

# Inngang til læring og historieforståelse

En analyse av læringssyn og virkelighetsbilde i historielæreverket *Portal*

Hanne Rygh Holter

Masteroppgave i nordisk, særlig norsk språkvitenskap  
Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Universitetet i Oslo  
Våren 2007

## Forord

Denne oppgaven ville aldri kommet i trykk hvis det ikke var for den glimrende hjelpen jeg har fått underveis i arbeidet. Jeg vil si takk til min veileder Johan L. Tønnesson som har hjulpet meg med alle ledd i oppgaven. Du har holdt motivasjonen min oppe og geleidet meg gjennom hele den prosessen det er å skrive en stor oppgave. Uten din hjelp ville jeg vært fortapt bak utsettelse og unnskyldninger.

Jeg vil også takke Samlaget for samarbeidet. *Portals* forfattere og særlig redaktør Wenche Fossen har tatt i mot meg, skaffet meg den informasjonen jeg har hatt behov for, og samtidig stilt seg åpne for faglig kritikk.

Min mor, Helle Holter, har brukt mange timer på språkvask og korrektur de siste dagene før innlevering og kommet med verdifull kritikk. Det har jeg satt stor pris på!

I tillegg vil jeg si takk til mine venner og medstudenter Ingunn Wikheim, Kjell-Olav Hovde, Guro Fløgstad og Kristin Andvik Hoaas, som har hjulpet meg med små og store problemstillinger, og vært gode lesere av oppgaven min.

Hanne,

Oslo, 24. april, 2007

## Innhold

Forord .....	1
Innhold .....	3
Sammendrag .....	5
DEL I .....	6
1 Innledning .....	6
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Utgangspunktet .....	8
1.4 Forskningskontekst .....	9
1.5 Disposisjon .....	10
2 Kommunikasjons- og tekstteori .....	12
2.1 Kommunikasjonsmodeller .....	12
2.1.1 Rørmodellen .....	13
2.1.2 Autokommunikasjonsmodellen .....	14
2.2 Dialogisitet og intertekstualitet .....	15
2.3 Flerstemmighet .....	16
2.4 Modelleser og intensjonalitet .....	18
2.5 Tekst og virkelighet .....	21
2.5.1 Epistemologi .....	21
2.5.2 Metakommunikasjon .....	22
2.5.3 Det subjektive i språket .....	23
2.6 Oppsummering .....	25
3 Skolen og læremidlene .....	26
3.1 Kunnskapsforståelse i læreplan .....	26
3.2 Pedagogisk forskning .....	27
3.3 Danning .....	27
3.4 Læremidlers sterke posisjon i skolen .....	30
3.5 Hvordan kommuniserer teksten? .....	32
3.6 Den multimodale teksten .....	34
3.7 Oppsummering .....	34
4 Det historiedidaktiske idealet .....	36
4.1 Objektivitet i historiefaget .....	36
4.2 Politiske føringer .....	37
4.3 Historiedidaktisk forskning .....	38
4.4 Oppsummering .....	41
DEL II .....	42
5 Metode og materiale .....	42
5.1 Korpus .....	42
5.2 Samarbeidet med Samlaget .....	44
5.3 Tekstanalyse .....	45
5.4 Konstruksjon og interaksjon .....	46
5.4.1 Aktører i teksten .....	46
5.4.1.1 To ”virkeligheter” .....	47
5.4.2 Vitenskapsbilder .....	48
5.4.2.1 Problemer ved bruk av vitenskapsbildene .....	51
5.4.2.2 Vitenskapsbildene i denne oppgaven .....	53
DEL III .....	55
6 Læreverkets bilder av vitenskap .....	55
6.1 Vitenskapsbildene i tekstutdragene .....	55

6.2	Variasjon mellom kapitlene .....	58
7	Analyse av tekstens aktører .....	60
7.1	«Imperialisme og stormaktspolitikk» .....	60
7.1.1	Beskrivelse av teksten .....	60
7.1.2	Den eksplisitte fortelleren .....	60
7.1.3	Den implisitte fortelleren .....	63
7.1.4	Motstemmer .....	64
7.1.5	Historiske aktører .....	65
7.1.6	To elevtyper som modelleres i teksten .....	66
7.1.7	Oppsummering .....	69
7.2	Kapittel 19: «Okkupasjonstid» .....	71
7.2.1	Beskrivelse av teksten .....	71
7.2.2	Aktørene representert gjennom ulike tidssjikt .....	72
7.2.3	Fra det enkle til den komplekse .....	73
7.2.4	Metakommunikasjon .....	76
7.2.5	Polyfoni? .....	77
7.3	Kapittel 15: «Rikdom og fattigdom» .....	79
7.3.1	Beskrivelse av kapitlet .....	79
7.3.2	En tydelig fortellerstemme .....	79
7.3.3	Stemmer fra historikere .....	81
7.3.4	En multimodal tekstforståelse .....	82
7.3.5	Stemmer fra historiske aktører .....	84
7.3.6	Læringsvirkeligheten .....	85
7.3.7	Aktører og perspektiv .....	86
7.3.8	Oppsummering .....	87
8.	Verket som helhet .....	88
8.1	Oppsummering og sammenlikning av de tre kapitlene .....	88
8.2	Kunnskapssyn i verkets struktur .....	90
8.3	Hva sier Samlaget? .....	91
Del IV	.....	93
9	Avslutning .....	93
9.1	Oppsummering av teori og metode .....	93
9.2	Funn .....	95
9.2.1	To motstridende trekk i konteksten .....	97
9.3	Ideer til videre forskning .....	99
Litteraturliste	.....	101
Vedlegg 1: Analyseskjemaer	.....	105
Vedlegg 2: Intervjureferat	.....	119
Vedlegg 3: Tekstene	.....	122

## **Sammendrag**

Denne oppgaven tar for seg læringssyn og virkelighetsbilde i historielæreverket *Portal*.

Oppgaven tar utgangspunkt i to ulike forståelser av tekst og språk. For det første ser den på tekst som konstruksjon, og for andre som interaksjon. Dermed undersøker den både hvilket bilde som dannes av historiefaget, både med tilknytning til tenkemåter og hendelsesforløp, og den ser på forholdet mellom avsender og mottaker i teksten. Det første sees som et uttrykk for historiefagets virkelighet, mens det siste forstås som et uttrykk for læringsvirkeligheten. I oppgaven har det vist seg at det ikke er mulig å behandle disse ”virkelighetsfærene” separat, fordi den ene påvirker inntrykket av den andre.

Analysen har vist at tekstene må forstås multimodalt for å gjøre relevante lesninger. Det multimodale perspektivet kom både til uttrykk i samspillet ulike visuelle tegn, i tillegg til at de ulike kapitlene var bygget opp på ulike måter.

Når tekstene ble lest i et multimodalt perspektiv, var det to ulike modellesere som kom til uttrykk. For det første var den puggelesende eleven en modelleser som ga relevante lesninger. Samtidig var den historieinteresserte eleven en modelleser en relevant lesning.

Selv om analysen ikke fant indikasjoner på at læreren nedfelte seg i teksten som en modelleser, er det en antakelse i denne oppgaven at lærerens syn på elevenes læring og forlagets forestillinger om disse er avgjørende for hvordan virkelighetsbildet og kunnskapssynet i teksten er. Lærerens forestillinger om læring i skolen blir derfor satt i sammenheng med funnene fra analysen.

# DEL I

## 1 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

«Vi nøler ikke med å kalle 'Portal', Det Norske Samlagets nye lærebok i norsk historie etter 1850, en skandale». Slik åpnet en gruppe lærere fra Asker videregående skole sitt leserinnlegg i Aftenposten 30.01.05. Lærerne reagerte kraftig på prioriteringer av stoffet i boka og det de mente var «sentrale mangler ved et oversiktsverk». Lærerne gikk særlig hardt ut mot formuleringer i boka der likhetstrekk mellom Quislings nazistiske styre under krigen og Gerhardsens sosialdemokratiske regjering i etterkrigstiden blir trukket frem. Dermed utløste lærerne en debatt rundt *Portal* og læreverkets rolle i skolen. Kritikere av *Portal* pekte på at det overvurderte elevenes faglige evner, og på lederplass 04.02.05 beskrev Aftenposten lærebokas formuleringer som faglige tankeeksperimenter forbeholdt «selskapslek i enkelte historiemiljøer». Andre historikere svarte på debattinnlegget, og forsvarte langt på vei sammenlikningen i boka som en interessant, nytenkende og moderne vinkling. Erik Lund ved Høgskolen i Østfold kalte lærebokas sammenlikning «en gave til den oppdaterte historielærer» (Aftenposten, 03.02.05), og etterlyste at elevene lærer å ikke bare huske historien, men også tolke og ha en kritisk holdning til den. Kanskje er de to synene, slik de her presenteres løsrevet fra sin kontekst, satt på spissen. De bidrar allikevel til å illustrere to motpoler i en viktig og aktuell debatt i skolen. Problemstillingen knytter seg til hvor stor del av undervisningen som bør presentere etablerte forestillinger, og i hvilken grad lærebøkene skal kunne kritisere eller diskutere ulike perspektiver.

Representerer denne problemstillingen akademiske øvelser som ikke hører hjemme i lærebøker? I følge læreplanen er svaret på dette spørsmålet *nei*. Læreplanens generelle del (93:22f), som gjelder både Kunnskapsløftet, L97 og R94, stiller krav til at undervisningen skal gi vitenskapelig innsikt og evne til refleksjon rundt fagene. Det blir lagt vekt på at undervisningen skal organiseres slik at elevene utvikler forståelse for en vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte. De skal lære seg å trekke slutninger og se sammenhenger, og samtidig utvikle kritisk sans og få innsikt i vitenskapens utprøvende og utforskende rolle.

En del lærere opplever problemer med dette kravet til undervisning, fordi de mener at elevene verken er innstilt på, eller modne nok for, en slik læringsmåte. Mange lærere argumenterer da for at diskusjoner og refleksjoner forstyrrer og forvirrer elever som har nok med å lære seg de grunnleggende, faktabaserte kunnskapene. Dette så vi eksempel på i forbindelse med

avisdebatten om *Portal*. Asker-lærerne kunne fortelle om sine erfaringer med elever som ikke klarte å skille mellom demokrati og diktatur, mens elevene fortalte at de forventer at det som står i bøkene er *riktig* (Aftenposten, 01.02.05). Det finnes lite forskning når det gjelder elevers læringsstrategier, men Solemslies studie av elevers bruk av lærebøker ser ut til å støtte dette bildet som tegnes i Aftenposten. Elever gjerne har en instrumentell leseprofil når de arbeider med læremidler. De er først og fremst opptatt av hva som må læres, for å pugge dette til en prøve (Solemslie, 2000:124).

Dette er en realitet som læremiddelforfatterne må forholde seg til, siden det stor sett er lærerne som velger hvilken bok som skal brukes i klassen, og dermed avgjør om bøkene selger eller ikke. Læremidlenes forfattere stilles derfor overfor et dilemma der de langt på vei må forholde seg til motstridende oppfatninger av hvordan læremidlenes tekster bør være. På den ene siden må teksten tilfredsstillende de kravene myndighetene stiller til faglig innsikt, gjennom refleksjon og vitenskapelig forståelse av faget. På den andre siden må teksten imøtekomme ønsker fra de enkelte skolene, der de fleste elever og svært mange lærere foretrekker bøker som formidler pensum på en måte som gjør det enkelt å pugge til en prøve (Tønnesson, 2002:397).

Innen forskning rundt læremidler har en de siste årene fokusert på at mange læremidler ikke tilfredsstiller kravene som stilles til formidling gjennom læreplanen (Johnsen, 1999:28, Tønnesson, 2002:395f). Lærebøkene har blitt kritisert for å være for ensidige i sin presentasjon, og at de på den måten lurer elever til å tro at det kun finnes én mulig tolkning av virkeligheten. Det er blitt hevdet at læremidler ofte lover at de skal, men at de sjelden i stor nok grad, formidler vitenskapens fortolkende, reflekterende og diskuterende karakter. Med Kunnskapsløftet følger det nye læremidler i alle fag. Det er derfor interessant å se i hvilken grad læremidlene forholder seg til denne kritikken.

## **1.2 Problemstilling**

I denne oppgaven skal vi undersøke kunnskapssyn og læringsforståelse nettopp i historie-læreverket *Portal*, utgitt av Det norske Samlaget for videregående skole. Valget av *Portal* var naturlig, både som følge av en forståelse av at historiefaget i særlig grad dreier seg om vitenskapelighet og vurderingsvalg, både med tanke på vinklinger, etikk og ideologi, og på bakgrunn av den nevnte debatten omkring læreverket. At *Portal* utløste denne debatten, tydet på at denne problemstillingen var særlig aktuell i dette læreverket.

Oppgaven undersøker hvordan forventningene fra skole og læreplan nedfeller seg i teksten, og hvilke bilder dette bidrar til å skape av virkeligheten. Målet er å bidra ytterligere til læremidlers formidlingspotensial, med hensyn til den kunnskapsforståelsen som kommer til uttrykk gjennom læreplanene. Forhåpentligvis kan oppgaven være et bidrag til å finne mulige løsninger for de motstridende forventningene som knytter seg til læremidlenes tekster.

Problemstillingen blir dermed:

1. Hvilket læringsyn kommer til uttrykk gjennom verket?
2. Hvilket bilde gir læreverket av den historiefaglige virkeligheten?

Oppgaven har form av tekstanalyse. Den tar utgangspunkt i et bestemt teoretisk fundament, og på grunnlag av dette skal vi undersøke teksten ved hjelp av bestemte kategorier. Teorien gir oss et kommunikasjonsteoretisk og epistemologisk grunnlag for forståelsen av teksten, mens metoden presenterer bestemte enheter å analysere teksten etter. I analysen vil vi se på hvordan de ulike enhetene samvirker og bidrar til et spesifikt virkelighetsbilde. Utvalget av læremiddeltekster analyseres som helhet. I den forstand vil teksten være gjenstand for kvalitativ analyse. Men jeg vil også ta hensyn til frekvensen og forholdet mellom variablene. Dermed vil teksten også analyseres kvantitativt.

I oppgaven skal vi også forsøke å forklare trekk ved teksten, og med det peke på mulige løsninger på tekstens vitenskapsformidlende og didaktiske konflikt. Det er ikke mulig å si noe sikkert om formidlingspotensialet i en læremiddeltekst, men oppgaven kan antyde en retning for videre forskning.

### **1.3 Utgangspunktet**

Oppgaven har form av følgeforskning, og kom til etter at Samlaget selv tok initiativ til at instituttets masterstudenter skulle skrive oppgaver om deres lærebøker. Gjennom min veileder ble jeg satt i kontakt med redaktør Wenche Fossen, og et samarbeid kom i gang våren 2006. Forlaget skulle revidere *Portal* som følge av endringer i læreplanen, og samtidig krympe det med 30 prosent, fordi faget nå fikk en uketime mindre til rådighet. Endringer i læreplanen gjorde dessuten at skillet i den mellom nyere og eldre historie i den reviderte versjonen skulle settes til ca 1750, mot tidligere 1850.

Noe av hensikten med samarbeidet med Samlaget var å kunne trekke inn avsenderens intensjoner som en del av forståelsen av tekstene, samtidig som Samlaget skulle kunne dra



nytte av innsikter fra denne oppgaven under revideringen av verket. Kunnskaper omkring forlagets arbeid har gitt viktig bakgrunnsinformasjon om tekstens avsender. Informasjon fra et redaksjonsmøte og ett intervju med redaktør Wenche Fossen er tatt med som en del av den kontekstuelle forståelsen av tekstene. Det har også vært arrangert et introduksjonsmøte, der både jeg og Fossen var til stede. I tillegg har jeg hatt korrespondanse med Fossen per e-post, hvor jeg har fått informasjon ved behov og referater fra de møtene jeg ikke var til stede på. Jeg har også fått tilgang til utkast til den ferdige revisjonen og tilbakemeldinger på disse fra læreverkets konsulenter.

Samarbeidet med forlaget har dermed tilført oppgaven viktig etnometodologisk informasjon. Det har skaffet oss innsikt i og avdekket de metodene forlaget benytter når de skal skape en meningsfull tekst. Slik har vi fått verdifull informasjon om de spillereglene som gjelder for tekstens meningsskapning. Men også mottakeren har en viktig rolle i forhandlingen om hvordan en finner mening i tekst. Informasjon om dette finner vi først og fremst hos elevene og lærerne. Oppgaven har ikke den samme førstehåndsinformasjonen om disse. Her må jeg støtte meg til sekundærbeskrivelser i tillegg til min egen tolkning som mottaker av teksten. Når vi skal tolke teksten, må vi forsøke å nærme oss reelle leseres lesninger. I denne oppgaven vil dermed jeg benytte min kunnskap om mottakerne til å skape grunnlag for det vi kan si om tekstens meningsskapning.

#### **1.4 Forskningskontekst**

Et viktig bakgrunnsforståelse for denne oppgaven er den som har kommet til gjennom prosjektmiljøet *Norsk sakprosa 2000-2003*. Prosjektmiljøet bygger på en ikke-essensialistisk forståelse av sakprosa. Dette innebærer at sakprosaetekster sees som produkter av og uttrykk for konteksten de blir til i. De representerer konvensjonaliserte måter å skape mening på, og forholder seg til bestemte eksplisitte og implisitte normer. Dermed blir det nødvendig å undersøke «[...] hvor – i hvilke virksomheter – de tekstene vi i vår kultur kaller 'sakprosa', blir til i» (Berge, 2001:19). I tillegg blir sakprosaetekstene forstått som et uttrykk for deltakernes bestemte situasjon. Med bakgrunn i en slik forståelse blir det relevant å se på hvordan sakprosaen blir redskap for mediering av mening, og hele tiden er under forhandling og endring (Berge, 2001:61-60). Dermed er det sakprosaforskerens oppgave å studere de kontekstuelle rammevilkårene for tekstsapningen, både med henblikk på forhold ved den spesifikke situasjonen så vel som trekk ved den mer overordnede kulturen teksten blir til i. Det er blant annet med bakgrunn i denne forståelsen vi drar nytte av informasjon om produksjonen av historielæreverket.

Mer spesifikt skriver oppgaven seg inn i en tradisjon for læremiddelforskning. Forskning i tilknytning til læremidler representerer et forholdsvis stort felt. Ved Høgskolen i Vestfold er det etablert et forskningsmiljø med fokus på læremidler. Forskningsmiljøet skal bidra med kunnskap om og innsikt i læremidler. I 2001 ble Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser opprettet, og forskning på læremidler er et hovedsatsningsområde ved høgskolen. Dette miljøet leder også sekretariatet for IARTEM, et internasjonalt fellesskap for læremiddelforskning, som arrangerer internasjonale konferanser om emnet. IARTEM publiserer også et elektronisk tidsskrift for forskning på læremidler. Mye læreboksforskning plasserer seg i en fagkritisk og ideologikritisk forskningstradisjon (Ås, 2006:15). Ongstad (2006) peker på hvordan en viktig del av den didaktiske forskningen dreier seg om samfunns- og fagkritikk for på den måten å arbeide frem forbedringer. Slik kan vi se en sammenheng mellom den ikke-essensialistiske sakprosaforståelsen som ligger til grunn for *Norsk sakprosa 2000-20003* og lærebokforskningens epistemologiske erkjennelse.

I tillegg må Ingunn Wikheims hovedoppgave som leveres våren 2007 nevnes. Wikheim gjør en kritisk diskursanalyse av tre russiske lærebøkers beskrivelse av andre verdenskrig, der hun sammenlikner virkelighetsbildet i de to tekstene.

## **1.5 Disposisjon**

Oppgaven er delt inn i ni kapitler, fordelt på tre deler. Del I som strekker seg fra kapittel 1 til kapittel 4, tar for seg relevant teori for oppgaven. I oppgavens neste kapittel vil jeg begynne med å gjøre rede for oppgavens kommunikasjonsteoretiske rammeverk. Med bakgrunn i det som er sagt om forskningskonteksten, ser jeg på to ulike kommunikasjonsmodeller som hver kan bidra med beskrivelse av kommunikasjon i vårt tekstmateriale. I kapittel 3 tar jeg for meg relevant forskning på læremidler, og ser dette i sammenheng med den kommunikasjonsforståelsen som jeg presenterte i teorikapittelet. Dette kapittelet gir oss kontekstuell informasjon om tekster i læremidler, og presenterer relevant forskning fra feltet. Kapittel 4 tar for seg forskning innen historiedidaktikk, som også er knyttet mye opp mot bestemte erkjennelsesmessige oppfattelser. Gjennom hele del I legger jeg grunnlaget for en bestemt kommunikasjonsteoretisk, didaktisk og historiedidaktisk oppfatning.

Del II består av kapittel 5. Her gjør jeg rede for materialet som analyseres, og presenterer den metodiske fremgangsmåten og de analysekategoriene jeg benytter. Jeg tar for meg metodiske prinsipper for det første i en analyse av tekstens underliggende vitenskapsbilder og for det andre i en analyse av tekstens aktører.

I del III, som består av kapittel 6 og 7, benytter jeg disse metodene. Kapitlene presenteres kronologisk, uavhengig av om de er hentet fra norsk historie eller verdenshistorie. Jeg tar derfor først for meg kapitlet «Imperialisme og stormaktspolitikk», deretter ser jeg på kapitlet «Okkupasjonstid», og til slutt presenterer jeg analysen av kapitlet «Rikdom og fattigdom». I analysen av aktørene er kategoriene de samme i alle de tre kapitlene, men fremgangsmåten er tilpasset det som er å finne i tekstene. Selv om jeg benytter den samme metodiske fremgangsmåten i analysen av alle tre kapitlene, blir presentasjonen av analysene tilpasset de ulike kapitlene. Jeg vil oppsummere og sammenlikne noe underveis i presentasjonen av de ulike analysen, men vil allikevel oppsummere analysen i et eget kapittel, der jeg forsøker å si noe om verket som helhet. Her vil jeg også gi Samlaget en stemme i oppgaven ved å gi plass til redaksjonens tanker og meninger om mine funn.

I del IV, som utgjøres av kapittel 9, vil jeg oppsummere oppgaven og se på de funnene jeg har gjort underveis. Jeg vil også forsøke å komme med noen forklaringer til denne beskrivelsen ved trekk i konteksten. I litteraturlisten og henvisningene har jeg forholdt meg til Wenche Blombergs retningslinjer, slik hun presenterer dem i *Vade mecum* (2005).

## 2 Kommunikasjons- og tekstteori

I denne delen vil jeg gjøre rede for det kommunikasjonsteoretiske fundamentet som danner bakgrunnen for analysen. Denne kommunikasjonsteoretiske tradisjonen har sitt opphav i Bakhtin-kretsen omkring 1920, men som ikke har blitt kjent for Vesten før på 1970- og 80-tallet på grunn av isolasjonen mellom øst og vest. Sentrale navn i denne kretsen i tillegg til Bakhtin er Volosjinov og Lotman. I sidene som følger vil jeg presentere sentrale momenter fra denne forskningstradisjonen, og føye til egne kommentarer der jeg mener at det er nødvendig. Selv om det følger et eget delkapittel om forskning på lærebøker som står i sammenheng med denne teorien, vil jeg også her trekke inn eksempler for å vise på hvilken måte teorien er relevant for oppgavens problemstilling.

### 2.1 Kommunikasjonsmodeller

I denne oppgaven forstås tekst som en kommunikatív hendelse, og derfor vil jeg begynne med å gjøre rede for den kommunikative forståelsen som er utgangspunkt for analysen som følger. Jeg vil trekke frem to ulike modeller for kommunikasjon som jeg mener er særlig relevante når vi skal forstå lærebokteksten. Modellene er hentet fra en klassifisering introdusert av Kjell Lars Berge i en artikkel under oppslagsordet 'kommunikasjon' i et lingvistisk leksikon<sup>1</sup> (1994). Klassifiseringen tar utgangspunkt i de modellene man har for hvordan kommunikasjon går for seg. Modellene fungerer som *metaforer* om kommunikasjon (Berge, 1994:2). Metaforer beskriver et fenomen gjennom en forenkling. Dermed fremheves enkelte trekk, mens andre tilsløres. Her blir de to modellene derfor brukt supplerende for til sammen å gi et dekkende bilde av ulike sider ved kommunikasjonen i pedagogisk tekst. Innen nyere metafor-teori (Lakoff & Johnson, 1980) har det blitt lagt særlig vekt på den evnen metaforene har til å påvirke et tankemønster rundt et emne, fordi de tilbyr enkle mønstre å tolke virkeligheten inn i. Dermed er ikke kommunikasjonsmodellene bare en måte å beskrive hvordan kommunikasjon foregår på. De kan også benyttes i sammenheng med et idegrunnlag om hvordan kommunikasjon i pedagogisk tekst *bør* forstås. Den første modellen vi skal se på, 'rørmodellen', fungerer derfor i denne oppgaven også som en advarsel, mens den andre modellen, 'autokommunikasjonsmodellen', blir presentert for å skape et ideal for hvordan en tenker rundt kommunikasjon i læreboktekst.

---

<sup>1</sup> Artikkelen presenterer fire ulike kommunikasjonsmodeller, men bare to av dem oppleves som særlig relevante for denne oppgaven.

### **2.1.1 Rørmodellen**

Rørmodellen er en kommunikasjonsmodell der en forstår språket som en beholder med mening. Under kommunikasjonen sender avsenderen dette gjennom et rør til mottakeren, som pakker ut beskjeden (Lakoff & Johnson, 1980:10). Dermed blir effekt hos mottaker et sentralt mål. Vellykket kommunikasjon vil være kjennetegnet ved at mottakeren får den samme beskjeden som avsenderen sendte fra seg. Denne telisiteten kan sees i nær sammenheng med den klassiske retorikken. Metaforen fokuserer på den typen kommunikasjon hvor avsenderen skal overbevise om og påføre mottakeren sitt synspunkt (Berge, 1994:2).

Rørmodellen reflekterer en forstilling om at budskapet er en stabil størrelse som kan overføres som den er. Rolf Pippings definisjon fra 1938 beskriver sakprosaetekster som en type tekster som skal rendyrkes til visse oppgaver eller funksjoner. Derfor mener han at språket bør være mest mulig entydig og nøytralt og i minst mulig grad bli lagt merke til (Berge, 2001:13f). Denne definisjonen kan sies å romme en forestilling budskapet som noe konstant. Vi kan se for oss at rørmodellen har fått dominere som kommunikasjonsmetafor i en slik sakprosa-forståelse. Som vi skal se i kapittel 3 om skolen og læremidlene, kan denne modellen for kommunikasjon også sees som en læringsforståelse som oppmuntrer til puggelesing, der eleven bare skal lære det som står skrevet, uten å relatere seg til innholdet på noen måte.

Denne modellen er blitt kritisert for å være en dårlig beskrivelse av kommunikasjon. Modellen er monologisk, og det er vanskelig å tenke seg mange situasjoner der kommunikasjonen foregår så enkelt som dette. Lakoff & Johnson (1980:11) mener at rørmodellen er en metafor som tilslører viktige sider ved kommunikasjonsprosessen. De innvender at denne forestillingen impliserer at språk har selvstendig eksistens, uavhengig av mennesker og den konteksten de brukes i. Tønnesson (2001:43) peker på at selv om det kan være fristende å helle mot en forestilling om at rørmodellen er en modell som passer bedre jo mer standardisert et budskap er, så er det slik at om en ser etter den, kan en finne dialog i all kommunikasjon. Ut i fra et didaktisk perspektiv kan vi også peke på at det heller ikke er slik en ønsker at kommunikasjon skal foregå, siden modellen ikke behandler budskapet som noe som kan forhandles om. Med bakgrunn i metaforteorien kan vi dessuten si at dette er et tankemønster som ikke bør råde i skolen, og da heller ikke en kommunikasjonsforståelse som bør få gjennomsyre læreboktekster.

### 2.1.2 Autokommunikasjonsmodellen

Den andre kommunikasjonsmodellen vi skal se på, er autokommunikasjonsmodellen. I denne oppgaven behandler vi det autokommunikative perspektivet som det ideelle utgangspunktet å tilnærme seg pedagogisk tekst på. Vi skal også se at den autokommunikative modellen på de fleste punkter er forenlig med det som er den dominerende forståelsen innen forskning rundt læring og læremidler. Den autokommunikative modellen vil derfor danne et bakteppe for hele tekstanalysen i denne oppgaven.

Den autokommunikative kommunikasjonsforståelsen har blitt utviklet av blant annet Jurij Lotman, Niklas Luhman og Stein Bråten. I denne kommunikasjonsmodellen ser en ikke først og fremst kommunikasjon som overføring av beskjeder. Perspektivet er forskjøvet til å ta utgangspunkt i det unike som skjer i hvert enkelt individ under kommunikasjonen. De kommuniserende forstås som lukkede, men dynamiske systemer, der kommunikasjonen er en stadig pågående prosess. Den kommuniserende, enten det dreier seg om mottakeren eller om avsenderen, integrerer elementer fra kommunikasjonssituasjonen, og til sammen bidrar de individuelle forutsetningene til en endring eller forståelse hos den kommuniserende (Berge 1994:5). Kommunikasjon forstås derfor som *meningsskapning* heller enn overføring av mening. Juri Lotman (1990) beskriver dette ved å si at vi har å gjøre med en økning av informasjon. I møte med teksten vil hver enkelt leser få noe mer ut av teksten enn bare innholdet i ordene som står skrevet. Han eller hun vil alltid tolke teksten, og trekke inn egne erfaringer i forståelsen av teksten. En tillegger teksten betydning ut fra egne premisser for tolkning.

Vi skal se at dette er en kommunikasjonsforståelse som er særlig relevant i læremidlenes tekster. Det didaktiske grunnsynet i denne oppgaven er at det som skjer når eleven tolker tekster og integrerer informasjonen med sine egne erfaringer og kunnskaper, er mer verdifullt enn ren pugging av informasjon. Samtidig skal vi merke oss at også autokommunikasjonsmodellen som beskrivelse av kommunikasjon i skolen har sine begrensninger. Modellen kan kritiseres for å være solipsistisk-narsissistisk i den forstand at den kommuniserende befinner seg i et isolert system. Når vi i kapittel 3.2 ser på den forskningen som er dominerende innen pedagogisk forskning i dag, skal vi se at sosialisering og deltakelse i ulike former for praksisfellesskap er et viktig del av læringen. Denne delen av læringsforståelsen er det vanskeligere å forene med autokommunikasjonsmodellen.

## 2.2 Dialogisitet og intertekstualitet

I autokommunikasjonsmodellen blir kommunikasjon forstått som noe som blant annet skapes ved hjelp forestillingen om Den andre. Dette er et begrep som ble introdusert som en del av en teori om dialogisitet og flerstemmighet i tekster av Bakhtin (1895-1975). I det følgende vil jeg referere til hans teori om kommunikasjon fra artikkelen «Spørsmålet om talegenrane» fra 1953-54, som kom i norsk utgivelse i 1998. Alle referansene nedenfor er til denne artikkelen, dersom ikke annet er nevnt.

Den autokommunikative modellen gjør det enklere å forstå kommunikasjon også i mer avanserte lingvistiske budskap som for eksempel skrevne tekster (Berge, 1994:5). Bakhtin (s.3f) peker på at det han kaller sekundære sjangere, tekster som er løsrevet fra sin umiddelbare kontekst, tar opp i seg mønstre fra samtalen. Disse tekstene kan forstås som symbolske iscenesettelser av talekommunikasjon fra primære talesjangere, der deltakerne kommuniserer med sitt alter ego ved hjelp av forestillingen om Den andre. De sekundære sjangrene bærer derfor i seg gjenklanger av skifte av talesubjekt. Slik ligger altså denne dialogiske formen immanent i teksten. Dette refereres gjerne til som tekstenes dialogisitet (se for eksempel Berge, 1994:10).

Dette er et resultat av intertekstualitet i teksten. Intertekstualitet dreier seg om hvordan tekster på ulike måter er forbundet. Bakhtin fremholder ytringen som talekommunikasjonens reelle enhet. Teksten forstås som en ytring, i den forstand at den er rettet mot noen, og den forholder seg til tidligere ytringer. (s.39f). En ytring er alltid i større eller mindre grad svarende til foregående ytringer. Avsenderen er aldri den første som ytrer seg. Ytringen forholder seg til de foregående, både gjennom språkssystem, sjanger og i det emnet som omtales. Slik sett er alle ytringer ledd i en kompleks ytringskjede (s.11). I neste omgang er denne ytringen utgangspunkt for påfølgende ytringer. Avsenderen forventer et svar, og en del av det å være mottaker innebærer å innta en aktiv svarende posisjon (s.11 og 18f). Også forventninger til mottakeren har innvirkning på ytringen. Avsenderen vil ta hensyn til adressaten når en ytring skapes, og foregripe de kommende ytringene og reaksjoner på teksten. Avsenderen forholder seg hele tiden til den sosiale og kulturelle kunnskapen mottakeren er bærer av. Denne kunnskapen har han eller hun blant annet skaffet seg gjennom tidligere ytringer i den kulturen de kommuniserende er en del av. Slik er hensynet til adressaten med på å bygge opp ytringen (s.42). Avsenderen tenker seg, mer eller mindre bevisst, hvilke reaksjoner ytringen kan forventes å få, og "besvarer" dem på forhånd. Enhver fremstilling vil derfor bære i seg en oppfatning av adressaten. Alt dette vil sette spor i teksten, enten implisitt eller eksplisitt.

Men teorien om dialogisitet i tekst innebærer også en mottaker. Avsenderen er ikke alene om å tilføre teksten mening. På samme måte som avsenderen tar hensyn til ulike mottakere, vil mottakeren forholde seg til teksten og innta en svarende posisjon. Mottakeren kan være enig eller uenig med det som ytres, eller handle på grunnlag av det. Svaret behøver ikke alltid komme umiddelbart etter ytringen, den svarende handlingen kan inntil videre være taus. (s.10-11). «Før eller seinare finn det som er høyrte og aktivt forstått, gjenklang i lyttarens tale eller handling» (s. 11).

Når leseren møter teksten, møter han ikke forfatterens stemmer, men et antall tekstualiserte stemmer, som realiseres på bakgrunn av leserens kontekst. (Tønnesson, 2001:47) Systemene er lukket, og for hvert av dem er det slik at ingenting kan bli integrert dersom det ikke allerede er spesifisert i systemets egen struktur (op.cit.:46).

Dialogisiteten er altså konstituerende både for senders og mottakers kommunikasjonssystem. De kommuniserende forestiller seg en argumentasjonspartner, og på denne måten kan kommunikasjon forstås som en form for selvrefleksjon ved hjelp av forestillingen om en mottaker (Berge, 1994:5).

### **2.3 Flerstemmighet**

I forbindelse med ytringens dialogisitet kommer vi inn på et annet viktig kommunikasjonsteoretisk begrep, nemlig flerstemmighet. I den grad avsenderen foregriper flere forskjellige typer svar, vil det da finnes flere ulike stemmer i teksten. Flerstemmighet handler om hvordan ulike meninger og forståelser kommer til uttrykk i teksten. En metafor som er blitt brukt for å beskrive flerstemmigheten i teksten, er partituret, der alle de ulike instrumentene og stemmene i stykket arrangeres parallelt i samme stykke. Metaforen viser hvordan de ulike stemmene til sammen skaper en helhet, samtidig som de bevarer sin selvstendighet (Tønnesson, 2001:58f).

Begrepet om stemmer er blitt benyttet på forskjellige måter. For det første kan flerstemmighet forstås med utgangspunkt i autokommunikasjonsmodellen, som også står i sammenheng med Bakhtins teori om ytringen og dens dialogisitet. Her forstås selve tekstskapningen som en prosess der avsenderen integrerer og reflekterer over andres meninger og perspektiver, samtidig som han eller hun holder fast i sin egen forståelse rundt emnet (op.cit.:60).

Tekstskapningen forstås da som en «balansegang mellom å reflektere andres perspektiv og å finne og holde fast ved sitt eget» (Dysthe 1997 etter Tønnesson, 2001:60). Med et slikt syn blir



flerstemmigheten å forstå som det Tønnesson kaller for «'alt som var mangfoldig ved tekstene'». I en slik oppfattelse av flerstemmigheten kommer de ulike stemmene til uttrykk gjennom avsenderens indre dialog under skrivingen. Dermed blir det vanskelig å tenke seg tekster som ikke er flerstemmige på denne måten, siden de alle rommer i seg en form for dialog.

For det andre kan flerstemmighet forstås snevrere. I boken *Dostojevskis poetikk* (fra 1929, revidert i 1963, [1991]) tar Bakhtin utgangspunkt i hvordan dialogen er grunnleggende for menneskelig handling. Bakhtin finner en ny type kunstnerisk tenkning i Dostojevskis romaner, der det polyfone fungerer som en modell av verden (op.cit.:7). Bakhtin mener at den polyfone romanen rommer en form som kan overføres til alle genrer. Her handler flerstemmigheten om en tenkning som speiler den menneskelige bevissthet og det dialogiske grunnlaget for vår tilværelse (op.cit.:288). Derfor mener Bakhtin at dialogen bør være utgangspunktet for å finne viten og erkjennelse. I motsetning til i hegeliansk, dialektisk tankegang, der vitenskapelig fremgang og utvikling skjer gjennom en tese, en antitese og en syntese, at sannheten fremkommer gjennom at ulike meninger hele tiden settes opp og veies mot hverandre. Derfor oppfatter han flerstemmighet som et ideal for teksten (Tønnesson, 2001:57). I en slik forståelse av begrepet beskriver flerstemmigheten hvordan flere typer mening kommer tydelig til uttrykk. Denne forståelsen settes opp mot en monologisk tekst, der bare én forståelse uttales. Bakhtin ser dermed flerstemmigheten som et ideal for hvordan teksten bør være, men ser derfor for muligheten for at (mindre gode) tekster kan være monologiske (op.cit.:60).

Bakhtin kommer imidlertid i et dilemma fordi argumentasjonen for den polyfone sjangeren må gjennomføres ved hjelp av homofoni. En mulig løsning på dette kan være å si at det er mulig å ha en styrende *hovedstemme* i teksten, men samtidig la innvendinger og andre synspunkt klinge utfyllende ved siden av. Tønnesson (ibid) uttrykker det slik:

Vitenskapelig formidling bør framstå som et samspill mellom stemmene i et kammerorkester, der lederen – forskeren – veksler mellom å være dirigent og spille førstefiolin.

Dette kan vi overføre også til avsenderen av læreboka (forfatteren, forlag og læreplaner). Hovedstemmen kan lede teksten, men samtidig la andre stemmer slippe til.

I denne oppgaven skal vi i det videre holde oss til Bakhtins snevre forståelse av flerstemmighet, der flere ulike meninger som brytes mot hverandre er et ideal en kan og bør

strekke seg mot i arbeidet med tekst. Men vi skal allikevel ikke legge vekk innsikten om de mange enkeltstemmene en tekst kan ha. For lettere å forstå og håndtere flerstemmighetsbegrepet skal vi låne noen musiske metaforer fra J. L. Tønnesson. Han sammenlikner den første forståelsen av flerstemmighet med de forskjellige, faktiske stemmene i et kor, mens flerstemmigheten bare kommer til uttrykk i den grad sangen har ulike *melodistemmer*. Den første formen for stemmer kommer til uttrykk gjennom homofoni, mens den siste er et uttrykk for polyfoni (op.cit:58). Begge forståelsene beskriver ulike former for *flerhet*, og står i motsetning til en monofon fremstilling, der én enkelt stemme synger én melodistemme. Men det er altså bare de polyfone stemmene som forstås som bidrag til flerstemmighet i denne oppgaven, siden disse bidrar med ulike perspektiver. Vi skal undersøke kunnskapssyn og læringsforståelse i teksten. Dette gjør vi med bakgrunn i Bakhtins forståelse av at dialogen fører oss nærmere sannheten. Dette er også i tråd med læreplanens kunnskapsforståelse. Vi kan tenke oss at god læremiddeltekst nettopp er i tråd med denne polyfone, snevre forståelsen av flerstemmighet, der flere ulike forståelser får komme til orde. Flere ulike stemmer kan bidra til å fremme kritisk, vitenskapelig tenkning. På bakgrunn av problemstillingen og det didaktiske grunnlaget denne oppgaven er bygget på, holder vi derfor fast på denne polyfone tilnærmingen.

## 2.4 Modelleser og intensjonalitet

I dette kommunikasjonsteoretiske rammeverket kan en også plassere modelleseren. Modelleserbegrepet skriver seg inn i en historie for "lesere-i-teksten" innen resepsjonsforskning. Et nært beslektet begrep er Isers 'Implizitte Leser', som knytter seg til estetisk kommunikasjon (Tønnesson, 2004:102). Modelleserbegrepet er hentet fra Umberto Eco's terminologi. Det mest omfattende arbeidet om modelleseren i nyere tid er foretatt av Johan L. Tønnesson i hans doktoravhandling *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon* fra 2004. Her vil jeg derfor referere til denne når jeg gjøre rede for modelleserbegrepet. Alle referanser i denne delen er til J. L. Tønnessons avhandling, med mindre annet er nevnt.

Modelleseren forstås i tilknytning til den autokommunikative kommunikasjonsmodellen og i sammenheng med Bakhtins tekstforståelse. Modelleseren er ingen reell leser, men en størrelse i teksten, og må forstås som et resultat av møtet mellom avsender, tekst og mottakere. Frandsen (2000:98) viser til modelleseren hos Eco som «det sæt af kompetenser, som forfatteren forudsætter hos den konkrete modtager eller opbygger hos denne i løbet af teksten» Eco ser forfatteren som styrende for tekstsamarbeidet, der samarbeidet er et

«iscenesatt kvasi-samarbeid hvor iscenesetteren har bukten og begge endene» (s.105).

Forfatterens forestillinger om leseren og hvordan teksten bør leses er altså viktig for å forstå modelleseren. Forfatteren legger opp til bestemte forståelser av teksten, og forutsetter bestemte kompetanse hos sine mottakere. Disse realiseres som størrelser i teksten.

Men modelleseren realiseres ikke av forfatter og tekst alene. Modelleseren er en tekststrategi, et sett av kompetanser som forutsettes for å forstå teksten, og har sitt grunnlag i tekstens intensjonalitet. Det er en sammenheng mellom forfatterens intensjon og tekstens intensjonalitet, men disse behøver ikke være identiske. Intensjonaliteten er et resultat av tekstens «egen generative mekanik» (Eco, sitert etter Tønnesson, 2004:105). Derfor har ikke bare avsenderen, men også leseren en aktiv rolle i utformingen av intensjonaliteten (s.111).

Intensjonaliteten er labil, og kan variere fra resepsjon til resepsjon. For hver gang teksten leses, aktualiseres intensjonaliteten derfor på nytt (ibid). Intensjonalitetsbegrepet tar dermed høyde for utilsiktede effekter i teksten som mottakeren kan plukke opp. Også her ser vi hvordan intensjonaliteten kan sees i sammenheng med autokommunikasjonsmodellen. Når mottakeren forstår teksten i lys av den kontekstuelle bakgrunnen han eller hun har, realiseres hele eller deler av intensjonaliteten. Men mens kommunikasjonen er noe som skjer i hvert enkelt individ, er modelleseren en størrelse i teksten, og kan ikke tilføres mer mening utenifra.

Intensjonaliteten skal forstås som et meningspotensial som kan realiseres i lesningen, og modelleserstrategien bygger vilkårene for at teksten skal kunne realisere denne. Modelleseren bærer altså i seg en mengde betingelser som må være oppfylt for at tekstens potensial skal kunne realiseres. Det er en tekstlig idealstørrelse som kan bli realisert under optimale forhold (s.116). Tønnesson mener at modelleseren dermed er en tekststrategi som den reelle leser kan forsøke å følge i møte med teksten, og at en del av lesningen av en tekst innebærer å nærme seg modelleseren. Dette skjer både gjennom eksplisitte spor i teksten, og gjennom det som må leses mellom linjene, altså i mening som er underforstått i teksten (s.124).

Modelleseren innehar en bestemt språklig og kulturell kompetanse (s.116). Tønnesson beskriver det som en «på samme tid tekstlig og kontekstuell instans som er forankret i den eller de kontrakter som med nødvendighet inngås for å fastslå intensjonaliteten i enhver sakprosaetekst som skal ”aktualiseres”» (s.115). Modelleseren kan altså identifiseres i teksten, men representerer samtidig kontekstuelle krav for at intensjonaliteten skal forstås fullt ut. Modelleseren etableres dermed intertekstuellet gjennom normsamspill: implisitte referanser til

andre diskurser. Tønnesson mener at de innforståtte normene er en mye større barriere å overstige for å få tak i intensjonaliteten i tekst enn eksplisitte referanser. Dette forutsetter da at en må ha inngående kjennskap til atferd og normer i kommunikasjonssituasjonen (s.126). Derfor mener Tønnesson at grunnlaget for å identifisere ulike modellesere særlig kan finnes gjennom å identifisere ulike situasjonskonteksters kommunikative formål, undersøke relevante retoriske strategier, i tillegg til å fortolke eksplisitte spor i teksten, og gjennom å rekonstruere normbasert respons på konkrete ytringer.

Modelleseren har en bestemt kompetanse som *forutsettes* i forhold til teksten, men denne kompetansen kan også *bygges opp* underveis i lesningen. Dette mener jeg kan være spesielt interessant i forbindelse med modellesere i læreboka. I kapittel 3 om skolen og læremidlene skal vi se at skoleinstitusjonen ofte åpner for en mulig fasitlesning av tekstene (Torvatn, 2002, Tønnesson, 2004:123). På samme måte kan en tenke seg at en tekst med sterk vekt på å bygge opp en historieinteressert modelleser kan gjøre at elevene lærer seg strategiene til denne modelleseren underveis i boka, selv om de ikke nødvendigvis har disse kompetansene på forhånd.

På samme måte som det kan være flere stemmer i teksten, kan det også være mer enn en modelleser i teksten. Selv om teksten henvender seg til leseren, og leseren forventes å være innviet i det samme diskursfellesskapet som forfatteren, kan teksten foregripe flere typer svar. Tønnesson (s.122) sammenlikner dette med gresk teater, middelalderspill og commedia dell'arte, der typifiserte roller viser rendyrkede sider ved menneskelige trekk. Hver av karakterene viser noe av dramaets intensjonalitet, men alle figurene representerer først til sammen den totale intensjonalitet i teksten. Et annet eksempel kan vi hente fra læreboka. Teksten har rom for flere forskjellige intensjonaliteter, og dermed for flere forskjellige modellesere. Dette skal vi se at er tilfelle i vår tekst. Intensjonaliteten retter seg både mot en elev med en puggelesnings-strategi, og mot en elev som er interessert i historie, og som reflekterer over stoffet.

I min analyse undersøker jeg kunnskapssynet i teksten. Dette kan forstås med utgangspunkt i tekstens intensjonalitet. Dermed blir ikke modelleseren den viktigste størrelsen i analysen. Jeg mener at de ulike stemmene som kommer til uttrykk i teksten forteller mer om tekstens intensjonalitet, mens modelleserne forstås som strategier for å forstå denne intensjonaliteten. Modelleserne vil imidlertid være et viktig begrep i denne oppgaven, i den grad de gir viktige

bidrag til å finne tekstens intensjonalitet og forteller om strategier for å oppfatte stemmene i teksten.

## 2.5 Tekst og virkelighet

Det er ikke noe én til én-forhold mellom tekst og virkelighet, og det er ikke opplagt hva slags funksjon språket har. Forholdet mellom tekst og virkelighet skal vi se nærmere på i metodedelen, men språkets funksjon skal vi gå inn på her. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen vi har til språk, vil være avgjørende for metoden vi benytter når vi undersøker teksten.

### 2.5.1 Epistemologi

Her skal vi ta for oss den epistemologiske tilnærmingen til språk og tekst for denne oppgaven. Vi skal låne en inndeling fra Martin Nystrand (1990 og 1992), som skiller mellom to ulike oppfattelser av tekst, der språket på den ene siden kan forstås som et middel til *interaksjon*, mens det på den andre siden kan forstås som *konstruksjon* (referert fra Tønnesson 2001:49f). Det er et utgangspunkt at begge disse forståelsene er nødvendige og bør etterstrebtes både når vi skal skape og forstå pedagogisk tekst. I den følgende fremstillingen vil jeg gjøre rede for disse to tilnærmingene til tekst, og se på hvilken måte vi kan knytte dette til kommunikasjonen i læremidlenes tekster.

Til nå har vi fokusert på hvordan kommunikasjonsprosessen handler om meningsforståelse gjennom forestillingen om den andre, og hvordan (deler av) dens intensjonalitet realiseres i møte med de kommuniserende. I og med at den autokommunikative kommunikasjonsmodellen forstås som en gjenspeiling av reelle kommuniserende, kan denne kommunikasjonsforståelsen sees som et uttrykk for en interaksjonistisk forståelse av språk. Dette er en tilnærming som fokuserer på de som deltar i kommunikasjonen. En er opptatt av hvordan mening skapes i samspill og er gjenstand for forhandling og dialog (ibid). Denne tilnærmingen til tekst er viktig i denne oppgaven også som en normativ standard. Som vi skal se i kapittelet om det historiedidaktiske idealet, handler en stor del av den pedagogiske teksten om å kommunisere med eleven, og en viktig del av kommunikasjonen for eleven er å relatere teksten til sitt eget liv. I denne sammenhengen blir den interaksjonistiske vinklingen relevant. Elevrollen og den rollen lærebokas avsender har, er et eksempel på en relasjon som vil være representert i og få konsekvenser for teksten. Som vi skal komme nærmere inn på i kapittelet om skolen og læremidlene, er det ofte slik at eleven er i et faglig underlegent forhold til læreren, og at skolen er en arena der forholdene for kommunikasjon ikke er optimale, slik de

oppfattes gjennom beskrivelsene i den autokommunikative modellen. Slik kan autokommunikasjonsforståelsen oppfattes som for idylliserende til å kunne beskrive kommunikasjonen i skolen. Forhold som makt kan være med på å påvirke oppfattelsen de kommuniserende har av budskapet. Det er i denne sammenhengen vi også må trekke inn rørmodellen for fullt ut å kunne beskrive kommunikasjonen der læreboka brukes. Allikevel ønsker jeg å holde fast i den autokommunikative kommunikasjonsmodellen i møte med teksten fordi jeg mener at kommunikasjon også foregår på denne måten og fordi det er slik form for kommunikasjon en *bør etterstrebe* i læremidlenes tekster.

Men læremidlenes tekster skal ikke bare reflektere sosiale relasjoner og meningsskapning ved hjelp av Den andre. De har også et budskap, det vil si at de søker å formidle noe om virkeligheten til eleven. Det er et utgangspunkt i denne oppgaven at lærebokteksten også skal representere verden, at den altså skal være forankret i en mest mulig sann virkelighetsforståelse. Dette er en tilnærming som forstår språket som konstruksjon. I et konstruktivistisk perspektiv fokuserer en på hvordan tekster skapes som et resultat av og representerer fellesskapets forståelse. Her handler språkproduksjon først og fremst om representasjon av virkelighet og felles oppfatninger. Denne tilnærmingen til språk og tekst kan sees i nær sammenheng med det emnet som er utgangspunktet for kommunikasjonen eller for den aktiviteten som foregår (ibid).

Skillet mellom en interaksjonistisk og en konstruktivistisk tekstforståelse representerer en inndeling flere har vært inne på når de skal beskrive språk og tekst. Skillet kan sees i sammenheng med Hallidays mellompersonlige og ideasjonelle metafunksjon, eller som et uttrykk for retorikkens bevismidler, der logos knytter seg til innholdet, mens etos og patos dreier seg om forholdet mellom avsender og mottaker. Når vi forholder oss nettopp til skillet ovenfor, er det fordi den konstruktivistiske tilnærmingen ikke bare fokuserer på hvordan vi *gjengir* virkeligheten, men synliggjør i større grad at språkliggjøring også innebærer en *virkelighetskonstruksjon*. Dermed setter den fokus på at språket gjengir tenkemåter og forståelser, så vel som handlinger og entiteter.

### **2.5.2 Metakommunikasjon**

Metakommunikasjon handler om signaler om hvordan det vi sier eller gjør, er ment å bli forstått. Flesteparten av slike signaler kommuniseres implisitt, det vil si at de underforstås i ytringen, men de kan også kommuniseres eksplisitt gjennom kommentarer i teksten. De metakommunikative signalene viser ikke til konkrete entiteter eller hendelser i verden, men er

med på å bestemme hvordan denotasjonen forstås i ytringen. Bateson bruker kontekstualiseringssignaler for lek til å illustrere dette:

«This is play» looks something like this: «These actions in which we now engage do not denote what those actions *for which they stand* would denote» (Bateson, 1972:180)

De metakommunikative signalene er altså med på å påvirke hvordan tegnene forstås. De etablerer rammer for kommunikasjonen. Bateson (op.cit.:178f) mener at det finnes ulike nivåer av abstraksjon for hvordan kommunikasjonen skal forstås, og til sammen skaper de ulike nivåene et konglomerat av mening (op.cit.:181f).

Bateson mener også at vi stadig må minnes på de metakommunikative forutsetningene for kommunikasjonen:

[...] within "play" he must often be reminded that "this is play" [...] It therefore follows that the play frame as here used as an explanatory principle implies a special combination of primary and secondary processes (op.cit.:185).

Signalene må hele veien være til stede for å opprettholde de kommunikative rammene. Dette er en viktig forståelse når vi arbeider med læreboka. Med bakgrunn i en slik forståelse vil det ikke være nok for teksten å innlede med å si at "teksten skal herved forstås i tråd med disse kommunikative og faglige prinsippene". Den forståelsen som ligger til grunn, må kommuniseres hele veien, dersom rammene skal opprettholdes.

### **2.5.3 Det subjektive i språket**

Bakhtin mener at også det ekspressive alltid vil komme til uttrykk i en ytring, om enn i varierende grad. Han peker på at talerens holdning til emnet alltid vil prege valg av grammatiske, leksikalske og kompositoriske midler. Ytringens individuelle stil blir i hovedsak skapt av det ekspressive elementet (Bakhtin, 1994:27). Dette ekspressive er et element som i særlig grad blir vektlagt av Kristeva<sup>2</sup>. Hun mener at mening i språk utgjøres av to ulike elementer.

Kristeva sier at meningen for det første kommer til uttrykk gjennom *det symbolske elementet*. Dette elementet utgjør rammestrukturen for hvordan mening kommer til uttrykk. Det symbolske elementet skapes gjennom den strukturen eller grammatikken som bestemmer på

---

<sup>2</sup> Kristevas teori om de to elementene er blitt sammenfattet av Kelly Oliver. I redegjørelsen av de to elementene i Kristevas språketeori nedenfor refererer jeg til Olivers artikkel fra 2003, som opprinnelig var skrevet til en antologi om Kristeva som hun redigerte; *The portable Kristeva*, 1997

hvilke måter ulike symboler i språket kan referere til verden. Slik sett kan dette elementet i språket sees i sammenheng med det konstruktivistiske, den ideasjonelle, eller retorikkens logos. Men Kristevas teori skiller seg fra dette på et viktig punkt. Det symbolske elementet får ikke mening uten det andre elementet i språket; det semiotiske elementet (Oliver, 2003:37).

*Det semiotiske<sup>3</sup> elementet* forteller om det utgangspunktet vi har for å snakke, og handler om det erfaringsbaserte i språket. Det semiotiske elementet tilfører språket mening, men viser ikke til entiteter eller hendelser i verden. Kristeva sier at elementet har ikke-språklig eller transspråklig mening (ibid). Det semiotiske elementet sørger for motivasjonen i det hele tatt å kommunisere (op.cit.:38). Det er forankret i et kroppslig behov for uttrykk, men har også tilknytning til en sosial sfære. Slik rommer elementet også den interaksjonistiske språkforståelsen.

Kristeva mener at det er vekslingen mellom disse nivåene som gjør mening i språket, det hun kaller *signifikasjon* mulig. Hun ser språket som et uttrykk for kroppslige og sosiale behov, og hun ser den stadige spenningen mellom det symbolske, som refererer til verden i snever forstand og det semiotiske elementet, som refererer til det ekspressive som det menings- skapende i språket. Signifikasjon blir dermed til gjennom en kombinasjon av det ekspressive behovet, forankret i behov eller affekter knyttet til en stabil grammatikk. Det er en prosess mellom det som har mening og det som ikke har det (op.cit.:42). Kristeva mener at når det semiotiske elementet presser på det symbolske elementet, kommer dette til uttrykk gjennom språket også i skriftlig språk. Dette beskriver hun som rytme eller en tone i teksten.

Det sosiale aspektet betyr at Kristeva ser mening som en kroppslig relasjon til andre. Det er i gjennom behovet for å uttrykke det som har opphav i det fysiske og psykiske for *andre* at mening dannes. Dette skjer dermed gjennom en splittelse av subjektet. En må ta i bruk det symbolske elementet, men motivet for uttrykket vil hele tiden være representert gjennom det semiotiske elementet. Gjennom å uttrykke seg over for den andre gjør språket subjektet til det andre for seg selv (ibid). Slik kan vi se en sammenheng mellom Kristevas teori og den autokommunikative modellen. På samme måte som Den andre motiverer kommunikasjonen i den autokommunikative modellen, motiverer andre kommunikasjonen gjennom det semiotiske elementet.

---

<sup>3</sup> Kristevas bruk av *semiotisk* skiller seg radikalt fra begrepet slik *semiotikk* i tradisjonell lingvistikk, som knytter seg til all form for tegn i meningsskapningen.



## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Vi har for det første sett på to kommunikasjonsmodeller jeg mener er relevante for å beskrive kommunikasjonen i læremidlenes tekster. Den ene modellen var rørmodellen. Denne modellen ble satt i sammenheng med puggekulturen i skolen, og ble benyttet som en advarsel for hvordan kommunikasjon kan skje. Den andre modellen vi så på var autokommunikasjonsmodellen, som beskriver hvordan deltakende læring går for seg. På tross av enkelte innvendinger tok vi med oss denne modellen som et ideal for hvordan kommunikasjon bør forstås i skolen.

Vi har dessuten vært innom noen viktige kommunikasjonsteoretiske begreper. I delen om intertekstualitet og dialogisitet har vi sett på hvordan tekster forholder seg til mottakere og til andre tekster, og på bakgrunn av dette har vi sett på hvordan tekster kan la ulike stemmer komme til uttrykk. Dette fenomenet kalte vi flerstemmighet, og vi skilte mellom to ulike former for flerstemmighet: polyfoni og homofoni. I tillegg så vi at en tekst har en eller flere modellesere. Modelleserne beskrev vi som relevante strategier for å få tak i tekstens intensjonalitet(er).

Vi har også presentert to ulike tilnærminger til hvordan tekst og språk kan forstås. Dermed har vi kommet frem til en epistemologisk grunnforståelse for oppgaven; hvordan vi skal forstå språk og tekst. Vi så at tekst både kan forstås som et uttrykk for interaksjon og for konstruksjon, og at begge disse forståelsene var nødvendige å ta med seg når vi skal undersøke læreboka.

Det kommunikasjonsteoretiske og epistemologiske grunnlaget gir oss et utgangspunkt for tolkning av tekst. I tillegg ønsker vi å trekke inn kunnskap om den konteksten læreverket blir brukt i. Dette skal vi se på i det neste kapitlet om skolen og læremidlene.

### 3 Skolen og læremidlene

For de fleste leses læremidlenes<sup>4</sup> tekster i en begrenset, men stor periode av livet. For noen elever er lærebøkene de eneste bøkene de leser, og antakelig har møtet med disse bøkene stor innvirkning på hvordan en møter andre tekster underveis i, og etter skolegangen. Elever og lærere må forholde seg til læremidlene hver dag. For mange lærere er den avgjørende for hvordan de legger opp undervisningen, og elevene bruker læremidlene som de primære kildene til faget. Slik blir læremidlene med på å bestemme den oppvoksende generasjons virkelighetsoppfatning gjennom å påvirke måten en oppfatter og tenker rundt fenomener i verden.

Det er vanlig å se på skolen som en av de viktigste institusjonene for sosialisering inn i samfunnet. Et uttalt mål i læreplanen er at undervisningen skal oppfostre elevene til å ”møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (generell del, 93:5f). Som et ledd i dette får også læremidlene en viktig og sentral rolle når det gjelder å utruste barna som fullverdige medlemmer av samfunnet. Gjennom skolen og læremidlene gjøres sosialiseringen eksplisitt. Den brukes som et middel til å formidle det som oppfattes som viktig og nødvendig kunnskap for å være et fungerende, fullverdig medlem av samfunnet. Læremidlene er formidlingsleddet mellom læreplan og skole. Dermed blir den gjerne et mål i seg selv (Ås, 2006:48). Det som formidles i læremidlene, er da informasjon som regnes som grunnleggende og vesentlig i et samfunn. Dermed rommer de i seg de normene som har hegemoni i et samfunn (Skjelbred & Selander, 2004:9).

#### 3.1 Kunnskapsforståelse i læreplan

Hvilke verdier er det samfunnet anser som viktige, og hvordan ønsker vi at denne kunnskapen skal formidles? Myndighetene legger føringer gjennom læreplanen på hvordan undervisningen skal foregå. I læreplanen forstås kunnskap og personlig utvikling som to sider av samme sak, der det overordnede målet er å ruste elevene til å bli fullverdige medlemmer i et demokratisk samfunn. Læreplanens generelle del (93:5f) legger vekt på at skolen skal formidle hvordan kunnskap ikke er noe statisk, men noe som hele veien er gjenstand for forhandling og ny innsikt. Den vektlegger at undervisningen skal fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet, og peker på hvordan kunnskapsutvikling skjer gjennom

---

<sup>4</sup> Med læremidler menes ikke bare bøker, men også andre ressurser som benyttes i et undervisningsopplegg, som for eksempel elektroniske ressurser. Dette skiller seg fra begrepet pedagogiske tekster, som inkluderer «oral texts such as lectures and teacher-student dialogues, the visual impressions of art, design and architecture as well as digital texts linked to learning processes inside and outside the school» (Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, Information in English).

kritikk, fornuft og forskning. Elevene skal lære å ta ansvar for egne valg, og bygge opp et grunnlag som gir dem mot til å ta personlig standpunkt. Derfor stiller læreplanen krav om at skolen skal skape grunnlag for kritisk refleksjon for på den måten å overskride fortidens begrensninger.

### **3.2 Pedagogisk forskning**

Innen samfunnsvitenskapene er det økende forståelse for språk og sosial praksis som grunnlag for mennesket. De siste ti til femten årene skjedd en dreining blant læringsteoretikere mot et sosiokulturelt perspektiv. Dette er blant annet et resultat av oppdagelse og gjenoppliving av kunnskap fra russisk kulturhistorisk psykologi (Ludvigsen & Hoel, 2002:17). Tidligere var kognisjonsforskningen sentral blant læringsteoretikere, og baserte seg på en forestilling om at våre handlinger styres av mentale representasjoner. Innen det sosiokulturelle perspektivet blir skillet mellom det kognitive og det sosiale opphevet og behandlet som gjensidig avhengige av hverandre (op.cit.:20).

En sentral teoretiker innen den sosiokulturelle læringsforståelsen er Lev Vygotsky. Vygotsky peker på at all intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet. Læring og utvikling i Vygotskys teori går fra en tilstand der en kan gjøre ting sammen med andre til en tilstand der en kan gjøre dem selv. I denne prosessen mener Vygotsky at språket står sentralt. Han ser språket og handlingen som deler av den samme situasjonen, der språket bidrar til å gjøre handlingene uavhengige av den umiddelbare situasjonen (Imsen, 1998:156f).

Denne forståelsen har bidratt til et syn på læring der kunnskap blir til gjennom ulike former for samvær og meningsutveksling. En er opptatt av hvordan kunnskap er sosialt og kulturelt konstruert: Læring må forstås i sammenheng med en kontekst, og går for seg ved at mennesker samhandler med hverandre og den konteksten de er en del av. I det sosiokulturelle perspektivet forstås læringen derfor som noe som går for seg i et praksisfellesskap. Det er en forståelse av at utvikling av kunnskap skjer ved at eleven *deltar* i praksisfellesskap og er en del av dette. Dermed er en opptatt av hvordan aktørene samhandler i sitt miljø. Å lære dreier seg om gradvis å bli sosialisert inn i språk- og tanke-systemer. Når vi lærer språk, lærer vi også indirekte tanker og forestillinger, og legger våre egne budskap i disse. Slik kan vår kunnskap beskrives som diskursiv (Ludvigsen & Hoel, 2002:17).

### **3.3 Danning**

Skolens oppgave kan sies å være å danne den oppvoksende generasjon. Danningen kan forstås i lys av en postmodernistisk samfunnsforståelse, slik det er blitt gjort av blant andre Lars

Løvlie. I dette delkapittelet vil jeg vise til Løvlies postmodernistiske dannelsesanalyse for å vise hvordan dette kan belyse både den kunnskapsforståelsen som ligger til grunn i læreplanen og den historiedidaktiske forståelsen som blir presentert senere og som benyttes som en viktig forståelse i analysen. I denne delen refererer jeg først og fremst til Løvlies artikkel «Mot et utvidet dannelsesbegrep» fra 2000, men støtter meg også på hans artikkel «Teknokulturell danning» fra 2003.

I det klassiske dannelsesbegrepet sto humanismens idealer om det kultiverte mennesket formet av en litterær kanon, kulturelle tradisjoner og morsmålet sterkt. Jeget var sentrert rundt en enhetlig kulturell arv og en universell fornuft (2003:348f). Begrepet har tradisjonelt hatt to sider. Danning har først og fremst vært et kulturspesifikt og normativt begrep, gjerne knyttet til en forestilling om en allmenn kunnskapskanon. Men begrepet har også rommet måten en forholder seg kritisk og analytisk til denne kunnskapen. Løvlie kaller derfor danning for et terskelbegrep, som befinner seg i skillet mellom det normative og det deskriptive (2000:211f).

Den tradisjonelle forståelsen har gått ut på at danning foregår i to trinn, først gjennom innføring i tradisjonen, og deretter kritikken av den. Denne forståelsen forutsetter et lineært forløp der enhetene kan holdes fra hverandre i hvert sitt faglige rom (op.cit.:216). Løvlie (2000) mener at denne forståelsen ikke lenger fungerer når vi skal forstå danning hos dagens barn og unge i det postmoderne samfunnet. Måten samfunnet har endret seg mot det flerkulturelle og det digitale, skaper nye betingelser for danningen. Dagens unge vokser opp i et samfunn der de hele tiden må forholde seg til kulturelle motsetninger. Dette kompliserer forståelsen av kunnskap, autoritet og målsetninger. Forutsetningene for en objektiv kulturarv er ikke til stede lenger, dermed er heller ikke enhetstenkningen lenger gangbar (op.cit.:212). Dette presser dermed frem behovet for et nytt dannelsesbegrep.

Mennesket i det postmoderne samfunnet må hele tiden forholde seg til differens. Historiedidaktisk er dette aktuelt fordi danning oppstår når erfaring blir rekonstruert. Danning forutsetter et bevisst forhold til hendelser i tid fordi motsetning og ulikhet er grunnleggende elementer i dannelsesbegrepet. Erindringens logikk gjør at det ukjente kan fortolkes til noe kjent og forståelig (op.cit.:221f). I det postmoderne samfunnet plasseres spørsmålet om sannhet og enighet i skjæringspunktet mellom det allmenne og det særegne. Danning dreier seg dermed om å lære seg å håndtere heterogene og singulære perspektiver. Dette gjør at identitet skapes i forholdet mellom verden og selvet, noe som forutsetter ydmykhet og

åpenhet for det som er annerledes (2003:367f). Den postmoderne kulturen kan dermed oppfattes som møtestedenes kultur (op.cit.:371).

Den postmoderne kulturen byr på nye problemstillinger angående tilegnelsen i danningen. Begreper om identitet, tilhørighet og solidaritet reiser kravet om prosess fremfor substans (2000:215). Løvlie taler derfor for et utvidet dannelsesbegrep som tar høyde for forskjellighet og skiftende inntrykk, der forståelsen av danning forskyves til i større grad å betone evnen til å håndtere motsetningen mellom enhet og mangfold (op.cit.:223). For det første handler danning om *innvielse* i det kulturelle fellesskapet gjennom formidling av kulturarv. For det andre dreier det seg om en måte å tilegne seg kulturarven på: *resepsjon*. Måten dette skjer på, kan oppfattes resepsjonsteoretisk i tråd med vår tekstteori ved at eleven rekonstruerer innholdet med utgangspunkt i sin egen erfaring. Til sist kan danning forstås med et aspekt av *differens*. Dette dreier seg om å håndtere de ulike inntrykkene og integrere sine ulike rekonstruksjoner til en helhet (op.cit.:225). Perspektivet i dannelsesidealet er dermed forskjøvet fra å handle om hva man vet til å i større grad fokusere på hvordan en håndterer denne informasjonen og hvordan den påvirker en som person.

Den nevnte kritikken i Aftenposten mot *Portal* som ble utløst på grunn av en sammenlikning mellom Quislings regjering under krigen og Gerhardsens politikk i etterkrigstiden, kan belyses av de ulike forståelsene av dannelsesbegrepet. Debatten startet med at tre lærere ved Asker videregående skole gikk ut med sterk kritikk av verket. Det var ikke bare fakta i teksten kritikere var opptatt av, men prioriteringene i utvalget av momenter og at tolkningene bryter med de *etablerte* forståelsene. Lærer Sissel Frogg uttalte i et intervju i Aftenposten (01.02.05) at forfatterne ikke kan «gjøre grep som går på bekostning av grunnleggende samfunnsoppfatninger», og lærer Inger Johnsen mente i samme artikkel at: «slike akademiske øvelser bør legges til andre fora enn lærebøker». Aftenposten kommenterte også boken på lederplass og skrev at de «forventer et minimum av korrekt tolkning av de historiske hendelsenes forløp i en lærebok» (Aftenposten, 30.01.05). Det ble vektlagt at elevene må få nødvendige etablerte forkunnskaper før de er i stand til å reflektere over dem. Alt dette reflekterer en forstilling om at den kulturelle kanon må sitte før man kan ta stilling til om den stemmer. På mange måter kan debatten rundt *Portals* formulering sies å representere splittelsen mellom det tradisjonelle og det postmoderne dannelsesidealet. Skal etablerte sannheter først bygges opp for deretter eventuelt å brytes ned, eller skal alternative oppfatninger presenteres parallelt? Uansett skal vi se at læremidlenes syn på dette vil få sterk innvirkning på måten undervisningen går for seg på.

### 3.4 Læremidlers sterke posisjon i skolen

Læremidlene har en helt sentral posisjon i skolen som gjør det spesielt viktig å gå dem nærmere etter i sømmene. De står sterkt i skolen på to ulike måter.

For det *første* oppfattes læremidlene som styrende for undervisningen. Læreplanen legger føringer på utformingen av fagene, og lærere kan være med på å legge opp undervisningen mot de retningslinjene læreplanen legger, men det ser allikevel ut til at læremidlene har en særs viktig rolle for hvordan fagene forstås og undervises. Dette var et av hovedfunnene etter evalueringen av L97 (Skjelbred & Selander, 2004:23). Læremidlene har aldri stått sterkere i norsk skole enn i dag (Stenstad, 2006:7). Den blir særlig viktig i undervisningen, i og med at den konkretiserer de kunnskapsmålene som læreplanen setter frem. Selv om læreplanen er det dokumentet som bestemmer undervisningen, ser det ut til at man i praksis stoler på at læremidlene har tolket læreplanen på en tilfredsstillende måte (Skjelbred & Selander, 2004:23). Lærernes tillitt til forlagets evne til å iverksette læreplanen kom også fram under diskusjoner om utformingen av *Portal*. Med innføringen av Kunnskapsløftet har lærere fått større frihet til selv å legge opp undervisningen (Stenstad, 2006:7), men under en presentasjon i forbindelse med markedsføringen av *Portal* hadde det vist seg at det var mange lærere som ikke var innstilt på dette ansvaret. Flere hadde etterlyst et opplegg som kunne veilede dem i hvordan boka kunne brukes i klasseromsundervisningen (redaksjonsmøte i Samlaget, 04.10.06). Dette indikerer at lærere ikke har tid eller ikke ønsker å forholde seg direkte til læreplanen. I realiteten er det altså læremidlene som blir utgangspunktet for hva som regnes som kunnskap i skolens verden. Norge er heller ikke alene om lærebøkernes dominerende posisjon. De er den sentrale delen av undervisningens utforming verden over (Skjelbred & Selander, 2004:23).

Det samme gjelder da også for elevene. Dette leder oss til den *andre* måten læremidlene dominerer på. De fleste elever forholder seg ikke til læremidlene som *tekst*. Johnsen (1998) kaller derfor læremidlenes tekster for de *skjulte* tekstene. Til tross for at læremidlene har en styrende funksjon i skolen, blir læremidlenes tekster i liten grad lest kritisk eller holdt som gjenstand for offentlig debatt. Tekstene blir oppfattet som nøytrale blant de fleste lærere og særlig blant elever, og det kan se ut til at det gjøres lite i skolen for å lære elevene å ha et bevisst forhold til lærebøkernes tekster. Ragnhild Ås (2006:45) peker på hvordan lærebokteksten ikke er nevnt i teksttypologien i norskverket *Bruer*, og med det holdes utenfor den tekstverdenen elevene får innblikk i. Elever blir ikke bevisste på den dominansen læremidlenes tekster har på deres forståelse av faget. Det samme kom frem da seks elever

skulle evaluere nye norsklæreverk i *Prosa*, nr 6, 2006. Det faglige ble behandlet som noe ukontroversielt, og var ikke gjenstand for vurdering (Tønnesson, 2006:31). Elever opplever altså fag som noe nøytralt, som alle lærebøker kan formidle på en god eller dårlig måte.

Ås (2006:42f) peker på hvordan debatten i Aftenposten om *Portal* tydeliggjør læremidlenes sterke posisjon i skolen. Elever uttrykte at de opplevde det som problematisk at boka ikke er til å *stole* på, og mente det *ikke var tid til å tenke kritisk* rundt lærebøker. Episoden gjenspeiler altså den sterke vekten læremidlenes tekster tillegges i undervisningen og hvordan innholdet forventes å være udiskutabelt. Elever og mange lærere forholder seg til disse tekstene som en nøytral sikker part. En forventer at det som står i skolebøkene er en ”sann” måte å forstå fag på. Det normale er dermed at læremidlene ikke vekker oppsikt (Ås, 2006:42f). Elevene har en enkel, endimensjonal modell for læringen, der de søker faktakunnskaper og begrunnelser. De tar ikke stilling til innholdet i tekstene.

Et element som forsterker det nøytrale ved faget, er de premissene som ligger for produksjon av læremidlene. Det er ikke lenger én forfatter som står bak læremidlene. Den er et redaksjonelt produkt, skapt av forfatter(e) og redaktør(er). Teksten kan ikke tilskrives en bestemt forfatter, og oppfattes dermed i større grad som et samfunnsprodukt. Slik forsterkes oppfattelsen av at fag er noe det er og bør være allmenn konsensus rundt. Læremidlenes rolle som de som konkretiserer læreplanen, kompliserer avsenderrollen ytterligere. Den kan bidra til en sterkere oppfattelse av det nøytrale, ikke bare hos eleven, men også hos læreren. Ås (2006:78) peker på at autoriteten i læremidlene med dette på mange måter signaliserer noe offisielt og nøytralt.

Anne Charlotte Torvatn (2002:46f) mener elever gjerne leser læremidlenes tekster ut fra en intensjon om å finne ut hva læreren eller forfatteren av læremidlene mener er viktig, ikke ut fra et ønske om å reflektere over problemstillinger i teksten. I praksis er det ikke opp til hver enkelt elev å tolke innholdet i teksten. Eleven erfarer raskt at det ikke er rom for ulike tolkninger. Torvatn peker på at elevs lesning av lærebøker er underlagt visse rammer for tekstresepsjon. I skolens diskursfellesskap er det utviklet visse sjangere. Torvatn har en retorisk sjangerforståelse, og mener sjangere oppstår ut fra en følelse av at situasjoner som oppleves som sammenliknbare, gjentar seg. Det er altså ikke formen som er det primære, men noe ved selve den retoriske situasjonen. Slik kan formen endre seg, og sjangeren allikevel være den samme. Det som er avgjørende for å forstå sjangeren, vil være hvor ofte en har vært borti situasjonene. Dermed har erfarne lærere et mye bedre grunnlag for å forholde seg til

læremidlenes tekster. De kjenner fagdiskursen, har lang erfaring med ulike læreverk og har kanskje vært med på å velge ut læremidlene. Elevene har ikke den samme erfaringen som lærere i å forholde seg til teksten i læremidlene, og de har ikke den samme sjangerbevisstheten som de kan ha til andre tekster. Allikevel er de sterkt preget av den sjangerforståelsen de har. Torvatn mener at det finns normer for hvordan læremidlenes tekster skal leses riktig, og innen diskursfellesskapet er det en del undervisningspraksiser som bygger på et kunnskapssyn der det er entydig hva en kan få ut av en tekst. Dermed er det noen lesninger som oppfattes som mer akseptable fra lærerens side enn andre. Den dominerende tendensen i skolen blir da at elevene, som strever med å bli en del av det "skolske" diskursfellesskapet, vil lese læremidlenes tekster ut fra et ønske om å tolke dem på den måten som er akseptert. I praksis har elevene én forståelse av at det finns én riktig måte å tolke budskapet i disse tekstene på.

Et annet viktig poeng i denne sammenhengen er at tekstene leses målbevisst mot prøven. Elevene raskt erfarer at den "skolske" tolkningen er den tolkningen som fører til gode karakterer. Deres tidligere erfaringer med faget og skolen generelt er viktige holdepunkter når læremiddelteksten skal tolkes (Torvatn, 2002:46f).

I og med elevs tidligere erfaringer med den "skolske" sjangeren, tar det tid å endre deres omgang med den, selv om sjangeren forandrer seg. Innenfor retorikken er det mulig å lese sjangeren som et svar på et påtrengende problem. Dersom den retoriske situasjonen (i vårt tilfelle undervisningssituasjonen og synet på læring) endrer seg, vil sjangeren måtte tilpasse seg etter dette. Omgangen med tekstene vil da endre seg. Men fordi utviklingen av sjanger er avhengig av både sender og mottaker, som i skolens institusjonelle ramme forholder seg i ulike diskursfellesskap, vil det være en treghet i utviklingen av sjanger, og sjangrene endrer seg sakte. Dermed kan sjangerforståelsen være ulik hos sender og mottaker.

### **3.5 Hvordan kommuniserer teksten?**

Det er altså et asymmetrisk forhold i kommunikasjonen i skolen. Læreren har makt til å vurdere gjennom å sette karakterer, og til å forme overgripende forestillinger om hva kunnskap er, ettersom hvordan han eller hun styrer undervisningen (Skjelbred & Selander, 2004:111f). I og med læremidlenes sterke posisjon kan vi tenke oss at det samme i stor grad også gjelder for disse. Dette kan være med på å forsterke rørmodellen som kommunikasjonsmetafor. Det skjeve forholdet mellom representanter for skole (enten det



dreier seg om læreren eller læremidlene) og elev kan hindre eleven å endre eller utvikle sin forståelse av budskapet.

Men forholdet mellom skole-representanter og elev betyr ikke nødvendigvis at de pedagogiske tekstene er monologiske og autoritære. Den forståelsen en har av hvordan kommunikasjon foregår, vil ha konsekvenser for hvordan skolen organiseres (op.cit.:112), og dermed også for hvordan læremidlenes tekster utformes. Med utgangspunkt i vår dialogiske tekstforståelse, er det mulig å identifisere avsenderens syn på en eller flere mottakere i teksten. Ved hjelp av modellesere kan tekster kalkuleres inn en eller flere fortolkere av budskapet. Dersom avsenderen har en dialogisk, autokommunikativ kommunikasjonsforståelse, vil teksten legge til rette for produksjon av kunnskap, gjennom at eleven oppfordres til selv å tilføre teksten mening. Utgangspunktet for en slik forståelse er at deltakerne i kommunikasjonen vekselvis har nye innsikter å tilføre teksten (op.cit.:37). På den måten kan teksten gi rom for alternative løsninger. For et samfunn som ønsker at elevene skal oppfores til selvstendige, bevisste individer, vil det derimot være et dårlig tegn hvis den eneste modelleseren er en ukritisk, passivt mottakende elev (Tønnesson, 2006:31).

I teksten ligger det da hint om hvordan boka skal brukes. I kraft av sin utforming kan læremidlene være med på å forme elevens oppfattelse av og omgang med teksten. I boka finner vi ikke bare informasjon om verden, men også måter å håndtere informasjonen på (Skjelbred og Selander 2004:9). Slik kan teksten i seg selv være med på å avgjøre i hvilken grad faget skal forstås nøytralt.

Berge, Solheim & Torvatn (1997) har undersøkt hvordan tekstens utforming i seg selv oppmuntrer til en bestemt type lesing. De mener for det første at strukturen på den sekvensielle inndelingen av innholdet påvirker hvordan elever forstår teksten. En hierarkisk strukturering av teksten legger for eksempel opp til en mer helhetlig forståelse av emner enn dersom innholdet presenteres som enkeltsekvenser. Også arbeidsoppgavene og kontrollspørsmålenes utforming mener de er med på å skape strategier i elevens lesning av teksten, gjennom at oppgaver virker forsterkende på ulike biter av teksten.

Imidlertid mener Skjelbred & Selander (2004:115f) at den moderne forskningens innsikt i samtalsens verdi for pedagogikken ikke har fått gjennomslagskraft i læremidlenes tekster. De mener det er sjelden at fortelleren i læremidlenes tekster samtaler med eleven. Det er verken vanlig at etos eller patos er til stede i teksten. Ofte er også logos for dårlig begrunnet.

Påstander presenteres etter hverandre uten at de blir begrunnet eller vurdert for og i mot, og eleven innvies ikke i fagdiskursen. Slik har det gjennom tiden vokst frem en stil for læremidlenes tekster som er saklig og allsidig, men som i liten grad har vært relatert til elevenes verden. Læringen blir dermed for abstrakt og gir ikke relevans for elevens eget liv utenfor skolen. Slik danner skolens kunnskap et lukket system som bare har relevans innenfor skoleinstitusjonens rammer (Skjelbred & Selander, 2004:36f). Det er altså et gap mellom det som er etablerte mål for (læreplanen) og kunnskaper om læring, og sjangeren for læremidlene slik de er etablert i praksis.

### **3.6 Den multimodale teksten**

Innen tekstforskningen er det vanlig å forstå tekster som multimodale. I dette ligger det en erkjennelse av at det ikke bare er de rent verbalspråklige faktorene som er av betydning for hvordan vi tolker en tekst. Bilder og illustrasjoner, grafisk fremstilling som skrifttyper og linjeavstand, margbredde og sideformat, så vel som omslag (harde eller myke permer) og fysisk tyngde er med på å forme vår forståelse av teksten. Dette er et perspektiv som er blitt tatt sterkere inn i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet. Vektleggingen av multiperspektivet i undervisningen er gjennomgående i hele dokumentet. Imidlertid er det mange lærere som opplever dette som et problematisk krav, og underviser i boka ut fra en rent verbalspråklig forståelse (Tønnesson, 2006:30). Dermed er sjansen liten for at elever åpner øynene for dette perspektivet, og mye av bokas ressurser blir ikke utnyttet.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi sett hvilken sterk posisjon læremidlene har i skolen, både med henblikk på måten lærerne legger opp undervisningen, og på elevenes forventninger og oppfatninger av det som presenteres gjennom læremidlene. Dette gjør det sannsynlig at læremidlene har en særlig stor innvirkning på den virkelighetsoppfatningen som eksisterer i samfunnet.

Vi har også sett på hvilke kunnskaper skolen skal tilføre, både ut fra en forståelse av det samfunnet elevene skal sosialiseres inn i, og mer spesifikt i forhold til de føringene som legges fra læreplanen. Vi så at et postmoderne samfunn stiller nye krav til deltakerne når de skal håndtere ulike inntrykk, meninger og identiteter, og at læreplanens generelle del legger vekt på at undervisningen skal fremme demokrati gjennom en kritisk og dialogisk tilnærming.

Vi har også sett at det kan være en sammenheng mellom den forestillingen om kommunikasjon som får dominere, og måten undervisningen går for seg på, men at det også

er andre forhold ved skolen som kan være med, og virke inn på, hvordan kommunikasjonen går for seg.

Alt dette er viktig informasjon som forteller oss om kontekstuelle vilkår for tekstene i læremidlene. I tillegg er det viktig å se på hvilke spesifikke problemstillinger som knytter seg til historiefaget. Dette skal vi se på i det neste kapitlet.

## 4 Det historiedidaktiske idealet

Historiedidaktisk forskning kan forstås i skjæringspunktet mellom vitenskap og politikk. Politisk sett er hensikten med historieundervisningen å utdanne fullverdige samfunnsmedlemmer, basert på det verdigrunnlaget en ønsker å skape (Eikeland, 2001:5). Historiefaget er med på å legge grunnlag for bestemte samfunns holdninger. I forskningen vil det verdigrunnlaget en anser som viktig, stå i nær sammenheng med politisk ståsted.

Et hvert begrep og enhver metode som blir benyttet under analysen av lærebøker, har politiske implikasjoner og konsekvenser, og det er del av en kamp om makt og anerkjennelse i en kultur der kunnskap om fortida skaper grunnlag for forståelse av nåtid og gir perspektiver på menneskelig framtid (Eikeland, 2001:5).

De historiefaglige og didaktiske idealene en har, påvirker innfallsvinkelen i forskningen. Dette gjør at den erkjennelsesmessige tilnærmingen en har til historieundervisning er medbestemmende for hvilke resultater en finner.

Mye av forskningen på læremidler er også gjort i tilknytning til pedagogiske institusjoner. Forskningen bindes gjerne til et bestemt didaktisk og historisk idegrunnlag. Dette gjør at det normative gjerne danner grunnlag for det deskriptive i forskningen på læremidler.

### 4.1 Objektivitet i historiefaget

I 1972 fremsatte Göran Hermerén en definisjon av objektiv vitenskap (gjengitt i Kjeldstadli, 1994:293). Her blir objektiv viten forstått som *saklig* i den forstand at den legger frem argumenter som er relevante, som er uavhengige av påstanden som legges frem og som kan bevises. Objektiv vitenskap, slik den forstås av Hermerén kan heller *ikke være misvisende*. Det vil si at ingen relevante argumenter bør utelates. I tillegg mener han at fremstillingen må være *upartisk*, gjennom ikke å favorisere bestemte interesser, og den bør være *verdifri* – ikke inneholde noen normative vurderinger (Kjeldstadli, 1994:293).

En kritikk av denne forståelsen finner vi i det som gjerne blir kalt relativismen. Ut fra et relativistisk ståsted forstås all erkjennelse som subjektiv. Relativistene peker på at vår oppfattelse av virkeligheten alltid vil farges av den posisjonen man har i det samfunnet man lever i. Det relativistiske synspunktet handler om en forståelse av at det beste vi kan få ut av historievitenskapen, er hvordan historien tar seg ut fra et bestemt ståsted. (Kjeldstadli, 1994:292, Kjørup 1997:144)

Mot dette innvender Kjeldstadli at det finnes enkelte fakta vi kan være sikre på, på samme måte som naturvitenskapene kan det. Det finnes for eksempel tilstrekkelig bevis for at Olav den femte var konge av Norge, eller at det ikke er monarki på Island. Det som er tolkningsmessig, er hvordan vi forstår kildene i sammenheng. Kjeldstadli kaller dette en *relasjonistisk* forståelse av historievitenskapen: Det finns mange eksempler på historisk informasjon vi kjenner med sikkerhet, men hvordan vi velger å fortolke denne kunnskapen og hvilken teori vi tror på, avhenger av hvordan den står i relasjon til et bestemt perspektiv. Historievitenskapen forstås dermed som *objektiv* i den forstand at den er saklig og argumenterende, men samtidig partisk, rasjonell, og under påvirkning av interesser og verdier. Gjennom emnevalg, valg av kilder, metodiske fremgangsmåter, teorier og kategorier, påvirker man historiefremstillingen gjennom å gi den en vinkling (Kjeldstadli, 1994:291f).

Med bakgrunn i dette kan vi si at historievitenskapen rommer to ulike forståelser: den objektive og den subjektive. På den ene siden er historiefaget objektivt. Det *er* mulig og nødvendig å fastslå bestemte historiske fakta. På den andre siden vil det være en vurderingssak hvilke sammenhenger som er sterke og svake, hvilke fakta en velger ut og hvordan fakta presenteres. I den forstand blir historievitenskapen subjektiv. Begge disse aspektene er altså viktige. Derfor kan vi regne med at en god framstilling fra fagfeltet bør reflektere dette. Historiefaget skal både formidle rene faktakunnskaper og de ulike innfallsvinkler i fortolkningen av disse.

## **4.2 Politiske føringer**

Fra politisk hold stilles det krav til hvilke verdier som skal formidles til elevene gjennom historiefaget. I den generelle delen av læreplanen stiller myndighetene krav til undervisningen om at den skal gi elevene vitenskapelig innsikt og evne til refleksjon rundt fagene (93:5f). I læreplanens del for historiefaget (R94) blir det lagt vekt på at undervisningen skal organiseres slik at elevene utvikler forståelse for en vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte der de lærer seg å se sammenhenger, samtidig som de skal utvikle kritisk sans og forståelse for vitenskapens utprøvende, utforskende rolle. I tillegg blir det lagt vekt på historiefagets betydning for innsikt i etiske problemstillinger og utvikling av holdninger.

Disse forståelsene er i tråd med internasjonale verdier og retningslinjer. En rapport om læremidler utarbeidet av Unesco (1999:15f) understreker at det primære målet med historieundervisningen bør være å fremme universelle verdier gjennom et likevektig forhold mellom kunnskap, ferdigheter og holdninger. Med den viten vi har om læremidlenes

dominerende posisjon i skolen, vil en konsekvens av dette være at et stort ansvar også ligger på tekstene i læremidlene for å bygge opp under de verdiene og ferdighetene en ønsker at historiefaget skal fremme.

### **4.3 Historiedidaktisk forskning**

I denne delen skal vi gå nærmere inn på de prinsippene og verdiene som vektlegges innen historiedidaktisk forskning. Vi skal se at det også her legges vekt på at faget må gå i dialog med elevene for på den måten å gi dem selvstendighet. Historie skal ikke være et rent puggefag der budskapet på forhånd er gitt. Elevene skal også være med på å skape meningen selv, både gjennom sitt personlige forhold til historien, og gjennom vitenskapelige verdier og ferdigheter. Historiedidaktikere vektlegger flere ulike verdier og ferdigheter historiefaget bør bidra til å bygge opp.

Historiedidaktikeren Halvdan Eikeland (2001) er opptatt av hvordan historien dreier seg om tidserfaring som redskap til å knytte sammenheng mellom og orientere seg i forhold til nåtid, fortid og framtid. Dette mener han er en grunnleggende form for menneskelig erkjennelse. Det er et middel til forstå sin egen verden og det samfunnet en er født inn i. Slik skal historiefaget skape grunnlag for forståelse av nåtiden og gi perspektiver på fremtiden.

Han er opptatt av *historiebevissthet*, forstått som det fundamentet en skaper ved hjelp av historiefaget (2001:2f). Historiebevisstheten er en konsekvens av hukommelsen. Gjennom historiebevisstheten blir ulike enkelthendelser over tid forstått i sammenheng. Fortid blir forstått i forhold til nåtid. Denne bevisstheten skapes ved at vårt minne overskrider tidsrammene for våre egne liv og grensene for vår personlige erfaring. Menneskelig aktivitet over tid har betydning for hvordan vi forstår oss selv. På den måten er historisk læring en prosess der vi blir i stand til å trekke slutninger om våre egne liv. Læreverkene er laget for å fremskynde denne prosessen.

Historiefaget er altså viktig for forståelse av egen identitet. Vi strukturerer vår "virkelighet" som tekster. Vi velger ut de delene som er viktige for oss, lager sammenheng mellom dem, og gir dem begynnelse og slutt. De sammenhengene vi ser, er resultater av seleksjon. Vi lærer språket av de som kan det før oss. Dette språket brukes til å overføre kunnskaper og tenkemåter. På den måten kan en forholde seg til hendelser en selv ikke har deltatt i. De tekstene vi møter, gir oss mønstre vi kan strukturere opplevelsene våre etter (Glomnes, 2005:24f). Glomnes (2005) peker på at å lære språk er å få mulighet til å forholde seg til sitt

eget liv, og at ens eget liv blir sammenhengende gjennom å fortelle om det. Vi bruker tekstene til å bekrefte og utvikle det som er viktig i livet. Dermed vil vi finne motivene våre igjen i de tekstene vi møter, og se årsaksmønstre ut fra våre egne premisser. En viktig oppgave for historiefaget blir dermed å aktivere den mellompersonlige tolkningen og forståelsen av oss selv i en større sammenheng.

Denne forståelsen av historiefaget kan ses direkte i sammenheng med det dannelsesidealet jeg har beskrevet ovenfor, der dannelse handler om å håndtere og integrere forskjellighet, og skape en helhet, og der identitet oppstår som et resultat av det skjøre forholdet mellom selvet og verden.

I og med at historieundervisningen skal bidra til å strukturere og ordne verden, blir det viktig at læremiddeltekstene for faget gjøres tilgjengelige for elevene, og at de oppleves som relevante. Eikeland (2001) understreker hvor viktig det er å ta utgangspunkt i eleven og imøtekomme på hans eller hennes egne premisser. Historien blir derfor meningsfylt først når den aktualiseres gjennom et deltakerperspektiv. Det er opp til hver enkelt å skape sin egen fortelling, der historien i stor grad forstås individuelt og subjektivt. Dette kan også sees i sammenheng med den autokommunikative kommunikasjonsmodellen, der egne erfaringer og forståelser bidrar til meningsskapningen.

Lund (2003:16f) tar opp noe av det samme. Han peker på at historieboka gir eleven orden og oversikt gjennom innføring i kulturarven og den felles referanserammen som er viktig for identitetsdannelsen. I Tyskland har det utviklet seg en historiedidaktisk tradisjon, som senere er blitt tatt opp, og dels videreutviklet i Danmark. Her har en vært opptatt av å knytte sammen elevens egne fortellinger med ”de store fortellingene”. Bak dette ligger en tanke om at folk nærmest på forhånd har en bevissthet og kompetanse om historie. En har ønsket å ta tak i hvordan historien har blitt brukt i elevens egen livsverden. I denne tradisjonen har da fokuset først og fremst vært på at skolefaget skal formidle den kulturelle arven og styrke elevens identitet. Folks personlige erfaringer eller fortellinger blir integrert som en naturlig del av undervisningen.

Behovet for identitet og for å se oss selv i en sammenheng er altså grunnleggende for vår forståelse av oss selv. Men historiebevissthet som grunnlag for historiedidaktikk alene har blitt kritisert for å være for ensidig opptatt av det opplevelsesmessige. Derfor peker Lund (2003:16f) på viktige innsikter fra den tradisjonen som har gjort seg gjeldende i Storbritannia.

Der har en sett det som viktigst at elevene skal være *medskapere* av historie. Historie- didaktikken har vært styrt av troen på at eleven skal lære historie på samme måte som historikere gjør det. Dette innebærer å arbeide med kilder, undersøke, stille spørsmål og argumentere. Samtidig vektlegger en at elevene må forstå fortidens mennesker ut fra deres premisser. Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon under andre forutsetninger blir også en viktig verdi ved faget.

Historiker og medforfatter av historielæreverket *Spor i tid*, Stein Tønnesson (1996:220f) nevner fem kvaliteter han mener historiefremidlingen skal bygge opp hos eleven. Disse punktene oppsummerer en del av det som er sagt ovenfor, samtidig som han presiserer noen andre viktige kvaliteter. S. Tønnesson ser de fem kvalitetene som et resultat av og som et mål å arbeide mot i fremidlingen av verdenshistorie. Allikevel tror jeg at dette er punkter som i stor grad også lar seg overføre til fremidling av norgeshistorien. Disse baserer seg både på personlige behov og verdier, og på vitenskapelige prinsipper.

For det første peker han på *innlevelse og fasinasjon*, først og fremst gjennom enkeltpersoners opplevelser gjennom innslag av «dramatikk, erotikk, grusomhet, renkespill, lidelse, heltemot, genialitet eller braksuksess» (S. Tønnesson, 1996:220). Dette kan også fremidles gjennom bilder. For det andre trekker han frem at faget kan være med å danne *identitet* og en følelse av tilhørighet. Han mener det er viktig at historiefaget tilbyr muligheten til å oppleve flere supplerende identiteter, der ikke alle behøver å være like sterke. For det tredje mener han at historien skal bidra til *holdepunkter*. Opplevelse av kronologi er viktig for at elevene skal kunne orientere seg. Han peker dessuten på at det er viktig med flere supplerende forståelser, for på den måten å forstå fortidens mennesker ut fra deres premisser. Den fjerde ferdigheten han trekker frem, er *kildekritisk sans*. Han mener at det er viktig at ikke bare historikerne har øvelse i kildekritikkens metoder, men at alle trenger kildekritikk «for å avgjøre hva de kan stole på og for å dosere sine klyper salt» (op.cit.:233). Johan L. Tønnesson (2001:118) peker på at denne oversikten overser viktigheten av også å være kreativ i møte med kildene. Elevene må også lære å tolke tegnene fra fortiden. Han mener at verdier i kildearbeidet ikke bare skal forstås «[...] kritisk, ”avkledende”, men også som evne til ”påkledning” ». Dette skal vi derfor legge til i vår forståelse av historiefremidlingens kvaliteter. Det siste punktet Stein Tønnesson trekker frem er *argumenter*. Han mener at historieundervisningens oppgave må være å bidra med historiske kunnskaper til samfunnsdebatten, og gi trening i gyldig argumentasjon.



De fem kvalitetene rommer dermed både de individuelle sidene ved faget som skal legge grunnlag for personlig refleksjon og identifikasjon (som var dannet bakgrunnen og hovedtyngden for det tyske og danske prosjektet), og de sidene ved faget som skal legge grunnlag for samfunnsdeltakelse (som var utgangspunktet for det britiske prosjektet). Disse fem punktene skal vi derfor ta med oss videre som mål på kvaliteter i læreverkets tekster.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi sett på problemstillinger, forståelse og kvaliteter knyttet spesifikt til historiefaget. Vi har sett hvordan forholdet mellom objektivitet og subjektivitet kan forstås i historiefaget, der vi forente objektiv kunnskap og subjektive oppfatninger og vurderinger gjennom en relativistisk forståelse. Vi har også tatt for oss verdier og kvaliteter historieundervisningen i skolen kan formidle. Dette konkretiserte vi gjennom Stein Tønnessons fem kvaliteter, og så hvordan disse punktene var forenelige med målsetningene i læreplanen. Disse fem kvalitetene skal vi la danner utgangspunktet for hvilke historiefaglige *verdier* vi er ute etter i teksten i læreverket. I det neste kapitlet skal vi se på hvilke metoder vi benytter for å vurdere disse verdiene, og vi skal se på utvalget av tekster for analysen.

## DEL II

### 5 Metode og materiale

I denne delen skal vi se nærmere på de valgene jeg har gjort, og den fremgangsmåten jeg har benyttet i forbindelse med analysen. Metoden og utvalget skaper begrensninger i forhold til slutningene vi kan trekke. Utvalget begrenser allmenngyldigheten av resultatene, mens metoden snevrer inn synsvinkelen for det vi skal undersøke. Samtidig er det dette som setter oss i stand til å operere med og håndtere teksten, siden det etablerer håndterbare størrelser som vi kan bruke når vi utforsker teksten.

#### 5.1 Korpus

Samlagets historieverk *Portal* består av fire grunnbøker. Hver av bøkene er på om lag 250 sider. Hvert av kapitlene er innledet med en ingress, og alle kapitlene har avsluttende oppsummeringsoppgaver «Test deg selv», og en diskusjonsoppgave «Til diskusjon». I tillegg har hvert kapittel statistikker og annen informasjon, og oppslag som utdyper spesielle temaer. Enkelte av kapitlene har også egne informasjonsruter for kildegranskning: «Kilder, tolkning og ulike syn». Dermed har tekstens multimodale ressurser både oppgaver som legger vekt på rene kunnskaper, og stoff som bidrar til diskusjon og refleksjon rundt informasjonen.

Læreverket inneholder også en oppgavebok, *Idéportal*, som inneholder et stort antall arbeidsoppgaver i tilknytning til stoffet. I tillegg har *Portal* nettressurser, *Nettportal*, der elever og lærere kan finne utfyllende stoff og oppgaver. Disse kan hentes på <http://nettportal.samlaget.no>. Nettressursene inneholder informasjon og hjelpemidler til læreren: evalueringsskjemaer og eksempler på eksamensoppgaver, planer for terminer og prosjekter, samt lenker til andre nettressurser. Det er også forslag til prosjektoppgaver og oppgaver som knytter historiefaget til dagens samfunnsdebatt. Min oppgave ville derfor blitt altfor lang dersom den skulle tatt for seg alle tekstene i læreverket. Av plass- og tidsmessige hensyn er derfor både nettressurser og arbeidsbok valgt bort.

Bortvelgingen av tilleggsressursene kan oppfattes som ”urettferdig” overfor læreverket, siden analysen ikke tar for seg det totale historiebildet den empiriske leser er tenkt å skulle møte. Fra forlagets side er verket utarbeidet og forstått som en helhet, der stoff skal plasseres i det mediet som egner seg best. Arbeidsoppgaver og problematiserende stoff kan bidra med viktig innsikt om historiefaget. Til forsvar for denne bortvelgingen vil jeg peke på at oppgaven baserer seg på en oppfattelse om at teksten fortløpende er med på å skape et bilde av virkeligheten. Dette er også et uttalt mål fra forlagets side (intervju med Fossen, 21.11.06). De

ønsker et verk der det som oppfattes som den ideelle historieforståelsen gjennomsyrrer hele verket.

En annen motivasjon for å bare å se på hovedbøkene er at teksten blant annet tolkes i samspill med den situasjonen den brukes i. Det er ikke slik at alle de som leser leseboka, også har skaffet seg tilgang på oppgavestoffet. Per 29. September 2006 hadde *Idéportal* solgt 1020 eksemplarer. Til sammenlikning var salgstallene både for verdenshistorie og norgeshistorie etter 1850 begge på over 3000 (e-post fra Fossen 26.10.06). Forlaget regner med at det først og fremst er lærere som bruker tilleggsbøkene. Sannsynligvis representerer lærere den største gruppa blant kjøperne, og det er sannsynlig at lærerne kopierer fra denne boken og benytter dette i undervisningen. I denne oppgaven behandles elevene som de viktigste mottakerne av læreverket når det gjelder kunnskapsforståelsen, mens forståelse av lærernes rolle er særlig viktig for å gi oss innsikt når vi skal forsøke å forklare hvorfor teksten er blitt som den er.

På bakgrunn av dette mener jeg at det kan forsvares at verkets formidling og representasjon av virkeligheten tolkes på bakgrunn av hovedbøkene. Tilleggsressursene kommenteres allikevel i enkelte tilfeller som kontekst, der dette kan bidra til forståelse av læreverket.

Verket har fire grunnbøker, der verdenshistorien og norgeshistorien er fordelt på to bøker hver. Både i verdens- og i norgeshistorien går skillet mellom de to bøkene i 1850, slik det er foreskrevet i læreplanen R94. Tekstene som analyseres, er bare hentet fra bøkene etter 1850. Analysen tar for seg tre kapitler. Disse er «Imperialisme og stormaktspolitikk», «Okkupasjonstid» og «Rikdom og fattigdom». Tekstene følger med som vedlegg til oppgaven.

Gjennom å velge ut tre av disse kapitlene blir tre av grunnbøkens fire forfattere representert. I tillegg er kapitlene valgt ut på bakgrunn av den spredningen de representerer i historisk tid. Det første kapitlet, «Imperialisme og stormaktspolitikk», hører inn under del I «En europadominert verden, 1850-1914», og utgjør kapittel 3 i «Verden etter 1850». Det neste, «Okkupasjonstid», er kapittel 19, hentet fra «Norge etter 1850», del III «Samhold, vekst og ensretting» og omtaler i hovedsak perioden fra 1940-1945, mens det tredje er kapittel 15, «Rikdom og fattigdom» som tar for seg tiden etter 1945, og står trykket i «Verden etter 1850», del IV «En global tidsalder». Denne utvelgelsen er gjort ut fra en antakelse om at perspektivet på historiske hendelser og deres årsaker vil endre seg og gjengis noe forskjellig ettersom hvor nært de befinner seg i tid. Kapitlene representerer dessuten både en spredning

og et visst overlapp i tematikk. Kapittelet «Okkupasjonstid» rommer opplagte konflikttemaer, der ulike historikere representerer svært forskjellige forståelser. Okkupasjonstiden kan oppfattes som det kanskje mest kontroversielle temaet i norgeshistorien. Samtidig er dette et tema det eksisterer sterke forestillinger om blant ikke-historikere. Kapittelet om imperialismen representerer et tema der lekfolk og historikere kanskje i særlig stor grad representerer ulike oppfattelser, og både dette kapittelet om imperialismen og kapittelet om fattigdom og rikdom rommer temaer det er sannsynlig at vil kunne skape engasjement og stillingtagen.

## **5.2 Samarbeidet med Samlaget**

En viktig del av arbeidet med teksten har vært å se på hvordan de kommuniserende forholder seg i tekstskapningen. Som nevnt i innledningen, har prosjektet hatt form som følgeforskning. Formålet med kontakten med forlaget har vært å skaffe innsikt i måten arbeidet med læreverket gikk for seg på. Kontakten med forlaget har gitt svar på spørsmål underveis i arbeidet med analysen, og gitt Samlaget en mulighet til å ta til motmæle mot den kritikken som blir fremmet mot læreverket i denne oppgaven. Intervjuet er dokumentert i et referat som er godkjent av redaktøren. Referatet fra dette intervjuet følger med oppgaven som vedlegg. Deltakende observasjon, e-postkorrespondansen og tilgang på ulike utkast og konsulentkommentarer skaffet kontekstuell informasjon om avsenderens intensjon og tekstens virkelighetsforståelse å tolke teksten inn i. Dette materialet forteller om erfaringer med verket og tilbakemeldinger fra brukere, og om målsetninger og visjoner hos avsenderen. På samme måte som Michelsen (2005:55), mener jeg derfor at samarbeidet har gitt innsikt i den auto-kommunikative meningsskapningen hos avsenderen. Selv om både avsender og mottaker spiller en viktig rolle for tekstens intensjonalitet, så vi at det er avsenderen som har hovedregien i tekstsamarbeidet. Derfor er informasjon om avsenderen og om forlagets intensjon med verket spesielt verdifull.

Basis for analysen er den første utgaven av læreverket, men der det er relevant, er også informasjon fra revisjonsprosessen trukket inn.

Som nevnt er det et sentralt poeng i min oppgave er at en god tekst skildrer virkeligheten gjennom ulike vinkler og lar ulike meninger slippe til i teksten. Dette er et ideal som blir etterstrebet også i denne oppgaven. Derfor er det et mål å la forlaget få slippe til med en egen stemme i oppgaven. Forlaget har fått en stemme kontinuerlig underveis i teksten, men i tillegg får Samlaget en stemme i et eget oppsummerende delkapittel etter analysen.

Det knytter seg også en etisk problemstilling til følgeforskningen: Samarbeidet med Samlaget kan oppfattes som problematisk rent forskningsetisk, fordi det kan sette forskeren i en lojalitetskonflikt. Personlig kjennskap til avsenderne kan gjøre det vanskeligere å kritisere, og de problematiske sidene oppleves mindre tilgjengelig. Allikevel mener jeg at samarbeidet har styrket oppgaven og skaffet verdifull informasjon om kontekstuelle forhold. Informasjon om avsenderen er viktig for å forstå tekstens intensjonalitet, og dermed for problemstillingen i denne oppgaven. Samarbeidet ble dessuten initiert av Samlaget. Dermed har forlaget vært forberedt på og ønsket kritikk. Totalt sett mener jeg derfor at dette har styrket oppgaven og forståelsen av teksten.

### **5.3 Tekstanalyse**

I teorikapittelet presenterte vi en bestemt erkjennelsesmessig tilnærming i forståelsen av tekst og kommunikasjon. De ulike modellene og inndelingene presenterte et grunnlag å forstå kommunikasjon ut fra og et perspektiv å tilnærme seg tekst på. Her vil vi se på bestemte verktøy å undersøke og beskrive enheter i disse tekstforståelsene med. Sondringen mellom teori og metode er ikke entydig og opplagt når vi analyserer tekst. Både det jeg har beskrevet som størrelser i teorigrunnet, og det jeg vil presentere som metodiske verktøy, kan oppfattes som målbare enheter i teksten. I denne oppgaven har jeg valgt å skille ut de kategoriene jeg oppfatter som umiddelbart identifiserbare i teksten, og som jeg mener kan benyttes til å beskrive mer abstrakte størrelser i et bestemt erkjennelsesmessig virkelighetsbilde. De metodiske kategoriene benyttes til å beskrive mer overordnede størrelser i det teoretiske fundamentet og oppfattes som direkte uttrykk for hvordan dette nedfeller seg i teksten.

Både modeller og klassifiseringer er problematiske på den måten at de presenterer en forenkling. Ved å fokusere på noe, må man overse andre sider som også kan være av betydning for forståelsen av teksten. Virkeligheten passer sjelden inn i et skjema. Dermed er modeller og kategorier med på å skape bestemte virkelighetsbilder. Vi foretar altså en innsnevring av perspektiv i to ledd. Først foregår dette gjennom det teoretiske perspektivet vi velger oss. Deretter skjer det ved å benytte bestemte målenheter på dette perspektivet og utelukke andre.

Samtidig setter modellene og klassifiseringene oss i stand til lettere å forstå fenomener, og tillater oss å se på bestemte sider ved fenomener. Michelsen (1995:44) beskriver kategoriseringen som «et middel for å rydde og organisere». Kategoriene og modellene er

altså nødvendige for at vi skal kunne skape orden og system i virkeligheten. Dette gjør vi allikevel med bevissthet om at de representerer en av flere mulige måter å nærme seg tekstene på.

## **5.4 Konstruksjon og interaksjon**

I arbeidet med analysen kombinerer jeg to ulike tekstforståelser. Disse presenterte vi i teoridelen. For det første forstår jeg tekst som en *konstruksjon*. Den viser til hendelser eller entiteter ute i verden. Men representasjonen er ikke total. Teksten kan aldri representere hele virkeligheten. Jamfør vi dette med det vi har sagt tidligere om objektivitet i historiefaget, kan vi si at teksten representerer et bestemt utsnitt og en bestemt tolkning. Derfor er det ikke slik at teksten gjengir virkeligheten, men den kan være et utgangspunkt for en tolkning av den. For det andre blir tekstens intensjonalitet bestemt ut fra dens kontekst. Heller enn å snakke om meningen i teksten, er det vanlig innen tekstforskningen å fokusere på det meningspotensialet den har, siden det i møte med teksten alltid foregår en meningsskapning, slik vi så i forbindelse med den autokommunikative modellen. På denne sa vi tekst også forstås som *interaksjon*. I analysemetoden i denne oppgaven vil jeg derfor forsøke å forene de to ulike måtene å tilnærme seg teksten på. Den blir forstått både som en representasjon av virkeligheten og som en kommunikativ hendelse. Den pedagogiske teksten søker å formidle noe om virkeligheten, men den oppfattelsen avsenderen har av situasjonen, vil alltid være med på å påvirke hvilke sider som blir gjengitt, og det vil hele tiden være spørsmål om i hvilken grad man greier å presentere virkeligheten.

Det teoretiske grunnlaget kommer til uttrykk gjennom våre metodiske verktøy: For det første gjennom en aktøranalyse, og for det andre i en analyse av tekstens underliggende vitenskapsbilder.

### **5.4.1 Aktører i teksten**

En konsekvens av at teksten forholder seg til virkeligheten, er at virkelighetens aktører er representert i teksten. Men hvordan aktørene kommer til uttrykk, vil være betinget av de ulike språklige ressursene som benyttes (Raddum & Veum, 2006:135).

Raddum & Veum (op.cit.:136) mener det må trekkes et nødvendig skille mellom de tekstinterne og de teksteksterne aktørene når man skal analysere medietekster. Det samme mener jeg må gjelde for analyse av læremidlenes tekster. De teksteksterne aktørene i historielæreverkets tekst er reelle deltakere i konteksten, for eksempel ulike aktører i verdenshistorien, historikere av ulik oppfatning, læreplan, forlaget, forfatterne av læreverket,

lærere og elever. Disse aktørene kan i større eller mindre grad være representert i teksten gjennom ulike enkeltstemmer, som tekstinterne aktører, avhengig av hvilke trekk ved situasjonen teksten fokuserer på. Dette kan for eksempel være historiske aktører, historikere, fortellere, ulike elev- og lærer-modellesere.

#### **5.4.1.1 To ”virkeligheter”**

Med bakgrunn i denne forståelsen av samspillet mellom tekst og virkelighet, og med utgangspunkt i vår autokommunikative tekstforståelse kan vi peke ut to ulike sfærer av virkelighet som bør representeres gjennom teksten. For det første skal teksten representere en bestemt *læringsvirkelighet*. I tråd med det som er sagt ovenfor i teoridelen, kan vi si at i den forståelsen vi ønsker å formidle, vil de teksteksterne aktørene være eleven som tenkende subjekt, og fortelleren i minst mulig autoritær form. Vi ønsker at disse skal få plass i teksten som tekstinterne aktører. Dersom denne læringsvirkeligheten representeres, vil teksten altså åpne for samtale. Dermed må det åpnes opp for elevens plass i teksten, og teksten som en egen autoritær størrelse må bygges ned, for slik å legge til rette for argumentasjon. Teksten må oppmuntre eleven til å ta stilling. Teksten bør også stimulere til kritisk læring, gjennom å gi rom for en eller flere mottakere i teksten.

For det andre skal teksten representere *historiefagets virkelighet*, der ulike historikere, forfatterne av læreverket, forlag og læreplan og ulike personer i fortida er teksteksterne aktører. Hvorvidt og på hvilken måte de teksteksterne aktørene er realisert i teksten, kan si noe om hvilken historieforståelse som formidles i teksten.

Gjennom dette skiller vi ut to lag med stemmer. Alle de ulike aktørene kan komme til uttrykk som enkeltstemmer i teksten. Men på samme måte som med skillet vi introduserte mellom enkeltstemmer og polyfone stemmer, er det ikke nødvendigvis slik at jo flere aktører som er representert i teksten, jo flere avsenderstemmer får den. Målet for denne oppgaven er å se på læringsforståelse og kunnskapssyn i teksten. Ofte vil det være slik at flere ulike aktører som blir representert med hver sin enkeltstemme i teksten, kan være med å bygge opp om en og samme stemme, forstått i tråd med det polyfone flerstemmighetsbegrepet. Det er disse stemmene vi er ute etter når vi undersøker læringsforståelsen i verket, siden det er stemmene på dette nivået som representerer den polyfone flerstemmigheten der forståelser brytes mot hverandre og bidrar til å komme nærmere sannheten. I analysen av aktørene vil jeg skille mellom (polyfone) *stemmer* og de ulike *enkeltstemmene* i teksten.

En nødvendig konsekvens av denne forståelsen er at man også må se representasjonen av de to ”virkelighetene” i sammenheng. Måten historievirkeligheten representeres på, gjenspeiler den forståelsen av læring som ligger i teksten.

### 5.4.2 Vitenskapsbilder

Dersom vi henter frem Stein Tønnessons fem punkter, *Innlevelse og fascinasjon, identitet, holdepunkter, kildekritikk og argumenter*, ser vi at ’historiefagets virkelighet’ både består av innsikt i de vitenskapelige tenke- og arbeidsmåtene, faktakunnskaper og holdepunkter, og elementer av identifikasjon, selvforståelse og identitet. Dette er ulike innsikter som krever ulike tekstlige grep for å ivaretas og formidles til elevene. Forenklet kan vi skille dette i to ulike aspekter, der personlig behov for vekst, orienteringspunkter og identitet betones på den ene siden, mens gyldig argumentasjon og rett kunnskap er verdier på den andre siden. I den andre metoden jeg vil benytte til å undersøke virkelighetsbildet i teksten på, er det først og fremst dette siste aspektet vi skal ta tak i. Vi ønsker å se på hvordan virkeligheten representeres gjennom å undersøke forståelser av vitenskap i teksten. Gjennom å skape forståelse for vitenskapens idealer kan historiefaget bidra til å se argumenter og skape en tolkningsramme for situasjoner, og det kan bidra til forståelse for og bevissthet om kilder. Dette gjør vi allikevel med en historiedidaktisk forståelse der dette bare gjenspeiler den ene halvdelen av historiefagets verdipotensial.

Johan L. Tønnesson (2001) er opptatt av at vitenskapsformidling ikke bare bør handle om å presentere *resultatet*, men at det er viktig at den også formidler tenkemåter og prosesser som er en del av vitenskapen (op.cit.:25). Innen forskjellige fagfelt kan det være ulike krav og ulike deler som blir forstått som viktige. Derfor mener han at et prinsipp innen vitenskapsformidlingen må være at de kravene som stilles til forskningen innen et fag, bør gjenspeiles i all forskningsformidling, også i formidling beregnet på målgrupper utenfor fagmiljøet. Dette medfører at også den eksterne forskningsformidlingen må være bygget på gjensidighet og dialog (op.cit.:33): «Historievitenskap, ikke bare ’historie’ bør formidles» (ibid:38). Historieforskeren har altså slik sett et ansvar for også å formidle historievitenskapens forutsetninger og argumentasjon så vel som dens resultater. I læremidler kan disse forståelsene sees som særlig viktige fordi de legger grunnlag for refleksjon og diskusjon om samfunnsforholdninger.

Med dette utgangspunktet har J. L. Tønnesson (2002:399f) utarbeidet et tolkningsrammeverk for vitenskapsforståelse i tekster gjennom tolv ulike underliggende bilder av vitenskap i fagekstern forskningsformidling. Vitenskapsbildene representerer mulige oppfattelser av hva



vitenskapen kan være, og er forståelser som kommuniseres implisitt til leseren om hva vitenskap er. Fremstillingen nedenfor er basert på Johan L. Tønnessons *Vitenskapens stemmer* (2001). Alle henvisninger er til denne der ikke annet er nevnt.

Han trekker et skille mellom den forståelsen av vitenskap som kommer til syne på overflaten (s.100f), dvs. de eksplisitte sporene i teksten, der det refereres til vitenskap, historikere og forskning på den ene side, og de underliggende bildene av vitenskap, der forståelsen kommuniseres indirekte på den andre side. Han har kommet frem til 12 ulike bilder av hva vitenskap kan forstås som (s.103f). Her blir de gjengitt i J. L. Tønnessons egne ord i kursiv, med mine utfyllende kommentarer:

(1) *Kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk*. Dette bildet formidler vitenskapen som en kamp om ideer, posisjoner, der egen fortrefelighet blir fremhevet på bekostning av andres utilstrekkelighet.

(2) *Samarbeid mellom vitenskapsfolk*. I dette bildet dreier det seg om hvordan vitenskapsfolk samarbeider for å oppnå kunnskap.

(3) *Kritisk meningsutveksling* kommer til uttrykk når det gis et bilde av vitenskap som skapes gjennom korrigerende og supplerende oppfatninger.

(4) *Avbalansert drøfting*. I dette bildet balanseres ulike synspunkter mot hverandre, der ulike sider veies for og imot.

(5) *Teoretiske overveielser* handler om vurderinger og teorier rundt historiske hendelser.

(6) *Teoretisk-politiske overveielser*. Dette bildet viser sider av vitenskapen der en trekker inn spørsmål fra dagens samfunnsdebatt, og omtaler enkelte grupper spesielt.

(7) *Empiriske undersøkelser*. Formidlingen av dette bildet handler om å vise hvordan historievitenskapen baserer seg på kildemateriale.

(8) *Kritisk refleksjon over empiri* er knyttet til hvilken lærdom vi kan trekke ut av kildene og hvordan vi skal forstå dem.

(9) *Kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse* handler om sortering og statistisk bearbeidelse av empiriske data.

(10) *Kvalitativ fortolkning av empiri* handler om fortolkning av tegn fra fortiden, «[...]ikke bare som kritisk, ”avkledende” sans, men også som evne til ”påkledning”» (Tønnesson, 2001:118).

(11) *Kombinert kvantitativ og kvalitativ / fortolkende oppsummering*. Dette bildet viser at historievitenskapen både handler om å telle og systematisere og om å leve seg inn i og fortolke funn.

(12) *Oppdagelse av ny sann innsikt* er et bilde som kommer til uttrykk der vitenskapen fører til at det skaffes innsikter som en ikke ville hatt om det ikke ble bedrevet forskning.

Det er særlig disse underliggende bildene i forskningsformidlingen som er av vår interesse her. Disse underliggende forståelsene knytter seg ikke konkret til tekstens emne, men handler om rammer å forstå informasjonen inn i. Dermed handler de underliggende vitenskapsbildene om *metakommunikative* signaler om hvordan teksten kan forstås. Det handler om en forståelse av hva vitenskap er, som formidles indirekte, på et annet nivå. Jeg har hentet noen utdrag fra en analyse Tønnesson (2002) har gjort i en artikkel i *Historisk tidsskrift* for å eksemplifisere dette. Her analyserer han et problematiserende avsnitt i Finn Olstads bok *Veier til vår tid. Norges historie etter 1850*, Oslo, 2000, side 136.

1	2	3
<i>Sitat</i>	<i>Fortolkning m.h.t. hva som evt. indirekte sies om hva historievitenskap er</i>	<i>Vitenskapsbilde nr</i>
Etter at regjeringen Nygaardsvold overtok, ble det bedre tider	Slik gikk det (historisk faktum)	Intet
Var dette regjeringens fortjeneste?	Det er ikke opplagt at det var regjeringens fortjeneste.	(4) avbalansert drøfting
Mange økonomiske historikere vil svare nei	Historikere er ikke fullt enige om svaret. Det er heller ikke full enighet blant de økonomiske historikerne	(1) kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk, og (3) kritisk meningsutveksling

Vi ser at teksten i 1. kolonne formidler noe om selve *emnet*. Den søker å si noe om hvordan regjeringen Nygaardsvold var, og hvorfor. I rad 2 og 3 er disse opplysningene abstrahert til mer universelle størrelser om historie. Fortolkningene viser det som sies implisitt i ytringene

med henblikk på den historiefaglige diskursen, og vitenskapsbildene viser hvilken forståelse som ligger i teksten om hva vitenskapen er. Gjennom disse nivåene *utvides* denotasjonen til ytringen. Teksten kommuniserer en mening om hvilken forståelse av vitenskap en bør ha når en leser den. I tillegg kommuniserer teksten en mening om hvordan historievitenskapen som felt skal forstås og brukes.

Et annet eksempel kan vi finne i vår tekst fra *Portal*: Når det står: «Samarbeidet var av ulik art» på side 139 i *Norge etter 1850*, etterfulgt av en oppramsing av ulike måter man samarbeidet på, forteller ytringen både om de forskjellige måtene man samarbeidet med tyskere på, samtidig som setningen sier noe om hvordan det forskere har funnet ut, kan forstås. Denne forståelsen kan parafraseres til noe sånt som ”Det finns flere ulike måter å forstå ’samarbeid’ på”. Slik kan den forstås som et uttrykk for vitenskapsbilde (10) *Kvalitativ fortolkning av data*, og for vitenskapsbilde (8) *kritisk refleksjon over empiri* – setningen forteller hvordan vi kan forstå de tallene som legges frem. Utsagnet signaliserer hvordan teksten skal forstås, men også noe om hvordan selve historiefaget bør forstås. Dette gjør at jeg forstår de underliggende bildene av vitenskap som *metakommunikasjon* om historiefaget.

Også vitenskapsbildene kan vi forstå som et uttrykk for stemmer i teksten. Her er det ikke aktørene som representeres, men ulike meninger og forståelser. For å undersøke et mest mulig fullverdig bilde av historiefagets virkelighet er det altså nødvendig både å representere aktører og å formidle en måte å tenke på.

#### **5.4.2.1 Problemer ved bruk av vitenskapsbildene**

Vitenskapsbildene kan altså hjelpe oss å si noe om hvordan virkeligheten kommer til uttrykk i teksten. Men tolkningen av vitenskapsbildene byr på visse problemer. Vitenskapsbildene som verktøy er uklart definert. Mye av dette knytter seg til begrepets rekkevidde.

I *Vitenskapens stemmer* (2001) behandler Tønnesson ytringene eller en gruppe av ytringer som langt på vei isolerte. Vitenskapsbildene er dermed å finne immanent i hver enkelt ytring, og ikke som et utslag av ytringen relasjon tekstens strukturelle helhet. Bruken av denne terminologien ser ut til å være endret noe i artikkelen fra *Historisk tidsskrift*. Her blir vitenskapsbildene tolket med utgangspunkt i den enkelte ytringen, samtidig som det tas hensyn til kontekst. Dette forsøker jeg å vise når jeg her gjengir deler av Tønnessons tabell (2002). Nummereringen av radene er min egen. I første rad har jeg slått sammen de første sitatene fra Tønnessons tabell, og fortolkningene og vitenskapsbildene er utelatt. Rad 1 er tatt

med for å illustrere hvordan dette nettopp bidrar med kontekstuell informasjon for fortolkningene.

	Sitat	Fortolkning	Vitenskaps- bilde
1	Etter at regjeringen Nygaardsvold overtok, ble det bedre tider. [...] Var dette regjeringens fortjeneste? Mange økonomiske historikere svarer nei.		
2	De framhever at den økonomiske oppgangen i virkeligheten begynte før regjeringen Nygaardsvold overtok.	De økonomiske historikerne har gått i dybden i den økonomiske materien og funnet argumenter der. De har avdekket noe viktig som anfekter det som ovenfor ble presentert som et utvetydig faktum	7, 9 og 12
3	Det ble heller ikke ført noen virkelig ekspansiv, keynesiansk politikk.	De har også funnet grunn til å revidere synet på Nygaardsvolds økonomiske politikk som keynesiansk	3 og 12
4	Til det var krisetiltakene for få og det var ikke tale om å øke aktiviteten så mye at det ble underskudd		4

I rad 2 viser fortolkningen at ytringen blir forstått i forhold til informasjonen i rad 1. Oppfattelsen av dette som ny, sann innsikt kan bare forstås i lys av den informasjonen som er blitt presentert tidligere. Slik ser vi at konteksten nødvendig for å forstå fortolkningen. Det samme gjelder for ytringen i rad 3. Forståelsen av kritisk meningsutveksling hviler på ytringene fra rad 1. Isolert fra denne konteksten står den som en enkel påstand om et saksforhold.

I tillegg trekker tolkningene av og til på encyklopedisk kunnskap. Er det for eksempel i rad 2 opplagt at det er en følge av empiriske undersøkelser når noen framhever at den økonomiske oppgangen begynte tidligere enn tidligere antatt? Allikevel kan tolkningen sies å være rimelig, og det er vanskelig å tolke teksten uten en viss kunnskap om verden – tolkningen av vitenskapsbildene i teksten forutsetter dermed et normsamspill med omverden. Vitenskapsbildene har altså rekkevidde utover den enkelte ytring de trekkes ut av.

I min analyse vil jeg benytte den samme vide tilnærmingen som den som blir benyttet av J. L. Tønnesson, i hans artikkel i *Historisk tidsskrift* fra 2002, der tolkningene trekkes ut fra tekstens helhetlige struktur, ved hjelp av ytringenes relasjon til de omkringliggende ytringene. Encyklopedisk kunnskap trekkes også inn i den grad det rimelig.

#### 5.4.2.2 Vitenskapsbildene i denne oppgaven

Fra hvert av de tre kapitlene analyserer jeg tre tilfeldige utdrag der noe er hentet fra begynnelsen, noe fra midten av kapitlet, og noe fra avslutningen. Denne analysen følger med som vedlegg til oppgaven. Fordi vitenskapsbildene knytter seg til metakommunikative signaler om historievitenskap, og i mindre grad knytter seg til emnet, mener jeg at det vil være uproblematisk å se på utdrag fra kapitlene. Allikevel er det fare for at en analyse av utdrag ikke gir et like dekkende bilde som vi kunne ønske oss. Utdragene behøver ikke være representative for teksten, og når vi tar hensyn til konteksten, utgjør konteksten en viktig del av denne. Imidlertid har dette vært en nødvendig avgrensning av plassmessige hensyn.

Vitenskapsbildene er utledet fra den sammenhengen ytringene har til omkringliggende ytringer, og der det er nødvendig, er de også utledet fra nødvendig encyklopedisk kunnskap jeg mener man kan forutsette. Ytringen sett isolert behøver dermed ikke å si noe om sammenhengen med empirien. Vi skal se på et eksempel hentet fra analysen. Parafraseringen er lagt til for å illustrere dette poenget:

Fra tabell 1: «Imperialisme og stormaktspolitikk»:		
3	Vi kan derfor hevde at vesteuropeerne tedde seg på samme vis som andre folkeslag hadde gjort tidligere	Det jeg tidligere fortalte om hovedinnslag i menneskenes historie er basert på empiri. Ut i fra dette kan vi trekke disse slutningene.
12	Mye av det som hendte i perioden 1875 – 1914, dreide seg om å styrke og beskytte forbindelseslinjene til India.	Det jeg tidligere har fortalt til nå fra perioden er basert på empiri. Ut fra dette kan vi trekke disse slutningene

Et annet eksempel på dette ser vi i utdraget fra kapitlet om okkupasjonstiden. Her er konteksten enda videre enn i det foregående eksempelet:

Fra tabell 2: «Okkupasjonstiden»		
1	Det offisielle bildet som ble gitt av nordmenn under krigen og i	Gjennom resten av teksten vil jeg vise at mange historikere ikke er

de første fredsårene var slik: Krigen hadde prøvd deres moralske holdninger, og de hadde bestått prøven. Samholdet, fellesskapet og forståelsen for andre ble styrket	enige i denne forståelsen.
--	----------------------------

Ytringen i seg selv sier ikke nødvendigvis noe om uenighet eller meningsutveksling. Men «Det offisielle bildet» impliserer at det også finns et annet, uoffisielt bilde. Denne tolkningen blir styrket i lys av at resten av teksten argumenterer mot dette bildet.

Analysen av vitenskapsbildene forutsetter også tolkning på en annen måte. Mange av vitenskapsbildene knytter seg til vitenskapens fortolkende karakter. En del uttalelser befinner seg imidlertid på en skala mellom det deskriptive og det fortolkende. Et eksempel har vi fra teksten om okkupasjonstiden. «Mange av de 10 000 -12 000 krigsbarna med tysk far og norsk mor fikk en spesielt hard medfart av samfunnet» (s.156) Her vil det være et tolkningsspørsmål hvorvidt *en spesielt hard medfart* skal forstås vurderende og fortolkende ut fra et bestemt sett med data, eller om det skal leses som en ren beskrivelse. I min oppgave er dette blitt behandlet som en beskrivelse. En annet eksempel finner vi på side 57 i teksten om imperialismen: «Situasjonen endret seg etter 1890». Er dette en vurdering eller en beskrivelse? I min oppgave har jeg valgt å moderere tolkningene på dette punktet. I tekstanalysen skal vi forsøke å nærme oss tekstens faktiske mottakere. Her regner jeg med at de fleste elever vil tolke dette som en faktapåstand og ikke som en fortolkende ytring.

Når vi nå skal gå løs på tekstanalysen i del III, begynner vi med den sistnevnte metoden først, og undersøker tekstens underliggende vitenskapsbilder. Dette gjør jeg fordi jeg mener at den metodiske diskusjonen om vitenskapsbildene og analysen til en viss grad griper inn i hverandre og bør leses i sammenheng. Vitenskapsbildene skal også gi oss et utgangspunkt for en forståelse av virkelighetsbildet, før vi ser på de hele kapitlene i analysen av aktører i teksten.

## DEL III

### 6 Læreverkets bilder av vitenskap

#### 6.1 Vitenskapsbildene i tekstutdragene

Som hos Tønnesson er det også i denne oppgaven et utgangspunkt at teksten bør gi et mest mulig sannferdig bilde av historievitenskapen. Vi kan tenke oss at dette i større grad vil oppmuntre til refleksjon og kritisk tenkning. Derfor skal vi se på noen utdrag fra tekstene, for å se om vi kan danne oss et bilde av hvilken forståelse av faget som kommuniseres i disse.

I det følgende vil jeg presentere noen tall fra analysen. Tallene er ikke statistisk gyldige, men de kan være med på å illustrere noen poenger. Tønnesson (2001:122) peker på at det ikke bare er forekomstene av vitenskapsbilder som er viktige i vurderingen av teksten, men at en også må se på forløpet vitenskapsbildene i mellom. Det ikke nødvendigvis slik at forekomsten av to like bilder etter hverandre har sterkere effekt, og er mer bestemmende for hvordan faget oppfattes enn ett som står alene. Metodisk er min inndeling i ytringer og fremstillingsform med på å påvirke forekomsten av vitenskapsbilder. Dessuten kan det være enkelte bilder som er enklere og mer naturlig å ha i forbindelse med et emne enn andre. I tillegg er denne analysen basert på tilfeldige utdrag. Andre avsnitt i teksten kan være mer eller mindre problematiserende enn de vi ser på her. Et annet viktig forbehold er at de multimodale tekstelementene utenom brødteksten ikke er tatt med i tabellene og dermed heller ikke i analysen. Dermed kan det være vitenskapsbilder i teksten som denne analysen ikke fanger opp. Til tross for dette mener jeg at denne analysen av vitenskapsbildene kan danne et interessant utgangspunkt for å se på hvilke forståelser av faget teksten formidler.

Tekstutdraget fra kapittelet «Imperialisme og stormaktspolitikk» har færrest vitenskapsbilder. Totalt har jeg funnet 19 vitenskapsbilder. Det er også tekstutdragene fra dette kapittelet som har minst variasjon blant vitenskapsbildene. Hovedvekten av vitenskapsbildene er viet vitenskapsbilde (10), *kvalitativ fortolkning av empiri*. I min analyse fant jeg ti tilfeller som kan forstås som forekomster av dette vitenskapsbildet.

Allikevel er det et problem at *selve* empirien for en stor del er underforstått i teksten. Bare to steder i utdraget finner vi forståelse av vitenskap som bestående av empiriske undersøkelser: I rad 9 finner vi et sitat som tegner et bilde av vitenskapen som bestående av *empiriske undersøkelser* (vitenskapsbilde (7)) [«Koloniene var 'en møllestein om halsen på oss' jamret den britiske statsministeren i 1852»], og i ytringen i rad 16 kan vi se en forståelse av

vitenskapsbilde (9), *kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse* [«I løpet av de siste par tiår ble en firedel av landmassene på kloden erobret av europeiske imperialister og omformet etter deres behov»]. Tekstutdraget kan dermed kritiseres for å legge for stor vekt på tolkningene, idet det underforstår empirien.

Jeg fant også én forekomst av vitenskapsbilde (5) *teoretiske overveielser*. Dette vitenskapsbildet ligger under i ytringen i rad 19 [«Hva med bakgrunnen for denne imperialismen? Hvilke motiver lå bak europeernes erobringer?»]. Dette kan sees i sammenheng med den hyppige forekomsten av vitenskapsbilde (10). Bildet av teoretiske overveielser legger grunnlaget for fortolkningen av empiri. Dermed kan vi si at alt i alt er det, i tillegg til den informasjonen som presenteres som fakta, vurderinger om teori, med grunnlag i underforstått empiri som får dominere i utdragene. I tillegg fant jeg én forekomst av vitenskapsbilde (12), *oppdagelse av ny, sann innsikt*.

Frekvensen av vitenskapsbildene i teksten er illustrert gjennom tabellen nedenfor:

Vitensk.-bilde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Frekvens	-	-	-	1	4	-	1	-	2	10	-	1

Gjennom de vitenskapsbildene som er representert i tekstutdragene, kan det se ut til kapittelet har et endimensjonalt bilde av historiefaget. Utdragene hadde ingen bilder som antydte vitenskapen som diskusjon og meningsutveksling. Teorien og de empiriske fortolkningene blir ikke differensiert gjennom andre vitenskapsbilder. Alle fortolkningene behandles som likeverdige. Dette gjør at det kan dannes et sterkt bilde av enighet og harmoni blant historikere, siden ingen av oppfattelsene eller tolkningene problematiseres. Konsensus betones fremfor diskusjon.

I tekstutdragene fra kapittelet om okkupasjonstiden er derimot alle vitenskapsbildene, bortsett fra vitenskapsbilde (6), *teoretisk-politiske overveielser*, og bilde (1), *kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk*, representert. Forekomsten av vitenskapsbilder er dessuten mye mer frekvent enn i utdragene fra imperialismen. Til sammen i utdragene har jeg funnet 35 vitenskapsbilder. Det vitenskapsbildet som mest frekvent representert, er imidlertid vitenskapsbilde (9) som formidler vitenskapen som *kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse*. Dette vitenskapsbildet har jeg funnet 14 forekomster av. J. L. Tønnesson (2001)



advarer mot å la dette vitenskapsbildet få dominere, fordi han mener at dette kan skape et inntrykk av telleforskning. Allikevel mener jeg at dette ikke er problematisk i disse tekstutdragene. Det vitenskapsbildet som er nest mest frekvent er vitenskapsbilde (10). Dette har jeg funnet ni steder i teksten, og disse står ofte i nær tilknytning til vitenskapsbildene som oppsummerer empiri. Når "telleforskningen" går hånd i hånd med fortolkning, kan dette være med på å bidra til å gi et mer sannferdig bilde av historievitenskapen – både de objektive og de subjektive aspektene blir gjengitt, og oppsummeringene av de empiriske undersøkelsene fungerer som ledd i en argumentasjon. I tillegg reflekterer teksten i noen grad vitenskapens meningsutveksling. Dette kommer til uttrykk gjennom vitenskapsbilde (1) *kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk*, (2) *samarbeid mellom vitenskapsfolk*, (3) *kritisk meningsutveksling* og vitenskapsbilde (4), *avbalansert drøfting*. Til sammen er det ti vitenskapsbilder som gjenspeiler ulike former for denne siden av vitenskapens virkelighet. Funnene av vitenskapsbildenes er representert i tabellen:

Vitensk.-bilde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Frekvens	-	1	5	1	-	-	1	2	14	9	1	1

Utdragene fra kapittelet om rikdom og fattigdom har den jevneste fordelingen av vitenskapsbilder. Disse utdragene har også den hyppigste forekomsten av bilder. Totalt har jeg funnet 56 vitenskapsbilder i dette tekstmaterialet. Spredningen bildene i mellom er representert i tabellen nedenfor:

Vitensk.-bilde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Frekvens	3	1	8	8	4	7	4	-	3	9	9	-

Det er fremdeles enkelte bilder som får dominere, men ikke i samme grad. Vi ser at dette tekstmaterialet både er preget av drøfting og meningsutveksling, gjennom vitenskapsbilde nummer (3) *kritisk meningsutveksling* og (4) *avbalansert drøfting*, i tillegg har tekstutdragene et høyt innslag av oppsummering av empiri og fortolkning av denne, gjennom vitenskapsbildene (10) *kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse* og (11) *kombinert kvantitativ og kvalitativ /fortolkende oppsummering*.

Det er også to vitenskapsbilder som ikke er representert i tekstutdraget. Jeg har ikke funnet noen forekomster av bilde (12) *oppdagelse av ny, sann innsikt*, og vitenskapsbilde (8) *kritisk refleksjon over empiri*. Allikevel kan vi konkludere med at det er rik variasjon i ulike vitenskapsbilder i utdragene, og at utdragene fra kapittel 15 gir det mest nyanserte og gjennomgående bildet av historievitenskapen.

Vitenskapsbilde (8), *kritisk refleksjon over empiri*, er heller ikke frekvent i tekstutdragene fra de to andre kapitlene. I tekstmaterialet fra kapittelet om imperialisme har jeg ikke funnet noen tilfeller av dette vitenskapsbildet, og materialet fra kapittelet om okkupasjonstiden har tre forekomster av dette bildet. Dette kan tyde på at Stein Tønnessons punkt om kildekritikk ikke er godt etablert i teksten, mens påkledningen er tillagt større vekt. Forlagets intensjon var at metoden skulle være implisitt i bøkene, mens den skulle være eksplisitt i arbeidsboka. Den implisitte metoden ser ut til å være bare delvis representert i mine utdrag.

## 6.2 Variasjon mellom kapitlene

Oppsummert kan vi si at analysen av tekstutdragene tyder på at det er ulikt innslag av vitenskapsbilder i teksten, og at disse bare er delvis overlappende mellom kapitlene. Utdraget fra kapittelet om imperialismen ser ut til først og fremst å gi et bilde av vitenskapen som overveielser omkring empiri. I teksten om okkupasjonstiden dekker bildene vitenskapens virkelighet i mye større grad, men fokuserer hovedsakelig på en bestemt argumentasjon i forhold til empiri. Teksten om rikdom og fattigdom presenterer det rikeste bildet av vitenskapen. Her er det både fokus på meningsutveksling og på teoretiske vurderinger ut fra empiri. Dersom vi ser bort fra fraværet av vitenskapsbilder som representerer refleksjon rundt tolkning av bilder, presenterer utdragene samlet sett et utfyllende bilde av vitenskapens verden.

I tekstmaterialet finns det også ytringer der ingen bilder er representert. Det er viktig å understreke at god vitenskapsformidling ikke nødvendigvis behøver å være proppfull av underliggende bilder av vitenskap. J. L. Tønnesson peker på at en tekst gjennomsyret av vitenskapsbilder antakeligvis ville være uleselig. Jeg ser derfor passasjene uten innslag av vitenskapsbilder som uproblematisk, så lenge dette ikke er en fremstillingsform som totalt får dominere.

Selv om et utgangspunkt her er at det er viktig å formidle prosesser og argumenter i forskningsformidlingen, må man ikke glemme at historiefagets oppgave i skolen også er å

formidle spesifikke kunnskaper. Forståelsen av språk og tekst som representasjon innebærer at læremidlenes tekster må formidle hendelser og entiteter så vel som felles forståelser. Dette skal vi blant annet komme nærmere inn på i neste del av analysen, der vi undersøker tekstens aktører. Til sammen mener jeg at de to metodene skal gi et forholdsvis tilfredsstillende bilde av den kunnskapsforståelsen som ligger i teksten.

## **7 Analyse av tekstens aktører**

I denne delen skal vi gjøre en analyse av tekstenes historiedidaktiske formidling gjennom å se på hvilke av virkelighetens aktører som er representert i teksten. I analysen av tekstenes vitenskapsbilder var kategoriene utarbeidet på forhånd. Her vil vi gå mer utprøvende til verks. Dette er nødvendig siden kategoriene for mulige aktører ikke er gitt på forhånd. Det gjør også at fremgangsmåten i de tre analysene blir litt forskjellige, avhengig av hva vi finner.

I analysen av vitenskapsbildene tok vi for oss noen tekstutdrag fra hvert kapittel. I denne analysen vil jeg se på hele teksten i hvert kapittel. Underveis i analysen vil jeg sammenholde funnene med analysen av vitenskapsbildene, og til slutt vil jeg oppsummere resultatene og foreta en mer likeverdig sammenlikning av læringssynet i de ulike kapitlene.

### **7.1 «Imperialisme og stormaktspolitikk»**

#### **7.1.1 Beskrivelse av teksten**

Kapittel 3, «Imperialisme og stormaktspolitikk», beskriver den imperialistiske perioden i verdenshistorien. Kapitlet strekker seg over 19 sider, og er innledet med en ingress som introduserer kapitlet, markert med kursivert skrift. I tillegg er kapitlet delt inn i underkapitler: «Imperialismen», «Kappløpet om Afrika», «Statsbygging», «Asia, Latin-Amerika og Stillehavet», «Konsekvenser av kolonikappløpet» og «Forholdet mellom stormaktene», som hver seg igjen har enda ett nivå med underkapitler. Andre nonverbale tekstressurser er illustrasjoner i form av 7 bilder og 4 kart. I tillegg har kapitlet et oppslag med oversikt over viktige årstall, og et oppslag om vestlig imperialisme som er illustrert med to bilder.

#### **7.1.2 Den eksplisitte fortelleren**

Dersom vi skiller mellom to handlingslag i teksten, der det ene omhandler hendelser i imperialismens tidsperiode, mens den andre knytter seg til ettertidens forståelse og gjengivelse av disse hendelsene, ser vi at fortellersubjektet, den ordnende innstansen, for en stor del oppleves som fraværende i dette siste laget. Fortelleren er for det meste til stede implisitt, og det er få av de reelle, teksteksterne aktørene som kommer til orde gjennom enkeltstemmer i teksten. Historikerfellesskapet, forfatter og forlag er for det meste slått sammen gjennom én indirekte kollektiv hovedstemme. Ikke bare når det dreier seg om rene hendelsesbeskrivelser, men også der det dreier seg om vurderinger, i beskrivelse av årsaker, finner vi formuleringer som

Mye av det som hendte i perioden 1875-1914, dreide seg om å styrke og beskytte forbindelseslinjene til India. (s.43).

Den imperialistiske bølgen mot slutten av 1800-tallet har blitt oppfattet som historisk ny og annerledes enn tidligere imperiebygging (s. 44).

Bak angrepet på den spanske flåten lå USAs interesser som stillehavsmakt (s.53).

Vi ser at verken historikere eller forfatteren som aktør, kommer eksplisitt til syne. Dermed blir historikernes og fortellerens rolle blandet sammen i teksten. Det refereres så godt som ikke til et jeg, et vi eller til historikere som diskursiv gruppe. Slik forsvinner de på mange måter i et unisont og harmoniserende bilde av historikervirkeligheten. Når historikerdiskursen ikke skilles fra fortelleren, og fortelleren ikke står frem som ordnende subjekt, formidles dessuten et bilde av konsensus. Tendensen er at de ulike gruppene av historikere ikke blir invitert med som samtalepartnere, siden de ikke er representert gjennom noen form for stemme i teksten. Fortelleren fungerer som et filter som nøytraliserer uenighet og diskusjon, og som ikke lar det flerstemmige i konteksten komme til uttrykk. Dette bygger opp under og forsterker bildet av utvalget i teksten som noe immanent ved historien, og teksten gir inntrykk av å være ukontroversiell. Dermed formidles ingen alternativer og heller ikke muligheten til å tenke kritisk, noe som i sin tur er med på å minske elevens plass i teksten, gjennom at den forsterker forståelsen av læreverkets budskap som ukontroversielt og sant. Slik sett bidrar fortelleren til å være harmoniserende og dikterende på samme tid.

Et par steder i løpet av kapittelet trår fortelleren frem i teksten gjennom et *vi*: På side 56 finner vi et oppsummerende avsnitt:

Vi har vært innom en rekke mulige årsaker til imperialismen på 1800-tallet: jakten på markeder og råvarer, rasisme og nasjonalt hovmod. Vi har også antydnet en viktig grunn til at kolonierobringen skjøt så voldsom fart fra 1880-årene av, nemlig at forholdet mellom stormaktene i Europa ble stadig mer anspent. Derfor skal vi vende tilbake til det europeiske kontinentet og lete etter årsaker til at konfliktnivået økte.

På side 42 heter det: «Vi kan derfor hevde at vesteuropeerne tedde seg på samme vis som andre folkeslag hadde gjort tidligere», og på side 55: «Vi kan derfor si at imperialismens tid dannet opptakten til globaliseringen i vår tid». Men dette mener jeg er et kollektivt *vi* heller enn et personlig, dialogisk *vi* fortelleren gir uttrykk for.

Selv om den kollektive enstemmige avsenderen er den dominerende tendensen ved teksten, finnes det unntak. I overskriften «Ny eller tradisjonell imperialisme?» aner vi spor etter en

diskusjon mellom historikere. Allikevel oppleves resultatet av diskusjonen som på forhånd gitt. Teksten presenterer bare argumenter for at dette er en ny type imperialisme. Foruten en del informasjon som beskriver britiske erobringer, heter det:

Den imperialistiske bølgen mot slutten av 1800-tallet har blitt oppfattet som ny og historisk annerledes enn tidligere imperiebygging. Aldri før hadde imperier ekspandert så raskt, og aldri før hadde rivaliseringen mellom kolonimaktene artet seg som et kappløp. Nye imperiebyggere kom som nevnt på banen, og nye områder – det indre av Afrika og Det fjerne østen (sic)– ble erobret (s.44).

Videre presenteres ytterligere ett moment som taler for at dette er en ny type imperialisme: sensasjonspressen og et begeistret hjemmepublikum. Det teksten egentlig undersøker, er derfor *hvorfor dette er ny imperialisme*. Inntrykket leseren sitter igjen med er at dette er en diskusjon som er avblåst og som egentlig ikke oppleves som relevant.

Et annet mer interessant unntak er oppslaget på side 47. I avsnittet «Utbytting eller utvikling» reises det spørsmål rundt imperialistenes motiver og hvilke positive og negative følger imperialismen fikk, og historiefagets subjektive ladning formidles: Her skiller det tydelig mellom det «mange mener» (med vekt på negative konsekvenser) og det «andre mener». Med dette kommer de polyfone stemmene til uttrykk i teksten.

Det dominerende fortellerfraværet blir forsterket av at teksten nesten ikke snakker direkte til eleven på et metanivå. Svært sjelden gir fortelleren informasjon løsrevet fra fortellingen. Enkelte steder er overskriften til avsnittet det eneste metakommunikative signalet leseren kan orientere seg i forhold til. Ett unntak fra dette er avsnittet på side 56 (sitert ovenfor). Dette avsnittet er tatt ut i den reviderte utgaven.

Måten den historiske diskursen representeres på og gjøres tilgjengelig for eleven, kan si noe om hvilken kommunikasjonsforståelse som er dominerende. Vi kan forstå den indirekte fortellermåten med bakgrunn i rørmodellen. Fraværet av metatekst gjenspeiler fraværet av Den andre i teksten. Fortelleren slår fast, skjuler seg bak, og skiller seg ikke fra ”fakta”. Blikket løftes ikke opp fra historien, og fortellerens rolle begrenses i stor grad til å presentere momentene i fortellingen ”slik den er”, og brukes mindre til å åpne for forståelse og tolkning. Dermed blir ikke den historiske tilnærmingen gjenstand for diskusjon og subjektiv konstruksjon, men får selvstendig, objektiv eksistens, og gjør at den løpende teksten involverer eleven lite i den historiske tankegangen. Premissene blir i liten grad lagt til rette for eleven som dialogpartner i teksten. Mulighetene for tolkning blir derved ikke formidlet til

eleven. Overført til læringsvirkeligheten betyr dette at den aktive, selvstendige eleven i mindre grad er representert i teksten. Når eleven ikke er invitert med som dialogpartner, representerer teksten en autoritær og monologisk læringsmodell. Denne modellen beskrev vi tidligere som rørmodellen. Slik sett kan den læringsvirkeligheten som formidles kritiseres for å romme mye av den gamle skolen, der læreren eller læreverket dikterer den kunnskapen elevene skal inneha.

Dette er også et godt eksempel på hvordan læringsvirkeligheten og historiefagets virkelighet griper inn i hverandre. Den måten historiefagets aktører representeres på, har innvirkning på hvordan læringen tolkes. Når de ulike stemmene i historiefagets virkelighet ikke skilles fra hverandre, bidrar det til en autoritær avsenderstemme, som ikke inviterer til dialog og autokommunikativ meningsskapning.

### **7.1.3 Den implisitte fortelleren**

Allikevel er det ikke rettferdig overfor teksten å hevde at historiefaget bare formidles som kollektivt vedtatt og nøytralt. Det finnes flere hint i teksten som kan lede eleven mot en subjektiv forståelse. Fortelleren kommer implisitt til uttrykk i teksten gjennom forholdsvis mange verdiladede ord. Jakten på kolonier beskrives som «*hysterisk*» (s.41), utviklingen fikk en «*dramatisk*» ending, og våpen beskrives som «*drapsmaskiner*» (s.44). Andre ladede ord er «*klappjakten*» og «*aggressive jegere*» (s.43), Kong Leopold karakteriseres som en «*grådig monark*», Frankrike «*ville hogge over kontinentet langs tverrlinjen Senegal -Djibouti*» (s.48, mine kursivering), og kinesernes importtoll på 5 % beskrives som «*beskjeden*» (s.54). På side s.44 finner vi uttrykkene «*på makabert vis*» og «*brutalt tydelig*», og på side 42 står det: «*Vesteuropeerne nøyde seg ikke med å legge under seg nabostater eller nærområder*» (min kursivering) og på side 46: «*Noen gikk til og med så langt at [...]*», «*De opptrådte i tråd med denne absurde tankegangen*» (min kursivering) og «*Som om ikke det var nok [...]*». Dette signaliserer en avsender og gir eleven en mulighet til å forholde seg til informasjonen som en påstand heller enn som et faktum.

Også andre tekstuelle markører er med på å skape en personlig stemme. Disse kan beskrives ved hjelp av Julia Kristevas begreper om skillet mellom det semiotiske og det symbolske i språket. Vi husker at det semiotiske språket i Kristevas terminologi er det individuelle og personlige som kommer til uttrykk gjennom et talende subjekt. Tekstens nonverbale markører gir teksten en rytme og et tonelag som bidrar til forståelse av tekstens etos. Slik kommer fortelleren til uttrykk og påvirker vår forståelse av teksten.

Dette er særlig synlig i avsnittet «Rasisme og biologi» på side 45. Gjennom bruk av anførselstegn viser fortelleren en holdning og markerer distanse til enkelte ord som er lånt fra fortidens retorikk. Slik kommer fortelleren indirekte til syne.

Til alle tider har imperialister ment å ha en slags rett eller plikt til å påføre ”primitive” folkeslag, samfunn og nasjoner sitt «overlegne» verdisystem og sin teknologi. Forestillinger om å være moralsk og kulturelt overlegen og å ha materiell makt er grunnlaget for denne «retten». Briter, franskmenn og tyskere på 1800-tallet så det som sin oppgave å spre sivilisasjonen til «laverestående folk», godt assistert av den kristne misjon (s.45).

Den samme ironien finner vi på side 48, der «”fristat”» og «”kjøpte rettigheter”» markeres med hermetegn. Dette kan være med på å oppmuntre eleven til å ta stilling og modifisere bildet av historiefaget som naturgitt og objektivt. Det personlige, subjektive ved teksten kan være med på å vekke patos hos leseren. Det subjektive og tolkningsmessige ved faget kan være med på å appellere til leseren ved at stoffet oppfattes som betydningsfullt, relevant og personlig. Slik kan det være med på å bringe stoffet nærmere leseren og vekke interessen for historiefaget.

Gjennom det semiotiske språket og de verdiladede uttrykkene kan vi peke ut den stemmen som tydeligst kommer til syne og som får dominere. Denne stemmen støtter opp om forståelsen av at europeernes erobringer var uetiske og ikke førte godt med seg. Dermed har vi identifisert en *hovedstemme* i teksten.

#### **7.1.4 Motstemmer**

Den multimodale tekstforståelsen gir oss innsikt i andre ressurser som er med på å skape teksten. I oppgaven «Til diskusjon», på side 59, skal elevene diskutere etableringen av moderne stater i Afrika med utgangspunkt i et sitat som peker på kolonimaktene som en faktor for utvikling. Dermed antydes en alternativ oppfattelse av imperialismens tid. Dette er med på å danne en modererende motstemme til den dominerende hovedstemmen.

De fleste bildene og bildetekstene bygger opp under og synger den samme melodistemmen som hovedstemmen, men på oppslaget på side 47 får også et alternativt syn komme til orde.

Var det bare snakk om en økonomisk utnyttning, som førte til at koloniområdene ble tappet for ressurser og stagnerte, eller førte den vestlige kulturen til økonomisk og kulturelt framskritt for koloniene?

Spørsmålet følges opp i tråd med hovedstemmen, som står for det første alternativet, men det understrekes at «svaret på disse spørsmålene vil nok variere etter hvem som svarer», og de



som mener at «Afrika nådde et høyere sivilisasjonstrinn» får også slippe til med en tydelig stemme i teksten, slik vi definerte den i tråd med polyfonibegrepet. Dermed har vi også identifisert en *motstemme* i teksten. Slik er altså tekststressursene til sammen med på å skape et mer nyansert historiebilde, der den dominerende forståelsen utfordres.

### 7.1.5 Historiske aktører

I tillegg til at de enkelte landene får en plass i teksten som aktører, er det også noen enkeltaktører som kommer til orde, gjennom de historiene som fortelles om dem. Vi får høre om hvordan Herbert Kitchner vant et stort slag i Sudan ved hjelp av maskingevær (s.44). Darwins og Spencers teorier blir presentert (s.45 og 46). Andre aktører som får bidra i teksten, er Muhammed Ali, Kong Leopold, Karl Peters, Cecil Rhodes, samt Journalistene H. D. Morell og Roger Casement (s.48 og 49). Dette er aktører som synger i harmoni med hovedstemmen i den forstand at de bidrar til bildet av europeere som hensynsløse og brutale. Dette illustrerer skillet fra kapittel 2.2 mellom de polyfone stemmene og enkeltstemmene som ”synger” homofont.

Teksten har også innslag av enkeltstemmer i form av direkte tale. Dermed får enkelte av de historiske aktørene helt eksplisitt slippe til i teksten. Slik holder teksten frem fragmenter, biter som gjør at eleven selv får innblikk i hva det vil si å være historiker. Dette gjelder særlig sitater fra historiske personer eller aviser. Dette finner vi for eksempel på side 46:

Det britiske koloniministeren Joseph Chamberlain sa i 1897: «det er et tegn i tida at all makt samles i hendene på store imperier, mens mindre stater reduseres til andre- og tredjerangs nasjoner».

Litt tidligere siteres den britiske statsministeren: «koloniene var ’en møllestein rundt halsen på oss’» (s.43). og på side 49 siteres dagboka til en britisk offiser:

«Her er vi, tre hvite menn i hjertet av Afrika, med 20 negersoldater og 50 negerpoliti, ca 100 kilometer fra nærmeste lege og forsterkninger. Vi skal styre et distrikt med ca. ½ million vel væpnede villmenn som ganske nylig har kommet i kontakt med den hvite mann ... Situasjonen er riktig morsom».

Men også de fleste av disse enkeltstemmene snakker i samme toneleie som hovedstemmen. I tillegg til å gi innblikk i historikerens arbeidsprosess og tolkningsarbeid, er ”kildedryppene” med på å utdype og underbygge påstander. De mange stemmene som legger seg på den samme ”frekvensen” bidrar her til en svært sterk stemme. De fungerer altså som argumenter for fortellerens syn, og er med på å styrke den dominerende hovedstemmen. Når denne

stemmen får dominere, slik at motstemmene blir overdøvet, kan dette være med på å skape og forsterke en endimensjonal historieforståelse.

Med det utvidede tekstbegrepet blir teksten behandlet multimodalt. Vi forstår teksten som bestående av bilder og billedtekster så vel som annen verbalspråklig tekst. Også disse multimodale elementene bidrar med enkeltstemmer i teksten. Fortelleren bidrar med en tolkning av teksten ved at koteksten skisserer en tolkningsramme. De fleste av disse støtter opp om hovedstemmen. Men bildet på side 41 som viser visekongen av India, George Cruzon på besøk i palasset til maharaja Peshkar, mener jeg bidrar til en motstemme i den forstand at det gir inntrykk av enighet og gjensidig respekt mellom ulike grupper. Kanskje burde dette bildet tillegges ekstra vekt i og med at dette er det første bildet som står sammen med introduksjonen til kapittelet. Samtidig er billedteksten et bidrag til hovedstemmen idet den forteller at visekongen George Curzon ble fratatt sin stilling fordi han innførte reformer som var for indiskvennlige.

Også det ene bildet i oppslaget på side 47 bidrar med en motstemme. Bildet viser en kvinnelig misjonær med en bok i hånden sammen med en gruppe burmesiske kvinner (misjonærkvinnen er riktignok sittende mens alle de andre står). Dermed gir det et bidrag til oppfattelsen av at imperialistene også brakte opplysning og kunnskap til kolonilandene. Denne tolkningen støttes også av teksten i oppslaget. I en del av et avsnitt tilskrives dette synet en plass: «Men det kan heller ikke være tvil om at både misjonærer og andre brakte både lesekyndighet, skriveferdigheter og medisinsk behandling til koloniserte områder som var tilbakeliggende på disse områdene».

Sitatene viser historiefagets bruk av kildemateriale, og gjenspeiler hvordan fortellingen om historien er satt sammen av bruddstykker. Dette gjelder også for bildene og billedtekstene. De fungerer som kilder for eleven, og er på den måten med på å gi et riss av historikerens arbeidsmetoder. Både billedtekster og sitater fungerer altså som kilder. Derfor kan disse være med på å bidra med viktige motstemmer. I vitenskapelig arbeid er det sjelden at resultater er entydige og enkle. Dermed kan disse motstemmene i kildematerialet være et viktig bidrag til å skape et mer nyansert og realistisk bilde av historikervirkeligheten.

### **7.1.6 To elevtyper som modellesere i teksten**

Til nå har vi sett at teksten har to ulike stemmer. Den ene identifiserte vi som hovedstemmen, mens den andre ble betraktet som en motstemme til denne. I det videre skal vi se på andre

trekk ved tekstens intensjonalitet som kan si noe om virkelighetsbildet i teksten, og om hvilke modelleserne teksten konstruerer for å få tak i intensjonaliteten.

Et annet trekk ved teksten som bidrar til å illustrere og underbygge påstander, er eksemplene, de illustrerende historiene. Gjennom historiene blir det som formidles gjennom hovedstemmen konkretisert:

I 1896-1898 ble den engelske generalen Herbert Kitchner verdensberømt på grunn av effektiv bruk av de nye drapsmaskinene under en straffeekspedisjon i Sudan. I ett slag, ved Omdurman i 1898, stormet 11000 sudanere seg til døde imot britiske maskingevær. Europeerne så selvsagt hvilket maktmiddel de hadde til rådighet og ble derfor enige om ikke å selge geværer eller våpen i Afrika. (s.44)

Dette er et grep som er med på å åpne teksten for en dialogpartner. Eksemplene fungerer som argumenter. De tilbyr leseren begrunnelse og resonnement, slik at påstandene ikke blir stående alene, men plassert inn i en logisk sammenheng. Dette gjør at leseren blir inkludert, gis en dypere forståelse for hendelsene, og gis muligheten til å vurdere argumentasjonen. Leseren tilbys innsikt fremfor rene saksopplysninger. Dette kan vi beskrive ved hjelp av den autokommunikative kommunikasjonsmodellen. Dybdehistoriene er med på å etablere en forståelse av Den andre i teksten. Jo større innslag av argumenter og resonnementer teksten har, jo sterkere etableres en dialog i teksten. Eksemplene fungerer som retoriske virkemidler, og bidrar til å representere en kritisk leser i teksten som forventer argumenter. J. Tønnesson (2004: 439f) peker på at sitatene fra kilder sier noe mer direkte om fortiden, og viser at de kan utløse en kreativt spørrende respons hos imaginære lesere. Spørsmålene og behovet for forklaring hos mottakeren foregripes og integreres slik at de blir en del av teksten. Dette viser hvordan det er en sammenheng mellom tekstens retoriske oppbygning og den kommunikative forståelsen i en tekst. Teksten er ikke bare rettet mot en passiv mottaker som udiskutabelt svelger opplysningene, men trekker leseren inn som en dialogpartner som har krav på argumenter og begrunnelser.

På bakgrunn av dette kan vi hevde at en relevant lesning av denne teksten er å nærme seg den aktive eleven som modelleser. Denne delen av tekstens intensjonalitet retter seg mot den historieinteresserte eleven. Vi kan tenke oss at denne modelleseren som en elev som ikke bare lærer seg teksten, men som tenker igjennom, stiller spørsmål og bruker informasjonen til å få noe meningsfylt ut av historiefaget. Teksten foregriper forventninger om begrunnelse og spørsmål om bakgrunn. Teksten imøtekommer den historieinteresserte modelleseren gjennom utdypende fortellinger, illustrasjoner, og gjennom at historiske aktører får en stemme i

teksten. Dermed kommer dialogisiteten i stor grad til syne gjennom tekstens innholdsmessige oppbygning. Dette gjør at den reelle historieinteresserte eleven blir en aktør som er indirekte representert i teksten.

Men til tross for dette preges teksten de fleste steder av knapphet og høy informasjonstetthet. Sett i en didaktisk og dialogisk sammenheng er det forholdsvis få utdypninger i teksten, og innenfor hvert avsnitt tas det opp mange momenter.

Denne informasjonstettheten gir seg utslag i at teksten har forholdsvis mange presupposisjoner. Dette betyr ikke nødvendigvis at påstanden ikke argumenteres for, men at påstanden presenteres som kjent bakgrunnsinformasjon der den står i teksten: Dermed ”snytes” elevene for den bakenforliggende argumentasjonen, og resonnementene blir underforstått. Dette ser vi for eksempel på side 53: «Bak angrepet på den spanske flåten lå *USAs interesser som stillehavsmakt*” (min kursivering), og på side 49 «Kong Leopolds *løfter om frihandel og kamp mot slaveriet som muslimske afrikanere praktiserte i den østlige del av kontinentet*, var en viktig årsak [...]» (min kursivering) Også gjennom spørsmålene blir informasjon formidlet som selvsagt. «Hvorfor var *India så viktig* for britene?» (s.43, min kursivering). Enkelte av disse kan lett omformes til konstativer som kan reproduseres på en prøve: ”USA hadde interesser som stillehavsmakt” og ”India var viktig for britene”.

Presupposisjonene gjør også at teksten i enkelte tilfeller fremstår som en mengde oppramsede løsrevne ytringer, uten at sammenhengen og bakgrunnen kommer tydelig frem. Dette er med på å bidra å tilpasse teksten til elever med ønske om å få presentert den nødvendige informasjonen gjennom et knappest mulig sidetall. Med bakgrunn i dette kan vi hevde at teksten også retter seg mot en puggelesende elev som modelleser. Vi kan tenke oss den puggelesende modelleseren som en elev som ikke har noe forhold til historiefaget, og som ikke har noe ønske om å få noe annet ut av læremidlene enn å prestere på en prøve. Dette er en lesning teksten i stor grad imøtekommer. Når det viktigste er at momentene skal læres, blir sammenhengen og argumentene i teksten blir underordnet. Dermed kan viktige, men dårlig argumenterte opplysninger sies å ha en puggefokusert modelleser.

Også kontrollspørsmålene «Test deg selv» er med på å forsterke denne tendensen. Spørsmål 1 «Hva menes med imperialisme?», spørsmål 2 «Hva var drivkreftene bak imperialismen? », spørsmål 4 «Hva var en settlerkoloni?», spørsmål 5 «Hva kjennetegnet amerikansk imperialisme?», spørsmål 7 «Hvordan unngikk Japan kolonisering og ble en kolonimakt i

stedet?» og spørsmål 10 «Hvorfor steg spenningsnivået mellom stormaktene i Europa etter 1890?» er alle med på å imøtekomme en puggefokusert elev. Vi så i kapittel 3.5 at kontrollspørsmålene signaliserer hvilke deler ved teksten som er sentrale, og gjerne fungerer styrende for hvordan elevene leser. Dette gjør at spørsmålene er et sterkt signal om hvilke sider ved teksten som er viktige (her vil jeg understreke at også årsaker og virkninger kan forstås absolutt og pugges). Modaliteten (*hva er, hva var*) i spørsmålene er også med på å formidle en absolutt forståelse. Det subjektive aspektet formidles ikke.

Hoveddelen av kontrollspørsmålene er av den konvensjonelle typen som oppmuntrer elevene til å hente en enkelt opplysning ut fra teksten. Slike kontrolloppgaver er et vanlig sjangertrekk ved lærebøker. Men i spørsmål 6, er det vurderingsmessige ved historiefaget språkliggjort: «Hva kan grunnen være til at Kina ikke ble delt på samme måte som Afrika?» (min kursivering). Dermed bryter teksten med sjangerkonvensjonen, og sender viktige signaler om hvordan læreverket også kan brukes.

Også oppgaven «Til diskusjon» rommer en annen historieforståelse, slik vi har antydnet ovenfor. Her får Professor Jarle Simensen en stemme i teksten:

Da «...må en også spørre seg: Hvordan var det før? Svaret er at Afrika var det mest tilbakeliggende når det gjaldt politisk samling, økonomisk utvikling og dødelighet. 1800-tallet var preget av indre kriger og uro. Europeerne, inkludert nordmenn i Sør-Afrika, Madagaskar og Kongo, mente at for å få utviklingen i gang og ta knekken på den arabiske slavehandelen, var det nødvendig med en statsorganisasjon. Essensen av kolonistyre er statsbygging, Så blir spørsmålet hvilken forskjell det gjorde at det skjedde under europeisk kontroll.»

Tidsskriftet Apollo, 2, 2000 (sic)

Eleven selv blir trukket inn som historiker når teksten spør: «Hvilken forskjell tror du det gjorde at etableringen av moderne stater i Afrika skjedde under europeisk, ikke afrikansk kontroll?» Her kommer den subjektive, dialogiske fagforståelsen til uttrykk.

### **7.1.7 Oppsummering**

Fra analysen av vitenskapsforståelsen så vi at tekstutdragene fra dette kapittelet hadde færrest underliggende vitenskapsbilder, sammenliknet med de andre kapitlene. Analysen tydet dermed på at tegn på meningsutveksling og det vurderingsmessige ved historiefagets virkelighet i liten grad kom til uttrykk i tekstens gjennom de underliggende vitenskapsbildene. Også i analysen av kapittelets aktører så vi at det var sider ved historiefagets virkelighet som var fraværende.

Vi har sett at det er en sammenheng mellom den læringsvirkeligheten og historiefaglige virkeligheten som presenteres. Der hvor historiefagets aktører er med på å representere et mangfoldig og rikere bilde av historiefagets virkelighet, er dette også et bidrag til å kommunisere et bilde av en læringsvirkelighet der avsenderen går i dialog med mottakeren, og der eleven selv er med på å skape mening i faget. Der hvor historiefagets aktører i hovedsak benyttes til å forsterke hovedstemmen, skaper dette et mer monologisk bilde av historiefagets virkelighet. Samtidig vil en slik historieforståelse være med på å skape en autoritær avsender. På den måten formidles et bestemt bilde av læringsvirkeligheten, der faget skal forstås absolutt og ikke tolkes og analyseres, men svelges rått. Slik kan rørmødelen benyttes til å beskrive mye av den kommunikasjonen som foregår i teksten.

Den tekstinterne fortellerstemmen rommer i stor grad både forfatteren og den historiefaglige diskursen, uten å la disse få et betydelig spillerom. Dette bidrar til å formidle et bilde av konsensus, og skjuler den kritiske historiediskursen. Dermed er det deler av historievirkeligheten som tilsløres og ikke videreformidles til elevene. I tillegg kan dette skape et bilde av boka som autoritær, siden læreverkets hovedstemme er blir mer unison og sterk. Dermed bygges det opp under et annet bilde av læringsvirkeligheten enn det som er ønskelig.

Men selv om teksten harmoniserer den historiske dialogen, fins det hint i teksten som kan være med på å etablere dialog med leseren. Fortelleren er i liten grad eksplisitt til stede, men kommer indirekte til syne gjennom det Kristeva kaller det semiotiske språket. Fortelleren formidler egne holdninger til innholdet, og kan dermed være med på å engasjere leseren og kommunisere at historie ikke nødvendigvis er et nøytralt fag, og teksten formidler et læringsideal som tilsvarer det idealet som etterstrebes. Disse sidene ved teksten er dermed med på å formidle det som oppfattes som de ideelle sidene, både ved historiefagets virkelighet og ved læringsvirkeligheten.

Jeg har identifisert to funksjoner ved representasjonen av de historiske aktørene i denne teksten. For det første er disse stemmene en del av den retoriske strategien, der de bygger opp argumenter og resonnement. Slik åpner teksten for den dialogisk læringsforståelse, og gir rom for leseren i teksten. I tillegg gir en del av aktørene støtte til fortellerstemmen, siden de formidler det samme budskapet. Sammen gjør representasjonen og seleksjonen av aktører som får en stemme i teksten at det danner seg en sterk hovedstemme som får dominere.

Men teksten har også tekstressurser i og utenom brødteksten som bidrar med stemmer. Flere av bildene, bildetekstene og enkelte av oppgavene danner stemmer som snakker mot tekstens hovedstemme. Dette er tekstressurser som bringer viktige sider ved både ved historiefagets virkelighet og ved læringsvirkeligheten inn i teksten. Dette viser at det multimodale perspektivet er viktig å ta i betraktning. Det er naturlig å tenke seg at en slik tekst sender signaler om en læringsforståelse som i denne oppgaven blir forstått som ”riktigere”. Når flere ulike perspektiver og tilnærminger til historien benyttes, bringes viktige aspekter av historiefaget inn og sender signaler om en dialogisk læringsforståelse. Vi kan tenke oss at dette er med på å oppmuntre til vitenskapelig tenkning og faglig kompleksitet.

Den multimodale forståelsen betones sterkere i Kunnskapsløftet, som ligger til grunn for den reviderte utgaven. I tillegg til øvelse i skriftlige og muntlige ferdigheter blir sider ved det multimodale perspektivet trukket inn, gjennom vekt på regning og digitale verktøy, også i historiefaget. Tolkning av bilder forstås som en viktig side av det å lese tekst når det presiseres: «Dette [å kunne lese] innebærer også å lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder» (historiedelen, s.3).

På bakgrunn av dette har jeg identifisert to typer modellesere i teksten. For det første er den puggefikserte eleven en modelleser gjennom at informasjonen ofte presenteres forenklet, uten kompleksitet og gjerne svært fortettet, presset inn på et færrest mulig antall sider. For det andre er den historieinteresserte eleven en modelleser, i den forstand at mottakeren tilbys eksempler, argumenter og utdypning, og gjennom en svak motstemme som snakker mot eller betviler hovedstemmen. Disse stemmene er imidlertid betydelig færre.

I dette kapittelet har det vært forholdsvis enkelt å identifisere de ulike stemmene i teksten. I den neste delen skal vi se på et kapittel med en ganske annen oppbygning, der det er vanskeligere å identifisere klare stemmer.

## **7.2 Kapittel 19: «Okkupasjonstid»**

### **7.2.1 Beskrivelse av teksten**

Kapittelet, kapittel 19 «Okkupasjonstid» strekker seg over 19 sider, og har underkapitlene «Enkle syn blir nyansert», «Invasjon, okkupasjonsstyre og nyordning», «Motstandskampen», «Hverdagslivet endrer seg», «Krigens ofre» og «Rettsoppgjøret». Disse underkapitlene har igjen ett nivå med underkapitler. Det har en ingress, markert med kursiv skrift, 13 bilder, to grafer, to kart, én årstallsversikt og fire oppslag. Det første omhandler kampene om Narvik,

det andre tysk etterretning og norske hjelpere, den tredje har overskriften «Kilder, tolkning og ulike syn», og ser på diskusjoner om hvordan Norge skulle styres etter krigen og knytter spørsmål til en kilde i denne sammenhengen. Det siste oppslaget tar for seg ødeleggelsene av Finnmark og Nord-Troms.

### **7.2.2 Aktørene representert gjennom ulike tidssjikt**

I teksten betones det tidsmessige sterkt. Dermed skapes et grunnlag for endringer i menneskelig tankegang og oppfattelse. Vi kan skille mellom tre ulike tidssjikt på innholdsplanet. Okkupasjonstid, etterkrigstid og nåtid behandles som tidsmessig separate enheter. Allerede i innledningen legges det vekt på endringer over tid:

Fra 1940 til 1945 var Norge okkupert av Tyskland og ble styrt som et diktatur, med Nasjonal Samling som det statsbærende partiet. Til å begynne med tilpasset de fleste seg, men etter hvert var det flere som gjorde motstand. Ingen periode i norsk historie har fått så mye oppmerksomhet i forskning, i populær historiefremføring, i bøker, museer, film og erindringslitteratur. (s.138)

Gjennom å skille mellom tre ulike epoker gjør teksten det mulig for flere aktører å komme til orde. I perspektivet fra nåtiden åpner teksten for stemmen til det som blir forstått som en naiv historieforståelse i samfunnet, gjennom etablerte forestillinger som eksisterer om motstand og samhold under okkupasjonen: «Ofte står forskningsresultatene i sterk kontrast til de populære oppfatningene» (s.138).

Samtidig får ulike historikere en plass i teksten gjennom sine drøftelser og spørsmål rundt disse temaene. Historiefagets diskurs gjøres dermed eksplisitt: «Men også forskere har hatt ulike syn» (s.138), og «Men de [utsagn om samhold og enhet under okkupasjonstiden] står i kontrast til det som historikere har funnet ut» (s.139). En slik plass har aktørene fått gjennom hele kapittelet:

Også senskadene og isfronten mot NS-medlemmer er omdiskutert. Mange har hevdet at denne formen for motstandskamp var med på å skape en svart-hvitt-tenkning og hindret åpen diskusjon og forsoning i ettertida (s. 156).

Historikerens meningsutveksling, vurderinger og refleksjoner kommer særlig til uttrykk i kapittelets begynnelse og avslutning. Disse delene av teksten oppfatter jeg som særlig betydningsfulle fordi de sender viktige signaler om hvordan teksten skal leses og forstås. Men gjennom hele teksten minnes leseren om at historiefaget består av ulike meninger. For eksempel finner vi formuleringen «I ettertid kan en forstå at det var vanskelig for sivile



myndigheter å kjempe en kamp som de militære allerede hadde tapt» på side 143, og på side 151: «Det siste tallet [antall tyskvennlige som ble likvidert] er omstridt ». Også fra analysen av vitenskapsbildene i tekstutdragene fra dette kapittelet husker vi at historievitenskapens meningsutveksling ble betonet.

Etterkrigstidens nivå formidles særlig gjennom enkeltstemmer fra ”en naiv historieforståelse i samfunnet” og en rekke aktører, både innen den offentlige diskusjonen og ”vanlige folk”. Her kan det nevnes flere eksempler:

Partienes fellesprogram uttrykte det slik: «I norske sinn er det skapt et fellesskap som ingen voldsmakt kunne oppløse. Det var ingen som spurte hvilket parti en tilhørte eller om en var fattig eller rik. Hver god nordmann møtte med sitt offer, sin formue og sitt liv, og det ble iskaldt omkring den lille flokken som gikk erobrerne til hånde» (s.139)

Da Norsk Gallup i 1946 spurte folk om de mente at nordmenn var blitt ærligere eller mindre ærlige enn de hadde vært før krigen, svarte 76 % at folk var blitt mindre ærlige. (s.140)

Mange mente det da, men skiftet mening senere. (s. 141)

Siden ble dette vedtaket framstilt som en forræderisk handling, også av personer som var med på å få i gang riksrådsforhandlingene, og som presset på for en slik løsning. (s.143)

Men mesteparten av fortellingen foregår på okkupasjonstidens nivå. Også her er mangfoldet av aktører stort. Både nasjonalstater som en samlet enhet, motstandsfolk, samarbeidsvillige, sympatisører, og NS-folk får en stemme. Slik bruker fortelleren de ulike aktørene til å formidle multiperspektivitet og historisk relativitet. Multiperspektivet knytter seg til tekster med flere ulike vinklinger og tilnærminger til historien. Begrepet kan forstås i sammenheng med Bakhtins polyfone tekstideal, der flere ulike stemmer brytes mot hverandre for å komme nærmere sannheten. Tekstens representasjon av disse ulike aktørene i et multiperspektiv vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

### **7.2.3 Fra det enkle til den komplekse**

«Enkle syn blir nyansert » er tittelen på det første delkapittelet, og beskriver også godt den strategien avsenderen har gjennom hele teksten. Gjennom kapittelet avkreftes forenklede bilder fra ulike synsvinkler. Det brytes ned i mindre deler, og enkle forestillinger differensieres gjennom å la ulike aktører med ulike meninger slippe til i teksten.

Teksten innledes med en viktig stemme, nemlig den som her tilskrives ettertidens etablerte, naive forestillinger om et enhetlig og sterkt motstands-Norge som sto opp mot den tyske fienden:

Det offisielle bildet som ble gitt av nordmenn under krigen og i de første fredsårene, var slik: Krigen hadde prøvd deres moralske holdninger, og de hadde bestått prøven. Samholdet, fellesskapet og forståelsen for andre ble styrket. (s.139)

Deretter følger et sitat fra Partienes Fellesprogram fra 1945. "Det offisielle bildet" forstås altså som ensidig og unyansert, i den forstand at det henviser til ett syn og behandler "folk" som en unison masse. Dette er det eneste stedet i teksten der denne forståelsen uttrykkes. I ingressen gir teksten noen antydninger om hvor denne oppfattelsen kan komme fra:

Ingen periode i norsk historie har fått så mye oppmerksomhet i forskning, i populær historiefremstilling, i bøker, museer, film og erindringslitteratur.

En stor del av teksten vies til å moderere det "naive" bildet fra ulike vinkler. Dermed ser vi at til tross for at det offisielle bildet får liten plass målt i antall ord, har det stor betydning for resten av teksten. Det er hele tiden sider ved denne oppfattelsen som nyanseres og som det argumenteres mot. På denne måten ser vi hvordan tekstens dialogiske karakter kommer til uttrykk. Hele teksten forholder seg svarende til denne forestillingen.

Først blir det ensartede bildet presentert, og deretter modifisert og nyansert med henblikk på oppslutning. Aktørene som kommer til uttrykk i teksten bidrar til en stemme som forteller om «det som historikere har funnet ut». Det generelle bildet av Nordmenn under okkupasjons-tiden som gruppe brytes ned og bygges opp igjen, basert på enkeltmennesker i tid. De gir ulike grader av engasjement i forhold til frigjøringen av Norge, ulike former for sympatier for tyskere (noen er nazister, andre blir født som barn av soldater). Aktørene som får bidra i teksten, er arbeidere på tyske anlegg, mange store norske selskaper, medlemmer av Nasjonal Samling, de som kjempet på tysk side, de som samarbeidet gjennom offentlige stillinger og deler av politiet, og dessuten kvinner som forelsket seg i tyske menn og barn av tyske fedre (s.139).

Videre gjennom kapitlet er det andre sider ved "myten om okkupasjonstiden" som angripes. I det neste underkapitlet tar teksten for seg en annen forenklet forestilling når venn-/fiendedikotomien blir nyansert. Aktører som er med på å nyansere, er Storbritannia, Frankrike og Tyskland: «Både tyskerne og britene hadde laget invasjonplaner for Norge. Begge ville hindre motparten i å kontrollere den norske kysten» (s.141). «Da kong Haakon

morgenen 9. april fikk vite at Norge var blitt angrepet, spurte han derfor: Av hvem?» (s.141) Dette følges også opp i oppslaget om kampene om Narvik: «Både for Tyskland og de allierte var det derfor avgjørende hvem som hadde kontroll med Narvik» (s.142). Oppslaget er illustrert med et bilde av franske alpejegere utenfor Narvik.

I tillegg blir bildet av et sterkt og samstemt motstands-Norge utfordret og presentert som sammensatt. Oppfattelsen av et uforberedt Norge med mange interesser på spill får en plass i teksten. Enkelte samfunnstopper, deler av offiserskorpset, de norske styrkene og kongen er med på å danne et nytt, mangefasettert bilde. I tillegg slipper ”vanlige” folk til i teksten: Ett eksempel har jeg nevnt tidligere: «Mange mente det da, men flere skiftet mening senere» (s.141). Det finnes også flere andre eksempler:

Også innad i den sivile motstandsbevegelsen var det store motsetninger, og til tider mellom den sivile motstandsbevegelsen og Milorg (s.148).

Et konflikttema var hvordan Norge skulle styres i den første tida etter tysk kapitulasjon (s.148).

Til slutt i avsnittet tolkes og analyseres summen av de ulike aktørene. Slik er teksten med på å skape forståelse for og innsikt i menneskets handlinger:

Det var også lettere å si nei når en satt trygt i London enn for dem som satt igjen med ansvar for befolkningens liv og helse etter at lederne i landet hadde flyktet (s.143).

Presentasjonen av de ulike aktørene bidrar til å skape tidsskiller i teksten. Dette er med på å formidle det omskiftelige i historien. Gjennom et slikt perspektiv kommer mennesket som tids- og situasjonsbundet tydeligere frem. Teksten formidler en forståelse av mennesket som påvirkelig for sine forutsetninger og for samtidens strømninger og oppfattelser. Slik sett er dette en strategi som er med på å fremme historisk forståelse. Dette formidles både indirekte gjennom at aktører som handler på ulike måter under ulike forutsetninger kommer til orde, og mer klart uttalt: «Senere prøvde mange å skjule at de hadde handlet slik, og historikere har gjort flere ubehagelige avsløringer av samarbeidsvillige»(s.144). I tillegg kan betoningen av resultater og innsikter fra historikerens arbeide bidra til å vekke engasjement og interesse for faget. Dette kan sees som et bidrag til *innlevelse og fascinasjon*.

De tre periodene i tid gjør også at vi får med et annet viktig aspekt ved historiefaget. Gjennom de mange aktørene som får slippe til, åpner teksten også opp for det personlige aspektet. De

ulike aktørene tilbyr et bredt spekter av muligheter for gjenkjennelse, og åpner mange ulike innganger til historien. Dette kan være med å skape fascinasjon, så vel som engasjement.

### 7.2.4 Metakommunikasjon

Heller ikke i denne teksten er forfatteren eksplisitt til stede, men vi oppfatter allikevel fortelleren i teksten gjennom måten teksten er bygget opp på. Enkelte steder trer fortelleren frem ved å la den personlige oppfattelsen tydelig få skinne igjennom: «Mobiliseringsordren fra forsvarsledelsen ble sendt ut om formiddagen 9. april – med vanlig post!» (s.141). Her kan vi ane spor etter Kristevas symbolske element. Fortellerens ekspressivitet og personlige forhold til det som sies kommer tydelig til uttrykk i en bestemt språklig rytme, både gjennom bruk av tankestrek og utropstegn.

Fortelleren kommer også indirekte til syne via de kommentarene og konklusjonene som trekkes i forhold til sin egen tekst:

Mange var lettet over at kongen og regjeringen kom seg i sikkerhet. Andre var sjokkerte og sinte: Rømte konge og regjering fra landet nå da folket virkelig trengte dem? *Flukten var omstridt* (s.141, min kursivering)

Det var ikke lett å vite hvilken informasjon en kunne stole på, verken under krigen eller i den første tida etterpå (s.151)

Men det er ikke bare gjennom eksplisitte signaler teksten kan kommunisere. I kapittel 2.5.2 så vi på Batesons forståelse av kommunikasjon. Bateson mener at kommunikasjon er strukturert hierarkisk, der ett nivå signaliserer noe om hvordan innholdet på et annet skal tolkes.

Metakommunikasjon handler om slike signaler om hvordan kommunikasjonen skal forstås. Når fortellingen orienteres ved hjelp av mange stemmer, er dette med på å gi teksten et eget metakommunikativt nivå. De mange aktørene som kommer til uttrykk i teksten, kan formidle til leseren at emnet skal forstås gjennom et multiperspektiv:

43 000 personer samarbeidet politisk ved å være medlemmer av Nasjonal Samling. Mellom 5000 og 6000 kjempet på tysk side i krigen på østfronten: Mange samarbeidet også gjennom sine offentlige stillinger, deriblant 40 % av alle norske politifolk (s.139)

Deler av offiserskorpset hadde også stor sympati for Tyskland og var lite lystne på å kjempe mot tyske styrker (s.141)

De fleste mente at en bare måtte hindre flere krigsskader og tap av menneskeliv og holde hjulene i gang for å unngå mathunger og nød. (s.143)

På bakgrunn av dette kan vi si at tekststruktur i seg selv er metakommunikasjon.

I teksten finns det dermed både klart uttrykte og mer implisitte signaler til å formidle den ideelle historievirkeligheten.

Også fra undersøkelsen av vitenskapsbildene husker vi at det var et forholdsvis bredt spekter av vitenskapsbilder, men det dominerende metakommunikative budskapet var at historikeren må basere sitt arbeid på empiriske undersøkelser og fortolke disse. Her ser vi at det er en sammenheng mellom de aktørene som representeres og de vitenskapsbildene som formidles.

### **7.2.5 Polyfoni?**

I kapittelet om imperialismen identifiserte vi en tydelig hovedstemme. Er det mulig å finne en tilsvarende stemme som er tydeligere enn de andre også i teksten fra dette kapittelet? Teksten har mange stemmer fra de ulike aktørene og peker ikke i noen tydelig retning når det gjelder holdninger til emnet. For å finne frem til et slikt budskap i teksten, mener jeg at vi må se på det metakommunikative nivået. De ulike aktørene er dermed med på å si noe om hvordan historiefaget og dette emnet skal forstås. Stemmen formidler at historiefaget er et område for diskusjon som må vurderes ut fra ulike verdier og synsvinkler, og at okkupasjonstiden ikke kan forklares enkelt, men er et felt det er og har vært diskusjoner. Mange steder kommer dette budskapet forholdsvis klart frem gjennom fortellerstemmen:

Flukten var omstridt (s.141)

Senere prøvde mange å skjule at de hadde handlet slik, og historikere har gjort flere ubehagelige avsløringer av samarbeidsvillige. *Også slikt har skapt strid.* (s.144, min kursivering)

Kretsens syn ble også omstridt i ettertid (s.148)

Også dette er et mye omdiskutert tema. (s.148)

Men de moralske sidene ved tyskerarbeidet er også et ømtålig tema (s.151)

Det siste tallet er omstridt. (s.151)

Rettsoppgjøret etter krigsårene i Norge er enda et omstridt tema. (s.155)

Det har gjort sider ved holdningskampen omdiskutert (s.156)

Andre steder mener jeg at de ulike perspektivene kommer til syne gjennom valg av struktur. Gjennom å gi ulike aktører med motstridende oppfatninger en stemme, formidles et virkelighetsbilde som er komplekst og variert. Den forsøker å skape et bilde av uenighet og forskjeller heller enn å forene. Det er mangfoldet som fremheves mer enn likheter og hovedlinjer.

Er det dermed slik at teksten er homofon? Svaret på dette spørsmålet vil være både et klart ”nei” og samtidig et forsiktig ”ja”. I teorikapittelet så vi på hvordan forståelsen av språket som konstruksjon knyttet seg til både å representere hendelser og enheter i verden og til å formidle ”felles” oppfatninger. Vi kan forstå de ulike formene for stemmer i dette skillet. Det polyfone tekstidealet realiseres ved å vise til hendelser og entiteter i verden. Her er har teksten et høyt antall av polyfone stemmer. Samtidig danner det metakommunikative budskapet (”historie skal forstås gjennom et multiperspektiv”) på dette på dette nivået en sterk hovedstemme. I min analyse har jeg ikke funnet noen motstemme til denne. Dette forholdet er illustrert gjennom tabellen nedenfor:

Handlingsnivå	Metakommunikativt nivå
Aktører og hendelser i verden	”Felles” forståelser og oppfatninger
Polyfoni	Homofoni

Slik kan denne teksten sies å representere det dilemmaet Bakhtin sto overfor da han skulle argumentere for flerstemmighet i tekstene: Den multiperspektiviske forståelsen gjennomføres med en homofon stemme.

En relevant problemstilling knytter seg da til om teksten legger for stor vekt på det multiperspektiviske. Bli det for mye informasjon å fordøye for eleven? Jeg mener at det ikke gjør det. Teksten bringer mange perspektiver, men begrenset til forholdsvis få temaer. For hver overskrift tas det ikke opp flere enn to eller tre momenter. I stedet kan stemmene være klargjørende og lette forståelsen gjennom at de gir rom for leseren, både gjennom gjenkjennelse og ved at den viser muligheten for flere sider, ulike oppfatninger og vurderinger. Hvert tema belyses godt. Dette burde gjøre det enklere å huske, fordi det gjør at en forstår. Slik kan denne retoriske strategien være med på å skape et mer tilgjengelig historiebilde.

Ut i fra analysen av aktørene i denne teksten kan vi si noe om hva slags læringsvirkelighet og historiefaglig virkelighet teksten representerer. De mange aktørene som kommer til orde, gir et rikt og mangefasettert bilde av historievitenskapen. På tekstens handlingsnivå er de med på

skape et bilde av historiefaget som er nærmere Bakhtins polyfone tekstideal. Dette er i sin tur med på å gi et bilde av læringsvirkeligheten der det også gis rom for eleven. Faget åpner i større grad for tolkning og vurdering, fordi det formidler at oppfatninger er avhengig av den situasjonen en er i og hvilken synsvinkel en forstår faget ut fra.

### **7.3 Kapittel 15: «Rikdom og fattigdom»**

#### **7.3.1 Beskrivelse av kapitlet**

Kapittel 15 «Rikdom og fattigdom» hører inn under del 4 «En global tidsalder», og består av fem underkapitler: «Økonomisk mentalitet i førindustrielle samfunn», «Økonomisk vekst i det kapitalistiske industrisamfunnet», «Industrialisering i Øst-Asia», som igjen har tre underkapitler, og «Hvorfor er afrikanerne fortsatt fattige?», også med tre underkapitler. Kapitlet har også en tabell over eksportvekst av varer i Øst-Asia og Afrika sør for Sahara, ni bilder, og fire informasjonsbokser: Den første informasjonsboksen har oversikt over sentrale årstall med overskriften «Økonomier i krise og vekst». Den neste informasjonsboksen har utvalgt informasjon om helse og økonomi i en del land: Forventet levealder; antall mennesker per lege; antall HIV-smittede; biler per innbygger; årlige subsidier til bønder i Vesten; G8-landenes hjelp til Afrika; risiko for å dø under svangerskap; en opplysning om at «Mer enn 50 % av alle mennesker på jorda har aldri ført en telefonsamtale». Det er også en informasjonsboks med oversikt over gjennomsnittsinntekt, levealder og utdanning i noen utvalgte land, og en boks om tolkning av ulike syn på Afrikas økonomiske problemer. Også dette kapitlet har avsluttende kontrollspørsmål: «Test deg selv», og en diskusjonsoppgave, «Til diskusjon».

#### **7.3.2 En tydelig fortellerstemme**

I motsetning til de to andre kapitlene som er analysert i denne oppgaven, har denne teksten en eksplisitt fortellerstemme. Fortelleren trer frem allerede i ingressen:

Noen land i det østlige Asia har tatt innpå Europa og Nord-Amerika i levestandard de siste tiårene. Hvordan har de klart det? Andre land, særlig i Afrika, har slitt med å heve den materielle levestandarden for store deler av befolkningen. Hvorfor er det slik? Det finns ulike forklaringer på hvorfor noen er fattige, mens andre er så rike i verden. (s.217)

Denne fortellerstemmen er til stede og styrer teksten gjennom hele kapitlet:

Vi innleder dette kapitlet om rikdom og fattigdom i verdenssamfunnet med å omtale G8-møtet, fordi det sier mye om den verden vi lever i, og fordi det kan hjelpe oss til å stille noen viktige spørsmål om hvorfor verden ser ut som den gjør. (s.218)

Det er to oppfatninger som står mot hverandre når en skal prøve å finne svarene på hvorfor Afrika er så økonomisk tilbakeliggende [...] Vi skal se nærmere på disse to oppfatningene (s.227)

Fortelleren trer frem og gir tydelige anvisninger om hvordan teksten er ment å leses. Dermed begrenser ikke avsenderen seg til strukturelle signaler om hvordan teksten skal bli forstått. De metakommunikative signalene kommuniseres ikke bare implisitt i teksten, men innbefatter også i større grad enn i de andre tekstene *eksplisitte* metatekster som hjelper leseren å orientere seg.

Vi kan altså konkludere med at de fleste mennesker gjennom historien har levd i samfunn der bare et mindretall har hatt muligheten til å bli rik. Denne bakgrunnskunnskapen er viktig når vi skal forstå dagens verden (s.219).

Gjennom metakommentarene gjør fortelleren rede for hvorfor utvalget er gjort slik det er, og hvilke rasjonelle valg som ligger bak. Brødteksten forteller: «I tabellen under har vi valgt ut en del land for å sammenlikne levestandard, levealder og lesekyndighet» (s.220), og i teksten ved siden av tabellen står det:

I tabellen har vi valgt ut tre typer av land for å illustrere ulikhetene i verdenssamfunnet: vestlige industriland, ikke-vestlige industriland og land som sliter med å skape økonomisk vekst og utvikling

Samtidig formidles en implisitt forståelse. Teksten viser ikke bare de valgene som er gjort og hvorfor. Implisitt blir det også fokusert på det som er valgt *bort*. Når det pekes på de elementene som er trukket frem, fortelles det samtidig noe implisitt om det som ikke er trukket frem. Slik rettes oppmerksomheten mot historiefagets relasjonelle subjektivitet gjennom seleksjon (jfr. Kjeldstadli). Teksten formidler altså både implisitt og eksplisitt at den bare gir et utvalgt bilde av virkeligheten. Fortellerstemmen posisjonerer seg som en utvelgende innstans. Den tar ansvar for utvalget av stoff og teorier, og formidler dermed denne siden ved historiefagets virkelighet. Vurderinger og årsaksforklaringer overlates til ulike grupper av historikere.

Bortsett fra dette fremstår fortelleren som objektiv og refererende i fremstillingen.

Fortellerstemmen forholder seg stort sett upartisk til de ulike forklaringene, og nøyer seg med å gjengi andre historikere. Bare ett sted kommer fortellerens personlige mening tydelig til syne. Det er på side 229 til 230: «Den eneste måten europeerne kunne forsvare en slik



*umenneskelig* handel på, var å påstå at afrikanere var mindre verdt enn europeerne» (min kursivering).

### **7.3.3 Stemmer fra historikere**

I motsetning til i kapitlet om imperialismen, har altså fortelleren i dette kapitlet i mye større grad en nøytral holdning til stoffet som formidles. Fortelleren formidler flere ulike meninger, heller enn å ta stilling selv. For det meste uttales det at det er andre historikeres, og ikke egne oppfattelser som trekkes frem. Fremstillingen har svært mange formuleringer der mulighetene fremheves:

Historikere som har studert det økonomiske oppsvinget i det østlige Asia, har presentert ulike teorier om hvorfor disse landene har greid å gjennomføre en eksportrettet industrialisering (s.222).

Mange mener at et slikt bilde av Afrika er for negativt, og at de vestlige kapitalistiske landene må ta hovedskylden for det økonomiske utføret som Afrika har kommet ut i (s.229).

I informasjonsboksen på side 230 finner vi to historikeres vurderinger rundt problemene i Afrikas økonomi. De ulike tilnærmingene presenteres gjennom en metakommentar: «Vi har hentet noen setninger fra to norske historikere som skriver om problemene i afrikansk økonomi». Deretter siteres to historikere med ulike syn. Jarle Simensen fokuserer på interne vansker i Afrika, mens Tore Linné Eriksen fremholder imperialismens undertrykkelser som den viktigste forklaringsfaktoren.

Andre steder ligger den historiske diskursen mer implisitt i teksten. Her er det ikke uttalt hvor disse motargumentene er hentet fra: «Hva er så motforestillingene mot å tillegge konfutsianismen stor betydning for industrialiseringen? Den vanligste innvendingen har vært at [...]» (s.223). I denne ytringen ligger kanskje både stemmer fra andre historikere og en historieinteressert elev som modellerer, som deltar aktivt i lesningen. Dermed kan vi se hvordan teksten er skapt på grunnlag av dialogisitet.

For det meste tilskrives argumentasjonen og diskusjonen rundt årsaksforklaringer stemmer fra ulike historikere. Men også i denne teksten finnes det påstander der hendelser presenteres som opplagte, uten modale modifikatorer eller referanse til hvor de kommer fra, slik at avsenderinstansen blir tilslørt. På side 221 står det for eksempel (om en utviklingsstrategi for fattige land): «Målet har vært å bygge opp en egen industri, slik at en ikke må importere varer fra andre land», og på side 225 heter det: «Nøkkelen til å forstå forskjellene mellom USAs engasjement i Øst-Asia og i Latin-Amerika er den kalde krigen».

Siden dette er et emne som er særdeles aktuelt i et samtidsperspektiv, er det enkelte steder der det ikke er like lett å skille mellom historiske aktører og deltakere i den historievitenskapelige diskursen:

Vinneren av Nobels minnepris i økonomi for 2001, Joseph Stiglitz, har både vært sjefsøkonom i Verdensbanken og en nær rådgiver for president Bill Clinton i økonomiske spørsmål. Han sammenlikner IMF's politikk, som tvinger fattige land til å liberalisere økonomien, med å sende en liten båt ut på havet før hullene i bunnen er reparert, før kapteinen har fått opplæring og før redningsvester er installert (s.231).

Imidlertid er helhetsinntrykket at det er de ulike gruppene av historikere som er aktørene i den historiske diskusjonen. Det er først og fremst på dette nivået fortellingen utspiller seg. Helt konkret forteller metatekstene oss at historikere har ulike teorier som kan forklare forskjellene mellom fattige og rike stater. Samtidig så vi i analysen av de underliggende vitenskapsbildene at teksten også mer underforstått forteller oss hvordan bestemte sider av historiefagets virkelighet kan forstås – at det finns uenighet rundt hvilke årsaker som er de viktigste. Det metakommunikative budskapet i teksten er at det finnes ulike meninger og måter å vurdere situasjonen på, i motsetning til i kapitlet om imperialismen der vi så at fortelleren formidlet et personlig og følelsesmessig engasjement. Mens metatekstenes funksjon først og fremst er å organisere lesningen av teksten og hjelpe til å gi oversikt over *emnet*, er det metakommunikative budskapet å si noe om hvordan *selve historiefaget* skal forstås. Vi kan altså si at representasjonen av historikerne som aktører er med på å formidle og vektlegge en bestemt side ved historiefaget: den vitenskapsteoretiske diskursen. Dette ble også det inntrykket vi fikk fra utdragene i analysen av vitenskapsbildene. Både historievitenskapens meningsutveksling så vel som vurderinger omkring empiri kom til uttrykk.

### **7.3 4 En multimodal tekstforståelse**

I de to kapitlene vi analyserte tidligere, var informasjonsrutene med for å bringe inn ekstra, utfyllende informasjon, eller gi andre, nye perspektiver. I dette kapitlet er flere av informasjonsrutene integrert og skrevet inn som en uunnværlig del av den løpende teksten. Brødteksten henviser til tabeller og oversikter i rutene, og de trekkes inn om en naturlig del av argumentasjonen. Et eksempel på dette ser vi på side 218. Jeg har vist til deler dette sitatet tidligere i forbindelse med tekstens metakommentarer. Her kommer de med utvidet kontekst:

Den britiske avisen The Independent hadde et stort oppslag før møtet [G8-møtet i Evian], med blant annet disse opplysningene: [...]Tabellen viser at det betyr uendelig mye for et barn hvor det blir født. (s.218)

Et annet eksempel vi også nevnte i kapittel 7.3.2 finner vi på side 220:

I tabellen under har vi valgt ut en del land for å sammenlikne levestandard, levealder og lese- og skrivekyndighet. Norge og USA er representanter for de vestlige landene, som ble industrialisert først [...] I tabellen har vi også tatt med noen afrikanske land, som viser enorme forskjeller mellom de rikeste og fattigste landene.

Teksten i kapitlet kan ikke forstås uavhengig av tekstelementene utenom brødteksten. Slik blir mottakeren oppmuntret til å lese teksten multimodalt og integrere alle tekstelementene i sin tekstforståelse. De står i sammenheng med, eller snakker med teksten.

I denne teksten er det vanskeligere å avgjøre om tabellene og utdragene kan sies å tilskrives aktører i den historiefaglige diskursen, det vil si om de skal sees som bidrag i den historiske debatten, eller om de skal forstås som kilder. På den ene siden er tekstene kilder i den forstand at de presenterer nøytral faktainformasjon. Samtidig er informasjonen ordnet ut fra bestemte kriterier og mål, og er skrevet som et innlegg i samtidens debatt. Brødteksten og rammene griper inn i hverandre og har mindre klare grenser. Et godt eksempel på dette finner vi i tabellen på side 218. Årstallene som er valgt ut formidler bestemte sammenhenger. De første punktene som er satt opp er: «1500-1850 Europeerne kjøper ca. 13 millioner slaver i Afrika. 1868 Japan tar beslutningen om industrialiseringene av landet. 1945- 1952 USA okkuperer Japan». Her er utvalget påfallende. Slik kan de forstås som bidrag i den historisk-politiske debatten. Dette så vi også da vi analyserte vitenskapsbildene i utdragene fra dette kapitlet. En stor del av de underliggende vitenskapsbildene var uttrykk for vitenskapen som teoretisk-politiske overveielser.

Mange av fotografiene og illustrasjonene fungerer først og fremst som gjengivelser og understrekninger av poenger i teksten, og forsterker inntrykket av de elementene som fremheves i brødteksten. De snakker med de ulike historikerne i den forstand at de illustrerer og underbygger den teorien som presenteres. Bildet av Morgenpalasset (s.221) illustrerer den økonomiske fremgangen i deler av Asia. Bildet av morgengymnastikk på fabrikken (s.222) står i forbindelse med teorien om konfutsianismens betydning for industrialiseringen, og bildet på side 225 står i sammenheng med brødtekst som argumenterer for asiatiske kultur som en drivkraft i den økonomiske utviklingen, og viser hvordan japanske foretningmenn blir kurset for å bli fryktløse når de deltar i forhandlinger. På side 226 finner vi et bilde av en brennende kvinne under en demonstrasjon i Seoul. Dette står på samme side som beskrivelser av et undertrykkende regime i Sør-Korea.

### 7.3.5 Stemmer fra historiske aktører

Stemmene fra ulike historikere er mange. Stemmene fra de historiske aktørene er betydelig færre. I brødteksten blir det nesten bare referert til de ulike landene som aktører. Unntakene finner vi først og fremst i tekstelementene utenom brødteksten. De historiske aktørene er hovedsakelig representert i teksten gjennom tabeller og oversikter, bilder og bildetekster. Informasjonsrutene på side 218 og side 220 lar innbyggerne i de ulike landene få en stemme i teksten: Hvor lang forventet levetid de har; hvor mange som kan lese og skrive; hvor mange HIV-smittede, og hvor mange leger de har per person. Disse stemmene kan imidlertid sies å være integrert i brødteksten, siden den viser til og forutsetter at tabellen leses.

Dette bidrar med et mer nyansert bilde av historiefagets virkelighet. Men på den annen side blir ikke stemmene tilskrevet enkeltaktører. De er realisert som tall i statistikk, og representerer ulike land. Dermed kan vi si at tabellene bare representerer de ulike landene som historiske aktører. Teksten gir dermed et bilde av emnet først og fremst på makronivå.

De aktørene som omtales, er kollektive aktører: de styrende politikerne og byråkratiet i de industrialiserte landene i Asia (s.224) og den politiske ledelsen i afrikanske land sør for Sahara (s.229). På side 231 er Verdensbanken og Det internasjonale pengesynet representert i teksten, og får dermed være med på å bidra til å forme det virkelighetsbildet som formidles.

Enkeltaktørene kommer til orde først og fremst gjennom bildene og billedtekstene. Bildet på side 217 er fra 1996 og viser innbyggere i Sant Domingo i Den dominikanske republikk. Sammen med billedteksten, som opplyser at Den dominikanske republikk blant de fattigste landene på den vestlige halvkule, er med på å gi stemmer til fattige *mennesker* (i motsetning til fattige *land*) i verden i dag. I tillegg bidrar bildet og teksten sammen til en viktig tematisk motstemme i den forstand at de trekker inn det søramerikanske perspektivet, som ikke blir behandlet ellers i kapitlet. Med dette ser vi at det multimediale tekstperspektivet er viktig for å få tak i tekstens fulle intensjonalitet.

Bildet på side 219 viser en fattig familie i Alabama i USA i 1930-årene. I billedteksten som hører til står det:

Hører vi ordet fattigdom, tenker vi med en gang på Afrika, noen land i Asia og kanskje Sør- og Mellom-Amerika. Og det er riktig. Det er millioner av fattige i disse områdene. Men fattigdom er noe som har eksistert overalt i verden, også i Europa og Nord-Amerika: Vi trenger ikke gå så langt tilbake i historien før vi finner fattigdom også i det som i dag er den rike delen av verden. Da levde mange slik som denne familien i

Alabama. Ja, hvis vi går til verdens rikeste land, USA, lever mange i fattigdom også i dag. Selv USA har et fattigdomsproblem.

Brødteksten har en linje om dette emnet: «I dag er det enorme forskjeller mellom rik og fattig i verden, men også i de enkelte land» (s.219). Bildet og bildeteksten forsterker perspektivet: Fattigdom kan forstås på flere forskjellige måter. Det finns også forskjeller innad i landene. Vi ser altså at de multimodale elementene blir benyttet til å trekke viktige aktører inn i.

Et annet eksempel finner vi på side 229. Bildet er fra ca 1990, og viser innhøsting av mais i Kenya. Billedteksten forteller at «Vi hører svært ofte om tørke og sult i landene i Øst-Afrika sør for Sahara. Men et land som Kenya har også områder som er svært fruktbare». Bildet og billedteksten bidrar dermed med en motstemme i den forstand at de tilbyr alternative perspektiver og innfallsvinkler. De er med på å nyansere måten stoffet presenteres på i brødteksten. Gjennom hovedstemmen formidles de store linjene, og de statistiske forskjellene. Det er vurderinger av årsaker som blir prioritert i teksten. Bildet er med på å nyansere denne forståelsen, ved å fokusere på interne forskjeller, også i Afrika. Vi ser hvordan det multimodale perspektivet kan benyttes til å komplisere leserens virkelighetsforståelse.

De andre bildene mener jeg først og fremst fungerer som illustrasjoner og argumenter for de synspunktene som gjengis i brødteksten. Dette har jeg vært inne på ovenfor. Bildene kan forstås som stemmer, der de historiske aktørene kommer til uttrykk. Samtidig fungerer de som eksempler på det som beskrives med stemmen til de ulike deltakerne i den historievitenskapelige diskursen, og bidrar i liten grad til nyanser eller alternative perspektiver. Slik sett spiller teksten både på vitenskapens idealer og på identifikasjon og innlevelse.

### **7.3.6 Læringsvirkeligheten**

Når fortellerstemmen organiserer ulike meninger og presenterer ulike versjoner uten selv å ta stilling til noen av disse, gjør dette at teksten blir mindre autoritær. Den skaper et bilde av flere mulige løsninger, og gjør at det blir rom for elevens egne vurderinger. Dermed kan vi si at en differensiert fortellerstemme er med på å gi eleven en plass i teksten. De ulike historikerne som er representert i teksten, er avgjørende for det bildet av læringsvirkeligheten som formidles i teksten. Slik ser vi at den autokommunikative kommunikasjonsmodellen kommer til uttrykk gjennom tekstens retoriske strategi. Avsenderen formidler ikke først og fremst fakta, men ulike tolkningsmuligheter. I tillegg har leseren fått en plass i teksten gjennom at mulige spørsmål blir foregrepet og besvart. På side 219 er leseren eksplisitt tatt med i teksten gjennom at innsigelser og motargumenter blir uttalt og besvart:

Noen vil kanskje innvende at det faktisk fantes mange rike mennesker i verden for flere tusen år siden. Aldersfolk, konger og prester levde ofte et liv i luksus. Og hva med pyramidene og templene og slottene?

Slik kan vi si at teksten kommuniserer dialogisk. Leseren er til stede i teksten og får bidra i utformingen.

Også i informasjonsboksen på side 230 kommer leserens tilstedeværelse i teksten tydelig frem. To ulike teorier rundt Afrikas økonomiske problemer blir presentert, leseren stilles fem spørsmål i tilknytning til disse to tekstene som kilder. Dette ser jeg på som en indikasjon på at den historieinteresserte eleven er med som en modelleser i teksten. I disse aspektene henvender teksten seg til en elev som forholder seg aktivt til emnet, og som kommer med relevante innvendinger.

Dermed er aktørene i den polyfone læringsvirkeligheten i stor grad representert i teksten. Avsenderen er representert gjennom flere ulike stemmer, der ingen av stemmene blir så dominerende at de oppfattes som den eneste rette. Dermed bidrar utvalget av aktører som er representert i teksten til å skape et lite autoritært bilde av læringssituasjonen. I tillegg er eleven representert i teksten. Implisitt kommer elevens plass til uttrykk gjennom at avsenderen tilbyr mange muligheter. Eksplicit er den historieinteresserte eleven som modelleser representert i teksten der teksten henvender seg til eleven med en forutinntatt forståelse av at han eller hun forholder seg aktivt til emnet.

### **7.3.7 Aktører og perspektiv**

Hovedvekten ligger altså på historikerne som aktører. Dette gjør at teksten først og fremst tar for seg rikdom og fattigdom i et globalt perspektiv, men i mindre grad ser emnet fra enkeltaktørenes vinkel, siden de historiske aktørene bare i liten grad kommer til uttrykk. Det er de store linjene og problemstillingene som fokuseres på, mens nyansene blant aktørene ikke får det samme fokuset.

Det er altså makroperspektivet som fremheves, og det legitimeres gjennom valg av kilder. Dette gjør at det er forklaringsvariasjonen som blir betont, mer enn aktørene. Mulighetene som presenteres står først og fremst i forbindelse med historikere. Elevene tilbys flere valgmuligheter blant ulike årsaksforklaringer. Dermed gir teksten elevene tilgang til argumenter, men valgmulighetene er ikke de samme på aktørenes nivå. Det er mindre fokus på hvordan enkeltmennesker har det. Historiefagets valgmuligheter mellom ulike perspektiver tilbys ikke i samme grad. Gjenkjennelse, innlevelse og fascinasjon er derfor et element ved

historiefagets virkelighet som ikke får komme til uttrykk på samme måte. Problematisering av begreper og innfallsvinkler kommer nesten bare til syne gjennom de multimodale tekstelementene. Dermed er det den historievitenskapelige fagdiskursen ved historiefagets virkelighet som er representert, mens andre verdier ved historiefaget ikke er til stede i samme grad.

### **7.3.8 Oppsummering**

Teksten er lite autoritær i den forstand at den legger vekt på ulike sider i forskningen, og gjennom at den tydelig viser det relasjonelle ved historiefaget - hvordan presentasjonen er et resultat av en seleksjonsprosess. Dette er et godt bidrag til å formidle en *læringsvirkelighet* der mottakeren blir en dialogpartner i teksten. Vi kan tenke oss at måten avsenderen er presentert på, er med på å bygge ned avsenderens direkte kraft og invitere til dialog med leseren. Teksten gir også helt eksplisitt rom for leseren gjennom å inkludere ham eller henne i teksten.

Det er også med på å gi et ideelt bilde av historievitenskapens forskningsdiskurs. Ulike historikere blir satt opp mot hverandre, og synspunkter blir diskutert. Dette så vi også i analysen av vitenskapsbildene. Utdragene fra kapittelet kommuniserte både et bilde av historievitenskap som uenighet og diskusjon, og som empiriske undersøkelser og tolkninger av disse.

Men dette er ikke hele historiefagets virkelighet. Historie skal også bidra til gjenkjennelse. Det er få av de historiske aktørene som kommer til orde. Bildet av enkeltindivider blir mindre nyansert, og begreper blir ikke diskutert. Dette kan bidra til at det er vanskeligere å identifisere seg med innholdet i teksten, og at engasjementet svekkes. Mennesker reduseres lett til tall og statistikker. Slik sett kan vi si at det bare er deler av historiefagets virkelighet som blir presentert.

Allikevel "reddes" en del av dette perspektivet gjennom de multimodale tekstelementene. Gjennom disse tilbys leseren muligheten for innlevelse og fasinasjon, identitet og tilhørighet. Brødteksten domineres av historievitenskapens vitenskapsbilde, der ulike tilnærminger og analyser betones. Slik skapes et bilde av historiefagets virkelighet, der hovedvekten er lagt på at ulike meninger skal få spillerom, slik at eleven selv får mulighet til å vurdere ulike forklaringer og tilnærmingsmåter.

## 8. Verket som helhet

I analysedelen har vi sett på tre kapitler som alle representerer ulike tilnærminger når de skal presentere både læringsvirkelighet og historiefagets virkelighet. I denne delen skal vi forsøke å summere opp analysen av de tre kapitlene, både med henblikk på analysen av vitenskapsbildene og på analysen av aktørene. Vi skal både se om vi kan se en sammenheng mellom de to analysene og se på tvers av de tre kapitlene for på den måten å forsøke å danne oss et totalbilde av læreverket. Vi skal også trekke inn kontekstuell informasjon for å se om dette kan tilføre noe i forståelsen av verket som helhet.

### 8.1 Oppsummering og sammenlikning av de tre kapitlene

I kapitlet «Imperialisme og stormaktspolitikk» fant vi færre vitenskapsbilder enn i de to andre kapitlene. De vitenskapsbildene vi fant, knyttet seg for det meste til fortolkning av empiri og mindre til meningsutveksling. I analysen av aktørene får hovedstemmen i teksten argumentere for at imperialistene sto for store ødeleggelser og folketap. Stemmen i teksten knytter seg dermed først og fremst til holdninger til handlingsplanet. Den formidler en tydelig subjektiv forståelse av faget ved at en sterk hovedstemme får dominere, mens motstemmen av og til får komme til orde gjennom bilder, billedtekstene, oppslagene og oppgavene. Den dialogiske læringsforståelsen og en multiperspektivisk historieformidling er avhengig av det multimodale perspektivet. Dermed kunne vi skille mellom to stemmer i teksten, der en sterk hovedstemme og en svakere motstemme representerte ulike sider i saken. Teksten hadde også andre historiefaglige verdier. De ulike aktører som var representert i teksten, bidro med historier og eksempler som kan gi eleven muligheter for innlevelse og fascinasjon, i tillegg til identitet.

Da vi analyserte vitenskapsbildene i utdragene fra okkupasjonstiden, så vi at empiri og fortolkning av denne ble sterkest vektlagt, men også bildene som gjenspeilet uenighet og diskusjon, var uttrykt. I aktøranalysen så vi at denne teksten hadde et rikt mangfold av historiske aktører. Slik bidrar den til å skape et dekkende bilde av historiefagets virkelighet. Gjennom mange aktører tilbyr teksten flere muligheter for identifikasjon og forståelse. Vi fant ingen hovedstemme på handlingsplanet. Gjennom å velge ut og la mange ulike aktører få en stemme i teksten, blir fortellerens stemme og personlige mening tonet ned, mens ulike vinklinger og alternativer formidles. Slik sett kan teksten sies å realisere et polyfont ideal. De ulike aktørene trekker ikke opp en grense, men en problemstilling. Mens kapitlet om imperialismen presenterte en dikotomi, fant vi et multiperspektiv i dette kapitlet, der det er opp til elevene selv å trekke linjen mellom rett og galt. Vi kom allikevel frem til at kapitlet



hadde en hovedstemme knyttet til tenkemåter og forestillinger. Denne stemmen formidler at historien er omdiskutert, og oppfattes på ulike måter av ulike mennesker til ulike tider. Dermed kan hovedstemmen relateres til det metakommunikative nivået. Nettopp gjennom tekstens oppbygning får leseren indirekte signaler om historieforståelse og tilnærming til okkupasjonstiden. Denne teksten forholder seg dermed i større grad objektivt til handlingsplanet i teksten, men legger sterke føringer på hvordan en skal nærme seg både historiefaget og okkupasjonstiden som emne. På dette nivået så vi at teksten var homofon. Dermed så vi at dette var et eksempel på at det polyfone tekstidealet må gjennomføres gjennom homofoni.

I analysen av vitenskapsbildene så det ut til at kapittelet om rikdom og fattigdom hadde den jevneste fordelingen av vitenskapsbilder. Teksten reflekterte historievitenskapen empiriske undersøkelser så vel som refleksjoner omkring teori. Vi så at dette var det tekstutdraget som best representerte historievitenskapens meningsutveksling. Dette var også et av resultatene i analysen av aktørene i dette kapittelet. Grupper av historikere med motstridende meninger kom til uttrykk i teksten. I tillegg var de historiske enkeltaktørene var representert, men ikke i samme grad. Slik sett kan vi si at det historiebildet som kommer til uttrykk, først og fremst fokuserer på den vitenskapelige forståelsen, men i mindre grad åpner for identifisering og fascinasjon. Representasjonen av historiefagets aktører skapte også et mer ideelt bilde av læringsvirkeligheten fordi avsenderen blir lite autoritær, og fordi dette medfører et rom for mottagerens rolle i teksten. I teksten er dikotomien en dominerende modell. Problemstillingen presenteres fra den ene og den andre siden, ikke fra noen tredje side. Stein Tønnesson peker på at triangellet kanskje er en særlig god modell for fremstillingsformer i læremidlenes tekster, siden det presenterer noe komplekst, samtidig som det er oversiktlig nok til å holde orden på de ulike momentene. Enda et perspektiv kunne vært et nyttig bidrag til det polyfone tekstidealet.

Tekstene har ulike strategier i sin måte å formidle den historiefaglige diskursen på. Fordelingen av virkelighetsbildene kan forstås supplerende. Spredningen av dem er bare delvis overlappende mellom kapitlene, og til sammen gir de et dekkende bilde av historiefagets virkelighet. Det samme gjelder for analysen av aktørene. Til sammen skaper tekstene et helhetlig bilde av historiedidaktiske idealet. Når kapitlene i læreverket er så forskjellige som de er, kan dette i seg selv forstås som en form for multiperspektivitet. Ulike tekststrategier og ulike måter å fremstille den historiefaglige virkeligheten på, kan bidra til flere ulike perspektiver på historie. For eksempel kan den subjektive stemmen i kapittelet om

imperialisme og den objektive stemmen i kapittelet om rikdom og fattigdom til sammen være med på å skape en relasjonistisk forståelse av historiefaget (Jf. Kjeldstadli). I følge Fossen var dette en overveid strategi fra forlagets side for å gi plass til flere ulike fortellerstemmer gjennom en forfattergruppe, der de ulike forfatterne har ulike oppfatninger rundt faget, og som dermed vil ha ulike måter å fortelle historien på. I tillegg er en egen billedredaktør med på å skape en egen stemme, både gjennom utvelgelse av bilder og gjennom de billedtekstene han skriver. Ideen var nettopp at de ulike forfatterne skulle tilføre multiperspektivitet til verket som helhet (samtale med redaktør Wenche Fossen, 21.11.06).

Allikevel er det viktig å etterstrebe et mest mulig fullverdig bilde av historiefagets virkelighet hele veien i tekstene. I tråd med Batesons forståelse vil det være en styrke om det metakommunikative budskapet alltid ligger under i den løpende teksten som en påminnelse til leseren. I den reviderte utgaven av læreverket er alle forfatterne i større grad med på å bidra i alle kapitlene. Dette kan gjøre at de ulike perspektivene i større grad får innpass fortløpende i verket og skaper et enda riktigere virkelighetsbilde.

## **8.2 Kunnskapssyn i verkets struktur**

Stein Tønnesson peker på at et sterkt skille mellom landets egen historie og verdenshistorien (i hans eksempel gjelder dette for en egen bok om Danmarks historie) peker mot en sterk oppfattelse av identitet i historiefaget, der man i større grad har betonet behovet for at historiefaget i skolen skal forene fremfor å bruke historien til å åpne nasjonen opp (S. Tønnesson, 1996: 224). Som nevnt blir norgeshistorien integrert som en del av verdenshistorien i den reviderte utgaven av læreverket. Verket blir da bestående av to bind: Historie før og etter 1750. Dette peker mot en forståelse der identitet ikke i like sterk grad blir knyttet til nasjonalhistorie.

Bøkene er innbundet i harde permer, og permene illustrerer historiske hendelser langs en tidslinje, der begivenheter i Europa, Amerika, Afrika, Asia og Oseania og Norge er visualisert parallelt. Alle kapitlene har dessuten informasjonsbokser med viktige årstall. Dermed kan vi si at mye av strukturen i boka viser et historiedidaktisk syn der behovet for orienterings- og hodepunkter blir tatt på alvor. Til en konferanse om lærebøker i Danmark ble fire elever fra Mulernes Legatskole i Odense invitert til å fortelle om sine erfaringer med læremidler. Et viktig poeng hos disse var at et godt læreverket er oversiktlig og lett å finne frem i. Oversikter og registre ble sett på som viktige for å se teksten i et helhetlig perspektiv (Jørgensen m.fl., 2001:31). Dette behovet er ikke oversett i den historieforståelsen som formidles i *Portal*.

Leseren tilbys flere former for referansepunkter i historien, og kan forholde seg til disse parallelt med den løpende teksten.

I de reviderte utgavene er oppslagene «Kilder, tolkning og ulike syn» fjernet fra lesebøkene og flyttet over i oppgaveboka *Idéportal*. Jeg nevnte tidligere at dette gjort i tråd med en tanke om at stoffet skal få en plass der det er naturlig å plassere det (møte med Fossen 21.11.06). Flyttingen av dette stoffet var også et resultat av tilbakemeldingen fra brukere. Mange ønsket at arbeidsstoffet hadde vært plassert i arbeidsboka eller på nettet. Dette kan tyde på at mange av mottakerne ikke har den samme vide multimodale forståelsen av læremidlenes tekster som den som ligger til grunn i min analyse. Flyttingen av problematiseringer av tolkning av kildemateriale til arbeidsboka og inndelingen i ulike moduler kan være problematisk. I og med at *Idéportal* bare har en tredjedel av det markedet som *Portal* har, kan dette støtte opp om Tønnessons (2006:30) antakelse om at mottakerne heller ikke har den samme *multimediale* oppfatningen av læremidler, men først og fremst forholder seg til bøkene og brødteksten. Dette gjør at det er grunn til å tro at *Ideportal* ikke i like stor grad er med på å skape historieforståelse hos elevene som lesebøkene.

I nettressursene har alle oppgavene lenker til en eller flere eksterne sider som fungerer som kilder eller stemmer. Dessuten har sidene informasjon om arbeid med kilder, historie som vitenskap og om historiefaget i samfunnet. Alt dette viser en bevisst holdning til historiefagets idealer fra forlagets side.

### **8.3 Hva sier Samlaget?**

Underveis i oppgaven har jeg forsøkt å slippe til forlagets stemme gjennom å vise til deres erfaringer under revisjonen av læreverket. Men Samlaget har bare i liten grad sluppet til med sine tanker omkring mine funn. I denne delen skal vi forsøke å la Samlaget få ordet og se på hvordan forlagets erfaringer og vurderinger kan berike vår forståelse av teksten. Alle opplysninger i dette kommer fra min samtale med redaktør Wenche Fossen, 21.11.06.

Gjennom en del av min analyse har jeg rettet kritikk mot at manglende bruk av metatekster, siden de kan bidra til å bygge opp under forståelsen av læremidlenes tekster som sanne. Fossen kunne imidlertid fortelle at forlagets erfaringer med metatekster er at de er for *krevende* for elevene, og at de derfor har tatt en beslutning å være varsomme med bruken av slike tekster. Dette er et tankekors i forhold til mine påstander. Metaspråk er et emneområde

det ikke er utført mye forskning omkring. Jeg har ikke funnet noe litteratur der elevers tekstforståelse i tilknytning til metaspråk er blitt undersøkt.

I arbeidet med historieverket har Samlaget hatt en bevisst holdning hvilke meta-kommunikative signaler de sender ut når de ønsker å formidle en relasjonell historieforståelse gjennom å la ulike historiesyn slippe til. Dette var grunnen til at verket er skrevet av en gruppe forfattere med ulik innfallsvinkel til historiefaget. Fossen brukte også ordet 'stemmer' til å beskrive hvordan forlaget ønsket at de ulike forfatterne kommer til uttrykk i teksten.

Når det gjelder å trekke inn flere synspunkter (for eksempel ved å sette mer enn to ulike syn mot hverandre), ble det pekt på at det er enkelte historiesyn som etter Samlagets mening er ekstreme. På grunn av dette har Samlaget vært nølende med å slippe disse stemmene til i verket, særlig fordi forlagets erfaringer har vist at elever har en tendens til å oppleve det som er skrevet i læremidlenes tekster som "sannhet". Det er under vurdering om slike stemmer eventuelt skal få slippe til i forbindelse med en problematiserende arbeidsoppgave.

Imperialismen ble beskrevet som et tema der historikere er forholdsvis enige. Dermed ble det oppfattet som naturlig at de faglige overensstemmelser nedfeller seg i presentasjonen av emnet.

## Del IV

### 9 Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven har vært hvilket kunnskaps- og læringssyn som ligger i læremiddelteksten i *Portal*, og som dermed er en viktig faktor for å påvirke og danne elevens oppfattelse og forståelse av historiefaget. I denne delen skal vi oppsummere det teoretiske grunnlaget for oppgaven og se på de metodiske verktøyene vi benyttet, og vise hvordan dette har blitt knyttet til denne problemstillingen for oppgaven. Deretter vil vi ta for oss funnene fra analysen og se på hvordan disse kan forklares ved hjelp av teorien og med bakgrunn i kontekst. Til slutt vil se på hvilke fremtidige utfordringer som knytter seg til dette emnet.

#### 9.1 Oppsummering av teori og metode

Oppgaven har tatt utgangspunkt i to av Berges kommunikasjonsmodeller. I denne oppgaven har disse modellene ikke bare blitt brukt som beskrivelser av kommunikasjon i læremidlers tekster, modellene blir også forstått som metaforer som dominerer i skolen og som påvirker måten vi tenker om kommunikasjon. Kommunikasjonsmodellene har dermed både vært styrende for hvordan kommunikasjon blir forstått i denne oppgaven, og dannet et utgangspunkt for hvordan kommunikasjon *bør* forstås, siden den tar høyde for hvordan eleven tar forstår kunnskapen i lys av egne erfaringer.

Kommunikasjonsteorien koplet vi til vår forståelse av læremidler. Kommunikasjonsmodellene hjalp oss å beskrive ulike aspekter ved læringssituasjonen. *Rørmodellen* ble satt i sammenheng med en forståelse der læring sees som ensbetydende med pugging. Det skjeve maktforholdet mellom lærer og elev kan forsterke opplevelsen av budskapets ufeilbarlighet til en elev, og hindre kritisk tenkning. *Autokommunikasjonsmodellen* ble satt i sammenheng med måten aktiv, deltakende læring foregår på. Den ble også behandlet som en modell for hvordan god læring *bør* foregå. Det grunddidaktiske ståstedet for denne oppgaven har vært at et læringssyn basert på den autokommunikative modellen *bør* reflekteres i teksten. Dette kom vi frem til på bakgrunn av en tanke om at kunnskap ikke bare er noe som må pugges og læres, men som må integreres i elevens egne erfaringsverden. I denne oppgaven har altså et bestemt læringssyn ligget til grunn. Den autokommunikative modellen ga altså en god beskrivelse av hvordan kommunikasjon kan foregå under det vi behandlet som optimale forhold, men modellen beskrev ikke nødvendigvis like godt hvordan kommunikasjon faktisk går for seg i skolen. Det skjeve forholdet mellom avsender og mottaker kunne vi beskrive ved hjelp av *rørmodellen*.

Oppgaven har også en bestemt epistemologisk tilnærming til språk og tekst. Tekst blir forstått som uttrykk for flere funksjoner på samme tid. For det første la vi vekt på at tekst *konstruerer* virkeligheten, både gjennom å referere til enheter og hendelser i verden, og gjennom å formidle og skape felles forståelser. I tillegg har tekst blitt forstått som et uttrykk for *interaksjon*. Teksten er rettet mot en mottaker, og forventer en form for svarende reaksjon. Tilnærmingen har vært vid, blant annet fordi det har vært vanskelig å behandle funksjonene som separate enheter innenfor oppgavens problemstilling. Imidlertid så vi at forståelsen av språk som konstruksjon var primær, fordi det er denne som i stor grad legger grunnlaget for interaksjonen i teksten.

Når vi la vekt på disse aspektene ved språket, fikk dette konsekvenser for den metoden som ble benyttet i analysen. Analysekategoriene forholder seg til oppgavens epistemologiske tilnærming. Vi har tatt sett på to ulike kategorier som forstås som mål på det konstruktivistiske og det interaksjonistiske aspektet ved språket, og undersøkt hvilke konsekvenser disse har fått for virkelighetsbildet.

For det første har vi benyttet en analyse av underliggende *vitenskapsbilder* i teksten. Den virkeligheten vitenskapsbildene gjengir, dreier seg om en felles oppfatning av tenkemåter og forståelser i historievitenskapen, og er ikke knyttet spesifikt til kapittelets emne. Derfor kom vi frem til at vitenskapsbildene dreier seg om metakommunikasjon. Da vi analyserte vitenskapsbildene, undersøkte vi i hovedsak det konstruktivistiske ved språket: Vitenskapsbildene formidler etablerte tenkemåter og forståelser som er forhandlet frem som ideelle innen vitenskapen, og som elever kan strekke seg mot. Videre koplet vi disse tenkemåtene til det autokommunikative læringsidealet. Vi så at i den grad ulike vitenskapsbilder var tilstede i teksten, ville de formidle ulike former for flerhet og diskusjon, samt kommunisere viktigheten av gyldige argumenter og undersøkelser, og på den måten bidra til at avsenderen ikke formidlet én, men flere muligheter.

Disse underliggende vitenskapsbildene formidler et viktig perspektiv, men de representerer bare et aspekt ved historiefaget. Historiefaget handler også om mennesker og deres handlinger. Derfor undersøkte vi også hvilke av virkelighetens aktører som var representert i teksten, og så hvilke konsekvenser disse fikk for bildet tekstene ga av virkeligheten.

Med bakgrunn i læremiddelforskning og historiedidaktisk forskning, ble det nødvendig å spesifisere det virkelighetsbildet vi var ute etter å undersøke. Derfor etablerte vi noen egne

kategorier mellom to aspekter ved virkeligheten som jeg mener at et læreverk i historie vil formidle. Disse ”virkelighetsfærene” kalte vi *læringsvirkeligheten* og *historiefagets virkelighet*. Dette undersøkte vi gjennom å se på aktører i teksten. Vi så at representasjonen av virkelighetene ble formidlet på ulike måter ettersom hvilke sider ved dem en la vekt på. Når vi undersøkte læringsvirkeligheten, kunne vi finne tegn direkte i teksten som fortalte oss om forholdet mellom sender og mottaker. Men vi så også at det ikke alltid var mulig å holde læringsvirkeligheten fra historiefagets virkelighet. For å komme frem til en fullverdig tolkning, var det ikke mulig å forstå form uavhengig av innhold, i den forstand at det bildet som ble gitt av læringsvirkeligheten, delvis var avhengig av måten den historiefaglige virkeligheten ble representert på. Dette viser at det er en sammenheng mellom de ulike funksjonene språket har. Språket som *konstruksjon* kommer til uttrykk i måten historiefagets tenkemåter, hendelser og aktører kommer til uttrykk på i teksten. Dette virker inn på hvordan teksten kommuniserer med leseren, altså hvordan teksten fungerer som *interaksjon*. Dersom historiefagets virkelighet formidles med flere mulige tilnærminger og perspektiver, vil dette være med på å gi et bilde av læringsvirkeligheten som dialogisk og subjektivt. Slik forstås disse uløselig knyttet til hverandre.

## 9.2 Funn

Vi har allerede underveis i oppgaven oppsummert de detaljerte funnene i analysen. I denne delen vil jeg derfor forsøke å poengtere det jeg mener er de viktigste funnene fra analysen. Siden analysen er gjort på et avgrenset utvalg av grunnbøkens tekster, har den begrenset gyldighet. Allikevel skal vi forsøke å trekke ut noen momenter jeg mener kan gi oss et innblikk i virkelighetsbildet og læringsforståelsen som kommer til uttrykk i teksten, og hvordan teksten møter de ulike kontekstuelle utfordringene.

For det første så vi at tolkningen av teksten ble utvidet når vi forstår den i et multimodalt perspektiv. Mange steder var de ulike tekstelementene utenom brødteksten med på å bidra med viktige motstemmer. Når vi også vurderte bilder, bildetekster og informasjonsruter i analysen, utvidet dette tekstens intensjonalitet, både med henblikk på historiefagets virkelighet og av læringsvirkeligheten, sammenliknet med det inntrykket vi ville sittet igjen med dersom vi bare hadde sett på brødteksten. Man antar at lærere bare i liten grad er bevisst dette perspektivet og behandler læreverket i undervisningen som om den var rent verbal (Tønnesson, 2006:30). Vi så at dette også var forlagets erfaringer. Sannsynligvis mister de dermed en viktig side ved tekstens intensjonalitet. I den nevnte konferansen om læremidler i Danmark fremhevet elevene de mulitmodale tekststressursene utenom brødteksten som viktige

for å skape oversikt og forståelse (Jørgensen mfl., 2001:31f). En undersøkelse utført av J. L. Tønnesson (2002:405f) tyder på at ulike former for bilder (visuelle, men også verbale) kan være av viktig betydning for læringen. Både fordi de gjør undervisningen mer interessant, fordi de kan fungere som knagger for hukommelsen, og fordi de gjerne bidrar med alternative perspektiver og åpner for flere mulige tolkninger.

Elevenes forventninger til læring er med på å påvirke hvordan de oppfatter læreverkets tekster. Tønnesson (2006:30) peker på hvordan bokas fysiske framtoning påvirker oppfattelsen av innholdet. Det var viktig for forlaget at *Portal* ikke ble oppfattet som for ”tung” i begge betydninger av ordet, i og med at den ene siden av det påvirker den andre. Prosessen der læreverket blir til, er hele tiden en kamp mot sidene. Hvordan få omfanget av kapitlet ned til det ønskede sidetallet, og samtidig få med alt det læreplanen krever? Kanskje kan noe av løsningen ligge i tekstens multimodale ressurser?

Når vi undersøkte tekstene med bakgrunn i en multimodal tekstforståelse, så vi for det første at alle tekstene hadde en form for flerstemmighet, dvs. at de ikke bare argumenterte for ett syn, men tekstene hadde stemmer som knyttet seg til ulike diskurser og dermed bidro til å skape en kompleksitet i teksten. Læreverket rommet flere parallelle læringsforståelser, der den autokommunikative kommunikasjonsformen fikk dominere, men der også rørmodellen så ut til å være til stede. Det som skilte de ulike tekstene fra hverandre, var hvilket nivå disse stemmene opererte på. I utdragene fra teksten om imperialismen så vi at de ulike stemmene bidro til å skape et dikotomisk, men subjektivt, bilde av virkeligheten, knyttet til det konkrete historieemnet. I den grad denne teksten hadde flere lag, ble ikke dette fanget opp av våre analysekategorier. I kapitlet om okkupasjonstiden, derimot, var mange flere vitenskapsbilder representert. Her sto forholdet til empiri og tolkning av denne empirien som mye mer sentralt. Flerstemmigheten knyttet seg til emnet, og på dette nivået var det vanskelig å identifisere en hovedstemme. Dette kapitlet formidlet dermed et multiperspektivisk virkelighetsbilde. På det metakommunikative nivået var stemmen homofon, og formidlet at historiefagets emner er omdiskutert. Kapitlet om fattigdom og rikdom var flerstemmig, både på emnenivå og på et metakommunikativt nivå, men også disse stemmene skapte et dikotomisk virkelighetsbilde.

Gjennom flerstemmigheten etablerte teksten en bestemt modelleser. For å ”høre” den flerstemmige teksten kreves en relevant lesestrategi der leseren hele veien forholder seg til motforestillinger og innvendinger. Dette identifiserte vi som den historieinteresserte eleven,



som vi beskrev som en engasjert og kritisk lesestrategi. Dermed kunne vi benytte den autokommunikative kommunikasjonsmodellen som en beskrivelse av måten teksten kommuniserer på. Teksten foregriper leserens svarende reaksjoner og forholder seg til en leser som integrerer egne erfaringer i lesningen.

Men dette er ikke den eneste modelleseren vi har funnet i tekstene. Vi så at også den puggelende eleven var en modelleser i teksten. Flere passasjer, særlig i kapittelet «Imperialisme og stormaktspolitikk», var rettet mot denne modelleseren. Dermed fant vi relevante lesninger også ved en slik strategi. Dersom vi skulle finne frem til tekstens fulle intensjonalitet, kunne vi altså ikke bare nærme oss den historieinteresserte modelleseren, vi måtte også gå inn i rollen som den puggende elev-modelleseren. Denne siden ved kommunikasjonen i teksten beskrev vi ved hjelp av rørmodellen. Den puggende leseren oppfatter budskapet i teksten som noe fast og stabilt, som i størst mulig grad gjengis ”slik det er” på en prøve.

Vi så at lærerne utgjorde en viktig kontekstuell faktor i tekstproduksjonen. Lærerne er de som avgjør hvilken bok klassen skal bruke, og den enkelte lærer er da en viktig reell leser av boka. Tønnesson (2004:123) mente derfor at det ville være sannsynlig at en i læremidlenes tekster ville finne både eleven og læreren som modellesere. Jeg har ikke funnet indikasjoner som retter seg spesifikt til læreren som modelleser i min analyse, men dette betyr ikke at de modelleserne vi har funnet ikke kan representere relevante lesninger også for lærerne. Vi beskrev modelleseren som en strategi for å nærme seg tekstens intensjonalitet. Læreren må derfor forestille seg hvordan det vil være å formidle stoffet for ulike typer elever. Når læreren skal undervise ved hjelp av boka, kan vi tenke oss at lesningen i stor grad lar seg styre av de forestillingene han eller hun har av elevene, og forsøke å nærme seg disse i sin lesning. Selv om læreren altså bruker en bestemt strategi for å nærme seg teksten, mener jeg altså at denne ikke skiller seg ut som en egen tekstintern størrelse.

### **9.2.1 To motstridende trekk i konteksten**

Vi kan gjøre relevante lesninger ved å nærme oss to ulike modellesere. Dette innebærer at teksten har to ulike intensjonaliteter. Disse intensjonalitetene beskrev vi ved hjelp av to modeller for kommunikasjon: rørmodellen og autokommunikasjonsmodellen.

Tekstskapningen forsto vi dialogisk, dermed har både avsender og mottaker innvirkning på tekstens intensjonalitet. Med bakgrunn i en slik forståelse er det sannsynlig å tenke seg at de forestillingene som er dominerende i skolekulturen, utøver betydelig innvirkning på måten

forlaget utformer tekstene på, både bevisst og ubevisst. Slik kan kommunikasjonsmodellene ikke bare fungere som *beskrivelser* av den tekstens kommunikasjon, men også fungere som *forklaringer* på hvorfor kommunikasjonen i teksten er som den er. I denne delen skal vi forsøke å forklare tekstens intensjonaliteter som en følge av at det er to motstridene forståelser ved konteksten som presser på teksten.

Den kommunikasjonskulturen som dominerer i skolen, vil altså indirekte være av stor betydning for tekstens utforming og mest sannsynlig få nedfelle seg i teksten. Dermed kan det være rimelig å anta at to ulike konkurrerende kommunikasjonsmodeller eksisterer side om side i samfunnskonteksten. Vi kan tenke oss at både autokommunikasjonsmodellen og rørmodellen er til stede som metaforer i skolen, og påvirker tankemønsteret for hvordan kommunikasjon og læring går for seg. Dersom læreverket skal selge best mulig, bør den tilpasse seg begge disse læringsforståelsene.

Avsenderens inntrykk av elevene vil sannsynligvis være av betydning for tekstsapningen, men med tanke på behov for salgstall kan forlaget heller ikke la være å forholde seg til lærerne som en viktig lesergruppe. Dermed vil lærernes oppfattelse av sine elever være med på å styre modelleserne i teksten. Vi kan beskrive også denne sammenhengen gjennom autokommunikasjonsmodellen: Vi kan tenke oss at den imaginære lærer hos avsenderen, og dennes forestillinger om hvordan elevene vil nærme teksten på, utgjør en viktig dialogpartner i avsenderens autokommunikative tekstsapning. De ulike elev-modelleserne vil representere lesestrategier som den imaginære læreren kan nærme seg med og akseptere. Jeg regner altså med at en viktig mottaker i avsenderens tekstsapningsdialog er læreren, og at det er dennes oppfattelse av elevene i stor grad får styre.

Forlaget og redaktøren viser at de tar dette ansvaret på alvor når de ønsker t *Portal* skal bli oppfattet som et «moderne historielæreverk» (Fossen, intervju 21.11.06), der historie ikke presenteres essensialistisk som evige sannheter. Sannsynligvis er dette en måte å profilere seg på som også skal friste lærere til å ta inn boka. Forfatterne og redaktørens inntrykk av lærere var at det finns mange samvittighetsfulle og engasjerte lærere som ønsker å formidle denne ”moderne” forståelsen til sine elever. Dette er en indikasjon på at autokommunikasjonsmodellen er til stede i skolen som en forståelse av hva læring er. Imidlertid kom det frem at denne tilliten til lærerne ikke var uforbeholden. Vitenskapeligheten kunne bare strekkes til et visst punkt. Stoffet må presenteres på en måte læreren mener fungerer for elevene, og som gjør det enkelt å undervise. På redaksjonsmøtet kunne forlaget også fortelle om erfaringer fra

lærere som ikke var innstilt på denne forståelsen. Dette tyder på at også rørmodellen i stor grad er med på å skape en forståelse av læring i skolen. Helst skal lærere med begge typer forståelse kjøpe boka.

De to kommunikasjonsmodellene som er med på å styre teksten, kan sees i sammenheng med en stadig pågående endring i forståelsen av kommunikasjon i læring. Rørmodellen representerer en forståelse av kommunikasjon som fremdeles er til stede i skolediskursen, dermed påvirker denne måten teksten kommuniserer på. Autokommunikasjonsmodellen representerer et mer radikalt syn på kommunikasjon i læring, og vi har sett at dette ikke er en utbredt forståelse i skolen, særlig ikke blant elever. Skolens rammevilkår legger press på måten fag læres på. Elevers ønske om å prestere på prøver og det skjeve maktforholdet mellom lærer og elev, er faktorer som legger demper på den autokommunikative læringsforståelsen. Torvatns studie viste hvordan det skjeve maktforholdet mellom læreren og eleven påvirker elevens tilnærming til stoffet, der elevene raskt fant frem til den lesningen de oppfattet som godtatt. Overgangen til en ny sjangerforståelse vil uansett være vanskelig og ta tid. En ny læringssjanger må inkorporeres både i forfatterens formidlingsstil, i skoleverket, der boka tas inn, hos elevene og i samfunnet generelt. Dette kan forstås som et vekselvirkningsforhold, der alle parter påvirker hverandre gjensidig. Dette kan være forklaringer på at på at rørmodellen fremdeles setter spor i teksten. Samtidig kan det være mulig å fremskynde utviklingen i et slikt vekselvirkningsforhold. Her spiller læremidlene en viktig rolle.

### **9.3 Ideer til videre forskning**

Jeg nevnte innledningsvis at Høgskolen i Vestfold har et forskningsmiljø som retter seg mot læremidler. Her gjøres det mye, både knyttet til læremidler generelt og også mer spesifikt til historiefaget. Allikevel har jeg oppdaget noen problemstillinger underveis i min analyse som jeg mener det fremdeles mangler en del kunnskap om, men som jeg ikke har hatt mulighet til å forfølge i denne oppgaven. Her vil jeg peke på disse, og oppfordrer med det til videre forskning.

Tekstenes intensjonalitet blir i stor grad sett som avhengig av avsenderens intensjon. Denne tilnærmingen, sammen med samarbeidet med Samlaget, har gjort at avsenderen er blitt tillagt stor vekt i analysen. Mottakeren og lesning i reelle situasjoner har ikke fått den samme oppmerksomheten. Her kan det innvendes at det jo er de reelle elevene som faktisk leser teksten, og som skal bygge opp en forståelse for historiefaget og for kritisk læring. Torvatns

dr.art. avhandling (2003), der hun undersøker tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen og Solemslies hovedoppgave (2000) undersøkelse av seks elevers bruk av lærebøker er blant de få nordiske undersøkelsene som er foretatt om elevers bruk i nyere tid.

Oppgaven baserer seg på et grunnsyn om at læring bør foregå flerstemmig og multi-perspektivisk. Men det er foretatt lite forskning rundt hva som, fungerer best for elever, og for hvilke typer elever. J. L. Tønnessons artikkel «Kritikkkløse lærebøker» (2002) er så vidt jeg vet den eneste undersøkelsen som tar opp dette emnet.

I analysen av tekstene fra læreverket så vi at metatekstene var fraværende enkelte steder. I kapittel 8.3 nevnte jeg at Samlagets erfaringer var at metatekster var for krevende for elevene. I en undersøkelse fra 1984 har Avon Chrismore (The Rhetoric of Textbooks: Metadiscourse) tatt for seg metaspråk i forskningsformidling rettet mot voksne og sammenliknet det med metaspråk i læremidler<sup>5</sup>. Funnene viste at de bøkene som solgte best, hadde få metatekster. De lærebøkene som hadde minimalt salg, derimot, hadde et høyt innslag av metaspråk. Undersøkelsen sier imidlertid ingenting om elevers forståelse av metatekster. Dette har jeg heller ikke funnet noen annen litteratur om.

Vi så også at de multimodale tekstelementene utenom brødteksten var svært viktige elementer for å få tak i tekstens intensjonalitet, og for etableringen av flerstemmighet i teksten. Dette representerer et felt vi fremdeles har lite kunnskap om.

Da vi undersøkte flerstemmighet i teksten, så vi at den kunne være polyfon på et nivå, mens den kunne være homofon på et annet. Forholdet mellom stemmene og på de ulike tekstlige nivåene, og deres sammenheng med ulike former for flerstemmighet er lite utforsket. Dette mener jeg innebærer en spennende problemstilling, knyttet til sakprosaetekster generelt, så vel som i læremidlenes tekster.

Selv om det først og fremst er elevene som skal lære det som står i læremidlene, er det i første ledd lærernes lesninger som er avgjørende for om boka selger. Forlaget får tilbakemeldinger på boka, og dermed vil deres tilpasninger til markedet fortelle noe om brukernes lesninger. Allikevel kommer disse tilbakemeldingene stort sett fra lesere som allerede har bestemt seg for å arbeide med boka. Det finnes lite forskning på læreres lesninger. Kanskje er de også mindre konservative enn det forlaget forestiller seg?

---

<sup>5</sup> Det har ikke lyktes meg å få tak i denne boken. Informasjonen om denne oppgaven er hentet fra forskningsbasen til nettsidene til Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser.

## Litteraturliste

Aftenposten, 01.02.05 (del 1, s.2): «Blander nazisme og demokrati», av Per-Ivar Nikolaisen

Aftenposten, 03.02.05 (del 2, s. 5) «Skandaløse lærebøker - eller smertefull oppdatering?», av Erik Lund

Aftenposten, 04.02.05 (del 2, s.2): «Er det så nøye?», lederartikkel

Aftenposten, 30.01.05: (del 2, s.5) «Lærebok i historie er en skandale», av Sissel Frogg, Inge Johnsen, Johanne Volden

Bakhtin, Mikhail, 1963 (1991): *Dostojevskijs poetik*, Anthropos, Gråbo

Bakhtin, Mikhail, 1998: *Spørsmålet om talegenrane*, Ariadne, Bergen

Bateson, Gregory, 1972: «A theory of Play and Fantasy», s.177-193 i: *Steps to an ecology of mind*, Ballantine books, New York

Berge Kjell Lars, 1994: «Communication» i: *Concise encyclopedia of philosophy of language*, Pergamon Press, London

Berge, Kjell Lars, 2001: «Det vitenskapelige studiet av sakprosa», s 9-71 i: *Fire blikk på sakprosaen*, Norsk Sakprosa, Oslo

Berge, Kjell Lars, Randi Solheim & Anne Charlotte Torvatn, 1997: *Lærebøkene – utvikling, språk og tekstopbygging*, Trondheim

Blomberg, Wenche, 2005: *Vade mecum. Liten kokebok for kildehenvisnings- og litteraturlisteskrivere*, Universitetet i Oslo

Eikeland, Halvdan, 2001: *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverv i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk": Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse*, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg

Frandsen, Finn, 2000: *Umbert Eco og semiotikken*, Aarhus Universitetsforlag

Glomnes, Eli, 2005: *Alt jeg kan si*, LNU/ Cappelen akademisk forlag, Oslo

Imsen, Gunn, 1998: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Tano Aschehoug, Oslo

- Johnsen, Egil Børre, 1989: *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*, Universitetsforlaget, Oslo
- Jørgensen, Rikke, mfl., 2001: «Hva bruker vi bøgerne til?» s. 31-34 i: *Lærebog 2000. Konference arrangeret af Dansk institut for gymnasiepædagogik Syddansk universitet*, Gymnasiepædagogik, nr 17, Odense
- Kjelstadli, Knut, 1994: *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kjørup, Søren, 1997: *Menneskevidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag
- Kunnskapsløftet, historiedel*, elektronisk utgave:  
<[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=166874](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=166874)> [lesedato, 15.04.07]
- Lakoff, George & Mark Johnson, 1980: *Metaphors we live by*, Chicago & London
- Ludvigsen, Stein R. & Torlaug Løkensgard Hoel, 2002: *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*, Gyldendal, Oslo
- Lund, Erik, 2003: *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*, Universitetsforlaget, Oslo
- Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*, 1999, Egil Børre Johnsen (red), Tano Aschehoug, Oslo
- Læreplan for historie, R94, elektronisk utgave*, 1993:  
<R94[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1120#Felles%20allmenne%20fag](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1120#Felles%20allmenne%20fag)> [lesedato, 15.04.07]
- Læreplanens generelle del*, elektronisk utgave, 1993:  
<[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell\\_del/bokmal.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf)> [lesedato, 15.04.07]
- Løvlie, Lars, 2000: «Mot et utvidet dannelsesbegrep» s. 211-228 i: *KULT - i kulturforskningens tegn*. Håkon W. Andersen, Sissel Lie og Marit Melhus (red.), Pax, Oslo

- Løvlie, Lars, 2003: «Teknokulturell danning» s. 347-371 i: *Dannelsens forvandlinger*, Rune Slagstad, Ove Korsgaard, Lars Løvlie (red), Pax, Oslo
- Michelsen, Maja, 2005: "*Her er det veldig mye informasjon! Modelleserkonstruksjoner på www.bokklubbene.no*", Masteroppgave, Universitetet i Oslo
- Oliver, Kelly, 2003: «Kristevas revolusjoner», s. 34-52 i: *Agora* nr 1
- Ongstad, Sigmund: «Ämnesdidaktik», paper til Rikskonferensen i ämnesdidaktik 2006:  
<<http://www.distans.hkr.se/rikskonf/Grupp%209/Ongstad.pdf>> [Lesedato, 12.03]
- Raddum, Tonje & Aslaug Veum, 2006: «Avistekstens mange stemmer» s. 135-158 i: *Norsk medietidsskrift*, nr 2
- Selander, Staffan & Dagrun Skjelbred, 2004: *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, forskningsbasen:  
<<http://moses2.hive.no/pedtxt/no/mainframe.html>> [lesedato, 18.04.07]
- Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, Information in English: < <http://www-lu.hive.no/tekstar/engversion.htm>> [Lesedato, 18.04.07]
- Solemslie, Britt Mari, 2000: *Seks elevers bruk av lærebøker*, hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Oslo,
- Stenstad, Finn, 2006: «Har vi fått det vi i ønsker? Noen betraktninger om læremidler og L2006», s.7-9 i: *Norsklæreren* nr. 2
- Torvatn, Anne Charlotte, 2003: *Tekststrukturenes innvirkning på leseforståelsen, en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og seks elevers lesning av dem*, dr. art. avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Tønnesson, Johan L, 2001: *Vitenskapens stemmer*, Universitetsforlaget, Oslo
- Tønnesson, Johan L., 2002: «Kritikkløse lærebøker?» s.395-408 i: *Historisk tidsskrift* 2-3, Universitetsforlaget, Oslo

Tønnesson, Johan L., 2004: *Tekst som partitur eller Historievitenskaps som kommunikasjon*, Unipub, Oslo

Tønnesson, Johan L., 2006: «Fire teser om læreboka» s.29-31 i: *Prosa 04*, Oslo

Tønnesson, Stein, 1996: «Å pedagogisere verdenshistorie» s.219-240 i: *Forbildets forbilder*, Egil Børre Johnsen (red), Oslo, Universitetsforlaget

*UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 1999, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover

Ås, Ragnhild, 2006: *Den ufarelege lærebokteksten*, hovedoppgave i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo



## Vedlegg 1: Analyseskjemaer

Utdrag fra kapittel 3, «Imperialisme og stormaktspolitikk»

	<b>Imperialismen</b>	Vitenskapsbilde
1	Imeriebygging eller imperialism vil si at stater og herskere skaffer seg herredømme og kontroll over andre stater. Det kan skje militært, politisk eller økonomisk.	
2	Å utvide sin makt på bekostning av andre har vært et hovedinnslag i menneskenes historie. Både assyrene, 1300 år før vår tidsregning, hunerne på 300-tallet og osmanene på 1300- og 1400-tallet bygde imperier gjennom erobring og kolonisering.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
3	Vi kan derfor hevde at vesteuropeere tedde seg på samme vis som andre folkeslag hadde gjort tidligere.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
4	Men det var én forskjell: Vesteuropeerne nøyde seg ikke med å legge under seg nabostater eller nærområder. De drog på erobringstokt over store havstrekninger til andre kontinenter; de bygde imperier som strakte seg over store havområder.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
	<b>Imperialismens tidsalder</b>	
	I de første årene Victoria var dronning, kunne det se ut til at interessen for kolonier og erobringer av landområder var dalende.	
	Britiske politikere hevdet at koloniene var så dyre å administrere at det beste ville være å bli kvitt dem.	
	Koloniene var «en mølle stein om halsen på oss», jamret den britiske statsministeren i 1852.	(7) Empiriske undersøkelser
	Det ble ikke bare jamret: I Canada, Australia og New Zealand åpnet britene for indre selvstyre.	
	Samtidig var de spanske portugisiske imperiene i oppløsning.	
	De søramerikanske statene var blitt selvstendige. Mange tolket det som skjedde som tegn på at den oversjøiske erobringen som hadde begynt på 1400-tallet, gikk mot slutten.	
	Men det skulle vise seg at de tok feil.	
	I 1870-årene tok utviklingen en ny og dramatisk vending.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri

	Europeiske stater nærmest konkurrerte om å få fatt i de siste «ledige» landområdene på kloden som kunne utnyttes – Afrika, Indokina, Kina og en del øyer i Stillehavet.	
	I løpet av et par tiår ble en firedel av landmassene på kloden erobret av europeiske imperialister og omformet etter deres behov.	(9) Kvantitativ oppsummering av undersøkelse
	Storbritannia og Frankrike hadde overherredømme og gikk foran i klappjakten på kolonier, men ble utfordret av nye aggressive jegere.	
	I likhet med de gamle kolonimaktene hørte de fleste nykommerne hjemme i Europa.	
	De ferske nasjonalstatene Tyskland og Italia gjorde også krav på en plass i sola. Det samme gjorde kong Leopold 2. av Belgia.	
	Hva var bakgrunnen for denne imperialismen? Hvilke motiver lå bak europeernes erobringer	(5) Teoretiske overveielser
5	<b>Ny eller tradisjonell imperialisme?</b>	(4) Avbalansert drøfting, (5) teoretiske overveielser
6	Da interessen for nye kolonier blusset opp midt på 1870-tallet, hadde flere av statene allerede store koloniriker å forsvare. England og Frankrike hadde faktisk utvidet og styrket sine imperier på midten av 1800-tallet, altså i den perioden da mange trodde at kolonitida gikk mot slutten.	(12) Oppdagelse av ny, sann innsikt
7	Franskmennene hadde begynt erobringen av Algerie og var i gang med å trenge inn i Indokina. Britene hadde styrket sin posisjon i India, og for Indias skyld hadde de satt seg fast i Kappkolonien på sørspissen av Afrika.	
8	Hvorfor var India så viktig for britene?	(5) Teoretiske overveielser
9	De importerte billige råvarer fra India i store mengder, særlig bomull og te, og de solgte industrivarer på det indiske markedet.	
10	Og India var ikke noe lite marked – fire femdel av befolkningen i Storbritannias enorme koloniområde bodde der.	(9) Kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse
11	Sjøveien til India var lang. Derfor trengte britene havner som Cape Town i	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri

	Kappkolonien, der skip kunne bunkre, og de trengte marinebaser og militære utposter som både kunne beskytte britiske handelsfartøyer og hindre at andre stormakter kom for nær India.	
12	Britene hadde også bitt seg fast på andre strategiske steder langs sjøveien til India. I 1875 kjøpte Storbritannia andeler i Suezkanalen, som var anlagt i årene 1859-1869. Suezkanalen var hovedpulsåren mellom England og koloniene i Asia.	
13	Mye av det som hendte i perioden 1875-1914 dreide seg om å styrke og beskytte forbindelseslinjene til India.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri, (5) teoretiske overveielser
14	Det var ikke minst som eier av Kappkolonien og interessant i Suezkanalen at England ble en av hovedaktørene i kappløpet om Afrika.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
15	Den britiske asiapolitikken dreide seg også for en stor del om forsvaret av India.	
16	Den imperialistiske bølgen på slutten av 1800-tallet hadde blitt oppfattet som historisk ny og annerledes enn tidligere imperiebygging.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
17	Aldri før hadde imperier ekspandert så raskt, og aldri før hadde rivaliseringen mellom kolonimaktene artet seg som et kappløp. Nye imperiebyggere kom som nevnt på banen, og nye områder – det indre av Afrika og Det fjerne østen – ble erobret.	
18	Det var også nytt at erobrerne hadde et begeistret hjemmepublikum i ryggen, noe sensasjonspressen bar mye av ansvaret for.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
19	Avisene serverte daglig skildringer av dramatiske sammenstøt under fjerne himmelstrøk. Oppslagene om kolonierobring og internasjonal spenning satte på makabert vis farge på hverdagen i industrisamfunnet og appellerte til nasjonalstoltheten.	
20	<b>Asia, Latin-Amerika og Stillehavet</b>	
21	Afrika var hovedarena for kolonikappløpet, men jakten på territorier spredte seg også til Asia og stillehavet.	
22	Frankrike okkuperte Vietnam,	

	Kambodsja og Laos. Britene utvidet sitt landområde i Malaya og erobret Burma.	
23	I Sentral-Asia møtte britene en farlig konkurrent i tsarens Russland – farlig i den forstand at russerne nærmet seg India, som var britenes viktigste koloni.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
24	Russerne utmerket seg ved å ekspandere i flere retninger på det eurasiske fastlandet.	
25	De drog mot Sørvest, mot Svartehavet og Det osmanske rike, sørover mot Kaukasus og Turkestan og østover mot Mandsjuria.	
26	I Latin-Amerika hadde USA drevet innblandingspolitikk side 1870-årene.	
27	<b>Verdenspolitikk</b>	
28	Situasjonen endret seg etter 1890. Den nye generasjonen av tyskere tok det nye keiserrikets stilling i Europa som en selvfølge. De fryktet at Tyskland ville bli hengende etter de andre stormaktene	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
29	Derfor måtte tyskland bygges opp til å bli en verdensmakt.	
30	Tyskland måtte skaffe seg flere kolonier, slik at landet ikke sank ned i avmakt og ble avhengig av tilgang på markeder som kunne stenges.	
31	Den nye keiseren Wilhelm 2., delte slike oppfatninger. Han avsatte Bismarck i 1890 og innledet en ny og mer pågående utenrikspolitikk, en såkalt verdenspolitikk (Weltpolitik). Avtalen med Russland ble ikke fornyet.	
32	Dermed ble det åpnet for en russisk-fransk allianse (1893) som ble forsterket av massive franske lån til Russland. Europa var blitt delt i to leirer med faste politiske og militære avtaler.	
33	Wilhelm 2. og de nærmeste rådgiverne hans kom til at den beste måten å hevde tysk makt og innflytelse på var å bygge en mektig marineflåte. Ved hjelp av flåten skulle Tyskland vinne prestisje, slå seg ut av de tradisjonelle grensene for europeisk politikk og for alvor ta steget opp blant stormaktene i verden.	
34	Den tyske flåtebyggingen skremte Storbritannia. Nå var Tyskland under Wilhelm 2. i ferd med å bli en mulig hegemonimakt.	

35	Siden napoleonskrigene hadde Storbritannia forsøkt å holde seg unna konfliktene på det europeiske fastlandet og hadde konsentrert seg om verdenshavene og sitt mektige imperium.	
36	Britene hadde dessuten vært diplomatisk isolert på grunn av konflikter om kolonier.	
37	I 1898 hadde Storbritannia og Frankrike vært på randen av krig, da et britisk og et fransk ekspedisjonskorps stod ansikt til ansikt i den bortgjemte landsbyen Fashoda i Sudan.	
38	De to stormaktenes interesser og planer om sammenhengende kolonier krysset hverandre i Sudan.	
39	Etter at Tyskland satte i gang med flåtebyggingen, brøt britene ut av sin diplomatiske isolasjon. De gjorde opptvistemål med Frankrike i Afrika, og i 1904 inngikk Storbritannia og Frankrike en uformell allianse som ble kalt <i>entente cordiale</i> («hjertelig forståelse»).	
40	Tre år senere gjorde også Storbritannia og Russland en avtale. Dermed var den såkalte <i>trippelententen</i> mellom Frankrike, Russland og Storbritannia et faktum	
41	Nå var også den innsirklingen som Bismarck hadde fryktet mest av alt, et faktum.	
42	Og som en følge av den nye situasjonen ble Tyskland knyttet enda tettere til sin eneste allierte av betydning, nemlig Østerrike-Ungarn.	
43	Men Østerrike-Ungarn satt på en kruttønne: Både i 1912 og i 1913 hadde det blusset opp kriger på Balkan. En ny eksplosjon kunne raskt bringe Russland og dermed allianseparten Frankrike inn i en storkonflikt.	

Utdrag fra kapittel 19: «Okkupasjonstid»

	Ytring	Vitenskapsbilde(r)
1	<b>Enkle syn blir nyansert</b>	
2	Det offisielle bildet som ble gitt av nordmenn under krigen og i de første	(3)Kritisk meningsutveksling, (4) Avbalansert drøfting

	fredsårene, var slik: Krigen hadde prøvd deres moralske holdninger, og de hadde bestått prøven. Samholdet, fellesskapet og forståelsen for andre ble styrket.	
3	Partienes Fellesprogram fra 1945 uttrykte det slik: «I norske sinn er det skapt et fellesskap som ingen voldsmakt kunne oppløse. Det var ingen som spurte hvilket parti en tilhørte eller om en var fattig eller rik. Hver god nordmann møtte med sitt offer, sin formue og sitt liv, og det ble iskaldt omkring den lille flokken som gikk erobrerne til hånde.»	(7) Empiriske undersøkelser
4	Lenge var det slike utsagn om det sterke nasjonale fellesskapet som preget oppfatningen av krigsårene, og ble sterkere etter hvert som de ble gjentatt utover i etterkrigstida.	
5	Men de står i kontrast til det som historikere senere har funnet ut: Det var ikke så få som gikk erobrerne «til hånde», eller som samarbeidet, som vi vil si i dag.	(12) Oppdagelse av ny, sann innsikt (2) Samarbeid mellom vitenskapsfolk (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
6	Samarbeidet var av ulik art.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
7	Til sammen 130 000 nordmenn samarbeidet ved å arbeide på tyske anlegg i løpet av krigsårene.	(9) Kvantitativt betont oppsummering av empiri
8	Mange store norske selskaper samarbeidet gjennom sin ekspertise, sine maskiner og sine ansatte.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
9	43 000 personer samarbeidet politisk ved å være medlemmer av Nasjonal Samling.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri, (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
10	Mellom 5000 og 6000 kjempet på tysk side i krigen på østfronten:	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri
11	Mange samarbeidet også gjennom sine offentlige stillinger, deriblant 40 % av alle norske politifolk.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
12	Det var dessuten ikke alle som så på tyskerne først og fremst som fiender, men som enkeltmennesker det kunne være spennende å møte.	(11) Kombinert kvantitativ/fortolkende oppsummering av empiri
13	Nærmere 50 000 unge norske kvinner hadde et kjærlighetsforhold til en tysk soldat eller offiser.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri
14	Mellom 10 000 og 12 000 barn ble født med tyske fedre.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri
15	Rundt 1000 kvinner giftet seg med tyskere og fulgte sine ektemenn til Tyskland etter krigen.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri

16	Norske kvinner mistet sitt norske statsborgerskap når de giftet seg med utlendinger, og som tyske statsborgere var de lenge uønsket i Norge.	
17	Da Norsk Gallup i 1946 spurte folk om de mente at nordmenn var blitt ærligere eller mindre ærlige enn de hadde vært før krigen, svarte 76 % at folk var blitt mindre ærlige. Bare 1 % svarte at folk var blitt ærligere. 80 % svarte at årsaken var krigen, bare 5 % svarte svekket moral. 52 % svarte at folk oppførte seg mindre hensynsfullt enn før krigen, bare 4 % svarte at de oppførte seg mer hensynsfullt. De som svarte, mente at forandringen var merkbar i alle samfunnsgrupper, blant begge kjønn og i alle aldrer.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri
18	<b>Militær motstand</b>	
19	Den viktigste militære motstanden var utefronten og hjemmefronten.	
20	<i>Utefronten</i> bestod av nordmenn som fikk trening i militære baser i Storbritannia, USA og Canada, og som skulle settes inn i militære operasjoner, helst i Norge.	
21	Til utefronten hørte også de over 24 000 sjøfolkene i handelsflåten, som gav Norges største bidrag til den allierte seieren ved å frakte krigsviktig utstyr og forsyninger.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av empiri
22	Ingen gruppe hadde lengre sammenhengende krigsinnsats enn disse sivile sjøfolkene.	
23	De kom fra hele landet, og mange var ganske unge. De var utdannet som sjøfolk, ikke som krigere, men befant seg plutselig midt på krigsarenaen.	
24	Den militære hjemmefronten, <i>Milorg</i> , var i hovedsak en hemmelig skyggehær som skulle tre i aksjon innenfra ved allierte motangrep eller ved en tysk retrett.	
25	I flere områder ble <i>Milorg</i> rullet opp av tyskerne, fordi aktiviteten var blitt for synlig.	
26	<i>Milorg</i> holdt derfor oftest en lav profil i påvente av alliert invasjon, og fikk særlig betydning ved å holde oppe ro og orden da Tyskland kapitulerte i mai 1945.	
27	I tillegg fantes det ulike etterretningsnettverk som rapporterte om tyskernes virksomhet, eller som drev	

	kurérvirksomhet med informasjon, våpen og flyktninger.	
28	Mange var sivilpersoner som satt i stillinger der de lett kunne fange opp informasjon, for eksempel postbud, havnearbeidere og sekretærer.	
29	Mange av kvinnene som deltok i den militære motstanden, samlet og smuglet informasjon.	
30	Men flere var også sentrale når Milorg-avdelinger måtte bygges opp igjen på nytt etter arrestasjoner.	
31	Det fantes dessuten spesielle sabotasjegrupper. De første som begynte med sabotasje mot tysk virksomhet, var kommunistiske motstandsgrupper.	
32	Men i Norge ble det drevet lite sabotasje.	
33	Rettsoppgjøret	
34	Mye av rettsoppgjøret kom til å dreie seg om <i>politisk</i> landssvik, mens mange som hadde hatt <i>økonomisk</i> gevinst av å samarbeide med okkupasjonsmakten, gikk helt fri.	(8) Kritisk refleksjon over empiri,
33	Det var heller ikke alle tyske krigsforbrytere i Norge som ble dømt. Svært få av de politifolkene som var NS-medlemmer, ble straffet, heller ikke de som bidro til fengslinger eller deportasjoner.	(8) Kritisk refleksjon over empiri, (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
34	Rettsoppgjøret i Norge ble mye mer omfattende enn i andre okkuperte land.	
35	Alle NS-medlemmer ble fradømt politiske rettigheter og mange yrkesmessige og økonomiske rettigheter, og dømt til en kollektiv erstatning i tillegg til individuelle straffer. 20 000 nordmenn (og 66 tyskere) fikk fengselsstraff, og mange av dem fikk straffearbeid. 77 nordmenn (og 18 tyskere) fikk livstidsdom.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av undersøkelse
36	Stortinget innførte i 1945 dødsstraff i fredstid på nytt, som en midlertidig ordning, og 25 nordmenn og 12 tyskere ble henrettet ved skyting.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av undersøkelse
37	De 12 tyskerne hadde utført tortur og drap for Gestapo. Med unntak av Vidkun Quisling og to ministre var alle de norske dømt for drap, systematisk angiveri og grov tortur.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av undersøkelse
38	Dommene ved landssvikoppgjøret var	(9) Kvalitativ betont oppsummering av



	strengest i den første tida og ble mildere etter hvert.	undersøkelse
39	De siste dømte ble henrettet i 1948. Siste dom falt i 1951, og de siste dømte ble løslatt i 1957. De fleste ble også løslatt før tida, og mange bøter og krav ble etter hvert ettergitt.	
40	<b>Sosiale dommer</b>	
41	I tillegg til det formelle rettsoppgjøret kom det utenomrettslige oppgjøret. Det var kanskje her de lengste straffene ble utdelt. Kvinner som hadde hatt tyske kjærester, ble sterkt fordømt for det som mange regnet som seksuelt landssvik.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri, (3) Kritisk meningsutveksling
42	Bak en slik oppfatning ligger en tankegang om at unge kvinners seksualitet er nasjonens eiendom, ikke deres egen – at deres seksualitet skulle tilkomme norske menn, ikke tyske.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri, (3) Kritisk meningsutveksling
43	I frigjøringsdagene ble mange av disse kvinnene utsatt for regelrett mobbejustis i bygatene, ofte med offentlig snauklipping og seksualiserte overgrep.	
44	Omtrent halvparten ble internert i egne leirer i nærmere ett år, til tross for at de ikke hadde gjort noe straffbart.	(9) Kvalitativ betont oppsummering av undersøkelse
45	Mange av de 10 000–12 000 krigsbarna med tysk far og norsk mor fikk en spesielt hard medfart av samfunnet.	
46	Også mange barn av foreldre som var NS-medlemmer, fikk en vanskelig oppvekst, fordi mange voksne i krigsgenerasjonen lot hatet til tyskerne og Nasjonal Samling gå utover disse barna i mange år etter freden.	
47	Skolen var ikke noe unntak.	
48	Men også her var det geografiske forskjeller. Forholdene var hardest østpå og i byene.	
49	Det juridiske grunnlaget for deler av rettsoppgjøret er omdiskutert.	(3) Kritisk meningsutveksling
50	Behandlingen av kvinner med tyske kjærester, og av krigsbarna og delvis av NS-barna, forteller om lite hederlige holdninger blant mange mennesker.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri,
51	Det har gjort sider ved holdningskampanjene omdiskutert.	(3) Kritisk meningsutveksling

Utdrag fra kapittel 15 «Rikdom og fattigdom»

Nr.	Ytring	
1	<b>To verdener – ett spørsmål</b>	(5) teoretiske overveielser
2	1.-3. juni 2003 møttes lederne for de store industrialiserte landene, den såkalte G-8-gruppen, i den lille franske byen Evian på grensen mot Sveits. De møttes for å diskutere den globale økonomien. Den britiske avisen The Independent hadde et stort oppslag før møtet med blant annet disse opplysningene: [Tabell]	
3	Vi innleder dette kapittelet om rikdom og fattigdom i verdenssamfunnet med å omtale G8-møtet, fordi det sier mye om den verden vi lever i, og fordi det kan hjelpe oss til å stille noen viktige historiske spørsmål om hvorfor verden ser ut som den gjør.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri (6) Teoretisk-politiske overveielser
4	Tabellen over viser at det betyr uendelig mye for et barn hvor det blir født. Dersom du får vokse opp i den rike delen av verden, er sjansene for at du har penger, materielle goder, helse og utdanning, mye større enn om du skulle vokse opp i den fattige delen av verden.	(11) Kombinert kvantitativ/fortolkende oppsummering av empiri
5	Men hvorfor er det slik at noen land er rike, mens andre er fattige?	(5) Teoretiske overveielser
6	Hvorfor har det blitt slik? Dette spørsmålet er ett av de vanskeligste, men også viktigste, en historiker kan stille.	(6) Teoretisk-politiske overveielser
7	Vi skal bruke de neste sidene til å presentere noen teorier om temaet.	
8	<b>Økonomisk mentalitet i førindustrielle samfunn</b>	
9	Hvis vi studerer de lange linjene i verdenshistorien, ser vi at materiell fattigdom har vært det normale. De fleste menneskene i førindustrielle samfunn levde av sanking, jakt og jordbruk.	(11) Kombinert kvantitativ/fortolkende oppsummering av empiri
10	De hadde en helt annen måte å tenke økonomi på enn forretningsdrivende i dag. De produserte lite og delte godene. Lite ble lagt ut for salg..	(7) Empiriske undersøkelser (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
11	I utgangspunktet var de i liten grad motivert av kapitalistiske prinsipper som sparing, vilje til å ta risiko, søken etter profitt og investeringer	
12	Noen vil kanskje innvende at det faktisk fantes mange rike mennesker i verden for flere tusen år siden. Adelsfolk, konger og prester levde ofte et liv i luksus. Og hva med pyramidene, templene og slottene? Tyder ikke slike byggverk på at de tidlige sivilisasjonene hadde store ressurser til rådighet?	(4) Avbalansert drøfting
13	På en måte er dette riktig. Men rikdommen ble skapt ved utbytting av bøndene, som måtte betale en <i>tributt</i> eller skatt til herskerne. Rikdommen ble ikke skapt gjennom sparing og investeringer i produktiv virksomhet. Verken de som levde i overflod, eller de fattige bøndene hadde en kapitalistisk kultur.	(4) Avbalansert drøfting

14	Vi kan altså konkludere med at de fleste mennesker gjennom historien har levd i samfunn der bare et lite mindretall har hatt muligheten til å bli rik.	(4) Avbalansert drøfting
15	Denne bakgrunnskunnskapen er viktig når vi skal forstå dagens verden.	(6) Teoretisk-politiske overveielser
16	I Afrika sør for Sahara lever fortsatt mange mennesker i samfunn der kapitalistiske prinsipper aldri har fått skikkelig fotfeste.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
17	<b>Hvorfor er afrikanerne fortsatt fattige?</b>	(6) Teoretisk-politiske overveielser
18	Afrika sør for Sahara er den fattigste delen av verden.	
19	Det er to oppfatninger som står mot hverandre når en skal prøve å finne svarene på hvorfor Afrika er så økonomisk tilbakeliggende.	(1) Kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk, (3) Kritisk meningsutveksling
20	Det ene er at det er for mange hindringer i Afrika selv. Afrika ville ha stor nytte av å kunne konkurrere på det globale markedet, men hindringene på kontinentet selv er den viktigste årsaken til at dette ikke har vært mulig.	(1) Kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk, (3) Kritisk meningsutveksling
21	Den andre oppfatningen er at Afrikas hovedproblem er de rike landene i Vesten. De har opp gjennom historien utbyttet Afrika og tvunget kontinentet inn i en økonomi som gjør det til taper.	(1) Kamp om hegemoni mellom vitenskapsfolk, (3) Kritisk meningsutveksling
22	Vi skal se nærmere på disse to oppfatningene.	
23	<b>Hindringer for økonomisk utvikling i Afrika</b>	
24	En del historikere hevder at en må forstå de lange linjene i Afrikas indre historie for å forstå dagens problemer.	(3) Kritisk meningsutveksling, (2) samarbeid mellom vitenskapsfolk
25	De to hovedproblemene i Afrika har vært lav befolkningstetthet og isolasjon fra det eurasiatiske kontinentet.	(3) Kritisk meningsutveksling, (10) Kvalitativ fortolkning av empiri (11) Kombinert kvantitativt /fortolkende oppsummering av empiri
26	Den lave befolkningstettheten hadde først og fremst sammenheng med naturgitte tilfeldigheter. Klima og jordsmonn er avgjørende for produktiviteten i jordbruket. I Afrika var det ofte slik at der det regnet mye, for eksempel i regnskogen, var jordsmonnet utvasket og lite fruktbart. Der jordsmonnet var best, for eksempel i Sahara, regnet det lite eller ingenting.	(3) Kritisk meningsutveksling, (10) Kvalitativ fortolkning av empiri
27	I tillegg fikk ikke afrikanerne like stor nytte av husdyr som i Eurasia. I utgangspunktet var det ingen afrikanske pattedyr som egnet seg som husdyr. Dessuten var det i noen områder vanskelig å innføre husdyr fra nord, fordi de ofte ble smittet av sovesyke.	(7) Empiriske undersøkelser

28	Slike tilfeldigheter gjorde at det afrikanske jordbruket ikke var så produktivt som jordbruket i Eurasia.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
29	Afrika har aldri vært helt isolert. Men det fantes geografiske barrierer, for eksempel Sahara, som gjorde kontakten med omverdenen vanskelig.	
30	De viktigste konsekvensene av lav befolkningstetthet og isolasjon var at Afrika i liten grad kunne dra nytte av den kulturelle læringen som foregikk i Nord-Afrika og Eurasia fra de første sivilisasjonsdannelsene for 5500 år siden.	(5) Teoretiske overveielser, (10) Kvalitativ fortolkning av empiri,
31	Omtrent 80 % av befolkningen på jorda har i de seneste 5500 årene bodd på det eurasiatiske kontinentet. Det er disse menneskene som i største (sic)grad har utvekslet ideer og utviklet ny kunnskap innenfor vitenskap, teknologi og økonomi.	(9) Kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse (11) Kombinert kvantitativ/fortolkende oppsummering av empiri
32	Et viktig eksempel er en kapitalistisk økonomi basert på bruk av mynter, banker og aksjeselskaper.	(5) Teoretiske overveielser
33	Det var en ulempe for Afrika sør for Sahara at området kom senere inn i dette læringsnettverket enn folkeslagene i Europa og Asia. Europeerne som koloniserte Afrika på slutten av 1800-tallet, gjorde heller ikke mye for å bøte på situasjonen.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
34	Én konsekvens av denne utviklingen var at høyere utdanning var lite utviklet i Afrika sør for Sahara da landene ble uavhengige rundt 1960.	(10) Kvalitativ fortolkning av empiri
35	I 1958 var det bare 10 000 afrikanere som var universitetsstudenter. I det som da het Belgisk Kongo (dagens Kongo), var det bare 16 afrikanere som hadde fullført universitetsutdanning før 1960, da landet fikk sin frihet. Selv om mange stater har satset på å bedre disse forholdene de siste 40 årene, ligger utdanningsnivået i Afrika fortsatt langt tilbake sammenliknet med de østasiatiske landene.	(11) Kombinert kvalitativ /fortolkende oppsummering av empiri
36	Afrikanske land prøvde også å bli industrialisert etter at de fleste ble uavhengige utover i 1960-årene	
37	Problemet var at kjøpekraften blant folk flest var for liten. Et middels afrikansk land hadde ikke større kjøpekraft enn en middels stor europeisk by.	(11) Kombinert kvalitativ /fortolkende oppsummering av empiri
38	Både i Ghana og Tanzania forsøkte staten å bygge egne bedrifter, men de fleste fikk et kortvarig liv. Det var få mennesker som hadde grunnleggende kapitalistiske prinsipper under huden.	(11) Kombinert kvalitativ /fortolkende oppsummering av empiri
39	Når det gjelder andre interne forhold som har hindret økonomisk vekst i Afrika, kan vi nevne den politiske ledelsens manglende evne til å håndtere problemene med befolkningsvekst, korrupsjon og et oppblåst og ueffektivt byråkrati.	
40	Det har heller ikke vært satset mye på å forbedre	

	produktiviteten i jordbruket, som ofte har vist seg å være en viktig forutsetning for å skape økonomisk vekst.	
41	Hiv-viruset og aids-sykdom, interne kriger og store flyktningstrømmer har også gjort det vanskelig å få til en økonomisk utvikling. Disse problemene forekommer selvsagt også i mange andre utviklingsland, og i noen grad også i vestlige, rike land, men har vært særlig gjennomgripende i Afrika.	(5) Teoretiske overveielser
42	<b>Blir forskjellene mellom rike og fattige land større?</b>	(6) Politisk-teoretiske overveielser
43	Det er ikke mulig å svare ja eller nei på spørsmålet i overskriften.	(4) Avballansert drøfting
44	Svaret vil variere ut fra hvilke utviklingsland vi studerer.	(4) Avballansert drøfting
45	Forskjellene i levestandard mellom Norge og afrikanske land har økt de siste 30 årene.	(9) Kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse
46	På den andre siden er det ingen tvil om at globaliseringen har bidratt til økonomisk vekst i Øst-Asia, og mange av de landene vi har studert i dette kapitlet, har hatt til dels mye raskere økonomisk vekst enn de vestlige land i perioden etter 1960.	(4) Avballansert drøfting
47	Spørsmålet er om erfaringene fra Sør-Korea, Taiwan og Japan kan overføres til andre land i framtida.	(4) Avballansert drøfting
48	Noen mener at blandingen av konfutsiansk kultur og eksportrettet industrialisering bare kunne føre fram fordi USA var i det velvillige hjørnet under den kalde krigen.	(3) Kritisk meningsutveksling
49	Andre hevder at fattige land alltid har et konkurransefortrinn i form av billig arbeidskraft, og at de derfor kan konkurrere på det internasjonale markedet når lave lønninger er en viktig betingelse for å kunne hevde seg.	(3) Kritisk meningsutveksling
50	Forutsetningen er da selvsagt at de får solgt varene sine til andre land.	(4) Avballansert drøfting
51	I denne sammenhengen er det spesielt interessant å følge den kinesiske økonomien i våre dager.	(6) Teoretisk-politiske overveielser
52	Verdens mest folkerike stat er en økonomi i rask vekst. Kinas bruttonasjonalprodukt er blitt firedoblet de siste 20 årene. I løpet av det siste tiåret er det bygd 3000 skyskrapere i Shanghai, og over halvparten av alle byggekraner i verdens skal befinne seg der i byen.	(9) Kvantitativt betont oppsummering av undersøkelse
53	I en rapport fra Verdensbanken blir det hevdet at Kina har stått for det største enkeltbidraget til global fattigdomsreduksjon i noe land de siste 20 årene.	(7) Empiriske undersøkelser
54	Mens tallet på fattige i verden som helhet ble redusert med 8 millioner mellom 1987 og 1998, økte tallet på fattige med 82 millioner utenfor Kina.	(7) Empiriske undersøkelser

55	Det som skjer i Kina, er derfor åpenbart viktig når vi skal avgjøre om forskjellene i verden vil bli større eller mindre i framtida.	(6) Teoretisk-politiske overveielser
----	--	--------------------------------------

## Vedlegg 2: Intervjuføret

*Dette er referatet fra et intervju med redaktør Wenche Fossen, 21.11.06. Av teksten var det hovedsak teksten om imperialismen som ble drøftet. Referatet er gjennomgått og godkjent av Fossen.*

### *Metatekst og representasjon av historiefagets diskurs*

Metatekster blir ofte for krevende for elevene. Derfor er forfatterne varsomme med bruken av slike tekster. Mest metatekst er det i eldre norsk historie (som ikke er med i tekstutvalget mitt). Imperialismeperioden er en epoke der historikerne er forholdsvis entydige. Enkelte historikere som etter forfatterens og forlagets syn er for ekstreme (for eksempel når det gjelder jødeutryddelsene), er forlaget nølende til om skal få slippe til i verket. Det måtte evt. være i forbindelse med problematiserende arbeidsopplegg i arbeidsboka. Elevene har en tendens til å ta som sannhet alt som står i en lærebok. Derfor blir det problematisk når alternative historiske fremstillinger er etisk problematiske.

### *Forlagets plan og posisjonering*

Det har vært en bevisst strategi fra forlaget at de har ønsket en forfattergruppe, ikke bare en eller to forfattere. Det var et bevisst valg å ha ulike forfattere med ulike historiesyn. Utgangspunkt er at ingen individer vil fortelle historien på samme måte. En har ønsket å unngå "kvasi-objektivitet". Forfatterne har skullet skrive med egne stemmer, og forlaget ønsker at de ulike stemmene til sammen skal komme skape multiperspektivitet i verket som helhet. Noen emner er behandlet fra et mikroperspektiv, mens andre er skrevet med makrovinkling.

Den historiske metoden skal være implisitt i teksten, men gjøres eksplisitt i arbeidsboka. Et viktig bakteppe for teksten kan være de to første kapitlene i eldre historie. Der viser boka hvilke ambisjoner og hvilken intensjon den har. Forlaget har ønsket å profilere boka som en moderne historiebok. Det skal være tydelig at det er flere stemmer i teksten, og problemstillinger skal skrives tydelig ut, svare av og til tydelig, av og til mer åpent. I tillegg er det et viktig prinsipp at bildene i boka formidler faglighet.

På ett viktig punkt er forlaget uenige med læreplanen i eldre historie. De mener at den er for eurosentrisk. Derfor har man tatt med et kapittel om ikke-europeiske sivilisasjoner.

Struktureringsprinsippet av kapitlene i verket skal vise sammenhengen mellom Norges og verdens historie, men samtidig ikke forvirre.

### *Kapitlet om rik/fattig*

Dette er en tematikk som skal ligge under hele boka igjennom. Verket har fått kritikk fra enkelte brukere for at de har lagt for stor vekt på samtidshistorie, et felt som blir dekket både i samfunnsfaget og i samfunnskunnskap, og de har forsøkt å luke vekk rene samtidsbeskrivelser, og holde vekten på historiske forklaringer i teksten.

### *Bilder og billedtekster*

Det er en særskilt plan rundt bildene. De skal gi informasjon som utfyller teksten. Planen med bildene er at de skal menneskeliggjøre og utdype brødteksten. Det er en egen bilderedaktør som har erfaring som lærer og historiker, som er tatt inn. Bilderedaktøren får selv velge om han vil skrive med eller mot teksten. Bildetekstene er også ment å skulle hjelpe til å forstå bildene historisk. Bilderedaktøren skal ha en egen stemme, men mye av bildetekstene må ofte skrelles for å få plass på siden. I tillegg er det lagt inn bilder som kildeoppgaver i arbeidsboka. Mye av den tilleggsinformasjonen som ikke får plass i bok eller i arbeidsboka, får plass på nettet.

### *Tilbakemelding fra brukerne*

Etter revisjonen har en hatt mulighet til å lytte til brukernes erfaringer. Denne informasjonen er verdifull og helt avgjørende for revisjonsprosessen. Tilbakemeldingene fra klasser og lærere går på at en på den ene siden ønsker mer av mye, samtidig som verket har hatt et for stort omfang i forhold til uketimer i faget. Ingen har hatt mulighet til å komme igjennom hele verket. Dette, sammen med at eldre historie har fått en uketime mindre, er bakgrunnen for at boka er blitt redusert i sidetall, og skillet mellom eldre og nyere historie er satt til ca 1750. Tilbakemeldingene har særlig vært positive i forhold til at bildematerialet formidler historie og til at et bærende prinsipp er problemstillinger.

### *Hvordan verket brukes*

Inntrykket er at kompetansen er svært forskjellig blant lærerne når det gjelder å tolke bildene og forstå dem historisk, men forlaget vet at kunst og kulturoppslagene brukes. Bildetekstene blir skrevet dels for å hjelpe til med tolkningen, dels for å nyansere eller bygge opp under den løpende teksten.

### *Arbeidsboka*

En regnet med at lærerne ønsket seg muligheten til å kunne velge, men det har vist seg at de ønsker et fastere opplegg de kan legge opp undervisningen etter. De ble frustrerte over all



valgfriheten, dessuten syntes mange at oppgavene i den var for ensartet. Derfor har en vært mer selektive i den nye arbeidsboka. Differensieringen av oppgaver har fått positive tilbakemeldinger. Derfor er den blitt beholdt. Læreplanmålene er i større grad tatt direkte hensyn til, og en har satsset på andre arbeidsmåter. Lærerne er interesserte i dette, men det er helt nytt for dem. Derfor kommer den nye arbeidsboka med en veiledning for lærerne. Alt oppgavestoff skal plasseres i arbeidsboka. Vitenskapeligheten skal være gjennomgående i lesebøker så vel som arbeidsbok, men den gjøres mer eksplisitt i arbeidsboka. Den historieforståelsen som etableres i arbeidsboka skal følges opp implisitt gjennom stemmene i den løpende teksten.

## **Vedlegg 3: Tekstene**

*tekstene*