

MASTEROPPGAVE
M5GLU18H
Mai 2023

Er fortiden et fremmed land?
En undersøkelse av læreverk i samfunnsfag etter LK20

Is the past a foreign country?
A study of educational resources for social studies after LK20

Masteroppgave

30 stp. oppgave

Jenny Holt Holmberg



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	3
Abstract	4
Innledning	5
<i>Avstand og nærhet</i>	5
<i>LK20 og samfunnsfag</i>	5
<i>Kritikk mot læreplanen</i>	6
<i>Problemstilling</i>	7
Teori	7
<i>Presentisme</i>	7
<i>I skolesammenheng</i>	9
<i>I Norge – Presentisme og elevsentring</i>	11
Metode	12
<i>Forskningsdesign</i>	12
<i>Utvalg</i>	12
<i>Koding</i>	13
<i>Forskerrolle, begrensninger og etiske hensyn</i>	14
Kort om læreverkene	15
Analyse og funn	16
<i>Kapittelets struktur</i>	16
<i>Tid</i>	17
Eldre og nyere historie.....	17
Samtiden i historien.....	18
Historiebruk.....	19
<i>Det materielle</i>	21
Teknologi – den industrielle revolusjon.....	21
Krigsteknologi.....	24
Omgivelser, materiell hverdag og miljøskildringer.....	25
<i>Kultur</i>	27
Samfunn og politikk – kvinner, barnearbeid og 1814.....	27
Mentalitet – middelalder, modernisme, nazisme og krig.....	30
<i>Eleven</i>	35
Elevens eget liv.....	35
I randsonen.....	37
Utenfor elevenes verden.....	38
Tidsreiser.....	40

Ansvar og moral	42
Minner og arv	44
Avsluttende drøfting	45
Begrensninger og videre forskning	51
Konklusjon	51
Referanser	53

Forord

Takk til Simen for hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Takk til familien min for språkhjelp og takk til Hanne og Tom for barnepass. Takk til medstudenter for konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst vil jeg takke min kunnskapsrike og engasjerte veileder, Kim Helsvig, for gode tips og ideer, samt den konstruktive kritikken og oppmuntringen som skulle til for å komme i mål.

Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er spenningen mellom *nærhet og avstand* i historiefaget, og hvordan den siste læreplanen legger til rette for en balanse mellom disse ytterpunktene. For å undersøke dette har jeg gjort en innholdsanalyse av tre læreverker for ungdomsskolen. Teorien jeg knytter opp til dette dreier seg både om det akademiske historiefaget og historie i skolen. Jeg har sett på presentismebegrepet, og ulike syn på hvilken rolle og funksjon historie skal ha. I skolesammenheng ser jeg særlig på *historisk empati* og det moralske aspektet.

I arbeidet med læreverkene endte jeg opp med en typologi der jeg skiller mellom temporal, materiell, kulturell og elevmessig nærhet og avstand. Læreverkene balanserte disse ganske ulikt. I ett læreverk var det mye temporal nærhet, i form av at nåtiden var tydelig til stede i historien, men mye avstand til eleven, i tillegg til en viss akademisk avstand. I et annet læreverk ble eleven selv ofte trukket inn, mens den materielle avstanden var det som var mest

synlig. Det tredje læreverket befant seg stort sett utenfor både nåtiden og elevens egen verden, men skapte nærhet ved å vektlegge emosjonelle og moralske bånd til historien.

Selv om det er en balanse her, mener jeg at det gjennomgående er nærheten som er mest vektlagt i disse læreverkene, og dette kan nok forklares med hvordan den nye læreplanen er utformet. Fagfornyelsen har bidratt med mange positive endringer innenfor samfunnsfag, som også kommer til uttrykk i læreverkene, men jeg mener man vil ha godt av å prøve å balansere disse tilnærmingene til historien på en bedre måte. Det innebærer å anerkjenne potensialet som ligger i å ha en viss avstand til historien, hvis man vil legge til rette for god undervisning.

Abstract

This master's thesis revolves around the tension between proximity and distance in history education, and how the new Norwegian curriculum facilitates a balance between these contradictory positions. I have carried out a content analysis of three online educational resources made for grade 8–10. I use theory concerning both the academic subject of history and history as a school subject. I have looked at the concept of presentism, and different views the role and function of history. In the context of history education, I particularly look at historical empathy and the moral aspect.

In working with these educational resources, I ended up with a typology in which I distinguish between temporal, material, cultural and student-centered closeness and distance. The online resources balanced these quite differently. In one of them there was a lot of temporal proximity, in the sense that the present played a big part in the historical material, but it also had a lot of distance from the student, in addition to a certain academic distance. In another resource, the student was often present, while they showed the material distance between past and present. In the third curriculum both the present and the student's own world was mostly absent, while the proximity of history was stressed by emphasizing emotional and moral ties between people of today and the past.

Although there is some balance here, I believe that it is generally the proximity that is most emphasized in these teaching works, and this can probably be explained by how the new curriculum is designed. The reform has contributed to many positive changes within the

subject, which are also reflected in the teaching works, but I believe that it would benefit from trying to balance these contradictory positions more. That means recognizing the potential that lies in having a certain distance to history.

Innledning

Avstand og nærhet

Gjennom flere semester med fordypning i samfunnsfag på lærerstudiet har jeg utviklet en interesse for historiedidaktikk, og særlig spenningsforholdet mellom det jeg har valgt å kalle nærhet og avstand. Med nærhet mener jeg en innfallsvinkel der historien er noe som omgir oss, handler om affektive koblinger og der likheten og det vi har til felles er det viktige. Med avstand mener en mer kognitiv innfallsvinkel, der det er historiens annerledeshet som er det viktige. Disse to ytterpunktene har flere skrevet om i ulike varianter og med ulike formuleringer, blant annet historiedidaktikere som Sam Wineburg og Peter Seixas (Seixas, 2018, s. 737; Wineburg, 2001, s. 19). Selv om begge anerkjenner at den gode historieundervisningen oppstår i møtet mellom disse to sidene, er begge enige om at den *nære* siden har en tendens til å være den mest tilgjengelige og mest tiltrekkende. Også her til lands er Ohman-Nielsen kjent for en lignende typologi, der hun skiller mellom den gåtefulle, poetiske, identitetsskapende og legitimerende siden av historiefaget, og den mer vitenskapelige, drøftende og analyserbare, der førstnevnte kan ses som en mer hverdagslig form for historie, mens sistnevnte er mer akademisk (Gjengitt i Lund, 2020, s. 30–31).

LK20 og samfunnsfag

De siste årene har den nyeste læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, blitt innført i norske klasserom, som en forlengelse av forrige læreplan, Kunnskapsløftet 2006. En grunnleggende idé bak denne læreplanen er at den skal forberede elevene på «å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8) Det handler om å forberede elevene på en omskiftelig framtid, ved at de skal utvikle generelle *kompetanser*, som skal være nyttige i mange ulike situasjoner. Metakognitiv læring og kritisk tenkning er sentralt her (UDIR, 2021) For å gjøre læreplanen mer oversiktlig og lettere å jobbe med, har man forsøkt å redusere antallet kompetansemål (NOU, 2015). Samtidig har

man innført *kjerneelementer* i alle fag, som er sammenfatninger av det mest essensielle i faget (UDIR, 2019). Et annet stikkord i LK20 er *dybdeløring*, som formuleres som «å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner» (UDIR, 2019). Dessuten vektlegger læreplanen tverrfaglighet, og den inneholder tre tverrfaglige temaer som skal være gjennomgående i alle fag, nemlig *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I samfunnsfag har det også skjedd påfallende endringer. Noe av det kanskje mest oppsiktsvekkende, er at den tidlige delingen mellom *historie*, *geografi* og *samfunnskunnskap*, er borte. Dessuten er antallet kompetansemål kraftig redusert, og det er lite føringer for hvilket historisk innhold undervisningen skal ha. Det som er nevnt er holocaust, teknologi og samisk historie, og 22. juli dukker opp under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Ellers må kompetansemålene sies å være ganske åpne, og de legger ofte til rette for å trekke linjer mellom historiske, nåtidige og geografiske forhold. Samfunnsfag har også fått fem kjerneelementer: *Undring og utforsking*, *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, *Demokratiforståelse og deltakelse*, *Bærekraftige samfunn*, *Identitetsutvikling og fellesskap*, og egne, fagspesifikke retningslinjer for de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2019; UDIR, 2019).

Kritikk mot læreplanen

I løpet av mine år som student har det også vært interessant å følge debatten om den nye læreplanen, og særlig det som gjelder historiens plass i den. Blant annet kjørte Klassekampen i 2018 en serie de kalte *Historie på skraphaugen*, med en rekke kronikker og artikler som tok for seg dette temaet. På dette tidspunktet var ikke læreplanene ferdig, men kjerneelementene var allerede fastsatt, og et utkast til læreplanen lå klart. Mye av kritikken handlet om mangelen på innhold, og at man ønsket seg spesifikke temaer inn på planen (D. E. U. Larsen, 2018a; D. E. U. Larsen & Nilsen, 2018), men det var også bekymring for at læreplanen generelt skulle bli ganske historieløs. Blant annet var historiker Erling Sandmo skeptisk til den omfattende «slankingen» av fagene, og trakk fram viktigheten av å kjenne til historien for å kunne se samtiden med et kritisk blikk. Han var også redd for at det historiske stoffet ville fremstå for enkelt og skjematisk, hvis utgangspunktet alltid skal være nåtiden (D. E. U. Larsen, 2018b). Andre var også skeptiske til det de mente var en nåtidsorientering. Blant annet uttalte Jakob Maliks ved NTNU at «Jeg frykter at de historiske delene i skolefagene nå

blir redusert til et sett med eksempler som skal illustrere et poeng i samtida» (D. E. U. Larsen, 2018c). En lignende bekymring for historiens plass i LK20 finner vi hos tre representanter fra Den norske historiske forening (E. Larsen et al., 2018), og hos et knippe ansatte ved norske universiteter og høyskoler (Roll-Hansen et al., 2022). Flere knyttet disse endringene til politikken bak læreplanen, og var kritiske til det de anså for å være en reduisering av historiefagets rolle, i en nyliberal ånd (D. E. U. Larsen, 2018d; Sæle, 2018). Denne kritikken ble imidlertid imøtegått av Sten Ludvigsen, som mente disse bekymringene var grunnløse, og sannsynligvis skyldtes en viss nostalgi. Han forsvarte derimot planen ved å peke på et bredt kunnskapsgrunnlag som lå til grunn for endringene, og at faggruppene skulle få stor frihet (D. E. U. Larsen, 2018d). Andre mente at det noen tolket som en avhistorisering, egentlig bare handlet om å gjøre det historiske stoffet mer relevant for elevene (D. E. U. Larsen, 2018a, 2018e).

Problemstilling

På bakgrunn av dette er jeg nysgjerrig på hvordan historieundervisning basert på læreplanen kan se ut i praksis. Heldigvis finnes det allerede ferdige tolkninger av læreplanen, i form av læreverk, og jeg har derfor valgt en innholdsanalyse av tre læreverk for ungdomsskolen. Dette kan forhåpentligvis gi noen svar på hvilket tolkningsrom som finnes i LK20. Når det gjelder teorien er jeg spesielt interessert i nåtidsorientering, eller *presentisme*, og elevsentrering. Jeg kommer også til å se på andre former for nærhet og avstand. Problemstillingen min blir derfor: «*Hvordan balanseres nærhet og avstand i tre læreverk for ungdomsskolen etter LK20?*»

Teori

Presentisme

Debatten om presentisme er aktuell og har foregått innenfor historiedisiplinen, historiedidaktikken og i samfunnet for øvrig i flere år. Kort fortalt betyr presentisme å vurdere historiske hendelser utfra nåværende holdninger, verdier og oppfatninger (Hatlen, 2020, s. 151; Hunt, 2002; Seixas & Morton, 2013, s.144; Wineburg, 2001, 51). Begrepet som ofte

brukes som en motsetning, er historisisme (Miles & Gibson, 2022; Wilson, 2019), som innebærer å tolke fortiden på sine egne premisser, med et tomt sinn.

Armitage opererer med fem hovedkategorier for presentisme (Armitage, 2023). Den første er den teleologiske formen, der man kun trekker fram de delene av historien som leder til vår tid, og som kan brukes som en legitimering eller hyllest av nåtiden (Armitage, 2023, s. 64–65). Den andre typen er idealistisk presentisme, som handler om å anerkjenne at all historie er en dialog mellom nåtiden og fortiden. Forskerens rolle er sentral her, og man anerkjenner at det er samtidige verdier og interesser som styrer vurderingene og utvelgelsene man gjør (s. 65–66). Perspektivpresentisme beskriver på sin side en trend der ulike nåtidige disipliner tar over for historien, i tillegg til en generell interesse for nyere historie. Å historisere egen samtid går også under denne kategorien (s. 66–68). Den siste typen er omnipresent, som Armitage har lånt fra den franske historikeren Francois Hartog. Jeg vil komme tilbake til denne definisjonen av presentisme senere.

Flere har trukket fram de problematiske sidene ved presentisme. Man kan snakke om en naiv presentisme, som rett og slett handler om å misforstå historien (Wilson, 2019). Noen vil heller bruke ordet *anakronisme* i denne sammenhengen. (Miles & Gibson, 2022, s. 517). Selv om det ikke nødvendigvis fører til misforståelser, finnes det også argumenter mot teleologisk presentisme: det kan antyde at det lå noe essensielt og forutbestemt i historiens vinnere, og skape en vekselvirkning der fortiden og nåtiden legitimerer hverandre, ofte uberettiget (Spoerhase, 2008, s. 52–53). Dessuten peker særlig Lynn Hunt på det Armitage kaller perspektivpresentisme – hvordan historiefaget er i ferd med å flyte sammen med andre, mer nåtidsrettede disipliner, og på den måten miste sitt fagspesifikke potensiale (Hunt, 2002). Hun er også opptatt av at historien hovedsakelig handler om annerledeshet, ikke likhet. Det er også et spørsmål om hva historikerens rolle skal være. Noen vil hevde at selv om historikeren alltid nødvendigvis vil være subjektiv og farget av politikk, handler faget hovedsakelig om sannhetssøken, ikke politikk (Wilson, 2019; Yoon, 2022).

På en annen side kan presentisme også forsvares. Armitage sin artikkel, som jeg har hentet kategoriene mine fra, er i først og fremst en forsvarstale for presentisme. Han er kritisk til en historiedisiplin som ikke er villig til å anerkjenne det epistemologiske og ontologiske ved historie: at fortiden ikke finnes lenger, og at den eneste måten å undersøke den på er med nåtidige verktøy og de restene av historien som finnes i dag (s. 70). Han mener et historiefag

som er bevisst presentistisk kan brukes til å anerkjenne eget ståsted (s.66), relativisere nåtiden (s. 67) og skape et kritisk forhold til nåtidens historiebruk (s. 76). Han mener historikere har et ansvar for å dele kunnskapen sin, og å sørge for at historien brukes til samfunnet beste, men at motviljen mot presentisme står i veien for dette (s. 79).

Den siste kategorien er, som sagt, Hartogs *omnipresent*. Hartog har en utvidet definisjon av presentisme, som dreier seg rundt teorien hans om *historisitetsregimer* (Hartog, 2015). Han mener historieopplevelsen vår kan deles inn i tre regimer som har dominert i Europa de siste 2000 årene. Det første regimet var preget av en bakoverskuende historieforståelse der historien ble sett som eksemplarisk og gjentakende, og man vendte seg mot gamle autoriteter for å finne svar. Etter den moderne verdens fremvekst ble historieforståelsen mer futuristisk, der fortiden skulle avdekke strukturer og essenser som dannet rammeverket for store fortellinger om fremveksten av nasjoner, proletariatet og republikken. Hartog beskriver hvordan det moderne, framtidsrettede historisitetsregimet var rådende ved inngangen til 1900-tallet, før presentismen gradvis snek seg inn i løpet av århundret (s. 107–113). Etter murens fall snakker Hartog om et nåtidsrettet, eller presentistisk, regime. Presentismen er opplevelsen av at nåtiden er det eneste faste holdepunktet, og den iboende flyktigheten gjør den vanskelig å håndtere. Hartog ser på nåtidens besettelse av historien som en måte å håndtere dette på, hvor paradoksalt det enn virker. Det er imidlertid ikke snakk om en eksemplarisk fortid med en egenverdi, men en fortid som befester nåtiden. Den gir oss identitet, en felles minnekultur og arv, og et påskudd til å bevare verden slik den er akkurat nå (s. 120–185). Selv om Hartog mener at vi i dag er preget av en nåtidsrettet historieforståelse, ser han også tendenser til fremtidsretting i vår tid. Men denne fremtiden er usikker og skremmende, til forskjell fra tidligere utopiske futurismen, og gir oss et særskilt ansvar overfor fremtidige generasjoner (s. 195–201).

I skolesammenheng

Så langt har fokuset mitt vært rettet mot historiefaget innenfor den akademiske disiplinen historie, men også innenfor historiedidaktikken pågår det en tilsvarende debatt.

Jeg har allerede vært inne på historiedidaktikere som Sam Wineburg og Peter Seixas, som mener man bør tilstrebe en viss avstand i historiefaget. Wineburg er spesielt kjent for å hevde at historisk tenkning er en "unaturlig handling", og for å ha utviklet en modell for

historieundervisning som bygger på hvordan historikere arbeider og tenker rundt historie (Wineburg, 2001). Han anser presentisme for å være selve kardinalfeilen i historiefaget (s. 28, 37, 139) – en oppfatning han helt eller delvis deler med flere historiedidaktikere (Lévesque, 2008, s. 151; Miles & Gibson, 2022, s. 518–519; Seixas & Morton, 2013, s. 144–145). I denne sammenhengen blir det ofte snakk om historisk empati eller historisk perspektivtaking. Dette begrepet dukker også opp i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Historisk empati handler om å forsøke å forstå fortidsmenneskenes handlinger fra deres eget ståsted. Det handler ikke om fri fantasi eller å identifisere seg med fortidsmenneskene, men å ta utgangspunkt i den historiske konteksten, vurdere hva som er universelt og hva som ikke er det, og å bruke kilder for å forstå fortidsmenneskenes motiver, følelser og overbevisninger. (Barton & Levstik, 2004, s. 106–124; Hatlen, 2020, s. 147–154; Seixas & Morton, 2013, s. 136–148).

De fleste historiedidaktikere som har blitt nevnt så langt, er opptatt av den kognitive siden av historisk perspektivtaking. Imidlertid finnes det en annen tilnærming, som fokuserer mer på affektive koblinger og vektlegger at innlevelse ikke er noe man bør prøve å unngå. Barton og Levstik er blant de som er mest opptatt av dette. De presiserer at det ikke er naiv sympati med fortidsmenneskene de ønsker seg, men de er også kritiske til det de mener er en overdreven frykt for presentisme innenfor historiedidaktikken. I deres øyne er det et større problem at unge ikke opplever historien som hverken interessant eller meningsfull. (Barton & Levstik, 2004, s. 228–242). De mener også at blant annet Wineburg undervurderer barn og ungdom ved å hevde at de ikke evner å innta andres perspektiver uten hjelp fra læreren. Tvert imot hevder de at elevenes spontane innlevelse i og reaksjoner på historien er et godt utgangspunkt for undervisning (Barton & Levstik, 2004, s. 215).

Her kommer også det moralske aspektet inn. Jeg har allerede vært inne på dette spørsmålet innenfor historiedisiplinen, men dette er også et spørsmål innenfor historiedidaktikken. En utbredt holdning er at affektive koblinger og moralske vurderinger har en plass i undervisningen, men at det er noe man bør være forsiktig med. For eksempel kaller Seixas og Morton det for et «tveegget sverd», som både kan skape innlevelse og vekke interesse for historien, men der man også risikerer å feilaktig tillegge fortidsmenneskene nåtidens moralske rammeverk (Seixas & Morton, 2013, s. 116-117). Elever har en tendens til å lande ved ett av to ytterpunkter i dette spørsmålet, og enten tolke historien fullstendig presentistisk, eller å tenke at de ikke har noen forutsetning for å forstå hva historiske mennesker følte eller tenkte,

og derfor ender opp med en fullstendig relativisme (Yoon, 2022). Barton og Levstik mener man bør prøve å motvirke dette ved å formidle det mangfoldet av oppfatninger og meninger som fantes i en gitt historisk kontekst. Dette handler om å understreke at mennesker alltid har valg, både i fortiden og i dag (s. 215–218). De mener også at det moralske aspektet bør styre valg av temaer og innfallsvinkler i undervisningen, og peker på plikten til å minnes (s. 39, 195–197, 106–107). De er dessuten ikke tilhengere av tanken om at historie har en egenverdi, og mener heller at undervisningens skal ha «*the common good*» som rettesnor. Seixas mener imidlertid at Barton og Levstik tilhører en gren av historiedidaktikken som ligger nærmere samfunnskunnskap enn andre historiedidaktiske retninger (Seixas, 2017, s. 63). Hatlen, på sin side, anerkjenner at lidelseshistorie er viktig, men framhever at historie bør handle om mer enn å finne noen å synes synd på. (Hatlen, 2020, s. 151)

I Norge – Presentisme og elevsentring

I norsk sammenheng har Fredrik Thue skrevet om utviklingen av historiefaget i videregående opplæring fra 1800-tallet og fram til LK06 (Thue, 2019), og han knytter denne utviklingen til begrepet *pedosentrisme*, som han har hentet fra Ove Skarpenes. Skarpenes beskriver en utvikling i skolen der elevenes læring og utvikling i seg selv har blitt det viktige, mens det faglige innholdet har havnet i bakgrunnen. Kort oppsummert mener han at dette skyldes et frigjøringsideal fra 1960-tallet som fra 80-tallet av ble integrert i nyliberalismen, og som har endt opp som det han kaller en autentisitetspreget individualisme (Skarpenes, 2007, s. 195). Thue knytter også historiefagets utvikling til Hartogs presentisme. Historien blir sett på som flytende, mens elevenes egne interesser og verdier er det faste referansepunktet, og det tidligere målet om å innlemme elevene i en tradisjon byttes ut med et mål om å raskt kunne omstille seg i en omskiftelig nåtid (Thue, 2019). Foros og Vetlesen er også inne på noe av det samme som Thue og Skarpenes. De er kritiske til det de mener er et krav om selvdannelse hos unge i dag (Vetlesen & Foros, 2020). I den forbindelse peker de også på kravet om å kunne kaste seg rundt og omstille seg til dette nye, og hvordan dette nye automatisk blir tolket som noe positivt, mens alt som kan minne om autoritet og overføring ovenfra-og-ned blir sett på som noe utdatert (s. 66–67). Dette innebærer også det de kaller en *fremmedhetsaversjon*, der den tidligere nysgjerrigheten som skulle lede barnet over i voksenlivet er byttet ut med et ønske om kontinuitet innenfor kjente rammer (s. 45–47).

Ferrer fremhever *det antropologiske dannelsesperspektivet* i historieundervisningen, som dreier seg om å bruke historiens annerledes som et utgangspunkt for å bli bevisst våre nåtidsbriller, og dermed kunne utvikle en kritisk holdning til alt det som omgir oss, og som vi ellers kan ta for gitt (Ferrer, 2022, s. 291–293). Hun har undersøkt både læreplanen og et par nye lærebøker for femte trinn, som hun sammenligner med lærebøker fra forrige læreplan, og mener at mye av det antropologiske perspektivet er blitt borte etter Fagfornyelsen. Hun peker på at historien tilsynelatende hadde en viss egenverdi i bøkene av LK06, om så noe av stoffet kunne anklages for å være unyttig, mens det historiske stoffet i de nye bøkene virker å være valgt ut på bakgrunn av samtidsrelevans (s. 296–301).

Metode

Forskningsdesign

Jeg har valgt å gjennomføre en komparativ innholdsanalyse av tre læreverk i samfunnsfag for ungdomsskolen, da dette kan gi en interessant kobling mellom læreplanen og faktisk undervisning. Jeg ønsker en viss bredde i analysen, og ser derfor på læreverkene i sin helhet, med fokus på hvilke temaer og vinklinger de tar med i det historiske stoffet. Dette er grunnen til at jeg har valgt innholdsanalyse fremfor for eksempel diskursanalyse. Samtidig så jeg også behovet for en viss dybde, så jeg gikk nærmere inn på noen utvalgte temaer.

Innholdsanalyse gir frihet til å bruke teoretiske begreper for å komme inn i materialet, uten å angi noen spesifikke begreper eller metodikk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136–137). Jeg har valgt å delvis bruke Tjoras stegvis-deduktive induktive metode i min analyse (Tjora, 2021), som jeg vil komme tilbake til.

Utvalg

I lys av at hverdagen i norske klasserom blir stadig mer digitalisert, valgte jeg å ta for meg digitale læreverk i stedet for fysiske lærebøker. Jeg valgte å se på læreverk for ungdomsskolen fordi det er mest relevant for meg som fremtidig ungdomsskolelærer, og grunnen til at jeg valgte tre stykker var at jeg ønsket å se på bredden i hvilket tolkningsrom som ligger i læreplanen. Læreverkene fant jeg ved å søke på «læreverk samfunnsfag» på google og å søke opp læreverkene til de største bokforlagene i Norge. Herfra gjorde jeg et

bekvemmelighetsutvalg, der jeg valgte de tre læreverkene det var lettest å få tilgang til, som viste seg å være Fagbokforlagets *Aktør*, Aschehougs *Arena* og Gyldendals *Relevans*.

I første omgang plukket jeg ut alt av historie i læreverkene – både det rent historiske stoffet og der historie dukket opp i mer samfunnsvitenskapelige og geografiske temaer. Dette la jeg inn i analyseprogrammet Nvivo. Jeg valgte å se nærmere på noen spesifikke temaer. Disse temaene kan betegnes som ekstreme utvalg, siden jeg mener de fikk fram forskjeller hos læreverkene tydelig. Samtidig var jeg opptatt av at de skulle være typiske utvalg, som ikke skilte seg radikalt fra resten av læverket de var plukket ut fra. Temaene jeg valgte var *Opplysningstid og den fransk revolusjon, den industrielle revolusjonen, 1814, første verdenskrig og nazismens fremvekst og holocaust*. Selv om det ikke var et av temaene jeg i utgangspunktet skulle se på, har også *okkupasjonen av Norge* fått mye plass, dels fordi det var vanskelig å skille fra beslektede temaer, og dels fordi det dukket opp mye interessant der.

Koding

Jeg så etter hvert behovet for å arbeide mer systematisk med materialet mitt, og landet på å bruke Tjoras stegvise-deduktive induktive metode (SDI). Denne metoden går ut på at man lar empirien danne grunnlaget for en induktiv analyse, som til slutt ender opp med begreper, konsepter eller ny teori, samtidig som det hele tiden foregår en deduktiv tilbakekobling (Tjora, 2021, s. 20–23). En grunn til at jeg valgte denne metoden, var at jeg allerede hadde arbeidet på en lignende måte, men altså uten å følge en slik «oppskrift». At jeg allerede hadde arbeidet så mye med materialet og satt det i sammenheng med mye eksisterende teori, var imidlertid en utfordring, siden metoden nettopp går ut på å la rådataene styre prosessen, uten for mye forforståelse og teoretisk innblanding. Derfor må framgangsmåten min sies å i beste fall være løst basert på denne metoden.

Først gjennomførte jeg en omfattende deduktiv koding av alt det historiske stoffet jeg hadde samlet i Nvivo. Jeg brukte 22 koder, basert på teorien, der jeg så etter blant annet eksempler på «historisk empati», «blanding av historie og samtid», «arv» osv. I denne kodingen grupperte jeg også alle oppgavene og spørsmålene og lagde egne koder for dem. Dette settet med koder har ikke vært det primære kodesettet jeg har jobbet med, men har fungert som en samling og vært nyttig å gå tilbake til. Ved å ha et så omfattende materiale samlet i Nvivo har jeg også hatt god nytte av programmet sin søkefunksjon, som har gjort det mulig å finne fram i materialet, undersøke om/hvor ofte ulike betegnelser blir brukt osv. Det har også gitt

oversikt over hvor ofte spesifikke koder blir brukt, som jeg kommer til å nevne noen få ganger i denne oppgaven..

I kodingen med utgangspunkt i SDI brukte jeg det utvalget av temaer jeg allerede har vært innom. SDI går strengt tatt ut på å lage så empirinære koder som mulig, og en av de deduktive tilbakekoblingene i SDI er en kodetest der man skal fjerne koder som kunne vært laget på forhånd (Tjora, 2021, s. 124–125). I mitt tilfelle så jeg bevisst etter uttrykk for avstand og nærhet, så det var mye tolkning allerede her. Jeg fant ingen god løsning på dette, og valgte derfor å la kodene bli noe deduktive, selv om jeg prøvde å gjøre det ganske induktivt. Eksempler på koder her var «familie nærhet» eller «helse avstand». Jeg endte til slutt opp med 61 koder, der de fleste var i kodepar (nærhet og avstand), mens noen sto alene. Med utgangspunkt i disse kodene lagde jeg fire kodegrupper, som ble utgangspunktet for typologien jeg har basert oppgaven på. Jeg kom ikke unna at den ene kodegruppen også var en kode i seg selv, nemlig *tid*. De andre kodegruppene er: *det materielle*, *kultur* og *eleven*.

Forskerrolle, begrensninger og etiske hensyn

I en kvalitativ innholdsanalyse vil det være uunngåelig med en viss grad av subjektiv tolkning, men dette er ikke nødvendigvis et problem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140–141, s. 202–203). Jeg har vært opptatt av at prosessen skal være refleksiv, som innebærer at jeg har vært bevisst mitt eget ståsted og hvordan det har formet de antakelsene som har dukket opp. Jeg har aktivt lett etter eksempler som kan nyansere eller motbevise disse antakelsene, og vært opptatt av å ikke lande på slutninger uten å kunne begrunne disse godt nok. At oppgaven ble såpass deduktiv har nok likevel ført til at mye forforståelse har blitt med inn i tolkningen, i og med at jeg allerede hadde jobbet så mye med materialet og allerede hadde gjort meg mange tanker om dem. Dessuten vil analysen være preget at det er akkurat disse tre læreverkene, og forskjellene dem imellom, jeg har undersøkt. Hadde jeg bare sett på en eller to av dem, eller på andre læreverk, hadde nok tolkningen vært annerledes. Siden disse læreverkene er offentlig tilgjengelige, og ikke noe av det som brukes kan anses som sensitiv informasjon, har ikke det etiske aspektet vært så viktig i denne oppgaven. Jeg har likevel hatt forfatterne i bakhodet gjennom hele prosessen, og vært opptatt av å ikke komme med påstander om produktet deres som ikke kan forsvares. Dette gjelder særlig antakelser som handler direkte om dem, og hvilke ideer og tanker som ligger bak ulike valg de har tatt.

Kort om læreverkene

Aktør er Fagbokforlagets heldigitale verk for ungdomsskolen, og er skrevet av Dybvik, Borge, Eidsvik, Helgesen, Isaksen og Andersen. Dybvik har en master i historiedidaktikk. Isaksen har utdanning i statsvitenskap, men oppgir at hun er spesielt opptatt av «de lange linjene i historien» (Fagbokforlaget, u.å.-a). I lærerressursen til verket kan de fortelle at det er trinnløst, at de har gitt kvinner, urfolk og minoriteter sin rettmessige plass i samfunnsfag, og at verket er bygget opp rundt aktivitetskort (Fagbokforlaget, u.å.-b). Disse aktivitetskortene er organisert etter kjerneelementene *Bærekraftige samfunn*, *Demokratiforståelse og deltakelse* og *Identitetsutvikling og fellesskap*. De har hvert sitt overordnede tema, og er delt opp i tre undertemaer og en rekke artikler. Hvert tema har en fordypningsoppgave, og hvert undertema har tre aktiviseringsoppgaver og ca. 15 – 20 oppgaver til etter de har lest. Verket er mer omfattende enn de to andre jeg skal ta for meg, både når det gjelder antall temaer og artikler, lengde på artiklene og antall oppgaver.

Relevans er Gyldendals digitale verk, som i stor grad gjenspeiler bøkene, og er skrevet av Heidenreich, Moe, Waage og Weider. I artikkelen *Relevans – utforskende samfunnsfag* kan de fortelle at læreverket: «*Inviterer til refleksjon og diskusjon, nysgjerrighet og undring, skaper aktive og utforskende elever, lar elevene se sammenhenger og inspirerer dem til å tenke selv og legger til rette for tverrfaglig arbeid*». Navnevalget handler om at stoffet skal oppleves relevant for elevene, og de fremhever også dybdelæring og tverrfaglighet. (Gyldendal, 2023) Verket er delt opp i tre trinn, med 7 eller 8 temaer per år. I tillegg til de trinnløse temaene *Rus og rusmidler*, *Teknologi endrer samfunnet*, *Valg 2021* og *Sex, kropp og følelser*. De har også en egen *Verktøykasse*, med metodekunnskap, ordlister, kart osv. Hvert tema er delt inn i 3-9 fagtekster, ofte ispedd et dikt, en magasinartikkel eller et undervisningsopplegg. I fagtekstene er det flere *Tenk etter*-spørsmål, der elevene skal stoppe opp i lesinga og svare på hva de tror om et eller annet, tilknyttet temaet. Hvert tema har fire *Utforskeroppdrag*, der elevene skal fordype seg i et tema og finne informasjon. I tillegg har de 3-5 *temaoppgaver*, der elevene skal bruke det de har lært til å diskutere, skrive en tekst, lage et rollespill eller lignende.

Aschehougs Arena er det tredje verket jeg har sett på. Det er skrevet av Hellerud, Erdal, Johnsen, Hove og Westersjø. Både Hellerud og Westersjø har erfaring med historieundervisning og å skrive faghistorie for ungdom (Aschehoug, u.å.). Verket er for 8-10 trinn, og forlaget reklamerer med at læreverket gir elevene: «muligheten til å forstå seg selv, samfunnet og verden gjennom undring og utforsking, muligheten til å bli selvstendig og kritisk tenkende elever gjennom aktiv refleksjon og oppgaver, og et relevant fag gjennom elevnære fremstillinger» (Aschehoug, 2023). Læreverket er delt inn i tre hoveddeler: *Individ og samfunn*, *Demokrati og deltakelse* og *En bærekraftig verden*. med 9-12 temaer per år, fordelt på 5-9 artikler per tema, inkludert innledning og sammendrag. De fleste artiklene har oppgaver til slutt eller underveis i teksten, eller begge deler. I de historiske artiklene er det stort sett *Finn svaret*-oppgaver, med faktaspørsmål som elevene skal finne svar på i teksten. Som i Relevans dukker det også opp refleksjonsspørsmål underveis i tekstene, og noen steder *Utforsk*-oppgaver. I tillegg har hvert tema 4-9 oppgaver, der to av dem er å lage et tankekart og å skrive en oppsummering.

I Relevans er det en rekke undervisningsvideoer, som for det meste gjentar stoffet fra artiklene, men som også legger til ny informasjon. Aktør har på sin side noen lyddramaer med historiske temaer. Disse har jeg valgt å ikke ha med. Både fordi de ikke er i tekstform, og derfor var vanskelig å kode, og for å avgrense oppgaven. Alle læreverkene har også tverrfaglige opplegg. Jeg kommer til å nevne et par av dem, men kommer ikke til å gå nærmere inn på noen av dem.

Analyse og funn

Kapittelets struktur

Jeg har delt opp dette kapittelet i ulike kategorier: *tid*, *det materielle*, *kultur* og *eleven*, der jeg skal se på hvordan avstand og nærhet kommer til uttrykk innenfor hver av disse kategoriene. Noe av tanken er å bevege meg fra det enkle til det mer komplekse. Med dette mener jeg at temporal avstand og nærhet er enkel å måle: 1989 er nærmere enn 1789. *Når* noe blir historie er imidlertid et stort spørsmål, men for enkelhetens skyld har jeg satt en grense ved ti år, med alt mellom ti og tjue år i en slags mellomposisjon. Denne grensen er hensiktsmessig for å avgrense materialet, og nødvendig fordi jeg kommer til å sette samtiden og historien opp mot

hverandre. I dette underkapittelet kommer jeg til å se på hvilke tidsepoker de ulike læreverkene tar for seg, men også hvor mye de blander inn nåtiden i historien. I *det materielle* og *kultur* går jeg gradvis fra det ytre til det indre. Ordet *kultur* mener jeg som en motsetning til natur, og innebærer alt fra det ikke-materielle ved menneskelige samfunn: lover og normer, politikk, oppfatninger, følelser osv. Til slutt ser jeg på nærhet og avstand til eleven, enten det handler om å sette elevens eget liv i fokus, eller å henvende seg til eleven på andre måter.

Tid

Eldre og nyere historie

Alle verkene tar hovedsakelig for seg moderne historie, fra og med europeisk kolonisering og opplysningstid. Noen steder trekker de likevel linjene langt tilbake. For eksempel kan man lese om den amerikanske urbefolkningens historie i Aktør (*Konflikt og makt – Okkupasjon og folkemord i Amerika – Urfolkenes Amerika*), i Arena står det om utviklingen fra små slektsamfunn, til byer og til slutt nasjonalstater (*Nasjonalisme (9. trinn) – Drømmen om nasjonalstaten*) og i Relevans kobles dagens globalisering til en lang historie med handel mellom verdensdelene (*18 En sammenvevd verden – Globalisering – Globalisering*). Under temaet *Demokratiske ideer* (8. trinn) i Arena får elevene også møte både antikkens Athen og Magna Carta. Det er også Arena som har flest referanser til eldre historie (22 stykker), mens Relevans har 20 og Aktør har 12. Likevel er det 18- og 1900-tallet som tar klart mest plass i alle verkene. Temaene som er valgt ut er stort sett de samme, men Aktør skiller seg ut ved å ha med en del temaer fra 1900-tallet som man ikke finner hos de to andre, som hovedsakelig dreier seg om postkolonialisme (Under aktivitetskortet *Historieskapt og historieskapende*). Vektleggingen av nyere historie handler nok, i stor grad, om gammel vane, og at man har videreført den tidlige kronologiske oppbyggingen av historien i skolen. Samtidig kan dette også tolkes som perspektivpresentisme (Armitage, 2023, s. 166–168; Hunt, 2002). Funksjonen til historien virker hovedsakelig å være å forklare nåtiden, og disse linjene mellom fortiden og i dag blir naturligvis tydeligere jo nærmere de er hverandre i tid. Dette kan tolkes som at verkene hovedsakelig har valgt et genealogisk perspektiv, der disse koblingene er mer direkte enn ved et genetisk perspektiv (Ferrer, 2022, s. 291–292). Det er riktignok noe eldre historie her, men ikke uten at linjene trekkes helt fram i dag.

Jeg har også undersøkt hvor mye og hvordan samtiden blandes inn i historien. Her er det spesielt interessant å se på Arena, som ofte bygger opp temaene ved å trekke linjer fra fortiden inn i fremtiden. Dette gjelder for eksempel temaet *Norge* (8. trinn), som starter med en artikkel om 1800-tallets bonde- og industrisamfunn, før de går videre til utviklingen av velferdsstaten på 1900-tallet og avslutter med velferdsstatens utfordringer på 2000-tallet, eller *Kampen om Afrika* (9. trinn), som beveger seg fra Afrika før koloniseringen, til kolonitiden, til selvstendighetskamper utover på 1900-tallet og avsluttes med situasjonen verdensdelen er i, i dag. Flere steder illustrerer også Arena historiske temaer med nåtidige bilder. For eksempel blir fyrstikkarbeiderstreiken illustrert med et fotografi fra en streik hos selskapet Amazon fra 2017 og et fotografi av skuespilleren Emma Watson (*Streik og samarbeid* (8. trinn) – *Fyrstikkarbeiderstreiken*), der sistnevnte sannsynligvis skal være en parallell til at Bjørnstjerne Bjørnson engasjerte seg i kampen til fyrstikkarbeiderne. Det er også verket med flest oppgaver der samtiden er temaet – 48 stykker, mot 40 i Aktør og 29 i Relevans. Eksempler er «*hvordan tror dere en ny verdenskrig ville påvirke oss i Norge i dag?*» i forbindelse med 1. verdenskrig (*Første verdenskrig* (9. trinn) – *Norge – den nøytrale allierte*), og til et bilde av kvinner som går i 8. mars-tog i 1977 får elevene spørsmålet «*Er noen av sakene de kjempet for, fortsatt aktuelle i dag?*» I Arena og Relevans blander de også inn nåtiden, ved at fortidens Norge og Europa sammenlignes med nåtiden i andre deler av verden. I Arena er for eksempel urbaniseringen under den industrielle revolusjon illustrert med et nåtidig bilde fra slummen i Manila (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjon*), og i Relevans skal elevene, i forbindelse med temaet opplysningstid, svare på hva de vet om ytringsfrihet og forsøk på sensur i ulike land i verden i dag (*3 Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Et fellesskap for samtale og diskusjon vokser fram*). Man kan si at de altså sammenligner temporal avstand og geografisk nærhet til temporal nærhet og geografisk avstand.

Alle læreverkene har også med spørsmål og oppgaver som dreier seg om samtiden, men flest finner man i Arena, med 48 stykker, mot 40 i Aktør og 29 i Relevans (merk at Aktør er et mye mer omfattende verk enn de andre). Arena trekker også her linjer mellom fortiden og nåtiden. Her skal elevene undersøke om Suezkanalen fortsatt er i bruk (*Kampen om Afrika* (9. trinn) – *Europeerne delte Afrika mellom seg*), diskutere om noen av 70-tallets feministiske kampsaker fortsatt er aktuelle (*Demokrati for alle* (8. trinn) – *Kvinner i politikken*), undersøke nyere

revolusjoner (*Demokratiske ideer* (8. trinn) – *Utforsk*), finne ut hvilke nåværende land silkeveien gikk gjennom osv. Aktør har en aktiviseringsoppgave som utelukkende tar for seg samtiden – «Hvilke krigsområder kjenner du til i verden i dag?» (*Industrialisering og krig – Krig og undertrykkelse* – oppg. 3.2), men de fleste samtidsoppgavene handler mest om å trekke linjer fra fortiden til i dag. Disse handler ofte om bakgrunnen for holdninger i dag, og da spesielt holdninger til kjønn og minoriteter (*Industrialisering og krig* – oppg. 2.6, 2.17, 2.18; *Kamp og solidaritet* – oppg. 3.8, 3.9, 3.15) I Arena fokuserer de på fortiden, men det virker som hovedtanken her er å gjøre fortiden relevant og interessant for elevene ved å dra inn aktuelle temaer, og på denne måten vise at historien er noe som omgir oss i dag. Jeg vil si at det er en balansert vektlegging av tidsdimensjonene her, der poenget er å smelte disse sammen. Det er mye av det samme i Relevans, der oppgavene ofte er helt nåtidsorientert. For eksempel handler alle de fire *utforskeroppdragene* i forbindelse med andre verdenskrig (*11 Våre mørkeste år*) om det norske forsvaret i dag. Andre steder trekker de linjer mellom fortid og nåtid ved at elevene skal forklare hvorfor den franske revolusjon er relevant for oss (*3 Kamp for rettigheter – Den franske revolusjonen – Arven fra den franske revolusjonen*), finne ut hva astronauter driver med i dag (*8 Perspektiver og ideologier – Da ideologiene delte verden – Romkappløpet*) eller hvilke konsekvenser kolonisering fikk for et valgfritt land (*6 Kamp om land og folk – Hva skjedde i et koloniland?*). I noen oppgaver er nok tanken å få frem forskjeller på nåtiden og fortiden, der elevene for eksempel skal sammenligne gårdsliv, slaveri og hvilken makt kongen har i nåtid og fortid (*5 Fra jordbruk til industri – Gårdsliv før og nå*; *6 Kamp om land og folk – Kamp om land og folk, Verden bindes sammen med tvang*; *4 Vi bygger demokrati sammen – Norge blir et demokratisk land*). Selv om disse temaene er aktuelle, kan også slike oppgaver sies å legge tyngde på fortiden, ved at hovedpoenget ikke er å få fram noe om nåtiden, men hva som var annerledes før. Aktør trekker også linjer fra fortiden og inn i vår tid, men på en måte jeg mener at skiller seg fra Arena og Relevans. I Aktør er det et tydeligere skille mellom fortiden og fremtiden, og de har satt av mye plass til det historiske stoffet.

Historiebruk

Denne formen for nåtidsinnblanding jeg har skrevet om til nå, der man sammenligner nåtiden og fortiden og trekker linjer til aktuelle temaer, er det altså mest av i Arena, men også en del av i Relevans, mens fortiden får være mer i fred i Aktør. Unntaket er der det handler om historiebruk. Der Relevans og Arena stort sett har en rett-frem formidling av historien, har

Aktør oftere et kritisk blikk på hvordan historien formidles. For eksempel har de tatt med utviklingen av synet på holocaust, fra å være én av mange historier fra okkupasjonen, til å i dag bli ansett som en særegen hendelse. (*Idealsamfunn og polarisering – Norge 1940–1945: Andre verdenskrig – Holocaust i Norge*) Andre steder står det at tidligere vedtatte sannheter i historien var direkte feil, som at hovedgrunnen til massedøden blant urbefolkningen i Amerika var at de utilsiktet ble smittet av sykdommer (*Konflikt og makt – Okkupasjon og folkemord i Amerika – Urfolkenes Amerika*), eller at nazistenes bombing av Elverum var en straff mot en lite samarbeidsvillig kong Haakon (*Idealsamfunn og polarisering – Norge 1940–1945: Andre verdenskrig – Historiebruk og motstandskamp*). Jevnt over er ulike, og ikke minst nye perspektiver på historien en viktig del av dette læreverket, i så stor grad at man nesten kan si at det er *det* viktigste. Denne vektleggingen av historiebruk har også fått et eget aktivitetskort, kalt *Historieskapt og historieskapende*, med en rekke artikler og spørsmål der det altså er historiebruken og de ulike perspektivene som står i sentrum, ikke realhistorien. Dette er en historiebruk som minner om Hartogs omnipresent, der vår opplevelse og bruk av historien er det viktigste, mens fortiden framstår noe uklar. (Hartog, 2015) Vel å merke skriver de ingenting som tilsier at historiske fakta er relative. De bruker en trafikkulykke som et eksempel som skal illustrere ulike perspektiver på samme hendelse, der ulike vitner så ulykken fra forskjellige vinkler, men det er ikke tvil om at ulykken faktisk skjedde. (*Historieskapt og historieskapende* – oppg. 1.1)

Det ser ut til at forholdet mellom historie, geografi og samfunnskunnskap er ganske likt fordelt i alle verkene, og alle har satt av en betydelig del til historien. Det oppstår automatisk en viss avstand her, ved at det handler om fortiden. Samtidig virker det som koblingen mellom fortid og nåtid er en gjennomgående baktanke i alle læreverkene. Dette er spesielt tydelig i Arena, der det kan virke som koblingen mellom tidsdimensjonene har vært selve bærebjelken i utformingen av både overordnede temaer og hvordan de er satt sammen, og i hver enkelt artikkel. Aktør blander ikke nåtid og fortid like aktivt som i Arena, og delvis i Relevans, men de skiller seg ut ved å vektlegge historiebruk og ulike perspektiver. På den ene siden kan dette være en form for sannhetssøken. Man kan si at dette er en vitenskapeliggjøring av historien, der elevene får oppleve historien med en kritisk avstand, og bli bevisst hvordan historien blir brukt og misbrukt. Samtidig kan denne vektleggingen av perspektivtaking som *det* sentrale i historien, muligens gjøre at nettopp den sannhetssøkende delen av historiefaget havner i bakgrunnen. Her er vi tilbake ved debatten om historisisme og presentisme, der jeg vil påstå at historiedelen av Aktør tenderer mot å handle minst like mye

om hvordan vi bruker og opplever historien *i dag*, som om hva som faktisk skjedde i fortiden. Selv om koblingene mellom fortiden og nåtiden kommer til uttrykk i ulike former, kan altså alle tolkes som forsøk på å skape nærhet til historien. Som sagt er det noe eldre historie her, men det er kortfattet, ganske overfladisk og man beveger seg alltid raskt videre mot vår tid. Det spørres om dette gir elevene anledning til å virkelig fordype seg i historien, og særlig i de rare og tilsynelatende uforståelige delene av den. Som jeg har vært inne på, kan man argumentere for at det ligger et særskilt dannelsingspotensiale i å innta et antropologisk perspektiv på historien (Ferrer, 2022), der man kan få et kritisk blikk på egen samtid ved å bli eksponert for andre tidsepoker.

Det materielle

Man kommer ikke utenom det materielle i historien. Det er nettopp via den fysiske verden at mange møter historien direkte, ofte i form av besøk til museer eller historiske severdigheter. For de som er spesielt interessert i historie handler også dette ofte om en bestemt type *ting*, enten det er historiske biler, klær, krigsmateriell, bøker eller noe annet. I dette underkapittelet kommer jeg til å gå gjennom hvordan teknologien i den industrielle revolusjon, krigsteknologi, fysiske omgivelser og den materielle hverdagen brukes og fremstilles i de ulike læreverkene.

Teknologi – den industrielle revolusjon

Et av få tilfeller der læreplanen til en viss grad angir hvilket innhold samfunnsfagundervisningen skal ha, er i kompetansemålet «*utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur*» (etter 10. trinn). I tråd med læreplanen, er dette et tema som dukker opp i alle verkene – særlig i forbindelse med den industrielle revolusjon, men også andre steder.

Teknologi dukker opp i alle verkene, og særlig i forbindelse med den industrielle revolusjon, som på ulike måter kobles til aktuelle temaer. I Arena er temaet *Mennesket og naturen* (8. trinn) delt inn i undertemaene *Du er et produkt av den industrielle revolusjon, jordbruksrevolusjonen, den industrielle revolusjon og kan teknologi redde verden?* Allerede her ser vi at dette temaet først og fremst kobles til menneskenes forhold til naturen. Dette er

det eneste verket som trekker linjene helt tilbake til jordbruksrevolusjonen. I denne artikkelen kan elevene lese om overgangen fra jeger-sanker-tilværelsen til en jordbrukstilværelse, der mennesker ble bofaste, der mulighetene for spesialisering åpnet seg og menneskene begynte sin vei mot å bli herrer over naturen, blant annet ved kultivering. I en av oppgavene skal elevene utforske en tidslinje med viktige oppfinnelser i perioden fra jordbruksrevolusjonen til den industrielle revolusjon, og fordype seg i en av dem (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Jordbruksrevolusjonen*). På tross av at det kan virke fremmed med en tid der det hverken fantes bondegårder eller skriftspråk, er dette et ledd i en fortelling mot det kjente – en fortelling om kontinuiteten i menneskenes teknologiske utvikling, med det økologiske fotavtrykket det har ført med seg. Samtidig er det en oppladning til neste tema, som er den industrielle revolusjon, der det skjer et brudd med de begrensningene man til da hadde hatt. De framhever at den teknologiske utviklingen tross alt gikk ganske treigt i tusenvis av år, der antall mennesker og størrelsen på det økologiske fotavtrykket var begrenset, og man primært brukte muskelkraft. Her er det en fremmed teknologisk verden som presenteres for elevene. I Relevans har de også et slikt springbrett som lader opp til den industrielle revolusjon (*5 Fra jordbruk til industri – Liv og arbeid på 1800-tallet*). De går riktig nok ikke like langt tilbake som i Arena, men nøyer seg med å ta for seg tradisjonelt bondeliv på 1800-tallet. Her kan man lese om hvordan forfedrene våre lagde egne verktøy av tre og jern, brukte stabbur for å bevare mat, og at det fantes egne vaskekoner som tok seg av klesvasken. Elevene får også presentert en rekke gamle malerier av mennesker i arbeid, og diskutere hva de tror de driver med (*5 Fra jordbruk til industri – Fra jordbruk til industri – Inn i temaet: hva kan du klare deg uten?*). I Aktør finner vi ikke noe slikt springbrett i direkte tilknytning til Industriell revolusjon-temaet. De har en artikkel med tittelen *Antropocen* (under *Kloden & menneskene – Menneskenes tidsalder*) der de skriver at man kan si at vi er inne i «menneskenes tidsalder», og at startskuddet for denne tidsalderen både kan settes ved jordbruksrevolusjonen og ved den industrielle revolusjon. De går imidlertid ikke særlig nøye inn på jordbruksrevolusjonen, og i innledning til selve temaet «den industrielle revolusjon» har de kun satt av et par avsnitt (*Industrialisering og krig – Den industrielle revolusjon – Et brudd med fortiden*). Vi har altså to verk, Aktør og Arena, forteller om den industrielle revolusjon i lys av i en lang og stor fortelling om menneskene og naturen. Relevans har en mye kortere tidsramme, men de er til gjengjeld de eneste som går ordentlig inn på den før-industrielle verden.

Det er mange likhetstrekk mellom læreverkene, men de varierer i hvilket aktuelt tema de knytter den industrielle revolusjon til. I Relevans handler alle *Utforskeropdragene* om

teknologi og industri i et klima- og miljøperspektiv. Også Aktør nevner avskoging og annen rovdrift på naturen (*Industrialisering og krig – Den industrielle revolusjon – Et brudd med fortiden*). Denne koblingen kommer likevel tydeligst fram i Arena, der det overordnede temaet, som sagt, er *Mennesket og naturen*. Relevans er det eneste verket som direkte knytter det til arbeidslivet, og utfordringene og mulighetene som ligger i at maskinene tar over stadig flere jobber. I Aktør avslutter de temaet med artikkelen *Kommunismen, antikolonialismen og Karl Marx*, som setter temaet i en større, samfunnsmessig kontekst, og i de ulike artiklene kan vi lese om en videreføring og forsterking av gamle, sosiale skiller og industrialiseringen som en pådriver for imperialismen (*Industrialisering og krig – Den industrielle revolusjon – Et brudd med fortiden; – Jernbaner og kanaler åpner landet*). Arena knytter også den industrielle revolusjon til økte sosiale forskjeller, og det britiske fortrinnet til nåtidens globale handelsubalanse (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjon*), men det er ikke like gjennomgående som i Aktør. I Relevans står det at britenes kontroll over det internasjonale markedet «gjorde det vanskelig for land utenfor Europa å komme i gang med egen industri» (*5 Fra jordbruk til industri – Den industrielle revolusjonen – Den industrielle revolusjonen*), og i forbindelse med globalisering bruker de begrepene post- og nyindustrialiserte land (*18 En sammenvevd verden – Internasjonal handel – Internasjonal handel og arbeidsdeling*), men man finner ikke den eksplisitte koblingen som finnes i Aktør og Arena.

Alle verkene legger ut om den nye teknologien, og elevene får lese om dampmaskiner, kull, lokomotiv, spinnemaskiner og fabrikker drevet av vannkraft (I Aktør: *Industrialisering og krig – Den industrielle revolusjon – Teknologiske fremskritt*; I Relevans: *5 Fra jordbruk til industri – Den industrielle revolusjonen*; I Arena: *Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjonen*). Mye av denne teknologien kan tenkes å virke fjern for ungdom i dag, men ved å fokusere hva teknologien førte til, skapes det nærhet til vår egen tid. Her kan vi nevne transport, forbrukersamfunnet og kommunikasjon. I tillegg skal de ikke lenger enn til nærbutikken før de ser at maskiner også tar over jobbene til mennesker i dag. Alle læreverkene, men kanskje spesielt Relevans, sammenligner også den industrielle revolusjon med tiden før, som får fram hvor moderne det måtte ha følt. Man skal ikke ta for gitt at elevene skjønner at fortiden en gang opplevdes som moderne, og at de ikke så på seg selv som gammeldage (Barton & Levstik, 2004, s. 212). Dette må sies å være en grunnleggende forutsetning for å forstå historien, og ikke minst få fram likhetene mellom oss og historiske aktører, som kan skape nærhet. Når det gjelder innvirkningen teknologien har hatt på

«enkeltmennesket, samfunn og natur» (Kunnskapsdepartementet, 2019) har læreverkene en noe ulik vektlegging, i hvert fall i forbindelse med den teknologiske utviklingen i akkurat denne tidsepoken. I Arena knyttes det først og fremst til klima- og miljøutfordringer, mens de i Aktør virker mest opptatt av hvordan det påvirker samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt. Relevans skiller seg på sin side ut ved å knytte det til dagens og fremtidens arbeidsliv. På denne måten legger alle opp til en form for nærhet.

Krigsteknologi

Teknologi er et tema som også dukker opp andre steder, og særlig i forbindelse med første verdenskrig. I Arena er det et eget avsnitt om ny teknologi som ble tatt i bruk, og hvordan det gjør at den kan kalles den første moderne krigen (*Første verdenskrig (9. trinn) – Krigens gang*), og en av oppgavene går også ut på å «utforske teknologisk utvikling» (*Første verdenskrig (9. trinn) – Utforsk teknologisk utvikling*). I Relevans kan vi lese om granater, maskingevær, stridsvogner, giftgass og annet moderne krigsmateriell, og det at alle landene trodde de var teknologisk overlegne er brukt som en forklaring på hvorfor krigen trakk ut og kostet så mange menneskeliv (*10 Verdens første verdenskrig – En ny type krig*) Her er det også en egen artikkel om ubåter (*10 Verdens første verdenskrig – Krigen bryter løs – Ubåtkrigen mellom 1915 og 1918*). I tillegg har de med et bilde av en soldat kledd i en gammeldags og staselig rød og blå uniform. I billedteksten kan de lese at soldatene i første verdenskrig gikk over til å bruke grønne og brune varianter av plagget, og så skal de svare på hvorfor de tror soldater bruker uniform (*10 Verdens første verdenskrig – En ny type krig*). Relevans har også et par *utforskeroppdrag* som kobler første verdenskrig til moderne krigføring i dag, både ved at de kommer inn på forsvaret i Norge (*10 Verdens første verdenskrig – Norges festningsverk og forsvar*) og krig andre steder i verden (*10 Verdens første verdenskrig – Krig skader landskap og miljø*). I forbindelse med andre verdenskrig, handler derimot hele tre av fire *utforskeroppdrag* om det norske forsvaret i dag (*Våre mørkeste år – Forsvaret i dag, Utforsk det norske forsvaret, Norge i krig i andre land*). På denne måten får de, om noe indirekte, se hvordan krig er noe som har endret seg, og hvordan første verdenskrig på mange måter pekte framover mot dagens form for krigføring. I Aktør prøver de også å få fram skillet mellom det gamle og det nye synet på krig. I en oppgave (*Industrialisering og krig – oppg. 1.11*) skal de sammenligne to malerier som begge forestiller soldater i krig, men der det ene er futuristisk maleri fra 1913 og det andre er et mer tradisjonelt historiemaleri fra 1881. Oppgave 3.22 under samme tema er det eneste der

teknologi i første verdenskrig eksplisitt blir tatt opp. Elevene skal reflektere over konsekvensene av nye våpen, og svare på hvilke ideer som lå bak utviklingen av atombomben. Dette er også det eneste verket som knytter den moderne industrien til holocaust, og de er opptatt av å få frem at det ikke skjedde på tross av, men på grunn av industrialiseringen. Det er også verdt å merke seg at *Industrialisering og krig* direkte knyttes sammen ved at dette er navnet på aktivitetskortet. De skriver likevel ikke noe konkret om hvordan industrien og teknologien bidro til utryddelsen, og i forhold til hvor omfattende dette verket er, har teknologien fått en påfallende liten plass. Lærebøker som tar for seg teknologi har en tendens til å fokusere mye på hva den teknologiske utviklingen besto i, men uten å knytte det til en større, samfunnsmessig sammenheng. (Kvande & Naastad, 2020, s. 221 - 224) Det spørres om forfatterne av *Aktør* ikke har gått litt langt i den andre retningen, særlig med tanke på at det ofte er fysiske gjenstander, teknologi og lignende som vekker til live historieinteressen hos folk. (Kvande & Naastad, 2020, s. 220) De elevene dette gjelder for vil kanskje ha mer glede av *Arena* eller *Relevans* sine kapitler om første verdenskrig, der de får muligheten til å fordype seg i våpen, uniformer og ubåter. En mulig innvending her er at det kan bidra til å gjøre noe så grusomt som krig til noe gøy, men samtidig skal man ikke kimse av muligheten til å gjøre skoletrøtt ungdom interessert i historie.

Omgivelser, materiell hverdag og miljøskildringer

Det er imidlertid ikke bare maskiner og krigsteknologi som har fått en plass i historieformidlingen, men også andre fysiske, hverdagslige objekter. I *Arena* er *det store hamskiftet* et tema (*Norge (8. trinn) – 1800-tallet: fra bondesamfunn til industrisamfunn*), der elevene kan lese om da poteten kom til Norge. Temaet *mat* har likevel fått klart størst plass i *Relevans*. De har satt av flere avsnitt til denne delen av historien under temaet *Liv og arbeid på 1800-tallet*, og de nevner også folks spisevaner før den franske revolusjon, i forbindelse med den velkjente brødmangelen (*3 Kamp for rettigheter – Den franske revolusjonen – Hvorfor ble det revolusjon i Frankrike?*). Dessuten har de en oppgave der elevene skal finne ut hvordan man framstilte ost på 1800-tallet, og sammenligne det med hvordan det framstilles i dag (*5 Fra jordbruk til industri – Liv og arbeid på 1800-tallet – Hvordan lages en ost?*). Dessuten får elevene lære at velkjente matvarer som gulrøtter, epler og smør, også var noe nordmenn spiste for 200 år siden. Andre matvarer, som elevene anser for å ha en selvfølgelig plass i kjøleskapet og butikkhyllene, hadde de derimot ikke tilgang til (*5 Fra jordbruk til industri – Liv og arbeid på 1800-tallet – Liv og arbeid på 1800-tallet*). Seixas og Morton

anbefaler å nettopp ta utgangspunkt i noe som er velkjent i elevenes liv, og å se på dette i et historisk lys, for å skape en grunnleggende forståelse for det gapet som ligger mellom oss og fortidsmenneskene vi studerer. (Seixas & Morton, 2013, s. 144) Dette er en enkel, men sannsynligvis effektiv måte å variere mellom avstand og nærhet på.

I Relevans er det et par avsnitt om den elendige bosituasjonen til arbeidere flest under den industrielle revolusjon, med kalde, skitne og trange leiligheter (*5 Fra jordbruk til industri – Nye tider*). Vi finner også et par setninger om dette i Arena, som også nevner byer som var så forurensede at sola ikke slapp gjennom fabrikkrøyken (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjon*). Det er imidlertid Aktør som ser ut til å være det verket som virkelig satser på miljøskildringer for å skape et inntrykk av historiske epoker, og særlig i forbindelse med den industrielle revolusjon. Her kan man lese Charles Dickens sin beskrivelse av et stinkende, mørkt og bråkete London, og George Orwells beskrivelse av de elendige boforholdene til arbeiderboliger (*Industrialisering & krig – Den industrielle revolusjonen – Slum, sykdom og hardt arbeid*, oppg. 1.5). Elevene skal også beskrive to malerier av henholdsvis von Menzel og Lowry (*Industrialisering & krig* – oppg. 1.4, oppg. 1.7), der von Menzel sitt detaljrike maleri forestiller et jernvalseverk som er stappfullt av arbeidere som jobber, spiser og tørker svette, mens Lowrys maleri en nedtonet og grå framstilling av et travelt og fabrikkbefengt Manchester.

I tråd med læreplanen, har altså alle verkene gitt teknologiens historie en sentral rolle. Når unge lærer om teknologiens historie er det en risiko for at alt havner i én stor «gammeldags»-sekk, og for å motvirke dette kan det være lurt å kontrastere gammel teknologi med enda eldre teknologi (Barton & Levstik, 2004, s. 213). Denne løsningen finner vi i alle verkene, i større eller mindre grad. Muskelkraft, redsel for å sulte i hjel, mangel på strøm og hjemmelagde varer virker sannsynligvis fremmed for elevene, og det er også noe fremmed i at det de tar for gitt en gang i tiden ble sett på som hypermoderne. Likevel er det et fokus på det kjente her – på fremveksten av vår moderne hverdag, der maskiner overtar stadig flere jobber og der verden blir mindre og mindre. Arena og Relevans gjør denne koblingen direkte, ved å dra inn konkret moderne teknologi. Jeg vil likevel si at det er Relevans som skiller seg ut med sin vektlegging av teknologien, i tillegg til andre materielle sider av historien. Det skaper en fysisk nærhet til historien, ved at de trekker linjene til ting som elevene kjenner fra sin egen hverdag, enten det er smarttelefoner eller ost. Jeg vil si at Aktør først og fremst bruker den fysiske verden for å formidle en stemning, som både viser fram en fremmed verden, men også

skaper en nærhet. Særlig må bruken av skjønnlitteratur og kunst sies å bidra til dette, på måter som rene fagtekster ikke kan. Man kan for eksempel nesten bli svett bare av å se på maleriet av jernvalseverket, som trolig er med på å utvikle elevenes historiske empati.

Kultur

I dette underkapittelet vil jeg bevege meg fra det ytre til det indre. Med dette mener jeg at jeg vil starte med lover, skikker, politikk og lignende, som storsamfunnet påfører enkeltmennesker, før jeg vil bevege meg mot det som dreier seg om oppfatninger, holdninger og verdier på et individuelt nivå. Det er naturligvis vanskelig å skille disse fra hverandre, og det trekker inn det evige spørsmål om forholdet mellom aktører og strukturer (Kvande & Naastad, 2020, s. 109 - 111). Det finnes likevel noen skiller her, som jeg håper kommer fram i løpet av dette underkapittelet.

Samfunn og politikk – kvinner, barnarbeid og 1814

Det samfunnet som skisseres i verkene er ofte langt unna det elevene er vant til. For eksempel kan de lese om John Lincolns memoarer i *Aktør*, i forbindelse med den industrielle revolusjon (*Industrialisering & krig – Den industrielle revolusjon – Slum, sykdom og hardt arbeid*). Han kunne fortelle om en barndom der han måtte forsørge seg selv fra han var sju år gammel, og flyttet fra familie til familie, der han ble utsatt for vold og jobbet fjorten timer i døgnet mot luselønn. Barnarbeid og generell mangel på rettigheter for arbeidere er et tema i alle verkene, og her er avstanden til vårt eget samfunn stor. *Hvorfor* det var sånn, finner man imidlertid ulike forklaringer på. I *Aktør* forklarer de det med at de gamle før-industrielle klasseskillene bare ble videreført (*Industrialisering & krig – Den industrielle revolusjon – Et brudd med fortiden*), og i *Arena* peker de på at de som allerede var rike, fikk råd til å kjøpe fabrikker og bli enda rikere (*Mennesket og naturen (8. trinn) – Den industrielle revolusjonen*). I *Relevans* nevner de at stemmeretten fortsatt var begrenset, og at de som hadde makt ville beskytte sine egne interesser. De skriver også at «Mange trodde at selv om folk hadde det ille, måtte de bare tåle det og ta seg sammen. I dag vet vi mer.» (*5 Fra jordbruk til industri – Nye tider*).

En annen ting som kan virke fremmed for elevene er den historiske diskrimineringen av kvinner. Dette har fått særlig stor plass i *Aktør*. Blant annet er de opptatt av det motstridende i at *menneskerettigheter, folkesuverenitet* osv. historisk sett ikke har inkludert kvinner, og at

kvinner altså ikke har blitt ansett for å være folk (*Konflikt & makt – Revolusjoner i Frankrike og Haiti – Kvinnemarsjen til Versailles; Konflikt & makt – Ideene bak demokratiet – Opplysningstid og opprørstid, opplysningsfilosof*). Holdninger og regler som gjelder kvinner blir dratt inn hele tiden, og vi kan for eksempel lese at Montesquieu mente at menn hadde en gudegitt rett til å bestemme over kvinner, mens Voltaire var en av få mannlige opplysningsfilosof som var for likestilling mellom kjønnene (men de påpeker at han kom med antisemittiske og rasistiske utsagn) (*Konflikt & makt – Ideene bak demokratiet – opplysningsfilosof*). I de andre verkene er ikke spørsmålet om kvinner like allestedsværende, men kvinnediskriminering er likevel noe som dukker opp, dog med en mer relativistisk innfallsvinkel. I Relevans kan vi lese om hvordan kvinner jevnt over var underlegen mannen på 1700-tallet, men at noen få likevel var med i datidens diskusjoner. De poengterer at like rettigheter for begge kjønn var «utenkelig» på 1700-tallet (*3 Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Menn og kvinner i opplysningstiden*). Det faktum at ingen kvinner var med i Eidsvoll-forsamlingen står bare nevnt i en liten *Visste du at?*-tekstboks (*4 Vi bygger demokratiet sammen – Norge blir et demokratisk land – Norge blir et demokratisk land*). I Arena er ikke kvinner et tema når det gjelder opplysningstid og fransk revolusjon (*Demokratiske ideer (8. trinn) – Opplysningstiden – folkets rettigheter, Revolusjon i Frankrike*). I 1814-temaet har det fått en større plass, blant annet ved at de illustrerer hendelsen med et fotografi av Erna Solberg plassert foran Oscar Wergelands velkjente maleri (*Demokratiske ideer (8. trinn) – Opplysningstiden – Grunnloven fra Eidsvoll*), og i ingressen spør de hvorfor hun ikke kunne vært til stede der i 1814. Vi kan dessuten lese at Eidsvoll-mennene tenkte at det var «normalt» at bare menn fikk bestemme, eller i det hele tatt bli ansett som borgere.

De får også fram andre grunner til at 1814-demokratiet ikke var demokratisk; i hvert fall ikke «slik vi tenker om demokrati i dag». Denne setningen legger et premiss om at demokratiet ikke er noe solid og tidløst, men heller er et relativt begrep. Aktør på sin side er ganske fordømmende mot 1814-forsamlingen, som antydes allerede i tittelen artikkelen om temaet har fått: *Et mindretall tar makten (Konflikt & makt – Grunnloven av 1814: Misnøye og omkamp)*. Her går de inn på ulike leirene i forsamlingen (Selvstendighetspartiet og Unionspartiet), og hvordan ingen av dem egentlig representerte folket. Fordypningsoppgaven i temaet *Konflikt og makt* har fått tittelen *Mirakelåret 1814*, men dette er også det eneste tilfellet der denne hendelsen blir omtalt på en positiv måte. Ellers kan man lese at «[valget av representanter] gikk ikke særlig demokratisk for seg». De nevner også jødeparagrafen, og

forklarer hvordan embetsmennene så på vanlige folk som rå, primitive og uten evne til annet enn å dyrke jorda (*Konflikt & makt – Grunnloven av 1814: Misnøye og omkamp – Frihet og likhet for noen få*). I Relevans er derimot 1814 et ledd i temaet *Norge blir et demokratisk land*, som må sies å være en mer positiv formulering. Her kan vi lese at «Representantene var opptatt av at folket i Norge skulle bestemme hvordan landet skulle styres» og de bruker ordet *folkesuverenitet*. Bortsett fra den nevnte tekstboksen som forteller at bare (et fåtall) menn hadde stemmerett, er det altså nærheten til vår egen tid og egne politiske situasjon det legges vekt på. 1814 formidles først og fremst som et ledd i demokratiseringen av Norge, mens forskjellene havner i bakgrunnen (*4 Vi bygger demokrati sammen – Norge blir et demokratisk land*).

Jeg vil si at Arena og Relevans har noen likhetstrekk, ved at de særlig velger mellom to løsninger på hvordan de formidler historiens annerledeshet. Den ene er å ikke gjøre noe stort poeng ut av det som er annerledes, og enten ikke nevne det, eller kun ha det på siden, som en liten «fun fact» (i Relevans gjelder dette 1814 og i Arena gjelder dette opplysningstid og fransk revolusjon). Dette er en form for historieundervisning som nesten minner om en tradisjonell *historia magistra vitae*, der historiske skikkelser og hendelser løftes fram som positive eksempler, mens sidene som ikke har tålt tidens tann glattes over. Dette handler sannsynligvis også om å få med det mest sentrale og samtidig holde det kortfattet. På denne måten fremstår historien som nær, ved at det fremmede er underkommunisert. Den andre løsninger er relativisme, som kan gjøre at historien oppleves mer distansert, siden premisset er at vi aldri helt kan forstå oss på fortidsmenneskene. Her får elevene vite at noe de sannsynligvis ser på som selvfølgelig, nemlig at kvinner har stemmerett, en gang i tiden ble sett på som helt utenkelig. I Aktør virker det som de bevisst har unngått en slik relativisme. Her har de heller vært opptatt av å få fram de som tenkte annerledes enn det som var normen da, som kan fungere som bevis på at disse ideene nettopp *ikke* var utenkelige. Det som virker gjennomgående her er at de skaper en nærhet til historien gjennom affektive virkemidler, gjerne ved at vi møter én person (i dette tilfellet John Lincoln), som befinner seg i en verden som er veldig ulik vår egen. Samtidig fremstår ikke datidens moralske kontekst mer ulik vår enn at Aktør lar menneskene som levde da vurderes etter nåtidens standarder. Her velgerne forfatterne av Relevans og Arena å være mindre fordømmende, og heller unnskyldte fortidsmenneskene med at det var en annen tid, eller at de ikke visste bedre. Vel og merke er det ikke noen fullstendig moralsk relativisering av historien her heller, men det tydeliggjør likevel viktige spørsmål om moralens plass i historiedidaktikken – om historie skal handle om

objektiv sannhetssøken, eller om moralske vurderinger ut fra våre interesser er den mest meningsfulle måten å forholde seg til historie på, for nåtidens og fremtiden del. Aktør ser ut til å ha valgt det siste, mens Arena og Relevans har plassert seg mer i en mellomposisjon, der de tidvis framstiller historien med en nøktern avstand.

Mentalitet – middelalder, modernisme, nazisme og krig

Som sagt tar alle læreverkene primært for seg nyere historie, men det dukker også opp noe før-moderne historie. Et eksempel finner vi i Relevans, der elevene får en kort presentasjon av hvilken verden opplysningstiden sprang ut av, der folk fant fellesskap i gudsfrykten og hadde religiøse, og ikke vitenskapelige, forklaringer på alt som skjedde. Riktignok peker de på prestene som årsaken til disse ideene, og avskriver datidens ideer som et «tankefengsel» (3 *Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Gamle tider og nye ideer*). De går altså ikke særlig nøye inn på det førmoderne tankesettet, selv om de i det minste nevner det. Arenas artikkel om jordbruksrevolusjonen fokuserer hovedsakelig på teknologien, men de nevner også noe så fremmed som «ofring til gudene» (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Jordbruksrevolusjonen*). Noen steder dukker mer middelalderske skikker opp, som når Aktør beskriver hvordan opprørere under den franske revolusjon feiret ved å putte hodene til drepte fangevoktere på staker (*Konflikt & makt – Revolusjoner i Frankrike og Haiti – Angrepet på Bastillen, Kvinnemarsjen til Versailles*).

Som jeg har nevnt tidligere, kan det også virke overraskende på elevene at det som for dem virker gammeldags, en gang virket såpass moderne at det nesten gjorde vondt. Et eksempel finner vi i Relevans, der den industrielle revolusjon innledes med en skjønnlitterær podkast om en gutt som jobber på fabrikk og som er redd for spinnemaskinen (5 *Fra jordbruk til industri – Fra jordbruk til industri*). Av åpenbare grunner, siden arbeidet er farlig, men også fordi han sliter med å helt skjønne om den er levende eller ikke. I samme læreverk står det også om hvor skumle og bråkete de første bilene virket (*Teknologi endrer samfunnet – temastart*). I Aktør kan vi lese om hvordan slutten av 1800-tallet markerte en radikal endring i Europa, der tradisjoner ble byttet ut med framtidsretting, og hvordan dette førte med seg både optimisme og fremmedgjøring (*Industrialisering & krig – Første verdenskrig og revolusjoner i Russland – Spenninger på bristepunktet*). De er også alene om å nevne *framtidstro* som en forklaring på den industrielle revolusjon (*Industrialisering & krig – Den industrielle revolusjon – Teknologiske fremskritt*). Relevans lister opp en rekke ytre faktorer som forklarer

hvorfor Storbritannia fikk et fortrinn her, men ikke noe mentalt skifte. I Arena kommer også med noen ytre forklaringer underveis i artikkelen, og skriver i tillegg at «I løpet av 1700-tallet fant ulike smarte folk opp nye redskaper og etter hvert maskiner» (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjonen*). Kvande og Naastad har kritisert tidligere lærebøker i samfunnsfag for å formidle en slags teknologideterminisme, der det virker som ny teknologi kommer ut av ingenting, mens mennesket og samfunnet som sto bak denne utviklingen havner i skyggen (2020, s. 221-224). Alle læreverkene kommer i større eller mindre grad med forklaringer, men Aktør er den eneste som nevner en indre faktor som var spesiell for den historiske konteksten. Barton og Levstik (2004) viser hvordan barn ofte skylder historiske forhold på personlige egenskaper hos datidens mennesker, og ikke klarer å se hvordan de var påvirket av omstendighetene. Det spørres om Arena ikke bidrar til dette når den eneste indre faktoren de nevner er «intelligens». Selv om Relevans kommer med en rekke (ytre) forklaringer, ser man antydninger til en teknologideterminisme – særlig i avslutningen av temaet. Her handler det om jobber som kommer og blir borte som en følge av ny teknologi, og de trekker direkte paralleller mellom datiden og vår tid, men uten at det virker som hverken menneskene på 1800-tallet eller vi i dag har noen ting vi skulle ha sagt om den teknologiske utviklingen. Forgjengerne våre fremstår heller som eksempler. De måtte leve med at de gamle yrkene forsvant, på samme måte som vi må det (*5 Fra jordbruk til industri – Nye tider*).

Det er også interessant å se på hvordan første verdenskrig framstilles, siden det ofte markerer et brytningspunkt mellom den gamle og den nye verden. Alle verkene har med den tradisjonelle, rett-frem forklaringen på hvorfor det ble krig, med nasjonale interesser og skuddene i Sarajevo (I Aktør: *Industrialisering & krig – Første verdenskrig og revolusjoner i Russland – Skuddene i Sarajevo*; I Arena: (*Første verdenskrig* (9. trinn) – *Hvorfor ble det krig?*; I Relevans: *10 Verdens første verdenskrig – Hvorfor ble det krig i 1914?*). I Arena er dette i stor grad hele forklaringen, men de nevner også imperialisme, nasjonalisme og allianser. I Aktør har dette imidlertid fått en relativt liten plass, og de fokuserer heller på et bakteppe som strekker seg tilbake til 1800-tallet, med et økende gap mellom myndighetene og folket, der folket ønsket mer demokrati, mens myndigheter og overklasse prøvde å motvirke disse strømningene i folket ved å mane til nasjonalt fellesskap (*Industrialisering & krig – Første verdenskrig og revolusjoner i Russland – Radikale bevegelser i Europa, Spenninger på birstepunktet*). Her kan vi lese om Pariserkommunen, og om enkeltpersoner som kjempet for rettigheter for kvinner, arbeidere og homofile, og for fred. Her mener jeg å se en dualistisk framstilling av myndigheter (og overklassen) og folket, der de skiller de mellom ideer og

holdninger som kommer nedenfra og ovenfra. Nasjonalisme og positive holdninger til krigen fremstår som noe innprentet, som skyldtes propaganda (*Radikale bevegelser i Europa*), og unge menn «ble lurt» inn i krigen. (*Spenninger på bristepunktet*). Ønsket om frihet, demokrati og fred fremstilles ikke som noe det kommer fra noe spesielt sted. Både Aktør og Arena har med antikrigsdikt av Wilfred Owen (i Aktør: *Radikale bevegelser i Europa*, oppg. 1.12; i Arena: *Første verdenskrig* (9. trinn) – *Krigens gang*). I Arena står det også at diktet er en «protest mot verdiene myndighetene prøvde å indoktrinere unge gutter». I kapitlet *Nasjonalisme* (9. trinn) og underkapitlet *nasjonalisme som splitter* har de også et eget avsnitt som handler om «å dø for fedrelandet», der det også står om hvordan myndighetene trengte trofaste soldater, og at krig derfor ble fremstilt som noe «flott og spennende». I likhet med Aktør ser vi altså et motsetningsforhold her, der fortidens samfunn framstår som fremmed, mens vanlige mennesker egentlig ønsket seg det samme som oss, selv om de ofte ble påvirket av myndighetene til å tro noe annet. Dette antyder at ønsker om fred og demokrati er noe universelt. I Relevans skriver de om tenkemåter som fører til krig, der de nevner nasjonalisme, imperialisme og sosialdarwinisme (*10 Verdens første verdenskrig – Hvorfor ble det krig i 1914?*). Begrepet imperialisme forklarer de som «når folk som bestemmer over et land, mener de har rett til å erobre og kontrollere andre land». Når det gjelder nasjonalisme er det *folkegruppene* som er pådriverne, og de skriver om *sosialdarwinistene*, uten noen nærmere presisering av hvem de er. Her har vi altså ikke det klare skillet mellom folket og de som har makten som vi ser i de andre læreverkene.

Når det gjelder temaene nazisme og holocaust finner man imidlertid ikke noe slikt skille, hverken hos Aktør eller de andre. Undervisning om holocaust har blitt kritisert for å kun fremstille hendelsen som en generell lekse i hva rasisme og diskriminering kan føre til, med direkte linjer til vår tid, som gjør at det fremstår som uforståelig for elevene. (Kjøstvedt, 2019, s. 158 - 161) Jeg vet ikke om det konkret er dette læreverkforfatterne har hatt i bakhodet, men det virker som de har sett det nødvendig å utdype tenkemåtene og den konteksten som gjorde nazismens framvekst og holocaust mulig. Relevans har viet mindre plass til dette temaet enn de andre læreverkene, men stoffet er fortsatt ganske omfattende, men en rekke forklaringer på nazismens framvekst; om hvordan økonomiske nedgangstider gjorde at folk mistet troen på demokratiet, en lang historie med antisemittisme, en ideologi som foraktet annerledeshet og ønsket seg et sterkt Tyskland med en sterk leder, og en gradvis dehumanisering av visse grupper, kommunistfrykt, propaganda og framtidstro (*10 Verdens første verdenskrig – Mellomkrigstiden; 11 Våre mørkeste år – En ny verdenskrig*). Arena kommer også med en

kompleks forklaringsrekke, og de nevner også vitenskapelig rasetenkning, og hvordan moderne kultur virket skremmende for mange (*Mot en ny storkrig* (9. trinn) – *Mellomkrigstiden – demokratier under press; Folkemord og terrorisme* (10 trinn) – *Holocaust – jødehat satt i system*). Aktør forklarer også hvordan antisemittismen kunne bli så ekstrem ved å vise til en lang historie, også utenfor Tyskland, og hvordan det ble tegnet fiendebilder av jødene på både venstre- og høyresiden (*Industrialisering & krig – Andre verdenskrig – Et industrialisert folkemord*). De nevner også nazismens oppheng i renhet (*Industrialisering & krig – Antisemittisme og nasjonalsosialisme*). Arena bruker ikke dette ordet, men skriver om hvordan nazistene var motstandere av kulturell variasjon. De skriver at dette også er noe vi finner i våre dager, men at dette ble forsterket av rasetenkningen i nazismen (*Folkemord og terrorisme* (10. trinn) – *Holocaust – jødehat satt i system*). Verkene trekker også linjer mellom Nazi-tyskland og vår egen tid, ofte ved å nettopp peke på lignende strømninger i våre dager (I Arena: *Holocaust – jødehat satt i system*; I Aktør: *Industrialisering & krig* – oppg. 2.17, 2.18, 3.8, 3.24). (8 *Perspektiver og ideologier – Andre viktige ideologier – Ekstremisme*; 10 *Verdens første verdenskrig – Mellomkrigstiden*; 20 *Vern om demokratiet – Fra demokrati til diktatur*) Sannsynligvis har de vært opptatt av at dette ikke skal fremstå som et distansert og lukket rom, uten relevans for nåtiden. Dessuten bruker særlig Arena skjebnene til enkeltmennesker, som 13 år gamle Kathe og to år gamle Harry, for å skape nærhet til historien (*Okkupert* (9. trinn) – *Forfølgelse av jødene; Folkemord og terrorisme* (10. trinn) – *Holocaust – jødehat satt i system*).

Noen av forklaringene på hvorfor Hitler kom til makten vil nok ikke virke helt uforståelige, som ydmykelsen etter første verdenskrig og desperasjonen som følger med økonomiske problemer. Samtidig er det mye her som sannsynligvis vil framstå mer fremmed for elevene, som kommunistfrykt, den altomfattende antisemittismen og en form for rasisme der rase er det sentrale. I Aktør står det dessuten om Tysklands tradisjonelle maskuline og militære kultur (*Weimar-republikken*), og i Relevans står det om hvordan tyskerne ikke var vant med demokrati, og derfor ikke hadde tillit til Weimar-republikken (*Mellomkrigstiden – Mellomkrigstiden*). Her virker det altså som alle læreverkforfatterne, i større eller mindre grad, har vært opptatt av å få fram det særegne i denne historiske epoken, helt ned på det nivået som gjelder tankesett og verdier og holdninger blant folket. Dette kan skyldes at Hitler ble demokratisk valgt, men også unnlattelsessynden til alle de som lukket øynene for det som skjedde. Derfor kan ikke makten alene holdes skyldig, slik det blir fremstilt i andre temaer, og kanskje særlig i Aktør.

Man ser noe av det samme i forbindelse med den norske okkupasjonshistorien. I Relevans har de en lang artikkel om den norske motstandsbevegelsen og risikoen de løp, men de har også artikkelen *Landssvikere (11 Våre mørkeste år – Norge i krig)*, hvor vi kan lese om norske nazister, «tyskerjenter», norske fangevoktere og de som jobbet for tyskerne uten å tenke noe videre om det. De får altså fram flere ulike skjebner og valg her, og viser hvordan nordmennene sto i en situasjon som er vanskelig for oss å fatte i dag. Jeg må likevel si at Aktør og Relevans legger enda mer til rette for historisk empati her. Aktør har med både de som havner på riktig og feil side av historien, men presiserer også at de fleste nordmenn satt stille i båten, og hadde nok å tenke på med de vanskelige tidene (*Norge 1940-1945 – Andre verdenskrig – Støttespillere og ofre*) De virker imidlertid mer opptatt av skyld enn de andre verkene, og der Relevans nesten har en tradisjonell og nesten litt romantiserende framstilling av nordmenn som heltmodige anti-nazister, er de i Aktør opptatt av å få fram at holdningene til nazistene ikke var så ulike de vi fant i Norge og hvordan historien om motstandskampen har vært en skjev framstilling, der noen har fått ufortjent mye skryt, mens andre har blitt glemt. Her ser vi noe av den moralske avstanden til fortidsmenneskene som må sies å være gjennomgående i Aktør. Andre steder virker de opptatt av å få elevene til å forstå nazistene i Norge, på samme måte som i Tyskland. I to oppgaver (*Idealsamfunn & polarisering – Ulike samfunnsidealer*, oppg. 1.8, oppg. 2.7) skal elevene forklare hva slags framtidvisjoner de norske nazistene hadde, og hvordan dette forklarer støtten deres til okkupasjonsmakten. I Arena er det en oppgave der elevene får presentert de tre alternativene hver nordmann fikk: å yte motstand, samarbeide eller holde seg nøytral, og så skal de diskutere fordeler og ulemper ved de ulike valgene (*Okkupert (9. trinn) – Motstand og hverdagsliv under krigen*). Disse oppgavene setter elevene inn i et før-1945-ståsted, der ingen med sikkerhet visste hvordan krigen ville ende. Det gjør det forhåpentligvis mer forståelig hvorfor noen tolererte eller til og med støttet nazistene, uten at det fungerer som en unnskyldning eller forsvar. Tvert imot kan man si at det er helt nødvendig med denne dype forståelsen for at datidens mennesker handlet utfra visse forutsetninger, og stort sett i god tro, hvis undervisningen skal ha en preventiv effekt.

Eleven

I det siste underkapittelet i analysedelen skal jeg ta for meg eleven selv. Dette henger naturlig nok sammen med den kulturelle delen, men jeg opplevde det likevel som hensiktsmessig med en egen kategori, som tar for seg både hvordan læreverkene legger opp til elevaktivitet, og hvilken rolle elevene får tildelt i møte med historien.

Elevens eget liv

Både Aktør og i Relevans innleder ofte temaene med noe som ligger nærme elevenes egen hverdag. I Aktør skal de for eksempel svare på hvordan de feiret 17. mai i år 2020, reflektere over hvilken makt de har hjemme eller på fritidsaktiviteter, eller hvordan man oppnår høy status i venneflokken (*Konflikt & makt* – oppg. 1.1, 1.3, 3.1, 3.2). De skal også aktivisere forkunnskaper ved å for eksempel nevne filmer de har sett om første eller andre verdenskrig. (*Industrialisering & krig* – oppg. 1.2) Innledningen til Relevans sitt tema 4 *Vi bygger demokratiet sammen* er også trygt plassert i elevenes verden. Her møter vi en tiendeklassing som brenner for saker som leksefri, lengre friminutt og mobil på skolen, og som endelig har tatt tatt mot til seg og skal stille som elevrådsrepresentant. Videre kan man lese om Jonas (14) som ønsker seg nivådelte gymtimer, og lur på hvordan han skal gå frem for å fremme forslaget. I en annen såkalt *Temastart*, som innleder temaet 5 *Fra jordbruk til industri*, skal elevene se for seg at de våkner opp en dag og både strømmen og vannet er borte, og de skal tenke over hvordan de hadde klart seg hvis denne situasjonen hadde vart over tid. Andre *Temastart*-er i Relevans handler sjeldent direkte om elevenes eget liv, men befinner seg innenfor en kjent horisont: Som en forberedelse til temaet 10 *Verdens første verdenskrig* skal de snakke om hvilke pågående kriger de vet om, og i forbindelse med den franske revolusjon, i temaet 3 *Kamp for rettigheter*, skal de se på tre karikaturtegninger: en av Jonas Gahr Støre og Erna Solberg, en av Trump og en fra 1700-tallet. Andre verdenskrig introduseres ved at de skal se for seg hverdagen sin hvis Norge ble okkupert i dag (*10 Verdens første verdenskrig*). Arena starter temaet *Mennesket og naturen* (8. trinn) på samme måte – ved å gjøre eleven bevisst på all teknologien de har rundt seg og bruker i hverdagen. I andre temaer går de derimot rett inn i det ukjente, og får presentert noen bilder og en kort introduksjon til hva de skal lære om. Når det gjelder temaet *Mot en ny storkrig* (9. trinn) har de imidlertid en oppgave som aktiviserer forkunnskaper, der de skal snakke om hva de vet om andre verdenskrig fra

før. Både Relevans og Aktør har altså for vane å starte med en hverdagslig nærhet til elevene, mens Arena i mindre grad gjør dette. Det kan tolkes som at forfatterne av Relevans og Arena har valgt en taktikk der de først prøver å gjøre stoffet relevant for elevene ved å dra inn deres eget liv, mens målet er en historiefaglig avstand, mens forfatterne av Arena heller har valgt å holde elevene på en viss avstand gjennom hele verket.

Videre beveger alle seg ut av elevenes liv, men til hvilken grad varierer. Noen steder har de med typiske ungdommelige interesser. For eksempel har Aktør skrevet om fotballens fremvekst og knytter det til arbeiderkamp (*Industrialisering & krig – Den industrielle revolusjon – Et brudd med fortiden*), og sosiale medier er et tema som dukker opp i forbindelse med både Gutenbergs boktrykkerkunst og haugianerne (*Datamakt & sosialisering – oppg. 2.2; Kamp & solidaritet – oppg. 3.12*). Også i Arena nevner de smarttelefoner og sosiale medier i forbindelse med den industrielle revolusjon (*Mennesket og naturen (8. trinn) – Du er et produkt av den industrielle revolusjonen*), og i Relevans har de også et spørsmål om ytringsfrihet på sosiale medier (*3 Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Har ytringsfriheten noen grenser?*). Dette kan selvsagt skyldes at denne moderne teknologien er en viktig del av verden i dag, men muligens handler det også om å ta inn noe som er velkjent for elevene.

Ellers skiller Relevans seg ut ved å ofte knytte elevenes fremtidige arbeidsliv sammen med historien. Jeg har allerede vært innom det i forbindelse med den industrielle revolusjon, men det dukker også opp i kvinnekampens historie. Kvinnedagen dukker opp under temaet *2 Hvem er du?*, der en kort historisk gjennomgang avløses med spørsmål om ulike yrkesvalg for jenter og gutter. Til sammenligning dukker kvinnedagen også opp i Aktør (*Idealsamfunn & polarisering – Norge fram mot 1940 – Polarisering i norsk politikk*), men der forteller de utelukkende om det i en historisk kontekst. I artikkelen *Kvinner i politikken (Demokrati for alle (8 trinn))* i Arena ser vi et bilde av et 8. mars-tog fra 70-tallet, og elevene skal svare på om noen av sakene som kommer fram i parolene der fortsatt er aktuelle i dag. I alle tilfellene er nok tanken at feminismens historie fortsatt er relevant, men Aktør gjør ikke denne koblingen eksplisitt. Som i mange andre tilfeller trekker Arena linjer mellom fortiden og nåtiden, men her handler det generelt om politikk, mens Relevans er det eneste læreverket som kobler denne historien direkte til elevenes liv – og nærmere bestemt elevenes arbeidsliv.

Man ser altså at særlig Relevans og Aktør begynner i nærheten av elevenes eget liv, og beveger seg derfra mot det mer fjerne. Noen temaer vil nødvendigvis befinne seg i en mellomposisjon, og kan kanskje ha ekstra stort potensiale for å koble sammen elevenes egen verden og verden der ute. Dette gjelder for eksempel makt og rettigheter. I Relevans innleder de temaet 3. *Kamp for rettigheter* ved å spørre elevene hva slags rettigheter de selv har. Noe lignende gjør de som nevnt i Aktør, der de spør elevene om hva slags makt de har i hjemme (*Konflikt & makt* – oppg. 3.2). På denne måten kan kanskje politiske kampsaker i fortiden framstå som mer forståelig. Samtidig er norske klasserom mangfoldige, og en del temaer vil noen elever ha mer personlig erfaring med enn andre. Om ikke direkte, så ved at det er en del av familiehistorien deres eller at det på andre måter er noe som ligger nært. Eksempler er rasisme, undertrykkelse av kvinner, fornorskingspolitikk og undertrykkelse av minoritetsgrupper. Dette er temaer som dukker opp i alle verkene, men som må sies å ha fått en spesielt viktig plass i Aktør.

Kjøstvedt skriver som sagt om hvordan holocaust har endt opp som en generell lekse i hvordan det går hvis man ikke kjemper mot rasisme, antisemittisme og andre former for diskriminering, og hvis parallellene til vår tid blir for direkte (2019). I Arena og Relevans ser det ut til at holocaustundervisningen i tillegg skal advare mot en annen, aktuell utfordring, nemlig konspirasjonsteorier og falske nyheter. Dette er også noe jeg antar at norske elever har kjennskap til, både ved at de blir eksponert for det i hverdagen, eller ved at de kjenner noen som tror på ulike konspirasjonsteorier. I Relevans kan elevene lese om Dolkestøtsmyten, som de omtaler som en falsk nyhet, og som er illustrert med en plakat fra medietilsynet om hvordan avsløre falske nyheter. Deretter skal de komme med eksempler på falske nyheter fra vår egen tid, og svare på hvordan de kan avsløre dem (*10 Verdens første verdenskrig – Mellomkrigstiden*). Også i forbindelse med andre verdenskrig dukker det opp et *utforskeroppdrag* om falske nyheter i dag (*11 Våre mørkeste år – Kan vi forsvare oss mot falske nyheter?*). I Arena kan man lese om både Dolkestøtsmyten og Sions vises protokoller, som de omtaler som konspirasjonsteorier og «fake news». En tekstboks forteller hva konspirasjonsteorier er, og kommer med et par moderne eksempler. Elevene skal deretter komme med egne eksempler på konspirasjonsteorier og «fake news» fra i dag, og reflektere over hvorvidt de er farlige eller kan føre til diskriminering (*Folkemord og terrorisme (10. trinn) – Holocaust – jødehat satt i system*). Det er verdt å nevne at holocaust utgjør en stor del

av Arena, så sett under ett har denne delen har fått relativt liten plass. Aktør bruker også betegnelsen «konspirasjonsteorier» i forbindelse med jødeparagrafen i grunnloven (*Konflikt & makt – Grunnloven av 1814 – Frihet og likhet for noen få*), men de trekker ikke de samme parallellene til nåtiden som de andre læreverkene, og bruker heller begreper som «propaganda» og «myter» (*Idealsamfunn & polarisering –1940–1945: Andre verdenskrig – Holocaust i Norge; Industrialisering & krig – Våpenhvile og polarisering – Antisemittisme og nasjonalsosialisme*).

Disse fortellingene om jødiske sammensvergelses er utvilsomt en viktig del av forklaringen på hvordan nazistene kunne komme til makten, og spesielt hvordan de kunne ende opp med en så ekstrem antisemittisme. Å trekke disse linjene til i dag kan nok gjøre det mer forståelig for elevene, og ikke minst tydeliggjøre risikoen ved å la denne typen løgner løpe løpsk. Samtidig kan man spørre seg om linjene her ikke blir litt *for* korte, og om deler av holocaustundervisningen her blir redusert til å handle om kildekritikk i en nåtidig kontekst. Det er særlig påfallende når Arena velger begrepet «fake news», som må sies å være veldig knyttet til Trump-æraen (Li & Su, 2020; Wendling, 2018). På den ene siden er nok dette en gyldig sammenligning, men det er likevel en risiko her for at noe av den historiske konteksten blir borte.

Utenfor elevenes verden

Så blir spørsmålet om noen av verkene legger til rette for såkalt antropologisk dannelse (Ferrer, 2022, s. 291) Om elevene blir eksponert for noe som virkelig er rart og fremmed, og langt unna deres egen verden. Relevans skiller seg ut her, ved at det går nærmere inn på den før-moderne verden enn de andre verkene. Arena har riktignok en artikkel om jordbruksrevolusjonen, men bortsett fra at de nevner «ofring til gudene» handler det mest om utvikling av jordbruket, framveksten av byer og annet som sannsynligvis ikke får elevene til å sperre opp øynene (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Jordbruksrevolusjonen*). I Relevans er det spesielt det som står om det middelalderske samfunnet før opplysningstiden og det før-industrielle samfunnet, som er interessant i denne sammenhengen (*Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Gamle tider og nye ideer*). Det er ikke noen voldsomme utlegninger her heller, men vi kan lese om standssamfunnet, om prester med mye makt, hvordan folk ble knyttet sammen av redselen for helvete, og hvordan det fantes religiøse forklaringer for alt. I *Liv og arbeid på 1800-tallet* kan elevene lese om hverdagsliv som er

radikalt annerledes enn deres egne, og i de skal blant annet svare på hvordan livet til en ungdom har forandret seg fra 1800-tallet og til i dag (*Fra jordbruk til industri – Temastart*). Her brukes nærheten, deres eget liv, som et utgangspunkt for å få fram nettopp avstanden og det fremmede i historien.

På tross av at Arena generelt befinner seg innenfor horisonten av hva som er kjent for elevene, og holder det historiske stoffet kortfattet, skiller de seg ut ved å være det verket som i størst grad legger opp til noe ordentlig kildearbeid, på den historikernære måten. Det eneste eksempelet jeg finner i de andre verkene er i Relevans, i forbindelse med teknologi, der elevene blir bedt om å granske en reklame for penicillin fra andre verdenskrig (*Teknologi endrer samfunnet – Hva er teknologi? – Oppgave – historiske kilder*). I et eksempel skal elevene lese et brev fra 1918, der en firebarnsmor fra Fredrikstad ber en statsråd om hjelp til å forhindre at familien hennes sulter i hjel (*Første verdenskrig (9. trinn) – Kildeoppgave – matmangel i Norge*). Dette er den eneste kildeoppgaven jeg har tatt for meg i kodingen, men de har også kildeoppgaver om fornorskningspolitikken og om koloniseringen av Afrika (*Samisk eller norsk (9. trinn) – Hva var fornorskningspolitikken?; Kampen om Afrika (9. trinn) – Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?*). I denne kilden blir elevene eksponert for historiens annerledeshet på mange ulike måter. Bare språket i seg selv er langt unna det de er vant til, både med tanke på rettskrivningsregler, ordvalg og formuleringer: «Derfor henvender jeg mig Til dem Ærede Herre i haab om at de vil hjelpe mig eller sige mig hvad jeg skal gjøre». Hun skriver utelukkende om poteter og korn, som er langt unna en typisk diett fra i dag, og forhåpentligvis kjenner ikke elevene seg igjen i den brutale matmangelen hun beskriver. Samtidig kan det tenkes at denne primærkilden skaper en nærhet til historien. Situasjonen hun beskriver gjør det lett å få sympati med henne, og det kan virke som en påminnelse om at historien tross alt består av ekte mennesker.

Både Aktør og Arena holder seg jevnt over litt utenfor elevenes verden, i hvert fall sammenlignet med Relevans. Som sagt innleder Aktør ofte temaene med noen aktiviseringsoppgaver som tar for seg umiddelbare nærhet, men så går de raskt ut av denne verdenen, og derfra er eleven selv lite synlig. Tekstene er relativt lange, uten avbrudd, og oppfølgingsoppgavene til teksten handler sjeldent om dem selv. I Arena skal elevene ofte stoppe opp underveis i lesingen og gjøre småoppgaver eller svare på spørsmål, ofte formulert som «hva tror du ...?», men fokuset er fortsatt på historien, ikke på dem selv. Det samme gjør de i Relevans, men der er i tillegg eleven selv veldig synlig. Aktør er som sagt et mye mer

omfattende verk, men språket må også sies å være mer avansert enn hos de andre. De bruker ord som *oppviglere*, *antijudaisme*, *superkapitalister*, *gehør* osv. (*Industrialisering og krig – Våpenhvile og polarisering – Antisemittisme og nasjonalsosialisme; Andre verdenskrig – et industrialisert folkemord*) uten å forklare akkurat disse ordene nærmere, mens de bruker et enklere språk i Arena og Relevans, eller passer på å forklare de vanskelige ordene. Arena og Relevans har altså en struktur og et språk som i stor grad henvender seg direkte til ungdomsskoleelever, som lar dem være aktive gjennom lesingen, og det virker som forfatterne har vært opptatt av at alle alltid skal henge med. I Aktør minner det historiske stoffet mer om noe man kunne lest i vanlige historiebøker eller -blader. Dette kan skape en avstand til elevene, men det kan hende at denne avstanden nettopp er tenkt som en del av prosessen med å utvide elevenes horisont og å hjelpe dem inn i en mer voksen verden, eller inn i det faglige.

Tidsreiser

Jeg har også lyst til å nevne oppgave- og spørsmålstypen jeg har valgt å kalle *tidsreiser*, der elevene blir bedt om å se for seg at de reiser tilbake i tid, og enten skal skrive noe, reflektere eller diskutere med utgangspunkt i dette. Jeg nevner disse fordi jeg mener de ofte legger opp til en interessant blanding av nærhet og avstand. Noen av oppgavene skal elevene gjøre etter de har lest, mens andre er spørsmål som dukker opp underveis. En versjon av dette er de som handler om innlevelse, der elevene for eksempel skal se for seg at de er et samisk barn under fornorskningen eller at de må jobbe ti timer hver dag (i Arena: *Samisk eller norsk* (9. trinn) – *Innledning; Streik & samarbeid* (8. trinn) – *arbeiderne organiserer seg*), se for seg at klassen deres var styrt etter en 1814-modell, der et mindretall av guttene har all makt (i Aktør: *Konflikt & makt* – oppg. 1.2)) eller tenke på hvordan det må ha føltes for soldatene i første verdenskrig da krigen tilsynelatende aldri tok slutt (i Relevans: *10 Verdens første verdenskrig – Verdens første verdenskrig*). Denne typen oppgaver er ganske jevnt fordelt mellom læreverkene, men det er noe mer av det i Relevans. En type oppgave som det også er mange av i Relevans, og noen av i Aktør, er de hvor elevene skal skrive en kreativ tekst basert på historiske fakta. Dette kan for eksempel være å skrive en nyhetsreportasje om okkupasjonen av Norge (Relevans: *11 Våre mørkeste år – Norge i krig – Hva skjedde egentlig i april 1940?*) eller et referat fra et streikemøte med fyrstikkarbeiderne (*Kamp & solidaritet* – oppg. 2.8). I Aktør finnes det også et par oppgaver der elevene skal fortelle personer fra fortiden hvorfor de tok feil, nærmere bestemt Eidsvoll-mennene (*Konflikt & makt* – oppg. 1.16) og en

høyrepolitiker som i 1890 skrev en kronikk om hvorfor ikke kvinner burde ha stemmerett (*Kamp & solidaritet* – oppg. 3.6). Lignende oppgaver finner man i Relevans. De går ut på å skrive et brev til de som ikke hadde troen på internett på 90-tallet og fortelle dem hvorfor de tok feil (vel å merke etter å ha tatt for seg argumentene de hadde) (*18 En sammenvevd verden – Globalisering – Internett er en flopp!*), og å skrive et leserinnlegg om hvorfor slaveri er galt, som enten skal være tiltenkt en avis fra i dag eller en fra 1700-tallet (*6 Kamp om land og folk – Verdens bindes sammen med tvang – Oppgave: Hvorfor er slaveri og slavehandel galt?*).

Alle disse oppgavene tydeliggjør avstanden mellom vår tid og fortiden, men nettopp ved å gjøre det nært for elevene. Det er delte meninger om denne typen oppgaver. På den ene siden kan man argumentere for at de legger opp til et overfladisk og misforstått bilde av historien, hvis elevene tror at det holder å bruke intuisjon og eget følelsesapparat for å forstå den. I de oppgavene der elevene skal reagere på historiens urettferdighet som om de var der selv, ender de i verste fall opp med å føle selvtilfredshet over å både forstå og å ha hjulpet disse menneskene, når ingen av delene egentlig er tilfellet (Barton & Levstik, 2004, s. 235–237). Barton og Levstik forsvarer likevel denne typen oppgaver ved å peke på hvordan det følelsesmessige aspektet kan gjøre oss bedre i stand til å innta ulike perspektiver (s. 136). Forskning viser også at slike oppgaver har et stort potensial for å utvikle historisk empati hos elevene, men bare så lenge de baserer seg på historiske fakta (Hatlen, 2020, s. 159). Det ser ut til å være noe forfatterne av *Aktør* og *Relevans* har tenkt på, for de har flere slike oppgaver, der elevene er nødt til å forholde seg til det de har lest, enten i læreverket eller i andre kilder, særlig i *Relevans*. De tilfellene jeg nevner fra *Arena* er egentlig ikke oppgaver, men aktiviseringsspørsmål, og er nok tiltenkt en litt annen funksjon. Her handler det nok mest om å vekke interesse, og de legger ikke opp til at elevene skal tolke svarene de kommer med som faktisk historisk kunnskap. De siste oppgavene jeg nevner, der elevene skal fortelle fortidsmenneskene hvorfor de tok feil, kan trolig være en motiverende inngang til å utvikle historisk empati, så lenge elevene faktisk henvender seg til disse fortidsmenneskene, tar inn over seg den historiske konteksten og justerer argumentene sine deretter. Er ikke dette på plass, er det nok en risiko for at det kan lede til uberettiget selvtilfredshet og inntrykk av at de som levde før var mentalt underlegne oss.

Ansvar og moral

Et gjennomgående spørsmål i all historieundervisning er «hva skal vi egentlig med historie?» Der verkene svarer eksplisitt på dette spørsmålet, handler det om å forhindre krig og folkemord (Arena: *Folkemord og terrorisme* (10. trinn) – *Kan folkemord skje igjen?*; Relevans: *verdens første verdenskrig – Verdens første verdenskrig*) og å verne om demokratiet (Relevans – *Norge blir et demokrati*). Et annet eksempel, som jeg strengt tatt ikke har tatt for meg, men likevel velger å nevne, er et tverrfaglig opplegg i Arena, med skjønnlitterære fortellinger om heksebrenning, Ku Klux Klan, fabrikkarbeid på 1800-tallet og slaveri, som de omtaler som «historiene vi ikke må glemme» (*Tverrfaglig – Inn i historien*). Her ligger det altså en forventning om at kunnskap om historien skal forhindre at historien gjentar seg. Noen ganger unnskylder forfatterne handlinger i fortiden, som uhemmet brenning av kull (Arena: *Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Den industrielle revolusjonen*) og dårlig behandling av arbeidere (Relevans: *5 Fra jordbruk til industri – Nye tider*), med at de som levde før i tiden ikke visste bedre. Her indikerer de at vi som lever i dag har et særskilt ansvar, siden vi tross alt sitter på denne kunnskapen, og at vi er vi opplyste nok til å kunne ta gode valg, til forskjell fra fortidsmenneskene.

Selv om man ikke finner noen eksplisitt begrunnelse for historien i Aktør, virker det som disse forfatterne også ser på historieundervisningen som noe som skal gi en moralsk oppfostring. I tråd med Barton & Levstik sine anbefalinger (2004, s. 106 - 107) dreier utvalget av temaer og vinklingen på stoffet seg ofte om makt, og om historiens overgripere og ofre. Som nevnt skriver de selv at de ønsker å få inn nye perspektiver, og dette kommer tydelig til uttrykk. Her kan vi lese om alle de som *ikke* var en del av de tidlige forsøkene på demokrati, og om slavene og arbeiderne som la grunnlaget for andres rikdom. De har også med de som kjempet heroiske kamper, men som ble slått ned og ofte glemt. Dette gjelder for eksempel slaveopprøret i Louisiana i 1811 og den jødiske motstandskampen i Warszawa-ghettoen (*Konflikt & makt* – oppg. 3.14; *Industrialisering & krig – Andre verdenskrig – Et industrialisert folkemord*). En tanke her er nok at disse menneskene skal inspirere elevene til lignende handlinger. Dette kan gi assosiasjoner til *historia magistra vitae*, som legger opp til en nærhet til historien ved at fortidens mennesker ikke fremstilles mer annerledes fra oss enn at de kan fungere som forbilder og eksempler til etterfølgelse. Samtidig har alle læreverkene,

men spesielt Aktør, også nok av skrekkeksempler. Dette gjelder naturligvis de som hadde makt og som var direkte skyldige for diverse ugjerninger, men særlig i forbindelse med holocaust virker forfatterne av Aktør opptatt av å få fram ansvaret hos «vanlige mennesker» også - de som fyrte opp under antisemittismen, og som unnlot å hjelpe jødene (*Industrialisering & krig – Andre verdenskrig – Et industrialisert folkemord; Industrialisering & krig – Våpenhvile og polarisering – Antisemittisme og nasjonalsosialisme*). I Aktør står det dessuten at det norske holocaust var et norsk ansvar (*Idealsamfunn & polarisering – Norge 1940–1945: Andre verdenskrig – Holocaust i Norge*). Akkurat hva eller hvem Norge er i denne sammenhengen skriver de ikke, men det er nærliggende å tenke at det delvis er dagens Norge de ønsker å ansvarliggjøre. Om ikke direkte for det som skjedde da, så medfører det i det minste en plikt til å minnes, og til å sikre at noe lignende ikke skjer igjen. Der Arena og Relevans noen ganger velger en mer relativistisk holdning til historien (selv om de selvsagt også gjør moralske vurderinger mange sammenhenger), velger altså forfatterne av Aktør å ha en gjennomgående moralsk vurdering hele veien, og med en moralsk målestokk som må sies å være ganske nåtidig.

Som sagt kommer alle læreverkene med advarsler om å ikke gjenta historiens grusomheter, og de driver langt på vei med holdningsskapende arbeid. For eksempel ber Relevans elevene om å lage en informasjonsfilm eller kampanje mot hets og diskriminering (*11 Våre mørkeste år – En katastrofe skapt av mennesker – Oppgave: Hvordan kan vi forhindre at hat og diskriminering oppstår og sprer seg?*) og i Arena får de spørsmålet om hvordan man kan forhindre at folkemord skal skje igjen (*Folkemord og terrorisme – Kan folkemord skje igjen?*). I tillegg til at de advarer mot ekkokamre, «fake news» og konspirasjonsteorier, som jeg allerede har nevnt (*Folkemord og terrorisme (10. trinn) – Holocaust – jødehat satt i system*). I Aktør framstår imidlertid trusselen fra framtida som mer prekær. De kan blant annet melde om økt antisemittisme, rasisme, islamofobi, høyreekstremisme og antifeminisme i Europa og USA (*Industrialisering & krig – oppg. 3.24; Andre verdenskrig – Et industrialisert folkemord*), og at konservative krefter får økt innflytelse over skolen i USA (*Historieskapt & historieskapende – Kampen om historien – Samfunnsfag som kontroversielt fag i USA*). Disse forfatterne virker opptatt av å få fram at historien ikke er en rett linje, som sømløst og automatisk beveger seg mot en bedre verden. De skriver for eksempel Norge utviklet seg til å bli mindre demokratisk utover på 1800-tallet (*Konflikt & makt – Grunnloven av 1814 – Stemmeretten blir utvidet*), der Relevans heller bruker formuleringen «Folket i Norge har litt etter litt fått mer makt over hvordan landet skal styres» (fra temaet *Norge blir et demokratisk*

land). Man ser noe lignende i den noe deterministiske framstillingen av teknologisk utvikling i Relevans (*Fra jordbruk til industri – Nye tider*), som jeg allerede har skrevet om. Relevans nevner riktignok også at demokratiet fortsatt ikke er ferdig utviklet, og at det er viktig å legge merke til når det er truet (i samme tema), men det må likevel sies å være tendenser til teleologisk presentisme her, som kan gi inntrykk av en rettlinjeformet og forutbestemt historisk utvikling. I Aktør framstår derimot utviklingen av demokrati og liberale verdier mer som noe som går fram og tilbake. Det kan kanskje være overraskende for elevene at det har vært progressive perioder, som har blitt avløst av mer konservative perioder, med Tyskland på 1920-tallet det kanskje mest åpenbare eksempelet (*temaet Tilbakeslag for progressiv kultur*). Her kan de kjenne igjen vår egen tid, med det kan også skape avstand ved at det utfordret en enkel fortolkning av historien som en lang oppbygging til i dag. Likevel vil jeg likevel si at det også er presentistiske tendenser i Aktør. Selv om historien fremstilles mer som en kronglete sti enn som en nyasfaltert motorvei, er det like fullt en fortelling om framgang, der vår egen tid framstår som målet. Hartogs presentisme kommer også til syne der de fremstiller framtiden som usikker og truende. Med hendelser de siste årene som valgseirene til Trump, Bolsonaro og lignende, Brexit, Ukraina-krigen og hvordan konservative amerikanske politikere har fått gjennom diverse lovendringer, ser vi imidlertid også hvordan en romantisering av fortiden påvirker det politiske landskapet i dag. På denne måten blir trusselen fra fortiden og trusselen fra framtiden to sider av samme sak i Aktør. De gir elevene oppgaven med å hindre at utdaterte holdninger får komme tilbake – eller, med andre ord, å holde fast ved nåtiden.

Minner og arv

En annen, siste form for ansvar som pålegges elevene når de lærer om historien, er ansvaret for å minnes. Her brukes ikke historien først og fremst for å forklare nåtiden og elevenes egne liv – for eksempel er nok ikke amerikansk urbefolkning et viktig element i livet til norsk ungdom. Naturligvis handler dette delvis om de konkrete konsekvensene handlinger har fått, som at få mennesker snakker samisk i dag, eller at afroamerikanere fortsatt har lavere sosioøkonomisk status enn sine europeiskættede landsmenn. Samtidig handler det også om at noen hendelser har blitt til kollektive traumer, som må sies å være motsatsen til en distansert fortid. Tvert imot er historien noe som går inn i vår tid, som trekker linjer mellom ofre og overgripere i fortiden og mennesker i dag, og som alltid er nærværende. Dette er også noe som kommer tydeligere til uttrykk i Aktør enn i de andre verkene, hovedsakelig ved at

undertrykkelse og urettferdighet er det gjennomgående temaet i alt som har med historie å gjøre, enten det er raseteorier i forbindelse med opplysningstiden eller mangel på kvinnelig representasjon i alle politiske sammenhenger. At dette handler om ansvar kommer eksplisitt frem der de skriver at holocaust er et «norsk ansvar» (*Idealsamfunn & polarisering – Norge 1940–1945 – Holocaust i Norge*). Samtidig nevner både Aktør og Arena nordmenns deltakelse i slavehandel og kolonisering (*Aktør: Konflikt & makt – Ideene bak demokratiet – Opplysningstid og opprørstid; Industrialisering & krig – Panafrikanisme og kolonialisme – Europeisk jakt på land og råvarer; Konflikt & makt* – oppg. 1.12; I Arena: *Kampen om Afrika – Europeerne delte Afrika mellom seg*), som antyder at det er en viss grad av arvesynd her også.

Alle læreverkene legger altså opp til en nærhet til eleven, men på noe ulike måter. Relevans må sies å være det mest direkte elevsentrerte, ved at elevens eget liv ofte blir trukket inn, og de skal ofte plassere seg selv i en historisk sammenheng. Dette er også i tråd med hvordan Gyldendal selv beskriver verket, som spesielt *relevant* for elevene. Denne elevnære tilnærmingen bruker imidlertid ofte for å understreke forskjeller før og nå, og ender ofte opp i det historiske. Arena spør ofte elevene hva de tror om noe, men bortsett fra det har de jevnt over en avstand til elevene, sammenlignet med de andre læreverkene. I Aktør finnes det også en del oppgaver som mer eller mindre tar utgangspunkt i elevenes verden, men de er ikke like framtreddende som i Relevans. Derimot er det moralske aspektet tydelig her. Selv om det ikke er en like direkte form for elevsentrering som den man finner i Relevans, har jeg valgt å sette det i denne kategorien, fordi det handler om å skape følelsesmessig nærhet og en følelse av ansvar hos eleven selv.

Avsluttende drøfting

Som jeg har vist til nå, er det forskjell i hvilke former for avstand og nærhet de ulike læreverkene vektlegger. I Relevans er det først og fremst det materielle som fremstår annerledes. Dette er en form for annerledeshet som sannsynligvis er forståelig for elevene, og gjerne fascinerende også. Man skal ikke glemme at selv tilsynelatende åpenbare forskjeller kan være nye for elevene, og fortelle mye om hvilke endringer som har skjedd fram til i dag. Det er likevel usikkert hvor langt man kommer med dette. Som Barton og Levstik har vist er

slike materielle endringer de som er lettest å forestille seg, mens det å se for seg mentale og moralske endringer krever et høyere refleksjonsnivå (Barton & Levstik, 2004, s. 220).

I Aktør virker derimot den kulturelle og samfunnsmessige annerledesheten å være et hovedpoeng i historieundervisningen, og tanken er sannsynligvis at den skal vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Det er ikke noen iherdige forsøk på å fremstå objektive her, men det er nok heller ikke poenget. Det virker som om de har et mer sosialkonstruktivistisk syn på historien, der de synliggjør sin egen subjektivitet ved å vektlegge historiebruk, både i nåtid og fortid, og å være tydelige på hvilke perspektiver de inntar. De kan derfor sies å ha et kritisk blikk på historie og historiebruk, men det spørs om de ikke er litt selektive her, når kritikken utelukkende er rettet mot andre. Samtidig er det vanskelig å se for seg hvordan det historiske stoffet skulle ha sett ut hvis de hadde vært alt for selvkritiske, og tanken er kanskje at elevene skal øve opp en generell kildekritikk, som også skal gjelde i møte med læreverket.

Aktør skiller seg også ut ved å ha en mer gjennomgående moralsk vurdering av historien enn det Relevans og Arena har. I Arena og Relevans bruker de formuleringer som «normalt» (Arena: *Demokratiske ideer* (8. trinn) – *Grunnloven fra Eidsvoll*) og «noe annet var utenkelig» (Relevans: *3 Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – menn og kvinner i opplysningstiden*) når de skriver om historiens annerledeshet. I Aktør er det derimot ingen slik relativisering. Til deres forsvar får de fram meningsmangfoldet som fantes i en gitt historisk kontekst – det var tross alt *mulig* å være mot slaveri eller for kvinnelig stemmerett i gamledager også. Aktør er flinke til å minne oss på dette, og det kan forhåpentligvis minne elevene på at *de* også har valg, som de i likhet med fortidsmenneskene vil måtte stå ansvarlige for i ettertiden (Barton & Levstik, 2004, s. 216; Miles & Gibson, 2022, s. 519). Her ser man hvorfor læreverket har valgt nettopp navnet *Aktør*. Likevel – når de kun vektlegger de individene med progressive meninger, kan det muligens tilsløre hvor forskjellige datidens rådende oppfatninger var fra det som er dagens konsensus.

Som jeg allerede har nevnt, er det moralske aspektet også til stede i Arena og Relevans, men til forskjell fra Aktør virker det som forfatterne av disse verkene har valgt mer varierte tilnærminger til historien – her er det noe fordømmelse, noe relativisering, og noen ganger har de bare valgt å ikke ta med de problematiske sidene ved historiske hendelser og personer, eller å så vidt nevne dem. Sistnevnte er nok den løsningen det er lettest å kritisere. Det gir

assosiasjoner til en utdatert *historie magistra vitae*, fører i verste fall til både manglende kunnskap om og forståelse for historien, og gir et feilaktig bilde av at tradisjonene vi bygger på er uproblematisk. Samtidig er denne løsningen enkel og kortfattet. Det høres ut som et banalt forsvar, men Aktør må sies å være så omfattende at det er umulig å komme seg gjennom alt sammen. Dessuten er dette kanskje også et tegn på at læreplanmakerne faktisk *har* skvist ut historien av skolen, så man ikke kan tillate seg noe mer enn et par overfladiske avsnitt om hvert tema.

Relativiseringen er lettere å forsvare, og jeg har brukt mye av oppgaven på å nettopp argumentere for hvorfor jeg mener denne formen for avstand til historien har en plass i faget. Likevel anerkjenner jeg at det også finnes nok av fallgruver her. Som sagt kan det dekke over den valgfriheten vi tross alt har. Hvis vi skal kjempe for det vi mener er rett, innebærer kanskje det at vi må reagere når vi møter urett – også når det skjedde i fortiden. Det er også problematisk hvis historiefremstillingen *fremstår* som objektiv. Historie er og blir politisk, og at man i forsøket på å skape et apolitisk historiefag ender opp med å bare legitimere makten, mens man glemmer seg bak en objektiv vitenskapelighet. Sånn sett er jeg enig i at en refleksiv og gjennomslutning idealistisk presentisme kanskje en mer redelig løsning (Miles & Gibson, 2022, s. 515).

Så blir spørsmålet hvordan alt dette kan knyttes til læreplanen. Bortsett fra målet om at «[eleven] ... skal utvikle historisk empati» (Kunnskapsdepartementet, 2019) kan læreplanen i liten grad sies å legge opp til særlig mye avstand. Tvert imot mener jeg at de legger opp til flere former for nærhet – både til eleven og til nåtiden, med tilhørende interesser og oppfatninger. Dette er ikke nødvendigvis noe negativt, og kanskje synliggjør det hva som er tanken bak endringene i samfunnsfag, og hvilke utfordringer man har forsøkt å løse – og som muligens er en forutsetning for at faget i det hele tatt skal fortsette å eksistere. For eksempel kan de direkte linjene mellom fortiden og samtiden som man særlig finner i Arena, være et forsøk på å viske ut det som må sies å være et kunstig skille mellom disse to. Det kan gi svar på det evig aktuelle spørsmålet «hvordan kom vi hit?», og forhindre at fortiden fremstår som død og borte. Noe av det samme ser man i Aktør, men med en vektlegging av den moralske dimensjonen. De viser hvordan vi fortsatt lever med konsekvensene av ugjerninger begått i fortiden, og at vi står i gjeld til de menneskene som kjempet fram de samfunnsforholdene vi nyter godt av i dag. Dessuten minner de oss på at vi ikke må hvile på laurbærene og ta disse godene for gitt. Elevaktiviteten som særlig er framtrekkende i Relevans, kan bidra til mye

læring. Jeg har pekt på hvordan de legger opp til at eleven skal ta utgangspunkt i eget liv, og så bruke innlevelse, sammenligning og kreativitet for å fordype seg i fortiden, på en måte som både kan virke engasjerende, gjøre historien forståelig og som kan bidra til historisk empati. Dette kan sies å være et resultat av flere nyvinninger i LK20, der kanskje dybdelæring er mest relevant (UDIR, 2019). Ved å trekke disse linjene mellom det nære og det fjerne vil jeg si at alle tre læreverkene lykkes med å formidle en meningsfylt historie, som gir en generell forståelse som det er lett å bygge videre på, framfor det Lund kaller «brokker av faktakunnskap stuet bort i hjernen» (2020, s. 47).

Det ser ut som det i stor grad er de tverrfaglige temaene og kjerneelementene som har styrt valg av innhold i læreverkene. Dette kan forklare hvorfor læreverkene er såpass like i sitt utvalg og fokuserer på de nære koblingene. Kanskje det er her begrensningene i læreplanen ligger, og at den i realiteten ikke er så åpen som den kan virke ved første øyekast. Det er også verdt å spørre seg hvordan det fagspesifikke skal bevares, når det de tverrfaglige temaene har fått en såpass viktig plass, selv om de vel å merke er tilpasset faget. Som nevnt er det noen formuleringer her som legger opp til mer fagspesifikt arbeid, men det spørs likevel hvilket rom det er for å virkelig fordype seg i historien, når alle disse andre føringene og målene har fått en så framtrædende plass. Selv om man kan argumentere for at man på sikt vil utvikle kritisk tenkning ved å fordype seg i tilsynelatende unyttig historie, er det usikkert om disse argumentene holder. Å be om å få gå omveier for å nå målet, holder nok ikke i møte med en så ambisiøs læreplan som LK20, der et utvalg presserende, synlige og umiddelbart forestående saker er hovedfokus. Da blir det lett til at «historien» blir redusert til «historiske forhold».

Ofte bruker læreverkene elevens eget liv for å aktivisere elevene og for å gjøre historien forståelig. Det spørs likevel om ikke eleven selv tar litt vel mye plass iblant, i såpass stor grad at det ikke bare kan kalles elevaktivitet, men også pedosentrisme. Det er også mulig at vektleggingen av kompetanser framfor innhold kan gå utover det historiefaglige, i en sånn grad at faget ender opp med å handle *om eleven*, og ikke om den verdenen elevene skal innlemmes i. Dette er mest åpenbart i Relevans, der eleven er mest synlig, men også de andre læreverkene virker å handle mest om å skape demokratiske, miljøbevisste mennesker, som mestrer livene sine. Dette er absolutt en god målsetning, men man kan spørre seg om ikke denne koblingen mellom historien og eleven selv kan bli for direkte, og om det å få bevege seg ut av det som er kjent og kjært ikke er nødvendig del av å bli en dannet medborger.

Arbeidslivet har fått en særlig stor plass i Relevans, der mye av det historiske stoffet handler om teknologiske nyvinninger og omstillingsevne. En eksemplarisk bruk av historien er ikke noe nytt, men om historien reduseres til å handle om eleven selv, og eleven reduseres til å bare være en potensiell ressurs i fremtidens marked, spør det hva slags historie vi sitter igjen med. Likevel må det sies at Relevans har gitt historien en større plass enn dette, og at de aller mest dystre spådommene om hvor historiefaget er på vei sannsynligvis er noe ubegrunnet. I hvert fall enn så lenge.

Det er også verdt å merke seg at den annerledesheten som kommer fram først og fremst er materiell, politisk og samfunnsmessig, mens de virkelige fremmede oppfatningene og tenkemåtene fortidens individer hadde, er mindre synlige. Et unntak er i forbindelse med nazismen og holocaust. Sannsynligvis fordi disse hendelsene så grusomme og uforståelige at vi er *nødt* til å prøve å forstå dem, helt ned på et individuelt nivå. Både for å kunne gjenkjenne og dermed kunne motvirke lignende tendenser i vår egen tid, men også fordi dette behovet for forklaring er menneskelig. De forklarer riktig nok noe av det fremmede i historien – som hvordan kvinneundertrykkelse hadde bakgrunn i religiøse overbevisninger, og hvordan rasisme baserte seg på «vitenskap» (f.eks. Relevans: *10 Verdens første verdenskrig – Hvorfor ble det krig i 1914 – Tenkemåter som førte til krig*; Aktør: *Konflikt og makt – Ideene bak demokratiet – Europeisk rasehierarki*), men det spør om elevene får anledning til å virkelig fordype seg i dette så lenge nåtiden er så påtrengende, der det virkelig rare, som hoder på stake (Aktør: *Konflikt & makt – Revolusjoner i Frankrike og Haiti – Angrepet på Bastillen, Kvinnemarsjen til Versailles*) eller å fullstendig underkaste seg gud og kongen, enten ikke blir kommentert eller blir redusert til betegnelser som «tankefengsel» (Relevans: *3 Kamp for rettigheter – Gamle tider og nye ideer – Gamle tider og nye ideer*). Ønsket om å forstå er medfødt og innebygd hos oss, og det spør om det er riktig overfor eleven å la så mye være uforklart, eller å ikke gi dem flere verktøy for å forstå alt det rare i historien. Særlig siden de vil fortsette å møte historie – på skolen, også ellers i livet. Da er evnen til å kunne forstå annerledesheten en gave å ha med seg.

Det kan også sies å være en tendens til en ovenfra-og-ned-holdning i alle læreverkene, der fortidens mennesker framstår som begrensede og uvitende, mens eleven selv har ubegrenset med kunnskap og sitter på en fasit, som de gjerne skulle gått tilbake i tid og delt. Som i spørsmålet i Arena, i forbindelse med jordbruksrevolusjonen, der elevene skal se for seg at de drar ti tusen år tilbake i tid og skal vurdere hva slags kunnskap og teknologisk utvikling de

kunne bidratt til (*Mennesket og naturen* (8. trinn) – *Jordbruksrevolusjonen*). Noe av tanken her er nok at de skal bli bevisst hvor lite de vet om all den hverdagslige teknologien de tar for gitt, men dette poenget kunne også kommet fram hvis spørsmålet hadde vært snudd til å handle om hva fortidsmenneskene kunne lært *dem*, og elevene kunne ha reflektert over hva slags kunnskaper som har blitt borte med den industrielle revolusjon. Relevans har en oppgave der elevene skal se for seg at strømmen og vannet er borte, men den er satt til nåtiden, og de skal finne løsningene på egen hånd (*5 Fra jordbruk til industri – Fra jordbruk til industri – Hva kan du klare deg uten?*). Jevnt over kommer fortidsmenneskene til kort i disse læreverkene, og der elevene skal se for seg at de møter dem er det for å lære dem noe eller for å fortelle dem at de tok feil. Det spørres om man ikke bør oppmuntre elevene til å ha en litt mer åpen og ydmyk innstilling til historien. Ikke på grunn av de historiske menneskene, for de er døde og borte, men elevene vil møte nok av mennesker med helt andre forutsetninger enn dem selv, som tilhører andre kulturer og som har meninger og oppfatninger som er radikalt forskjellig fra det de er vant til. Uten at det skal ende i fullstendig relativisering, så mener jeg at å forberede dem på å kunne gå ut i verden med en dose nysgjerrighet og respekt for medmennesker er en forutsetning for et velfungerende pluralistisk samfunn.

Samtidig må Fagfornyelsen sies å ha lyktes med sin fornyelse av samfunnsfaget, og det er nok ingen som ønsker seg tilbake til det som ofte var historiedelen av faget, med pugging av enkeltstående faktakunnskaper uten noen åpenbar relevans. I arbeidet med denne oppgaven har jeg også fått nyansert synet mitt på presentisme, og innser at skepsisen jeg i utgangspunktet hadde til et mer nåtidsrettet historiefag, ikke var helt gjennomtenkt. Jeg mener likevel det er grunner til å være kritisk til læreplanen, og å vurdere om den tilsynelatende unyttige kunnskapen ikke var så unyttig likevel. Det kan virke som om man kanskje har kastet ut barnet med badevannet. I iveren etter å gjøre det historiske stoffet relevant, er det lite rom for å fordype seg i de rare, mystiske, nerdete og fascinerende sidene av historien. Men er det så viktig? Jeg innledet denne oppgaven med kritikken fra blant annet Erling Sandmo, og jeg vil la samme mann avslutte denne drøftingen med hans egen begrunnelse for hvorfor det er viktig å formidle den avstanden som ligger i historien: «Når vi studerer andre perioder og andre menneskers liv, lærer vi oss mer enn at mening, normer og sannhet forandrer seg. Vi lærer også at de finnes og er virkelige. De er bare ikke evige» (Sandmo, 2015, s. 207).

Begrensninger og videre forskning

Selv om jeg mener å ha gjort interessante funn i denne oppgaven, er det likevel begrensninger her. Dette er min tolkning av et utvalg historisk stoff i tre tilfeldig valgte læreverker, og andre kan ha andre perspektiver og forutsetninger, eller bruke andre metoder, som kanskje kan gi andre resultater. For eksempel kan man nok oppdage mye ved å gå mer i dybden. Å ta for seg andre trinn og andre læringsressurser kan også være interessant, og ikke minst det å undersøke hva slags undervisning som finner sted i norske klasserom, og hva elevene tenker om og får ut av denne undervisningen. Et interessant spørsmål her er hvordan lærerne selv velger å tolke læreplanen, eller om de i det hele tatt er trofaste mot den. Som nevnt er jo samfunnsfag i utgangspunktet et tredelt fag, og hvordan de ulike disiplinene virker sammen er også noe man kan utforske, særlig med tanke på sammenblendingen i LK20. I den forbindelse kan man også spørre seg hvilken plass samfunnsfag og historie har innenfor tverrfaglig samarbeid. En annen betydelig begrensning ved oppgaven min, er at den kun gir et øyeblikksbilde. Er det en konklusjon jeg har kommet fram til i arbeidet med denne oppgaven, er det at det kan være vanskelig å bli bevisst sin egen samtid om den er for altoverskuende, og man ikke har noe å sammenligne den med. Kanskje vi ikke klarer å få noen ordentlig klarhet i hva som foregår nå før nåtiden har blitt til historie, og vi har fått den litt på avstand.

Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på nærhet og avstand i tre læreverker i samfunnsfag for ungdomsskolen. Jeg trodde de ulike formene for nærhet og avstand ville henge mer sammen, og at verker som var tydelig nåtidsorientert også ville være veldig orientert mot eleven, mot dagens moralske rammeverk osv. Det viste seg imidlertid at de tre læreverkene jeg så på balanserte disse formene for nærhet og avstand på forskjellige måter. I to av dem, Gyldendals Relevans og Fagbokforlaget sitt Aktør, virker det som tanken er å bevege seg fra det nære til det fjerne, mens Aschehougs Arena holder en mer jevn avstand. Relevans må sies å være det mest elevsentrerte verket, og historien knyttes særlig opp til elevenes framtidige arbeidsliv. Samtidig bruker de også nærheten til eleven som et utgangspunkt til å fordype seg i historiens annerledeshet. Arena skiller seg ut med å være mest nåtidsorientert, i form av at nåtiden ofte trekkes inn i det historiske stoffet. Her holder de imidlertid eleven selv på en viss avstand, og verket har ofte et litt distansert og relativistisk forhold til historien. Det samme ser man i

Relevans, mens begge verkene også tidvis framstiller historien så kortfattet og forenklet at alt det fremmede blir borte. I Aktør er hverken eleven selv eller nåtiden særlig synlig, og nærheten består heller i å skape følelsesmessige bånd. Selv om verket går dypere inn i historien enn de to andre, er det likevel en form for nåtidsorientering her, om så noe implisitt, ved at det i hovedsak er opplevelsen vår av historien som står i sentrum.

Selv om det er flere typer avstand å få øye på her, er det lite fordypning i det virkelig fremmede i historien, og særlig når det gjelder tankesett og oppfatninger. Fortidens mennesker fremstår jevnt over som ganske like oss, men plassert i ukjente omgivelser. Et unntak er i forbindelse med nazismen, særlig i Aktør og Arena. Dette sier noe om hva læreplanen gir rom for. I mangel på tydelig innhold i kompetansemålene, ser det ut til at det er kjerneelementene som i stor grad er førende. Disse dreier seg om aktuelle og umiddelbare utfordringer, og legger nok litt opp til at linjene som trekkes mellom historien og nåtiden og eleven, skal være ganske korte. Dette handler om å gjøre historien relevant, nyttig og meningsfull, og her må både læreplanen og forfatterne av disse læreverkene sies å ha lykket. Likevel mener jeg at vi kanskje har gått litt for langt i den ene retningen her, og at historien har blitt såpass nær at vi går glipp av noe av potensialet i historieundervisningen. Dette gjelder særlig det å bli kjent med en fortid som var radikalt ulik vår egen, og på den måten klare å se sin egen samtid med kritiske briller. Hvordan balansere avstanden og nærheten til faget er noe både læreplanmakere, læreverkforfattere og lærere bør være bevisst på, hvis målet skal være å bevare faget og det potensialet som ligger i det.

Referanser

Armitage, D. (2023). In defense of presentism. I D. M. McMahon (Red.), *History and human flourishing*. Oxford University Press.

Aschehoug. (u.å.). *Våre forfattere*. <https://aschehoug.no/forfattere/vaare-forfattere>

Aschehoug. (2023). *Samfunnsfag*. Aschehoug.
<https://aunivers.no/marked/ungdomsskole/laeremidler-8.-10/samfunnsfag-8-10>

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=234288>

Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2023). *Aktør*. Fagbokforlaget.

Fagbokforlaget. (u.å.-a). *Om forfatterne*. Hentet 5. mai 2023, fra <https://aktoer.fagbokforlaget.no/authors>

Fagbokforlaget. (u.å.-b). *Undervisningsopplegg*. Hentet 5. mai 2023, fra <https://undervisning.aktoer.fagbokforlaget.no>

Ferrer, M. (2022). Demokratisk dannelse gjennom historie. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*. Fagbokforlaget.

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time* (S. Brown, Overs.). Columbia University Press.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.

Heidenreich, V., Moe, M. J., Waage, K. B., & Weider, B. O. (2023). *Relevans*. Gyldendal.
<https://www.skolestudio.no>

Hunt, L. (2002). Against presentism. *Perspectives on history*.
<https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/may-2002/against-presentism>

Hva er kjerneelementer? (2019). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk? (2019). Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>

Hvorfor har vi fått nye læreplaner? (2021). Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Kjøstvedt, A. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Larsen, D. E. U. (2018a, juni 21). Frykter ubalansert skole. *Klassekampen*.

Larsen, D. E. U. (2018b, juni 22). Vil ha mer historie. *Klassekampen*.

Larsen, D. E. U. (2018c, juni 28). Kutter til nytt fag. *Klassekampen*.

Larsen, D. E. U. (2018d, juni 29). Mer tid, dypere kunnskap. *Klassekampen*.

Larsen, D. E. U. (2018e, desember 4). Læreplanmakere i skvis. *Klassekampen*.

Larsen, D. E. U., & Nilsen, T. T. (2018, november 20). *Ber om tydelig læreplan*.

Larsen, E., Hemstad, R., & Hommerstad, M. (2018). Framtidens historie. *Klassekampen*.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Buffalo : University of Toronto Press.

Li, J., & Su, M. H. (2020). Real Talk About Fake News: Identity Language and Disconnected Networks of the US Public's "Fake News" Discourse on Twitter. *Social Media + Society*.

Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget

Læreplan i samfunnsfag SAF01-04. (2019). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Miles, J., & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 509–529.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2115959>

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. (u.å.).

Kunnskapsdepartementet. 2017

Roll-Hansen, H., Maliks, J., Rosland, S., & Roos, M. (2022). Hva skal vi med historiefaget? *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/34WQeL/hva-skal-vi-med-historiefaget>

Samfunnsfag (SAF01-04) – Kjerneelementer. (2019). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Sandmo, E. (2015). *Tid for historie: En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. I M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan.

Seixas, P. (2018). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The Handbook of Education and Human Development* (s. 733–750). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00033.x>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag

Spoerhase, C. (2008). Presentism and Precursorship in Intellectual History. *Culture, Theory and Critique*, 49(1), 49–72. <https://doi.org/10.1080/14735780802024257>

Synnøve Veinan Hellerud, Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Hove, O., & Westersjø, M. (2020). *Arena 8–10*. Aschehoug. <https://aunivers.no/fagpakker/arena#!>

Sæle, C. (2018). Trusselen fra framtida. *Klassekampen*.

Thue, F. W. (2019). Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019. *Historisk tidsskrift*, 98(2), 167–190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.

UDIR. (2019). *Dybdelæring*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Vetlesen, A. J., & Foros, P. B. (2020). *Angsten for oppdragelsen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Wendling, M. (2018, januar 22). The (almost) complete history of «fake news». *BBC Trending*.

Wilson, J. R. (2019). Historicizing presentism: Toward the creation of a journal of the public humanities. *MLA Profession*.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yoon, J.-P. (2022). Moral judgment in history education and historical positionality as a moral evaluator. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2117672>