

*Nils Martinius Justvik*

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

## Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?

”Om vi bruker boka?  
Ja kjempemye. Vi legger opp etter boka.”

(Informant Siri med undervisningspraksis  
fra 1999, mest fra grunnskolen)

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen stiller spørsmål ved historielæreres holdninger og bruk av læreverket i forberedelsen av undervisningen og i selve undervisningen. Materialet som benyttes er intervjuer med sju historielærere i videregående skole. De sju intervjuene inngår i forfatterens prosjekt om historieverket i videregående skole på Agder, som også innbefatter en pilotundersøkelse om utvelgelsesprosesser og kriterier for valg av læreverker i tillegg til 25 intervjuer med elever i videregående skole om læreverket i historie.*

*De sju historielærerne er tydelige på at læreboka styrer det meste av det som skjer i undervisningen, ikke fordi lærerne trenger boka, men fordi eleven har behov for denne. Svært mye av lærernes forberedelse for undervisningen og selve undervisningen kretser omkring spørsmålet: Hvordan presentere lærebokstoffet på en slik måte at elevene får med seg kunnskapen – “vite-at” – kunnskapen. Erik Lunds råd til lærere om ikke å bli læreboktreller, kan ved første øyekast se ut til å ha falt på steingrunn. Et slikt inntrykk må nyanseres; lærerne bruker ”drøssevis av tilleggsstoff”(informanten Carls uttrykk) som tilflytter elevene. Vektingen av ”vite-at-” og “vite-hvordan”-kunnskapen (metodekunnskapen) utgjør en utfordring siden vektleggingen av ”vite-at”-kunnskapen i undervisningen er overveldende. Lærernes kritikk av læreverkenes kilde-samlinger er unison, de har alle sine egne tilfang av kilder som de snarere bruker – for lite, men med klare intensjoner om endring. Metodekunnskapens sterke vektlegging i K06 har heller ikke gått upåaktet hen hos lærerne. Et enkelt punkt er lærerne bevisste på å utnytte til større og mer engasjert elevaktivitet: ”presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger.” Dette kan vitne om at lærerne står for en praksisnær realisering av historiebevisshetsdidaktikken.*

## Innledning

Hvilke holdninger finnes blant lærere i videregående skole til lærebøkene i historie? Hvordan bruker historielærerne lærebøkene i forberedelsesfasen og i selve undervisningen? Dette er tema og overordnede problemstillinger for artikkelen. Materialet til artikkelen hentes fra hoveddelen av mitt prosjekt om historieverkets bruk og nytte i videregående skole; intervjuer med sju lærere i videregående skole på Agder.<sup>1</sup>

I en innledende fase av prosjektet ble de 18 videregående skolene på Agder med studiespesialiserende linjer kontaktet for å finne ut om kriterier og prosesser for valg av læreverk, samt hvilke historieverk som ble benyttet.<sup>2</sup> Når det gjelder historieverk benyttes det fire; to fra Cappelen og et fra henholdsvis Aschehoug og Det norske Samlaget.<sup>3</sup> De sju informantene hadde undervisningserfaring med enten ett eller flere av læreverkene.

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

Den første delen av artikkelen tar for seg relevant teori og studier av bruken av læreverket i historieundervisningen. Del to inneholder en redegjørelse for og en drøfting av metoden i prosjektet. Tredje del er delt i en presentasjon av informantenes bruk av læreverket i forberedelsen av undervisningen og i selve undervisningen opp mot teori og metode. Oppsummeringen følger i fjerde og siste del.

## Historieverket i undervisningen – studier og relevant teori

Det store europeiske forskningsprosjektet blant 15-åringer ”Youth and History” fra 1990-tallet viste at læreboka stod sterkt i norsk skole (Angvik og Von Borries, 1997, A s. 241–246). Årsakene til lærebokas høye status relatertes til tre forhold som i vår sammenheng er viktig: Godkjenningsordningen for læreverk, de fleste lærebøkene har som oftest bare én forklaring på et fenomen og det stilles sjelden spørsmål ved framstillingene.<sup>4</sup>

Godkjenningsordningen for læreverk kunne gi det inntrykk at læreverket var den autoriserte sannhet. Læreplan-reformene på 1990-tallet hadde som viktig premiss at læreboka mindre grad skulle styre undervisningen. Utvalg av lærestoff skulle styres av læreplanens formuleringer og av denne og andre grunner bortfalt Godkjenningsordningen for læreverk fra juni 2000. For ytterligere å styrke premisset fra 1990-tallet, men også for å trekke flere grupper i skolesamfunnet med i utvalg av læreverk eller lærestoff, ble godkjenningsordningen tatt bort (Selander og Skjelbred 2004). Med materiale fra mitt prosjekt har jeg i en artikkel vist at godkjenningsordningens bortfall ikke har

hatt noen virkning på hvordan læreverk i historie velges: Læreverkvalg er fortsatt lærernes domene (Justvik, 2012, s. 8).

Læreverkets høye status er ikke enestående for historieverkene. Fra amerikansk forskning støttet lærerne seg så sterkt på de trykte læremidlene at en forsker hevdet at lærebøkene var den dominerende form for læreplan (Goodlad, 1984). En annen forsker hadde da påstått på 1970-tallet at autoriteten på læreplanen i skolen var læreboka (Talmage, 1972). Et slikt synspunktet er ikke uten støtte i norsk forskning – av nyere dato. I en forskningsrapport om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06, ikke spesifisert for fag konkluderes det med læreverkens betydning for norske læreres arbeid og at dette samsvarer med Goodlads funn fra 1984 (Hodgson, Rønning, Skogsvold, Tomlinson, 2010, s. 112). I en forskningsrapport to år tidligere, *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*, var det sådd tvil om læreverket kunne gi nødvendig støtte inn mot arbeid med kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier (Rønning et al., 2008, s. 188). Samfunnsfagslæreverket *Kosmos 8* var en del av vurderingsmaterialet.

To studier fra 2004, etter godkjenningsordningens bortfall og før LK06, med fokus på læreboka i skolen skal trekkes inn her. I Jonas Christophersens artikkel ”Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag” er det lærebokas betydning sett i forhold til læreplan og andre læremidler som undersøkes (Christophersen, 2004). Studien viser at lærebøkene betyr mer enn læreplanene: ”Lærerne underviser etter lærebøkene, og dermed indirekte etter læreplanen, når det gjelder faglig innhold” (Christophersen, 2004, s. 115). Men Christophersen nyanserer ved å peke på funnet av en autonom lærerkultur i forhold til planer og lærebøker – særlig på ungdomstrinnet. Autonomien kan gå på faglige vektlegginger og relateres til aktualitet, elevenes interesser og lærernes interesser og vurderinger.

I den andre studien, Kari E. Bachmanns ”Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?” framkommer det samme hovedsyn på læreverket som i den foregående studie: ”Læreverkene har med andre ord en viktig funksjon både når det gjelder forståelse og bestemmelse av innholdet i undervisningen, som tradisjonelt har vært en av læreplanens viktigste funksjoner” (Bachmann, 2004, s. 126). I et eget avsnitt har Bachmann sett noe nærmere på hvilke av fagene i skolen som bruker læreverket mest. Felles for den forskningen hun viser til, inkludert hennes egen, er at i fag som har mest struktur, som språkfag til forskjell fra samfunnskunnskap, dominerer læreboka. I en svensk undersøkelse svarer 80% av lærerne at læreboka er viktig eller svært viktig i historie (Bachmann, 2004, s. 126). De forskjellige lærergruppernes undervisningserfaring og utdanning blir også gjennomlyst for forskjeller med hensyn til deres bruk av læreverket. Bachmann (Bachmann, 2004, s. 130) finner at de erfarne og de lærerne med lengst utdanning bruker ulike planer og materiell oftere enn de mindre erfarne. På høyere klassetrinn brukes læreboka mer enn på lavere; det gis

mer hjemmearbeid fra læreboka og det forventes at større deler av boka skal gjennomgås. Disse nyansene til tross, ”det er ingen tvil om at lærebøkene i det store og hele spiller en viktig rolle i lærernes arbeid” (Bachmann, 2004, s. 131f).

I den refererte europeiske undersøkelsen ”Youth and History” skal vi trekke fram de to siste årsakene til at læreverket står sterkt i Norge; de fleste lærebøkene har som oftest bare én forklaring på et fenomen, det stilles sjelden spørsmål ved framstillingene. Dette hadde fram til 1990-tallet vært den vanlige måte å skrive lærebøker på, men for videregående skole og historiefaget var dette i endring som følge av Reform 94 – og videre understreket gjennom K06. Disse to reformene stiller langt sterkere krav til at historikernes egen måte å jobbe på skulle inn i historiefaget. Historikeren Ola Svein Stugu tok blant annet dette opp i en artikkel fra 1999 og knyttet an til historiedidaktisk forskning i USA og England fra 1960-tallet og framover (Stugu, 1999, Husbands, Kitson, Pendry, 2003, Edwards, 2008, s. 39-45, Cooper, Chapman, 2009). ”. . . 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). Dette måtte få betydning for hva som kommer med i læreverket og presenteres for elevene. I en artikkel fra 2001 vurderte Stugu de fire historieverkene i videregående skole (Stugu, 2001). Han trekker fram tre vurderingstyper eller kriterier, den tredje kaller han ”ei bruksvurdering med utgangspunkt i klasserommet” (Stugu, 2001, s. 249). Hvor god er læreboka som pedagogiske arbeidsredskap? Et viktig moment i svaret er at læreboka må muliggjøre metodebasert undervisning.

Stugu skriver sin artikkel i perioden for R94 og R97. I disse planene er det klart at elevene skulle lære å bli historikere in spe, blant annet jobbe metodebasert. Dette elementet i læreplanene er styrket i K06 gjennom den todelingen av kompetansemålene vi finner i læreplanene: Historieforståelse og metoder og Samfunn og mennesker i tid. Under begge læreplanperioder kunne arbeid med det som ligger innenfor ”Historieforståelse og metoder” forstås som arbeid med tema og prosjektarbeid som hadde særlig sterk vekt i R94 og R97. Bachmann har i sin artikkel fra 2004 en interessant påpekning om at i forbindelse med tema og prosjektarbeid ble læreboka i mindre grad brukt (Bachmann, 2004, s. 125).

Erik Lund er helt på linje med Stugu når han påpeker at historielæreren må ha trygghet i historisk metode, han må se mulighetene i et historisk materiale slik at det lages oppgaver som gir elevene utfordringer slik at den historiske tenkning utvikles (Lund, 2011, s. 15). Mye av dette kan gjøres innenfor rammen av læreboka, men da må læreboka ...reflektere fagutviklinga og kan gjerne gå opp til forskningsfronten” (Stugu, 2001, s. 250). Faglig enighet bør framkomme i teksten, men der dette ikke er tilfelle bør denne framstilles på en måte slik at leseren hjelpes til å forstå uenigheten.

Den første og største utfordringen du får som ny historielærer er å unngå å bli "læreboktrell"..... Denne bokas hovedbudskap er at historielæreren må etablere og stadig utvikle et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka. Først da kan læreboka brukes som en medspiller og ikke en motspiller. (Lund, 2011, s. 15)

Det siterte er Erik Lunds anbefaling til historielærere i startfasen. Lund beskriver i denne sammenhengen en antatt tradisjonell historiundervisning der læreboka er i fokus og ikke minst at denne danner bakgrunn for elevenes reproduksjon av fakta. Lund ønsker noe annet. Læreren skal med solid trygghet i historisk metode "lage oppgaver som utfordrer elevene og utvikler deres historiske tenkning" (Lund, 2011, s. 15). Under dette resonnementet ligger det en antakelse om at det tradisjonelt i norsk skole har blitt vektlagt såkalt "vite-at" kunnskap til foretrekk for "vite-hvordan" kunnskap, eller metodekunnskap. I Lunds gjennomgang av historiefaget i norsk skole nevner han Normalplanen fra 1939 som avviste lekselesing og leksehøring etter leseboka. Dette mener Lund hadde klar adresse til historiefaget: "Normalplanen sier at læreboka skal brukes som referansebok når arbeidet med historiefaget har skapt behov for den. Dette er et syn på bruken av læreboka som ennå er langt fra å bli realisert" (Lund, 2011, s. 49). Har Lund grunnlag for å hevde dette? Selv sier han at vi ikke vet særlig mye siden det på norsk mark bare finnes noen få case-studier om hvordan historiefaget fungerer (Lund, 2011, s. 53).

Som Erik Lund ovenfor mener Bachman at lærerne i utgangspunktet har et stort profesjonelt handlingsrom med hensyn til å velge og vrake i relevant lærestoff. Det som skjer er at lærerne med sin sterke vekt på læreverkene i formidlingen til elevene, i lese- og leksestoff og som kilde for skriftlige og praktiske oppgaver har overlatt det profesjonelle handlingsrommet til forfattere, redaktører og produsenter av lærebøker. "Disse spiller av denne grunn en viktig rolle, ikke bare for utformingen av undervisningen, men også i konkretiseringen av læreplanens mål, innhold og arbeidsprinsipper" (Bachmann, 2004, s. 131). Bachmann mener at det er viktig nok at innholdsbeskrivelse og mål ivaretas, men like viktig er hvordan læreplanen ivaretas. Læreverket stimulerer i liten grad til kritisk tenkning og refleksjon omkring faglige valg i læreplan og læreverk dette være seg faglig innhold, rekkefølge for innholdet, samarbeid med elever og kolleger og om undervisningsmetoder (Bachmann, 2004, s.138). Skal endring skje og skal reformer lykkes, må læreverkene, så lenge lærerne har slik tillit til disse, bidra med nevnte kritisk tenkning og refleksjon.

Min artikkel bidrar med et empirinært bilde av sju historielæreres holdninger og bruk av læreverket i historieundervisningens forskjellige deler. Hvordan lærerne forholder seg til læreverket og bruker det inn mot undervisningens forskjellige deler er det overordnede perspektiv. Er læreverket så dominerende i undervisningen som gjennomgangen av forskningslitteraturen tilsier? Hvilken rolle spiller læreplanen i denne sammenheng; har lærerne abdisert til fordel for læreverkforfattere og redaktører? Hvilke endringer har inntruffet som følge av K06? Drives det noen form for metodebasert undervisning forstått som tema og

prosjektarbeid, arbeid med kilder, alternative forklaringer og at det stilles spørsmål ved framstillingene i bøkene?

## Metode – presentasjon og drøfting

Høsten 2009 planla jeg et forskningsprosjekt med utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere og elever ville jeg 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 UiA hadde gjort meg visse refleksjoner og antakelser omkring bruken av læreverket.<sup>5</sup>

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. Stugu er i artikkelen fra 2001 opptatt av at elever ”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). Var det slik at lærerne på denne skolen, men også andre skoler satte forskjellige læreverktekster opp mot hverandre og på denne måten realiserte en viktig del av den metodebaserte undervisningen?

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. Kriteriene som er ført opp fra skolene 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.<sup>6</sup>

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 hviler hovedsakelig på at forskjellige typer videregående skoler skulle være representert. Et spørsmål å stille i empiribehandlingen i del tre av artikkelen er om skoleslag hadde betydning for bruken av læreverket i undervisningen. Kan det skjelles mellom lærebokbruk i de forskjellige skoletypene?

Et utvalg av historielærerne ved de fire skolene ble intervjuet. Antallet ble sju, 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. Med andre ord – finnes det kjønnsforskjeller i bruk av læreverket?<sup>7</sup>

Antallet elevinformanter er 25, altså høyere enn for lærerinformanter. Elevinformantene ble valgt fra lærerinformantenes klasser, i utgangspunktet tre for hver informant.<sup>8</sup>

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 elevene som oftest i historietimene. Informantene fikk i god tid utlevert en intervjuguide – en for lærerne og en for elevene – for hva jeg ønsket å spørre dem om. Begge guidene må karakteriseres som semistrukturerte (Kvale og 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 informantene 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 (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 99). Alle informantene aksepterte elektronisk opptak av intervjuene, som ble skrevet ut og sendt til den enkelte for korrigerings, presisering og tilleggsinformasjon. Ved begynnelsen av hvert elevintervju klargjorde jeg at alt som ble sagt i løpet av intervjuet skulle anonymiseres.

Et vesentlig element i intervjusituasjonen er relasjonen mellom informant og forsker. Jeg kjente alle informantene mer eller mindre godt forut for intervjuene. Asymmetrien i enkelt av disse relasjonene skal ikke undervurderes. En av informantene hadde jeg hørt så mye positivt om at jeg oppfattet vedkommende nærmest som et ikon i historielærersammenheng. Denne informanten hadde tidlig i lærerkarrieren blitt presentert muligheter for å drive med forskning på

universitetsnivå. Informanten valgte skolen og formidlingen. Respekten for forskeren fra UiA var i vedkommendes tilfelle ikke påtrengende, kanskje snarere fraværende. Andre informanter kunne være mer preget av dette uten at jeg hadde noen fornemmelse av dette. Unge og uerfarne lærere kunne kanskje være opptatt av å pynte på fremstillingen i møte med forskeren.<sup>9</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 skoleverken på Agder eller for landet som helhet. Den enkelte elev og lærer som er intervjuet, forteller utelukkende om sin egen oppfatning. Forskeren som bruker materialet kan ikke i sine artikler generalisere. 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, ikke minst gi ansatser til endringer i fagdidaktiske opplegg. For det historiedidaktiske feltet vil funnene i prosjektet kunne utfordre og i neste omgang generere interessante forskningsspørsmål.

I denne artikkelen er det de kvalitative intervjuene med lærerne som i all hovedsak benyttes. Det er lærernes bruk av læreverket i forberedelse til undervisning og i selve undervisningen som analyseres.

## Læreverket i forberedelsen av undervisningen

Et gjennomgående trekk hos alle informantene er at læreboka er svært viktig når undervisningen skal planlegges. Dette gjenspeiles i *års- og halvårsplanleggingen*. Anne Cecilie, med omkring 30 års undervisningserfaring fra en tradisjonsrik studiespesialiserende skole, lager i beste fall ei lekseliste knyttet til læreboka for deler av året. Ut over dette får ikke elevene noe annet skriftlig materiale som forteller om progresjonen. Læreboka er klart styrende i hennes arbeid, noe som også er tilfelle med de andre informantene. Anne Cecilie mener at lærebokforfatterne har jobbet med læreplanen og laget lærebøker ut fra dette, så da trenger ikke lærerne å jobbe med dette. "Å jobbe med læreplanen er en bortkastet øvelse." Anette derimot, med nærmere 25 års undervisningserfaring, og som i studietida jobbet mye med læreplanfortolkning, har vært tidlig ute med å lage detaljerte planer som elevene får utlevert. Hun er svært tydelig på at læreplanmålene skal inn i planene og at elevene bevisstgjøres disse som styrende i faget, ikke læreboka. De andre informantene fordeler seg langs en akse mellom disse to standpunktene, flest heller mot Anette.

Simon, som i sin undervisningsforberedelse legger seg tettest opp mot Anne Cecilie, tar mye av planlegginga underveis i semesteret, fra uke til uke, siden det skjer så mye uforutsett i skolen. Han er en svært bevisst og erfaren lærer som er meget klar på hva elevene bør få med seg i faget. Han har sine vektlegginger. Carls planleggingspraksis minner mest om Anettes, men han har variert



planlegginga en god del i sin tid som lærer. For fjoråret tok han utgangspunkt i Cappelens nettside for planlegging av undervisningen, og antydte i sin egen relativt finmaskede plan «arbeidsformer, vurdering/prøver og det som er kjerne-stoff/pensum fra læreboka.» Carl bifaller langt på vei Anne Cecilies synspunkt på forholdet læreplan og lærebok: ”Jeg tenker delvis slik at lærebokforfatterne har gjort en god jobb i forhold til læreplanen, så da kan jeg styre undervisningen ut fra læreboka ... Jeg tenker mer slik i historie enn i de andre fagene jeg underviser.”

Selv Celine som i flere år har jobbet i Steinerskolen og som har mottatt sterke impulser fra steinerpedagogikken understreker viktigheten av læreboka. Hennes argument for læreboka i det følgende gjentas av alle de sju informantene:

I utgangspunktet er jeg ikke så opptatt av ei lærebok mye på grunn av steinerbakgrunnen min. Men de fleste elevene er så blanke i historie at ei lærebok må vi bare ha. Derfor går jeg gjennom mye av det som står i læreboka. Den må ligge i bunnen, den er god å ha for elevene.

Læreboka er svært viktig når undervisningen skal planlegges, og det er hensynet til elevene som er avgjørende. Det er det realhistoriske stoffet i læreboka som flere av informantene benevner som pensum som skal formidles til elevene. Noen av informantene, spesielt dem med lang fartstid i faget, har opparbeidet seg et tilfang av realhistorisk materiale som fortrenger noe av det realhistoriske stoffet i læreboka. Informantene er likevel forsiktig med dette ut fra erkjennelsen at elevene har mer enn nok med lærebokas stoff. Carl representerer flere av informantene når han hevder:

Jeg tilhører nok en historielærertype som sveiper over mye tilleggslitteratur når jeg forbereder meg. Jeg har drøssevis av tilleggslitteratur. For min egen del er dette viktig, slik at jeg ikke bare forholder meg til læreboka.

Halvårs- eller årsplanleggingen varierer sterkt, fra det overfladisk skissemessige til det detaljerte med henvisning både til kompetansemål i læreplanen, læreverkavsnitt, oppgaver som skal benyttes og når prøver skal avholdes. Lærerne utarbeider disse planene, men elevene kommer inn som godkjenningensinstans på et meget overfladisk nivå. Det ligger ingen kritisk refleksjon om læreplanen og læreboka til grunn for arbeidet med planene, slik Bachmann etterspør for at faget skal utvikles og reformer skal skape endring (Bachmann 2004. s.138). Men har lærerne med en slik planlegging abdisert til fordel for lærebokforfatterne og redaktørene når det gjelder det realhistoriske stoffet? Anne Cecilie står for en slik oppfatning. Det er mer usikkert om de seks andre har det samme synspunktet. Flere av lærerne bruker tilleggslitteratur (Carl har ”drøssevis av tilleggslitteratur”) for å utfylle og utdype det bildet læreverkene gir av realhistorien. Dette kan ved første øyekast se ut til å stå i motstrid til Siris utsagn innledningsvis i artikkelen om at hun bruker boka ”kjempemye” og legger opp

etter den. Siri uttrykker også en redsel for ikke å ha god nok oversikt på historiestoffet. I forberedelsene til historietimene bruker hun derfor mye tilleggsstoff. I andre av hennes fag er det mindre av slikt. Lærernes bruk av dette historiefaglige tilleggsstoffet kan leses som et stykke på vei en innrømmelse overfor Lunds oppfordring om å ”etablere og stadig utvikle et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka” (Lund, 2011, s. 15).

Når det gjelder *metodedelen* eller *kildegranskingen* i historiefaget, er informantene kritiske til flere av læreverkene. Mye av det som presenteres i denne sammenheng er ikke godt mener flere – særlig de erfarne informantene. Simon sier rett ut at kildesamlingen til *Portal* er sær og at den er preget av lærebokforfatterens særinteresser. Han kan bruke svært få av kildene. Siri, som er helt i startfasen som historielærer, mener at kildesamlingen til læreverket er for omfattende og mange av oppleggene vil ta for lang tid å gjennomføre. Til tross for kort fartstid som lærer har hun egne kilder som hun heller bruker. Langt på vei er informantene unisone i synspunkt på arbeidsbok/kildesamling: Den er av liten verdi.

Ovenfor har vi nevnt Lunds advarsel om ikke å bli læreboktrell. Ingen av de sju lærerne er med hensyn til metodedelen og kildegranskingen servile overfor det de forskjellige læreverkene presenterer. Alle sju reflekterer kritisk og velger sine egne kilder. I neste kapittel skal vi se hva de sju lærerne gjør ut av metodedelen av faget. I teorikapittelet har det også vært vist til Lunds påpekning om at "vite-at"-kunnskapen har siden 1930-tallet til i dag har vært prioritert til fortrensel for vite-hvordan kunnskapen. Er det slik fortsatt, også blant de sju lærerne?

## Læreverket i undervisningen

*Strukturering av lærebokstoffet: "Den store variasjonen er det store prosjektet."* (Anette)

Jeg kommer fra ungdomsskolen og der terper vi på historiestoffet, og elevene kan dette da. Etter et år på videregående oppleves det meste av stoffet å være ut. De kan nesten ingen ting. Unntaksvis får du inn en elev i andre klasse som har en form for historisk bevissthet. Nesten aldri. Man kan lure på hva poenget er med dette. Sisyfos.

Anders Carsten som uttrykker dette er ikke alene om synspunktet om elevenes svært svake realhistoriske kunnskapsnivå. Spesielt de yngre informantene er derfor opptatt av å hjelpe elevene til å strukturere lærebokstoffet. Begrunnelsen for dette er at læreboka er vanskelig for elevene å få oversikt over. Powerpoint-presentasjon er meget nyttig for dette formålet. Selv om powerpoint-presentasjonene av lærestoffet er viktige for mange av informantene, er de alle opptatt av variasjon. Noen har opplevd elevenes overmetning på powerpoint så sterk at elevene har bedt om at læreren går over til tavle og kritt.

Carl mener at strukturering av stoffet er viktig, men:

har mer og mer frigjort meg og fokusert mer på enkelte problemstillinger og også hente inn stoff fra andre historieverk/andre kilder. Jeg er tydelig på det jeg gjør – gjør elevene oppmerksom på om jeg strukturerer læreboka eller henter inn stoff annensteds fra. Strukturering av lærebokstoffet er viktig. Elevene får oversikt over stoffet. Ulempen er at de ikke får sjanse til å angripe stoffet på egen hånd. Struktureringen kan bli kjedelig ... Jeg er ikke en lærer som er opptatt av å komme gjennom læreboka, men vi må være sånn noenlunde i mål med hensyn til dette. Vi må ha dekket de periodene vi skal.

Anne Cecilie har brukt power-point, men da særlig ved å bruke bilder fra nettet for å illustrere det viktige i lærebokstoffet. Elevene må gis ”en plattform av kunnskap.” I en dobbelttime bruker hun som oftest den første timen til å gjennomgå sentralt stoff ved å skrive på tavla. Hun er av den oppfatning at elevenes oppøving i å problematisere, diskutere og resonnerer over historiske begivenheter ikke er viktig. Elevene innehar ikke nok kunnskap til at dette kan skje. «De må kjenne til noe av historien før de kan diskutere og resonnerer. De flinke elevene kan lære det som står i boka av slike resonnementer, men de har ikke kommet på dette av seg selv.»

I likhet med de andre informantene understreker Celine at læreverket ikke er viktig for henne, men for elevene. Hun lager grundige resymeer ”langt ut over det Cappelen presenterer av slikt på nettet.” Hun oppfordrer elevene sterkt til å bruke resymeene, og elevene bruker disse vel så mye som læreboka når de jobber med oppgaver.

En av de eldste informantene, Simon, har beveget seg med skiftende trender og læreplaner og bruker ikke lenger transparenter, men powerpoint. Men det brukes ikke i utrengsmål. Han hevder å være

en litt gammeldags historieforteller og jeg forteller ut fra bilder. Noen få punkter på tavla – og så bilder. Jeg kan gi tre til fire punkter, så har jeg ca. fem bilder som illustrerer det jeg vil ha fram. Jeg holder forelesninger. Vi har fire timer i uka, en av disse er forelesning, så er det samtale, og så arbeid med oppgaver, kilder eller nettoppgaver.

Siri som arbeider på samme skole er full av beundring for Simons undervisningsmetode. Han er et tydelig ideal for henne og andre som er i startgropa som historielærere på skolen. Hun beskriver sin metode så langt i karrieren slik: ”De vil bli fortalt faktaopplysninger og da er power-point bra – noe å henge kunnskapen på. Historie er jo et faktafag.”

Simon er ikke helt presis når han beskriver sin metode i historieundervisningen som først forelesning og deretter samtale. Dette sier han at han sjelden holder – forelesningene glir ofte over i samtale. Enetalen passer ham dårlig - elevene skal være med i det han doserer. Samtalen eller dialogen er hans form – i så måte har han de samme idealer som alle informantene. Anders Carsten uttrykker dette slik: ”Målet er hele tiden å resonnerer muntlig. De magiske

øyeblikkene oppstår når de skjønner. Det er et mål at de skal snakke mens resten av klassen hører på.” Anette er den mest selvkritiske av informantene og synes at enetalen eller fortellingen blir for dominerende: ”Tida går fra en og en glemmer seg bort. Der må jeg ofte ta meg inn og variere mer.” Engasjementet blant elevene er viktigst, og som for Simon er bilder viktige i hennes undervisning. ”Visualisering er viktig. Selv om de leser, så ser de ikke bildene.”

*Dialogen og samtalen* i undervisningen er et tydelig kjernepunkt for alle informantene. Carl er overtydelig i så måte. På spørsmål om han opplever å lykkes som historielærer svarer han at han har eksempler både på å lykkes og å mislykkes. Lakmustesten på om han lykkes eller ikke er den gode dialogen med elevene. Siri, med bare tre års erfaring med historiefaget har et lengre svar, og starter med at hun lykkes av og til. Videre forteller hun om gode tilbakemeldinger, og ”håper at det er det faglige som jeg lykkes med. Jeg opplever å ha god kommunikasjon med elevene – på et mellommenneskelig plan. Jeg håper at de lærer noe.” En engstelse hviler tungt på henne – at hun skal si noe historiefaglig galt. ”Jeg har ikke den samme engstelsen i forhold til andre fag ... Det er historie jeg bruker mest tid på i forberedelse.”

Realhistorien eller "vite-at"-kunnskapen er det store og dominerende fokus i den jevne undervisningen. Samtalen eller dialogen er idealet for å få fram det viktigste i en hendelse med noen spørsmål om bakgrunnen for en hendelse og i etterkant dens konsekvenser. Mange av informantene opplever power-point presentasjoner som viktige for å få til idealet om samtalen. Likevel viser det seg at monologen ofte er resultatet: Det er tross alt et pensum – forstått som realhistorie – som skal dekkes. Det ligger et sterkt element av innprenting av et avgrenset realhistorisk stoff i undervisningen – relatert til læreboka. Anders Carstens understreking av et Sisyfoss-arbeid er verdt å merke seg: Selv om elevene har vært innprentet et realhistorisk stoff i ungdomsskolen, er det bare å begynne forfra og innprente det realhistoriske stoffet.

Bildet er ikke helt komplett. Lærernes påfyll av tilleggsstoff som i forrige avsnitt har vært relatert til Lunds påpekning av viktigheten av et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka skal også her understrekes. Bachman slår fast at ”det er ingen tvil om at lærebøkene i det store og hele spiller en viktig rolle i lærernes arbeid” (Bachman: 131f). Hun har også registrert at de lærerne med mest erfaring og mest utdanning avviker fra bruk av læreboka i sterkere grad enn de uerfarne og de med lavere utdanning i faget (Ibid: 130). Et slikt funn overrasker de færreste, men la meg bruke Simon og Siri som eksempler fra min studie som karakteristiske eksempler.

De er i hver sin ende av lærerkarrieren, Siri i starten og Simon i begynnelsen. Simon har hovedfag i historie, kan ”alt” i følge kollegene, er trygg i sitt fag og vet hvordan han skal formidle det. Han er fortelleren som kan trekke elevene med seg og skape engasjement. Det han forteller har han samlet over lang tid – ikke bare lærebokstoffet i snever forstand, men ofte langt ut over dette. Han har etablert og stadig utviklet et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor

læreboka gjennom karrieren. Dette gjelder det realhistoriske stoffet. I den grad det har overbevisende kraft for Simons suksess – et ikke enestående elevvitnesbyrd:

Timene er gøy, selv om det ikke handler om krig som jeg er mest interessert i. Han har en helt spesiell sjarmerende undervisning. Han blir som en elev. Han preger timene, det blir helt utrolig. Han er som en syttenåring i en gammel mannskropp hele tida. Han er en som jeg godt kunne tatt med meg hjem, fått besøk av og spilt sammen med. Han er en hyggelig fyr. Jeg tror ikke jeg hadde hatt så mye energi hvis jeg hadde vært så gammel. Du ser at han liker det han underviser i.

Siri har et mellomfag i historie, jobber mer med dette faget enn med de andre fagene, for hun vil ikke bli tatt i feil i framstillingene. Hennes beundring for Simon er stor – hun skal også en gang bli så flink. Hun bringer også inn utdypende og utfyllende stoff, men er langt mer opptatt av å komme gjennom pensum – holde seg til boka. Siri forteller at et år hun kom skjevt ut i forhold til pensum laget hun en powerpoint som skulle dekke opp for flere kapitler. I ettertid sukker hun oppgitt over et slikt skippertak.

Bachman har registrert at på de høyere klassetrinn i grunnskolen blir læreverket brukt mer enn på lavere nivå (Bachman, 2004, s. 131). Når det gjelder de sju lærerne i videregående skole er læreboka helt grunnleggende – for elevenes skyld. Nok en gang skal det nevnes – de benytter seg også av mye tilleggsstoff.

*Metodebasert undervisning – arbeid med kilder* representerer en utfordring for alle informantene i deres undervisning. De fleste har eget tilfang av kilder – opparbeidet over tid – men flere av dem sier at de ikke legger særlig mye vekt på dette, til tross for at læreplanen er eksplisitt på at håndverket skal læres og tillegges stor vekt. Begrunnelsen for denne nedtoning er for flere det store tilfang av realhistorisk lærestoff elevene skal gjennom – pensumpresstet. Carl innrømmer at hans opplegg er overfladisk når det gjelder kildearbeid. Han har riktignok, som den eneste, hatt glede av forlagenes kildetilfang, og sier at han vil tillegge kildearbeidet større vekt i framtida. De gode forsetter har flere av informantene.

Anne Cecilie som ikke har noen videre tro på at det store gross av elever kan lære seg å problematisere, diskutere og resonnerer over historiske begivenheter har derimot tro på at hvis dette kan skje må det foregå gjennom elevenes arbeid med kilder. Likevel er hun ikke særlig optimistisk:

Det eneste stedet der vi kan få elevene med på litt selvstendig tenkning er i kildekritikken. Det er begrenset hvor mye tid vi får til dette. Det som er faget er at elevene skal vite noe om det som har skjedd. Det har vi fortsatt i læreplanene – de skal ha oversikt over historien. De skal ha en grov oversikt over det som har skjedd sosialt, politisk, økonomisk, kulturelt osv. Og så skal de vite noe om årsakene og følgene.

Anette er den eneste av informantene som i flere år har drevet HIFO-prosjektet ”Min familie i historisk lys.” Dette har hun god erfaring med over flere år.

Elevene engasjeres og jobber bra. Et sentralt forhold for Anette, som hun er meget bevisst på at elevene skal forstå i forbindelse med arbeidet med prosjektet, er at flere av læreplanmålene under "Historieforståelse og metoder" realiseres. Læreverket er i svært liten grad framme i dette prosjektet, i beste fall som referanseverk for perioden elevene jobber med. Elevene må som oftest ut av klasserommet for å "identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger" (Læreplanen i historie VG3, KI 2006, s. 8).

Flere av informantene trekker fram læreplanpunktet under "Historieforståelse og metoder" som et positivt tilskudd til læreplanen fra 2006 om at elevene skal "presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger" (Læreplanen i historie VG3, KI 2006, s. 8. Finnes også på VG2 i en noe annen formulering). Dette gir mye elevaktivitet – alle elevene skal presentere – og det gir elevene mulighet for å jobbe med andre kilder enn læreverket. Som HIFO-prosjektet nevnt ovenfor gir dette mulighet for å imøtekomme flere av læreplanpunktene i metodedelen.

I foregående kapittel "Læreverket i forberedelsen av undervisningen" ble det stilt spørsmål om lærernes negative holdning til bruk av læreverkenes kilde-tilfang også viste en negativ holdning til kildearbeid og metodebasert undervisning. Spørsmålet ble stilt til tross for at lærerne uttrykte stor tilfredshet med det kildetilfang de selv hadde opparbeidet seg. I avsnittet ovenfor får vi det inntrykk at innlæring av realhistorisk stoff har en nærmest absolutt prioritet. Anne Cecilies synspunkt ovenfor er historielærerens credo. På den annen side opplever informantene en forpliktelse på læreplanens "Historieforståelse og metoder", spesielt kompetansemålet "presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger" (Læreplanen K06, Historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram VG3. Finnes i noe enklere form på VG2). Anette er, som nevnt ovenfor, den eneste som knytter dette kompetansemålet, sammen med andre, til realiseringen av HIFO-prosjektet "Min familie i historisk lys." Hva er så grunnen til at så å si alle informantene nevner dette kompetansemålet? Anettes arbeid med HIFO-prosjektet over flere år, riktignok etter sterk kamp med pensumkravet i faget, gir et svar: Elevenes families egen fortid gjennom studiet av en av formødrene, eventuelt en kjent person i fortid, skaper refleksjon hos eleven om de eksistensielle spørsmål: Hvem er jeg, hva er min bakgrunn og hvem vil jeg være? Er det historiebevissthetsdidaktikkens integrering av nåtid, fortid og framtid som her, uten at lærerne kjenner forskningsfronten innen historiedidaktikken, integreres i undervisningen? Spørsmålet besvares positivt. Jeg har ved selvsyn sett hvordan en elevs families eget kildemateriale har blitt tatt inn i undervisningen, behandlet kildekritisk og satt inn i en større sammenheng. Hvis spørsmålet besvares positivt, noe jeg mener det er grunnlag for, kan Backmans artikkel nevnt i teorikapittelet trekkes

inn. Tittelen må i så all omskrives fra "Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?" til "Læreplanen i reformtider – et verktøy for endring." Spørsmålstegnet fjernes i siste versjon. Det er mulig, riktignok forsiktig, å konstatere at et læreplanmål i K06 endrer læreres undervisningsmetoder. Det blir mindre lærerfokus i undervisningen og Carl som er bekymret for elevene som "ikke får sjanse til å angripe stoffet på egen hånd" får en gylden mulighet for nettopp dette. I teori-kapittelet har Bachmann blitt nevnt som hevder at skal endring inntreffe og reformer lykkes må læreverkene, så lenge lærerne har slik tillit til disse, bidra med nevnte kritisk tenkning og refleksjon (Bachmann 2004. s.138). Læreverkene er kanskje ikke det viktigste. På bakgrunn av det som er framlagt ovenfor er læreres lesning og oppdagelse av læreplanen langt viktigere.

Til tross for dette blir konklusjonen at kildearbeid i sin alminnelighet blir stemoderlig behandlet. Flere av lærerne mener de har liten tid for slikt, ikke er elevene klare for det heller, mener flere av informantene. Dette får et eventuelt studie av historie på høyskole og universitet ta seg av. Det viktigste er at "vite-at"-kunnskapen er sånn noenlunde på plass.

Hvem står for de forskjellige posisjonene og hva er bakgrunnen for disse; kjønn, skoleslag med tradisjoner eller alder – kombinasjon av disse? Det har vært referert til mye av det Anne Cecile sier. Hun har arbeidet det meste av sin tid som lærer på en tradisjonsrik studieforbereende skole. Hennes konservatisme med hensyn til fokus på vite-at kunnskap kan være en funksjon av skolen hun arbeider på – 25 år på samme skole setter antageligvis et preg på læreren. Anders Carsten har en annen bakgrunn, men kortere fartstid på samme skole. Han antyder selv at etter sju teoretiske år på universitet ble møtet med virkeligheten – barn med spesielle vansker – en krasjlanding. "Mye av det jeg kan om pedagogikk, lærte jeg der," sier han. Anders Carsten tar med seg dette, men sosialiseres inn i en tradisjonell, studieforbereende skole: Års- og halvårsplaner tones ned, men han vil at elevene skal kunne resonnerer foran resten av klassen. Verken Anne Cecile eller Anders Carsten legger særlig mye vekt på metodebasert undervisning.

Celine og Carl jobber begge på en tradisjonell yrkesfaglig skole. Begge er opptatt av det realfaglige i historie. Kildearbeid nedtones av hensyn til elevene som trenger det mest basale i faget. Celines bakgrunn fra Steinerpedagogikken hvor elevene skulle lage sine egne lærebøker er fjern. Celine lager lengre resymeer av det realhistoriske stoffet som langt overgår forlagenes sådanne. Carl plages av at elevene får servert stoffet uten at de selv er "hands on" – jobber med tekstene. Intensjonen er likevel klar – elevene skal ha mer av dette framover, kildearbeid inkludert. Her er Celine på linje med Carl. Men så har vi med yrkesfag og studiespesialisering å gjøre. Elevene skal videre i studieløp, men først må de få det grunnleggende. Kildearbeidet nedtones.

## Oppsummering

Studien av sju historielæreres holdning til og bruk av historieverk i forberedelse av undervisning og i selve undervisningen viser i stor grad at de sju er styrt av elevenes behov for et læreverk. Spørsmålet i overskriften – ”Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld?” – besvares bekreftende av de sju. Siris påpeking i ingressen bekreftes også i studien og understreker lærebokas sterke posisjon i historieundervisningen. Lærerne har med dette langt på vei abdisert til fordel for lærebokforfatterne og redaktørene i forlagene. Begrunnelsen for dette er viktig – ”bare for elevenes skyld.”

Men et så entydig bilde må nyanseres. I sine forberedelser til undervisningen trekker lærerne inn lærestoff fra flere kilder for å utdype læreverkets framstilling. Læreverket ligger i bunn, men flere lærere mener at historiefaget krever mer av dem med hensyn til tilleggsstoff enn andre fag de underviser i. Tilleggsstoffet som lærerne henter inn blir forstått som det Lund anbefaler lærerne å gjøre; ”...etablere og stadig utvikle et robust faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka” (Lund, 2011, s. 15). Ståstedet utenfor læreboka er knyttet til ”vite-at”-kunnskapen som dominerer i undervisningen. Det konstateres at ”vite-at”-kunnskapen er mer enn læreboka.

Når ”vite-at”-kunnskapen blir så dominerende viser lærerne at det å gi lærestoffet en god struktur blir viktig i formidlingen. Alle lærerne har brukt powerpointpresentasjoner, flere finner dette formålstjenlig. Siri mener en powerpoint er et godt verktøy for effektivt å komme gjennom store deler av pensum. Hun har forsøkt dette, men vil gjøre en del endringer neste gang hun gjør noe slikt. Samtalen og dialogen om lærestoffet er idealet, men flere av lærerne opplever at de henfaller til enetalen. En representant for den litt gammeldagse historiefortelleren er også representert blant lærerne.

”Vite-hvordan”-kunnskapen eller metodekunnskapen, som i K06 er sterkt vektlagt som ett av to hovedområder i planen for historie, inntar ingen stor og sterk posisjon i undervisningen til lærerne. På den annen side har lærerne en svært kritisk innstilling til læreverkens kilde- og oppgavesamlinger. De bruker heller sine egne tilfang av kilder, et tilfang de har opparbeidet over år med undervisning. Knefallet for læreverkens forfattere og redaktører er dermed ikke totalt, og lærerne viser dermed at de til en viss grad følger opp Lunds anbefaling om et faglig og historiedidaktisk ståsted utenfor læreboka. Samtidig som lærerne henter inn tilleggsstoff og ikke bare stoler på læreverkens framstilling legger de vekt på andre kilder og metodeoppgaver enn det læreverkene presenterer.

I gjennomgangen av lærernes holdning til metodekunnskap og ”vite-hvordan”-kunnskap har det vært avdekket lite teoretisk bevissthet om historiedidaktikk. Det har vært antatt at det mer er ubevisst, intuitiv forståelse for historiebevissthetsdidaktikken blant lærerne at kompetansemålet om å ”presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og



samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger” er trukket inn i undervisningen. Elevene kan her velge en forfar eller formor som utgangspunkt og gjennom et avgrenset studium reflektere omkring sin bakgrunn som forståelse av hvem de i dag er. Videre har dette betydning for elevenes refleksjon om framtid.

Sammenfattende kan Bachmanns hovedspørsmål i artikkelen ”Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?” besvares positivt. For de sju lærerne har læreverket på vesentlige punkter stimulert til kritisk tenkning og refleksjon omkring faglige valg i læreplan og læreverk med hensyn til faglig innhold – lærerne bidrar med tilleggsstoff – og om undervisningsmetoder (Bachmann, 2004, s. 138). K06 har dermed et stykke på vei lykkes; reformen har bidratt til kritisk tenkning og refleksjon med utgangspunkt i stor tillit til læreverkene som hovedformidler av kunnskap til elevene.

## Litteratur

- Angvik, M. (1997). Do Norwegian Youth Feel Inside or Outside Europe? I Angvik, M., & Von Borries (Eds.). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents* (Vol. A, s. 241 - 246 ). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Bachmann, Kari E. 2004. “Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?” I Gunn Imsen (red.) *Det ustyrige klasserommet. Om styring samarbeid og læringsmiljø i klasserommet* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, Jonas 2004. “Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag. Lærebokas betydning i samfunnsfaget I forhold til læreplan, andre læremidler og informasjonskilder. I Kirsti Klette (red.) *Fag og arbeidsmåter i endring. Tidsbilder fra norsk grunnskole*, (s. 101-117), Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, H. & Chapman., A. (red.). (2009). *Constructing History 11 – 19*. London: Sage Publications.
- Edwards, C. (2008). ”The how of history: using new and old textbooks in the classroom to develop disciplinary knowledge.” I *Teaching History*, 130, 39 – 45.
- Eliassen, J. (2003). ”Cappelens intersubjektive enighet for den videregående skolen”, *HIFOnytt*, 5, 5-16.
- 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.” *Historisk Tidsskrift* , 82, s.173-175.
- Goodlad, J (1984). *A Place called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogsvold, A. S., Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr. 3. Bodø: Nordlandsforskning.
- Husbands, C., & Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Justvik, Nils M. (2006). *Kristenfolkets forhold til idrett. Endringer på Sørlandet i etterkrigstida* (Doktoravhandling). Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Justvik, N. M. (2012). «Tradisjonisme og faktaorientering blant historielærere? Utvelgelsesprosesser for læreverk i historie i videregående skole: en pilotundersøkelse.» I *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-18.

- 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.
- Pressemelding fra Statsråd Lilletun juni 2000.
- Rønning et al., 2008, *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr. 2. Bodø: Nordlandsforskning.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stugu, O. S. (1999). "Nye læreplaner og metodebasert historieundervisning." *HIFO-nytt*, 3, 14 – 30.
- Stugu, O. S. (2001). "Oppsedande fortidsbilete. Ein gjennomgang av fire historieverk for vidaregåande skole." I *Historisk Tidsskrift*, 81, 247-265.
- Talmage, H. (1972). "The Textbook as arbiter of Curriculum and Instruction." *Elementary School Journal*, 1972(73), 20-25.
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker? I *Historisk Tidsskrift*, 81, 395-408.

**Nettsted:**

Læreplanen i historie (2006):

<http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg3-studieforberedende-utdanningsprogram/?read=1>

---

<sup>1</sup> **Informanter: (Første bokstav i forlagets navn er benyttet i informantens navn.)**

**Anders Carsten** (Aschehoug/Cappelen nye)

Mann, 20 års undervisningserfaring delt mellom grunnskole og videregående skole. Første lærerjobben på en skole for barn med spesielle vansker. "Dette var en krashlanding i virkeligheten etter sju år på universitetet. Mye av det jeg kan om pedagogikk, lærte jeg der. Elevene var gjennomsnittlig begavet og vel så det, men de brukte energien sin på feil sted. Det å oppdage hvordan de tenkte, hvilke strategier de brukte, hvor avanserte de var i sine manipuleringsstrategier var utrolig lærerikt." Historie grunnfag, nordisk mellomfag og litteraturvitenskap hovedfag.

**Anne Cecilie** (Aschehoug/Cappelen nye)

Kvinne med ett års undervisningspraksis fra ungdomsskolen, 25 år fra samme videregående skole. Historie hovedfag, mellomfag i norsk og musikkvitenskap

**Siri** (Samlaget)

Kvinne, undervisningspraksis fra 1999, mest fra grunnskolen. Historie mellomfag, nordisk mellomfag og kroppsøving

**Simon** (Samlaget)

Mann, undervisningspraksis fra 1970-tallet, fra folkehøgskole og videregående skole, noe forskningserfaring fra 1970-tallet. Historie hovedfag, norsk, humangeografi og pedagogikk.

**Anette** (Aschehoug)

Kvinne med handelsskole og husmorskole forut for pedagogisk utdanning. 20 års undervisningspraksis fra videregående skole, 3 år som ressursperson i videregående skole (IKT). Historie hovedfag, norsk mellomfag, IKT-utdanning.

**Celine** (Cappelen gamle)

Kvinne med fire års undervisningspraksis fra Steinerskolen, 10 års undervisningspraksis fra videregående skole. Har jobbet flere år i akuttpsykiatrien.

Utdannet sykepleier (3 år), historie mellomfag, tysk mellomfag.

**Carl (Cappelen gamle)**

Mann, 15 års undervisningserfaring, noe fra ungdomsskole mest fra videregående skole. Undervisningserfaring fra UiA. Erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige som leder for flyktingemottak. Undervisningskompetanse i historie, samfunnsfag og engelsk. Har offentlig administrasjon og statsvitenskap og mastergrad i europeisk og internasjonal politikk.

<sup>2</sup> En artikkel fra prosjektet – med særlig fokus på utvelgelseskriterier og prosesser for utvelgelse av læreverk – er allerede publisert (Justvik, 2012).

<sup>3</sup> Det foreligger to historieverk fra Cappelen. Det eldste verket har gjennom forfatterne linjer tilbake til 1980-tallet, det nye, *Mennesker i tid*, er utviklet av yngre historikere ut fra en annen ide enn den som det eldste historieverket er utviklet etter. Her følger oversikt over alle de fire verkene.

**Aschehoug:**

Eliassen, Jørgen, Ole Engelién, Tore Linné Eriksen, Ole Kristian Grimnes, Lene Skovholt, Knut Sprauten. (2007). *Tidslinjer 1. Verden og Norge. Historie Vg2*. Oslo: Aschehoug. Grimnes, Ole Kristian Øhren, Tore Linné 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/videregaende/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://www.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>4</sup> Den fjerde årsak til tillit til læreboka skal i vår sammenheng få stå ukommentert siden det bidrar til å forklare noe av lærebokas status: Det har vært lite av ideologiske endringer i det norske skolesystemet.

<sup>5</sup> Jeg er bevisst min forforståelse av feltet jeg går inn i. Den kan lett farge og prege min fortolkninger slik at jeg bare ser det jeg vil se – det som samstemmer med min forforståelse.

<sup>6</sup> Se note 2.

<sup>7</sup> Kjønnssdimensjonen i prosjektet skal ikke overvurderes. Dette er knyttet til min forforståelse. Mitt inntrykk fra skoleverket generelt er at kvinnelige lærere er langt mer regelstyrte, opptatt av formalia og ”flinkhet og lydighet” i sammenligning med mannlige lærere. Dette skal ikke forstås essentialistisk men snarere inngå i en diskusjon om eventuelt andre forklaringer på forskjeller kan ligge til grunn. Av andre slike kan være sosialisering inn i en tradisjon og ansettelse og opplæring i forskjellige skoleslag.

<sup>8</sup> 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-, drama-klasse. 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.

<sup>9</sup> Flere forhold bør trekkes inn i Mye kunne vært sagt i denne sammenheng. Viser til min avhandling der jeg grundig har redegjort for bruk av intervjuer (Justvik, 2006, s. 29-42).