade, hvor soldater står oppå militære kjøretøy, holder opp flagg og kjører gjennom en gate. Det er også sivile menn på bildet. Ingen damer, ifølge mine observasjoner. Vi forstår at bildet sannsynligvis er fra en by i et afrikansk land basert på hudfargen til menneskene på bildet.

For det første virker forsiden aggressiv med bildet av soldatene og de militære kjøretøyene i seg selv. Det er militær makt som pryder forsiden, og inntrykket oppleves dermed strengt. For det andre kan leseren observere at ingen av mennene på bildet smiler, og de sivile virker underdanige. Militærmennene ser strenge og alvorlige ut. Siden forfatterne ikke legger ved noen ytterligere kommentarer til bildet, er det dermed vanskelig for leseren å forstå noe om bakgrunnen for bildet i sin helhet. Men inntrykket er at avkoloniseringen i dette landet ikke har hatt særlig positiv virkning på samfunnet. Hva slags konsekvenser akkurat denne frigjøringskampen fikk for befolkningen, vet vi ikke. Hadde denne maktovertakelsen, som leseren kan anta ut ifra det bildet illustrerer, bidratt til fremgang og hatt positive konsekvenser, ville vi kanskje sett bilder av jubelscener, slik som forsiden i *Nye makt og menneske 10 Historie*. Opplevelsen leseren sitter igjen med er gjerne «Her ser jeg hva som skjedde fordi europeerne trakk seg ut av landet: anarki, aggresjon og undertrykkelse». Tross alt ble de fleste koloniene selvstendige på fredelig og udramatisk vis på 60-tallet, men *Matriks 10 Historie* maler et aggressivt bilde av avkoloniseringen i Afrika.

Her har vi dermed to forskjellige innledninger til kapittelet om koloniernes selvstendighet i Afrika. Den ene legger negative føringer på leseren, og bidrar til at inntrykket av avkolonisering i Afrika er brutalitet, militarisme og makt. Den andre åpner for at leseren selv kan reflektere over innholdet, og danne forventninger ut ifra egne tanker og erfaringer. Forsiden til *Nye makt og menneske 10 Historie* viser jubelscener av frigjøringen av Alger, som kan minne om den mer åpne forsiden til *Matriks 10 Historie*. Den åpne forsiden øker leserens muligheter for refleksjon og tilegnelse av faktakunnskaper uten at fordommer kommer i veien for å tilegne seg faktakunnskaper fra ulike perspektiver om avkolonisering i Afrika.

4.2.1.2 Avkolonisering i Afrika

Raskt blir det tydelig at det er stor forskjell hvor mange nasjoner *Matriks 10 Historie*, *Nye makt og menneske 10 Historie* og *Underveis Historie 10* gjør rede for i kapittelet, og hvor dypt forfatterne går i samfunnskunnskapen både i nasjonenes selvstendighetshistorie, og avkolonisering på et generelt nivå. Mens *Matriks 10 Historie* gjør kort rede for tre stater, hvor India i Asia er en av disse tre, skriver forfatterne i *Nye makt og menneske 10 Historie* om opptil 10 stater i Afrika. Forfatterne i *Nye makt og menneske 10 Historie* tar for seg flere av de franske, belgiske og britiske koloniene. Én stat per kolonimakt gjennomgås litt dypere enn de andre. Her inngår tidligere Rhodesia, DR Kongo og Algerie. Men *Matriks 10 Histories* fortelling om avkolonisering er i stor grad universell og generaliserende.

Matriks 10 Historie tar for seg to kolonier i Afrika, som er Algerie og Sør-Afrika. Disse nasjonenes selvstendighetskamp er veldig ulike, og gir dermed leseren to ulike perspektiver på avkoloniseringen i Afrika. Det er likevel en utfordring at bare to stater skal representere avkoloniseringen av hele Afrika, selv om de blir gjennomgått nøye. *Underveis Historie 10* har valgt en annen strategi igjen, og gjør ikke rede for noen av de enkelte koloniens avkoloniseringshistorie. Vi får altså ingen eksempler på hvordan avkoloniseringen foregikk i Afrika. Over de syv første sidene forteller forfatterne om årsakene til problemene i Afrika på en generelt grunnlag, og tar lite standpunkt til selve selvstendighetsprosessen. Fortellingen oppleves i større grad generaliserende i *Underveis Historie 10* og *Matriks 10 Historie* som, ifølge mine undersøkelser, i størst grad utfordrer elevene til å sette historien sammen i et større perspektiv, og tar tak i de kausale sammenhengene.

Fordelen med tanke på kritisk tenkning med å gjøre rede for mange stater er at det gir breddekunnskaper, noe som bidrar til å utvide leserens samfunnsbilde av Afrikas avkoloniseringshistorie som mangfoldig og komplisert. På denne måten forstår leseren at ulike historiske hendelser gir ulike virkninger på samfunnet. Ulempen er at «det store bildet» av avkoloniseringen blir fragmentert, og det blir vanskelig for elevene å trekke sammenhenger mellom fortidens hendelser til dagens situasjon. Det legges heller ikke til rette for kontrafaktisk historie i denne fortellingen. Med andre ord utvikler ikke en slik fortelling elevenes historiebevissthet eller kritisk tenkning i særlig grad.

Fordelen med en generaliserende og universell fortelling om avkoloniseringen av Afrika er at det blir enklere for elevene å se de store sammenhengene. Her settes også søkelyset mot kausale sammenhenger og hendelsene som har bidratt til å forme samfunnet slik det ser ut i dag. Dermed blir elevene bevisst på drivkreftene som utløste

avkoloniseringen, elevene får muligheten til å vurdere de historiske mulighetene i det aktuelle tidsrommet, slik at de kan forstå hvorfor ting ser ut som de gjør i dag. Ulempen er at elevene ikke blir utstyrt med de enkle, håndgripelige faktaene som rent konkret skjedde. Det er en generaliserende tekst blant annet Ferrer, Lund, Børhaug og Christophersen mener svarer best til kravene om kritisk tenkning i undervisningen.

Selv om *Nye makt og menneske 10 Historie* gjør rede for mange nasjoner klarer ikke forfatterne å fortelle om en tidligere koloni med vellykket historie. Mine undersøkelser viser at oppmerksomheten er rettet mot de nasjonene som har hatt store problemer som følge av avkoloniseringen, og ikke de med positiv fremgang. Dermed får ikke leseren presentert en avkoloniseringshistorie som kunne åpnet diskusjonen med perspektiver som utfordrer forståelsen for avkoloniseringen som noe negativt. Opplevelsen leseren sitter igjen med er en ensidig forståelse av at avkoloniseringen har ført til underutvikling, og ikke fremgang. At livsvilkårene har blitt dårlige i Afrika forklares med at nasjonene ble selvstendige.

Fortellingen om avkoloniseringen av Afrika i *Nye makt og menneske 10 Historie* fremstilles som Whites tragedie, hvor koloniene taper for overmakten som lot dem til grunne, mens de selv opplever fremgang. Alternative muligheter både i den historiske fortiden, men heller ikke muligheter for fremtiden blir diskutert, og de tidligere koloniens historie oppleves håpløs.

Nye makt og menneske 10 Historie nevner ingen utfordringer eller årsaker til problemene i Afrika, bare hos de enkelte statene gjennom selvstendighetsprosessen. På denne måten klarer ikke læreboka å forbinde problemene i de enkelte nasjonene til en større sammenheng, og fortellingen oppleves i større grad fragmentert.

Mens *Matriks 10 Historie* går i dybden på to grunnleggende årsaker til problemene i Afrika, gjør *Underveis Historie 10* rede for en god del flere utfordringer knyttet i Afrika. Forfatterne har gitt disse årsakene egne avsnitt, og handler om råvareeksporten, klimaet og miljøet, etniske motsetninger både når det gjelder religion og folkegrupper, brutale herskere, korrupsjon og valgfusk. Et eksempel på dette finner vi på side 178 om konflikter mellom folkegrupper:

Innenfor de fleste afrikanske land bor ulike folkegrupper- eller stammer- med ulikt språk, ulik historie og ulik kultur. I et land som Kamerun, men 14 millioner innbyggere, er det 24 ulike språk. I Nigeria, Afrikas største land, fins det 150 språk. Årsakene til dette finner vi i kolonitiden. Kolonimaktene dro opp grenser i Afrika uten å ta hensyn til afrikanerne. Ofte tok de linjalen til hjelp, derfor er grensene mellom afrikanske land av og til snorrette (...) De europeiske kolonimaktene brydde seg lite om at folkegrupper ble splittet mellom flere land. Og det er grensene fra kolonitiden som ennå gjelder.

Her ser vi at årsakene til noen av utfordringene i Afrika kommer av at det bor ulike folkegrupper i de fleste afrikanske land. Og årsakene til dette kommer av at kolonimaktene ikke tok hensyn til folkegruppene under kolonitiden. Nåtidens utfordringer ses i sammenheng med fortidens hendelser, og forfatterne gjør oss ekstra oppmerksomme på hvordan fortiden preger det afrikanske samfunnet i dag, ved å fortelle om at grensene fra kolonitiden fremdeles gjelder. Årsakene til utfordringene få dermed eksplisitt oppmerksomhet, og får direkte betydning i fortellingen. Forfatterne drøfter flere årsaker som har og fremdeles bidrar til utfordringene i Afrika, uten at de presenterer dem som fasit. Drøfting og diskusjon av flere perspektiver bidrar til å åpne fortellingen for kritisk tenkning, fordi fortellingen ikke legger ensidige og lukkende føringer på leserens samfunnsbilde.

Likevel oppleves det flere steder mangelfullt rundt årsaksforklaringene selv om disse gjennomgås nøye. Et eksempel på dette er på side 180-181 hvor forfatterne forteller om brutale herskere som har kommet til makten i land som Uganda, Den sentralafrikanske republikk og Zimbabwe. Men forfatterne skriver ingenting om hvordan disse herskerne har kommet til makten, eller hvorfor disse herskerne har kommet til makten som følge av avkoloniseringen. Her blir bare eksempler gjort rede for:

I 1971 skjedde det et *militærkupp* i det østafrikanske landet Uganda. Sjefen for hæren, general Idi Amin, tok makten. Noe av det første han gjorde, var å utvise 80 000 mennesker med asiatisk bakgrunn. Utvisningen førte til store økonomiske problemer, for asiaterne hadde spilt en viktig rolle i Ugandas næringsliv. Mange ugandere var imot Idi Amins styre. Amin svarte med offentlige henrettelser av politiske motstandere. Mennesker med kunnskaper og utdanning rømte fra landet. Uganda gikk mot økonomisk kollaps.

Her ser vi hvordan forfatterne legger frem en lang rekke isolerte faktaopplysninger som ikke setter fortellingen i en større sammenheng. Bortsett fra at det i svært enkel grad gjøres rede for konsekvensene av Idi Amins styre, gjør heller ikke forfatterne rede for årsak-virkningsforholdet i denne sammenhengen. Avsnittet virker, ifølge mine resultater av analysen, usammenhengende i forhold til resten av teksten og fortellingen om avkolonisering for øvrig. Militærkuppet i 1971 skjedde bare, skal vi tro forfatterne. Hadde militærkuppet blitt gjort rede for, kunne elevene forstått hvordan et militærkupp generelt i det hele kan skje, og hvorfor.

Mens *Underveis Historie 10* gjør halvveis rede for de kausale sammenhengen og skriver at Afrika er fattig på grunn av kriger, forteller *Matriks 10 Historie* om helt grunnleggende kausale sammenhenger. *Matriks* gjør nemlig rede for hvorfor krig har vært utbredt i Afrika, og hvordan dette påvirker samfunnet og fører til fattigdom. Dette gjøres også veldig nøye, over tre hele sider med tilhørende oppgaver i starten av kapittelet (s. 94-96). Blant annet skriver forfatterne at årsaken til avkolonisering var at kolonimaktene ikke lenger

klarte å holde kontroll i koloniene som følge av første og andre verdenskrig, at koloniene ønsket selvstendighet som takk for bidraget under verdenskrigene, at mange afrikanere tok utdanning i Europa og dro hjem med ideer om nasjonalisme og selvstendighet, at de etniske gruppene var svært misfornøyde med kolonistyre, og at mange europeere mente at det var moralsk galt å ha kolonier. Her er et lite utdrag (s. 94):

De ulike *etniske gruppene* som bodde i de koloniserte områdene, ble etter hvert svært misfornøyde med kolonistyre. De europeiske kolonistene brukte koloniene til egen vinning og ga lite tilbake til befolkningen. Resultatet var harde levekår. Befolkningen i de ulike koloniene opplevde dessuten at de ikke ble hørt. Kolonimaktene bestemte alt, og de som gjorde motstand, ble arrestert. Likevel fikk enkelte reise til Europa for å utdanne seg. De kom tilbake til hjemlandene sine med europeiske ideer om nasjonalisme og demokrati.

Vi ser hvordan forfatterne legger frem flere perspektiver på den økende misnøyen som førte til avkoloniseringen, blant annet hvordan de europeiske samfunnene inspirerte og bidro til økt nasjonalisme i Afrika. Fortellingen trekker linjer mellom internasjonale forhold, de kausale sammenhengene gjøres rede for og forfatterne viser til resultatene av dette. Forfatterne legger altså frem flere perspektiver på avkoloniseringen, og åpner opp om at veiene til selvstendighet var ulike. De skriver blant annet om Algerie på side 97:

I Algerie kjempet franskmenn en blodig krig mot den algeriske frigjøringsbevegelsen. Men ikke alle avkoloniseringer gikk like blodig for seg. For eksempel var avkoloniseringen av India og Ghana for det meste fredelig. I Sør-Afrika derimot tok det hvite mindretallet makten og innførte en raseskillepolitikk. Hvorfor ble avkoloniseringen så ulik i de forskjellige koloniene?

Mine undersøkelser viser at denne fortellingen åpner opp for kritisk tenkning, fordi forfatterne tolker isolerte faktaopplysninger i en kaotisk verden og gir disse mening, gjør elevene historiebevisste fordi fortiden og nåtiden settes i større sammenhenger, uten å legge ensidige og lukkende føringer på elevenes samfunnsbilde.

4.2.1.3 Apartheid

Selv om lærebøkene forteller om ulike sider ved avkoloniseringen i Afrika og har forskjellige oppsett av kapittelet, har de alle tre til felles at apartheid er en del av fortellingen. Men også om apartheid skriver forfatterne på ulike måter, og det er én lærebok som skiller seg ut. *Nye makt og menneske 10 Historie* har ingen egne avsnitt om hverken apartheid eller Sør-Afrika, slik som både *Matriks 10 Historie* og *Underveis Historie 10* gjør. *Nye makt og menneske 10*

Historie skriver lite om apartheid, og nesten ingenting om denne politikken spesifikt i Sør-Afrika. Dette skriver læreboka om apartheid side 110:

I 1965 erklærte det hvite mindretallet i kolonien Sør-Rhodesia at landet var uavhengig og skiftet navn til Rhodesia. (...) Det hvite mindretallet, med statsminister Ian Smith i spissen, førte en politikk som gikk ut på å undertrykke det svarte flertallet. Denne politikken ble kalt apartheid. Det var den samme politikken det hvite mindretallet førte i Sør-Afrika. Det internasjonale samfunnet nektet å godkjenne dette styret, og FN innførte økonomiske sanksjoner mot både Rhodesia og Sør-Afrika i et forsøk på å avvikle apartheidpolitikken.

Her pekes det på at apartheid er en politikk et hvitt mindretall har styrt etter under kolonitiden, men ingenting om hva politikken egentlig betydde for samfunnet, og hva slags konsekvenser den fikk. Dermed anses fortellingen om apartheid i *Nye makt og menneske 10 Historie* som fragmentert, hvor isolerte faktaopplysninger presenteres uten å bli gitt mening eller satt i større sammenhenger, og tilfredsstillende ikke kravene til kritisk tenkning da forfatterne lukker igjen for kausalitet, konsekvensene og virkningene av apartheid som styrende politikk.

De to andre bøkene har stort fokus på apartheid i sine bøker. *Matriks 10 Historie* skriver om apartheid og Sør-Afrika på side 99, 104 og 105, og *Underveis Historie 10* skriver om apartheid fra og med side 183 til og med 186. Begge gjør detaljert og nøye rede for apartheidpolitikken, og tar leseren med langt tilbake i tid. *Matriks 10 Historie* starter med konfliktene mellom det hvite mindretallet og svarte flertallet fra begynnelsen av 1900-tallet, mens *Underveis Historie 10* begynner fortellingen med nederlenderne som slo seg ned i Sør-Afrika på 1600-tallet. På denne måten ser forfatterne kausale sammenhenger på avkoloniseringen på 1900-tallet og 300 år tilbake i tid. Dette setter apartheidpolitikken i større sammenhenger, og setter historien sammen i «det store bildet», selv om fortellingen ikke diskuterer kontrafaktisk historie. Vi forstår mer av hvordan et hvitt mindretall kunne styre over flertallet når vi får greie på hvorfor de hvite i utgangspunktet var i Sør-Afrika. Men ikke hvordan Sør-Afrikas historieførløp kunne sett ut uten. Med andre ord lærer elevene at historien og Sør-Afrika kunne sett annerledes ut den dag i dag, hadde ikke nederlenderne slått seg ned i landet på 1600-tallet, men fortellingen gir ikke leseren kontrafaktisk historie. Læreboka utfordrer derfor ikke elevene til å vurdere hvordan Sør-Afrika kunne sett ut i dag dersom nederlenderne aldri hadde reist til landet på 1600-tallet.

Både *Underveis Historie 10* og *Matriks 10 Historie* tar for seg apartheidpolitikken i sin helhet og forteller om dette på en samfunnskunnskapsbasert og direkte måte. At den blir fortalt i sin helhet menes det at årsakene, hendelsene og virkningene gjøres rede for. Men her skiller også disse to lærebøkene vei. *Matriks 10 Historie* har ikke med fortellingen om Sør-

Afrikas kamp for selvstendighet, men kun raseskillepolitikken. Apartheid og selvstendighetskampen i Sør-Afrika koples altså ikke direkte sammen. Dette kan ha sammenheng med at forfatterne daterer Sør-Afrikas selvstendighet allerede i 1910, selv om Sør-Afrikas styre bestod av det hvite mindretallet, og det kun var de hvite som hadde stemmerett.

Underveis Historie 10 forteller om Sør-Afrikas vei til selvstendighet og frihetskampen fra apartheidsystemet i kronologisk rekkefølge. Sentrale hendelser i Sør-Afrikas historie fra ANCs grunnleggelse tidlig på 1900-tallet frem til i dag blir gjort rede for, i korte trekk. Apartheid blir, i motsetning til i *Matriks 10 Historie*, sett i sammenheng med kampen for selvstendighet for alle sør-afrikanere. I tillegg bruker *Underveis Historie 10* historien om Sør-Afrika som eksempel på suksess som resten av verden burde la seg inspirere av:

Det utrolige var at denne forandringen lot seg gjennomføre uten blodige kamper mellom svarte og hvite. De tidligere undertrykkene ble ikke utsatt for hevn, på tross av alt de svarte hadde lidd. Slik har Sør-Afrika blitt et eksempel til etterfølgelse for resten av verden: Det er ikke nødvendig å hevne seg.

Til en viss grad kan man si at dette sitatet åpner for kritisk tenkning, fordi, hvis det brukes riktig av læreren i undervisningen, kan den forsøke å kople fortiden med fremtiden. Sitatet åpner for at ikke alle konflikter behøver å være blodige og at hevn er unødvendig. Dermed kommer forfatterne med en alternativ fortelling, som kan inspirere elevene til å tenke alternativt i fremtidige konflikter. I avsnittet etter dette sitatet gjør forfatterne rede for de alvorlige problemene Sør-Afrika likevel sliter med. Når forfatterne forteller om suksesshistorien med tanke på avskaffelsen av apartheidpolitikken til Sør-Afrika og samtidig påpeker de mange utfordringene landet fremdeles sliter med å håndtere, blir fortellingen om Sør-Afrika perspektivrik og åpner dermed fortellingen for kritisk tenkning.

Fortellingen om Sør-Afrika i *Underveis Historie 10* minner om Whites teorier om historieformidling hvor komedien er en av fire sjangre han mener historikere produserer historiefortelling etter. I komedien har helten i fortellingen midlertidige seire, som i denne sammenhengen kan regnes som den svarte befolkningen. Men helten vinner ikke på sikt, noe vi godt kan si om Sør-Afrika i dag. Selv om demokratiet og den svarte befolkningen seiret da Nelson Mandela ble valgt som president i 1994, er *Underveis Historie 10* åpen om utfordringene Sør-Afrika har i dag til tross for fremgangene de har gjort.

Spørsmålene og oppgavene knyttet til apartheid i *Underveis Historie 10* reflekterer likevel ikke brødtekstens innhold. Disse spørsmålene tar utgangspunkt i *hva*, og ikke *hvorfor* eller *hvordan*. Her er tre av fem spørsmål som står på side 187: «Hva er ANC? Hva var

apartheid? Hvem er boerne?». Disse spørsmålene henviser seg til de korte, isolerte faktaopplysningene som ikke påvirker elevenes samfunnsbilde, eller gjør dem kritisk tenkende.

Derimot stiller *Matriks 10 Historie* i større grad åpne og reflekterende spørsmål til elevene (s. 99): «Hvordan skilte avkoloniseringen av Sør-Afrika seg fra avkoloniseringen av Algerie og India?». Dette spørsmålet krever at leseren selv har tilegnet seg en dypere forståelse fra temaet, da leseren ikke finner svaret skrevet i boka eller kan få «fasiten» fra lærer, slik man kan med *hva*-spørsmål. Elevene må selv reflektere over selvstendighetskampen i Sør-Afrika, Algerie og India, og sammenligne disse for å kunne svare på spørsmålet. Dermed vil leseren tenke over hva disse nasjonene har til felles, og hva som skiller dem fra hverandre. Min vurdering er at dette spørsmålet i høy grad tilfredsstiller kravene til kritisk tenkning, fordi spørsmålet beveger seg bort fra den autoritative læreboka. Dette innebærer at elevene kan komme frem til et svar uavhengig av hvilke kilder elevene har søkt informasjon i. Og istedenfor å legge opp til at elevene kan avgi et fasitsvar funnet direkte i boka, forsøker spørsmålene til *Matriks 10 Historie* å øke elevenes historiebevissthet gjennom egenrefleksjon av samfunnsbildene de har dannet.

4.2.1.4 Bildebruk

Også bildene i lærebøkens kapitler om avkolonisering i Afrika kan bidra til å åpne eller lukke teksten for problematisering og kritisk tenkning. Det finnes bilder som kan øke leserens lukkende forforståelse av temaet ved å henvise til stereotypiske fordommer, men også åpne fortellingen for flere perspektiver, slik at leserens samfunnsbilde i større grad reflekterer virkeligheten. Bildene hører til fortellingene om avkolonisering i Afrika som allerede redegjort for over.



På side 102 i *Matriks 10 Historie* ser vi to stereotypiske bilder av skolevesenet i Afrika og et vestlig land:

råvareprisene skulle stige.

FOKUS

Industriland og utviklingsland
 Utviklingslandene (u-land) er afrikanske land sør for Sahara, som Uganda og Rwanda, og noen asiatiske land, som Sri Lanka og Bangladesh. Industrilandene (i-land) er europeiske land, USA, Australia og Japan. Men det er ofte store forskjeller mellom folk i både i-land og u-land. Derfor finner vi også mange svært rike i u-land og mange svært fattige i i-land. Tabellen viser noen typiske forskjeller mellom i-land og u-land.

U-land	Økonomi	I-land
Lav eksport av råvarer		Stor eksport av ulike typer produkter
Høy arbeidsledighet	Sysselsetting	Lav arbeidsledighet
Fattigdom	Levekår	Velferd og velstand
Lav	Levealder	Høy

Kolonien blir selvstendige

Min tolkning av bildet fra skolen i Afrika er at den ser ressurs svak og fattig ut. Rommet er fargeløst og ser mer eller mindre tomt ut, hvor elevene sitter på gulvet uten eiendeler eller annet skoleutstyr, og læreren står foran dem med noe som ser ut som en svamp i hånden. Det er en tavle bak med tekst på som knapt er synlig, enten fordi tavlen ikke er pusset skikkelig av, eller fordi den er slitt.

På bildet som presenterer en vestlig skolen ser vi et fargerikt rom fullt av utstyr, elevene sitter på hver sin pult med masse saker hvor de jobber hver for seg. Klasserommet ser ressurssterkt ut. Det er en lukket forståelse at et klasserom i Afrika automatisk er fattig, mens et klasserom i Vesten er rikt. Det finnes rike klasserom i Afrika, og det finnes fattige klasserom i Vesten. Og ikke minst klasserom som kan plasseres midt imellom. Her danner forfatterne et samfunnsbilde av at skolene i Afrika er fattige og inntrykket er at undervisningen også her er dårlig, mens skoler i Vesten er rike og undervisningen er god, selv om verden i realiteten ikke er delt inn i så enkle kategorier. Særlig hvis vi tenker på Whites teorier om at verden bare er et kaos, og det er historikeren som gir verden mening. Forfatterne gir her skolen i Afrika mening som dårlig, og skolen i Vesten som god, ifølge mine tolkninger av datamaterialene.

Min tolkning av bildene i fortellingen om skolene oppleves ulikt. Fortellingen om den afrikanske skolen er tragedien, som taper for overmakten og går til grunne mens verden består. Fortellingen om skolen i Vesten oppleves som romansen, hvor den vestlige skolen vinner på det pedagogiske og det økonomiske plan. Men hvem som i virkeligheten vinner, kan vanskelig måles ut ifra bildene som presenteres. Den egentlige vinneren kan regnes som

den skolen med det høyeste læringsutbyttet og de lykkeligste elevene. Elevenes læringsutbytte henger ikke nødvendigvis sammen med klasserommets ressursverdier.

På side 104 i *Matriks 10 Historie* forteller forfatterne blant annet om Soweto-angrepet i Sør-Afrika 16. juni 1976 hvor 556 mørkhudete skoleelever ble drept. Angrepet ble utført av det hvite mindretallet som regjerte i Sør-Afrika, for å forsøke å stanse de fredelige demonstrasjonene blant skoleelever i Soweto som hadde foregått over en periode i forkant. Og det er det store bildet som hører til som ifølge mine undersøkelser er problematisk med tanke på kritisk tenkning:



På bildet ser vi én svart mann, og fire hvite. Oppmerksomheten er rettet mot den svarte mannen, som oppfattes som den aktive og aggressive parten. De fire hvite mennene er kledd i uniformer og ser passive ut på bildet, og de oppfattes som redde for den svarte mannen basert på ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser.

Det ser ut som at minimum to av de hvite mennene bærer skytevåpen, og den svarte mannen bærer ingen. Problemet med dette bildet er at faren er stor for at leseren utvikler stereotypiske fordommer av demonstrasjonene, angrepet, og situasjonen for de svarte i Sør-Afrika for øvrig, slik at samfunnsbildet blir feil. Bildet fremstiller den svarte delen av befolkningen som de aggressive og opprørske, mens de hvite er passive. I virkeligheten var det de hvite som gikk til angrep mot demonstrantene. Demonstrasjonen som ledet til angrepet 16. juni 1976 var fredelige, hvor skoleelevene hadde reist fra skolen i protest mot at undervisningen skulle foregå på afrikaans. Afrikaans er et nederlandsklignende språk som har utviklet seg etter at Nederland koloniserte Sør-Afrika i 1650 (Langvik-Johannessen, 2020).

Dette språket er kontroversielt fordi det er et symbol på koloniseringen og undertrykkningen av de hvite mot de svarte. Soweto-opprøret var altså et fredelig opprør mot at undervisningen i skolen skulle foregå på dette kontroversielle språket. Men opprøret på bildet i *Matriks 10 Historie* representerer ikke fredelige protester, snarere tvert imot er inntrykket at det er den svarte befolkningen som går til angrep mot de hvite, og dermed er den aggressive parten i konflikten. Ifølge mine undersøkelser tilfredsstillers ikke denne fortellingen til kravene om kritisk tenkning, fordi bildet legger ensidige og lukkende føringer på elevenes forståelse av teksten, og dermed også historien.

Bildet i *Underveis Historie 10* på side 185 om det samme temaet, Soweto-angrepet, ser derimot annerledes ut:



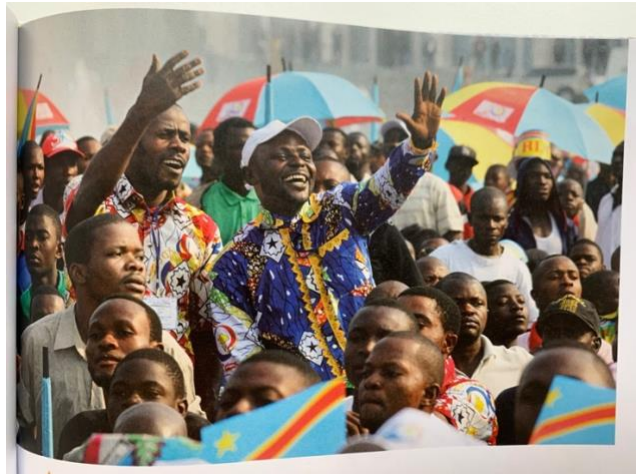
Her ser vi bildet av en svart demonstrant som blir slept halvnaken av en hvit mann i uniform som bærer skytevåpen. Forfatterne forteller at demonstranten skal ha blitt skutt. Bak i bildet ser vi også en hvit mann i uniform med skytevåpen, som er passiv tilskuer til det som skjer rundt ham. Her ser den svarte demonstranten redd ut, mens den hvite mannen foran i bildet har et lite smil i ansiktet med en sigarett i munnen. Dette bildet viser en helt annen fortelling av opptøyene i Soweto 1976. Dette bildet oppleves litt mer rettferdig overfor kunnskapene vi har om Soweto-angrepet, nemlig at de hvite angrep fredelige skoledemonstranter. Dermed bidrar bildet til å styrke samfunnsbildet læreboka produserer.

Resultatene av analysen viser at *Nye makt og menneske 10 Historie* ser ut til å ha en annen strategi angående bildebruken enn de to andre lærebøkene. De fleste bildene denne boka bruker om avkolonisering i Afrika er bilder fra nåtiden. Det vil si at det ikke blir brukt

eldre, historiske bilder på samme måte. Bildene er nyere, og viser gjerne feiring av ulike merkedager i afrikanske nasjoner. Blant annet disse bildene:

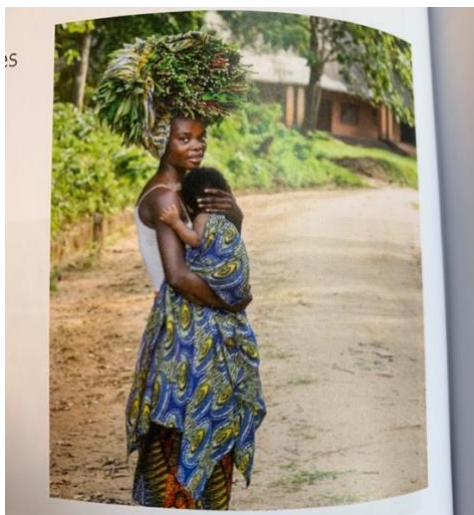


Marokko juni 2014

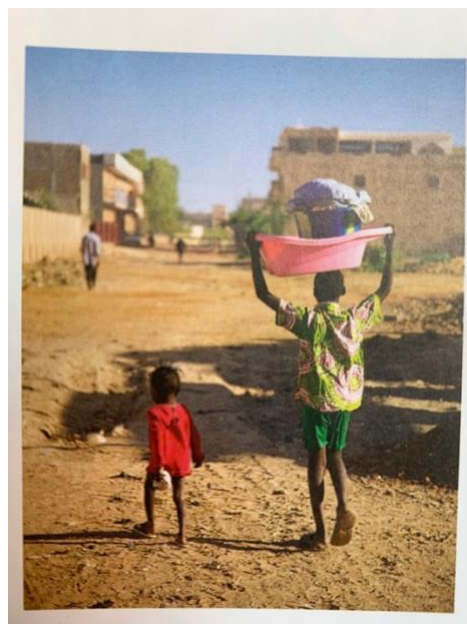


Frigjøringsdagen i Ghana 2015

Slike bilder finnes det flere av i denne boka. Bildene er nyere, fargerike, og de viser feiring og glede. Inntrykket er at forfatterne ønsker å fremme avkoloniseringens positive konsekvenser. I stedet for å male Afrika som et fargeløst, fattig område, er søkelyset i bildene hos *Nye makt og menneske 10 Historie* rettet mot menneskene. Det ser vi tydelig helt bakerst i kapittelet, hvor vi finner disse bildene:



«En ung kvinne med babyen sin bærer dagens avling inn i landsbyen hvor de bor. DR Kongo, 2013, s. 116



«En ung gutt har hentet dagens vask sammen med lillebroren sin. Mali, 2015», s. 117

Sammen med teksten nyanserer disse bildene fortellingen i læreboka. Med andre ord bidrar bildene til å gi fortellingen om avkoloniseringen i Afrika flere perspektiver. Det er viktig for den problematiserende delen av kritisk tenkning at flere perspektiver på historien legges frem, og dette bidrar bildene i *Nye makt og menneske 10 Historie* til. En sentral del av dette arbeidet er å sørge for at fortellingen ikke blir ensrettet, altså at fortellingen ikke bare inneholder krig, konflikt og fattigdom, men også vise fremgangene og de positive trekkene i det afrikanske samfunnet. I tillegg bidrar bilder fra nyere tid til å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden. Og kanskje kan de også bidra til å forsøke å forstå mulighetene for fremtiden. Dermed bidrar bildene til å øke elevenes historiebevissthet.

Når det gjelder lærebøkens bildebruk om avkoloniseringen i Afrika viser resultatene av dataanalysen klare forskjeller. Vi har *Matriks 10 Historie* på den ene ytterkanten hvor bildene er eldre, mørke og gråe, og viser for det meste krig, konflikt og elendighet. Det er lite fokus på dagens samfunn, bildene er generelt ensrettet da de ikke viser fremgang eller positivitet, og de ulike perspektivene uteblir.

Mens *Underveis Historie 10* legger seg midt på, finner vi *Nye makt og menneske 10 Historie* på motsatt ytterkant hvor forfatterne bruker nyere bilder, med masse farger, smilende mennesker og feiring av viktige merkedager. Denne læreboka bruker også eldre bilder som viser krigføring og elendighet, slik at fortellingen ikke blir ensidig og lukker for krig og konflikt, som tross alt er en sentral del av historien. På denne måten åpner fortellingen for flere perspektiver og dermed tilfredsstiller kravene til kritisk tenkning.

Men bildene i *Nye makt og menneske 10 Historie* viser i stor grad frem de positive fremgangene ved det afrikanske samfunnet etter kolonitiden. Forfatterne treffer store deler av samfunnsspekteret, da de viser bilder av krig, flyktninger, kvinnelige frivillige som redder liv på privat initiativ, diktatorer, feiring av frigjøringsdager, medisinske hjelpeorganisasjoner, apartheid, barn og unge kvinner. Hovedvekten i de to andre lærebøkene er eldre bilder, med fokus på menn som kriger og kjemper mot og med hverandre. På bakgrunn av dette bidrar bildene i *Nye makt og menneske 10 Historie* til å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden, viser muligheter og ikke bare konflikter, og åpner dermed fortellingen om avkoloniseringen i Afrika for kritisk tenkning.

4.2.2 Asia

Det varierer i stor grad hvor mye plass og fokus avkoloniseringen av Asia, nærmere bestemt Sørøst-Asia, har fått i de tre lærebøkene i historie på tiendetrinn. Mens én lærebok skriver generelt om avkolonisering med hovedvekt på Afrika, har en annen viet store deler av kapittelet til Asia. Men mine undersøkelser viser at fortellingen om avkoloniseringen av Asia har ett felles kjennetegn i de tre lærebøkene: selve kolonitiden og årsakene til avkoloniseringen blir lite eller ikke i det hele tatt prioritert i fortellingen om Asia, mens det er tiden etter kolonitiden som får oppmerksomheten. Det er tydelig at det er hendelsene og samfunnsutviklingen etter kolonitiden som er viktig i fortellingen om avkoloniseringen av Asia. Tendensen har også vært at forfatterne deler inn fortellingen om avkolonisering i Asia etter de enkelte statene og deres naboland. Forfatterne har stort sett valgt ulike land som de gjør rede for i sine lærebøker. Men felles for alle tre er kolonien Britisk India.

4.2.2.1 India og Pakistan

Matriks 10 Historie er den læreboka som definitivt vier minst plass til avkoloniseringen av Asia. Hele kapittelet baserer seg på en generell forståelse av avkolonisering, hvor søkelyset ligger på Afrika. Datainnsamlingen viser at det er én side som er viet til Asia i dette kapittelet, og den handler spesifikt om India. Men heller ikke på denne siden ligger alt fokuset på Asia, i dette tilfellet India. Her skriver forfatterne om hvor ulik den britiske og den franske avkoloniseringspolitikken foregikk, hvor Algerie i Afrika representerer den franske blodige avkoloniseringspolitikken, mens India presenterer den fredelige britiske. Konflikten mellom hinduene og muslimene nevnes som årsak til at India og Pakistan delte seg i to stater da de fikk selvstendighet. Dette er det eneste *Matriks 10 Historie* skriver om avkolonisering i Asia eksplisitt, og det blir derfor vanskelig å vurdere hvordan læreboka forteller om avkoloniseringen i Sørøst-Asia.

Nye makt og menneske 10 Historie skriver mest om India og Pakistan, og har fått ti sider fra side 88 til 98. Forfatterne forteller grundig og detaljert om konfliktene i India og Pakistan, og også statene seg imellom. Årsakene til konfliktene kommer i grunn godt frem (s. 88-89):

I de første årene etter delingen av den britiske kronkolonien India i 1947 ble forholdet mellom de nye landene India og Pakistan konfliktfylt. Selv om FN kom tidlig på banen for å skape fred, har det fiendtlige forholdet mellom de to nabolandene fortsatt helt fram til vår tid. Halvannen million mennesker ble drept under delingen av den tidligere kronkolonien. Striden dreier seg først og fremst om hvem som skal ha Kashmir, et område som

ligger mellom Pakistan og India og grenser til Kina i nord. I dag kontrollerer India to tredjedeler av dette området, mens Pakistan kontrollerer resten. Striden mellom Pakistan og India har også bakgrunn i en religionskonflikt mellom muslimer i Pakistan og hinduer i India.

Videre går forfatterne i dybden på konfliktene mellom Pakistan og India, og også innad i nasjonene. Men som dette sitatet viser, ser vi at forfatterne gjør rede for årsakene til konfliktene mellom Pakistan og India. Vi ser også at årsakene ikke trekkes tilbake til det britiske kolonistyre av Britisk India. Derfor kan vi ikke, basert på disse resultatene, si at læreboka øker elevens historiebevissthet, fordi forfatterne ikke ser fortiden i sammenheng med konfliktene mellom Pakistan og India. Forfatterne nevner at forholdet mellom India og Pakistan ble dårlig etter frigjøringen fra Storbritannia i 1947, men diskuterer ikke at avkoloniseringen kunne være en årsak til det dårlige forholdet. Dermed gjør forfatterne delvis rede for årsakene til konfliktene mellom Pakistan og India, når vi bruker årsak-virkning-begrepene som grunnfaktor for å avgjøre om fortellingen lukker eller åpner for kritisk tenkning.

Underveis Historie 10 prioriterer også å gjøre rede for årsaksforholdene til konfliktene mellom India og Pakistan, og konsentrerer særlig mye av fortellingen på konfliktene innad i nasjonene. I tillegg legger forfatterne frem virkningene av avkoloniseringen og delingen av Britisk India, både de positive fremgangene landene har gjort, og også utfordringene India og Pakistan fremdeles opplever. Dermed trekker forfatterne linjer mellom fortiden og nåtiden, og øker dermed elevens historiebevissthet. Siden elever på dette årstrinnet sliter med å forstå sammenhengene mellom fortid og nåtid, bidrar dette til å utvikle elevenes historiebevissthet. For å eksemplifisere skriver forfatterne blant annet dette om India (s. 140-141):

India sto overfor enorme utfordringer ved selvstendigheten i 1947. Ulike folkegrupper sloss om innflytelse. Kolossale menneskemengder levde i fattigdom. Forholdet til Pakistan var så dårlig at det flere ganger førte til krig. Men India, som er verdens nest mest folkerike stat etter Kina, har opplevd solid framgang på mange områder. Jordbruket er mer effektivt, slik at flere kan spise seg mette. (...) Men den kraftige framgangen har ikke kommet alle indere til gode. Over 30% av indere lever fremdeles for mindre enn én dollar per dag. 46% av indiske småbarn er underernært eller feilernært. Bare en tredjedel av indiske hjem har et toalett, og bare halvparten av de 500 000 landsbyene i dette veldige landet har elektrisk strøm. Det store spørsmålet er om India vil makte å fordele rikdommene, slik at også de fattige millionmassene vil få et liv i velstand og verdighet.

Her ser vi hvordan forfatterne diskuterer vekslende mellom flere perspektiver når de skal fortelle om Indias utvikling etter selvstendigheten i 1947. Fortellingen problematiserer samfunnskunnskapene de formidler, og legger ikke lukkede og ensidige føringer på elevenes samfunnsbilde.

Når det gjelder fortellingen om Pakistan etter selvstendigheten i 1947 er ikke forfatterne av *Underveis Historie 10* like åpne for kritisk tenkning. Fortellingen om Pakistan

bærer i større grad preg av isolerte faktakunnskaper som legger lukkede og ensidige føringer på elevenes samfunnsbilde. I denne fortellingen retter forfatterne søkelyset mot Pakistans utfordringer og nedturer, ifølge resultatene av dataanalysen. I tillegg skriver forfatterne mye om islam i denne fortellingen, og mine tolkninger av datamaterialene viser at islam er blant de grunnleggende årsakene til problemene Pakistan har (s. 141):

India og Pakistan har utviklet seg til svært forskjellige samfunn. Mens India er en stat med både hinduer, muslimer, sikher og kristne, er Pakistan nærmest en ren muslimsk stat, der islam spiller en helt dominerende rolle. Og mens India, tross store vanskeligheter, har klart å holde fast på et demokratisk styre, har Pakistan i lange perioder vært styrt av de militære.

Dette er starten på avsnittet om Pakistan og landets problemet. Overskriften til dette avsnittet er «Pakistan- en muslimsk stormakt i Asia». Her leser vi at islam spiller en stor rolle i fortellingen om Pakistan. Og vi kan sammenligne denne fortellingen med fortellingen om India, hvor religion eller hinduismen spiller veldig liten rolle. Forfatterne peker på én forskjell mellom India, som ifølge fortellingen har hatt stor fremgang, med Pakistan som ifølge fortellingen stort sett bare har hatt problemer, og det er at Pakistan er et muslimsk land.

Islam har en dominerende rolle i Pakistan, det vil de færreste være uenige i. Men utfordringen med denne fortellingen om Pakistan, slik jeg ser det, er at islam blir brukt som årsaken til problemene i Pakistan. Det pekes på flere problemer i Pakistan, uten at årsakene til disse gjøres rede for. Bortsett fra at Pakistan er et muslimsk land. Men islam kan umulig være eneste årsaken til at Pakistan ikke har opplevd særlig økonomisk framgang. Fortellingen oppleves derfor ensidig og lukkede av flere grunner: forfatterne diskuterer ikke flere perspektiver på problemene i Pakistan, det trekkes ikke linjer mellom fortiden og situasjonen i landet i dag, kausalitetsforholdene uteblir slik jeg forstår nærmest totalt, og forfatterne er ikke åpne om at denne fortellingen er deres tolkning av historiske fakta. Med den autoritative rollen læreboka har og mangelen på åpenhet rundt formidlingsprosessen, lukker fortellingen om Pakistan for kritisk tenkning.

Oppsummert om hvordan *Underveis Historie 10* og *Nye makt og menneske 10 Historie* forteller om avkoloniseringen av India og Pakistan er at begge lærebøker gjør enkelt rede for årsaksforklaringene til konfliktene i India og Pakistan, men feiler i forsøket på å forklare hvorfor Storbritannia ga fra seg sin viktigste koloni. Lærebøkene har også viet mest oppmerksomhet til India, og denne delen oppleves i langt større grad problematisert enn delen om Pakistan. I delen om India legger forfatterne frem flere perspektiver som belyser det samme temaet, hvor de positive utviklingstrekkene i det indiske samfunnet kommer tydelig frem. Delen om Pakistan er i større grad preget av konfliktbeskrivelser, og de negative

utviklingstrekkene i det pakistanske samfunnet får stor plass. Forfatterne prioriterer ikke å diskutere fremgang, eller mulighetene i Pakistan på lik linje med delen om India, og inntrykket av Pakistan blir derfor i større grad lukket og ensidig enn India. Men ingen av lærebøkene legger i særlig grad til rette for refleksjon eller ettertanke hos leseren. Faktaene legges frem for leseren som en fasit, og ikke som et bidrag til å forstå historien.

Fortellingen om India og Pakistan er en lang rekke enkeltopplysninger, tidvis veldig detaljerte, og ser ikke historien i en større sammenheng. Det ser vi tydelig i *Nye makt og menneske 10 Historie*, side 91:

I november 1970 ble Øst-Pakistan rammet av en serie voldsomme sykloner. Den verste av dem, syklonen Bhola, drev en voldsom flodbølge fra havet og inn over Gangesdeltaet. Nesten 500 000 mennesker druknet. Dette er den nest verste naturkatastrofen i moderne historie. Bengalere fikk liten hjelp fra de pakistanske myndighetene og fikk nok en grunn til å frigjøre seg fra Pakistan.

Forfatterne bruker mye plass gjennom hele kapittelet til detaljerte, små faktaopplysninger. Dette gjør det vanskelig å sette historien i en større sammenheng, for å kunne forstå «det store bildet» av avkoloniseringen i Sørøst-Asia. Selv om *Matriks 10 Historie* tar lite tak i avkoloniseringen av Asia, bruker de plassen de har til rådighet for å fortelle om avkolonisering på en generaliserende og universell måte, og fortellingen settes i større sammenhenger. *Matriks* går også inn på enkeltnasjoner, og India blir brukt som et av tre eksempler på ulike måter koloniene fikk sin selvstendighet på. Men disse fortellingene er korte.

Flere samfunnsteoretikere, blant annet Lund, Ferrer, Børhaug og Christophersen peker på å sette historien inn i «det store bildet» som en sentral del av arbeidet med å utvikle elevenes kritisk tenkende kompetanse. Dette støttes også av White, som peker på verden som et kaos av enkelthendelser, som først blir gitt mening når historikeren setter sammen en fortelling. Derfor kan det diskuteres om ikke *Matriks 10 Historie* er den læreboka i dette utvalget som i størst grad tilfredsstiller til kritisk tenkning.

4.2.2.2 Godt og blandet om resten av Asia

Videre vier forfatterne oppmerksomheten i lærebøkene til fortellingen om enkelte stater i Asia i etterkant av avkoloniseringen, hvor den aktuelle statens historie etter avkoloniseringen er i forfatternes søkelys. I *Underveis Historie 10* er det ingen generelle, overordnede fortellinger om Asia i dette kapittelet. Allerede på første side starter denne læreboka med å fortelle om Japan. Forfatterne her bruker ikke begrepet avkolonisering i denne delen av historiefortellingen, men ligger som et underliggende tema mellom linjene.

Nye makt og menneske 10 Historie starter kapittelet med å gi en generell redegjørelse for avkoloniseringen i Sørøst-Asia. Denne læreboka bruker begrepet avkolonisering i stor grad, og tydeliggjør tematikken i kapittelet. *Matriks 10 Historie* forteller som nevnt tidligere om avkolonisering på en universell måte, og ingen andre asiatiske land enn India blir gjort rede for. Med andre ord ser disse tre fortellingene om avkoloniseringen av Sørøst-Asia ganske ulike ut.

Fortellingen om avkoloniseringen i India og Pakistan er felles for *Underveis Historie 10* og *Nye makt og menneske 10 Historie*, men videre velger lærebøkene enkelte nasjoner å fortelle om. De skriver ikke om de samme nasjonene, og med dette skiller lærebøkene seg fra hverandre. Dette kan skyldes at selv om *Nye makt og menneske 10 Historie* skriver om avkoloniseringen av Asia over 16 sider, handler 10,5 av disse om India og Pakistan. Resten er en generell forklaring på avkolonisering som dekker både Afrika og Asia, og Myanmar (Burma) blir brukt som fortellingens eksempel som representerer Asia.

Underveis Historie 10 forteller både i dybden og i korte trekk om langt flere stater. De går i dybden på Japan, Kina, India, Pakistan og Taiwan, og i kortere trekk om Sør-Korea, Thailand, Malaysia, Indonesia og Vietnam. Fordi *Underveis Historie 10* skriver om en god del land i Sørøst-Asia, klarer forfatterne å dekke over større deler av kontinentets historie etter kolonitiden. Risikoen av å ta for seg mange enkeltdeler av en historie er at det ikke utvikler elevenes forståelse mellom fortid og nåtid, og historien fragmenteres og man mister «det store bildet». *Underveis Historie 10* avslutter kapittelet med denne overskriften: «Andre framgangsrike land i Asia» (s. 150-151). Dette er interessant i forhold til ideene om at kritisk tenkning innebærer store sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, og generelle fortellinger. Dette avsnittet oppleves som det motsatte av disse ideene:

Den lille bystaten Singapore var fram til 1960-årene et fattig land. I dag er Singapore et av verdens viktigste handels- og industristeder. Sør-Korea, som i 1950-årene var herjet av krig og ødeleggelser, er blitt et av verdens ledende nasjoner innen områder som skipsbygging og forbrukerelektronikk (...) Også i andre land har mange mennesker opplevd store forbedringer, selv om fattigdommen langt fra er utryddet. Det gjelder for eksempel Thailand, Malaysia og verdens mest folkerike muslimske land, nemlig Indonesia. Det gjelder også Vietnam.

Her ser vi et godt eksempel på hvordan isolerte faktaopplysninger nevnes på rekke og rad, uten at årsakene, hendelsene og virkningene gjøres rede for, og uten å bli satt i en større betydning. Slike isolerte faktaopplysninger kan, ifølge Børhaug og Christophersen, ikke være kritisk tenkning.

Likevel, selv om forfatterne skriver om mange land, går fortellingen i dybden på de landene som de har valgt ut: Japan, India, Pakistan og Kina (herunder inngår også Taiwan).

Særlig oppleves delen om Kina som i stor grad problematisert og åpen for kritisk tenkning. *Underveis Historie 10* er den eneste læreboka som forteller om den asiatiske stormakten Kina. I denne delen forteller forfatterne kronologisk fra andre verdenskrig og til tiden boken ble skrevet i (2008), og veksler mellom ulike perspektiver hele veien. Her blir ikke bare de negative utviklingstrekkene gjort rede for, men også de positive fremskrittene. Dette avsnittet tatt fra et større avsnitt på s. 147 under overskriften «Økonomisk framgang, men store problemer» er et eksempel på hvordan forfatterne trekker inn flere perspektiver og diskuterer den historiske situasjonen i Kina:

«Aldri før har så mange mennesker, på så kort tid, fått det så mye bedre,» er det blitt sagt om utviklingen i Kina, og det er riktig nok. Men Kina sliter også med store problemer. For ikke alle har fått føle på framgangen. Forskjellene mellom fattige og rike er store og ser ut til å bli stadig større. Den kinesiske landsbygda, der 800 millioner mennesker lever, henger etter i utviklingen. Man regner med at folk i byene gjennomsnittlig tjener seks ganger så mye som folk på landet. Det er ikke rart at mennesker strømmer inn til byene for å få seg arbeid! Men mange blir gående arbeidsløse i storbyene, og da er det ikke mye hjelp å hente. Arbeidsløshetsstrygd fins knapt nok.

Forfatterne diskuterer hvorvidt fremgangen i Kina gjelder for den jevne kineser, og i denne diskusjonen trekker forfatterne frem ulike argumenter fra flere perspektiver for å svare på dette. Blant annet skriver de at menneskene som bor i byene i Kina tjener mye mer enn menneskene på landsbygda, men nevner også at selv i byene kan forholdene være vanskelige, fordi det er vanskelig å få seg jobb, og fordi det ikke fins arbeidsløshetsstrygd som kan sikre de som faller utenfor. På denne måten nyanserer forfatterne bildet av forholdene i Kina, istedenfor å plukke ut enkelte egenskaper som legger ensidige og lukkende føringer på elevenes samfunnsbilde.

Resten av kapittelet i både *Underveis Historie 10* og *Nye makt og menneske 10 Historie* om avkoloniseringen i Sørøst-Asia svarer på eksemplene nevnt over. Vi finner årsaksforklaringer på det meste forfatterne velger å utdype, det er stort fokus på selve handlingsforløpet, altså hva som skjedde, men det er lite diskusjoner rundt konsekvensene av disse handlingene. Faktaene som blir presentert for leseren oppleves også lite reflekterende. Det vil si at forfatterne ikke åpner teksten for kritisk tenkning, da faktaene blir presentert som fasit. Teksten utfordrer ikke leseren til å reflektere over eller vurdere opplysningene som blir gitt. Likevel, bruker begge lærebøkene, men særlig *Underveis Historie 10*, flere perspektiver i sin fortelling. Dette er gjennomgående gjennom hele kapittelet i *Underveis Historie 10*, og stykkevis i *Nye makt og menneske 10 Historie*. Derfor er det faktorer i dette kapittelet som tilfredsstillt kravene om kritisk tenkning, og faktorer som lukker for kritisk tenkning.

4.3 Midtøsten

I den tredje delen av analysen har jeg sett på hvordan forfatterne forteller om historien om Midtøsten fra 1948 til i dag. Det er problemstillingen som har lagt kriteriene for hva analysen skal undersøke i lærebøkene. Med andre ord har jeg sett etter om lærebøkene åpner eller lukker for problematisering, kritisk tenkning og historiebevissthet om Midtøsten, med hovedvekt på historien etter Israels selvstendighetserklæring i 1948.

Etter datainnsamlingen ble det naturlig å dele innholdet i tre ulike grupper. Innholdet i lærebøkene på ungdomstrinnet om Midtøsten fra 1948 til i dag dreier seg i stor grad om konflikten mellom Israel og Palestina, krigen mot terror og terrorvirksomhet. For å kunne diskutere om lærebøkene åpner eller lukker for kritisk tenkning er det nødvendig at forfatterne legger frem flere perspektiver i fortellingen, ser på de store sammenhengene, gjerne gjennom Big History, og gir åpne og sammenhengende faktaopplysninger. I tillegg bør det være en balanse mellom begrepsbruk, bildebruk og utvelgelsen av hendelsene som det gjøres rede for i bøkene. Denne tiden i dette området består av et enormt stort hendelsesforløp, og forfatterne blir nødt til å gjøre valg ut ifra disse.

Hele historien om Midtøsten etter 1948 kan ikke få plass i lærebøkene, og det er disse valgene som gir grunnlaget for analysen. Dermed blir det interessant å se om valgene gjort under formingen av *Matriks*, *Nye makt og menneske* og *Underveis* åpner for at elevene selv kan reflektere over innholdet, eller om de legger lukkende og ensidige føringer på deres forståelse av virkeligheten. Før jeg starter i historisk kronologisk rekkefølge, med Palestina og Israel, skal jeg kommentere mine undersøkelser av kapitlenes forsider.

4.3.1 Kapitlenes forsider

Kapitlenes forsider i *Underveis Historie 10*, *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie* er slående like. Forsiden skal innlede kapittelet, og den skal gi en pekepinn på hva leseren kan forvente i teksten. Forsidene inneholder et stort bilde, gjerne over to sider, dominerende overskrifter, mål for hva elevene skal lære seg, og en innledende tekst. Overskriftene i de tre lærebøkene er mer eller mindre identiske, og det er dermed liten tvil om hva Midtøsten assosieres med både for forfatterne og elevene som skal bruke boka. Denne tabellen viser oversikten over overskriftene i bøkene:

Kapittel-overskrift	«Midtøsten, Iran og Afghanistan- konfliktfylte deler av verden»	«Konflikter i Midtøsten»	«Det konfliktfylte midtøsten»
----------------------------	---	--------------------------	-------------------------------

Begrepet «konflikt» går igjen i kapitteloverskriften i tre av tre lærebøker som omtaler Midtøsten i egne kapitler. Læreplanen fra LK06 krever ikke at Midtøsten gjennomgås i sin egenhet. Men ett kompetansemål sier at elevene skal kunne drøfte årsaker og virkninger av internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet, og det er tydelig at Midtøsten ses i sammenheng med internasjonale konflikter i dette tidsrommet. Begrepsbruken i overskriftene sier noe om hva Midtøsten betyr i skolefaglig sammenheng. Her skal konfliktene trekkes frem og gjøres rede for, og forhåpentligvis skal de også problematiseres og settes i større sammenhenger.

Konflikt blir et synonym for Midtøsten, og Midtøsten blir dermed også forbundet med konflikt. En videre observasjon er at redegjørelsen av andre deler av verden i mye større grad har fått positive overskrifter, for eksempel i *Underveis Historie 10* kapittel 9 «Asia- verdensdel i framgang» og kapittel 11 «Afrika- fra kolonier til selvstendige land». Midtøsten blir allerede i innholdsfortegnelsen forbundet med konflikt, uten at fremgang eller muligheter presenteres som en del av fortellingen. Midtøsten fremstilles her som helten i tragedien som taper, mens resten av verden opplever fremgang på en rekke områder.

Når det kommer til bildebruken på forsiden er det én bok som skiller seg ut, og den skiller seg ut i positiv forstand med tanke på kritisk tenkning. *Underveis Historie 10* har et bilde fra Jerusalem i 2000 med fredelige demonstranter som holder plakater, de roper og klapper. På plakaten står det «Go with hope, return with peace». Statsministeren i Israel skal reise til USA for å forhandle med Palestina om fred, og det er demonstrasjoner utenfor hans bolig før reisen som bildet er tatt av. Det er et nærbilde av ungdommer som virker håpefulle og fremstår fredelige. I utgangspunktet virker denne bildebruken positivt for kritisk tenkning om Midtøsten, fordi den ikke legger ensidige og lukkende føringer på leseren, men dette bildet skal diskuteres litt nærmere i lys av de to andre forsidebildene.

I *Nye makt og menneske 10 Historie* brukes det et stort bilde som går over to sider av en bombe som går av i Kobani i Syria, som IS har plassert i en bil. Bildet er dramatisk, og leseren ser at byen på forhånd har blitt angrepet med en rekke bomber. Dette er

introduksjonen til kapittelet om Midtøsten, og førsteinntrykket elevene blir møtt med. Denne forsiden pirrer kanskje elevenes nysgjerrighet, men den gir likevel et lukkende og ensidig samfunnsbilde av situasjonen. Konfliktene i Midtøsten handler om langt dypere utfordringer enn bombing, som for eksempel den enorme sosiale ulikheten. Aldri noen steder ellers i verden er forskjellen mellom rik og fattig så stor som i Midtøsten. Ferrer peker på at fortellingen om Midtøsten i lærebøkene gjerne reflekterer de stereotypiske fordommene mange i den vestlige verden har (Ferrer, 2019, s. 112). Og mine undersøkelser viser at forsiden i *Nye makt og menneske 19 Historie* langt på vei kan regnes som påvirket av stereotypiske fordommer om Midtøsten.

Matriks 10 Historie har derimot valgt et bilde på sin førsteside som ved første øyekast ikke handler om Midtøsten. Det er et stort, dominerende bilde som dekker begge sidene på forsiden. Bildet er av World Trade Center i New York 11. september 2001.



Dette er et veldig aktivt, aggressivt bilde som er tatt i sekundet før det andre passasjerflyet treffer sørtårnet. Bildet er dramatisk, og vekker forferdelige minner hos dem som er kjent med historien og byen. Forsiden er et «frossent øyeblikk» fordi stedet og hendelsen er så nært knyttet til hverandre. Når vi ser stedet, husker vi også hendelsen (Kvande & Naastad, 2013, s. 215). Det vekker voldsomme følelser hos leseren da bildet er av en så kjent og spesifikk hendelse i en by vi nordmenn kjenner så godt til.

Det er derfor dette bildet på den ene siden er problematisk og lukker for kritisk tenkning. Dette stemmer overens med Ferrers undersøkelser av samfunnsfagsbøker om

Midtøsten. Ifølge hennes undersøkelser reflekterer fremstillingen av Midtøsten i lærebøkene stereotypiske fordommer, med svært dramatiske bilder fra de verste terroraksjonene, gjerne i vestlige nasjoner (Ferrer, 2019, s. 112). At en slik hendelse skal bli Midtøstens ansikt utad for dem som bruker denne læreboka, oppleves problematisk for utviklingen av kritisk tenkning. Dersom ikke lærerne bruker forsiden som en del av den problematiserende og kritiske opplæringen, vel å merke.

På en annen side bidrar denne forsiden til å forstå hvordan konflikter i én del av verden, kan ha direkte og kompliserte forbindelser til andre land, geografisk langt unna selve konfliktområdet. Her kommer også tittelen til denne oppgaven til sin rette- Vesten mot resten? Innledningen gir et godt innblikk i konsekvenser av å blande seg inn i andre nasjoners interesser og konflikter, noe som vestlige nasjoner har lange tradisjoner med å gjøre. I teksten på forsiden nevner også forfatterne dette; hvordan USA og andre vestlige nasjoner er involvert i konfliktene i Midtøsten:

11. september 2001 styrtet islamske fundamentalister amerikanske passasjerfly inn i World Trade Center og det amerikanske forsvarsdepartementet, Pentagon. De valgte å gi uttrykk for sin misnøye med USA sin rolle i Midtøsten ved å drepe tusenvis av uskyldige. USA og andre land har blitt involvert i flere ulike konflikter i Midtøsten. Hvordan har de blitt det? Og hvilken betydning har konfliktene i Midtøsten hatt for verden?

Med denne teksten til dette bildet på forsiden av kapittelet, skaper læreboka en forventning hos leseren om at terror er lik Midtøsten, og Midtøsten er lik terror. Terror blir et symbol og varemerke for Midtøsten, som supplerer og komplementerer hverandre. Midtøsten blir forbundet med noe ondt, som resten av verden ufrivillig blir innblandet i. Forfatterne får det til å høres ut som at USA og Vesten har blitt ufrivillig innblandet i konfliktene i Midtøsten da de skriver «USA og andre land har blitt involvert i flere ulike konflikter i Midtøsten» på forsiden. At vestlige nasjoners koloniseringspolitikk er en av årsakene til konfliktene, nevnes ikke på forsiden, selv om konfliktene tas opp allerede her. Dermed tar ikke forfatterne opp den sammenhengende tråden mellom angrepet 11. september og USAs utenrikspolitikk i Midtøsten.

I en innledning om Midtøsten, et stort område mellom Europa, Afrika og Asia, som innebærer en mangfoldig, komplisert og spennende historie, så er det likevel et bilde av et terrorangrep i USA, et helt annet sted i verden, som pryder førstesiden. 11. september 2001 blir førsteinntrykket til leseren. Det kan være vanskelig å forstå hva terrorangrepet i New York har å gjøre med historien om Midtøsten. Midtøsten blir, ifølge mine undersøkelser, automatisk forbundet med terror, ødeleggelse, frykt og ondskap.

Ifølge resultatene av analysen er dette førsteinntrykket som blir presentert for elevene om Midtøsten i *Matriks 10 Historie*. Også *Nye makt og menneske 10 Historie* presenterer Midtøsten som noe aggressivt, da det er et stort bilde av en selvmordsbombe som går av midt i en storby i Syria, sprengt av IS. *Underveis Historie 10* viser frem Midtøsten med et fredelig og positivt ladet bilde. På denne forsiden ser vi bilde av ungdommer som på fredelig vis demonstrerer for fred i Israel. Dette positivt ladede bildet som *Underveis Historie 10* benytter på sin forside av kapittelet om Midtøsten kan likevel diskuteres. For bildet er nemlig positivt for én part av konflikten. Med andre ord: bildet er av fredelige demonstranter fra Israel, et jødisk land i Midtøsten som har støtte fra blant annet USA. Dette perspektivet forteller oss at konfliktene mellom Israel og Palestina (og andre arabiske land) ikke kan være provosert frem fra den jødiske befolkningen fordi vi her ser et bilde av fredelige jødiske demonstranter i Jerusalem som ønsker fred. Det skapes et bilde av den jødiske befolkningen som passiv og uskyldig.

Konsekvensen av en israelsk-vennlig forside er at den lukker for flere perspektiver i en mildt sagt betent og komplisert situasjon. Dette kan føre til at den arabiske og muslimske delen av Midtøsten likevel blir stemplet som bråkmakerne i konfliktene. Min forståelse er at det likevel oppleves positivt for kritisk tenkning at *Underveis Historie 10* åpner opp for en annen forståelse av Midtøsten enn bombing og terror. Midtøsten er fremfor alt hyggelige mennesker som hvem som helst andre, som kjemper for sine saker. Denne forståelsen for Midtøsten kan forsiden til *Underveis Historie 10* bidra til å styrke, fordi den har en annen tilnærming til temaet enn den stereotypiske. Dermed får leseren et mer nøytralt bilde av Midtøsten, som igjen åpner for problematisering av faktainformasjonen som blir lagt frem og dermed kritisk tenkning.

På en annen side kan det å skape et fredelig og nøytralt bilde av Midtøsten på forsiden være problematisk. At Midtøsten er et område med store dyptliggende utfordringer og massive problemer er det ingen som tviler på. Fordi forsiden i *Underveis Historie 10* danner et fredelig bilde av Midtøsten, kan den underslå konfliktene og utfordringene som er så inngrepene på samfunnet. Om forsiden til de tre lærebøkene som presentert over åpner for flere perspektiver i fortellingen om Midtøsten, eller lukker fortellingen fordi forsiden preges av terror eller presenterer et israelsk-vennlig inntrykk, må du nesten avgjøre selv.

4.3.1 Konflikten mellom Israel og Palestina

Konflikten mellom Israel og Palestina får generelt mye plass i alle tre lærebøkene, og det er denne historien som blir fortalt først i kapitlene om Midtøsten. Det første jeg skal legge frem er et definisjonsspørsmål. Både *Matriks 10 Historie* og *Underveis Historie 10* definerer Palestina som en stat, på lik linje med Israel. De bruker begrepet og navnet Palestina både i innledningen, og gjennom hele kapittelet. I motsetning anerkjenner ikke *Nye makt og menneske 10 Historie* Palestina som egen stat, derimot anerkjenner de Israel som selvstendig stat. Første gang forfatterne omtaler konflikten skriver de «Konflikten som har pågått lengst i denne regionen, er konflikten mellom Israel og det palestinske folket», s. 155. Denne måten å omtale Palestina på holder forfatterne gjennom hele kapittelet, og «Palestina» brukes ikke om en selvstendig stat. Men forfatterne i *Matriks* og *Underveis* bruker altså begrepet «Palestina» om en stat, og likestiller dermed Israel og Palestina. Anerkjennelse av Israel og Palestina som selvstendige stater er et betent dilemma på internasjonalt nivå i aller høyeste grad. Særlig fordi Israels naboland ikke anerkjenner Israel som en egen stat, mens andre perifere nasjoner gjør det, blant annet USA. At *Nye makt og menneske 10 Historie* omtaler Israel som en stat, men ikke Palestina, kan få stor betydning for elevenes forståelse for konflikten.

Videre fortsetter lærebøkene på ulike måter. Mens *Matriks 10 Historie* starter med historien om området mer enn 2000 år tilbake i tid, begynner *Underveis Historie 10* med årsakene til den jødiske innvandringen til Palestina første halvdel av 1900-tallet, og *Nye makt og menneske 10 Historie* går rett på Israels selvstendighetserklæring i 1948 uten å komme med noen nærmere innføringer. At *Matriks* trekker linjer mellom dagens situasjon mellom Israel og Palestina til landets historie før romertiden, kan kvalifisere til å være Big History. Big History er et rammeverk som skal se historien gjennom store sammenhengene. Målet er historiebevissthet. Forfatterne starter fortellingen med romertiden, går videre til 700-tallet, fortsetter med 1800-tallet, til 1900-tallet og frem til boka skrives i 2008. Fortellingen innebærer kort redegjørelse av sosial og politisk organisering av området og folkebevegelser, som er to av fire hovedlinjer i Big History som skal sikre kravene om historiebevissthet.

Nye makt og menneske 10 Historie, som starter fortellingen i 1948, nevner at religion, Suezkanalen og kolonimaktene Storbritannia og Frankrike har vært viktige årsaker for utviklingen av det dårlige forholdet mellom jødene og araberne, men dette kommer ikke tydelig frem for leseren. Dette skriver forfatterne om religionspoenget (s. 156):

Religion spiller en viktig rolle i Midtøsten-konflikten. Både jødedom, kristendom og islam har røtter i området, og det er mange viktige, hellige steder der. Ikke minst Jerusalem har vært og er et sentralt senter for de tre religionene. Abraham regnes som stamfar i jødedommen, han er en viktig person i kristendommen, og i islam er

han en stor profet. Da Abraham døde, ble han begravet i en hule i Hebron på Vestbredden. Hulen er derfor et viktig pilegrimsmål for mange mennesker.

Her ser vi at religion i dette området blir lagt frem på en nøytral og objektiv måte, men forfatterne skriver ikke at dette er noe av årsaken til konflikten, bare at det spiller en viktig rolle i en allerede eksisterende konflikt. Når leseren i tillegg er ca. 15 år gammel og kunnskapsnivået på fagfeltet kan regnes som svakt, er det vanskelig å forstå nøyaktig hvordan disse punktene bidro til å gjøre forholdet dårligere. Altså kan vi si at på bakgrunn av resultatene blir ikke spørsmålet om hvordan religion bidro i utviklingen av dårlige forholdet mellom jødene og muslimene belyst.

Et annet eksempel på fraværet av kausalsammenhenger i *Nye makt og menneske 10 Historie* ser vi på side 158 hvor forfatterne skriver: «Egypt og flere andre arabiske land hadde lenge vært motstandere av den nyopprettede israelske staten». Det blir aldri skrevet noe om årsakene til at flere arabiske land var negative til en egen jødisk stat i Palestina. Det er en sentral del av kritisk tenkning og historiebevissthet å reflektere over de kausale sammenhengene. Denne delen uteblir ifølge mine undersøkelser i *Nye makt og menneske 10 Historie*, og læreboka lukker fortellingen for kritisk tenkning fremfor å åpne den.

At de kausale sammenhengene mellom det dårlige forholdet til Israel og Palestina uteblir i *Nye makt og menneske 10 Historie* er heldigvis et unikt tilfelle i denne undersøkelsen. *Underveis Historie 10* begynner med å skrive om jødernes innvandring til Palestina i

forbindelse med nazistenes jødeforfølgelse, og legger frem flere perspektiver på utviklingen (s. 156):

Palestinerne på sin side ønsket å hindre den jødiske innvandringen, som de opplevde som stadig mer truende. De følte at de var i ferd med å miste kontrollen i sitt eget land, der de hadde bodd i generasjoner. Konflikten mellom jøder og palestinerne ble eksplosiv.

Det var britene som hadde ansvaret i Palestina. De prøvde å holde igjen på den jødiske innvandringen. Skip som var full-lastet med jødiske *immigranter* – ofte tidligere konsentrasjonsleirfanger – ble stanset av britiske krigsskip og sendt tilbake til Europa. Jødene ble rasende. Jødiske terrorgrupper kidnappet og hengte britiske soldater, britiske bygninger ble sprengt i lufta. Situasjonen var ute av kontroll. Britene ville komme seg ut av Palestina fortest mulig.

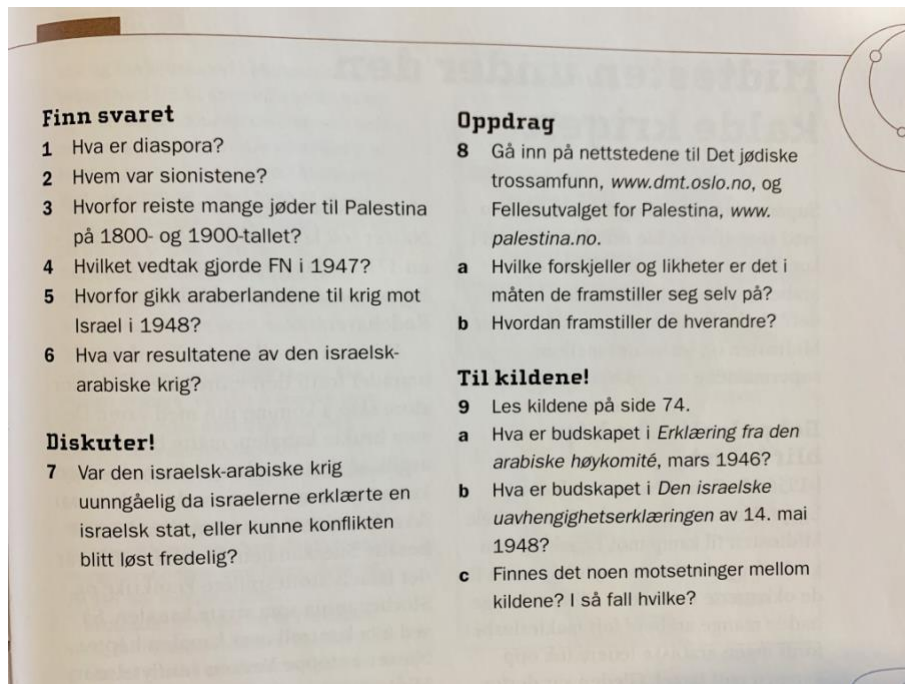
Jødene får sin egen stat, palestinerne fordrives

For å forsøke å løse konflikten mellom jøder og palestinerne bestemte FN at Palestina skulle deles i to. Jødene skulle få en del, og palestinerne en annen. Men palestinerne gikk overhodet ikke med på at jødene skulle få en egen del av Palestina, der de kunne opprette en jødisk stat. Det skjedde likevel i 1948. Jødene fikk sin del av Palestina og dannet en stat som de kalte Israel. Palestinerne gikk til angrep på denne nye staten sammen med tropper fra Egypt, Syria, Jordan og Libanon.

Jødene slo angrepet tilbake, og i tillegg tok de mer land. 800 000 palestinerne flyktet i panikk. De fikk aldri siden komme igjen. Mange av dem, og av etterkommerne deres, bor ennå i flyktningleirer i nabolandene ofte under helt elendige forhold.

Forfatterne skriver om årsakene til hvorfor jødene ønsket å bosette seg i Palestina, hvorfor palestinerne ikke ønsket jødene velkommen, hvordan Storbritannia og FN håndterte saken, og videre hvordan og hvorfor konflikten utviklet seg frem til i dag. Forfatterne forteller om denne historien på en nøytral og grundig måte, som åpner opp for at leseren kan plukke fra hverandre teksten og vurdere faktaopplysningene kritisk. Foruten dette, som er positivt for kritisk tenkning, kunne også forfatterne gjøre rede for årsaken til hvorfor Storbritannia i utgangspunktet var innblandet i området, og i tillegg burde årsakene til Egypt, Libanon, Syria og Jordans deltakelse i krigene nevnes i denne fortellingen. Denne delen oppleves fragmentert, hvor faktaopplysningene presenteres uten å settes i større sammenhenger. Dermed ville flere perspektiver på historien kommet frem i fortellingen, og ville gitt elevene et så realistisk samfunnsbilde av situasjonen som mulig.

Matriks 10 Historie er den læreboka blant disse tre som bruker aller mest plass på Israel-Palestina-konflikten, og bruker tre fulle sider på å legge frem de kausale sammenhengene til det dårlige forholdet, med etterfølgende spørsmål og oppgaver på den fjerde siden. Jeg skal ikke kommentere denne lærebokas brødtekst ytterligere da den er veldig detaljert og tar for seg historien fra langt tilbake i tid og frem til i dag, men vi skal se litt på oppgavene på s. 77.



Oppgavene er veldig varierte, og dekker det meste av innfallsvinkler til historien. Boka legger også i stor grad vekt på leserens forståelse av teksten. Blant annet ser vi at forfatterne ønsker at leseren ser historien fra det palestinske perspektivet, og det jødiske i oppgave 8 under «Oppdrag». I tillegg skal elevene selv reflektere over og vurdere hvordan disse to framstiller hverandre. Forfatterne påpeker dermed på at den samme historien kan fortelles på ulike måter, og gjør elevene oppmerksomme på hvordan narrasjon kan påvirke historien i fortellingen. I stedet for at elevenes historieforståelse er basert på en lærebok som gir ut en lang rekke isolerte faktaopplysninger, krever forfatterne at elevene selv reflekterer over deres eget samfunnsbilde. Oppgave 7 utfordrer også elevenes kontrafaktiske historieforståelse. Her er det med andre ord mange faktorer som bidrar til at læreboka åpner for kritisk tenkning i fortellingen om Israel og Palestina-konflikten.

Nye makt og menneske 10 Historie har en lignende oppgave på s. 187:

En konflikt har to sider. Les mer om konflikten mellom Israel og Palestina. Hva er Israels syn på konflikten, og hvordan ser palestinerne på den? Hvilken av de to partene mener du har de sterkeste argumentene? Begrunn svaret ditt.

Ved å fortelle åpent om at historien kan fortelles på ulike måter, gir forfatterne leseren mulighet til refleksjon, problematisering og kritisk tenkning om temaet. Som nevnt tidligere er heller ikke en primærkilde fullstendig troverdig, fordi de gjerne er ensidige og farget av den enkeltes interesser og opplevelser. Altså åpner forfatterne opp for problematisering og kritisk tenkning i samfunnsfag ved å fortelle åpent om at historien alltid vil ha flere perspektiver, og viktigheten av dette. Men mine undersøkelser viser at forfatterne i *Nye makt og menneske 10 Historie* krever at elevene utnevner en slags «egentlig» vinner av konflikten i oppgaven som er sitert over. Men behøver egentlig en konflikt å ha en vinner og en taper, eller kan begge partene være bidragsyttere til at konflikten både eskalerer, men også kanskje en gang i fremtiden får en løsning? Læreboka gir inntrykk av at enten jødene eller muslimene har rett på landet, og det er eleven som skal finne argumentene som gir svaret. Så enkel er ikke denne konflikten.

Videre i denne sammenhengen er det interessant å trekke frem «TEMA»-bolken til *Matriks 10 Historie* på side 84. Disse oppgavene ligner i stor grad på oppgavene presentert over, men de er i enda større grad konkret og praktisk tilrettelagt for Israel og Palestina-konflikten og kritisk tenkning i denne sammenhengen. Her skal elevene lese tre ulike kilder og svare på spørsmål knyttet til disse. Kildene er lærebøker i historie fra Israel og Palestina. *Matriks 10 Historie* oppgir ikke hvilket årstall disse er fra, og det er derfor vanskelig å vite om disse lærebøkene fremdeles blir brukt i Israel og Palestina i dag. Bolken ser altså slik ut:

TEMA Israelske og palestinske lærebøker i historie

Kilde 1: Utdrag fra en israelsk lærebok
Den hellige, velsignet være han, kom til araberne og spurte dem: «Vil dere ta imot toraen?» De sa: «Hva står det i den?» Han sa til dem: «Du skal ikke stjele.» De sa til ham: «Vi kan ikke akseptere toraen, det er for vanskelig for oss ikke å stjele.» Og slik gikk han, den hellige, velsignet være han, fra nasjon til nasjon, og ingen av dem ønsket å ta imot toraen. Da han kom til det jødiske folket, svarte de umiddelbart: «Vi vil gjøre det, og vi vil høre.»

Kilde 2: Utdrag fra en palestinsk lærebok
Israel er som en kniv i Fedrelandets hjerte (...) I Torah står det at jødene er det utvalgte folket, de alene fortjener å leve og andre fortjener å dø (...) Jødene ser på penger som sin gud, de liker å leve isolert, de blir straffet for sin umoralske oppførsel, og derfor har ordet «jøde» fått betydningen svik og elendighet.

Kilde 3: Utdrag fra en israelsk lærebok
Mange mennesker tror at duen er en fugl som fremmer fred. Denne oppfatningen er feil, det er en fordom, folk tror på det uten å undersøke det. Det finnes mange fordommer. For eksempel:

- 1 Jødene kontrollerer verden og utnytter alle som bor der.
- 2 Svarte er mindreverdige, de er ikke i stand til å bli forskere.
- 3 Araberne forstår bare maktens språk.

Lag en lang liste av fordommer i løpet av året. Skriv dem ned og ta vare på dem i en egen mappe med denne overskriften: «Dette er det folk sier, men det er ikke sant – fordommer.» Prøv å finne en tegning eller karikatur som passer for hver fordom. Vær forberedt på å forklare muntlig hvorfor disse utsagnene er fordommer.

A Hva er budskapet til den israelske læreboka (kilde 1)?
B Hva er budskapet til den palestinske læreboka (kilde 2)?
C Hva er budskapet til den israelske læreboka (kilde 3)?
D Hvorfor forteller lærebøkene så ulike historier?
E Hva oppnår lærebøkene ved å fortelle så ulike historier?
F Hvilke følger tror du de ulike lærebøkene får for forholdet mellom israelerne og palestinerne?

Kildene og oppgavene tydeliggjør hvordan den enkeltes opplevelse av historien kan bidra til å skape ulike fortellinger, også i lærebøker. Fordommer er den røde tråden i denne oppgaven, og forfatterne ønsker å belyse at fordommer ikke nødvendigvis er sanne. Særlig oppgave D, E og F tar for seg konsekvensene av at lærebøkene forteller ulike historier. Slike oppgaver tar kritisk tenkning på alvor og *Matriks 10 Historie* åpner ifølge mine analyser opp for problematiserende og kritisk undervisning om Israel og Palestina i denne sammenhengen.

4.3.3 Terror

Terror dominerer og tar mye plass i fortellingen om Midtøsten i alle tre lærebokserier. Terror er det første vi ser på forsidebildet i både *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie*, og gir en indikasjon på at kapittelet kommer til å handle mye om terror. *Underveis Historie 10* har en annen forside enn de to andre, og den reflekterer hvordan resten av kapittelet ser ut, da det er litt mindre fokus på terror her. *Underveis* har ingen egne underkapitler med terror, men temaet ligger indirekte gjennom hele kapittelet. Det vil si at forfatterne ikke gjør rede for terror som en egen del av Midtøsten, men tar plass litt overalt. Også i *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie* ligger terrorbegrepet løst gjennom hele teksten, men de har i tillegg egne underkapitler om terror.

For å kunne konkludere om lærebøkene åpner opp eller lukker for problematisering og kritisk tenkning om terror er det nødvendig at fortellingen er åpen, grundig, perspektivrik og sammenhengende. I tillegg holder det ikke å gjøre grundig nøye for terror, det er også behov for at forfatterne trekker kausale sammenhenger mellom terrorvirksomhet og samfunnshistorie ellers. Med kausalforklaringen hører det også med at virkningene av terrorhandlingene gjøres rede for. Her kommer historievitenskapens begreper om årsak-virkning inn, som er gode metodeverktøy for elevene som skal utvikle kompetansen kritisk tenkning og historiebevissthet. Terrors plass i lærebøkene i seg selv skal også vurderes i denne analyserapporteringen.

Etter datainnsamlingen ble det også tydelig at terroren som gjenfortelles i bøkene gjerne er angrep som er rettet mot vestlige mål. For å legge frem dataanalysen deles terror dermed inn i to deler. Den ene delen handler om hvordan terrorangrep i Midtøsten blir fremstilt i lærebøkene, og den andre er hvordan terrorangrep på vestlige land, gjennomført av terrororganisasjoner fra Midtøsten, fremstilles.

4.3.3.1 Terror i Midtøsten

Undersøkelsene av forsidene til kapittelet om Midtøsten viser at forfatterne assosierer Midtøsten med terror tydelig og tidlig i lærebøkene, med unntak av *Underveis Historie 10*. Derfor er det naturlig å forvente at kapittelet skal gjøre rede for hvordan Midtøsten rammes av terrorangrep, hvorfor Midtøsten rammes så hardt av terror, terrorvirksomhetens organiseringen og konsekvensene av terror.

Leseren får inntrykk av at kapittelet skal ta for seg hvordan Midtøsten organiserer og rammes av terror. For det er slik at selv om det er terroraksjonene på vestlig jord som får mest omtale i vestlige medier, skjer 80% av alle terrorrelaterte dødsfall i verden blant de topp ti hardest rammede landene, som alle ligger i Midtøsten og Afrika (Institute for Economic and Peace, 2020, s. 13). Derfor hadde jeg sett for meg at analysekapittelet om terror i Midtøsten skulle bli langt og omfattende. Men mine undersøkelser viser at ingen av forfatterne av *Underveis Historie 10*, *Matriks 10 Historie* og *Nye makt og menneske 10 Historie* skriver om terrorangrep utført på muslimsk og arabisk jord. Resultatene av analysen viser at det eneste innsamlede datamaterialet som er gjort på dette temaet, er rett og slett fraværet av redegjørelsen for terror i Midtøsten.

Ingen av de tre lærebøkene i historie skriver om terror i sine mål for kapittelet på forsiden. Likevel gjør forfatterne rede for terrorangrep rettet mot USA og Europa, og i ingen andre deler av verden. Dette føles i stor grad ubalansert og problematisert fordi kapittelet skal handle om Midtøsten. Og når Midtøsten også er det området i verden som er hardest rammet av terror, blir det problematisk at denne redegjørelsen uteblir, samtidig som terror på vestlig jord blir gjort rede for. Da blir elevenes forståelse at terror er noe som Midtøsten gjennomfører, og rammer Vesten. Kapittelet skal etter navnet egentlig ikke handle om USA eller Europa. Det skal handle om konflikter i Midtøsten.

Det er målene som er satt opp til kapittelet også tydelige på. Målet for kapittelet i *Matriks 10 Historie* er rett og slett kompetansemålet som sier at elevene skal presentere sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet, og formulere årsaker til og konsekvensene av konfliktene. *Underveis Historie 10* har langt flere og mer spesifikke mål for kapittelet. I dette kapittelet skal elevene lære

hvordan Israel ble en selvstendig stat i 1948, hvordan konflikten mellom jøder og arabere utviklet seg, hvordan israelere og palestinere lever i dag, hvordan et strengt, muslimsk presteskap fikk makten i Iran, hvordan krigen har rammet Afghanistan fra 1979 og fram til i dag, og hvordan forholdene er i Irak etter USAs angrep

I *Nye makt og menneske 10 Historie* er målene for kapittelet: «Hvorfor er det vanskelig å skape fred i Midtøsten?», og «Hvordan påvirker konfliktene i Midtøsten resten av verden». Altså nevnes ikke terror eksplisitt i noen av disse målene, men mine undersøkelser viser at terror dominerer fortellingen om Midtøsten i lærebøkene.

Så hva skjer med at terror, som truer befolkningen i Midtøsten i stor grad, ikke blir gjort rede for i et kapittel om Midtøsten? Afghanistan rammes av 40% av alle terrorangrep og terrorrelaterte dødsfall i verden, noe de har gjort i en årrekke. Høyt oppe på listene for land som er hardest rammet av terror, finner vi også Irak og Syria (Institute for Economic and Peace, 2016; 2020). Den amerikanskledede krigen mot terror i Afghanistan og Irak er noe alle tre lærebøkene gjør rede for, også ganske nøye, uten at det fortelles om terrorsituasjonen i landet. Det er selve krigen vestlige nasjoner fører i Afghanistan og Irak det vies oppmerksomhet til, ifølge resultatene av mine analyser.

Jeg skal komme tilbake til hvordan terrorangrep på vestlig land formidles i lærebøkene i eget kapittel, men kan allerede her nevne at flere terrorangrep i Europa og USA 11. september 2001 gjøres rede for i alle tre lærebokserier. Derfor oppleves det problematisk i forhold til kritisk undervisning av terror at angrep i Europa og USA blir gjort rede for, mens terrorsituasjonen i Midtøsten ikke engang nevnes. Dette svarer ikke på kravene om kritisk tenkning hvor kausale sammenhenger for en historisk begivenhet eller situasjon skal gjøres grundig og åpent rede for, samtidig som konsekvensene og kontrafaktisk historie skal være en del av fortellingen for å skape kritisk tenkende historiebevisste elever.

Mine undersøkelser av lærebøkene viser at terroren ikke har noen årsak. Terror er bare noe som er i samfunnet, noe som ikke er et resultat av noe annet. De kausale sammenhengene mellom Midtøstens fortid, nåtidens situasjon og terrorangrep nevnes knapt i lærebøkene. Ingen forklarer hvorfor noen planlegger og gjennomfører terrorangrep i disse tre lærebøkene i historie. Når kausalforklaringene uteblir, klarer ikke fortellingen å tilfredsstille kravene om kritisk tenkning og historiebevissthet. Dette er særlig interessant fordi den ekstremt ensidige og lukkede IS-propagandaen inspirerer og rekrutterer blant annet vestlige ungdommer som ofte, men langt ifra alltid, er ungdommer med muslimsk bakgrunn. Kritisk tenkning i denne sammenhengen må ha spilt fullstendig falitt. Det er vel liten tvil om at ungdom som rekrutteres til krigsherjede terrorsamfunn i Syria og Irak gjennom IS-propaganda, ikke har klart å ta kritiske og rasjonelle vurderinger av situasjonen.

Historien om terror virker, ifølge mine undersøkelser, svært ubalansert da den ganske dyrebare plassen i lærebøkene vies til angrepene på USA og Europa, istedenfor å diskutere argumentene for hvorfor terror i utgangspunktet brukes som en form for

kommunikasjonsmiddel og maktbalanse. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen ville vært å gjøre rede for hva som får enkeltmennesker til å organisere seg i terrororganisasjoner, eller gjennomføre uavhengige angrep på egenhånd. Og ikke minst hvorfor terror er en så stor del av Midtøstens fortid og nåtid. Også redegjørelsen for hvorfor terror i seg selv er et virkemiddel for å få frem politiske budskap ville vært sentrale deler av det kritiske arbeidet. Ifølge mine undersøkelser uteblir slike grunnleggende spørsmål i fortellingen om terror i og av Midtøsten i lærebøkene.

Noen av lærebøkene har som mål for kapittelet å svare på hvorfor det er vanskelig å finne fred i Midtøsten. Forfatterne forklarer terror og krig som årsakene til dette. Men en annen faktor, som lærebøkene ikke tar hensyn til, er de enorme sosiale ulikhetene i Midtøsten. Ifølge Piketty står Midtøsten i særklasse når det gjelder sosial ulikhet, hvor den rikeste tidelen av befolkningen har minimum 65% av all inntekten, som historisk sett er historisk høyt (Jakobsen, 2019, s. 20). Så hvordan kan lærebøkene finne frem argumentene for hvorfor det er vanskelig å skaffe fred i Midtøsten, når de kausale sammenhengene til konfliktene, de sosiale ulikhetene og terroren ikke gjøres rede for, og ikke minst når de ikke problematiseres? Fortellingen om de enorme sosiale ulikhetene i Midtøsten uteblir fullstendig ifølge mine undersøkelser. Samtidig gjøres ikke terror i Midtøsten rede for i det hele tatt.

4.3.3.1 Terror i Vesten

Som nevnt tidligere gjøres ikke terror i Midtøsten rede for i lærebøkene. Men terror i vestlige land får derimot en god del oppmerksomhet. Vi kan starte med en liten reprise av forsiden til *Matriks 10 Historie*, hvor vi ser et dominerende bilde av terrorangrepet på World Trade Center i New York 11. september 2001. Kapittelet skal handle om Midtøsten, og forfatterne valgte et bilde av et terrorangrep utført av 19 fundamentalister på amerikansk jord. Spørsmålet som er naturlig å stille seg er i hvor stor grad dette bildet er representativt for Midtøsten. Hvorfor skal et terrorangrep utført av et fåtallig fundamentalister rettet mot USA representere Midtøstens historie, kultur, tradisjoner, utfordringer og konflikter. Terrorangrep rettet mot vestlige mål hører med til sjeldenheten, men hva med terror som rammer Midtøsten så hardt?

Folk flest i Midtøsten er ikke terrorister, men er en markant trussel for befolkningen. Fortellingen om terror og Midtøsten baserer seg på de få terroristene som gjennomfører angrep mot vestlige land, istedenfor hvordan terror rammer og påvirker samfunnet. Terror er kanskje i ferd med å sette stadig sterkere preg på offentligheten, både nasjonalt og

internasjonalt. Og derfor får kanskje terror en så sterk posisjon i lærebøkene, fordi det gjenspeiler offentligheten, også her i Norge.

Leseren får naturligvis sympati for offeret når *Matriks 10 Historie* retter søkelyset mot USA og uskyldige amerikanere. Fordi byen og hendelsen er så kjent for nordmenn føler man ekstra sympati for ofrene, og sinne overfor dem som har utført ugjerningen. Ifølge White er verden et eneste kaos av enkelthendelser, som først får mening og betydning når noen forteller om den. Og det er måten vi forteller om verden på, som gir verden mening og avgjør hvordan vi forstår den. Er det et sted i verden i dag det er kaos, så er det vel i Midtøsten. Og lærebøkene gir kaoset mening, ifølge mine undersøkelser, som noe som rammer uskyldige mennesker i vestlige land. Og Midtøsten er, slik jeg forstår, helten i en tragedie som ikke har særlige muligheter til å vinne fred. Lærebøkene er i hvert fall svært forsiktige med å presentere mulighetene Midtøsten har for å finne fred.

Nye makt og menneske 10 Historie bruker også et bilde på sin forside som tidlig setter standpunkt for leserens forståelse av temaet Midtøsten. Det er bomber, krig og terror, og Midtøstens mangfoldige historie og samfunn forsvinner i et radikalt og ekstremt perspektiv. Denne forsiden gjenspeiler stereotypiske fordommer mot Midtøsten, hvor dramatiske bilder fra krig og terror møter leseren. Dette kan hindre elevene i å tenke kritisk om faktaopplysninger forfatterne formidler senere i kapittelet, fordi standpunktet er ensidig og lukkende for alternative fortellinger. Midtøsten er lik terror, og terror er lik Midtøsten, slik disse to lærebøkene fremstiller det. Det kan bli vanskelig å skulle snu om dette inntrykket og gå i de dyptliggende samfunnsutfordringene.

Terrorangrepet i New York 11. september 2001 er i søkelyset også videre i denne analyserapporteringen. Årsaken til dette er fordi angrepet får mye oppmerksomhet i alle tre lærebøker, og fordi den danner grunnmuren for store deler av kapittelet i bøkene. Mine undersøkelser viser at dette angrepet regnes som starten på det dårlige forholdet mellom USA og Midtøsten i lærebøkene. Bortsett fra at *Matriks 10 Historie* nevner hvordan USA og Sovjetunionen ble involvert i Afghanistan på 70-tallet. Dette skal jeg komme tilbake til.

Etter forsidene å bedømme er forventningene til kapittelet at den både vil inneholde sterke skildringer fra terrorangrepet og ikke minst illustrerende bilder. Men resultatene av analysen viser at fortellingen om 11. september både er dempet og nøytral. Selve angrepet får lite oppmerksomhet, og de tre lærebøkene skriver omtrent identisk om selve angrepet. Eksempelvis skriver *Underveis Historie 10*:

11. september 2001 ble fire passasjerfly kapret i USA. To av flyene ble styrt inn i de berømte Tvillingtårnene i New York. Et tredje fly ble styrtet over bygningen Pentagon, der det amerikanske forsvarsdepartementet holder til. Det fjerde falt ned på et jorde. Til sammen døde nesten 3000 mennesker.

Noe mer skriver hverken *Underveis*, *Matriks* eller *Nye makt og menneske* om selve angrepet. Fokuset ligger tydelig på konsekvensene i etterkant og betydningen dette fikk for forholdet mellom USA og Midtøsten. *Underveis Historie 10* går ekstremt detaljert til verks, og forteller om en rekke hendelser i etterkant av angrepet. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor all den informasjonen er nødvendig for å skape kritisk tenkende og historiebevisste elever. De skriver blant annet på side 165:

Det ble snart klart at alle de 19 terroristene som gjennomførte kapingen, kom fra arabiske land, de fleste fra Saudi-Arabia. Det ble også klart at de var nært knyttet til et terrornettverk som ble kalt al-Qaida. Dette nettverket består av små grupper- eller *celler*- som opererer fritt. Den åndelige lederen er Osama bin Laden, en mangemillionær fra Saudi-Arabia. Hans drøm er en islamsk verden som styres etter islamske lover.

Her legges det frem en lang rekke isolerte faktaopplysninger som ikke settes i større sammenhenger, og som resultatene av analysen viser ikke har betydning for resten av teksten. Jeg vil også påpeke at forfatterne kommer med en påstand som forfatterne ikke tillegger kilder for å gi dekning, men som også mest sannsynligvis er feil. Forfatterne forteller om Osama bin Ladens drøm, som er problematisk i seg selv fordi det er en påstand som er umulig for leseren å etterprøve. Osama bin Laden skal angivelig ha hatt en drøm om at verden skal styres av islamske lover. Osama bin Laden og Al-Qaida ønsket først og fremst å kommunisere sin frustrasjon mot USAs støtte til Israel, og ønsket en slutt på vestlig innblanding i Midtøsten. Få troverdige kilder viser til et ønske om at verden skulle bli muslimsk. Snarere tvert imot kjemper Al-Qaida for at muslimene skal få være i fred for innblanding utenifra. Det er en vesentlig stor forskjell på fortellingen om Osama bin Laden i lærebøkene, og det andre kilder kan fortelle. Men det er likevel en stereotypisk fordom at Al-Qaida drømmer om å ta over verden.

Tidvis kan forfatterne oppleves negativt innstilt til USAs handlinger i etterkant av angrepet. USA får mye av skylden for elendighetene i Midtøsten, blant annet i *Underveis Historie 10* om Irak, side 170:

Til å begynne med så det ut som det amerikanske angrepet skulle gå etter planen. Diktatoren Saddam Hussein ble raskt fordrevet. «Oppdraget er fullført!» ropte den amerikanske presidenten til troppene sine.

Men det var først da at marerittet begynte. Det viste seg at amerikanerne hadde tenkt lite over hva de skulle gjøre når Saddam Hussein var borte. Raskt utviklet forholdene i Irak seg til det rene *anarki*. Det utbrøt blodige kamper mellom sjia- og sunnimuslimer, som koster hundrevis menneskelig daglig.

At USA alene har skylden for situasjonen i Irak etter at Saddam Hussein ble avsatt, blir enkelt. Det er flere, grunnleggende årsaker til at situasjonen utviklet seg slik den gjorde i Irak. Disse kausale sammenhengene gjøres ikke rede for, ifølge mine undersøkelser.

USA får langt på vei skylden for det dårlige forholdet Vesten utviklet til Midtøsten gjennom krigene i Afghanistan og Irak. Å gi USA ene og alene skylden for dette oppleves lukket og ensidig da ingen andre perspektiver som utfordrer denne fortellingen legges frem, og argumentene som stemmer for USA som den skyldige ikke blir problematisert. Analysen av datamaterialet viser at de grunnleggende årsakene til det dårlige forholdet mellom USA og Midtøsten ikke diskuteres. Likevel åpner fortellingen opp for at andre perspektiver enn den muslim-fiendtlige og USA-vennlige kommer på banen. Dette er positivt for leserens forståelse av hvordan USA har blandet seg inn i Midtøsten og skapt ytterligere utfordringer. At lærebøkene forteller om USAs rolle i Midtøsten etter 11. september 2001 er det beste forsøket bøkene gjør for å sette historien inn i et større bilde i denne sammenhengen.

Dette tar meg videre til en annen del av fortellingen om terrorangrepet på USA 11. september 2001. Bøkene er gode på å legge frem konsekvensene av angrepet og betydningen dette fikk for forholdet mellom USA og Midtøsten, fordi denne delen får grundig gjennomgåelse, og leseren presenteres for mange faktaopplysninger. Konsekvensene står i forfatterens søkelys. Men årsakene til hvorfor Al Qaida i utgangspunktet er en terrororganisasjon og angrep vestlige mål er nærmest ikke-eksisterende, ifølge mine undersøkelser. Forfatterne forteller ikke om bakgrunnen for angrepet, selv om *Underveis Historie 10* og *Matriks 10 Historie* i liten grad skriver om historien rundt Al Qaida. *Nye makt og menneske 10 Historie* nevner så vidt Al-Qaida, kanskje fordi boka er nyere. I denne læreboka har IS fått mest oppmerksomhet. Men når de kausale sammenhengene rundt selve angrepet, som er bakgrunnen for store deler av kapittelet, ikke blir gjort rede for, blir den problematiserende delen av kritisk tenkning ufullstendig, etter resultatene fra analysen å bedømme. Det holder ikke at forfatterne gjør grundig rede for konsekvensene av terrorangrep, når årsakene til dem knapt nevnes. Al-Qaida har gjennomført en rekke angrep, ikke bare mot vestlige mål, men så definitivt i Midtøsten. Og at Al-Qaida angrep USA av religiøse, økonomiske og politiske motiver, blant annet for å advare amerikanerne mot å blande seg inn i Midtøsten, uteblir, ifølge mine undersøkelser, totalt i alle tre lærebøker.

I denne forbindelsen viser resultatene av dataanalysen et lite unntak i *Underveis Historie 10* (s. 166):

I 1970-årene hadde Sovjetunionen stor innflytelse i Afghanistan. For å sikre seg varig makt i landet, og for å holde de afghanske lederne under kontroll, gikk Sovjetunionen til et overraskende og svært sjokkerende tiltak 1.

juledag 1979: De marsjerte rett og slett inn i Afghanistan med store tropestyrker. Mange muslimske grupper gikk til kamp mot de sovjetiske troppene, og disse opprørerne fikk etter hvert mye våpen fra USA. «Min fiendes fiende er min venn,» tenkte amerikanerne. De hadde ikke så mye til overs for de muslimske opprørerne, men støttet dem fordi de kjempet mot Sovjetunionen. Ikke alle som sloss mot sovjeterne, var afghanere. Det kom unge muslimer fra mange land for å kjempe. En av dem som kom, var Osama bin Laden. For den afghanske befolkningen ble den sovjetiske invasjonen, og krigen som fulgte, fullstendig ødeleggende. (...) Hvor mange som ble drept, er det ingen som vet.

Underveis Historie 10 forteller om hvordan både USA og Sovjetunionen blandet seg inn i Midtøstens politikk og bidro til å skape konfliktene som har herjet i Afghanistan fra 1970-årene. Men det blir ikke trukket tydelige, direkte linjer mellom dette og til terroraksjonen mot USA i 2001. USA støttet dem som ønsket å kjempe mot Sovjetunionen i Afghanistan med trening og våpen. Denne støtten ble ikke satt pris på av alle, blant andre Osama bin Laden, som etter hvert organiserte og grunnla Al-Qaida. Hadde sammenhengen mellom bin Laden og Al-Qaida, Sovjetunionen, USA og Afghanistan blitt gjort tydelig rede for, kunne denne fortellingen åpnet for kritisk tenkning og historiebevissthet, fordi nåtiden ville blitt forstått gjennom fortidens hendelser. *Matriks 10 Historie* berører også i liten grad at det finnes en årsak til 11. september 2001. I læreboka står det (s. 87-88):

For Al Qaida er alle krigene USA og Vesten har gjennomført i Midtøsten, et bevis på at USA står i spissen for et vestlig angrep på islam. Derfor har Al Qaida erklært hellig krig mot USA og deres allierte.

Forfatterne peker på misnøyen i Al-Qaida med USA og Vestens kriger som en årsak til hvorfor Al-Qaida angriper vestlige mål. Selv om en årsak til at Al-Qaida erklærte hellig krig mot USA og deres allierte blir lagt frem, oppleves dette for vagt og utydelig til at det støtter opp under kravene om kritisk tenkning. Med andre ord behøves årsakene å tydeliggjøres i større grad for å kunne konkludere med at *Matriks 10 Historie* åpner for kritisk tenkning, basert på resultatene fra analysen.

Det er ikke bare terrorangrepet i New York 11. september 2001 det fortelles om i disse tre lærebøkene. *Matriks 10 Historie* forteller om terroraksjonene i Madrid 11. mars 2004, og i London 7. juli 2005. Mine undersøkelser viser at disse tre angrepene er de eneste terrorangrepene *Matriks 10 Historie* forteller om i dette kapittelet, og det oppleves problematisk for kritisk tenkning og dannelsen av realistiske samfunnsbilder, at terrorangrep bare knyttes til vestlige mål. Ingen angrep mot mål i Midtøsten nevnes i *Matriks 10 Historie*. Terror blir i denne sammenhengen noe som stammer fra Midtøsten, utført på uskyldige mennesker i Vesten.

Nye makt og menneske 10 Historie er den læreboka som ifølge mine resultater skriver minst om Al-Qaida og 11. september 2001. Men forfatterne har valgt en annen tilnærming til

terrorfortellingen om Midtøsten. De har rettet oppmerksomheten mot IS, og er den eneste av disse tre lærebøkene som forteller om IS. Dette kan ha sammenheng med at *Nye makt og menneske 10 Historie* er den eneste av disse lærebøkene som er skrevet etter IS for alvor ble kjent for verden. IS har fått plass over fire sider på slutten av kapittelet. På lik linje med Al-Qaida finnes også grunnleggende årsaker til at IS ble grunnlagt. IS sitt hovedmål er først og fremst å gjenopprette kalifatet i Midtøsten. I tillegg ligger det en lang rekke kausale sammenhenger og faktorer som har lagt til rette for at terrororganisasjonen ble dannet og fikk utvikle seg slik den har gjort.

Om bakgrunnen til IS skriver *Nye makt og menneske 10 Historie* dette:

IS ble grunnlagt i 2013, men har røtter tilbake til krigen i Irak i 2003 og al-Qaida. Forholdet til al-Qaida er ikke lenger så tett på grunn av den barbariske voldsbruken til IS. IS har en religiøs forestilling om at de må kjempe mot alle vantrø, og at det skal opprettes en islamsk «stat» i store deler av Irak og Syria.

Mine undersøkelser viser at dette er det vi får av kausalforklaringer rundt IS. Forfatterne peker dermed på at det finnes årsaker til dannelsen av IS tilbake til 2003, men forklarer ikke nærmere hva dette innebærer. Terrororganisasjonens praksis blir derimot nøye gjennomgått. Av konkrete terroraksjoner nevner forfatterne angrepet i Paris som en hevn på Frankrikes deltakelse i kampen mot IS:

I november 2015 hevnet IS Frankrikes deltakelse ved å gjennomføre et grusomt terrorangrep i Paris. 130 mennesker ble drept, de aller fleste mens de var på en rockekonsert. Frankrike besvarte handlingen med enda hardere bombing av IS.

Veldig kort nevner forfatterne årsaken til dette terrorangrepet, at 130 mennesker døde, og at virkningen av angrepet var enda sterkere handlinger fra Frankrikes side. Sammenhengene tas her opp, og det er muligheter for å se historien i et større bilde. I tillegg trekkes terrorangrepet i Brussel mars 2016 frem hvor 43 mennesker ble drept. Denne sammenhengen gjøres ikke ytterligere rede for. Forfatterne har lagt ved et stort bilde av minnesmarkeringen i Paris i etterkant av angrepet i 2015. Vi ser sørgende mennesker, blomster, plakater, malerier, franske flagg, lys og hjerter rundt en statue. Forfatterne skaper dermed en dyster og sorgtung fortelling om terrorangrep.

Det som er problematisk med å skape en slik sorgtung fortelling om terror fra IS på vestlig jord, er fraværet av redegjørelsen IS i Midtøsten. Fortellingen om samfunnene som i realiteten trues av IS og andre terrorgrupper blir ikke fortalt i *Nye makt og menneske 10 Historie*. Man kan spørre seg hvorfor angrep på vestlige mål trekkes frem i denne sammenhengen, mens andre terrorangrep, utført i Midtøsten (som kapittelet skal handle om) ikke nevnes i det hele tatt. Hva med verdens nest dødeligste terrorangrep som ble gjennomført

av IS 12. juni 2014, hvor minimum 1566 mennesker mistet livet (Wikipedia, 2021). Eller hva med alle de andre terrorangrepene, hvor titalls, og også hundretalls mennesker har mistet livet? I 2013 ble 18 000 mennesker drept i over 10 000 angrep rundt om i verden, de fleste i Midtøsten og Nigeria (International Economics and Peace, 2014, s. 12). Hvor er denne fortellingen om terror i lærebøkene?

At to av angrepene som brukes som et eksempel for å representere IS' terrorhandlinger er angrep utført i vestlige land, oppleves som særdeles problematisk, og det lukker for kritisk tenkning på stort sett alle områder. Mine undersøkelser viser at terrororganisasjoners kausale sammenhenger ikke blir gjort rede for, det trekkes ikke sammenhenger mellom fortiden og nåtiden, og heller ikke mellom andre større sammenhenger som ville bidratt til å forstå historien i «det store bildet». Faktaopplysningene legger ensidige og lukkende føringer på elevenes historieforståelse, utelukker kontrafaktisk historie og fortellingen er perspektivfattig. Den bidrar ikke til å skape realistiske samfunnsbilder av historien, og klarer dermed heller ikke å skape kritisk tenkende og historiebevisste elever.

Dette skjer samtidig som at de enorme utfordringene i Midtøsten ikke blir gjort rede for, og istedenfor rettes søkelyset mot terrorangrep mot vestlige mål. Ifølge FN har over 800 000 mennesker blitt drept og 37 millioner har mistet hjemmene sine som følger av den amerikansk-ledede krigen mot terror fra 2001, som Frankrike tok del i (FN-sambandet, 2020). 800 000 tusen mennesker har altså blitt drept som følge av krigen mot terror, samtidig som dannelsen og utviklingen av terrornettverket til IS har funnet sted.

At vestlige nasjoner, i dette tilfellet Frankrike, fremstilles som den passive og fredelige parten blir problematisk med tanke på kritisk tenkning, siden Frankrikes deltakelse i krigen mot terror er en av årsakene til at IS angrep Paris november 2015. Selvfølgelig føler leseren sympati med de 130 menneskene som var på konsert i Paris og som ble uskyldig drept for noe de ikke har ansvar for. Noe annet ville vært bekymringsverdig. Men terror gjelder i aller høyeste grad andre steder i verden, ikke minst i Midtøsten. Ifølge IEPs rapport *Global Terrorism Index 2016* var Paris-angrepet det attende mest dødeligste terrorangrepet i 2015. Det mest dødeligste angrepet var i Irak, hvor over 300 mennesker mistet livet og et ukjent antall mennesker ble skadet. Totalt ble 29 376 mennesker drept i terrorangrep i 2015. 72% av disse var mennesker boende i Irak, Afghanistan, Pakistan, Syria og Nigeria (Nigeria er ikke en del av Midtøsten). Rapportene forteller også om store mørketall som følge av manglende rapportering på en rekke dødsfall, for eksempel er 37% av alle drap i Irak av ukjente aktører. Altså kan dødstallene være høyere (Institute for Economics & Peace, 2016, s. 12-16). Hvor er denne historien i lærebøkene?

På bakgrunn av disse tallene, og egne resultater av undersøkelsen i lærebøkene, stiller jeg meg kritisk til forfatterens valg om å kun bruke terroraksjoner på vestlig jord i fortellingen om terror i et kapittel som er viet til Midtøsten. I et kapittel om Midtøsten, et område som sliter voldsomt med terrorangrep, burde ikke tall som de fra IEP være en del av fortellingen for å gi et nøytralt og ikke minst realistisk samfunnsbilde? Mine undersøkelser avdekker at i de tre lærebøkene nevnes terroraksjonene i New York, Madrid, London, Paris, og Brussel. Ingen andre terrorangrep i noen andre deler av verden. Og det mest problematiske; ingen terrorangrep fra den delen av verden som kapittelet handler om- Midtøsten.

Terror og krig er altså det bærende elementet i lærebøkene for å forklare hvorfor Midtøsten har så store utfordringer med å skaffe fred. Og resultatene av analysen viser at det bare er toppen av isfjellet det gjøres rede for i lærebøkene. For å sette det på spissen: leseren aner ikke hvorfor noe av det forfatterne forteller om har skjedd, bare at de har skjedd. Så hvordan skal elevene forstå (ut ifra læreboka) hvorfor samfunnet og situasjonen i Midtøsten ser ut slik det gjør, og hvorfor området har de problemene de har. Mine undersøkelser viser at elevene ikke får innsikt i hvordan terror rammer og påvirker Midtøsten.

Norsk Utenrikspolitisk Institutt (NUPI) definisjon av terrorbegrepet kan gi oss en god indikasjon på hvordan terror gjøres rede for i lærebøkene:

Terrorisme kan forstås som en strategisk handling hvor vold eller trussel om vold blir brukt for å skape en tilstand av frykt, for å få oppmerksomhet for en sak, eller for å tvinge noen til å gi etter for bestemte krav. Målet er å oppnå en effekt på folk utover de som er det direkte offeret eller målet for den voldelige handlingen.

Opplevelsen av resultatene av analysen er at lærebøkene forteller om terror etter den første delen av NUPIs definisjon, som handler om vold eller trusler som skaper frykt. Lærebøkene tar tak i enkelte angrep og legger disse frem, og gjør rede for de dypere konsekvensene av ett av dem (New York 11. september 2001). Men den bakenforliggende årsaken til hvorfor terrorister har som mål å skape frykt, for å få frem et budskap eller tvinge noen til å gi etter for bestemte krav utelukkes i *Matriks 10 Historie*, *Nye makt og menneske 10 Historie*, og *Underveis Historie 10*. Denne definisjonen på terror sier noe om hvorfor terrorister gjennomfører angrep, men ikke egentlig. De sier at målet med terror blant annet er for å skape frykt. Dette gjør lærebøkene også i noe grad rede for. Men definisjonen sier ingenting om hvorfor terrorister ønsker å skape frykt. Mine undersøkelser viser at lærebøkene heller ikke sier noe om hvorfor terrorister ønsker å skape frykt. De dyptliggende kausale sammenhengene bak terror blir hverken i NUPIs definisjon eller lærebøkens historiefortellinger gjort rede for.

Dermed blir bare deler av hele terrorbegrepet gjort rede for i lærebøkene, og fortellingen der etter. En halv årsaksforklaring regnes ikke som kritisk tenkning i denne undersøkelsen. Den fragmenterte fortellingen blir enda tydeligere da terror blir assosiert med noe som skjer på vestlig jord, gjennomført av Midtøsten. Terror i lærebøkene blir ifølge mine undersøkelser ikke problematisert, og andre perspektiver utfordrer ikke fortellingen, de kausale sammenhengene og kontrafaktisk historie uteblir. På bakgrunn av disse resultatene av analysen konkluderer jeg med at lærebøkene lukker for kritisk tenkning og historiebevissthet om terror i temaet Midtøsten.

5.0 Siste ord

Utgangspunktet for denne oppgaven er i samsvar med skolens dannelsingsmandat, at samfunnsfaget skal bidra til å danne fremtidens aktive, selvstendige og kritisk tenkende samfunnsborgere. Og her kommer kjernen i egenskapen kritisk tenkning i historie sterkt inn, som er i samsvar med skolens dannelsingsmål: danning er blant annet å problematisere samfunnet som en totalitet, og dermed hver enkelt funksjon (Dale, 1992, s. 80). Først når virkeligheten «åpner seg» for elevene, og elevene åpner seg for virkeligheten, er det mulig å kritisere og forandre den (Ferrer et al., 2019, s. 18).

Elever på ungdomstrinnet mangler kompetansen med å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, sammenhengen mellom endringer og årsaker, og de sliter med å se kontrafaktiske muligheter og konsekvenser. Da er det helt sentralt at konfliktene og problemene der ulike syn strides, kommer frem i lærebøkene.

Spørsmålet i denne oppgaven er om lærebøkene på ungdomstrinnet i samfunnsfag bidrar til å danne aktive, selvstendige og kritisk tenkende samfunnsborgere, ved å åpne fortellingen om Vesten og «resten» i temaene styresett, avkolonisering og Midtøsten. Om lærebøkene klarer å gjøre elevene kritisk tenkende og historiebevisste, slik at skolen kan komme i mål med å danne fremtidige samfunnsborgere, er vanskelig å konkludere med basert på denne undersøkelsen. Men det denne undersøkelsen belyser, er om lærebøkene åpner for kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen, eller lukker den og dermed hindrer skolens dannelsingsmandat å komme i mål med dannelsen av fremtidens samfunnsborgere. Resultatene av analysen av tolv lærebøker i samfunnsfag, med søkelys på hvordan forfatterne forteller om Vesten gjennom temaene styresett, Midtøsten og avkolonisering har gitt gode svar på dette.

Undersøkelsen viser at lærebøkene forsøker å sammenligne institusjoner og organisasjoner mellom land og til ulike tider for å illustrere at det eksisterer ulike løsninger.

Dermed treffer lærebøkene godt på de områdene der elevene allerede er gode, nemlig å se kontrafaktiske muligheter i «de små bildene», følge et kronologisk forløp, og pugge og gjengi isolerte faktaopplysninger. Dette ser vi igjen i læreplanene fra 2006 hvor den klassiske metoden i samfunnsvitenskapelig tenkning er sterkt forankret. Den legger opp til at vi skal bruke fortiden for å sammenligne land, institusjoner og samfunn på globalt og lokalt nivå, noe som også gjenspeiles i lærebøkene.

Demokratiet i Vesten, Norge og EU, kapitalismen som den moderne verdens bærende økonomiske system, Storbritannias avkoloniseringspolitikk i Afrika og India, og Vestens innblanding i Midtøsten presenteres som positivt i fortellingen om fortiden, ifølge denne undersøkelsen. I disse fortellingene fremheves Vesten uten å bli særlig problematisert eller satt i større sammenhenger for øvrig. Demokratiet får stå stødig i lærebøkene, uten at forfatterne utfordrer demokratiets svakheter. Og der Vestens politikk har vært mindre vellykket, legges historien i skyggen av problemer andre steder i verden. Bortsett fra at USA får mer eller mindre all skyld for de negative konsekvensene av krigen mot terror i Irak og Afghanistan, slipper Vesten billig unna.

Fortellingen om styresett og avkolonisering har mye bra ved seg som kan gjøre elevene kritisk tenkende og historiebevisste. Særlig i de delene av fortellingen som er generaliserende og ser på de store sammenhengene mellom fortiden og nåtiden, og mellom ulike institusjoner på globalt og nasjonalt nivå. Mine undersøkelser viser at der lærebøkene tar for seg generelle fortellinger om fortiden, åpner opp for kritisk tenkning, fordi forfatterne gir en kaotisk verden bestående av et mylder av enkeltstående faktaopplysninger mening gjennom sin tolkning av verden. Her vil jeg trekke frem *Matriks* som den lærebokserien i denne undersøkelsen som i størst grad forsøker å gjøre elevene kritisk tenkende og historiebevisste, ved å presentere generaliserende samfunnsbilder av sammenheng mellom fortid og nåtid, uten å legge ensidige og lukkede føringer på elevenes samfunnsbilde. Denne lærebokserien er også åpen om at deres fortellinger er deres tolkninger av verden, og at den derfor ikke kan regnes som den eneste riktige.

Men lærebøkene feiler i forsøket på å lære elevene å se kontrafaktiske muligheter i fortiden, og koble dette med nåtiden, særlig i deler av fortiden som ikke har vært direkte vellykket. Undersøkelsene viser at lærebøkene strukturerer historien gjennom narrative fortellinger, noe som hindrer kontrafaktisk historie og historiebevissthet, fordi en narrativ fortelling ikke nødvendigvis åpner opp for de store sammenhengene. I lærebøkene følger leseren det historiske forløpet fra ett tidspunkt til et annet, og det er vekslende i hvilken grad forfatterne er flinke til å løfte blikket til leseren.

Resultatene av undersøkelsen viser at fortellingen om Midtøsten, kommunismen autoritære og totalitære styresett og deler av avkoloniseringspolitikken i Afrika og Pakistan ikke settes i større sammenhenger, blir i liten grad problematisert, ses i små sammenhenger, oppleves autoritativ, og kontrafaktisk historie uteblir i stor grad i disse fortellingene. «Resten» av verdens fortid oppleves mer eller mindre som en tragedie hvor aktørene alltid vil være underlegne Vesten. Mine undersøkelser viser at lærebøkene kan videreformidle fortellingen om en polarisert verden som baserer seg på lukkede fortellinger som ikke åpner opp for nødvendige kritiske spørsmål og perspektivutvidelse.

Fortellingen om Vesten kan minne om Whites satire hvor helten taper innimellom, men de har avslørt det store spillet og vil uansett hvilke kamper de taper, være verdens vinnere. Vesten taper på mange måter i deler av fortellingen om avkolonisering og Midtøsten, men det spiller ingen rolle siden fortellingen om mange av de tidligere afrikanske koloniene og nasjonene i Midtøsten oppleves som en tragedie; de er dømt til å tape uansett. Mine undersøkelser viser at i fortellingen om Midtøsten feiler lærebøkene på stort sett alle områder med tanke på kritisk tenkning og historiebevissthet, og klarer ikke å luke vekk stereotypiske fordommer i fortellingen. Særlig problematisk er det for kritisk tenkning i temaet Midtøsten at terrorangrep presenteres som noe som utføres på vestlig jord. Terror, som har et så fryktelig godt grep om samfunnet i deler av Midtøsten, uteblir både i fortellingen om Midtøsten, og om terror.

Ifølge Skjelbred et al. (2017) er forfatterne av *Underveis* åpne om at det tidligere har forekommet en skjevfordeling når det gjelder historien om Vesten og «resten», men at dette skal være borte i lærebøkene fra 2006. Mine undersøkelser viser derimot at det fremdeles finnes rester av skjevfordeling mellom Vesten og «resten», særlig viser den seg i den uproblematiserte fortellingen om demokrati og diktatur, og fraværet av redegjørelsen for terror i Midtøsten. Derimot vil måten læreren bruker lærebøkene i undervisningen avgjøre om den åpner eller lukker for kritisk tenkning. Lærebøkene er gode kilder å søke informasjon i, men ikke minst et godt middel i arbeidet med å utvikle kritisk tenkning.

Fortiden har lært oss en dyrebar lekse, dersom vi velger å bruke den. I en verden hvor våre ulike fortider kommer stadig tettere sammen, er det nødvendig at vi utvikler metoder og kompetanse for å kunne skille sanne og usanne samfunnskunnskaper fra hverandre. Det finnes mennesker som forvrenger og misbruker historien for å få frem politiske budskap, skape avstand og frykt for det som er fremmed. Den kognitive revolusjonen for 70 000 år siden bidro til at mennesket lærte å kommunisere og samarbeide på en måte som kan ha bidratt til at de andre menneskeartene ikke hadde en sjans mot oss, og døde ut. Dette innebar at vi ikke

bare klarte å fortelle om eller samle på en enorm mengde informasjon, men vi utviklet evnen til å fantasere, og fortelle om ting som er usant og ikke eksisterer i det virkelige liv.

Egenskapen som bidro til at mennesket kunne samarbeide på en helt unik måte, er også en av de egenskapene som truer at fellesskapet kan leve i harmoni. Fordi verden i dag baserer seg i stor grad på de sanne og usanne fortellingene vi har om oss selv, og «de andre», som gjør at det som er fremmed virker skremmende på oss, samtidig som «vi» påberoper oss selv å være gode og uskyldige. Det er en fare for at elevene utvikler blindsoner, hvor de ikke klarer å se de positive utviklingstrekkene eller handlingene hos «resten» av verden. I tillegg blir man selv blind og ukritisk overfor egne feil. Konsekvensen kan være at elevene danner polariserte samfunnsbilder av verden, som igjen øker avstanden mellom oss.

Samfunnet har ikke kontroll på hvilke tanker og holdninger som utvikler seg hos barn og unge som omgir seg av historie i kommersiell populærkultur. Historie brukes i dataspill, på TV og i filmer, i politikken og i nyhetsbildet, fakta og fiksjon blandes for å bli populær hos barn og unge, og også hos voksne. For historie er kjempepopulært. At historie engasjerer og underholder er veldig bra, bare den brukes riktig. Historie som misbrukes kan være svært skadelig. Historie som misbrukes kan utvikle stereotypiske fordommer, gjøre det fremmede skummelt, og endre vår forståelse ikke bare for «de andre», men også om «oss selv».

Skolen skal gjøre det den kan for å skape et rom hvor fortiden kan diskuteres i kritiske og kontrollerte miljøer, og på denne måten hindre at historie misforstås og misbrukes. Og som selve ankeret i samfunnsfaget, er det nødvendig at lærebøkene åpner for kritisk tenkning og historiebevissthet. Kanskje kan lærebøkene stoppe utviklingen av stereotypiske fordommer og holdninger som ikke har rot i virkeligheten. Mine undersøkelser viser at lærebøkene faktisk kan det, dersom den brukes riktig.

Men kanskje kan ikke lærebøkene i samfunnsfag gjøre den store forskjellen i verden likevel. Mest sannsynligvis er det alt for mye å be om at lærebøkene alene skal skape kritisk tenkende, historiebevisste elever, som alltid vil klare å skille mellom fiksjon og fakta. Mest sannsynligvis ville Anders Behring Breivik gjennomføre 22. juli 2011 uansett hvilken lærebok han hadde lest på ungdomsskolen.

Men hvorfor ikke gi lærebøkene en sjanse. Kanskje det er det som er greia med historie? Kanskje er historien er det beste vi har?

Referanseliste

Andersen, Astri, Rosland, Sissel, Raymon, Teemu, Skålevåg, Svein Atle. (2012). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode*. Det Norske Samlaget: Oslo.

Balsvik, Randi Rønning. (2017). *Det 20. århundrets historie- et globalt perspektiv*. Cappelen Damm AS.

Børhaug, Kjetil, Christophersen, Jonas. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget: Bergen.

Christoffersen, Line, Johannessen, Asbjørn. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag: Oslo.

Dale, Erling Lars. (1992). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.

Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk: Oslo.

Dewey, John. (1910). *How we think*. D.C Heath & CO., Publishers: USA.

Ferrer, Marlen, Evy Jøsok, Erik Ryen, Annika Wetlesen og Per Anders Aas (2019), "Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?", kapittel 1 i Ferrer, Marlen, Wetlesen, Annika. (2019). (Red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget: Oslo.

Ferrer, Marlen (2019), "Kritisk tenkning i møte med lærebøker", kapittel 6 i Ferrer, Marlen, Wetlesen, Annika. (2019). (Red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget: Oslo.

FN-sambandet. (14.2.2020). *Al-Qaida*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Konflikter/al-qaida>

FN-sambandet. (2016). *Selv mord*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Statistikk/Selv mordhttps://www.fn.no/Statistikk/Selv mord>

Hegna, Kristinn. (2018). «Har ungdoms holdninger til medborgerrettigheter endret seg fra 2009 til 2016?» *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2018 (1): 75-97.

Helsvig, Kim. (1998). *Modernization and administrative reform during the later Franquist Régime, (1957–1973). Opus Dei professionalism and Spanish European integration*, Hovedoppgave i historie; UiO.

Institute for Economics & Peace (IEP). (2014). *Global Terrorism Index 2014*. Hentet fra: <https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Global-Terrorism-Index-Report-2014.pdf>

Institute for Economics & Peace (IEP). (2016). *Global Terrorism Index 2016*. Hentet fra: <http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2016/11/Global-Terrorism-Index-2016.2.pdf>

Institute for Economics & Peace (IEP). (2020). *Global Terrorism Index 2020*. Hentet fra: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2020/11/GTI-2020-web-1.pdf>

Jakobsen, Kjetil. (2019). *Ulikhetenes verdenshistorie. Thomas Pikettys Kapital og ideologi*. I Agenda Magasin. Hentet fra: https://agendamagasin.no/wp-content/uploads/2019/12/Ulikhetenes-verdenshistorie_Agenda.pdf

Kjeldstadli, Knut. (9.3.2020a). *Narrasjon*. Hentet fra: <https://www.norghistorie.no/studere-fortid/historie/2045-narrasjon.html>

Kjeldstadli, Knut. (19.3.2020b). *Forklaringer i historie*. Hentet fra: <https://www.norghistorie.no/studere-fortid/historie/2080-forklaringer-i-historie.html>

Kvande, Lise, Naastad, Nils. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget: Oslo.

Langvik-Johannessen, Kåre. (2020). *Afrikaans*. Hentet fra: <https://snl.no/afrikaans>

Lund, Erik. (2017). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget: Oslo.

Lundestad, Geir. (2015). *Øst, Vest, Nord, Sør. Hovedlinjer i internasjonal politikk etter 1945*. Universitetsforlaget: Oslo.

Norland, Heidi. (2003). *Historie og fortelling: utvalgte essay*. Pax forlag: Oslo

NOU 2016:14. *Mer å hente- Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec6#kap5-2>

Norsk Utenrikspolitisk Institutt. *Terrorisme og ekstremisme*. Hentet fra: <https://www.nupi.no/Skole/Utforsk-tema/Krig-og-fred/Terrorisme-og-ekstremisme>

Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Regjeringen. (26.10.2020). *Barn i lavinntektsfamilier*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/barn-i-lavinntektsfamilier/id2681945/>

Sejersted, Francis. (2000). *Norsk idyll?* Pax Forlag A/S: Oslo

Skjelbred, Dagrun, Aamotsbakken, Bente, Norunn, Askeland, Maagerø, Eva. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Fra allmueskole til grunnskole 1739-2013*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet a. (2020). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nn>

Utdanningsdirektoratet b. (2020). Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet c. (2020). *Demokrati og medvirkning*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Weber, Max. (1995). *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Gyldendal: Oslo

Wilhelmsen, Julie. (2020). *Veiene som kan lede ut av dagens kalde krig*. Hentet fra:
<https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2020/10/16/veiene-som-kan-lede-ut-av-dagens-kalde-krig/>

Wikforss, Åsa. (27.2.2021). *Til og med Stortinget kan bli stormet*. Hentet fra:
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/jBK4wA/aasa-wikforss-til-og-med-stortinget-kan-bli-stormet>

Wikipedia. (8.3.2021). *List of terrorist incidents linked to ISIL*. Hentet fra:
https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_terrorist_incidents_linked_to_ISIL