

*Nils Martinius Justvik,*

*Førsteamanuensis, Institutt for religion, filosofi og historie,  
Universitetet i Agder*

## Tradisjonalisme og faktaorientering blant historielærere? Utvelgelsesprosesser for læreverk i historie i videregående skole: en pilotundersøkelse

”Du kan aldri vite om du har gjort det rette valget av lærebok før du over tid har prøvd den ut på elevene.” (Erfaren lærers hjertesukk etter en grundig valgprosess på 1990-tallet.)

”De vil bli fortalt faktaopplysninger og da er power-point bra – noe å henge kunnskapen på. Historie er jo et faktafag.” (Ung historielærer karakteriserer sin undervisning og faget.)

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen rapporterer fra en pilotstudie av utvelgelsesprosesser og kriterier som benyttes i valg av læreverk i historie i videregående skole. Problemstillingene som belyses er følgende: Hvilke prosesser settes i gang når nye læreverk skal velges i de 18 videregående skolene på Agder? Hvilke kriterier benyttes for dette valget? Hvorfor ble det foretrukne læreverket valgt?*

*Materialet som er brukt i artikkelen er tilbakemeldinger fra de 18 videregående skolene på Agder som har historie som studieforberedende fag. En sammenligning med landet for øvrig gjøres med utgangspunkt i Cappelen Damms oversikt over de ulike historieverks markedsandeler.*

*På landsplan er det eldste verket fra Cappelen (”gamle” Cappelen) og Tidslinjer like store, mens på Agder har ”gamle” Cappelen over 40 % av markedet, og Tidslinjer og Portal ligger likt - under 30 % hver. Tre skoler har valgt to læreverk, men ikke for bruk i samme klasse. Utvelgelsesprosessene varierer i grundighet, og lærerne er enerådende i prosessen. Kriteriene for valg varierer fra lengre kriterierekker til tradisjon som eneste kriterium. Fem skoler nevner læreplanen som kriterium, ni har elevens opplevelse av læreverket som fokus og åtte skoler bruker forlagenes nettportaler.*

*Undersøkelsen samstemmer på de fleste felt med Agnete Bueies funn fra 2002, men viser sterkere innflytelse fra forlagenes nettportaler og dokumenterer erfaringsbaserte valgprosesser på skoler som bruker flere læreverk. Tradisjonskriteriet synes å stå relativt sterkt på Agder, mens læreplanen som kriterium synes å stå relativt svakt, noe som indikerer at sentrale intensjoner om en læreplanstyrt skole har begrenset gjennomslag i forhold til valg av lærebok.*

## Innledning

Hva skjer i de videregående skolene når det skal velges nytt læreverk i historie? Hvilke prosesser går skolene gjennom og hvilke kriterier legges til grunn? Dette er hovedtema i denne artikkelen. I tillegg til dette har det vært av interesse å finne ut mer om hvorfor skolene har valgt nettopp det eller de læreverk som ble valgt.

Artikkelen springer ut av en innledende fase i mitt prosjekt om historielæreverkets bruk og nytte i videregående skole på Agder. I hovedprosjektet ville jeg finne ut gjennom intervjuer med lærere og elever hvordan læreverket brukes til forberedelse og i undervisningen. I den innledende fasen av prosjektet tok jeg kontakt med de 18 videregående skolene på Agder som hadde historie som studieforbereende fag. Tre spørsmål ble stilt historielærerne ved skolene og disse danner grunnlag for det som framkommer i artikkelen: Hvilket eller hvilke læreverk var i bruk på skolen? Hvor mange elever brukte læreverket eller læreverkene? Til slutt kom et spørsmål om utvelgelsesprosessen og utvelgelseskriterier for historieverk på den enkelte skolen.

I det følgende brukes begrepet læreverk, ikke lærebok. Dette er fordi de fleste forlagene de siste årene har operert med tre kanaler til formidling av historisk kunnskap: En realhistorisk lærebok, oppgavesamling/kildesamling og et nettsted.<sup>1</sup>

De to første delene av artikkelen vil ta for seg annen relevant forskning på feltet for deretter å redegjøre for og drøfte metoden i prosjektet. Tredje del, hoveddelen, behandler læreboksituasjonen på Agder i sammenligning med landet for øvrig. Hoveddelen av artikkelen blir for en del empiripresentasjon i tillegg til at relevant forskning innenfor læreverkvalg og historiedidaktikk blir trukket inn. Først i hoveddelen er prosessene på de forskjellige skolene til behandling: Hvem er med i prosessene, og hva kjennetegner prosessene – er prosessene preget av overfladiskhet eller grundighet? Tre skoler valgte å satse på to læreverk, den ene av disse skal behandles spesielt. Siste del tar for seg kriteriene i utvelgelsesprosessene.

## Forskningsfronten: Valg av læreverk og historiedidaktikk

Det finnes svært lite forskning på hvordan skoler foretar sine valg av læremidler (Selander & Skjelbred, 2004, s. 64, Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 11). Selander & Skjelbred trekker fram et viktig forskningsbidrag, prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* ved Høgskolen i Vestfold fra 1999-2003. To viktige rammebetingelser for valg av læreverk framheves: (1) I læreplanreformene på 1990-tallet var et viktig premiss at læreplanene skulle styre undervisningen, ikke læreverkene. (2) Godkjenningsordningen for læreverk ble fjernet fra juni 2000. Målsettingen om å komme bort

fra læreverkstyrt undervisning skulle ytterligere fremmes gjennom bortfallet av godkjenningsordningen. Videre heter det i pressemeldingen fra statsråd Lilletun i juni 2000 at ”departementet vil at foreldre og elever gjennom samarbeidsutval og skuleutval skal få reell innverknad på val av lærebøker.”

I prosjektet fra Høgskolen i Vestfold inngår en større undersøkelse av norsk-lærere i videregående skole med hensyn til valg av læreverk (Bueie, 2002). Viktige funn var at lærerne som gruppe hadde hånd om valg av læreverk, og at avgjørelsen var delegert til fagseksjonen. Videre fant Bueie at verken foreldre, elever, skoleledelse, bibliotekarer eller skuleutvalg hadde noen innflytelse på valg av læreverk (Bueie, 2002, ss. 22). Bueie påviser grundighet i prosessen ved at omtrent halvparten av norsklærerne (48%) innhentet vurderingseksemplarer fra alle aktuelle forlag, litt færre (45%) bare fra noen forlag. Etter gjennomlesning av hele eller deler av materialet ble bøkene diskutert (Bueie, 2002, s. 27). Svært få skoler (3 %) hadde utarbeidet kriterier til bruk ved valg av læreverk (Bueie, 2002, s. 26, 66). Bueies funn når det gjelder utarbeidelse av kriterier støttes av annen forskning (Mørch, 2003, Juhlin-Svensson, 2000). De svenske lærerne i materialet til Juhlin-Svensson konkluderer med at det ”’bästa’ settet att pröva ett läromedel er att köpa in och använda det under ett år i en klass” (Juhlin-Svensson, 2000, s. 42).

Bueie har listet opp 44 kriterier for valg av læreverk. I behandlingen av disse ble kriteriene gruppert og knyttet til seks områder: Forfattere og forlag, læreverket som helhet, pris og fysisk holdbarhet, layout, brukervennlighet generelt og for elev og lærer spesielt, innholdet og til sist medieomtale. Av de 44 kriteriene var det fem kriterier som flest lærere anså å ha svært stor betydning: Korrekte opplysninger, språklig kvalitet, oppfyllelse av læreplanmålene, praktisk gjennomførbare oppgaver og interesseskapende stoff. Følgende fem kriterier fikk svært lav score: Synlige forfattere i tekstene, kjennskap til lærebokforfatterne, bokomtale i media, kurs i regi av forlaget, og at boka har arbeidsbok (Bueie, 2002, s. 67).

Det europeiske forskningsprosjektet ”Youth and History” fra 1990-tallet stilte opp fire grunner for at tilliten til historieverket i Norge var på topp i Europa. For det første skapte Godkjenningsordningen troen på at læreboka var den autoriserte sannhet, dernest at det normalt i bøkene framkommer bare én forklaring på et fenomen. En tredje grunn var at det sjelden framkommer spørsmål ved framstillingene. Til sist taler det for stabilitet og tillit at det har vært lite av ideologiske endringer i det norske skolesystemet (Angvik, 1997, s. 241–246). Særlig de to midterste av de fire nevnte grunnene står i kontrast til utviklingen innen historiedidaktikken de siste tiårene og de derav følgende endringer av læreplanene i historiefaget. Den historiedidaktiske tenkningen som kommer fram i de to nevnte grunnene – bare én forklaring på et fenomen og at det stilles svært få spørsmål ved framstillingene – eksemplifiseres av lærebokforfatterne for historieverket fra Cappelen Forlag. Verket har siden 1980-tallet hatt store deler av markedet og har bidratt til å sette en standard for

historieframstilling i skolen. Forfatterne skriver at lærebøker i historie skal være framstillinger av ”historiens hovedlinjer på grunnlag av historikernes intersubjektive enighet ... grunnleggende historiske fakta og årsakssammenhenger” (Emblem m.fl. 2003, s. 174).

Historikeren Ola Svein Stugus vurdering av de fire verkene for videregående skole omkring år 2000 er interessant for vårt vedkommende (Stugu, 2001).<sup>2</sup> Tre kriterier trekkes fram som viktige ved valg av læreverk i skolen: At lærebøkene oppfyller læreplanene, tilfredsstillende faglige krav og fungerer godt som praktiske arbeidsredskap. På bakgrunn av dette kan det skilles mellom tre typer vurdering: Den første er den normative vurdering som knyttes til skolefagets verdimandat og som dermed tydeliggjør et spenningsforhold: Samtidig som elevene skal ”innsosialisere seg i (...) verdiane og normene som skolesystemet er basert på”, skal elevene oppøves i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte (Stugu, 2001, s. 249). For vårt formål – i denne artikkelen – er det de to siste vurderingstypene som er spesielt i fokus: Den faglige vurderingen og bruksvurderingen.

La oss først trekke fram synspunkter på den faglige vurderingen. ”Ein læreboktekst bør reflektere fagutviklinga og kan gjerne gå opp til forskningsfronten” (Stugu, 2001, s. 250). Stugu mener at dette må gjøres gjennom en framstilling som hjelper elevene til å forstå den faglige uenigheten. Ovenfor har vi vist at forfatterne av historieverket fra Cappelen mener at det er ”historikernes intersubjektive enighet” som skal presenteres i lærebøkene, ikke den faglige uenigheten. De samme forfatterne mener at denne kritiske diskusjon og refleksjon kan framkomme i andre deler av læreverket, ikke i læreboka (Emblem m.fl. 2003, s. 175).

Cappelen-forfatterne hadde rykket ut med det ovenfor siterte forsvaret om historikernes intersubjektive enighet i lærebøkene fordi professor i sakprosa Johan L. Tønnesson hadde kommet med en forklaring på Cappelens popularitet etter å ha lest Stugus artikkel (Tønnesson, 2002). Tønnesson gav følgende fire delte forklaring: For det første vanens makt for to generasjoner historielærere, for det andre verkets enkle form og for det tredje at verkets forfattere har lært over tid av andre læreverk. Tønnessons fjerde forklaring lyder som følger: Verkets ”relative popularitet skyldes læreverkets fravær av kritisk diskusjon og refleksjon” (Tønnesson, 2002, s. 396). Tønnesson antyder, med bakgrunn i egen forskning at det finnes en god del konservative lærere og såkalte ”målrasjonelle elever” som ikke ser ut til å ha særlig sans for den kritiske diskusjon og refleksjon (Tønnesson, 2002, s. 396-399).

Da forfatterne av Cappelens verk leverte sitt forsvar om den intersubjektive enighet, fikk de kraftig tilsvarende fra Jørgen Eliassen som var en av forfatterne av Aschehougs historieverk, både det gamle *Spor i tid* og det nye *Tidslinjer* (Eliassen, 2003, s. 15-16). Han stilte spørsmål ved om den intersubjektive enighet er så stor at framstillingen i Cappelen historieverks kan forsvares. Eliassen mener at forfatterne ikke er på linje med moderne historiedidaktiske

prinsipper der elevene skal møte variasjon, mangfold og nyanser og der spørsmålene elevene stiller tenner dem og driver dem videre.

Den tredje vurderingstypen i Stugus artikkel er ”ei *bruksvurdering* med utgangspunkt i klasserommet” (Stugu, 2001, s. 249). Det første Stugu trekker fram er at læreboka må muliggjøre metodebasert undervisning. Av andre momenter trekker han fram kilder, tilleggsmateriell av forskjellig slag, språklig tilpasning, billedmateriellets funksjon, bruk av kart, diagram og tidstavler og til sist stikkordsregisteret.

Et vesentlig felt ved moderne historiedidaktiske prinsipper tok Stugu opp i en artikkel fra 1999 – ”Nye læreplanar og metodebasert historieundervisning.” Den nye læreplanen for historie etter Reform 94 krevde i følge Stugu langt sterkere enn tidligere at teori og metode fra forskningsfaget – alle sider ved historikerens arbeid – skulle inn i faget i videregående skole.<sup>3</sup> Stugu påpeker i artikkelen at dette er en internasjonal trend, og ikke særegent for den norske læreplanen. Den metodebaserte undervisninga har linjer tilbake til 1960-tallet i USA og England:

... der parolen vart formulert kort og enkelt som at ”historie er det historikarane gjer,” og hovudformålet var nettopp å øve opp den kritiske sansen til elevane som motvekt mot ein metode som gjekk ut på å reprodusere bokbasert kunnskapsstoff.  
(Stugu, 1999, s. 26)

Teoretisk og empirisk har metodebasert historieundervisning fått en solid og toneangivende plassering innen historiedidaktikken (Husbands, Kitson og Pendry, 2003, Edwards, 2008, s. 39-45, Cooper & Chapman, 2009).

Min artikkel beskriver resultater fra en undersøkelse som omfatter spørreskjema og utdypende intervjuer. Gjennom spørreskjema kartlegges de prosesser og kriterier som anvendes på Agders videregående skoler når historiebokverk skal velges, og gjennom kvalitative intervjuer utdypes og eksemplifiseres forståelsen for prosessene og kriteriene for valg av historieverk, samtidig som det også gis noe innsikt i hvilken posisjon læreboka har i undervisningen.

## Metode – presentasjon og drøfting

Høsten 2009 planla jeg et forskningsprosjekt med utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse hvor jeg gjennom kvalitative intervjuer med lærere og elever ville finne ut hvordan læreverkene i historie ble brukt i videregående skole på Agder. Agder-skolene ble valgt fordi jeg gjennom egen undervisningspraksis fra videregående skole på Agder og gjennom praksisbesøk i forbindelse med praktisk-pedagogisk utdanning i historie ved Universitetet i Agder (UiA) hadde gjort meg visse refleksjoner og antakelser omkring bruken av læreverket.

Forut for den kvalitative undersøkelsen ville jeg gjennomføre en kvantitativ undersøkelse for å finne svar på følgende: Hvilket eller hvilke læreverk var i

bruk på skolen? Hvor mange elever brukte læreverket eller læreverkene? Og til slutt: Hvordan er utvelgelsesprosessen og utvelgelseskriterier for historieverk på den enkelte skolen? 18 videregående skoler på Agder med studiespesialisering ble kontaktet gjennom rektor på den enkelte skolen. De fleste skolene svarte på spørsmålene – de som ikke svarte, ble kontaktet på telefon. En av skolene som benyttet seg av to læreverk, ble kontaktet spesielt, fordi jeg ønsket tilleggsinformasjon om lærernes oppfatninger av de to læreverkene. Denne skolen ble en av de fire skolene som jeg valgte for intervjuer med lærere og elever.

Alle Agders 18 videregående skoler der historie tilbys, har svart på undersøkelsen. I så måte er den representativ for Agder. Med hensyn til validitet og reliabilitet stiller det seg noe annerledes. Dette gjelder særlig det tredje spørsmålet jeg stilte skolene, om kriteriene for valg av historieverk. Skolene er stilt fritt til selv å føre opp kriteriene, men disse er ikke alltid entydige. Skolene har heller ikke prioritert mellom kategorier. En grundigere og mer finmasket utmeisling av kriterier ville ha gjort kategoriseringen i etterkant mer entydig. Til tross for dette gir svarene på det tredje spørsmålet god innsikt i prosessene for utvelgelse av læreverk i tillegg til kriterier for utvelgelse.

I utgangspunktet mente jeg at tre skoler der de tre dominerende læreverkene, ”gamle ” Cappelen, Aschehoug og Samlaget, var i bruk, ville være et godt grunnlag for prosjektet. Det endte med at jeg valgte fire skoler, den fjerde var den skolen jeg søkte tilleggsopplysninger fra og som benyttet seg av to verk, deriblant det nye verket fra Cappelen *Mennesker i tid*. Alle læreverkene i bruk i Agder-skolene skulle være representert. To skoler fra Vest-Agder og to skoler fra Aust-Agder ble valgt: To tradisjonsrike studiespesialiserende skoler, en skole med stor grad av yrkesopplæring og en nyere etablert skole med både studiespesialisering og yrkesfag. Begrunnelse for utvalget av skoler hvilte hovedsakelig på at forskjellige typer videregående skoler skulle være representert.

Sju historielærere ved de fire skolene ble intervjuet, to lærerinformanter fra hver skole med unntak for skolen der Aschehoug brukes. Jeg ville i utgangspunktet ha en med kort og en med lang undervisningserfaring sammen med kjønnsbalanse fra hver skole. Det første var ikke like lett, det andre ble gjennomført med unntak for skolen der Aschehoug brukes. Informanten fra denne skolen var en kvinne. Begrunnelse for å trekke inn kjønn og undervisningserfaring, var antakelse om mulig betydning for vurdering av og arbeid med historieverkene.

Antallet elevinformanter er 25, altså høyere enn for lærerinformanter. Elevinformantene ble valgt fra lærerinformantenes klasser, i utgangspunktet tre for hver informant. På skolen der Aschehoug ble benyttet, endte jeg på fire intervjuer, hos en av lærerinformantene der Samlagets verk benyttes, ble det foretatt seks intervjuer på VG2 – tre fra en studiespesialiserende og tre fra en musikk-, dans-, og dramaklasse. Lærerinformantene utpekte selv elevinformantene, men jeg hadde bedt dem velge elever som presterte over middels, middels og under middels. Min antagelse var at det sitter elever i klassene som ikke

forstår større eller mindre deler av læreverkens framstilling. Derfor dette utvalget.

Kan vi stole på intervjuene med lærerne og elevene – validitet og reliabilitet – som kilde til bruken av læreverket i skolen? Intervjuene ble foretatt på skolene – med lærerne i fritimer og med elevene som oftest i historietimene. Informantene fikk i god tid utlevert en intervjuguide – én for lærerne og én for elevene – for hva jeg ønsket å spørre dem om. Begge guidene må karakteriseres som semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143f). Overordnet tema for begge informantgrupper var historieundervisning med særlig henblikk på bruk av læreverket. Under dette ble det satt opp fire og fem avledede tema for henholdsvis elevene og lærerne. Til disse temaene ble det knyttet noen presiserende spørsmål som viste informanten hva jeg ønsket svar på. Jeg lot alltid informantene snakke relativt fritt for så til slutt å gå gjennom temaene og spørsmålene for å sikre meg at alt var dekket. Alle informantene aksepterte elektronisk opptak av intervjuene, som ble skrevet ut og sendt til den enkelte for korrigerende, presisering og tilleggsinformasjon. Ved begynnelsen av hvert elevintervju klargjorde jeg at alt som ble sagt i løpet av intervjuet skulle anonymiseres.<sup>4</sup>

Når det må foretas et utvalg blant alle aktuelle informanter, melder spørsmålet om representativitet seg. Det elever og lærere forteller er ikke sannheten om hvordan læreverket på Agder oppfattes og benyttes i videregående skole. Den enkelte elev og lærer som er intervjuet, forteller utelukkende om sin egen oppfatning. Forskeren som bruker materialet kan ikke i sine artikler generalisere til Agder. På den annen side skal man ikke se bort fra at mye av det som framkommer i prosjektet, gjenkjennes både på Agder og i landet for øvrig. For historielærere vil prosjektets funn være vel verdt å reflektere over. For det historiedidaktiske feltet vil funnene i prosjektet kunne utfordre og i neste omgang generere interessante forskningsspørsmål.

I denne artikkelen er det i all hovedsak den kvantitative undersøkelsen og svarene på de tre spørsmålene som ble stilt til skolene om hvordan lærebøker ble valgt ut, som er benyttet. Informantuttalelser har blitt trukket inn. Det tydeligste eksempelet på dette finner vi i behandlingen av skolen som benyttet to historieverk. Her finnes både elev- og læreruttalelser i tillegg til en referanse til at fire av seks elevinformanter uttalte seg i favør av *Tidslinjer*. Når det gjelder de tre spørsmålene har det vært sett noe på svarfordelingene, men hovedvekten har ligget på en kvalitativ analyse av svarene fra skolene: Innholdet i svarene sammenlignes, svarfordelinger for forskjellige synspunkter etableres, og nyansene framkommer gjennom informantuttalelser.

## Markedslederen – på vikende front?

Omkring 3400 elever på VG2 og VG3 hadde skoleåret 2009/2010 historie som fag på Agder. I tillegg kom omkring 450 elever som hadde historie i påbyggingsstudiet.<sup>5</sup>

”Gamle” Cappelen har 41% av markedet på Agder etter at Kunnskapsløftet for VG2 og 3 ble innført. For landet som helhet er prosentatsen 35%.<sup>6</sup> Ti år tidligere hadde samme forlag 50% på landsbasis, i følge Tønnesson (Tønnesson, 2001, s. 96). Cappelen tilbyr også historieverket *Mennesker i Tid*, men har for henholdsvis Agder og landet som helhet 3,5 og 5% av markedet. På Agder fordeler *Tidslinjer* og *Portal* mer enn 50% av markedet seg imellom – 27% for *Portal* og 28% for *Tidslinjer*. På landsbasis har *Portal* 25% og *Tidslinjer* 35%, det samme som ”gamle” Cappelen.

Markedslederen, ”gamle” Cappelen, kan se ut til å være på vikende front. For landet som helhet har ”gamle” Cappelen på 10 år gått fra å ha halvparten til å inneha litt i overkant av tredelen av markedet. Vi vet ikke hva markedsandelen var for 10 år siden på Agder, men registrerer at ”gamle” Cappelen i dag har 41% av markedet. I og med at Cappelen også tilbyr *Mennesker i tid*, beholder Cappelen totalt en større del av markedet. Bare to skoler valgte *Mennesker i tid*, men ikke som eneste verk.<sup>7</sup>

*Tidslinjer* står sterkere i landet som helhet enn det gjør på Agder, for *Portals* vedkommende er det tilnærmet dødt løp når det gjelder markedsandelene på Agder og i landet som helhet. Et interessant aspekt å merke seg når det gjelder *Portal* er at flere av forfatterne av dette verket tilhører historiemiljøet ved UiA, og mange av historielærerne i videregående skole på Agder har fått sin faghistoriske og praktisk-pedagogiske utdannelse ved UiA.

## Utvelgelsesprosessen

Endringene i læreplanen for historie etter Kunnskapsløftet var så omfattende at alle forlagene måtte revidere læreverkene. Skolene oppgir at de bruker læreplanen i sin vurdering av læreverkene. Det er rimelig å anta at de lærerne som deltar i utvelgelse av læreverkene, også har noe kjennskap til læreplanen. De sju lærerinformantene kjente godt læreplanen for historie.

Kunnskapsløftet som første læreplan etter at godkjenningsordningen falt bort i juni 2000, nevnes ikke av noen av skolene som viktig for prosessen fram mot valg av læreverk. Elevenes rett til fritt skolemateriell nevnes derimot av flere skoler som viktig i prosessen. Et eventuelt uheldig valg må lærere og elever leve med i flere år.

Intensjonen med godkjenningsordningens bortfall var at andre grupper enn lærerne skulle få reell innflytelse på valg av læreverk. Mitt materiale viser at på Agder trekkes verken skoleadministrasjon, skoleutvalg eller foreldre inn i ut-



velgelsesprosessen. Hva så med elevene på de 15 skolene som måtte velge ett læreverk – ble de trukket inn når læreverk skulle velges?

Prosessen settes i gang når det utgis nye lærebøker og/eller innkjøpsordning innføres. Lærerne som underviser i faget er først og fremst de involverte. De bes om å skaffe seg vurderingseksemplarer fra forlagene så flere kan sette seg inn i dem, da vi er mange historielærere i forhold til det ene som forlagene automatisk sender. Vi har så et fagmøte for historie der vi ser på alternativene og diskuterer dem. Har vi tid, lar vi det synke litt og setter oss mer inn i bøkene før vi tar endelig avgjørelse i nytt møte. Noen ganger får elevene se bøkene og kan komme med sin anbefaling, men vi har ingen faste rutiner for det. Prosessen foregår gjerne i mai / juni, alt etter når bøkene kommer ut.

Prosessen som her beskrives, i en stor skole i Aust-Agder, må sies å være den grundigste som er beskrevet i materialet, men elevenes medvirkning må karakteriseres som marginal.

Hva så med elevene på de resterende skolene – er de med i prosessen? 11 av skolene sier eksplisitt at elevene ikke er med i prosessen, de resterende sju nevner ikke elevene i det hele tatt. Dette kan gi det inntrykk at på noen skoler er ikke elevene viktige i det hele tatt i denne sammenhengen. I utsagnene «hvordan vi trodde boka ville være å lese for ungdom.» og ”Det som betyr mye ved valg av lærebok er at stoffet er tilgjengelig/forståelig for elevene” framtrer lærerne som autoriteter på ungdommers leseopplevelse og forståelse. I et tredje utsagn understrekes ønsket om elevenes medvirkning, men at det skorter på tid, ressurser og kunnskap.

Dette vil si at intensjonen i godkjenningsordningens bortfall ikke er imøtekommet: Elevene er ikke med i valg av læreverk. Dette samsvarer langt på vei med Bueies funn fra 10 år tilbake når det gjelder valg av norskverk.

Hva slags prosess går historielærerne gjennom når de – som de eneste – foretar valget av læreverk? Prosessene varierer en god del – store skoler gjør som oftest den grundigste jobben. Noen store skoler involverer alle i utvelgelsen av historieverk i en ofte omstendelig og tidkrevende prosess. Sitatet fra den store skolen ovenfor er et representativt uttrykk for dette. Andre store skoler velger ut noen historielærere som danner en komite for å gjennomgå de aktuelle historieverkene, komiteen innstiller overfor resten av kollegiet.

Bueies undersøkelse om utvelgelse av norskverk har grundig og detaljert beskrivelse av prosessen; prosentseter for hvor mange lærere som har skaffet seg eksemplarer av ett eller flere læreverk, hvor mange som har skaffet seg ett læreverk og til slutt hvor stor prosent som bare leser deler av verket eller verkene. I vår undersøkelse gis det ikke svar på et så detaljert nivå. Det vi uansett kan si er at lærerne gjør en grundig jobb som i hovedtrekk kan beskrives slik: Vurderingseksemplarer fra forlagene hentes inn, flere enn det ene som vanligvis kommer til skolen. Lærerne leser hver for seg og kommer sammen i fagmøter for å diskutere. For ikke å foreta forhastede slutninger lar lærerne det

gå en viss tid før endelig avgjørelse tas. Kontakt med andre skoler og utveksling av erfaringer inngår også. Flere skoler nevner også at lærere drar på forlagenes informasjonsmøter om verkene. Bare en av skolene har angitt tid for hele prosessen – fem til sju timer.

## To historieverk på samme skole

Tre av de 18 skolene har benyttet to historieverk i forskjellige kombinasjoner i sin undervisning.<sup>8</sup> I fortsettelsen velges Aust-Agder-skolen, som er nevnt i foregående avsnitt, som case for å belyse slik flerbruk av læreverk siden det fra skolens side er gitt relativt grundige redegjørelser for beslutningen om bruk av to læreverk. Skolen er en av de fire skolene i prosjektet der intervjuer med både lærere og elever inngår.

Historielærerne har valgt forskjellige læreverk. Dette gjorde skolen i forbindelse med Kunnskapsløftet. De fleste ville ha *Tidslinjer*, men noen syntes *Mennesker i tid* så spennende ut. Etter nå å ha prøvd dette ut over noen år er *Mennesker i tid* nesten helt ute. Lærerne er lite fornøyd med dette.

Denne noe knappe begrunnelse fra historielærerne på Aust-Agder-skolen utdypes av en av lærerinformantene som hadde undervist en god del på grunnlag av *Mennesker i tid*. Han forteller at flere lærere på skolen var begeistret for verket, mye på grunn av lekre kart og flotte bilder. Selv synes han ”læreverket fungerer helt fint. Teksten er oversiktlig og informativ og prøver å trekke opp store linjer innenfor svært trange rammer.” Fra elevsynspunkt trekker bokas struktur ned med norgeshistorien skilt ut mot slutten av boka og kilde- og metodestoffet som et appendiks. Kildestoffet burde etter lærerens mening ha vært integrert i fagstoffet.

Historielæreren har ikke noe favorittlæreverk, heller ikke *Tidslinjer* som han, tross svakheter, mener har gode oppgaver, fin lay-out og gode drøftingsavsnitt etter hvert kapittel:

*Tidslinjer* er enklere i den språklige utformingen, i alle fall tilsynelatende. Ved nærlesning av deler av denne, så er nok ikke teksten særlig mye enklere. Det er et generelt problem med lærebøker at de er for kompakte og at de vil si så mye på kort tid, og at de ikke fører resonnementer. En læreboktekst bør være som en annen saktekst – føre et resonnement som elevene skal prøve å skjønne. Da vil de få et forbilde når de skal skrive selv og de vil skjønne en logikk.

Den eldre lærers hjertesukk, sitert i ingressen innledningsvis, om at elevene først må bruke læreverket over tid før endelig dom kan felles, rommer en påstand som trenger etterprøving. For nærmere å undersøke grunnlaget for påstanden trekker jeg inn to av elevinformantene fra Aust-Agder-skolen som har brukt *Mennesker i tid* på VG2 og *Tidslinjer* på VG3.<sup>9</sup> Fire av de totalt seks elevinformantene

uttalte seg til fordel for *Tidslinjer*. En av disse elevene som karakteriserer seg selv som middels flink i historie, foretar en jordnær, sterk og klar sammenligning av de to historiebøkene:

*Tidslinjer* er langt bedre enn den læreboka vi hadde i fjor da vi hadde *Mennesker i tid*. Den i fjor var bare masse, masse tung tekst å lese. Den var grusom. *Tidslinjer* har litt tekst, så får du bilder, system. Den er inndelt slik at du skjønner gjennom overskriftene hva dette handler om. Språket er lettere å lese. I den i fjor måtte jeg stadig vekk tenke; ”Hva leste jeg nå?” Så måtte du gjøre det om i ditt eget hode. Alle de andre elevene hadde *Tidslinjer*, så når jeg leste i deres bok, så forsto jeg langt bedre.

En annen elev, som av historielæreren blir karakterisert som middels, oppfatter *Mennesker i tid* å ha en særegen skrivestil – oppramsende og ikke kronologisk. Det hoppes fram og tilbake mellom epokene. *Tidslinjer* er ikke perfekt, men den er lettere å lese – har en egen mer muntlig fortellerstil. «Forfatteren snakker direkte til leseren. Dette er jeg ikke vant med i historiebøker.» Eleven viser til side 219 i *Tidslinjer* for VG3 og kaller dette ”et godt grep”: «Det har handlet mye om krise så langt i dette kapittelet. La oss et øyeblikk vende oss (...) en annen side ved mellomkrigstida.»

Ulike vurderinger blant lærerne med hensyn til valg av læreverk førte til at de tre skolene valgte å satse på to læreverk over noen år. På denne måten har lærerne og elevene blitt trukket med i en grundig utvelgelsesprosess: Lærere og to til tre kull elever fikk prøve ut læreverket over tid. Ovenfor har vi sett elevenes klare og begrunnede oppfatninger. Ingen av de tre skolene har foretatt systematiske undersøkelser. Det hadde nok vært et gode, ikke minst ved at elevene hadde kommet til orde i forbindelse med utvelgelse av læreverk.

Stugu knytter det å bruke to verk i samme klasse til at elever skal trenes i å sammenligne ulike tekster om fortida – at elevene ”skal forstå at historie ikkje er eintydige faktakunnskapar ... I motiverte klassar kan det jamvel fungere godt å la ulike elevar lese ulike bøker” (Stugu, 2001, s. 265). Ifølge Stugu har dette vært prøvd flere steder – med hell. Den vanlige måten å gjøre dette på er at basisverket i klassen ikke blir stående aleine, men at alle læreverkene er tilgjengelige for elevene – i skolens bibliotek. I Stugus artikkel fra 1999 beskriver han den ovenfor nevnte tilgjengeligheten av læreverk som sentral for å realisere læreplanen (Stugu, 1999, s. 28). Ingen av skolene nevner en slik måte å jobbe på, heller ikke informantene forteller om dette.

I lys av Stugus tre vurderingsmomenter for læreverk – normativ vurdering, fagvurdering og bruksvurdering – skal vi se nærmere på det som har framkommet fra lærere og elever ved Aust-Agder-skolen (Stugu, 2001). I vårt materiale er det bruksvurderingen som er i fokus – bruken i klasserommet og det som fungerer overfor elevene i undervisningen. Men bruksvurderingen i materialet dekker ikke alle aspekter ved bruksvurderingen hos Stugu. Ett enkelt punkt skal kommenteres spesielt – skrivestilen. ”Ellers ser stilidealet for slike

framstillinger ut til å vere ei form for desengasjert lærebokprosa som gjennom mangelen på engasjement og stillingtaking skal signalisere saklegheit og faglegheit” (Stugu, 2001, s. 262) Stugu advarer mot for mange brudd med en slik stil, men synes det er forfriskende med stilbrudd i en lengre tekst.

## Kriterier for valg av læreverker

De 18 skolene på Agder ble stilt spørsmål om hvilke kriterier som influerte på valg av læreverker. Skolene måtte selv skrive ned de kriteriene de hadde lagt vekt på. Svarene varierer fra det enkle summariske til grundige oppstillinger og utgreiinger. Innledningsvis vil Tabell 1 bli presentert og kommentert – kursivering av temaer vil vise strukturen.

Ni av de 14 kriteriene har et tydelig elevfokus, mens kriterium 2, 11 og 12 har læreren i fokus. Elevperspektivet vektlegges dermed sterkest. Da er det påfallende, som vi tidligere har påpekt, at elevene så å si ikke tas med i prosessen fram mot valg av læreverker.

Stugus tre vurderingskriterier for læreverker kan trekkes inn for å belyse de kriteriene som forekommer i tabellen (Stugu, 2001). Det normative momentet hos Stugu er ikke inne blant kriteriene. Bruksvurderingen med det ensidige elevfokus og det praktiske arbeidet i undervisningen er dominerende. Dette har allerede vært påpekt, med henvisning til Stugu i slutten av foregående del av artikkelen. Fagvurderingen kan være inkludert i punkt 2, men dette er ikke nødvendigvis slik. Både i svarene fra skolene og fra lærerinformantene påpekes tematiske mangler. Dette kan forstås som manglende faglig soliditet. I materialet hefter «Faglig solid» både ved «gamle» Cappelen og de andre bøkene. Punkt 11 understreker klare fagvurderingen. Fem av de 18 skolene – med omtrent 25% av elevene – alle fra Aust-Agder, gir tilbakemelding om at flere lærere ved disse skolene er «fascinert av problematiseringen, presentasjonen av ny forskning, noe nytt og en del nye perspektiver i lærebøkene.» En nærliggende måte å lese dette på er å anta at disse skolene vil ha noe annet enn det «gamle» Cappelen har presentert: ”historiens hovedlinjer på grunnlag av historikernes intersubjektive enighet (...) grunnleggende historiske fakta og årsakssammenhenger” (Emblem m.fl., 2003, s. 174). Dette samsvarer med Tønnessons kritikk av at ”gamle” Cappelen ”relative popularitet skyldes læreverkets fravær av kritisk diskusjon og refleksjon” (Tønnesson, 2002, s. 396).

Tabell 1. Kriterier brukt av skolene ved valg av læreverker.<sup>10</sup>

1 Oversiktlig: ryddig disponert, gode overskrifter og god innholdsfortegnelse
2 Faglig solid
3 Godt språk, forklarer bra. "Boka må være god å lese for ungdom."
4 Innbydende: gode bilder og kart
5 Gode og varierte oppgaver, deriblant fordypningsoppgaver.
6 Nettportal med forskjellige typer oppgaver, kilder og mer stoff om enkeltpersoner eller hendelser slik at den utfyller læreboka. Interaktive oppgaver.
7 Elevvennlig format og god lay-out.
8 Gode, pedagogiske kilder og kildeoppgaver knyttet til temaer elevene jobber med. Tidslinjer har dette jevnt fordelt ut over i verket.
9 Oppsummeringer og stikkord i margin
10 Ordøkonomisk – ikke for mange ord, men mye kunnskapsstoff. Jo kortere og mer oversiktlig jo bedre.
11 Nye perspektiver og nye tilnærminger – fornyelse. Annerledes framstilling – noe nytt.
12 Lærerveiledning og lærernetsted.
13 Læreplanen
14 Tradisjonsargumentet

En av lærerinformantene er ikke enig med Tønnesson i hans kritikk av «gamle» Cappelen og bruker *Portal* som eksempel på at «elevene skal oppøves i å problematisere, diskutere og resonere over historiske begivenheter.» Den yngste av de to lærerinformantene som har benyttet *Portal* over noen år, mener at læreboka er frustrerende å jobbe etter på grunn av teoriene og diskusjonene i læreboka. En konsekvens av dette er elevenes ønske om forelesninger: "De vil bli fortalt faktaopplysninger og da er power point bra – noe å henge kunnskapen på. Historie er jo et faktafag."

I forskningskapittelet har vi pekt på målsettingen fra myndighetenes side at *læreplanen* skulle styre undervisningen, ikke læreverket. Bortfallet av godkjenningsordningen, som ingen av skolene nevner, skulle bidra til dette gjennom grundigere arbeid med valg av læreverker. Bare fem av de 18 skolene nevner læreplanen som viktig for valg av læreverker. Noen skoler nevner læreplanen som det første kriterium, andre plasserer det lenger nede eller mot slutten. En av de fem skolene har et tydelig fokus på læreplanen som fundament i historiefaget: "Skolen og lærerne vektlegger læreplanen, og læreboka er bare en av støttene til å nå læreplanmålene."

Det forhold at så få skoler nevner dette, kan ha flere årsaker. Flere skoler kan ta det for gitt at læreplanen dekkes innenfor læreverkene. En av de sju lærerinformantene mener det: Lærebokforfatterne må hele tiden forholde seg til læreplanen. Informantens synspunkt ovenfor kan kanskje tyde på at selv om godkjenningsordningen er avskaffet, så må lærebokforfatterne styres av læreplanen i sitt arbeid – og de gjør en god jobb i så måte, sier hun. Bueies under-

søkelse for norskfaget fra tida like etter at godkjenningsordningen ble avskaffet, viser at lærerne er svært opptatt av at læreplanen dekkes i læreverkene. Intensjonen fra myndighetenes side om at læreplanen skulle styre undervisningen, ikke læreboka, stod derimot svakt i Bueies materiale. Bueie mener at dette skyldes læreverkets sterke stilling i undervisningen (Bueie, 2002, s. 32).

De fem skolene som nevner kriterium 13 – læreplanen – utdyper i liten grad hvilke deler av læreplanen som eventuelt bør vektlegges i læreverkene. De mest eksplisitte læreplanrelaterte punktene blant de 14 er 6 og 8. Deler av punkt 6 – «mer stoff om enkeltpersoner eller hendelser» - kan knyttes til et kompetansemål i læreplanen for historie under kompetanseområdet «Historieforståelse og metoder». Her heter det, både i mål nummer to for VG2 og mål nummer tre for VG3 «(...) at elevene skal kunne presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personenes tenkemåte og handlinger.» Flere av lærerinformantene nevner dette kompetansemålet spesielt. Punkt 8 i Tabell 1 handler om kildearbeidet. Det kan relateres til flere av kompetansemålene under «Historieforståelse og metoder». Bare fire skoler nevner punktet om kildearbeidet.

I Bueies undersøkelse fra 2002 er ikke forlagenes *nettsider* vurdert eller nevnt. Dette kan forklares med at læreverkene på det tidspunkt Bueie foretok sin undersøkelse ikke hadde nettsteder. Av oppstillingen ovenfor ser vi at nettstedene utgjør ett av kriteriene for valg av læreverk. Siden skolene ikke har foretatt noen prioritering mellom kriterier, skal vi være forsiktig med å si noe definitivt om viktigheten av nettsteder i valg av læreverk. Åtte skoler nevner nettsted, dette sier noe om viktighet. Også skoler der tradisjonsargumentet står sterkt har vurdert nettstedene, men det har aldri avgjørende betydning: ”Det er noe eget med det å holde i ei bok.” Økonomi betyr mye for hvor mye det enkelte nettsted er i bruk. Det koster å kjøpe lisenser til bruk for elevene.

I forskningsavsnittet nevnes fem kriterier som hadde stor betydning for valg av læreverk: Korrekte opplysninger, språklig kvalitet, oppfyllelse av læreplanmålene, praktisk gjennomførbare oppgaver og interesseskapende stoff (Bueie, 2002). Fem kriterier var av svært liten betydning, men ett av disse kan riktignok knyttes til tradisjonsargumentet: Synlige forfattere i tekstene, kjennskap til lærebokforfatterne, bokomtale i media, kurs i regi av forlaget og at boka har arbeidsbok (Bueie, 2002, s. 67). Bueies fem viktige kriterier gjenfinnes i Tabell 1, og de er viktige i vårt materiale. Ingen av de fem kriteriene av svært liten betydning finnes i vårt materiale. To av skolene i undersøkelsen, og en av lærerinformantene, har formuleringer som peker i retning av at kjennskap til lærebokforfatterne betyr noe: ”De bøkene jeg synes er best er de erfarne lærebokforfatternes.”

Dette siste sitatet fra lærerinformanten harmonerer godt med et utsagn fra en av de fem skolene som bruker *tradisjonsargumentet* - ”... det vi kjenner, de kjente forfatterne som så langt hadde gjort en god jobb.” Alle de fem skolene bruker «gamle» Cappelen og uttrykker den gode erfaring skolene har med verket

– over lengre tid – sammen med at ikke var gjort radikale endringer i læreboka. På to av disse skolene uttrykkes tradisjonsargumentet med referanse til de eldre i kollegiet. «En generasjonskløft åpner seg blant historielærerne. De gamle vil ha det de er vant med, mens de unge sverger til det nye - i dette tilfellet Aschehoug. Det verket blir nok valgt ved neste korsvei. De gamle dør ut.»

I Stugus vurdering av lærebøker stiller han spørsmål under fagvurderinga om lærebøkene er tilrettelagt for metodebasert undervisning (Stugu, 2001, s. 261). I artikkelen fra 1999 om den metodebaserte undervisninga mener Stugu at en slik arbeidsmåte ikke er til å komme bort fra hvis lærerne skal følge læreplanen. For alle de sju lærerinformantene er ett trekk felles: Læreren er den som er mest i fokus med sine lærerrepresentasjoner, men dialogen er den prioriterte undervisningsform. Innholdet i denne undervisningen er ikke diskusjonene, de forskjellige perspektivene og den kritiske innstillingen til lærestoffet. En av lærerinformantene gjør seg til talskvinne for flere når det hevdes at elevene har behov for en grov oversikt over det som har skjedd; sosialt, politisk, økonomisk, kulturelt. I tillegg er det viktig at de lærer noe om årsak og virkning.

Ovenfor er det tegnet et relativt traust og tradisjonelt bilde av historieundervisningen, men det ville være å fortegne bildet av historietimene som bare lærerforedrag, med ønske om dialog og faktaformidling. De innbefatter en rekke andre måter å arbeide med lærestoffet på. En av lærerinformantene har i en årrekke prioritert HIFO-prosjektet ”Min familie i historisk lys”. Hver elev driver dermed sitt eget avgrensede historiske forskningsprosjekt. Flere av lærerinformantene har som målsetting å kjøre et prosjekt på høsten og et på våren på VG3 innenfor pensumrelaterte tema. Flere av lærerinformantene peker spesielt mot kompetansemålet i læreplanen som sier at «elevene skal kunne presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personenes tenkemåte og handlinger» (Læreplanen i historie, 2006, s. 3). Alle disse prosjektene innebærer i en eller annen form elementer av vitenskapelig arbeidsmåte og metode.

Et element i den metodebaserte undervisningen er *arbeidet med kilder*. I Tabell 1 er gode kilder og kildeoppgaver inkludert i to av kriteriene. Vi ser endatil i materialet at *Tidslinjer* trekkes fram som et godt eksempel ved at kildene er jevnt fordelt ut over i læreboka, knyttet sammen med temaene elevene jobber med. Det kan være gode grunner til denne presiseringen av kildenes nærhet til temaene som det jobbes med. I forbindelse med innføringen av arbeid med kilder eller ”særarbeid” som det ble kalt i historieplanen av 1950, uttrykker Lund at det ble vanskelig å integrere kildearbeid i undervisningen. Lunds begrunnelse for dette står også sterkt i dag: ”Kampen mot pensum og en stor kunnskapsmengde var fremdeles historiefagets sentrale problem” (Lund, 2011, ss. 49). Alle de sju lærerinformantene ser ut til å ha den samme forståelsen, - arbeidet med kilder er en salderingspost. Når de trekker inn kildearbeid, har læreren sin egen kildebank.

## Konklusjon

Prosessene for valg av læreverk i historie ved de videregående skolene på Agder er jevnt over grundige. Læreverkvalget er lærernes domene som udiskutable faglige og pedagogiske autoriteter. Påpekning fra departementet om læreplanene som styrende for undervisningen og godkjenningsordningens bortfall, synes ikke å ha trukket flere grupper med i utvelgelsen av læreverket. Tidspunkt for når læreverkprosessen settes i gang, og tidsbruk kan ha hindret andre grupper i å delta.

Tre av skolene benyttet to læreverk over noen år etter 2006. To av skolene har faset ut det ene verket til fordel for det andre, men ingen av skolene har trukket med elevene i utfasingsprosessen. Vi har vist at elever har uttrykt ganske sterk misnøye med et av verkene – det som ble faset ut. En utvelgelsesprosess med noen års utprøving på to til tre elevkull, er en måte å imøtekomme intensjonen om å trekke flere grupper inn i utvelgelsen av læreverk. En slik utvelgelsesprosess kunne ha vært utnyttet i retning av å jobbe metodebasert (Stugu, 1999). Det vil bety at elevene får innsikt i ulike historiske framstillinger ved at flere historieverk er tilgjengelige.

Ingen av skolene hadde alle kriteriene i den bearbejdede oversikten over kriteriene i Tabell 1. Noen skoler hadde lengre rekker av uprioriterte kriterier, mens andre skoler bare brukte tradisjonsargumentet. Ni av 14 kriterier er knyttet til elevenes opplevelse av læreverket. Lærernes selvforståelse er at de er de beste til å vurdere elevenes behov. Åtte skoler mener at forlagenes nettportaler er viktig kriterium i valg av verk.

Godkjenningsordningens bortfall er ikke nevnt, men læreplanen som kriterium er nevnt av bare fem skoler. Den tradisjonelt sterke stillingen læreverket har hatt i norsk skole og en ta-for-gitt holdning om at forlagene gjør en god jobb med utgangspunkt i læreplanen, er viktige forklaringer. I materialet er respekten for læreverket stor og ta-for-gitt holdningen godt representert.

Når det gjelder Stugus tre kriterier for vurdering av læreverk, faller de fleste kriteriene innenfor bruksvurderingen: Det er bruken i klasserommet overfor eleven som er i fokus. Når det gjelder fagvurdering, så er den til stede ved at fem skoler ønsker velkommen i læreverkene «Nye perspektiver og nye tilnærminger – fornyelse. Annerledes framstilling – noe nytt.» Lærerinformantene hadde ikke noe ønske om dette i læreverkene, men snarere i den mer metodebaserte del av undervisningen. Informantene sliter riktignok med å få kildearbeid innpasset i undervisningen. Årsaken hviler mye på kampen mot pensum og en stor kunnskapsmengde.

Relativt sett bruker flere «gamle» Cappelen på Agder enn i resten av landet. På Agder står *Portal* og *Tidslinjer* noenlunde likt, for Norge som helhet ligger *Tidslinjer* på samme markedsandel som «gamle» Cappelen. Vi har forstått dette slik at tradisjonsargumentet står sterkt på Agder, spesielt blant de eldre historie-



lærerne. Enn så lenge står tradisjonsargumentet og faktaorienteringen sterkt i historieundervisningen på Agder.

Avslutningsvis skal det antydes noen forhold som trenger mer belysning og som utgjør en mulig forskningsinngang og en utfordring for historiedidaktikken. For det første bør det kastes mer lys over forholdet mellom faktaundervisning og problematisering, diskusjon og resonnering. Mitt materiale vil kunne belyse temaet og utfordre historiedidaktikken: De nye læreplanenes intensjon om elevorientert læringsaktivitet sett i forhold til den lærer-, lærebok- og faktaorientering. Dernest bør arbeidet med flere lærebøker i samme klasse og forholdet mellom lærebøkens kildetilfang og lærernes kildetilfang belyses. I denne artikkelen er det avdekket en negativ innstilling til læreverkens kildetilfang.

Artikkelen har avdekket at elevene ikke er med i utvelgelsen av læreverk. På dette feltet kan det foreslås et forskningsprosjekt: Elever som aktive deltakere i vurdering og valg av læreverk.

### Litteratur:

- Angvik, M. (1997). Do Norwegian Youth Feel Inside or Outside Europe? I Angvik, M., & Von Borries (Red.). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents* (Vol. A, s. 241 - 246 ). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Bueie A. A. (2002). Lærebokvalg, en formalisert og systematisk prosess? En studie av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Rapport 11.
- Edwards, C. (2008). "The how of history: using new and old textbooks in the classroom to develop disciplinary knowledge." I *Teaching History*. The secondary education journal of the Historical Association issue 130 March 2008. s. 39 – 45.
- Eliassen, J. (2003). "Cappelens intersubjektive enighet for den videregående skolen." I HIFO-nytt nr. 5. s. 15-16.
- Cooper, H. & Chapman, A. (red.) (2009). *Constructing History 11 – 19*. London: Sage Publications.
- Emblem, T., Hetland, O., Libæk, I., Stenersen Ø., Syvertsen, T., Sveen, A. & Aastad, S. (2003). "Hvorfor har Cappelen vunnet så ettertrykkelig." En kommentar til Johan L. Tønnesson." I *Historisk Tidsskrift*, bind 82. Oslo: Universitetsforlaget. s. 173-175.
- Husbands, C., Kitson A. & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Juhlin-Svensson, A.-C. (2000). Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan. *Studies in Educational Sciences* 23. Stockholm: HLS Förlag.
- Justvik, Nils M. (2006). *Kristenfolkets forhold til idrett. Endringer på Sørlandet i etterkrigstida*. Doktoravhandling. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Mørch, V. (2003). "Skal – skal ikke?" En undersøkelse av utlånsordningen av læremidler i videregående skole. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Rapport 1. Pressemelding fra Statsråd Lilletun juni 2000.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stugu, O. S. (1999). "Nye læreplanar og metodebasert historieundervisning." HIFO-nytt nr. 3. s.14 – 30.
- Stugu, O. S. (2001). "Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historieverk for videregående skole." I *Historisk Tidsskrift*, bd.81, Oslo: Universitetsforlaget. s. 247-265.
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker? I *Historisk Tidsskrift*, bd 81, Oslo: Universitetsforlaget. s. 395-408.

### Nettsted:

Læreplanen i historie (2006):

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=177313&v=5>

---

<sup>1</sup> Som i landet for øvrig brukes det fire læreverk i videregående skole på Agder. Aschehoug og Det Norske Samlaget har ett verk hver, Cappelen Damm har to:

### Aschehoug:

Eliassen, Jørgen, Ole Engelién, Tore Linnè Eriksen, Ole Kristian Grimnes, Lene Skovholt, Knut Sprauten 2007. *Tidslinjer 1. Verden og Norge. Historie Vg2*. Oslo: Aschehoug.

Grimnes, Ole Kristian Øhren, Tore Linnè Eriksen, Herdis Wiig, Egil Ertresvaag, Jørgen Eliassen, Lene Skovholt 2008. *Tidslinjer 2. Verden og Norge. Historie Vg3*. Oslo: Aschehoug.

Hellerud, Synnøve Veinan, Ole Kristian Grimnes 2008. *Tidslinjer påbygging. Verden og Norge Vg3*. Oslo: Aschehoug.

Hjemmeside til verket se: <http://www.aschehoug.no/videregaaende/samfunnsfag/historie>

### Det Norske Samlaget:

Dyrvik, Ståle, Andreas Aase 2008. *Portal. Verdenshistorie og norgeshistorie før 1750*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Abrahamsen, Olav Arild, Ståle Dyrvik, May-Brith Ohman Nielsen, Andreas Aase 2008. *Portal. Verdenshistorie og norgeshistorie etter 1750*. Oslo: Det Norske Samlaget

Arnesen, Ellen, Ståle Dyrvik, Erik Lund, May-Brith Ohman Nielsen, Pia Skøien 2008. *Arbeidsportal. Verdenshistorie og norgeshistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Arnesen, Ellen (red) 2010. *Portal. Verdenshistorie og norgeshistorie Vg3, påbygging*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Hjemmeside til verket: <http://portal.samlaget.no>

### Cappelen Damm (Eldste Cappelen Damm):

Libæk, Ivar, Øivind Stenersen, Asle Sveen, Svein A. Aastad 2007. *Historie Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet*. Oslo: Cappelen Damm.

Libæk, Ivar, Øivind Stenersen, Asle Sveen, Svein A. Aastad 2007. *Historie Vg3. Fra 1700-tallet til i dag*. Oslo: Cappelen Damm.

Libæk, Ivar, Øivind Stenersen, Asle Sveen, Svein A. Aastad 2007. *Historie Vg3 påbygging*. Oslo: Cappelen Damm.

Fossum, Kristin, Tor Arne Myhrvold, Ellen Ugland 2007. *Arbeidsbok. Historie Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet*. Oslo: Cappelen Damm.

---

Fossum, Kristin, Tor Arne Myhrvold, Ellen Ugland 2007. *Arbeidsbok. Historie Vg3. Fra 1700-tallet til i dag*. Oslo: Cappelen Damm.

### **Cappelen Damm (Nye Cappelen Damm):**

Orning, Hans Jacob, Olav Hamran, Svein Olav Hansen, Anne Kjersti Jacobsen, Åsmund Svendsen 2007. *Mennesker i tid 1. Verden og Norge før 1800*. Oslo: Cappelen Damm.

Hansen, Svein Olav, Audun Bakkerud, Hans-Jørgen Hagen, Olav Hamran, Anne Kjersti Jacobsen, Trond Heum. 2008. *Mennesker i tid 2. Verden og Norge etter 1750*. Oslo: Cappelen Damm.

Hjemmeside for verkene: <http://historievg.cappelendamm.no/>

<sup>2</sup> Det har ikke vært noen evaluering av historieverkene i videregående skole etter Stugus artikkel fra 2001. I 2010 er verken Gyldendal eller Universitetsforlaget med i utvalget av historieverk, Aschehougs *Tidslinjer* har kommet i stedet. Blant forfatterne av *Tidslinjer* kjenner vi igjen flere som hadde skrevet lærebøker både for Aschehoug og Universitetsforlaget. Det Norske Samlagets *Portal* ble første gang utgitt i 2003/2004 med helt ferske lærebokforfattere.

<sup>3</sup> Jeg bruker her en sluttnote for å vise til Lund 2011: 49-53 for å understreke kontinuiteten mellom historieplanen for Reform 94 til Kunnskapsløftet 06.

<sup>4</sup> Mye kunne vært sagt i denne sammenheng. Viser til min avhandling der jeg grundig har redegjort for bruk av intervjuer (Justvik 2006: 29-42).

<sup>5</sup> Gamle Cappelen og *Tidslinjer* har vært tilbudt påbyggingselevene siden 2008, *Portal* kom på markedet fra 2010. På Agder brukte 70% gamle Cappelen, mens *Tidslinjer* og *Portal* ble brukt av henholdsvis 20 og 10%. For landet som helhet er tallene for forlagene 70, 30 og 15.

<sup>6</sup> Fra Cappelen Damm forlag har jeg fått oversendt en oversikt over salget i prosent for verkene som brukes i videregående skole pr. 1 september hvert år etter Kunnskapsløftet. I artikkelen nevnes bare gjennomsnittstallene i prosent for de tre siste årene for VG2 og VG3 samlet i tillegg til påbygging. Når det gjelder påbygging ser vi at det bare er det gamle Cappelen og *Tidslinjer* som har tilbudt verk i tre år. *Portal* kom først inn med et verk fra 2010.

<sup>7</sup> En av skolene brukte *Mennesker i tid* i to klasser på VG2, resten av VG2 og hele VG3 brukte *Tidslinjer*. Den andre skolen brukte *Mennesker i tid* på VG2 og *Tidslinjer* på VG3.

<sup>8</sup> Den minste av skolene har valgt *Mennesker i tid* for VG2-elevene, og *Tidslinjer* for VG3 og påbyggingselevene. De to andre skolene, den ene i Vest-Agder og den andre i Aust-Agder, har valgt noe forskjellige løsninger. Skolen i Vest-Agder har kjøpt inn like mange bøker av henholdsvis *Tidslinjer* og *Portal*. På VG2 tilbys fire klasser *Aschehoug* og tre klasser *Portal*, på VG3 blir tilbudet motsatt. Aust-Agder-skolen har valgt følgende løsning: På VG2 bruker seks klasser *Tidslinjer* og to klasser *Mennesker i tid*, på VG3 brukes bare *Tidslinjer*. I realiteten brukes det på denne skolen tre verk, siden påbyggingselevene bruker Cappelens lærebok for dette nivået. I materialet var det bare de to skolene fra Aust-Agder, som valgte *Mennesker i tid*.

<sup>9</sup> Intervjuene med elevene som nevnes her tilhører siste fase i prosjektet om historieverkets bruk og nytte som er nevnt innledningsvis i artikkelen. De seks elevene som ble intervjuet hadde erfaring med *Mennesker i tid* på VG2 og *Tidslinjer* på VG3. Fire av de seks har vurderinger av de to verkene – alle fire foretrekker *Tidslinjer*.

<sup>10</sup> Det ligger ingen prioritering til grunn for nummereringen av kriterier.