Harald Frode Skram

*Amanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo*

Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre

Sammendrag

Med Kunnskapsløftet (K06) kom nye læreplaner for historiefaget i Norge. Strukturen og rammene for historiefaget har ført til vesentlige endringer i forhold til tidligere læreplaner. Likevel er det innholdet i faget som har gjennomgått de mest radikale forandringene. I denne artikkel drøftes tre nye trekk i faginnsnittet; multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk, og et viktig strukturelt grep som forsterker disse: En klar progresjon i ferdighetsutviklingen. En mulig implikasjon er at historiefaget vil framtre for elevene med flere dimensjoner og kanskje skape større interesse og forståelse. Likevel er det indikasjoner i nye læreplaner om at historiefaget i Kunnskapsløftet kan bidra til å øke kravene til undervisningen.

1. Innledning

Med *Kunnskapsløftet* (K06) (Kunnskapsdepartementet, 2006d) kom nye læreplaner for historiefaget, både i grunnskole og i videregående skole.¹ I motsetning til forrige skolereform R94 (KUF, 1994) og L97 (KUF, 1997), ble nå læreplanene for grunnskolen utarbeidet først, og læreplanene for den videregående skolen kunne bygge videre på disse. For første gang er det mulig å se gjennomgående perspektiver i hele det 13-årige løpet. Opprinnelig ble skole-reformen introdusert med forslag om å kutte tre timer i historiefaget i videregående skole. Dette ble delvis unngått, faget ble bare redusert med en time.

Da høringsutkastet til historieplan for fellesfaget kom, oppstod en mediedebatt som viste at forestillingene om en *enhetlig sann og riktig historie* dominerte i allmennheten. Denne *sanne historien* bestod av en kanon av fakta som burde være listet opp i læreplanene. Diskusjonene om hvilke fakta som skulle nevnes i historieplan for videregående skole, fokuserte i første rekke på en eksplisitt nevning av annen verdenskrig. Retoriske spørsmål om Holocaust bevisst skulle forties (NRK, 2005) eller ”*De siste som lærer om verdenskrigene?*” (Nikolaisen, 2005b) drev temperaturen opp. Debattene viste en varierende forståelse av læreplanen og kjennskap til hvordan læreplaner utformes. Mest iøynefallende var at den manglende nevningen av annen verdenskrig, som nå vakte slik oppsikt, heller ikke var til stede i forrige læreplan – R94. Debattene viste også at det hos lærere finnes kritiske synspunkter på den fag-

forståelsen som den nye læreplanen synes å legge til grunn, og aksentuerer spørsmålet om hvordan de nye læreplanene skal forstås:

- Hvilke endringer har Kunnskapsløftet brakt med seg for historieundervisningen?
- Er det mulig å se linjer i utviklingen av læreplaner for historiefaget?
- Vil endringene gjøre at faget kan møte de påtrengende problemene historieundervisningen står overfor, og hva skal elevene lære i det nye historiefaget?

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på de nye læreplanene i historie for ungdomstrinnet og den videregående skolen. Dette er ingen uttømmende analyse, men et forsøk på løfte fram noen trekk ved planene som jeg finner betydningsfulle i et historiedidaktisk perspektiv.

Norske læreplaner i historie og norsk historiedidaktikk kan forstås både i en nasjonal og i en internasjonal kontekst. Det kunne vært ønskelig i større grad å trekke inn dansk, engelsk og amerikansk historiedidaktisk debatt omkring det som i faglitteraturen blir omtalt som "History Wars" (Fitzgerald, 1983; Mortensen & Øhlenschläger, 2004; Parkes, 2007) (Symcox & Wilschut, 2009). Plassen som er til rådighet her, tillater ikke dette. I denne omgang har jeg derfor valgt å fokusere på den norske diskusjonen og å synliggjøre de fagdidaktiske strømninger og tanker som har bidratt til, eller har påvirket utformingen av de nye norske læreplanene i historie. I noen grad har jeg også valgt å ta med erfaringer jeg har gjort som historiedidaktiker, lærer og kursholder for lærere, selvsagt med de forbehold slik subjektiv "empiri" krever.

For å besvare de spørsmål jeg har reist, vil jeg i artikkelens hoveddel fokusere på tre nye trekk i faginnholdet, multiperspektivitet (4.2), historiebevissthet (4.3) og historiebruk (4.4), og et viktig strukturelt grep som forsterker disse: En klar progresjon i ferdighetsutviklingen (4.1). Først er det nødvendig å belyse rammene og de organisatoriske omleggingene for historieundervisning i Kunnskapsløftet. I denne artikkelen brukes *historiefaget* med referanse til historieundervisning både på ungdomstrinnet og i videregående skole.

2. Organisatoriske omlegginger og rammer

Alle læreplaner for fag i K06 er bygget opp omkring en felles lest: Et formål som legitimerer faget; definisjoner av hvordan de fem grunnleggende ferdighetene skal forstås i den faglige sammenhengen; kompetansemål som er organisert i fagets hovedområder.

Samfunnsfag er et gjennomgående fag i grunnopplæringen (årstrinn 1-10) og består av hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. I den videregående skolen er historie skilt ut med egen læreplan som fellesfag i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Læreplanen for fellesfaget historie er

delt i Vg2 og Vg3. Både i Vg2 og i Vg3 har historiefaget to hovedområder: *Historieforståelse og metoder* og *Samfunn og mennesker i tid* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det er nytt at elevene bare kan komme opp til muntlig eksamen etter Vg3, og at det blir bare én historiekarakter på vitnemål fra videregående skole, mot tidligere to.

Tidligere var historiefaget i videregående skole på mange måter en repetisjon av fagstoffet i grunnskolen (Hansen, 2006). Detaljene var flere, men nivået var det samme. Også i K06 er kronologien i historiefaget markant, emnene både i grunnskole og i videregående skole spenner *fra de eldste tider til i dag*, for så vidt er fagets stoffenheter i videregående skole fortsatt en repetisjon av grunnskolen. Likevel framstår ikke historiefaget nå som en gjentakelse for elevene når de møter det i videregående skole. Grunnen er at de historiefaglige ferdighetene utgjør fagets røde tråder i læreplanverket og at disse trådene ikke skal brytes ved overgangen fra grunnskole til videregående skole, men bli bevisst utviklet videre. Ferdighetsopplæringen skaper dermed en markant progresjon gjennom årstrinnene.

Elever som har fullført yrkesfaglig studieretning i videregående skole, kan ta et påbyggingsår for å oppnå studiekompetanse. For første gang er det nå utarbeidet en egen plan for historie i påbyggingsåret. I forrige plan (R94) var historiefaget i påbyggingsåret rett og slett det samme som for tredje klasse allmennfaglig studieretning, det vil si nyere historie. Elevene som tok påbyggingsåret hadde ikke hatt historieundervisning siden grunnskolen og ferdighetsopplæringen måtte derfor starte fra grunnen av. Siden historiefaget i påbyggingsåret skulle være identisk med historiefaget i tredje klasse allmennfaglig studieretning, fikk dette en meget uheldig konsekvens: Det ble i læreplanen ikke signalisert noen progresjon i ferdighetsopplæringen i historiefaget mellom 2. og 3. klasse på allmennfaglig studieretning; ferdighetsmålene (målområde 3) var de samme for 3. klasse som for 2. klasse. Med den nye planen er denne hindringen ryddet av veien. Læreplan i historie for påbyggingsåret omfatter emner som spenner fra de eldste tider til i dag, på samme måte som fellesfaget kan gjøre over to år. Ferdighetsopplæringen i historie i påbyggingsåret bygger videre på utgangspunktet som grunnskoleopplæringen gir. Kompetansemålene for historiefaget i påbyggingsåret er tilpasset årstimetallet faget har.²

Videre er det også laget et eget programfag: *Læreplan i historie og filosofi – programfag* (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Faget er delt i to komponenter, hvor del 2 bygger på del 1, begge med 140 årstimer. Elevene får standpunkt-karakter i begge delene og kan trekkes ut til muntlig eksamen i Historie og filosofi 1, mens de kan trekkes ut til muntlig eller skriftlig eksamen i Historie og filosofi 2. Kompetansemålene vever tett sammen historiske metodeferdigheter, idéhistoriske problemstillinger og filosofisk refleksjon. Dette er en nyskapning som for en historielærer kan se spennende og utfordrende ut, men det faller utenfor denne artikkelen som konsentrerer seg om fellesfaget historie. Så langt melder skolene om stor interesse for programfaget, både blant elever og lærere.

Med kunnskapsløftet kom også målsetninger for elevene som spanner over alle fag og trinn, de fem grunnleggende ferdighetene:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene danner en ramme rundt fagplanene i K06: *”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i læreplaner for fag på det enkelte fags premisser, som del av den kompetansen som skal utvikles innenfor det aktuelle faget.”* (UDIR, 2006). I historie smelter de grunnleggende ferdighetene sammen med de historiefaglige ferdighetene og utkrystalliseres som konkrete kompetansemål for 4., 7. og 10. trinn og for Vg2 og Vg3 (Engelien & Skram, 2009). Kompetansemålene angir hva elevene på årstrinnet skal kunne etter endt opplæring. De angir derfor hva historieundervisningen skal etterstreve. Kompetansemålene kan sees på som essensen av skolefaget historie og angir også hvordan det tenkes om begrepet historie. I St.meld. nr. 30 Kultur for læring defineres kompetanse som *”[...] evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave”* og *”[...] hva man gjør og får til i møte med utfordringer”* (Kunnskapsdepartementet, 2004 s.). Læreplanene kan dermed sies å definere det som forstås som elevens historiefaglige mestring. Det er nettopp dimensjoner ved en slik kompetanse som vil drøftes videre.

3. Gjennomgående trekk ved historiefaget

3.1 Kunnskap: Oversikt – dybde

De norske læreplanene for historiefaget er av de få i Vest-Europa som fremdeles intenderer at elevene skal skaffe seg oversyn over hele den historiske utviklingen (Nielsen, 2006b, 2006c). Dette er en arv fra den gang historiefaget var en lang fortelling om menneskene fra de eldste tider og framover. Flere andre land har gitt opp dette, stoffmengden ble for stor til å behandles på en forsvarlig måte. I stedet for den sammenhengende altomfattende fortellingen, er det for eksempel i *National Curriculum* i England valgt ut enkelte sentrale tema/perioder i historiefaget hvor elevene bruker materiale til å øve opp intellektuelle ferdigheter (QCA, 1999, 2008). Historieforløpet utenom de utvalgte tema/perioder blir ikke dekket, og elevene får ikke en sammenhengende oversikt.

Helt fra 1968 ga læreplanene anledning til å skille mellom oversikt og fordypning i verdenshistoriske emner. Hensikten var bl.a. å *”gi et visst innblikk i hvordan historikere stiller problemer og arbeider med kilder”* (KUD, 1976).

Selv om de fleste elever virkelig arbeidet med fordypning, falt ikke forsøket spesielt heldig ut. Ut fra egen erfaring som lærer og lærerutdanner vil jeg si at fordypningen i praksis gjerne ble til en ”tykk” oversikt. Dette hadde nok sammenheng med at historielæring den gang vesentlig ble identifisert med tilegnelse av faktakunnskaper. Ferdighetsoppøvingen, som fordypningen skulle brukes til, fikk stort sett liten plass.

I K06 skal lærer og elever foreta et utvalg av emner/tema, men utvalget vil til sammen gi en ganske sammenhengende oversikt over hovedlinjer. Selv om emneangivelsene i historiefaget i K06 fremdeles dekker de store kronologiske linjene, både i grunnskolen og i videregående skole, er formuleringene av emnene også knyttet til utviklingen av sentrale begrep, slik som i kompetansemålene nedenfor:

7. årstrinn	Vg2
Eleven skal kunne gjøre greie for sentrale trekk ved tidsepokane mellomalder, renessanse og opplysningstid i Europa, og diskutere grunnar til denne tidsinndelinga	Eleven skal kunne gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen til siste del av 1700-tallet

I de to eksemplene på kompetansemål fra K06 vil undervisningen kunne ta sikte på at elevene behersker og kan bruke begrep som renessanse, føydalisme og enevelde – også om forhold i 2010. Stoffmengden i historie, i betydning kunnskap om begivenheter, personer, institusjoner, osv., er i prinsippet uendelig. I en læreplan kan utvalget av fakta gjøres ut fra ulike prinsipper og i ulike detaljering. I K06 må den enkelte historielærer (og elevene) i stor grad selv velge ut konkrete temaer og emner som det skal arbeides med.

Betydningen av begrepstrening i historiefaget er blitt problematisert av blant annet Peter J. Lee. Han framhever ”substantive concepts”, som for eksempel koloni, marked, migrasjon, som essensielle i historieundervisningen. Slike innholdsbegrep bærer forestillinger og tilhører dagligspråket. De endrer innhold etter hvilken historisk setting de opptrer i; å være konge i middelalderen er noe annet enn i det 20. århundre (Lee, 2005). Erik Lund er i tråd med Lee når han understreker at historiefaglig kunnskap omfatter både innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Han understreker at begreper i faget må bli en integrert del av det han betegner som ”vite-at” kunnskap og ”vite-hvordan” kunnskap (Lund, 2009 s.28). Jeg deler Lees og Lunds intensjoner, men foreslår at kunnskapsutviklingen i historiefaget særlig sentreres om det jeg vil kalle *operative begrep*. Det vil si begrep som har et konkret historisk opphav, men som også kan brukes i overført betydning i *hverdagsspråket*. Eksempler kan være farao, korsfarer, Quisling, osv. Kunnskap i form av operative begrep kan sees på som en form for ferdighet, fordi det ikke lenger er bare et spørsmål om å huske, men også å kunne anvende, som Lund også framhever. For elevene vil dette kunne bety at de utvider sitt ordforråd. Nettopp fordi tanken om at historiefaget i Norge skal gi elevene ”de lange linjene” i historieforløpet står så sterkt, vil det for meg være

viktig at kunnskapen elevene tilegner seg i historiefaget kan knyttes til norske kontekster og bidra til å øke elevenes kompetanse til å mestre kommunikasjonen i dagliglivet.

Hvis elevene behersker operative begrep med opphav i forskjellige tids-epoker, kan også elevene få en oversikt over det kronologiske forløpet – ”de lange linjene”. En annen mulig positiv virkning av dette for faget og for undervisningen: Hvis den historiske oversikten har operative begrep som fokus, kan undervisningen legge til rette for at elevene skal tilegne seg referanserammer som de kan relatere til sin forståelse av seg selv og sin omverden. Dermed kan elevene også få materiale som gir grunnlag for refleksjon og egenutvikling. Dette har lenge vært intensjonen for historiefaget. Problemet som lærere har slitt med, var å få elevene til å ta til seg disse referanserammene. Fordi referanserammene nå kan bestå av begrep som er meningsfulle og nyttige for eleven, er det mer sannsynlig at eleven vil oppfatte dem som relevante. Slik historiefaget i K06 nå framtrer, gir det mer håp om at elevene virkelig vil tilegne seg en reell historisk oversikt.

Historiefaget i K06 vektlegger både kunnskap og ferdigheter, noe som er en videreføring fra tidligere læreplaner i historie, for eksempel i Læreplan for den videregående skole fra 1976: *”Gjennom arbeidet med samfunnsfag skal elevene [...] - få innblikk i problemstillinger og arbeidsmetoder som er karakteristiske for de forskjellige disipliner [...]”* (KUD, 1976). Sammenlignet med forrige læreplan, R94, er det likevel noen vesentlige endringer i forholdet mellom kunnskap og ferdigheter. R94 skilte skarpt mellom kunnskap (mål 1 og mål 2) og ferdighet (mål 3) i målbeskrivelsen. Resultat var at lærebøkene – og ofte undervisningen – behandlet dem hver for seg.

Oppfatningen av kunnskap og ferdighet som to separate deler av historiefaget, kom også tydelige til uttrykk i debatten til utkastet i historieplanen:

Den [historieplanen] har fortsatt så mange tunge teoripunkt at en gjennomføring virker utopisk. Avanserte teoretiske problemstillinger krever solide historiske realkunnskaper. Men hvis det skal jobbes med all teorien, blir det knapt med tid til selve historien, uavhengig av hvor mange punkter planen også har om det. [...] men departementet bør i sin ferdigstilling av planen gjøre det enda tydeligere hva som er fagets hovedinnhold.

(Seim, 2006)

Kunnskapstilegnelsen framstår her som ”selve historien” og ”fagets hovedinnhold” og ferdighetsoppøvingen kommer i andre rekke. Der er vanskelig å si hvor utbredt denne fagforståelsen er blant historielærere og hvordan reaksjonene blir i møte med fagforståelsen som kommer til uttrykk i den nye læreplanen. Kollisjonen mellom de to fagforståelsene kan få konsekvenser for undervisningen, og peker på mulige utfordringer for implementeringen av planene.

Dualismen kunnskap – ferdighet er fremdeles til stede i K06 i videregående skole ved at kompetansemålene er gruppert i de to hovedområdene *Historie-*

forståelse og metoder og Samfunn og mennesker i tid, som indikerer henholdsvis ferdighets- og kunnskapsmål. Likevel er ikke skillet så skarpt som tidligere fordi kompetansemål som i utgangspunktet er relatert til kunnskapstilegnelse, gjerne også omfatter ferdighetstrening. Eksempelene nedenfor er karakteristiske, i det de fordrer at elevene må øve på klassifisering av samfunnsfenomen og analyse av kontinuitet/endring:

Etter Vg2
<ul style="list-style-type: none"> • Eleven skal kunne gjøre rede for et utvalg av sentrale økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i middelalderen
<ul style="list-style-type: none"> • Eleven skal kunne presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder

I kompetansemålene for 4., 7. og 10. årstrinn er det ikke skilt mellom kunnskap og ferdigheter på samme måte. Dette fordi historie her utgjør bare ett av tre hovedområder (sammen med geografi og samfunnskunnskap). Likevel kommer progresjonen tydelig fram ved at den historiefaglige kompetansen i de første fire kompetansemålene etter 4. årstrinn blir utviklet videre, først etter 7. årstrinn og ytterligere etter 10. årstrinn. Slik skapes en gjennomgående progresjon i oppbyggingen av elevenes intellektuelle ferdigheter. Dette blir røde tråder gjennom skolegangen. Selv om både kunnskapsmål og ferdighetsmål var til stede i L97, var ferdighetsmålene mindre tydelige i målene for de enkelte klassetrinn. Og ferdighetsopplæringen ble ofte lite vektlagt i praksis. Evalueringen av skole-reformen var klar: "[...] *samfunnsfaglege metodar blir lite eller ikkje brukte av ei stor gruppe lærarar.*" (Haug, 2003 s.56). Evalueringsrapporten sier også:

Hovudkonklusjonen er at læringsresultata er relativt svake både når det gjeld fakta- og omgrepskunnskap, dugleik og engasjement. Forskarane meiner å kunne dokumentere at ein stor del av elevane manglar dei planfesta historiske og geografiske faktakunnskapane [...].

(Haug, 2003 s.77)

I K06 er ferdighetsopplæringen nå fullt ut til stede også i grunnskolen. Sammenstillingen av kunnskap og ferdighet i kompetansemålene kan bidra til at nok en gammel intensjon blir oppfylt: Elevene tilegner seg kunnskap *samtidig* som de øver opp ferdighet. Dette er i tråd med historiedidaktiske synspunkter som er uttrykt av Counsell (2000). I norsk debatt er det derimot blitt hevdet at elevene først måtte ta til seg kunnskap – så skulle de øve ferdigheter. Debattinnlegget fra tre lærere "Moderne lærebokskriving og bortforklarende tåkeprat" i Aftenposten 08.02.05, illustrerer dette: "*Elevene må først tilegne seg en viss basiskunnskap om en periode og grunnleggende begrepsforståelse. Deretter arbeider de med kildekritikk, historisk metode og problematisering, deriblant evnen til å finne kontinuitet og brudd i historien.*" (Frogg, Johnsen, & Volden, 2005b).

Resultatet var at det sjelden ble tid til å øve ferdighetene i tilstrekkelig grad. Læringsmessig var dette neppe heldig. For disse elevene kunne historiefaget framstå som en kunnskapsmasse som skulle kunne reproduseres, mens ferdighetene var noe teknisk som hadde liten sammenheng med kunnskapsmassen. Ved at det nå legges til rette for at kunnskapstilegnelsen og ferdighetsoppøvelsen kan gå hånd i hånd, åpnes det for at historiefaget kan bli helhetlig for elevene. Dette kan være en fordel både for elevenes kunnskapstilegnelse og deres ferdighetsoppøvelse.

3.2 Ferdighetsoppøving

Intellektuelle ferdigheter i skolens historieundervisning er ikke noe nytt – allerede i mellomkrigstiden var intensjonen at elevene skulle få innblikk i vesentlige deler av de kildekritiske prinsippene – og alle senere læreplaner har vektlagt disse. Arbeidet med særoppgaven i gymnaset skulle helst være en historieundersøking på grunnlag av kilder: *Dersom eleven skal lære å sjå og lite på seg sjølv når han skal prøve å dra slutningar, bør ein helst ikkje fyrst og fremst byggje serarbeida på historisk litteratur, men på høvelege historiske kjelder.*” (KUD, 1959). I læreplanen fra 1996 ble arbeid med historisk materiale formulert som et eksplisitt kompetansemål – ”bør” ble til ”skal kunne” (KUF, 1996).

Kildebruk i historieundervisningen kan ha ulikt omfang og ulikt preg. En kilde kan brukes som isolert aktstykke som illustrasjon til lærebokteksten hvor elevenes arbeid er å huske mest mulig. Eller kilden kan settes inn i en rikere kontekst, gjerne sammen med andre kilder for å få elevene til å trekke slutninger og øve opp intellektuelle ferdigheter. Framhevingen av de kildekritiske prinsippene i historieopplæringen kan i noen tilfeller begrense seg til at elevene bare lærer om dem, men ikke får anledning til å anvende dem. Dette er ett mulig ytterpunkt. Et annet er at elevene har fått en reell ferdighetsoppøving og kan anvende de kildekritiske prinsippene og på den måten opplever å ha tilegnet seg historisk kompetanse uten å ha lært å kombinere kildekritiske prinsipper med andre intellektuelle ferdigheter. Dersom dette skjer, kan opplæringen få et preg av kildeteknokratisk ensidighet. Chris Husbands sier det slik:

The length, the conceptual and linguistic difficulties of many sources, and in some cases their sheer boredom, make it impossible for pupils to make any realistic appraisal of their significance. The teachers' normal tactic, of editing, cutting, pre-selecting evidence upon which pupils will practise the "historical skills" often results in activities which can scarcely be dignified with the label "history", and, in many cases, the "skills" themselves operate at a lamentably low level.

(Husbands, 1996 s.17)

Husbands utsagn har polemisk brodd mot en etter hvert vidt utbredt praksis i den engelske historieundervisningen, der lærere bruker korte og sterkt redigerte

kildeutdrag (Counsell, 2000). Det er ikke empirisk grunnlag for å fastslå om dette har særlig plass i norske klasserom, men jeg har opplevd at en del lærere har lagt opp til en praksis der det har vært forholdsvis tette skott mellom det å arbeide med kilder og den øvrige historieundervisningen. K06 legger derimot til grunn en forståelse hvor kildebruk inngår som en av flere ferdigheter i en mer overordnet historiefaglig kompetanse.

Ferdighetene som i K06 er angitt som kompetansemål, går ut over det snevert historisk-metodiske. Elevene øver opp ferdigheter som har overføringsverdi og kan brukes i dagliglivet – og som de kan ha nytte av som voksne. For eksempel:

Etter 7. årsteget:	Etter Vg3:
presentere historiske hendinger gjennom å lage to fortellinger om same hendinga, sett frå ulike ståstader	bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale

Anvendelsen av ferdighetene i dagliglivet er vesentlig for å skape den kompetanse som ønskes. Dette gjelder både for ferdigheter som kildekritikk, kausalitet, empati, osv. så vel som historisk kunnskap i form av operative begrep. Ferdighetene kan framstå som ”teoretiske”, slik det til dels framkom i debattene omkring læreplanutkastet for fellesfaget historie. Dewey pekte på at det er vanskelig å trenge inn i teori uten å gjøre erfaringer:

Misstaget oppstår når man antar att relationer kan förnimmas utan erfarenhet – utan det därmed förenade försök och utprovande som vi talat om. Man föutsätter att ”medvetandet” kan begripa dem om det bara är uppmärksam och att uppmärksamheten är oberoende av situationen. Därav följer de störtfloder av halvobservationer, verbala tankar och oassimilerad ”kunskap” som påverkar värden. Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse. En erfarenhet, även en mycket blygsam erfarenhet, kan generera och bära hur mycket teori (eller intellektuellt innehåll) som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut ens som teori.

(Dewey, 1997 s.188)

Faren er at kunnskapsmengden i historiefaget kan framstå for elevene som abstrakt (”teori” i Deweys språkbruk), atskilt fra deres hverdag og dermed i utgangspunktet irrelevant og unyttig. Bruken av ferdigheter og operative begrep som er lært i historiefaget, kan gi faget en plass i elevenes konkrete virkelighet. Hvis elevene virkelig erfarer overføringsverdien, skapes også grunnlaget for at de kan motiveres for å trenge inn i ”teorien”.

Dersom ferdighetsbegrepet i læreplanen forstås snevert, kan det gi grunnlag for en rent instrumentell forståelse av historiefaget. I denne sammenheng kan heller ferdighet relateres til ”historical thinking” som antyder en mer overordnet

forståelsesramme hvor ulike ferdigheter spiller sammen (Nielsen, 2006a; Wineburg, 2001).

4. Nyskapninger i ferdighetsoppøvingen

Som nevnt tidligere har strukturen og rammene for historiefaget i K06 ført til vesentlige endringer. Det radikalt nyskapende er tre nye trekk i faginnholdet; multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk, og et viktig strukturelt grep som forsterker disse: En klar progresjon i ferdighetsutviklingen for alle de historiefaglige kompetansesområdene.

4.1 Progresjon

Det første av disse elementene/trekkene er allerede berørt: De intellektuelle ferdighetene er progressivt systematisert slik at kompetansemålene utvikles gjennom de angitte årstrinnene. Fordi planene for grunnskolen ble utarbeidet først, ble det mulig å lage en systematisk videreføring av ferdighetene i planene for videregående skole.

Eksempel:

4. årssteget:	skape forteljingar om menneske i fortida og snakke om skilnader og likskapar før og no
7. årssteget:	skape forteljingar om menneske i fortida og bruke dei til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut frå samfunnet dei lever i
10. årssteget:	skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdjar i samfunnet påverkar tankar og handlingar
Vg2:	presentere en historisk person og diskutere hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket denne personens handlinger
Vg3:	presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger

I disse eksemplene er ”skape forteljingar” og ”presentere” relatert til de grunnleggende ferdighetene ”å kunne uttrykke seg muntlig” og ”å kunne uttrykke seg skriftlig” som utvikles gjennom klassetrinnene. Historiefaglig angis rammer for hva elevene skal mestre: Å sette seg inn i andre menneskers leve- og tankesett. Intensjonene er ikke at elevene skal fantasere eller bare gjengi andres framstilling, men at eleven skal utvikle empatiferdighet. Den samme progresjonen som K06 forskriver for utviklingen av empati, gjelder også andre ferdigheter som informasjonsbehandling og anvendelse av kildekritiske prinsipp, kausalitet, kontinuitet/endring, multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk, å skape problemstillinger og å drøfte. Slike intellektuelle historiefaglige ferdigheter blir i det engelske National Curriculum betegnet som ”key concepts” (QCA, 2008). Gjennombruddet for bevisst og systematisk måltaksonomi i

historieundervisning kom med forsøket ”Schools Council History 13-16 Project” (SCH) i England i 1972 (Dawson, 1989; SCH, 1976; Shemilt, 1980). Siden den gang har måten å lage mål for historieundervisningen spredt seg til svært mange land i Vest-Europa og, etter Sovjets kollaps, også til Øst-Europa. Euroclio er en paraplyorganisasjon for europeiske historielærerorganisasjoner som med støtte fra Europarådet har gjennomført en serie prosjekt, spesielt i stater med konflikter mellom ulike kulturer. Særlig vekt legges på å skolere historielærere og være behjelpelig med å få framstilt materiale som kan skape nye dimensjoner i historieundervisningen. Materialet kan anvendes i oppgaver som opparbeider forståelse og respekt for andres tenkemåter og synspunkter; elevene skal utvikle *multiperspektivitet*.

4.2 Multiperspektivitet

Det andre nyskapende elementet i K06 gir historiefaget bokstavlig talt helt nye perspektiv: Elevene skal øves opp til bevisst å se på en og samme historiske hendelse ut fra ulike synsvinkler (Skram, 1993). Denne ferdigheten har lange røtter i norsk historiedidaktikk. Tidligere har jeg kalt *multiperspektivitet* for ”påvirkningselementer i historieforståelse og historiesyn” eller ”ideologi-beherskelse” (1992). I Historieundervisningsprosjektet (HUP) ble ideene fra SCH-prosjektet i England utviklet i en norsk kontekst. Historiedidaktikere og historielærere samarbeidet om å lage beskrivelser av ferdighetene i elevenes historiefaglige kompetanse. Multiperspektivitet var ett av sju ferdighetsområder som ble beskrevet i ”Aspekter av elevenes historiebeherskelse” (Skram, 1992). Ved å gi eksempler på og beskrive fire ulike mestringsnivåer for hvert av ferdighetsområdene, bidro dette prosjektet til å stimulere en undervisningspraksis i tråd med ny tenkning på det historiedidaktiske området (Bøe, 1995). Rådet for videregående opplæring godkjente en alternativ variant av læreplan i historie i videregående skole for de skolene som deltok i HUP (Skram, 1992). Grunnleggende i prosjektet var en problemorientert undervisning som tok sikte på å utvikle elevenes historiefaglige kompetanse i tråd med de ulike ferdighetsområdene.

Eksempel på kompetansemål som har som målsetning å trene multiperspektivitet i K06:

7. årssteget:	presentere historiske hendinger gjennom å lage to fortellinger om same hendinga, sett fra ulike ståsteder
10. årssteget:	presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar
Vg2:	identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger
Vg3:	undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden
Vg3:	undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver

I Norge har den store fortellingen i historiefaget alltid vært den nasjonale diskurs (Telhaug & Mediås, 2003). *Verdenshistorien* har stort sett handlet om Vest-Europa og Nord-Amerika sett fra Norge. Problematikken omkring det nasjonale og/eller eurosentrisk/vestlige perspektivet i historiefaget er aktualisert gjennom samfunnsutviklingen de siste 20-30 årene. Globalisering og utviklingen av Norge til et fleretnisk samfunn må også få konsekvenser for historiefaget og historieundervisningen (Kjeldstadli, 2006). Faget – og lærerne – utfordres her av en dobbelt intensjon. På den ene siden står ønsket om å bringe videre kultur-arven og gi alle elever et minste felles kulturelt multiplum. På den andre siden ønsket om å åpne for andre perspektiv enn de tradisjonelle. I denne sammenhengen er det verd å merke seg at noen av kompetansemålene ikke nødvendigvis krever at et eurosentrisk perspektiv blir anlagt, som i dette eksempelet fra læreplanen for fellesfaget i videregående skole: *”forklare hvordan naturressurser og teknologisk utvikling har vært med på å forme tidlige samfunn”* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Vesentlig er at flere av kompetansemålene nettopp går ut på at elevene skal bevisstgjøres at det finnes forskjellige perspektiv på historiske hendinger, og at elevene skal øves opp i å mestre ulike perspektiv.

Oppøvelse av multiperspektivitet kan gi nye dimensjoner både til forståelsen av historiefaget – og for undervisningen. For mange lærere har elevgruppens kulturelle diversitet utgjort et problem for historieundervisningen. Elever med røtter utenom majoritetskulturen kan ha andre interesser og andre bakgrunnsforestillinger. Dette kan gjøre det vanskelig for disse elevene å tilegne seg kunnskap som framstilles som *sannhet*, når disse sannhetene kommer i strid med forestillingene i den egne kulturen. I Norge har samisk historie og kultur etter hvert fått en uomtvistet plass i læreplanverket. Norge har bestandig hatt etniske minoriteter, men i dag er det ikke bare de tradisjonelle etniske minoritetene som er representert i klasserommene. Knappt noe sted i Norge kan læreren gå ut fra at klassen har en enhetlig etnisk-kulturell bakgrunn. Fordi K06 letter på forestillingen om historie som den ene store autoritative fortellingen om fortiden (Lorentzen, 2005), kan disse elevene i stedet for å utgjøre en utfordring, tvert imot bli en kraftig berikelse. Elever med minoritetskulturell bakgrunn kan ha mulighet for lettere å fokusere andre synsvinkler på historiske hendelser og bidra til å se andre perspektiv. Intensjonen i K06 er at alle norske elever skal oppdage at mennesker kan framstille historien meget ulikt, spesielt hvis de har ulik etnisk, politisk, sosial eller kulturell bakgrunn – eller behov. Og elevene skal selv kunne framstille historiske hendinger ut fra forskjellige perspektiv. Dette er en intellektuell ferdighet som er en forutsetning for elevenes utvikling av *historiebevissthet*, det tredje nyskapende elementet i historielæreplanen.

4.3 Historiebevissthet i stedet for nedsivningsteori

Historiebevissthet er et nytt begrep i norske læreplaner. Både for å forstå begrepet og for å fatte betydningen av det i læreplanen, må en se nærmere på hva det avløser.

Nedsivningsteorien er egentlig ingen teori, bare en normativ modell for hvordan historiekunnskap overføres. Indirekte inneholder nedsivningsteorien også et pedagogisk program. Premiss er historismen; vitenskapelig produsert forskning avdekker sannheten om hva som skjedde i fortiden. Historien skal så bringes fra de akademiske miljøene gjennom lærerutdanningsinstitusjoner til lærerne og lærebøkene som tilpasser den og bringer den videre til elevene. Elevenes oppgave er å ta til seg sannheten og fastholde den. En revidert nedsivningsteori aksepterer også en sidekanal fra massemedia til elevene (Jensen, 1990):

Utviklet fra B.E. Jensen (1990).

Innenfor nedsivningsteoriens rammer har mang en historielærer slitt med elever som ikke tok til seg kunnskapen eller fordreide den. Bildene og fortellingene om fortiden kunne være annerledes hos folk flest enn det historikerne og lærerne ville at de skulle være. Slik ikke-akademisk historie betegnes gjerne som *folkehistorie*. Folkehistorie er ikke noen enhetlig fortelling, men dekker over et stort mangfold. Hos mange grupper er deres folkehistorie levende bilder og forestillinger om fortiden som gir gruppen identitet eller styrker selvbildet. Folkehistorie kan også oppfattes som et opposisjonsfenomen for grupper som ikke aksepterer de offisielle framstillingene. I Norge har det stort sett vært overensstemmelse mellom historievitenskapen, skolefaget historie og folkehistorien i to tidsrom. Den store fortellingen om nasjonen var en markant fellesforståelse hos historikerne, historielærerne og det store flertall i befolkningen i framdriften mot unionsoppløsningen (Grankvist, 1993). Tilsvarende var den et fundament for fellesskapsfølelsen under og etter andre verdenskrig, da arbeiderbevegelsen ble helt integrert i det nasjonale prosjektet.

Selv om nedsivningsteorien kan tjene som modell for kunnskapsoverleveringen i samfunn med bred enighet om historie blant forskere, lærere og befolkning, forutsetter den nettopp denne samklagen. Det er vanskelig å se noen slik enighet i dag. De fleste historiedidaktikere har stilt seg kritisk til den (Bøe, 2002; Lund, 2009), ikke minst fordi nedsivningsteorien inneholder oppfatninger av historiefaget som ikke kan aksepteres (Nielsen, 2006a). Allerede fra mellomkrigstiden har læreplanene hatt klar front mot tenkningen som ligger i nedsivningsteorien og den praksis som en slik tenkning medførte (Lund, 2009 s.57-73).

I den allmenne offentlighet lever imidlertid fortsatt forestillingen om historie som en sann, riktig fortelling om fortiden. I 2005 raste det flere opphetede mediedebatter om norske lærebøker for den videregående skole, blant annet om *Portal* fra Samlaget og om *Historie 1* og *Historie 2* fra Cappelen, som tydeliggjorde dette forholdet. Selv om de to debattene fokuserte på omtalen (eventuelt mangel på omtale) av ulike historiske hendelser, gjaldt begge det samme. Var historien ”riktig” framstilt? Eller var det mulig/ønskelig å lage en eneste ”riktig” framstilling? Helt i tråd med nedsivningsteorien forlangte initiativtakerne i diskusjonen om *Portal* en korrekt framstilling: ”Vi forventer et minimum av korrekt tolkning av de historiske hendelsesforløp i en lærebok.” (Frogg, Johnsen, & Volden, 2005a). Disse lærernes reaksjon på læreboka førte til en intens debatt, der Aftenposten på lederplass anklaget forlaget for historieforfalskning (Aftenposten, 2005). Noen historikere og historiedidaktikere forsvarte boka (Eriksen, 2005; Lund, 2005). Andre lærere gav uttrykk for at de så på ”[...] en slik lærebok som en inspirasjon i arbeidet med å få elevene til å utvikle kritisk og konstruktiv tankegang.” (Melby, Svenning, Folkenborg, & Olsen, 2005). Saken resulterte likevel i at forlaget, etter mye press, valgte å omredigere læreboka (Kaarbø, 2005).

I K06 er nedsivningsteorien ettertrykkelig forlatt. Likevel kan kanskje nedsivningsteorien sies å gi en god beskrivelse av mange elevers preforestillinger om historie og historiefaget i skolen. De forventer et fag hvor lærer og lærebok skal fortelle dem hva som er riktig tolkning av fortiden og at deres oppgave kun er å huske mest mulig av disse framstillingene. ”Vi har så mye å gjøre det siste året på videregående at vi ikke har tid til å tenke kritisk rundt lærebøker. Man forventer at det er riktig det som står der [...]” (Nikolaisen, 2005a). Rankes etterfølgere etterstreber objektivitet, men historieskrivning er ikke bare en objektiv vitenskap. Enhver framstilling av fortiden er en tolkning. Akademisk historievitenskap er en stor paraply som spenner over mange, til dels motstridende livssynsretninger. Ideologiene i bakhodene til historikerne og historieskriverne avgjør hvilke emner de berører, hvordan problemstillingene reises, hvilket kildemateriale som utnyttes og metodene som anvendes – og farger svarene som gis.

I stedet for bare å gjengi overleverte sannheter, krever K06 at elevene både skal kunne identifisere alternative historieverasjoner ut fra ulike ”ideologier” (i

vid betydning) – og at de selv skal kunne skape slike. Slike ferdigheter er fundament for det tredje nyskapende elementet i historieplanene i K06: *Historiebevissthet*.

Historiebevissthet er bare direkte beskrevet ett sted i K06, i omtalen av formålet med historie – fellesfag i videregående skole: "*Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.*" (Kunnskapsdepartementet, 2006a s.159). Historiebevissthet kan være et nytt – og litt vagt – begrep for noen historielærere. Opprinnelsen for begrepet var i Tyskland (Eikeland, 1999), men slik begrepet nå brukes i skandinaviske historiedidaktiske miljøer, er det vesentlig utformet i Danmark. I Norge er begrepet blitt sentralt i historiedidaktisk tenkning og gis noe ulikt innhold (Bøe, 2006; Eikeland, 2000; Knutsen, 2001, 2006; Lund, 2001). I kortform kan historiebevissthet forklares slik:

Ethvert individ tolker fortiden ut fra
sin forståelse av seg selv og sin samtid
og sine forventninger til framtiden

Samspillet mellom nåtidsforståelse, framtidsforventning og fortidstolkning er sentralt. Historiebevissthetsbegrepet fokuserer på at hvert enkelt individ, ut fra sine forutsetninger, selv konstruerer sin tolkning av fortiden, bevisst eller ubevisst – og at det er denne tolkningen som utgjør historie for dette individet. I realiteten betyr dette at ethvert menneske ut fra sin egenforståelse vil ha oppfatninger av fortiden som skiller seg fra andres oppfatninger. Individets tolkninger av fortiden kan endres over tid, ut fra hvilke endringer som finner sted i individets forståelse av seg selv og sin samtid og forventningene til framtiden.

Ut fra definisjonen framstår historiebevissthet som et skalabegrep som spenner fra det naivt ureflekterte til å være fullstendig klar over hvordan en selv tolker fortiden – og at denne tolkningen ikke nødvendigvis deles av alle andre. Ubevisst historiebevissthet lyder nokså merkelig på norsk, og jeg bruker begrepet *historieforståelse* når personen ikke er bevisst hvorledes vedkommende tenker historie (Skram, 1996, 2004). I historiebevissthetsbegrepet vil det da også ligge en metabevissthet om egen og andres historieforståelse (Knutsen, 2006).

I læreplanen for fellesfaget i K06 er historieforståelse og metode ett av to hovedområder som beskrives slik: "[...] *handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger.*" (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Tydeligst kommer dette fram i det tidligere siterte kompetansemålet etter Vg3: "*undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden*" (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Undervisning i tråd med dette, må ta sikte på at den enkelte elev bevisstgjøres hvordan han/hun tenker om fortiden – og at andre tenker annerledes – og å akseptere dette. Utviklingen av en elevs historie-

bevissthet har naturlig nok sammenheng med elevens oppøving av å mestre flere perspektiv og å være i stand til å kunne uttrykke standpunkter ut fra forskjellige ideologier.

Noen vil rygge tilbake i forferdelse over hva de oppfatter som relativisme. Men utviklingen av historiebevissthet er ikke relativisme i betydningen ”alt er like godt”, snarere tvert imot. Kravene til elevene om å kunne bygge opp og begrunne resonnementer med stringent indre logikk, vil heller øke. Og de må bli i stand til å skape parallelle resonnement ut fra ulike verdier. Utvikling av historiebevissthet innebærer heller ingen oppfordring til å gi avkall på verdier og normer. Tvert imot – impulsen er å bli bevisst og reflektere over hvilke verdier en selv har og hvilke normer og logikk en tenker etter når det gjelder fortiden – og om en virkelig ønsker å beholde disse normene og logikken. Samtidig må eleven innse at ikke alle andre tenker på samme måte og ut fra samme verdier som en selv – uten at de derfor kan ansees som ”dumme” eller ”onde”. Å akseptere at også den *Andre* har verdier og logikk, er en forutsetning for å behandle den *Andre* som ”fornuftig” og dermed være villig til å gå i dialog med en person hvis standpunkt en selv i utgangspunktet er uenig i (Habermas, 2001). Hvis eleven aksepterer at det også ligger grunner og begrunnelser bak de standpunkter han/hun selv ikke deler, kan det kanskje innebære at det legges spirer til toleranse og respekt som er nødvendig i et multikulturelt samfunn hvor globaliseringen blir stadig mer påtrengende.

4.4 Historiebruk og fellesminne

I nedsivningsteorien møtte den overleverte akademisk produserte historien motstand i *folkehistorie* (Grankvist, 1993). Folkehistorier er gjenstand for forskning innen flere vitenskapsgrener, som blant annet sosiologi, sosialantropologi og psykologi, omtalt i faglitteratur gjerne som *Collective Memory* (se for eksempel Alon, 1997; Assmann & Czaplicka, 1995). Men innen disse vitenskapene er det ikke fortiden i seg selv som er i fokus. Sentralt er hvordan bildene av fortiden, det som kan kalles *fellesminne* for en gruppe, blir skapt (Skram, 2004). Fokuset er på historiefortellingenes tilkomst og funksjoner for gruppene. Som grunnleggende for forskningsområdet kan regnes Halbwachs arbeider i mellomkrigstiden. Halbwachs undersøkte hvorfor forskjellige mennesker i ulike sosiale lag *husker* ulike ting fra samme begivenhet. Han framhever at *et fellesminne* skapes kontinuerlig i fellesskapene individet inngår i:

Society from time to time obligates people not just to reproduce in thought previous events of their lives, but also to touch them up, to shorten them, or to complete them so that, however convinced we are that our memories are exact, we give them a prestige that reality did not possess.

(Halbwachs, 1992 s.51)

Det er ikke begivenheten selv, men minnesgjennomgangene med familie, venner, nabolag, kolleger, meningsfeller og andre, som stadig gjenskaper, om-

former, og av og til nyskaper, de felles forestillingene om bestemte begivenheter. Begivenhetene som minnes er ikke nødvendigvis selvopplevde, hendingene kan ha skjedd for svært lenge siden, men så lenge de stadig gjenoppleves i gruppen, vil de fortsatt leve som *minner*. Et godt eksempel kan være omtalen og bruken av ”fedrene på Eidsvoll” i norske 17.-mai-taler. Fellesminne er et uttrykk for identitet og forestilt felleskap.

Dannelsen og forståelsen av fellesminne kan undersøkes både på individers personlige plan (Ricoeur, 1990) og på nasjons- og nasjonalstatsplanet (Wertsch, 1998, 2002). Undersøkelser av fellesminne tar gjerne utgangspunkt i et sosio-kulturelt eller sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Fortidsbildene i fellesminne kan oppfattes som konstruksjoner gjort av alminnelige mennesker, kollektivt eller individuelt, for å tjene behov disse menneskene har. Dette kan anskueliggjøres ved de ulike oppfatninger av en fotballkamp som kan komme til uttrykk hos rivaliserende supportergjenger. Deres fortolkninger av det som skjedde på banen vil kunne være svært ulike. Etter hvert som årene går og supporter-gjengene på sine stamsteder minnes og kommenterer kampen, kan den anta nye dimensjoner:

[...] historical memory is highly selective: It is not just that the details of historical events become less acute as time goes on. Rather, what is remembered or forgotten from the past is constantly being shaped by contemporary social processes, acts of state that commemorate certain events and not other, decisions by novelists and film makers to tell one kind of story and not another, and an amorphous set of collective social needs that draws on some elements from the past while leaving others dormant.

(Wineburg, 2000 s.321)

Fellesskap i tette grupper (religiøse, politiske, etniske, sosiale, økonomiske, slekts- og interessebaserte, osv.) kan skape fellesminner. Knutsen (2006) viser hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt. Nordgren gjør det samme når han peker på hvordan assyriske og syriske innvandrergupper i Sverige skapte ulike bilder av sin egen fortid ved å knytte an til høykulturer i Mesopotamia:

Den assyriska och syrianska diasporan har utvecklat berättelser som hanterat såväl interna konflikter som relationer till de forna hemländerna och det svenska samhället. De har förändrats av de utmaningar man uppfattat att man ställts inför och av omgivningens påverkan. I kommunikationen med läsarna har en historiekulturell praktikk byggts upp. Med hjälp av kollektiva expertberättelser har en kanon av centrala historiska händelser utkristalliserats. Begreppsbruket har format en intertextuell meningsingskultur. Dessa enskilda berättelser formar en metahistoria som strukturerar förståelsen av diasporans villkor.

(Nordgren, 2006 s.215)

Sammen med historiebevissthet kan forståelse av fellesminnenes funksjon bidra til å forklare folkehistorie – og gi pekepinner om hvorfor det til tider er

vanskelig å nå fram til en del elever. Samtidig åpner K06 for å bevisstgjøre elevene om at ”historie” også kan være lagd av grupper for å dekke sine behov, for å skape mening med tilværelsen og for å forstå seg selv – og for å overføre sin forståelse til andre. Med den bevisstheten åpnes det kanskje også for at elevene kan forstå mer av sine medmennesker. Når et fellesminne tegner bilder av fortiden som konkurrerer med de akademiske versjonene, vil dette framstå som folkehistorie for læreren. De forestilte fellesskapenes bevisste eller ubevisste produksjon og bruk av fellesminnet, er en del av historiefaget i K06, først og fremst i videregående skole. Her er noen eksempel:

4. årssteget:	forklare kvifor ein feirar 17. mai og 6. februar og fortelje om nasjonaldagane til andre land
7. årssteget:	bruke historiske kart og framstille oppdagingsreiser som europearar gjorde, skilde kulturmøte og samtale om korleis dei ulike kulturane opplevde møtet
10. årssteget:	presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar
Vg2:	identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger
Vg3:	drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger
Vg3:	gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringen av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden

Et fellesminne kan ha politiske implikasjoner. Historieframstilling er ikke bare å beskrive fortidens virkelighet, det er også i høyeste grad en aktivitet som er virkelighetsskapende i nåtiden (Nordgren, 2006 s. 213). Sterke grupper vil gjerne forsøke å prege samfunnets offisielle oppfatning av fortiden, til fortrengsel for andre tolkninger. Utslag av dette kom klart fram under Sovjetepoken i møter med østeuropeiske historielærere på internasjonale kongresser. Historietimene deres kunne oppleves som absurde ritualer når både lærer og elever med overbevisning måtte legge ut om fortiden og ingen trodde på det de selv eller andre sa. I kommunistblokken forsøkte statene å tvinge bestemte oppfatninger av fortiden på befolkningen – uten å lykkes i synderlig grad. Den offisielle historiefortellingen var til offentlig bruk, mens ”anekdoty”, som signaliserte helt andre sannheter, florerte i den private sfæren (Wertsch, 1998). Befolkningen utviklet det Ahonen kaller ”double consciousness” (Ahonen, 1992). Wertsch (1998) viser hvordan det i Estland, som uttrykk for motstad, ble utviklet en uoffisiell nasjonal historiefortelling.

Offisielle påbud om korrekt historietolkning eksisterer fortsatt – og ikke bare i autoritære eller totalitære stater. I Norge i dag har de fleste samfunnsborgere full forståelse for at det i Tyskland er forbud mot Holocaust-fornektelse, det anses som en politisk nødvendighet. Men hva når det franske parlament og Senatet i USA og den svenske Riksdagen fastslår at armenerne ble utsatt for folkemord i mellomkrigstiden? Og det er strengt forbudt å hevde det samme i

Tyrkia? Skal nasjonalforsamlingene vedta historiske sannheter? Kampen om ”sann historie” er mer enn akademiske øvelser.

4.5 Kontrafaktisk historie

Nok en nyhet ved læreplanene skal også framheves ganske kort. For første gang i en norsk læreplan står det eksplisitt at elevene skal arbeide med kontrafaktisk historie, både i grunnskole og i videregående skole:

kompetansemål etter 10. årssteget	kompetansemål etter Vg3
finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis	finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendingene ikke hadde funnet sted

Kontrafaktisk historie er det som ikke skjedde, men som kunne ha skjedd (Sørensen, 2005). I historieundervisningen er det ikke tale om ørkesløse fantasi-utlegginger eller ville spekulasjoner om hvordan verden var blitt dersom Caesar hadde forsvart seg med laserpistol mot overfallsmennene i Senatet. I stedet vil det være et nyttig hjelpemiddel for å få elevene til å oppdage komplekse knipper av årsaksfaktorer og å identifisere drivkrefter. Samtidig skal de anvende kausal-logikk for å se hvordan samfunnet kunne utvikles hvis en faktor ble endret eller fjernet, mens de andre ble beholdt. Når elevenes valg skaper et annet hendelsesforløp enn det som reelt skjedde, kan sammenligningen mellom de to ”virkelighetene” gi elevene verdifull innsikt:

We picture ourselves avoiding past blunders, or committing blunders we narrowly avoided. Nor are such thoughts mere day-dreams. Of course, we know perfectly well that we cannot travel back in time and do these things differently. But the business of imagining such counterfactuals is a vital part of the way in which we learn. Because decisions about the future are – usually – based on weighing up the potential consequences of alternative courses of action, it makes sense to compare the actual outcomes of what we did in the past with the conceivable outcomes of what we might have done.

(Ferguson, 2003 s.2)

For læreren er dette en oppfordring til og en legitimering av større bruk av kreative undervisningsformer, for eksempel simuleringer og andre utradisjonelle teknikker (Skram, 2008).

5. utfordringer for historieundervisningen

5.1

Et vedvarende problem for historielærere kan være elever som ikke tar til seg de ønskede oversikter og kunnskaper, eller ikke har interesse for faget (Yarema,

2002). Dette er også i overensstemmelse med min erfaring som lærer og lærerutdanner for norske forhold. Mange dyktige lærere har slitt med å tilrettelegge gode oversikter og å lage spennende og dramatiske framstillinger av historiens gang. Dette er helt i tråd med klassisk meddelende undervisning innenfor konteksten av nedsivningsteorien. Kanskje deler av problematikken omkring elevenes manglende interesse og læring kan skyldes begrensningene i hva som kan oppnås med meddelende undervisning? Kritikken av læringseffektiviteten av den meddelende undervisningen er gjennomgående ganske sterk, spesielt i USA (Kelly & VanSledright, 2005; White, 1995). Motstykket til meddelende undervisning er problemorientert undervisning (Dewey, 1938). I problemorientert undervisning stilles elevene overfor oppgaver som de bare kan løse ved å sanke informasjon og vurdere denne kritisk og selv resonnere seg fram til svar. Poenget er at oppgaven skal være utformet slik at elevene ikke bare kan grave i sin hukommelse eller lærebok eller søke på internett for å finne svaret, da er det tale om ”fasitspørsmål”. For at oppgaven skal fungere problemorientert for elevene, må læreren kjenne elevenes nivå og være bevisst hva elevene skal lære. Oppgaven må være overkommelig for elevene, men slik at de må strekke seg litt lenger intellektuelt – inn i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Neste oppgave må la elevene ta i bruk erfaringene om framgangsmåter og tenkning fra forrige oppgave og så strekke seg enda litt lenger. Opplæringen får da en sammenheng og elevene vil få en naturlig progresjon i kompetanseutviklingen etter som de mestrer høyere ferdighetsnivåer. Forskning i USA viser at det er større håp om at også læringen av kunnskap blir varig:

Third, having individuals use multiple sources – even segments of several secondary accounts – and write argumentative essays constitutes a combination of procedures that helps to maximize processing. When students’ perceptions of the writing task included the need to integrate information from multiple materials into an argument with two sides, the students were more likely to transform and integrate the presented information. Moreover, in doing so, students developed better causal models of the potato famine and a better understanding of its causes, as evidenced by their better performance on the inference verification and principle identification tasks. Furthermore, the development of their own complex causal models allowed students to see the bias in another account.

(Voss & Wiley, 2000 s.387)

Med den kraftige understrekningen K06 har på elevenes tilegnelse av operativ kunnskap og referanserammer og oppøvelse av intellektuelle ferdigheter i historiefaget, øker kravene til undervisningen. For historielærerne representerer K06 store utfordringer, men også store muligheter. Meddelende undervisning vil neppe kunne virkeliggjøre intensjonene i historieplanene i K06. St.meld. 30 understreker at: *”Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever og læringer settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse.”* (UDF, 2003-2004 s.31). Her hviler det et stort ansvar på skoleeier om å oppmuntre til og å legge forholdene til rette for problemorientert

undervisning i historie. Igjen melder behovet seg for etterutdanning og oppdatering av historielærerne. K06 åpner for stor grad av frihet til det lokale læreplanarbeidet: *”Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles arbeid med planer for opplæringen.”* (Kunnskapsdepartementet, 2006d s.10). På mange skoler er det forsøk med ulike strukturelle og administrative ombygninger av undervisning. Det å utvikle lokale læreplaner omfatter også å bestemme arbeidsmåter (UDIR, 2006). Urovekkende er det at noen av disse løsningene ser ut til å gå i retning av plenumsforedrag for et stort antall elever. Dette kan kanskje være økonomisk besparende, men er neppe særlig læringseffektivt for å øve opp intellektuelle ferdigheter.

5.2 Virkeliggjøring av intensjonene

Tre grupper har betydning for virkeliggjøringen av intensjonene for historiefaget i K06: Forlagene, skoleeierne og lærerne. Håpet er at forlagene utvikler undervisningsmaterieell som legger til rette for den type undervisning som nå kreves. Det er kommet nye lærebøker, men tradisjonelt har forlagene vært forsiktige med radikale omlegginger. Så langt er det ikke påfallende endringer å spore i tekst eller oppgavetyper. Men en nylig analyse av en lærebok indikerer en positiv tendens i trening av historiefaglige ferdigheter hos lærebokforfattere (Reicenberg & Skjelbred, 2010). En stor nordisk surveyundersøkelse, viser likevel at lærerne mener at lærebøkene i historie i første rekke gir en faktabasert oversikt (Helgason, 2010).

Historielærerne får som vanlig den umiddelbare utfordringen. Nytenkningen som er nedfelt i historieplanene i K06, setter opp høye mål for elevenes læring. Utfordringene er større enn ved tidligere læreplanskifter og mulighetene for at disse historieplanene ikke blir realisert, er meget reelle. Det er et krevende arbeid å omsette læreplanens intensjoner i undervisning som skaper den ønskede læring. Avstanden mellom ideal og virkelighet har eksempelvis gitt tidligere læreplaner økenavn som *”Over Ævne”*. Hvilken innflytelse de nye historieplanene vil få i praksis, gjenstår å se. May-Britt Ohman Nielsen har pekt på det paradoksale at læreplanene allerede siden 1939 har forutsatt at historieundervisningen ikke skal være at *”[...] elevene leser en versjon eller framstilling av et historisk forløp i en lærebok for deretter å gjengi så mye som mulig av det de husker av denne versjonen [...]”* (Nielsen, 2006a s.147). Et spesielt moment kan kanskje medvirke til at viktige impulser i K06s intensjoner får gjennomslag i undervisning: Eksamensformen. I de tidligere læreplanene fantes det alternative eksamensformer, men mest brukt var den tradisjonelle: Eleven ved eksamensbordet trakk et emne og skulle så redegjøre for dette. Historiefaget har fremdeles en muntlig eksamen, men eleven skal nå ha forberedelsestid. Det vil si at eleven får oppgitt emnet inntil 48 timer før eksaminasjonen. Eleven, eller elevene, hvis det er gruppeeksamen med to eller flere elever, skal selv formulere problemstilling innenfor emnet, søke informasjon og bedømme pålitelighet og relevans av denne. Deretter forberedes den muntlige framstillingen for faglærer

og sensor. Etter eleven(e)s framstilling, kan eksaminatorene spørre om hvordan det ble søkt etter informasjon og hvilke prinsipper som ble benyttet for å trekke slutninger.

Selv om det ikke er forskningsmessig belagt, er det rimelig å anta at det vil være en påvirkningssammenheng mellom eksamensform og prøveutforming og undervisningen. Fordi kriteriene for bedømmelse ved eksamen nå fokuserer på ferdighetsanvendelse, er det mulig at dette vil påvirke utformingen av prøver gjennom skoleåret. For noen skoleeiere er sammenhengen klar: *"Gjennomføringen av lokalt gitt eksamen skal bidra til at: [...] – det er samsvar mellom elevane sine arbeidsmåtar gjennom året og korleis elevane blir prøvde til eksamen"* (Hordaland Fylkeskommune, 2009). Påstanden om tilnærmet samsvar mellom eksamensform og daglig undervisning, er et normativt utsagn. Også noen av læremiddelprodusentene uttrykker det samme: *"Det skal være samsvar mellom eksamensform og undervisningen gjennom skoleåret, slik at du ikke får en oppgavetype til eksamen du ikke har arbeidet med tidligere."* (Samlaget, 2007). Ut fra egne erfaringer som lærer og lærerutdanner vil jeg anta at noen lærere vil la eksamensformen innvirke på undervisningsoppleggene de lager. Jeg vil videre også anta at de også vil ha eksamensformen in mente når de lager prøver. Dette kan oppsummeres som en enkel normativ formel: $E \approx P \approx U$, altså at det for disse lærerne vil være et ønske om tilnærmet samsvar mellom eksamensform, prøveform og daglig undervisning. I stedet for reproduserende kunnskapsprøver, kan vekten legges på oppgaver som fordrer at elevene anvender ferdigheter samtidig som de har adgang til relevant informasjon (for eksempel lærebøker). Slike prøver vil knytte an til problemorientert undervisning som tar sikte på å utvikle ferdighetene elevene trenger nettopp for å mestre prøvene og eksamen (COE, 2006).

6. Oppsummering og implikasjoner

6.1 Dyktiggjøre og bevisstgjøre

I innledningen til artikkelen formulerte jeg noen spørsmål om de nye historieplanene i Kunnskapsløftet. Spørsmålene fokuserte på nye innholdsmessige trekk ved faget sett i et fagplanhistorisk lys og på planenes potensial for å møte utfordringer som historiefaget og står overfor i dag. I artikkelen har jeg vist at planene inneholder trekk som kan karakteriseres som nye: En gjennomgående progresjon, multiperspektivitet og et fokus på historiebevissthet og historiebruk. Videre har jeg tatt opp hvordan planenes fokus på intellektuelle ferdigheter og operativ kunnskap stiller undervisningen overfor nye muligheter og nye utfordringer.

På denne bakgrunn mener jeg å kunne si at K06 åpner for en fornyelse av skolenes historiefag. Programmet for hva elevene skal lære er tydeliggjort. Fremdeles skal elevene tilegne seg kunnskap og referanserammer. Samtidig er

metodetenkningen i vitenskapsfaget historie for alvor kommet inn i skolefaget ved den økte og klargjørende vekten på elevenes oppøving av intellektuelle ferdigheter. Disse intensjonene for utvikling av elevene kan uttrykkes i ordet *dyktiggjøre*.

Jeg mener det er grunnlag for å si at K06 sprenger noen gamle grenser og åpner for nye metaperspektiver i skolenes historiefag. De nye feltene som inkluderes i faget, intenderer at elevene skal skaffe seg innsikt i hvordan de selv forstår og tenker og bruker historie – og hvordan andre forstår og tenker og bruker historie; dette handler om å *bevisstgjøre*.

Den historiefaglige kompetansen som kommer klart fram i nyskapningene i læreplanene for historie i K06, finner vi også i Europarådets anbefalinger om historieundervisning fra 2001. Her nevnes utvikling av "*intellectual ability to analyse and interpret*" basert på "*multiperspectivity*". Det legges vekt på elevenes "*critical faculties*", "*development of curiosity and the spirit of enquiry*" og på "*critical study of misuses of history*" (Council of Europe Committee of Ministers, 2001). Dette viser at vesentlige impulser fra nyere internasjonal historiedidaktisk tenkning er til stede i de norske læreplanene. Norge er dermed med i en felleseuropeisk utvikling.

6.2 Historiefaget som *Bildungs*-prosjekt?

Dannelse har vært et vesentlig aspekt ved historiefaget i skolen, fra faget ble skapt og fram til 1970-årene. Det nasjonale prosjektet fordret at skolefaget historie skulle oppdra allmuen og skape oppslutning fra borgere med felles idealer og innsatsvilje (Lorentzen, 2005). I seg selv er dette fenomenet et sterkt vitnemål om kraften i et fellesminne – og hvordan beretningen om fortiden kan brukes politisk. Som Helge Jordheim peker på i sin artikkelserie om *Dannelse* i Morgenbladet i juli og august 2008, høres begrepet *dannelse* ut som en gjenklang fra et forsvunnet besteborgerskap i dagens norske kulturdebatt og i skolepolitikk (Jordheim, 2008). *Dannelse* gir lett assosiasjoner om pene manerer og takt og tone. I dag skal skolegang tilføre elevene læring som er instrumentell – som kan brukes. Ved å ta til seg læring skal elevene utvikle seg slik at de blir i stand til å delta som voksne i samfunnet. Fjeldstad og Mikkelsen understreker at formålsteksten i læreplanen i samfunnsfaget synliggjør et tydelig dannelsesmandat: "*Dannelsen formuleres her i et dobbelt perspektiv: tenksom og erkjennende kunnskapssøking sammen med instrumentell og deltakende problemløsning.*" (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008 s.131) Med sine intensjoner om å dyktiggjøre og bevisstgjøre elevene har historiefaget potensial til å bidra til en slik dannelse.

Men det er en ytterligere dimensjon i historiefaget i K06. Grunnideen i *Bildungs*-tenkningen er at individet skal relatere seg selv til den ytre verden. Ved å forholde seg til noe som er høyere/bedre enn en selv, ta det inn over seg og inkorporere det som inspirasjon, kan individet forstå seg selv og forbedre seg selv. *Bildungs*-ideen er å åpne for en systematisk utvikling av den indre skaper-

kraften. For Humboldt var historie en del av den ytre verden. Det klassiske Athen gav ham ideer om statsforfatning, kunst og filosofi. Ideene og idealene skulle ikke slavisk kopieres, det blir bare etterligning. Men ideene og idealene kan gi impulser som beriker individets tenkning og utvikler den. Tenkningen vil virke tilbake på ideene og idealene og også forfine dem. Ved en stadig indre dialog vil individet kunne foredle seg selv:

He transports himself, as it were, into nature itself; and it is in the highest sense true that each man perceives the beauty and abundance of the outer world, in the same degree as he is conscious of them in his own soul. How much closer must this correspondence become between effect and cause – this reaction between internal feeling and outward perception – when man is not only passively open to external sensations and impressions, but is himself also an agent?

(Humboldt, 1993 s.276)

Det er mulig å se konturene av en slik selvutviklingsprosess i kompetansemålene for det nye historiefaget. Hvis intensjonene for faget i skolen blir oppfylt, kan elevene bli bevisste sin egen og andres historieforståelse og -tenkning. Da vil også elevene ha muligheter til å kunne vokse som mennesker. Da kan historiefaget bli et *Bildungs*-prosjekt for eleven.

Perspektivene som skisseres her, åpner for nye forskningsperspektiver. Vi vet i dag lite om hvordan norske historielærere forstår sin oppgave og hvordan de underviser. Behovet for historiedidaktiske klasseromsstudier er påtrengende, ikke bare i Norge, men også i resten av Norden (Schüllerqvist, 2004).

Implementeringen av intensjonene i historiefaget i K06 fortjener å bli fulgt nøye. I England førte gjennomføringen av den radikale omleggingen, som fant sted med SHP, til systematiske undersøkelser av elevenes læring i det ”nye” historiefaget (Shemilt, 1980). I Norge vil det være påtrengende å finne ut hvordan vekten i læreplanene på intellektuelle ferdigheter som multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk gir seg utslag i undervisningen og i elevenes læring. Operasjonaliseringen av historiebevissthetsbegrepet både i undervisningssammenheng og ellers i samfunnet, er et sentralt felt i europeisk historiedidaktisk forskning (Eikeland, 2004a, 2004b; Knutsen, 2006; Kölbl & Straub, 2001; Poulsen, 1999; Skram, 1996). I Norge må det særlig undersøkes hvordan elevene opplever faget og hvilken relevans faget har for dem personlig. Vil realiseringen av læreplanene i K06 bidra til at elever blir dyktiggjort og bevisstgjort? Dette er empiriske spørsmål som framtidig historiedidaktisk forskning kan kaste lys over.

Referanser

Aftenposten. (2005, 02.02). Historieløs historiker. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/article960692.ece>

- Ahonen, S. (1992). *Clio sans uniform*. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia.
- Alon, C. (1997). Collective Memory and Cultural History: Problems of Method. *The American Historical Review*, 102(5), 1386-1403.
- Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique* (65), 125-133.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- COE. (2006). *History education in Europe. Ten years of co-operation between the Russian Federation and the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe Committee of Ministers. (2001). Adopted Recommendation Rec: Europarådet.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills. A distracting dichotomy. I J. Arthur & Phillips (red.), *Issues in History teaching*. London: Routledge
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, 22 (3), 221-238.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company
- Simone Lässig
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Eikeland, H. (2000). *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet* (Notat No. 6). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, H. (2004a). *Historieundervisning og interkulturell læring: en analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole* (No. 82-7860-128-3). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, H. (2004b). *Norske lærebøker i historie som redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess*. (No. 9). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Engelien, K., & Skram, H. F. (2009). Å tenke historie og å skape historie. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor - adjunkt - lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2 utg., s. 273-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, H. M. (2005, 02.02). Forsvarer lærebok. *Aftenposten*.
- Ferguson, N. (2003). *Virtual history*. London: Pan Books.
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22(4), 81-100.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse - konvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid (red.), *Fag og dannning - mellom individ og fellesskap* (125-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frogg, S., Johnsen, I., & Volden, J. (2005a, 30.01). Lærebok i historie er en skandale. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article958938.ece>
- Frogg, S., Johnsen, I., & Volden, J. (2005b, 08.02.). Moderne lærebokskriving og bortforklarende tåkeprat. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article964826.ece>

- Grankvist, R. (1993). Den norske historiesirkelen som nationsbygger - Et fagdidaktisk eksempel for nye stater i Europa? I S. Ahonen (red.), *Historiedidaktik i Norden 5*. København: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for historie og samfunnsfag.
- Habermas, J. (2001). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. I C. Henriksen (red.), *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory, The Heritage of Sociology* The University of Chicago Press.
- Hansen, A. S. (2006). Nye læreplaner i historie. *Fortid, 1*.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Helgason, O. (2010). Critical Thinking and the Textbook in History: and Odd Couple? In o. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries?* Göttingen: V&R unipress.
- Hordaland Fylkeskommune. (2009). *Retningslinjer For Lokalt Gitt Eksamen 2009*. Hentet 14.1.2011 fra <http://www.hordaland.no/upload/Oppl%C3%A6ring/Dokument/Rettleiingar/Retningslinjer-202009.pdf/>.
- Humboldt, W. v. (1993). Of the Individual Man, and the Highest Ends of his Existence. I J. W. Burrow (red.), *On the Limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Jensen, B. E. (1990). Historie i og utenfor skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? I S. Ahonen, N. Gruveberger, K. G. J. Gustafson, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 4* (s. 129-167). Kalmar: Högskolan i Kalmar
- Jordheim, H. (juli-august 2008). Dannelse - artikkelserie. *Morgenbladet*.
- Kelly, T., & VanSledright, B. (2005). A Journey toward wiser Practice in the Teaching of American History. I E. A. Yeager & O. L. Davis (red.), *Wise Social Studies Teaching in an Age of high-stakes Testing: Essays on Classroom Practices and Possibilities*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Kjeldstadli, K. (2006). Verdenshistorie - hvorfor og hvordan? *Fortid* (3).
- Knutsen, K. (2001). *Å utvikle historiebevisssthet i skolen: intensjoner i og tilrettelegging av læreplan, lærebøker og undervisningspraksis*. (Hovedoppgave). Universitetet i Bergen.
- Knutsen, K. (2006). *Historier ungdom lever: en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- KUD. (1959). *Undervisningsplaner for den høgre almen skolen etter lov av 10. mai 1935*.
- KUD. (1976). *Læreplan for den videregående skole - Felles allmenne fag: Samfunnsfag*.
- KUF. (1994). *Læreplanverket for videregående opplæring (R94)*.
- KUF. (1996). *Læreplan for videregående opplæring i eldre historie og nyere historie i felles allmenne fag*.
- KUF. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *St.meld.nr. 30 Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Læreplan i historie og filosofi - programfag*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006d). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - midlertidig utgave*.
- Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum: Qualitative Social Research* 2(3), Art. 9.

- Kaarbø, A. (2005, 01.02). Forlaget fjerner sammenligning. *Aftenposten*.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I M. S. a. B. Donovan, J. D. (red.), *How Students Learn History in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 -2000*: Abstrakt forlag AS.
- Lund, E. (2001). Samfunnsfag. I S. Sjøberg (red.), *Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (pp. s. 295-338). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, E. (2005, 03.02). Skandaløse lærebøker - eller smertefull oppdatering? *Aftenposten*.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (3 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Melby, O., Svenning, G. Å., Folkenborg, H., & Olsen, E. (2005, 10.02). "Portal" som inngang til fremtiden. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article966612.ece>
- Mortensen, M. B., & Øhlenschläger, T. (2004). *Kongerække eller rundbordspædagogik - en undersøgelse af debatten om historieundervisningen i gymnasiet*. (Rapport). Roskilde Universitet.
- Nielsen, M.-B. O. (2006a). Historiedidaktikk, et allstedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland* (s. 146-162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, M.-B. O. (2006b). Intet nytt fra lærebokfronten - del 1. *HIFO-nytt*, (1), 5-11.
- Nielsen, M.-B. O. (2006c). Intet nytt fra lærebokfronten - del 2. *HIFO-nytt*, (2), 33-38.
- Nikolaisen, P.-I. (2005a, 01.02). Blander nazisme og demokrati. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/forbruker/jobbogstudier/studier/article959919.ece>
- Nikolaisen, P.-I. (2005b, 25.11.). De siste som lærer om verdenskrigene? *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1164476.ece>
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstad University, Faculty of Arts and Education,.
- NRK. (2005, 25.11). Ny læreplan i historie, *Dagsnytt 18*. (Radioprogram). Norge: NRK.
- Parkes, R. J. (2007). Reading History Curriculum as Postcolonial Text: Towards a Curricular Response to the History Wars in Australia and Beyond. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 383-400.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- QCA. (1999). *National Curriculum - History key stage 1 & 2*. Hentet fra <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/history/index.aspx>.
- QCA. (2008). *National Curriculum - History key stage 3*. Hentet fra <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/history/index.aspx>
- Reichenberg, M., & Skjelbred, D. (2010). "Critical Thinking" and Causality in History Teaching Material: an Analysis of how the French Revolution Is Presented in a Norwegian and a Swedish History Textbook for Junior High School. I O. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: V&R unipress.
- Ricoeur, P. (1990). *Time and Narrative I-III*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Samlaget. (2007). Eksamen. *Portal*. Hentet fra <http://portal.samlaget.no/menypunkt.cfm?lid=1&mpid=2192>
- SCH. (1976). *A new look at history*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Schüllerqvist, B. (2004). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Seim, J. (2006, 12.01). Historieplan provoserer fortsatt. *Aftenposten*.

- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study ; Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Skram, H. F. (1992). "Historieundervisningsprosjektet" HUP. *Skolen i Norden*, 1, 8-11.
- Skram, H. F. (1993). Indoktrinering eller ideologibeherskelse? Politisk oppdragelse i norsk læreplantenkning. I S. Ahonen, B. E. Jensen, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Larsen, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 5. Nordisk konference om historiedidaktik. Løjt. 1993* (s. 135-144). København: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for historie og samfundsfag
- Skram, H. F. (1996). *Noen tanker om historiebevissthet, historieforståelse og muligheten for at historieundervisningen kan fungere emansipatorisk*. I *Historiedidaktik i Norden 6 : nordisk konferens om historiedidaktik*, Tammerfors. I S. Ahonen, B. E. Jensen, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Larsen, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 6. Nordisk konferens om historiedidaktik. Tammerfors. 1996* (s. 59-64). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Skram, H. F. (2004). Tre posisjoner til fortiden. Historie fra observert fenomen til konstruert selvforståelse eller valgt virkelighetstolkning. Upublisert essay. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Skram, H. F. (2008). For første gang i skolen: Kontrafaktisk historie. *Fortid*, 2.
- Symcox, L., & Wilschut, A. (red.). (2009). *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Sørensen, Ø. (2005). *Historien om det som ikke skjedde: kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- UDIR. (2006). *Veiledning - Lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58425&epslanguage=NO>
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction. I P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. M. (1995). How Thematic Teaching can transform History Instruction. *The Clearing House*, 68(3), 160-162.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. I P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yarema, A. E. (2002). A Decade of Debate: Improving Content and Interest in History Education. *The History Teacher*, 35(3), 389-398.

¹ Læreplanen i samfunnsfag er en av de gjennomgående planene i K06. Historie inngår der som fag i grunnskolen med kompetansemål for 4., 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet,

2006d). For videregående opplæring foreligger flere planer: Læreplan i historie – fellesfag i studieforbedrende utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og Historie – fellesfag påbygging til generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006a), 112 t og 140t varianter. I tillegg kommer det nye programfaget historie og filosofi (Kunnskapsdepartementet, 2006c).

² Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram har 169 årstimer fordelt med 56 (Vg2) og 113 (Vg3) årstimer (à 60 min.). Planen for påbyggingsåret (Vg3) finnes i to varianter, henholdsvis med 140 og 112 årstimer.