

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: Hi330LS

Navn: Julie Holdal (Kandidatnr. 7)

---

## Dybdelæring

Og metoder som ligner dybdelæring i lærebøker fra 1940 og fram til i dag

---

Dato:

15.05.2020

Totalt antall sider: 97

## **Forord**

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Miriam Jensen Tveit som har gitt meg gode tips og en grundig veiledning gjennom hele arbeidsprosessen med denne masteroppgaven. Dette har vært en stor og lærerik prosess hvor jeg har fått god støtte av veileder.

I tillegg ønsker jeg å rette en takk til særlig to av mine medstudenter, Sturla Aas og Jenny Riseth. Vi har støttet hverandre gjennom denne prosessen med å ferdigstille en masteroppgave, og jeg har fått mange gode tips av dem underveis.

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	ii
Kapittel 1 - Innledning .....	1
Introduksjon til tema .....	1
Litteratur på feltet.....	2
Litteratur om dybdelæring knyttet til historiefaget .....	4
Litteratur om skolens utvikling .....	5
Lærebøkene jeg har brukt.....	5
Skolebokanalyse.....	6
Metode.....	7
Hvordan oppgaven ser ut.....	9
Kapittel 2 - Dybdelæring.....	11
Begrepet ‘dybdelæring’.....	11
Dybdelæring i et historisk perspektiv.....	11
Dybdelæring i dag .....	13
Historiedidaktikere om dybdelæring .....	14
Dybdelæring – en del av Fagfornyelsen.....	16
Kriterier for metoder som ligner dybdelæring i tidligere lærebøker .....	18
Kapittel 3 – Perioden før 1970 .....	21
Læreplan: Undervisningsplaner etter lov av 1935 .....	22
1940 – Nordens historie: for gymnaset .....	23
Gjennomgang av læreboka.....	23
Referanser.....	24
Oppgaver .....	24
Oppsummering av læreboka.....	26
1959 - Nordmenn før oss: Norgeshistorie for gymnaset.....	26
Gjennomgang av læreboka.....	27
Kilder.....	28
Oppgaver .....	28
Oppsummering av læreboka.....	29
1968 – Norges historie: med hoveddrag av de andre nordiske lands historie.....	30
Gjennomgang av læreboka.....	30
Oppgaver .....	32
Referanser og konkrete hendelser .....	32
Oppsummering av læreboka.....	33
Kapittel 4 – Perioden 1970- og 1980-tallet .....	35
Læreplanen: Læreplan for den videregående skole (1976).....	35
1977 – Fortid og samtid 2: Norsk historie etter 1870 .....	36
Gjennomgang av læreboka.....	37
Oppgaver .....	39
Statistikk og sitater .....	41
Oppsummering av læreboka.....	42

1985 – Bjørn Bjørnsen. Norges og verdenshistorien etter 1850. ....	42
Gjennomgang av læreboka.....	43
Oppgaver .....	46
Kilder.....	48
Tekstbøker .....	48
Oppsummering av læreboka.....	49
Kapittel 5 – perioden 1990-tallet og fram til i dag.....	51
Læreplanene: Reform 94 og Kunnskapsløftet 06.....	52
1994- Norge 2.....	53
Gjennomgang av læreboka.....	54
Oppgaver .....	56
Informasjonsbøker .....	58
Ressursperm .....	58
Oppsummering av læreboka.....	59
2008 - Tidslinjer 2.....	60
Gjennomgang av læreboka.....	61
Nærbilder.....	63
Perspektiver.....	64
Historiebevissthet og metoder .....	65
Oppgaver .....	66
Informasjonsbøker .....	67
Oppsummering av læreboka.....	68
2016 - I ettertid.....	69
Første kapittel – bli bevisst historien.....	70
Eksempel 1 – om folkestyre og likestilling i Norge.....	71
Eksempel 2 – Arbeiderne gjør opprør .....	72
Kapittel 6 – Videre diskusjon av lærebøkene.....	75
Endringer over tid.....	75
Forfatterens påvirkning .....	79
Dybdelæring utover lærebøkene .....	80
Omfanget av dybdelæring i lærebøkene.....	81
Konklusjon .....	85
Litteraturliste .....	88
Nettressurser.....	90
Lærebøker.....	92
Læreplaner.....	92

# Kapittel 1 - Innledning

## *Introduksjon til tema*

I min masteroppgave skal jeg undersøke temaet dybdelæring nærmere. Dette er en læringsmetode som har blitt svært viktig i skolereformen kalt Fagfornyelsen og arbeidet med en ny læreplan som etter planen skal tas i bruk fra skoleåret med oppstart høsten 2020. Begrepet er nokså nytt, men i min masteroppgave skal jeg undersøke lærebøker fra 1940 og framover for å se om vi kan finne bruk av metoder som ligner det som i dag kalles 'dybdelæring' også i tidligere tider.

Fagfornyelsen omhandler blant annet endring av innholdet i fagene og tverrfaglig arbeid. I tillegg er det også andre elementer som har blitt viktig å inkludere og dette gjelder særlig dybdelæring. Det at denne undervisningsmetoden blir så relevant for undervisning i framtiden gjør temaet aktuelt. Undersøkelsene og resultatene som kommer ut av et prosjekt som dette kan ha betydning for den videre diskusjonen av dybdelæring i læreplanene. Det jeg finner av bruk av metoder som ligner dybdelæring i tidligere lærebøker kan være viktig bakgrunn for å videre diskutere hva som tidligere har fungert og ikke fungert knyttet til metoder som ligner dybdelæring. I og med at begrepet er relativt nytt er det skrevet nokså lite på temaet, noe som også gjør masteroppgaven aktuell.

En viktig bakgrunn for min oppgave er artikkelen «Fremtiden skole» av Britt Ulstrup Engelsen. Artikkelen skal jeg komme tilbake til, men Engelsen argumenter for at der eksisterte bruk av metoder som ligner dybdelæring i tidligere tider og hun argumenter for et skille ved 1960-tallet. Og det er med bakgrunn i hennes argumenter jeg velger å gjøre en slik undersøkelse. Disse argumentene hennes gjør det interessant å undersøke om jeg finner bruk av metoder som ligner dybdelæring i tidligere lærebøker. En stor del av diskusjonen i denne oppgaven vil derfor sentrere seg rundt dette årstallet og om en ser endringer etter 1960, i samsvar med artikkelen til Engelsen.

Med bakgrunn i at jeg skal lete etter spor av dybdelæring i skolebøker på videregående trinn (gymnas) vil problemstillingen min være:

*Finnes det spor av didaktiske metoder som ligner dagens definisjon av begrepet dybdelæring i lærebøker i historiefaget på videregående skole (gymnas) fra 1940 og fram til i dag?*

Ut fra denne problemstillingen må jeg, dersom jeg finner spor av metoder som ligner dybdelæring, undersøke hvordan disse funnene arter seg. Jeg vil også søke å forklare

bakgrunnen for mangelen på slike metoder i lærebøkene. Videre vil jeg vurdere hva som er viktig med disse funnene i analysen.

### ***Litteratur på feltet***

Da begrepet dybdelæring er relativt nytt og det ikke er skrevet veldig mange tekster på temaet, er det vanskelig å finne en rød tråd i arbeidet som er gjort. De aller fleste nyere tekster som skriver om dybdelæring refererer i liten grad til hverandre, og fokuserer heller på å knytte begrepet opp mot eget fag. Tidligere tekster, som ikke har hatt mulighet til å bruke begrepet, samles på grunn av det heller ikke under noen paraply. Jeg skal derfor nevne noen av de selvstendige tekstene som behandler dybdelæring som et eget tema, og som dermed bruker videre i min masteroppgave.

Artikkelen jeg skal starte med er den som har vært en relevant bakgrunn for min masteroppgave. Artikkelen heter «Framtidens Skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning?» og er skrevet av Britt Ulstrup Engelsen. Hun er professor ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet på Universitetet i Oslo og er særlig opptatt av blant annet utdanningsreformer og læreplanutvikling og har forfattet både tekster og bøker innfor feltet,<sup>1</sup> områder hvor dybdelæring er blitt sentral. Artikkelen hennes er den eneste som i noen grad trekker linjer bakover til andre metoder som ligner dagens bruk av dybdelæring. Engelsen skriver lite om nyere tekster på temaet, men disse linjene hun trekker bakover blir svært nyttig for meg å bruke i min oppgave når jeg skal undersøke metoden dybdelæring. Hennes studieobjekt er tidligere pedagogiske tekster som tematiserer slike metoder og hennes bakgrunn for å argumentere for dette er at forholdet mellom dybde- og overflatelæring har blitt tematisert av pedagoger i flere generasjoner, fra ulike perspektiver.<sup>2</sup>

Artikkelen til Engelsen er viktig i den moderne debatten om begrepet dybdelæring. I teksten argumenterer hun for at dybdelæring har flere likhetstrekk med vitenskapssentrert læreplantenkning, på engelsk 'the discipline centered curriculum'.<sup>3</sup> Metoden ble en viktig del av den pedagogiske tankegangen på 1960-tallet. Engelsen mener det er viktig å bruke erfaringer fra tidligere metoder som ligner dybdelæring i dagens utvikling av begrepet. Noen av de likhetene hun trekker fram mellom disse to metodene er blant annet at begge er opptatt av sentrale byggesteiner i faget og elevaktive metoder i klasserommet.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Gyldendal, Britt Ulstrup Engelsen (<https://www.gyldendal.no/Forfattere/Engelsen-Britt-Ulstrup>)

<sup>2</sup> Engelsen, Framtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning, s. 54

<sup>3</sup> Engelsen, Fremtidens skole, s. 53-60

<sup>4</sup> Engelsen, Fremtidens skole, s. 56

I artikkelen sin referer Engelsen til tidligere bøker som har vært sentral for denne didaktiske utviklingen i Norge. En av disse er skrevet av Bjarne Bjørndal i 1969, som er fagpedagog med særlig interesse for viktigheten av didaktikken.<sup>5</sup> Boka heter *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning* og i den diskuterer Bjørndal ulike læreplanteorier hvor amerikansk læreplantenkning står sentralt.<sup>6</sup>

Det finnes en del nyere artikler på tema dybdelæring som er relevant for min oppgave. En viktig artikkel er «Ja takk, begge deler – både overflatelæring og dybdelæring» som er skrevet av Tor Jørgen Schjelde. Han er førstelektor i læringspsykologi og har gjennomført flere prosjekter som omhandler læring.<sup>7</sup> I artikkelen argumenterer Schjelde for en balanse mellom læring gjennom dybde og overflate. Han mener at best læring oppnås gjennom først å gi elevene en oversikt på tema, gjerne knyttet til deres tidligere erfaringer, og deretter la elevene jobbe i dybden med konkret temaer.<sup>8</sup> Dette er et interessant argument i diskusjon som jeg skal se nærmere på, og som vi skal se at flere andre også deler.

Andre som har skrevet artikler om dybdelæring er blant annet Bjørn Kvalsvik Nicolaisen, professor i lesevitenskap og fast skribent i *Dag og Tid*, som skriver om temaet i sin artikkel «Kvar er kjernen i djupna?»<sup>9</sup> Også Glenn-Egil Torgersen, professor i pedagogikk,<sup>10</sup> og Herner Sæverot, professor ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet,<sup>11</sup> skriver om temaet i sin artikkel «Det røde dyp i det blå farvannet: Er de nye læreplanene en samfunnsrisiko?» som ble publisert i *Dagsavisen*.<sup>12</sup> Begge artiklene tar for seg ulike utfordringer knyttet til den nye læreplanen og bruk av dybdelæring i skolen.

Det kunne også vært interessant å undersøke tekster knyttet til det engelske begrepet som ligner dybdelæring i ordlyd, nemlig ‘deep learning’, men innholdet i ‘deep learning’ er nødvendigvis ikke likt innholdet i dybdelæring. Pedagogene Øystein Gilje og Bjørn Bolstad sier nemlig i et intervju med *Bedre Skole* at det internasjonale ‘deep learning’ omfatter flere ulike forskningstradisjoner og at noen av disse har svært ulike innhold fra det norske begrepet dybdelæring. De nevner at flere utenlandske bøker og artikler har blitt direkte oversatt til

---

<sup>5</sup> Store norske leksikon, Bjarne Bjørndal ([https://snl.no/Bjarne\\_Bj%C3%B8rndal](https://snl.no/Bjarne_Bj%C3%B8rndal))

<sup>6</sup> Bjørndal, *En studie av nyere amerikansk læreplantenkning*

<sup>7</sup> *Bedre skole* nr. 2 2017, Tor J. Schjelde, s. 51

<sup>8</sup> Schjelde, Ja takk, begge deler – både overflatelæring og dybdelæring

<sup>9</sup> Nicolaysen, Kvar er kjernen i djupna?

<sup>10</sup> Universitetet i Sørøst-Norge, Glenn-Egil Torgersen (<https://www.usn.no/om-usn/kontakt-oss/ansatte/glenn-egil-torgersen>)

<sup>11</sup> Høgskulen på Vestlandet, Herner Sæverot (<https://www.hvl.no/person/?user=3610284>)

<sup>12</sup> Torgersen og Sæverot, Det røde dyp i det blå farvannet: Er de nye læreplanene en samfunnsrisiko?

norsk og at dette skaper forvirring rundt begrepet.<sup>13</sup> I min masteroppgave har jeg derfor valgt å ikke undersøke internasjonale tekster på temaet. Dette er et større arbeidet som må gjøres i oppgaver som i større grad fokuserer på begrepet dybdelæring og ikke bruken av det.

### *Litteratur om dybdelæring knyttet til historiefaget*

Artikler og bøker som knytter begrepet dybdelæring opp mot historiefaget blir også relevant i min masteroppgave hvor jeg fokuserer på historiedidaktikk. I 2019 kom Ketil Knutsen ut med en artikkel om Fagfornyelsen, historiebevissthet og dybdelæring i historiefaget. Han er førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved universitetet i Stavanger, og har skrevet bøker og artikler knyttet til disse fagene.<sup>14</sup> I denne artikkelen, «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag», skriver Knutsen blant annet om integrering av dybdelæring i historiefaget. Han mener at det å la elevene lese og skape historie bidrar til gjøre faget meningsfullt. Innholdet blir også mer relevant og elevene husker det de har arbeidet med bedre. Videre argumenterer han for at bruk av dybdelæring gir elevene mulighet å bli kildekritiske til tekstene de jobber med, samtidig som de får innsikt i de historiske temaene gjennom å jobbe slik. Han mener også at slikt arbeid ikke er for vanskelig for elevene, så lenge lærerne legger opp til oppgaver som er tilpasset nivået til elevene.<sup>15</sup>

Andre som skriver om dybdelæringen er didaktikkforfattere som fokuserer på dette i sine didaktiske bøker som skal være guid for studenter og lærere. En sentral person her er Erik Lund og det han skriver i boka *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Lund fokuserer blant annet på hvordan bruken av dybdelæring gir elevene eierskap til det historiske temaet de jobber med, som igjen gir elevene motivasjon til å jobbe med oppgavene de får. Videre skaper slikt arbeid tiltro til egne evner hos elevene og de setter også mer pris på kunnskapen de tilegner seg. Lund er opptatt av hvordan dybde fungerer best sammen med bredden for gi elevene optimal læring.<sup>16</sup> I tråd med hvordan Schjelde ser på tema.

I historiedidaktikkboka *Hva skal vi med historie: Historiedidaktikk i teori og praksis* av Lise Kvande og Nils Naastad fokuseres det ikke veldig mye på dybdelæring, men de er innovent temaet. De skriver noe om sine tanker knyttet til det de kaller makro- og mikrohistorie, som er en form for bredde og dybde i historiske undersøkelser. I tillegg mener også de at dybde og bredde fungerer best sammen. Dette forklarer de gjennom den hermeneutiske sirkel, altså at

---

<sup>13</sup> Brøyn, Dybdelæring i rufsete farvann, s. 20

<sup>14</sup> Bedre skole nr 2. 2019, Ketil Knutsen, s. 35

<sup>15</sup> Knutsen, Veien mot et utforskende og kritisk historiefag

<sup>16</sup> Lund (2016) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, s. 63-68



begge er avhengig av hverandre. De mener at en ikke kan forstå fortidens samfunn uten å forstå menneskene som levde da, men at man heller ikke kan forstå enkeltmenneskene uten å forstå det samfunnet de levde i.<sup>17</sup>

### ***Litteratur om skolens utvikling***

I arbeidet med skolens utvikling har jeg særlig brukt to bøker for å undersøke de sentrale linjene. Den første er *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*<sup>18</sup> som er skrevet av Reidar Myhre, som var pedagog og idéhistoriker.<sup>19</sup> Boka omhandler ulike sider ved utviklingen av skolesystemet knyttet til blant annet lover og læreplaner fram til bokas utgivelse på 1980-tallet.<sup>20</sup> Den andre boka jeg har bruk heter *Videregående opplæring i 800 år: med hovedvekt på tiden etter 1950* og er skrevet av pedagog Ivar Bjørndal. Den ser noe mer inngående på utviklingen av den videregående skole særlig etter 1950.<sup>21</sup>

### ***Lærebøkene jeg har brukt***

#### Lærebøkene som undersøkes i denne oppgave

1940 – *Nordens historie: for gymnaset*. Magnus Jensen

1959 - *Nordmenn før oss*. Edvard Bull

1968 - *Norges historie: med hovedtrekk av de andre nordiske lands historie*.  
Asbjørn Øverås og John Midtgard

1977 – *Fortid og samtid 2: Norsk historie etter 1870*. Terje Halvorsen, Tore  
Linné Eriksen og Knut Eriksen

1985 – *Norges og verdenshistorien etter 1850*. Bjørn Bjørnsen

1994 - *Norge 2*. Terje Emblem m.f.

2008 - *Tidslinjer 2*. Ole Kristian Grimes m.f.

2016 - *I ettertid*. Knut Dørum m.f.

<sup>17</sup> Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie: Historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 165-166

<sup>18</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*

<sup>19</sup> Norsk biografisk leksikon, Reidar Myhre ([https://nbl.snl.no/Reidar\\_Myhre](https://nbl.snl.no/Reidar_Myhre))

<sup>20</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*

<sup>21</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år: med hovedvekt på tiden etter 1950*

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på videregående skole da det er der man finner et rent historiefag. Jeg har også valgt å ha hovedfokus på nyere norsk historie, men jeg har med noe utover dette også der det har vært en del av lærebøkene. Årsaken til mitt hovedfokus på Norge i nyere tid er at det gir et smalere historisk fokus innenfor tid og geografisk utstrekning, noe jeg tenker gir større rom for bruk av metoder som ligner dybdelæring.

Jeg har valgt ut ei læreboka fra hvert tiår fra og med læreboka fra 1940 som er knyttet til læreplanen etter lov av 1935. Det betyr at jeg har to bøker før skillet ved 1960-tallet, men da altså tre bøker før det skillet vi skal se at blir mer relevant ved 1970-tallet. Jeg har også med to lærebøker fra nyere tid som tilhører den læreplanen vi bruker i dag. Den ene er ei mer tradisjonell lærebok i form og ligner tidligere utgitte lærebøker. Den andre, *I ettertid*, har tatt utgangspunkt i dybdelæring og bruker det som metode gjennom hele læreboka for å formidle historien til eleven. Denne tenker jeg er relevant å ha med for å vise hvordan en kan bruke dybdelæring gjennomgående i lærebøker.

### ***Skolebokanalyse***

Historiedidaktiker Magne Angvik som har vært viktig i arbeidet med skolebokanalyse argumenterer for nettopp skolebokanalyse gjennom viktigheten av skoleboka. Han bruker begrepet 'skolebok', ikke 'lærebok', fordi 'skolebok' omfatter alt skrevet materiell utarbeidet for elever i undervisningssituasjoner ifølge han.<sup>22</sup> Angvik mener at intuisjonen skole neppe kan tenkes å eksistere uten skoleboka da den assosieres med økt kunnskap, utvikling og framgang.<sup>23</sup> Han mener at lærere og lærerstudenter bør sette seg inn i analyse av skolebøker i alle fall i noen grad. Og han mener at slike analyser gir innsikt i fagets utvikling i skole og samfunn.<sup>24</sup> Fagets utvikling knyttet til metoder som ligner dybdelæring er nettopp det jeg gir innsikt i gjennom min masteroppgave.

Videre gjør Angvik ulike grupperinger av skolebokanalyse. Han deler inn i enkeltanalyser og gruppeanalyser. I enkeltanalyser blir en bok blir analysert, mens i gruppeanalyser blir flere bøker analysert. I gruppeanalyser er også sammenligning av de ulike bøkene en vesentlig del av arbeidet. Ved gruppeanalyser deler Angvik videre i horisontale og vertikale analyser, altså enten tverrsnittundersøkelser med skolebøker fra samme tid eller tidsrom eller

---

<sup>22</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 377-378

<sup>23</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 367

<sup>24</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 368

lengdesnittsanalyse hvor en tar for seg et tema og undersøker framstillingen av det over tid.<sup>25</sup> I min masteroppgave gjør jeg en vertikal gruppeanalyse hvor jeg undersøker og sammenligner flere lærebøker og hvor jeg undersøker hvordan bruk av metoder som ligner fenomenet dybdelæring har endret seg over tid i disse lærebøkene.

Angvik deler også inn i tre grupper ut fra hvilke interesser som ligger bak undersøkelsen. Kategori en er rent vitenskapelige analyser, kategori to er undersøkelser motivert av praktisk bruk og pedagogisk teori og kategori tre er politiske/ideologiske undersøkelser.<sup>26</sup> I min masteroppgave blir kategori to relevant, altså undersøkelser motivert av praktisk bruk og pedagogisk teorier, hvor hensikten er «å kontrollere samsvar med de nyeste oppfatninger på disse områdene».<sup>27</sup> Jeg utfører altså en undersøkelse hvor jeg ser på hvordan metoder som ligner dybdelæring har blitt brukt i tidligere lærebøker, knyttet opp mot hvordan denne metoden blir oppfattet i dagens diskusjoner.

Historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe mener lærebokanalyse handler om å reflektere over ulike aspekter ved lærebøkene. Han argumenterer for analyse av lærebøker i historiefaget gjennom at faget har flere viktige roller, de to viktigste av dem er formidling av historisk kunnskap og påvirkning av elevenes identitet.<sup>28</sup> I boka *Faget om fortiden* setter han opp tre ulike skjemaer med spørsmål som er relevante å stille ved ulike lærebokanalyser.<sup>29</sup> Avslutningsvis stiller han noen spørsmål som blir relevante for meg å tenke over i min analyse av lærebøker. Dette gjelder spørsmålene knyttet til hvordan lærebøkene kommer i stand og hvem som har bestemt innholdet i dem og spørsmålene knytte til hvordan læreboka har blitt brukt og hvor viktig den har vært i undervisningen.<sup>30</sup>

## **Metode**

I min masteroppgave skal jeg sammenligne ulike lærebøker fra ulike tidsperioder. En slik sammenligning av ulike fenomener over en tidsperiode kalles en diakron komparasjon, og det er derfor denne metoden jeg bruker i min masteroppgave. Sosiologen Theda Skocpol har kategorisert komparasjon, eller ‘comparative history’, og kategorien hennes som kalles ‘macro-casual analysis’ blir relevant for meg. Dette er da analyse av kausale forbindelser på et makronivå.<sup>31</sup> Skocpol deler denne kategorien inn i to ulike retninger som først ble framsatt av

---

<sup>25</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 370-371

<sup>26</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 371

<sup>27</sup> Angvik, Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning, s. 371

<sup>28</sup> Bøe, *Faget om fortiden*, s. 113

<sup>29</sup> Bøe, *Faget om fortiden*, s. 122-127

<sup>30</sup> Bøe, *Faget om fortiden*, s. 128-129

<sup>31</sup> Skocpol og Somers, *Comparative studies in society and history*, s. 181-187

John Stuart Mill som 'method of agreement' og 'method of difference'.<sup>32</sup> Historikeren Knut Kjelstadli har oversatt disse begrepene til 'overenstemmelsesmetoden' og 'forskjellsmetoden'. Overenstemmelsesmetoden forklares med å finne fram til hva det som sammenlignes har til felles på tross av forskjellene,<sup>33</sup> og det er denne retningen som blir relevant i min masteroppgave hvor jeg skal vurdere likhetene ved de lærebøkene jeg undersøker. Jeg skal undersøke om jeg finner bruk av metoder som ligner dybdelæring i objektene jeg sammenligner.

Kjelstadli argumenterer for nytten historiefaget kan ha av komparasjon og mener at det kan bidra til større disiplin i forklaringene.<sup>34</sup> Han opererer også med et begrep han kaller systemmetoden som skal være et hjelpemiddel for å skape orden i materialet.<sup>35</sup> Dette innebærer å finne objekter som kan sammenlignes, noe som kan være en utfordring. Objektene må ha et visst systematisk preg slik at de lar seg studere,<sup>36</sup> slik lærebøkene jeg sammenligner har en viss form. Samtidig må det også være forskjeller mellom objektene som skal sammenlignes, noe det er mellom lærebøker fra så ulike tidsperioder. Kjelstadli mener målet blir å velge objekter som har den interessante blandingen av likheter og ulikheter.<sup>37</sup>

Også i boka *Å gripe fortida* skriver Andresen m.f. om å sammenligne. Forfatterne mener at en komparativ tilnærming gjør at en systematisk får identifisert likheter og forskjeller i tid eller rom, og at man dermed kan bruk denne informasjonen til å forklare fenomener.<sup>38</sup> Også de er opptatt av at det en sammenligner på være av samme klasse eller type. Videre poengterer de også at materialet man sammenligner ikke må være større enn at en greier å se det særegne ved hvert enkelt tilfelle.<sup>39</sup> Når en sammenligner over tid må en også tenke over det tid- og stedstypiske ved hvert objekt som sammenlignes. En må tenke over at det man sammenligner er preget av sin tid.<sup>40</sup> I min oppgave hvor jeg sammenligner over en lengre tidsperiode blir det derfor viktig å tenke over forholdene rundt lærebøkene jeg sammenligner som kan ha påvirket hvilke læringsmetoder forfatterne av dem har valgt å bruke.

---

<sup>32</sup> Skocpol og Somers, *Comparative studies in society and history*, s. 183

<sup>33</sup> Kjelstadli, *Nytten av å sammenligne*, s. 438

<sup>34</sup> Kjelstadli, *Nytten av å sammenligne*, s. 435-436

<sup>35</sup> Kjelstadli, *Nytten av å sammenligne*, s. 443

<sup>36</sup> Kjelstadli, *Nytten av å sammenlinge*, s. 440

<sup>37</sup> Kjelstadli, *Nytten av å sammenligne*, s. 440

<sup>38</sup> Andresen m.f., *Å gripe fortida: innføring i historisk forståing og metode*, s. 103

<sup>39</sup> Andresen m.f., *Å gripe fortida*, s. 105-106

<sup>40</sup> Andresen m.f., *Å gripe fortida*, s. 107

### ***Hvordan oppgaven ser ut***

Oppgaven starter med et innledende kapittel. Kapittel 2 fokuserer på dybdelæring og litteraturen en finner knyttet til dette. Kapittel 3-5 er kapitlene med gjennomgang av de ulike lærebøkene og diskusjoner rundt funnene jeg gjør. Kapitlene er delt inn i perioder, først 1930-tallet til 1960-tallet, deretter 1970- og 80-tallet og til sist fra 1990-tallet og fram til i dag. Deretter kommer et eget diskusjonskapittel hvor jeg diskuterer min problemstilling knyttet opp mot disse lærebøkene. Og til sist en konklusjon.



## Kapittel 2 - Dybdelæring

### *Begrepet 'dybdelæring'*

Alle forfatterne jeg bruker i denne oppgaven vil nok definere begrepet dybdelæring noe ulikt, men det er stort sett enighet om hva som er de viktigste elementene i begrepet. Når jeg nå skal definere begrepet bruker jeg i hovedsak Utdanningsdirektoratet sin definisjon fordi dette er den offisielle definisjonen som skal brukes i utformingen av nye læreplaner og i arbeidet i skolen generelt. Utdanningsdirektoratets definisjon lyder som følger:

*Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.<sup>41</sup>*

Denne definisjonen handler altså om å forstå det viktigste i fagene og om faglig fordypning, men også å kunne se hvordan det man har lært er relevant i en større sammenheng. De trekker fram et det er viktig å gi elevene tid til å jobbe med faget, og at elevene skal få en forståelse av sammenhenger i hvert enkelt faget, men også mellom fag. Videre mener de at for å oppnå dybde så er det viktig at elevene reflekterer over egen læring og at de bruker den kunnskapen de har fått. Her er det å lære å stille spørsmål, søke svar og utvikle forståelse viktige elementer. De påpeker også at dybdelæring gir mulighet til å tenke nytt og være kreativ. I framtiden vil det være viktig å kunne overføre det en har lært til nye situasjoner, noe som gjør dybdelæring viktig.<sup>42</sup>

Dybdelæring defineres ofte i en generell sammenheng, slik som ovenfor, av pedagoger eller didaktikere som ikke knytter sine tanker opp mot et spesielt fag. Jeg skal derfor videre gjennomgå ulike teorier om dybdelæring framsatt av personer med ulik faglig bakgrunn. Jeg skal også knytte det opp mot hvordan dybdelæring har vært og ulike meninger om hvordan det bør være integrert i skolen på et generelt plan. Deretter skal jeg trekke inn noen didaktikere og det de skriver om dybdelæring knyttet opp mot historiefaget.

### *Dybdelæring i et historisk perspektiv*

De siste årene har diskusjonene rundt dybdelæring økt og begrepet har blitt en mer sentral del av utdanningssystemet. Diskusjoner rundt pedagogiske temaer som ligner metoden er likevel ikke helt nye og har eksistert i flere tiår tidligere.<sup>43</sup> Britt Ulstrup Engelsen har vært viktig for å

---

<sup>41</sup> Utdanningsdirektoratet, Dybdelæring

<sup>42</sup> Utdanningsdirektoratet, Film: Dybdelæring

<sup>43</sup> Engelsen, Fremtidens skole, s. 54

sette lys på dette og gjennom å vise til tidligere publiserte tekster av pedagoger som har diskutert lignende metoder argumenterer hun for bruk av slike metoder i tidligere tider.

Pedagogiske tekster knyttet til det som kalles 'vitenskapssentrert læreplantenkning', på amerikansk 'the discipline centered curriculum', har vært særlig viktig i artikkelen til Engelsen. Metoden oppsto i USA på 1960-tallet og har flere likhetstrekk med det vi i dag kaller dybdelæring. Metoden var en sentral del av diskusjoner knyttet til liknende temaer i Norge etter at den først ble presentert på 1960-tallet.<sup>44</sup> Både vitenskapssentrert læreplantenkning og dagens metode dybdelæring er opptatt av å finne sentrale byggesteiner i faget som skal brukes i undervisningen. I tillegg fokuseres det på å bruke elevaktive læreformer. De kritiserte sidene av tankegangene fra 1960-tallet som omhandlet blant annet at de la «utelukkende vekt på vitenskapsdisipliner og vitenskapelige arbeidsprosesser» har fått mindre plass i dagens formuleringer av dybdelæring. I skolen i dag legges det mer vekt på verdien av alle fag og at skolefaget har en egen verdi som skolefag.<sup>45</sup>

Allerede i 1969 diskuteres denne metoden i norsk pedagogisk litteratur av Bjarne Bjørndal i boka *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*. Han diskuterer negative og positive aspekter ved bruk av vitenskapssentrert læreplantenkning og trekker fram sider ved metoden som en også kjenner igjen i dagens definisjon av begrepet dybdelæring. Blant annet gjelder dette fokus på at elevene skal ha mulighet å reflektere og tenke kritisk og at elevene blir involvert på en slik måte at de får et personlig forhold til kunnskapene de finner.<sup>46</sup> Han poengterer at det finnes flere svakheter ved bruk av vitenskapssentret læreplantenkning, men argumenterer også for at den kan gi nye og verdifulle impulser i skolen dersom det brukes riktig og at den er det beste grunnlaget for videre kulturell framgang.<sup>47</sup>

Når det gjelder tidligere bruk av selve begrepet dybdelæring så finner vi bruk av det i sammenheng med historiedidaktikk allerede i 2003. I første utgave av boka *Historiedidaktikk* skrevet av historiedidaktiker Eriks Lund nevnes begrepet to ganger.<sup>48</sup> Først i sammenheng med nye vurderingsformer hvor studenter som har arbeidet med fordypningsemner sier at arbeidet «gir mulighet for dybdelæring og en bedre forståelse av hva de skriver om, ikke bare en oversikt over sentrale 'faktaopplysninger'».<sup>49</sup> Begrepet nevnes også i sammenheng med at

---

<sup>44</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 54-55

<sup>45</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 60-62

<sup>46</sup> Bjørndal, *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*, s. 109-110

<sup>47</sup> Bjørndal, *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*, s. 119

<sup>48</sup> Lund (2003), *Historiedidaktikk*, s. 20 og 32

<sup>49</sup> Lund (2003), *Historiedidaktikk*, s. 20



dybdelæring er den beste måten å videreformidle læring på, hvor Lund viser til resultater fra læringspsykologis forskning som støtter dette. Lund påpeker at dette læringssynet er en konfrontasjon mot mye etablert praksis. Han nevner også kort at dybdelæring handler om at elevene skal skape historie og selv bygge opp sin kunnskap om fortiden gjennom å bruke kilder.<sup>50</sup> Forklaringer som vi også kjenner igjen i dagens definisjon av begrepet.

### ***Dybdelæring i dag***

I dagens diskusjoner på tema er det flere som skriver artikler om sine meninger knyttet til dybdelæring, den nye læreplanen og hvordan dette skal integreres i skolen. Som nevnt er disse artiklene ofte frittstående og referer ikke til noen større diskusjon. Noen av disse tankene er likevel relevante å nevne i min masteroppgave i tilknytning til dagens diskusjoner rundt metoden.

Blant annet mener Tor Jørgen Schjelde at det er viktig å diskutere om elevene er mottakelige for dybdelæring, altså om de får noe ut av å bruke det. Han definerer begrepet som det å forstå lærestoffet gjennom «å utforske de bakenforliggende sammenhengene og prinsippene i lærestoffet»,<sup>51</sup> og han poengterer at å lære i dybden handler om å forstå lærestoffet og at dette stiller krav til abstrakt tenking. Han mener derfor at barns kognitive utvikling kan sette begrensning for hva de har mulighet til å lære.<sup>52</sup> Vi skal senere se at dette også er noe historiedidaktikerne jeg har med i min masteroppgave fokuserer på.

Det finnes også tanker om at det er relevant å knytte dybdelæring opp mot det som kalles breddelæring eller overflatelæring. Blant annet skriver Schjeldes i sin artikkel at han har som formål å vise at elevene trenger både dybde og overflatelæring for å tilegne seg kunnskap. Han viser til en undersøkelse som sier at studenter er avhengig av begge metodene for å lykkes. I avslutningen skriver han videre om hvordan dette er overførbart til elevene i skolen. Han mener at «for å gi elevene dybdelæring så er de avhengig av først å huske, relatere til egne erfaringer og kunnskaper og gjenfortelle lærestoffet». Videre sier han at her er læreren viktig for å forklare stoffet og oppklare misforståelser. Først når dette er gjort kan elevene gå i dybden.<sup>53</sup>

Engelsen derimot er i sin artikkel opptatt av forskjellene mellom dybdelæring og overflatelæring. Hun har tatt med en tabell fra Ludviksenutvalgets første utredning som viser

---

<sup>50</sup> Lund (2003), *Historiedidaktikk*, s. 32

<sup>51</sup> Schjelde, Ja takk, begge deler, s. 48

<sup>52</sup> Schjelde, Ja takk, begge deler, s. 48

<sup>53</sup> Schjelde, Ja takk, begge deler, s. 51

forskjellene mellom metodene. Hun poengterer at Utdanningsdirektoratet har hatt et slikt fokus lenge, hvor overflatelæring er sett på som innlæring av fakta uten å sette temaet i en sammenheng, mens dybdelæring er sett på som en metode som skaper aktive og reflekterte elever som utforsker og undrer seg.<sup>54</sup>

Det har også blitt uttrykt bekymring for den nye læreplanen og ulike utfordringer ved innføringen av den i skolen har blitt diskutert. I en artikkel i Dag og Tid skriver Bjørn K. Nicolaysen at økte forskjeller mellom lavt- og høytpresterende elever vil øke enda mer med den nye læreplanen fordi den er abstrakt og vanskelig å forstå. Han poengterer også at han forstår dybde som å grave seg grundig ned i stoff, men at det i den nye læreplanen virker i større grad å bety bredde på grunn av stort fokus på tverrfaglig samarbeid.<sup>55</sup> Også Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot skriver i Dagsavisen om at det fokuseres på å finne fellesnevnerne i alle fag i stedet for å sette fagene i fokus. Og at dette har bakgrunn i mangel på en pedagogisk forståelse av begrepet dybdelæring, men heller en politisk forståelse av det. De mener også at det i begrepet legges for stort fokus på at eleven skal være aktive, da de mener at å lære seg å være passive gjennom å bli snakket til, gitt noe og bli undervist også er en viktig egenskap å ha i dagens samfunn.<sup>56</sup>

Enda en uttalelse om utfordringene ved dybdelæring får vi av læreren Daniel Bolstad-Hageland som skriver om tidsklemma på Utdanningsnytt.no. Han mener at det er frustrerende både for elever og lærere med korte undervisningstimer på 45 minutter, og han opplever at han ofte må avslutte timene når elvene er kommet godt i gang med prosjektene sine og at dette skaper utfordringer ved å bruke undervisningsopplegg som er basert på dybdelæring.<sup>57</sup>

### ***Historiedidaktikere om dybdelæring***

Da denne masteroppgaven knyttes opp mot historiedidaktikken er det viktig og også se på hva didaktikere innenfor dette fagfeltet mener om dybdelæring i historiefaget. Derfor skal vi se på noen refleksjoner knyttet til dette og vi skal se at det finnes flere likheter med meninger som jeg har nevnt ovenfor.

Utfordringer knyttet til om elevene er mottakelige for metoden diskuteres av Ketil Knutsens i hans artikkel «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag». Han anerkjenner at de finnes personer som mener at dybdelæring er for vanskelig for elevene, men argumenterer derimot

---

<sup>54</sup> Engelsen, Framtiden skole, s. 58-59

<sup>55</sup> Nicolaysen, Kvar er kjernen I djupna?

<sup>56</sup> Torgersen og Sæverot, Det røde dyp i det blå farvannet

<sup>57</sup> Bolstad-Hageland, Dybdelæring er vanskelig med korte undervisningsøkter

imot dette og mener at det handler mer om tilrettelegging fra lærers side og hvilke oppgaver som blir gitt elevene, enn elevenes alder og modningsnivå. Her er det viktig og både tenke over størrelsen og omfanget på tekstene, men også kompleksiteten i oppgavene som blir laget til tekstene mener Knutsen.<sup>58</sup>

Historiedidaktikeren Erik Lund viser til undersøkelser som sier at elever har problemer med å få oversikt over fortiden, men poengterer at dybdelæring heller kan være løsningen enn utfordringen. Undersøkelsen sier at for elevene så er fortiden en rekke oppstykkede hendelser som de ikke greier å se i en sammenheng. Det som da blir avgjørende for at eleven skal oppnå historieforståelse og se en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid, er at de selv får jobbe med å skape et bilde av fortiden.<sup>59</sup> Noe som er sentrale elementer ved dybdelæring, og som dermed trekker oss tilbake til argumenter for at metoden gir elevene den læringen som skal til for å utvikle kunnskaper i faget.

Motivasjon hos elevene er også et viktig element for å ønske å utvikle seg i faget ifølge Lund. Han viser til en undersøkelse som sier at jo mer elevene går i dybden jo større tiltro får de til sine egne evner og jo mer setter de også pris på den kunnskapen de tilegner seg.<sup>60</sup> Han mener at bruk av dybdelæring gjennom primærkilder gjør at elevene etter hvert også skjønner mer og får et eiendomsforhold til materialet de jobber med. Å grave seg ned i historisk materiale gjør elevene engasjerte og motiverte, hevder Lund.<sup>61</sup> Altså metoden kan i historiefaget kan ha helt motsatt effekt enn hva Schelde tenker, elevene kan utvikle bedre kunnskaper i faget.

Også Knutens argumenterer for hvordan det å bruke dybdelæring gjennom å la elevene lese og skape historie selv er en bedre måte å lære om det historiske innholdet på. Han mener at en slik tilnærming gjør historien meningsfull og at innholdet i det eleven jobber med blir mer relevant og at de dermed også husker det bedre. Knutens setter også opp et eksempel som viser at elevene gjennom historiske arbeider ikke bare lærer seg å jobbe kritisk og kreativt, men at de også tilegner seg ny informasjon om realhistoriske temaer.<sup>62</sup> Altså de lærer om bredden samtidig som de jobber i dybden.

Diskusjoner knyttet til dybdelæring og overflatelæring sammen, altså dybde og bredde sammen, er et felt som også flere historiedidaktikere diskuterer. Blant annet mener Erik Lund

---

<sup>58</sup> Knutsen, Veien mot et utforskende og kritisk historiefag, s. 33-34

<sup>59</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk* s. 54-56

<sup>60</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk*, s. 41

<sup>61</sup> Lund (2016), *Historiedidaktikk*, s. 65

<sup>62</sup> Knutsen, Veien mot et utforskende og kritisk historiefag, s. 33

at spenningen mellom oversikt og dybde kanskje er historiefagets største dilemma. At dypdykk kan stå i veien for arbeid med oversikt og sammenhenger, og at det kan være utfordrende å ikke havne på en middelvei som gjør at hverken oversikt eller dybde blir oppnådd.<sup>63</sup> Han mener at for at en også skal oppnå oversikt er det viktig at elevene øver på å generalisere mellom fortid og nåtid. Og gjennom at eleven kan dette, kan de også jobbe videre med dybde og utvidelse.<sup>64</sup>

Kvande og Naastad sitt hovedfokus når de diskuterer dybdelæring er også at oversikt er viktig i tillegg til dybden. De bruker begrepene makro- og mikroperspektiv, og mener at mikroundersøkelse er viktig, men at det ikke kan forekomme alene. De trekker fram den hermeneutiske sirkelen og poengterer at man ikke kan forstå helheten uten også å ha kunnskap om delene, men at man heller ikke kan forstå delene uten å ha noe kunnskap om helheten. Altså de argumenterer for at både bredde og dybde er viktige elementer i historieundervisningen.<sup>65</sup>

### ***Dybdelæring – en del av Fagfornyelsen***

Utdanningsdirektoratet har arbeidet med å fornye læreplanene i grunnskole og videregående opplæring. Fagfornyelsen er altså en endring av innholdet i fagene i skolen. I tillegg til endringer i hvert enkelt fag er det kommet en ny overordnet del med verdier og prinsipper som alle fag skal bygges på. Tverrfaglighet er også blitt viktig og det trekkes fram tre temaer som blir viktig i alle fag og på tvers av fag. Disse kjenner vi også igjen fra den overordnede delen, og skal integreres i undervisningen der det passer inn. Disse temaene er ‘demokrati og medborgerskap’, ‘bærekraftig utvikling’ og ‘folkehelse og livsmestring’.<sup>66</sup>

Bakgrunnen for å gjøre denne Fagfornyelsen er delt opp i tre punkter. For det først er det et mål at det elevene lærer skal være relevant i dagens samfunn og arbeidsliv med de endringene vi ser knyttet til teknologi, relevant kunnskap og utfordringer. Dette krever elever som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative. Dybdelæring er et eget punkt. Det er ikke lenger relevant å fylle opp med nytt innhold hele tiden, det må gjøres tydelige prioriteringer og kutt i læreplanene for at elevene skal få mulighet til å gå i dybden. Det siste punktet

---

<sup>63</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk*, s. 41

<sup>64</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk*, s.57-58

<sup>65</sup> Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie*, s. 165

<sup>66</sup> Utdanningsdirektoratet, *Hva er fagfornyelsen?*

omhandler bedre samspill mellom fagene, og her er målet av deler av læreplanverket skal henge bedre sammen.<sup>67</sup>

Fagfornyelsen blir relevant for alle skolefagene, men i min masteroppgave ønsker jeg å nevne på hvilke måter den blir relevant for historiefaget. Mange av disse temaene som nå skal bli sentral i alle fag er samfunnsfaglig temaer som allerede i stor grad knyttes opp mot undervisningen i historiefaget. Særlig viktig er de knyttet til utvikling av historiebevissthet, hvor målet er at elevene skal se en sammenheng mellom fortid og nåtid gjennom at elevene skal forstå hvordan samfunnet ser ut i dag satt i sammenheng med historien. Begrunnelsen for Fagfornyelsen tenker jeg også er relevant for historiefaget. Dette er et fag hvor man kan putte inn svært mye innhold dersom man ønsker det, samtidig som alt dette innholdet er lett tilgjengelig på internett i dagens moderne samfunn. Argumenter for at man heller skal kutte drastisk i innholdet og gi elevene dybdeløring i få temaer for gi dem eierskap til historien og motivasjon for å jobbe videre i faget tenker jeg er viktige. Å utvikle elever som er reflekterte, utforskende og kritiske er viktig for at de skal ha mulighet til å finne og bruke historisk informasjon, noe man gjør gjennom dybdeløring.

De sentrale elementene i historiefaget, det som kalles for kjerneelementer, skal jeg også nevne kort. De fire punktene er 'historiebevissthet', 'utforskende historie og kildekritisk bevissthet', 'historisk empati, sammenhenger og perspektiver' og 'mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid'. Målet med disse kjerneelementene er at historiefaget skal bli mer relevant for elevene. Dette gjennom å stille de store spørsmålene og gjennom å vektlegge utvikling av elevenes historiebevissthet. Det skal også være økt vekt på metode for å utvikle elevenes forståelse for faget, i tillegg til at det skal skapes en tydeligere sammenheng mellom de ulike samfunnsfagene i skolen.<sup>68</sup>

Som nevnt er det også noen som ser utfordringer ved Fagfornyelsen, særlig knyttet til hvordan den skal fungere i praksis. Også Engelsen stiller spørsmål til dette i sin artikkel «Fremtidens skole». Hun uttrykker bekymring knyttet til den nye læreplanen med mer åpne kompetansemål og et ønske om at det skal integreres mer dybdeløring i læreplanen og i undervisningen i skolen. Det er svært ulike oppfatninger av hva som er hvert fags kjerneelementer og det blir derfor også vanskelig å finne fram til noen felles fokusområder i hvert fag.<sup>69</sup> Videre undrer hun «hva vil framhevingen av dybdeløring bli til i

---

<sup>67</sup> Utdanningsdirektoratet, Hva er fagfornyelsen?

<sup>68</sup> Regjeringen, Fornyer innholdet i skolen

<sup>69</sup> Engelsen, Fremtidens skole, s. 57

klasseromspraksis?». Hun viser til forskning som sier at lærere primært sjekker læreplaner for å forsikre seg om at deres undervisning dekker innholdet, altså kompetansemålene. Betyr det at det store fokuset i grunnlagsdokumentene på dybde ikke vil få innpass i klasserommet og etter hvert bli glemt undrer hun.<sup>70</sup>

Pedagogene Øystein Gilje og Bjørn Bolstad ser også utfordringer med Fagfornyelsen knyttet til begrepet dybdelæring og forståelsen av det. I et intervju med Bedre Skole sier de at definisjonen på begrepet har endret seg og at det derfor kan finnes mange ulike oppfatninger av det rundt omkring i skoler og kommuner. De «advarer mot å tro at lærere skal kunne få en oppskrift på dybdelæring som er klar til å tas i bruk» og poengterer at det blir viktig at lærere arbeider grundig med begrepet dybdelæring for å få en bedre forståelse for det.<sup>71</sup>

Vi er på et tidlig sted hvor læreplanene ikke en gang er tatt i bruk i skolen, noe som gjør det vanskelig å påstå noe om hvordan dette blir i praksis. I min masteroppgave er det relevant og nevne Fagfornyelsen, begrepet dybdelæring og diskusjoner rundt dette. Men utover det kan jeg ikke si noe om hvordan dette vil fungere i praksis. Jeg skal derfor sist i dette kapitlet skrive om hvilke krav jeg stiller til dybdelæring i mine undersøkelser og deretter, i de neste kapitlene, undersøke disse tidligere lærebøkene for å se om jeg finner bruk av metoder som ligner dybdelæring.

### ***Kriterier for metoder som ligner dybdelæring i tidligere lærebøker***

Med utgangspunkt i hva dybdelæring er, som jeg har gjort rede for ovenfor, må jeg også definere noen punkter for hva jeg skal lete etter i lærebøkene jeg har sett på. Det jeg har lagt særlig vekt på er at elevene skal få en sentral rolle i arbeidet. Enten skal de ha muligheter til å velge retninger selv, eller de skal få mulig til jobbe selvstendig og kritisk med det arbeidet de får. Jeg tenker også at det temaet de jobber med må være knyttet opp mot noe konkret, for eksempel et sted, en hendelse eller en person, slik at det blir et dybdearbeid. I tillegg ønsker jeg også å se på omfanget av tilnærminger til undervisning som kan kategoriseres under utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring i de lærebøkene jeg går gjennom. Både i hvor omfattende hver enkelt tekst eller oppgave bruker metoder som ligner dybdelæring, men også hvor mye av læreboken totalt som vies til slikt arbeid.

---

<sup>70</sup> Engelsen, Fremtidens skole, s. 63

<sup>71</sup> Brøyn, Dybdelæring i rufsete farvann, s. 20-22

Punktene jeg har utarbeidet og som skal brukes i analysen av lærebøkene:

- Tekster/oppgaver som gjør at elevene utvikler kunnskap og varig forståelse.
- Oppgaver som lar elevene reflektere over egen læring.
- Oppgaver som gjør at eleven får bruke det de har lært i nye situasjoner.
- Tekster/oppgaver som omhandler konkrete temaer eller historiske personer.
- Tekster/oppgaver som lar elevene jobbe selvstendig og kritisk med kilder.
- Oppgaver hvor elevene står i fokus (velger selv, undersøker selv).
- Vurdere lengden på /omfanget av bruk av metoder som ligner dybdelæring i lærebøkene.

Kapittel to har gitt en oversikt over begrepet dybdelæring og hvordan begrepet har blitt diskutert av ulike fagfelt. Videre skal jeg undersøke åtte ulike lærebøker fra 1940 og fram til i dag. Med utgangspunkt i listen jeg har satt opp ovenfor skal jeg også diskutere i hvor stor grad tidligere lærebøker bruker metoder som treffer punkter som en sentrale for dybdelæring.





### Kapittel 3 – Perioden før 1970

I gjennomgangen av lærebøkene finner jeg et skille ved 1970, og jeg har derfor valgt å samle de tre bøkene jeg har gjennomgått før det skillet i et eget kapittel. Dette skillet kommer noe senere enn skillet Engelsen argumenterer for. Hun mener at læringsmetoder som kan knyttes til dybdelæring oppstod fra 1960 av.<sup>72</sup> Disse forskjellene diskuterer jeg senere i oppgaven. De tre lærebøkene jeg har valgt for perioden er *Nordens historie for gymnaset* fra 1940, *Nordmenn før oss* fra 1959 og *Norges historie* fra 1968.

Dette er en periode som er preget av store endringer i skolesystemet. På 1930-tallet ble det vedtatt en rekke nye lover med bakgrunn i utredningsarbeider fra 1920-tallet. Det ble også utført forsøksarbeid med tilknytning til nye pedagogiske tanker. En av disse lovene som kom var 'Lov om den høyere skole av 1935' som ble bakgrunnen for den nye læreplanen for gymnaset som jeg skriver om under.<sup>73</sup> Da andre verdenskrig oppsto ble det en stillstand i utviklingen av skolesystemet, og de første ti årene etter krigen fortsatte reformarbeidet likt før krigen. Deretter ser vi at utbyggingen av skoleverket skjer i tråd med velstandsøkningen og fra midten av 1950-tallet av ble det satt i gang ulike forsøk og nye reformer,<sup>74</sup> som senere skulle føre til store endringer i skolesystemet.

De viktigste endringene skjer fra slutten av 1960-tallet og i størst grad når vi kommer til 1970-tallet. Disse blir derfor mer relevant for neste kapittel i min masteroppgave. I 1964, ved slutten av denne perioden, kommer det en midlertidig justering gjennom 'Lov om realskoler og gymnas'. Dette blir inngangen til den neste perioden hvor en går over fra gymnas til videregående skoler og nye læreplaner.<sup>75</sup>

Perioden er også preget av økt antall elever som velger videre skolegang. I løpet av 1930-tallet økte antall elever ved gymnasier betraktelig, fra 1000 elever som tok eksamen i 1921 til 3000 i 1941. Likevel var dette et mindretall av ungdommene totalt, og de aller fleste valgte å finne seg arbeid i stedet for å gå gymnaset.<sup>76</sup> Ved slutten av denne perioden, i tråd med økt velstand, var det en stor del av ungdommene som heller valgte å fortsette med utdanning i stedet for å finne seg arbeid. Og antall elever som valgte å gå gymnas eller videregående skole økte.<sup>77</sup>

---

<sup>72</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 54

<sup>73</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling*, s. 86 og 89

<sup>74</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling*, s. 100 og 110

<sup>75</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling*, s. 111 og 207

<sup>76</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 96

<sup>77</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 174

### ***Læreplan: Undervisningsplaner etter lov av 1935***

Den første relevante læreplanen for mitt arbeid blir *Undervisningsplaner* for 'den høgre almenkolen etter lov av 10. mai 1935'. Her kan en lese av innledningen at dette er den første loven siden 1896, og at den skiller seg ut gjennom at målsetningen for hvert enkelt fag nå er fjernet fra loven og blitt en del av reglementsbestemmelser. Vi ser også av innledningen at perioden etter 1935 har vært preget av midlertidige planer.<sup>78</sup> Denne nye læreplanen skulle stå ferdig i 1939, men arbeidet tok lengre tid en tenkt og andre verdenskrig førte til at arbeidet stoppet helt opp. Derfor kom denne nye læreplanen ikke før i 1950.<sup>79</sup>

Innledningen forteller videre om at leseplanene skal være til støtte for lærerne i deres fag, men at de også skal bidra til å gi en full oversikt over alt lærestoffet i realskolen og ved gymnaset.<sup>80</sup> Den sier også noe om hvilke egenskaper med elevene som er viktige. En må se «elevens eget aktive og interesserte medarbeiderskap i undervisningen som særlig viktig», spesielt knyttet til arbeidsoppgaver og frie oppgaver. De nevner også selvstendig tenking som en av de viktigste egenskapene elevene skal utvikle i skolen.<sup>81</sup> Dette viser at denne planen var opptatt av at elevene skulle få jobbe selvstendig med å tilegne seg ny og varig kunnskap i alle fag i skolen, noe som kan knyttes tett opp mot punktene som kreves for å oppnå dybdelæring. Jeg vil derfor argumentere for at denne læreplanen i noen grad var opptatt av metoder som ligner dybdelæring.

Ved gymnaset skal man orientere elevene om innholdet i realskolen og de to først årene går opplæringen parallelt med den i realskolen.<sup>82</sup> Hovedmålet med historiefaget er å, i enkel trekk, gi elevene innblikk i menneskers liv gjennom historien fram til elevenes samtid, ifølge undervisningsplanen av lov av 1935. Selv om dette er hovedmålet så trekkes det også frem en del viktige trekk i innholdet for realskolen som også fokuserer på å skape interesse hos elevene og som i noen grad er i tråd med metoder som ligner dybdelæring. Blant annet at kun store hendelser og personer skal skrives om, at det skal brukes gode illustrasjoner i form av bilder og kart og at en kan ha med konkrete historier og lignende.<sup>83</sup>

Videre ved gymnaset skal også elevene jobbe en del med mer konkrete hendelser og tekster. Det legges opp til at skolen skal ha egne rom som er tilpasset blant annet arbeid med

---

<sup>78</sup> Den høgre almenkolen, *Undervisningsplaner*, s 7

<sup>79</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 100

<sup>80</sup> Den høgre almenkolen, *Undervisningsplaner*, s 7

<sup>81</sup> Den høgre almenkolen, *Undervisningsplaner*, s. 7

<sup>82</sup> Den høgre almenkolen, *Undervisningsplaner*, s.68

<sup>83</sup> Den høgre almenkolen, *Undervisningsplaner*, s. 65-66

historiske prosjekter, arbeid med kart og muligheter for å se film. Læreplanen oppfordrer også til arbeid med lokalhistorie og ekskursjon i nærområdet.<sup>84</sup> Alle disse elementene bidrar til at eleven får mulighet til å jobbe grundig med enkelthendelser, som er i tråd med dybdelæring. Hovedmålet og tyngden i denne læreplanen er nok ikke på slike metoder, men vi kan likevel se at flere tanker som er sentral i dybdelæring også var viktig allerede i denne læreplanen.

### ***1940 – Nordens historie: for gymnaset***

Denne læreboka i historie ble gitt ut i 1940. Boka er skrevet av Magnus Jensen som var historiker og pedagog, og som arbeidet ved gymnaser.<sup>85</sup> Boka har ingen form for forord og gir oss derfor ingen informasjon om boka ut over innholdsfortegnelsen som sier noe om hvilke temaer som skal gjennomgås. Vi får derfor ingen forståelse av hvorfor forfatteren har gjort det utvalget han har gjort eller hvilke meninger som ligger bak dette utvalget.

Innholdsfortegnelsen er omfattende med mange kapitler og delkapitler, og dette forteller oss at forfatteren har valgt å ha med mange ulike temaer i læreboka.

### ***Gjennomgang av læreboka***

Som nevnt ovenfor, er det mange temaer som skal gjennomgås og de aller fleste temaene får begrenset med plass. Noen får likevel noe mer plass. I tillegg velger forfatteren flere steder å fokusere på noen konkrete personer, men hans skriver ikke om dem på en slik måte at det nødvendigvis kan knyttes opp mot dybdelæring, da han for eksempel ikke setter de inn i en større sammenheng med egen samtid. Han har også valgt å ha med en del referanser til tekster som kan gi elevene mer informasjon om enkelte temaer og han har med noen spørsmål enkelte steder i læreboka.

Boka starter med et kort segment om forhistorisk tid,<sup>86</sup> deretter tar den for seg vikingtiden i Norge hvor mange ulike temaer og noen konger fra perioden nevnes kort.<sup>87</sup> Også middelalderen gjennomgås med korte fortellinger om sentrale hendelser og det som oppfattes som de viktigste personene, stort sett konger og andre høytstående mennesker. Jensen stopper ikke opp ved noen av hendelsene for å utbrodere. Vi får heller ikke noe innblikk i hvordan livet var på den tiden, kun en gjennomgang av politisk og økonomisk viktige hendelser.<sup>88</sup>

Ved inngangen 1800-tallet skriver Jensen en god del om grunnlovsarbeidet og hendelsene rundt dette over seks sider. Om dette gir dybdelæring er likevel usikkert da han stort sett

---

<sup>84</sup> Den høgre almenskolen, *Undervisningsplaner*, s. 69-70

<sup>85</sup> Norsk biografisk leksikon, Magnus Jensen ([https://nbl.snl.no/Magnus\\_Jensen](https://nbl.snl.no/Magnus_Jensen))

<sup>86</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 7-19

<sup>87</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 20

<sup>88</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 64-146

skriver rett fram om hendelsene uten noen videre diskusjon. Likevel får elevene henvisninger til hvor de kan lese mer om dette temaet og et konkret spørsmål om folkesuverenitet som kan gi en grundigere forståelse for temaet.<sup>89</sup> Videre utover 1800-tallet skriver forfatteren kort om mange ulike hendelser med hovedfokus på økonomiske og politiske forhold. Jensen har også med noen temaer knyttet til sosiale forhold,<sup>90</sup> som kan gi en noe grundigere forståelse av fortiden fordi flere sider av samfunnet belyses.

Videre får unionsstriden en god del plass i læreboka til Jensen. Det er tydelig at dette er en prioritert hendelse og flere av sidene ved denne konflikten blir framstilt i boka. Det kan derfor argumenteres for at denne framstillingen gir en grundigere forståelse for hendelsen, men på den andre siden så er det ingen form for historiske diskusjoner i denne teksten. Tekstene er beskrivende og forfatteren har heller ikke med noen reflekterende spørsmål som elevene kan jobbe med.<sup>91</sup> Det kan derfor diskuteres om dette bidrar til bruk av metoder som ligner dybdelæring, men det er uansett enkelthendelsen som får mest plass i læreboka til Jensen. Til sist i læreboka skriver Jensen om første verdenskrig og perioden etter. Disse temaene får relativt liten plass, og et utvalg av temaer nevnes kort.<sup>92</sup>

### **Referanser**

Selv om de aller fleste temaene i boken gjennomgås kort, legger Jensen opp til at elevene skal lære mer om en del temaer. Flere steder i læreboka legger han ved referanser til andre tekster som kan gi elevene et bedre innblikk i temaene. Selv om dette ikke nødvendigvis skaper dybdelæring i læreboka, så gir det elevene muligheten til å lære mer om konkrete temaer gjennom andre tekster. Eksempler på disse referansene kan være tekster om svartedauden, første verdenskrig eller i arbeidet med økonomisk framgang på 1900-tallet hvor elevene får en referanse med mulighet for å lære mer om norsk Hydro.<sup>93</sup>

### **Oppgaver**

I denne læreboka har Jensen også med noen oppgaver som jeg synes virker relevant i forbindelse med mitt arbeid med dybdelæring til masteroppgaven min. Ingen av oppgavene setter elevene sentralt gjennom refleksjon over eget arbeid eller mulighet for å få velge selv, men de har likevel andre aspekter ved seg som gjør at jeg synes de kan vurderes i tilknytning til dybdelæring.

---

<sup>89</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 146-151

<sup>90</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 151-188

<sup>91</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 188-196

<sup>92</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 196-214

<sup>93</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 65, s. 197 og s. 202

En av oppgavene i læreboka knyttes til stedsnavn. Jensen har gitt plass til et lite segment om hva vi kan lære om steder ut fra stedsnavn. Her viser han også til en kilde hvor elevene kan lære mer om temaet. Oppgaven ber elevene om å finne ut mer om egen bygd på grunnlag av stedsnavnet der.<sup>94</sup> Denne oppgaven bidrar blant annet til at elevene får bruke noe de allerede har lært om, altså teksten om stedsnavn, til å tilegne seg nye informasjon, gjennom å jobbe med oppgaven og lære mer om egen hjembygd. Noe som er et av punktene under dybdelæring. I tillegg er dette er en oppgave om lokalhistorie, noe jeg vil argumentere for at er nært knyttet til metoden, da lokalhistorie gjør at man jobber konkret med et sted og de hendelsene som er knyttet til det stedet. Noen historiedidaktikere skriver også om dette. Kvande og Naastad mener at dybdelæring ofte handler om det nære gjennom for eksempel familiens fortellinger og at dette bidrar til å skape en relevans for faget hos elevene.<sup>95</sup> Jan Bjarne Bøe mener at lokalhistorie er på mikronivå og at den omhandler «den nære fortiden», altså den fortiden vi har et forhold til og kan identifisere oss med. Han mener at man gjennom lokalhistorie kan se ulike elementer fra fortiden i en sammenheng og som en helhet,<sup>96</sup> elementer som en også kjenner igjen i dybdelæring. Også Ketil Knutsen har skrevet en artikkel med lokalhistorie i fokus, hvor han blant annet trekker fram at slik bruk bidrar til gjenkjenning og nærhet til lærestoffet,<sup>97</sup> noe som kan nyttes opp mot at elevene får stå i fokus. En annen oppgave, knyttet til vikingtiden, bruker en liknende fremgangsmetode som ovenfor gjennom å at elevene skal tilegne seg ny kunnskap gjennom å bruke noe de allerede kan. Jensen innleder kapitlet med å beskrive perioden over tre sider og deretter setter han opp to spørsmål. Det relevante spørsmålet, altså «kjenner du slike vikingtider i andre folks historie?»,<sup>98</sup> lar elevene bruke den kunnskapen de allerede innehar fra teksten de har lest til å undersøke temaet videre og tilegne seg mer og ny informasjon. Å jobbe på en slik måte gjør også at elevene får grundigere forståelse for et konkret tema, noe som også bidrar til dybdelæring.

En siste oppgave som jeg synes er relevant omhandler arbeiderbevegelsene på begynnelsen av 1900-tallet. Forfatteren skriver litt om temaet og deretter spør han «hvordan er forholdene ved arbeidskamper i dag».<sup>99</sup> Her knytter han historien opp mot nåtiden og noe som elevene

---

<sup>94</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 18-19

<sup>95</sup> Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*, s. 165-167

<sup>96</sup> Bøe, *Faget om fortiden*, 165-167

<sup>97</sup> Knutsen, *Lokalhistorie og demokratisk kompetanse: En analyse av læreplaner i samfunnsfag og Historie*, s. 41

<sup>98</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 23

<sup>99</sup> Jensen, *Nordens historie*, s. 199

kanskje allerede kan litt om. Jeg tenker at dette skaper motivasjon hos elevene fordi det hjelper det å se relevansen i å lære noe om fortiden, i tillegg til at denne interessen for temaet kan gjøre at de lærer mer temaet og husker det de har lært bedre.

### ***Oppsummering av læreboka***

Jeg vil argumentere for at boka er preget av at elevene skal lære mest mulig om norgeshistorien gjennom å lære litt om mange forskjellige hendelser. Likevel stopper Jensen opp ved noen tekster og oppgaver som lar elevene lære mer om spesifikke temaer. Dersom vi knytter læreboka opp mot de kriteriene jeg har satt for bruk av dybdeløring så ser vi at det mangler mye. Blant annet er fokuset på at elevene skal være sentrale manglende og aller viktigst er omfanget av bruken av slike metoder svært lav.

Jeg mener likevel at vi ser bruk av slike metoder noen steder i læreboka, særlig gjennom enkelte arbeidsoppgaver. Vi ser noe bruk av å utnytte det en allerede har lært i nye situasjoner og vi ser forsøk på bidrag til å skape varig forståelse og utvikling av kunnskap hos elevene. Noen av oppgavene og teksten har også fokus på konkrete hendelser og personer, men de gir likevel ikke noen større grad av grundigere forståelse for fortiden.

### ***1959 - Nordmenn før oss: Norgeshistorie for gymnaset.***

Læreboka *Nordmenn før oss* av Edvard Bull har blitt gitt ut flere ganger og jeg har valgt å bruke utgaven fra 1959. Denne utgaven har i stor grad det samme innholdet som første utgivelse fra 1948, med et tillegg av informasjon fra perioden mellom.<sup>100</sup> Edvard Bull var professor i historie ved Norge Lærerhøgskole skrev faglitterære tekster og bøker. Hans hovedfelt var sosialhistorie og arbeiderbevegelsen.<sup>101</sup>

I forordet til denne læreboka skriver Bull at han lagt opp boka slik at det etter hvert kapittel er lagt ved et sett med kilder som han har revidert etter behov, og dermed er innholdet i kapitlene valgt for å kunne knyttes til disse kildene. Han ønsker ikke at elevene skal drive kildegransking, men heller at de skal kunne gjengi innholdet, likevel understreker han at kildene kan gi mer levende bilder av fortiden.<sup>102</sup> Dette viser tydelig at metoder som ligner dybdeløring ikke har vært hovedfokuset til Bull da han skrev denne læreboka. I innledning

---

<sup>100</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 4

<sup>101</sup> Norsk biografisk leksikon, Edvard Bull – 1 ([https://nbl.snl.no/Edvard\\_Bull\\_-\\_1](https://nbl.snl.no/Edvard_Bull_-_1))

<sup>102</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 3

skriver også Bull at læreboken inneholder en del oppgaver og bilder som skal komplementere tekstene og gi elevene et bedre innblikk i historien.<sup>103</sup>

Ut fra innholdsfortegnelsen kan vi også få en forståelse for innholdet i læreboka. Kapitlene i boka har i stor grad mange små underkapitler som skal gjennomgås, og virker derfor å være preget av mange temaer som blir viet lite plass. Først skal jeg gi en gjennomgang av innholdet i læreboka, deretter skal jeg se nærmere på kildene og bildene i boka.

### ***Gjennomgang av læreboka***

Læreboka begynner med en gjennomgang av forhistorisk tid, og dette får en del plass over 18 sider. Her jobber han blant annet med stedsnavn,<sup>104</sup> likt Jensen, men uten noen reflekterende spørsmål. Deretter tar han for seg vikingtiden og gir i stor grad kun en gjennomgang av ulike temaer fra perioden. Han starter likevel kapitlet med beretninger fra den første vikingobservasjonen,<sup>105</sup> noe som kunne vært jobbet med som et dybdepunkt for perioden, men Bull legger ikke opp til dette i læreboka gjennom for eksempel relevante spørsmål. Middelalderen i læreboka er også stort sett en gjennomgang av mange ulike hendelser. Politiske og økonomisk viktige saker får hovedfokus og Bull nevner en del viktige personer fra perioden, særlig kongene som regjerte, uten å utbrodere noe om dem. Men han skriver også noe om den øvrige befolkningen,<sup>106</sup> noe jeg har nevnt at kan gi en grundigere forståelse for fortiden gjennom at en lærer om flere sider av samfunnet.

I de to neste kapitler tar Bull for seg perioden fra omtrent 1500-tallet til 1600-tallet og perioden 1660-1814. Mange ulike hendelser nevnes kort med hovedvekt på politiske og økonomiske hendelser, men også her blir en del plass gitt til å fortelle om bønder og øvrige klasser, slik at elevene får et innblikk i mangfoldet i samfunnet.<sup>107</sup> Hendelsene rundt 1814 får et eget kapittel i denne læreboka og det virker dermed som om denne perioden også har stor betydning for Bull. Dette er likevel et kort kapittel som tar for seg de viktigste hendelsene overfladisk uten å undersøke dem noe nærmere.<sup>108</sup>

Den neste perioden, før verdenskrigene begynner, er delt inn i tre kapitler. Det første kapitlet tar for seg forholdene mellom bøndene og embetsmennene. Politikken fra midten av 1800-tallet står sentralt. Noen viktige personer blir nevnt, men både de og historiske hendelser

---

<sup>103</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s.4

<sup>104</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 11-26

<sup>105</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 29-42

<sup>106</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 48-82

<sup>107</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 95-123 og 133-163

<sup>108</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 174-180

nevnes overfladisk.<sup>109</sup> Det neste kapitlet omhandler den industrielle revolusjon. Dette er omfattende kapitel som tar for seg flere sider ved industrialiseringen og mange av konsekvensene dette fikk. Blant annet om arbeiderklassen og utviklingen av arbeiderpartiet. Selv om Bull skriver en del om perioden, er det ingen spesifikke hendelser som blir trukket fram for å gi en grundigere forståelse for historien.<sup>110</sup> Likevel kan fokuset på konsekvensene gi en noe grundigere forståelse for de historiske hendelsene. Det siste kapitlet i denne delen tar i hovedsak for seg politikken rundt 1900. Særlig hendelsene rundt 1905 er viktig for Bull, men også her fortelles hendelsene gjennom beskrivende tekster.<sup>111</sup> Det siste kapitlet i boka tar for seg verdenskrigene og perioden mellom dem. De ulike historiske hendelsene nevnes kort gjennom beskrivende tekster.<sup>112</sup>

### ***Kilder***

Ved slutten av hvert kapittel i denne læreboka har Bull valgt å legge ved en del ulike kilder til tidsperioden. Fra mitt ståsted brukes ikke disse på en slik måte at det treffer metoder som ligner dybdeløring. Kildene i seg selv er interessante og sier mye om tidsperioden de er fra, men Bull bruker dem ikke på noen måte som kunne gitt elevene dybdeløring. Det finnes flere spørsmål til kildene, både i den øvrige teksten og ved siden av selve kildene, men jeg finner ingen spørsmål som kan gi noen grundigere forståelse for kildene eller tidsperioden de tilhører. Spørsmålene er oppsummeringssørsmål for å teste om man har fått med seg innholdet i kildene, og de er gjerne nokså enkle.

Jeg forklarer hvordan Bull bruker kildene i læreboka si gjennom å se nærmere på en av dem, den første kilden som er ulike vers fra edda-dikt. Elevene skal jobbe med diktet og finne ut hva det sier om samfunnsforholdene på den tiden. Her blir de i stor grad styrt med mange konkrete spørsmål de skal svare på og får liten mulighet til å undersøke diktet på egenhånd.<sup>113</sup> Et alternativ som kunne skapt dybdeløring gjennom disse kildene er å nettopp la elevene undersøke kilden på egenhånd for å lære seg om tidsperioden.

### ***Oppgaver***

I tillegg til oppgavene som er knyttet til kildene er det en del oppgaver som også er knyttet direkte til Bulls tekster. Også her er hovedvekten på overfladiske spørsmål som en lett finner svar på i teksten. Ofte kan disse spørsmålene være knyttet til å finne et konkret årstall. Likevel

---

<sup>109</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 186-202

<sup>110</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 222-239

<sup>111</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 244-258

<sup>112</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 268-302

<sup>113</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 26-28



er det noen få av spørsmålene som skaper noe refleksjon. Blant annet et spørsmål fra mellomkrigstiden som spør om hvordan arbeidsløsheten kan svekke arbeiderbevegelsen,<sup>114</sup> er relevant. Her må elevene bruke den kunnskapen de har fra før av til å løse oppgaven og skape seg ny kunnskap om temaet.

En annen oppgave i kapitlet om 1814 knyttes opp mot et bilde av befolkningsstatistikk i perioden rundt 1800. Spørsmålet er formulert slik at det spør om hva denne befolkningsstatistikken kan si om forholdene rundt 1814.<sup>115</sup> Denne oppgaven lar elevene jobbe med en kilde, altså befolkningsstatistikken, og gjennom det de forstår ut fra den skal de fortelle om tidsperioden. Dette er for det første en oppgave som gjør at elevene får jobbe selvstendig, i tillegg at det kan skape mer varig kunnskap om temaet. Elevene får også mulighet til å bruke noe de har lært, altså informasjonen fra statistikken, i en ny sammenheng gjennom å forklare hva dette betyr for en tidsperiode. Alle elementene her er punkter som kan knyttes opp mot dybdelæring.

### ***Oppsummering av læreboka***

Noen likheter finnes det mellom læreboka til Edvard Bull og den forrige læreboka som er skrevet av Magnus Jensen, særlig knyttet til valg av stoff og hvilke hendelser som skal ha mest fokus. Læreboka til Bull er likevel en del lengre. Det er mer tekst, flere hendelser som gjennomgås og mer informasjon om resten av Norden. Tekstene til Bull er beskrivende og elevene får ikke mulighet til å jobbe med tekstene på en slik måte at de får grundigere forståelse for temaene, slik det ville vært gjort i tråd med dybdelæring. Jeg opplever at Bull er opptatt av at elevene skal lære akkurat det som står i læreboka og spørsmålene til tekstene er oppsummeringsspørsmål.

Selv om jeg har funnet noen få eksempler på metoder som ligner dybdelæring i læreboka, må jeg argumentere for at boka som helhet ikke bidrar til bruk av slike metoder. Bull bruker ikke kildene han har med på en sånn måte at de kan skape grundigere forståelse for historien hos elevene. Og jeg vil si at han ikke treffer noen av de punktene som er relevant for metoden, bortsett fra ved et par anledninger som jeg har nevnt ovenfor. Dette er da også i tråd med Bulls egne tanker om målet med læreboka som jeg har nevnt i forbindelse med forordet ovenfor, altså at han ikke ønsker at elevene skal drive med kildegransking, men heller at de skal kunne gjengi innholdet i læreboka.<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 281

<sup>115</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 159 og s. 177

<sup>116</sup> Bull, *Nordmenn før oss*, s. 3

### ***1968 – Norges historie: med hoveddrag av de andre nordiske lands historie.***

Denne læreboka om Norges historie av Asbjørn Øverås og John Midgaard er den syvende utgaven av boka og ble gitt ut i 1968, den første utgaven er fra 1942. Øverås var historiker og har gitt ut en rekke tekster og bøker, han arbeidet også i skolen med stort fokus på pedagogikk.<sup>117</sup> Midgaard var også historiker.

Av forordet til denne utgaven kan vi lese at det er gjort noen små revideringer av boka, og at særlig tiden etter 1. verdenskrig har fått betydelig mer plass i boka. Øverås har hatt ansvar for den første delen av boka og Midgaard har hatt ansvar for det som er skrevet fra 1660 og fram.<sup>118</sup> Utover dette får vi ingen informasjon om hensikten med boka, forfatternes tanker om hvordan den bør brukes eller hvilke læringsmetoder de foretrekker. Bokas innholdsfortegnelse er ikke like omfattende som i de tidligere lærebøkene ved at den har færre underoverskrifter.<sup>119</sup>

#### ***Gjennomgang av læreboka***

Denne læreboka har også i stor grad beskrivende tekster, men noen steder får vi litt mer informasjon om historiske hendelser som gir elevene en noe bedre forståelse for fortiden. Likevel inneholder læreboka svært få spørsmål, noe som gjør at elevene i liten grad får reflektert over de historiske hendelsene som gjennomgås i læreboka. Forfatterne har også med noen referanser knyttet til noen av periodene hvor elevene kan lære mer utbroderende om noen konkrete temaer.

Første del av læreboka gjennomgår de ulike tidsepokene fra forhistorisk tid og det som kjennetegner dem,<sup>120</sup> uten noen videre utbroderinger. Deretter tar Øverås for seg vikingtogene i et kapittel, før sagatiden får et eget kapittel.<sup>121</sup> Han skriver i stor grad litt om mange ulike hendelser, men han har med årsakene til vikingtoktene og følgene som kom av dem<sup>122</sup> og omfattende fortellinger om noen av kongene som regjerte i sagatiden.<sup>123</sup> Dette er eksempler på elementer i læreboka som gir eleven en bedre forståelse for historiske hendelser.

Deretter fokuseres det på ulike sider ved middelalderen, som næringslivet og dagliglivet.<sup>124</sup> Noen hendelser skrives det litt mer om, men i stor grad er det mange hendelser som nevnes

---

<sup>117</sup> Norsk biografisk leksikon, Asbjørn Øverås ([https://nbl.snl.no/Asbj%C3%B8rn\\_%C3%98ver%C3%A5s](https://nbl.snl.no/Asbj%C3%B8rn_%C3%98ver%C3%A5s))

<sup>118</sup> Øverås og Midgaard, *Norges historie: med hoveddrag av de andre nordiske lands historie*, s. 3

<sup>119</sup> Øverås og Midgaard, *Norges historie*, s. 300

<sup>120</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 5-25

<sup>121</sup> Øverås, *Norges historie*, vikingtogene: s. 26-37, sagatiden: s. 38-64

<sup>122</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 26

<sup>123</sup> Øverås, *Norges historie*, eksempler: Harald Hårfagre s. 28-40 og Olav Tryggvason s. 42-46

<sup>124</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 72-92

kort gjennom beskrivende tekster. Neste kapittel fokuserer på politiske hendelser fra omtrent 1300 og framover, altså nedgangstider og unioner. Mange sentrale hendelser og personer nevnes her i varierende grad.<sup>125</sup> Deretter er det et kapittel om Norge i tiden fram mot 1660 hvor politiske og økonomiske hendelser får hovedfokus.<sup>126</sup> Kristian 4., blir det skrevet om,<sup>127</sup> men ikke på en måte som gir en bedre forståelse av ham i hans samtid. Øverås skriver også om bøndene og deres næring,<sup>128</sup> altså han har med informasjon om de ulike klassene i samfunnet.

Deretter kommer kapitlet fra da det danske eneveldet startet i 1660, og det er fra dette kapitlet Midgaard skriver. Kapitlet er omfattende, men alle hendelsene han skriver om nevnes kort.<sup>129</sup> Videre skriver han om perioden opp mot 1814, først litt generelt om samfunnet og så mer knyttet opp mot årsakene til hendelsene i 1814. Han har også med selve hendelsene i 1814.<sup>130</sup> Det er tydelig at dette er en viktig hendelse som forfatteren har valgt å prioritere. Vinklingen han har valgt er litt informasjon om mange viktige hendelser. Jeg vil argumentere for at det ikke gir noe grundigere forståelse for temaet eller kan argumenteres for å ligne dybdeløring, da det ikke gir eleven mulighet til å reflektere over periodens betydning. Videre skriver Midgaard om perioden vi var i union med Sverige, 1814-1905, hvor hovedfokuset er på korte, beskrivende tekster.<sup>131</sup> Deretter skriver han om unionstiden og hendelsene i 1905, som får lite plass i denne læreboka med under fem sider totalt.<sup>132</sup>

Resten av historieboka samles under tittelen 'Norge etter 1905', hvor de ulike historiske hendelsene nevnes kort, blant annet første verdenskrig på kun en side omtrent.<sup>133</sup> Videre tar Midgaard for seg andre verdenskrig som får mer plass i læreboka, likevel er det flere sider ved krigen som ikke blir belyst. De hendelsene han har valgt å skrive om nevnes kort uten og sette dem i en sammenheng for den videre betydningen de har hatt.<sup>134</sup> Perioden etter krigens slutt får et eget delkapittel hvor forfatteren skriver om situasjonen i Norge etter krigen og om utenrikspolitikken til Norge etter krigen.<sup>135</sup>

---

<sup>125</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 93-103

<sup>126</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 104-118

<sup>127</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 111-113

<sup>128</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 112-114

<sup>129</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 126-162

<sup>130</sup> Midgaard, *Norge historie*, s. 168-190

<sup>131</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 191-210

<sup>132</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 210-214

<sup>133</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 215-224

<sup>134</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 224-230

<sup>135</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 230-243

Til sist er det et kapittel som skriver om kulturlivet og livet til de øvrige samfunnslagene i denne siste perioden,<sup>136</sup> temaer som gir en bedre forståelse for ulike sider ved samfunnet. Fra 1800-tallet av og til dette kapitlet har elevene ikke fått mulighet til å lese om disse temaene. Jeg mener dette viser en nedprioritering av å vise et nyansert bilde av samfunnet som skaper et ensidig bilde av fortiden. Vi får likevel et nokså omfattende blikk på denne delen av samfunnet i siste kapittel av læreboka.

### **Oppgaver**

Denne læreboka er tydelig en lesebok hvor elevene skal memorere tekstene for å lære seg historien, med svært få spørsmål og stoppe opp ved. Dette gjør at læreboka mangler et viktig grunnlag for dybdelæring gjennom at elevene selv ikke får mulighet til å jobbe selvstendig med og reflektere over historiske hendelser. De få spørsmålene som en finner i læreboka er gjerne 'hvorfor'-spørsmål, tett knyttet opp mot teksten. Jeg har likevel noen få spørsmål jeg vil se nærmere på.

I denne læreboka finner vi et spørsmål om å finne informasjon om en bygd man kjenner på bakgrunn av det man har lest i boka om stedsnavn,<sup>137</sup> svært likt spørsmålet i læreboka til Jensen fra 1940. Dette er som nevnt da et lokalhistorisk arbeid, som jeg mener kan knyttes opp mot dybdelæring fordi en jobber med en konkret hendelse fra et sted. I tillegg får elevene jobbe selvstendig gjennom at de får velge vinkling på oppgaven og de får mulighet til å bruke det de har lært gjennom å lese teksten i nye situasjoner. Et annet spørsmål er knyttet opp mot retten til en stedfortreder da verneplikten ble gjort allmenn i 1854. Elevene blir spurt om hvem denne gagnar.<sup>138</sup> Dersom man jobber inngående med dette spørsmålet tenker jeg at det kan gi elevene en grundigere forståelse for hvordan samfunnet var på 1800-tallet, og det ligner derfor dybdelæring i noen grad.

### **Referanser og konkrete hendelser**

Som Jensens lærebok, har også denne læreboka en del referanser til hvor elevene kan lese mer om konkret temaer. De brukes nok ikke like aktivt av Øverås og Midgaard, men de er der som en mulighet for elevene til å lese mer om noen temaer. Det finnes blant annet referanser for at elevene skal kunne lese mer om tidligere tider<sup>139</sup> og referanser fra sagaer i vikingtiden.<sup>140</sup> Noen steder referer forfatterne til bøker hvor de kan lære mer om konkret personer.<sup>141</sup> De

---

<sup>136</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 243-266

<sup>137</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 16

<sup>138</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 202

<sup>139</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 12 og 19

<sup>140</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 41

<sup>141</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 139 og 198

viser også til læreboka om verdenshistorien for gi eleven mer informasjon, blant annet knyttet til 2. verdenskrig.<sup>142</sup> Dette er referansepunkter som, dersom de blir brukt, kan gi elevene grundigere informasjon om konkrete hendelser, likt dybdelæring.

Forfatterne har også valgt å stoppe opp noen steder i boka med et innhopp for å fortelle litt mer om noen konkrete hendelser. Disse er da nokså korte, og det kan derfor diskuteres om det gir noe dybdelæring overhode, men de er likevel spennende avbrekk som gir elevene informasjon om litt annerledes ting. Blant annet teksten om stedsnavn, knyttet til spørsmålet jeg nevnte ovenfor, er en slik type tekst.<sup>143</sup> Noen steder er det også direkte utdrag fra kilder fra samtiden som sier noe samfunnet på den tiden, for eksempel fra Snorres saga.<sup>144</sup> Framtredende personer fra historien får også noen steder egne avsnitt, som for eksempel store kunstnere fra 1800-tallet.<sup>145</sup>

### ***Oppsummering av læreboka***

Som jeg har nevnt er dette tydelig en lesebok. Den inneholder mye tekst og noen hendelser får mer fokus enn andre, men den er likevel preget av at mange hendelser skal gjennomgås på relativt liten plass. Det at boka nesten ikke inneholder noen spørsmål gjør at elevene ikke får reflektert over historiske hendelser og at de ikke får mulighet til å bruke det de har lært i nye situasjoner. Dette er sentrale deler av dybdelæringen som en altså ikke finner i denne læreboka. De få spørsmålene jeg har nevnt har noen elementer av metoden i tillegg til at boka har noen utdrag fra kilder som kan jobbes med. Jeg vil likevel konkludere med at dersom læreboka brukes slik den er vil det ikke bidra til å gi elevene dybdelæring da dette krever at elevene får jobbe selvstendig og får mulighet til å reflektere over det de har lært, noe denne læreboka ikke legger opp til.

I dette kapitlet har jeg undersøkt tre lærebøker fra perioden før 1970-tallet, som tilhører læreplanen av lov av 1935. Jeg har sett liten grad av bruk av metoder som ligner dybdelæring i disse lærebøkene, men jeg har likevel argumentert for noe bruk av slike metode noen steder. Jeg har også sett en del svingninger innad i dette kapitlet, altså at jeg finner større bruk av slike metoder i læreboka fra 1940 enn i de senere lærebøkene.

---

<sup>142</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 224

<sup>143</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 16.

<sup>144</sup> Øverås, *Norges historie*, s. 46

<sup>145</sup> Midgaard, *Norges historie*, s. 263-264



## **Kapittel 4 – Perioden 1970- og 1980-tallet**

Ved 1970-tallet går vi inn i en periode hvor det norske samfunnet blir preget av et større mangfold både i uttrykksformer og livstiler. Dette er en periode hvor liberalisering og individualisme er sentrale begreper. Det oppstår også en del ungdomsopprør mot det gamle homogene samfunnet. Toleransen blir i perioden gradvis større for det som er avvikende,<sup>146</sup> dette betyr blant annet at kvinner får en mer framtrædende plass i samfunnet, en synliggjøring av minoriteter som samene og økt innvandring til landet.<sup>147</sup>

I utdanningssektoren ser vi ved starten av 1970-tallet at den nye loven om endring fra gymnas til videregående skole endelig blir vedtatt. Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring som gjaldt fra 1. januar 1976 da ny læreplan ble vedtatt.<sup>148</sup> I tillegg til de store omorganiseringene av den videregående skole, la også den nye loven til rette for mer medbestemmelse for elever og lærere blant annet gjennom elevrådet.<sup>149</sup> Det var også en målsetning at den nye videregående skole skulle tilrettelegge opplæringstilbud til alle elever uansett forutsetninger, noe som gjorde ulike hjelpe- og støttetiltak nødvendig i skolen.<sup>150</sup> For å kunne følge utviklingen i denne nye videregående skolen ble det i 1979 utarbeidet en melding til Stortinget med et bilde av utviklingen som hadde funnet sted. Meldingen gav også Stortinget mulighet til å diskutere sentrale temaer videre.<sup>151</sup>

Ved begynnelsen av 1980-tallet sto arbeidet med å skaffe flere elevplasser mest sentralt og perioden ble en enestående utbyggingstid for den videregående skole i Norge. Mange problemer var fremdeles uløst, men en hadde kommet et godt stykke på vei i å skape en felles og allsidig videregående skole. Etter kritikk av utdanningssystemet knyttet til innhold, organisering og målsetting, kom det en ny melding i 1984-85.<sup>152</sup> Denne førte til en avrevideringene som ble gjort av læreplanen fra 1976. Ved inngangen til 1990-tallet var en kommet langt i å realisere målene som var satt for den videregående skolen.<sup>153</sup>

### ***Læreplanen: Læreplan for den videregående skole (1976)***

Læreplan fra 1976 knyttet til lov av 1974 inneholder et kort forord før resten av planen deles inn etter fag. Historie er en del av bolken om samfunnsfag, og historiske perspektiver skal

---

<sup>146</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 274

<sup>147</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 274-285

<sup>148</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 159

<sup>149</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 170

<sup>150</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 174-175

<sup>151</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 189

<sup>152</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 238-240

<sup>153</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 288

trekkes inn i samfunnskunnskapen der det er nødvendig og naturlig.<sup>154</sup> Noen av målene i historiefaget kan en kjenne igjen i mål ved bruk av dybdelæring. Dette gjelder blant annet at arbeidet med tanker og handlinger fra fortiden skal hjelpe elevene til å forstå nåtiden, at elevene skal få innblikk i hvordan historikere stiller problemer og arbeider med kilder og at elevene selv skal arbeide spørrende og kritisk med historiske kilder.<sup>155</sup>

Emnelisten og leseplanen for historie poengter at det i arbeidet med perioden etter 1870 skal være mulig for elevene å velge enkelte emner til fordypning, og ellers få en fyldig og sammenhengende framstilling av perioden.<sup>156</sup> Som forslag til tema for undervisningen i historie legges det opp til at elevene kan jobbe med lokalhistorie,<sup>157</sup> noe jeg har argumentert for at på ulike måter kan knyttes opp mot metoden dybdelæring. Selv om vi ser flere punkter ved læreplanen som kan knyttes opp slike prinsipper, så poengteres det også at de emner som en ikke rekker å arbeide grundig med skal gjennomgås overfladisk,<sup>158</sup> noe som derfor også blir en stor del av historieundervisningen.

I løpet av 1980-tallet ble det utført en del revideringer av denne læreplanen, særlig knyttet til hvilke emner som har vært en del av den. Læreplanen for samfunnsfagene har likevel bestått med lik oppbygging gjennom perioden.

### ***1977 – Fortid og samtid 2: Norsk historie etter 1870***

*Fortid og Samtid 2* er ei læreboka om norgeshistorien som omhandler perioden fra 1870 og med en så kort tidsperiode er det plass til et større fokus på de temaene som tas opp. Denne læreboka har jeg brukt første utgaven av fra 1977 og den knyttes til læreplanen fra 1976.

Boka er skrevet av tre ulike personer. Historikeren og forfatteren Terje Halvorsen har skrevet om perioden fram til 1905. Tore L. Eriksen, som også har hatt ansvaret for redigeringen, har skrevet perioden fra 1905 til 1945. Han er professor og har særlig arbeidet med globalhistorie og utviklingshistorie, og har skrevet en rekke lærebøker og fagbøker med bakgrunn i dette.<sup>159</sup> Historiker Knut E. Eriksen har skrevet den siste perioden fram til 1976.

I innledningen skisserer T. L. Eriksen et bilde som sier at de i denne læreboka er opptatt av å gå i dybden på enkelte hendelser. De har forsøkt å gjøre framstillingen av historien kortfattet

---

<sup>154</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole: Del 2 Felles almenne fag Mars 1976*, s. 96

<sup>155</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole* (1976), s. 108

<sup>156</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole* (1976), s. 102

<sup>157</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole* (1976), s. 107

<sup>158</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Læreplan for den videregående skole* (1976), s. 109

<sup>159</sup> Aschehoug, Tore Linne Eriksen, (<https://aschehoug.no/Tore-Linne-Eriksen>)



slik at det skal være plass til fordypningsemner og lokalstudier i undervisningen. De belyser at det er mange meninger om hva som skal få plass i historiefaget og at mange nok vil mene at det mangler elementer i denne læreboka. Deres mål har vært «å skissere noen hovedlinjer, og å bruke god plass på å diskutere de viktigste endringer og konflikter».<sup>160</sup> Spørsmålene og arbeidsoppgavene i boka er ikke kontrollspørsmål, men skal heller brukes til å belyse og diskutere problemområder.<sup>161</sup> Disse punktene fra innledningen tilsier at vi skal få et større fokus på å jobbe mer utbroderende og på metoder som ligner det vi i dag benevner som dybdelæring.

### ***Gjennomgang av læreboka***

I denne læreboka ser en at forfatterne har gjort et utvalg av hvilke hendelser de ønsker å ha med. Underkapitlene er lengre og nevner mer konkrete hendelser, samtidig som de er mer representative til å beskrive egen samtid. Læreboka har også noe bruk av statistikk og sitater som kan knyttes opp mot metoder som ligner dybdelæring. Først i kapitlene er det også egne bolker med spørsmål som oppfordrer til diskusjon og refleksjon over hvordan samfunnet har utviklet seg. Læreboka tar også for seg noe om de andre nordiske lands historie, men dette har jeg valgt å ikke fokusere på i min gjennomgang.

Terje Halvorsen starter læreboka med en kort oppsummering av hvordan læreboka om forrige periode sluttet, noe som gir elevene en bedre forståelse og oversikt. Deretter forklares begrepet 'det nye samfunnet' som er beskrivende for den perioden denne læreboka starter med.<sup>162</sup> I dette kapitlet beskrives industrialiseringen i Norge og virkninger av den nokså nøye. Blant annet nevnes infrastruktur, jordbruket og kvinnenens posisjon. Videre nevnes også økonomiske trekk fra perioden og statens inngrep i samfunnet.<sup>163</sup> Neste kapittel fokuserer i hovedsak på de politiske hendelsene i samme periode som første kapittel omhandler. Forfatteren gjør en grundig gjennomgang av de viktigste hendelsene, særlig knyttet til partidannelse, og drøfter på hvilken måte de var viktige.<sup>164</sup>

De to neste kapitlene i læreboka omhandler konkrete temaer, henholdsvis arbeiderbevegelsen og kvinnekampen.<sup>165</sup> Begge sakene gjennomgås nokså grundig over omtrent fem sider. Forfatteren velger altså i disse kapitlene å stoppe opp ved enkeltsaker, som ikke er en del av

---

<sup>160</sup> Eriksen, T. L., *Fortid og samtid 2: Norsk historie etter 1870*, s. 7

<sup>161</sup> Eriksen, T. L., *Fortid og samtid 2*, s. 8

<sup>162</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 9-10

<sup>163</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 11-27

<sup>164</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 28-38

<sup>165</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, arbeiderbevegelsen: s. 39-43, kvinnekampen: s. 44-49

de lange linjene, men konkrete hendelser som kan gi en bedre forståelse for den tidsperioden som skrives om. Jeg vil argumentere for at dette treffer flere av kravene jeg har satt til dybdelæring, blant annet knyttet til det å få en bedre og varig forståelse for historien og det at det arbeides med konkrete temaer. Også denne læreboka setter av et eget kapittel til unionsoppløsningen. Hendelsene opp mot 1905 forklares nok så grundig over omtrent fem sider.<sup>166</sup> Jeg mener at fokuset Halvorsen har valgt i kapitlet gjør at man får en grundigere og bedre forståelse for hendelsen, som også kan sies å bruke lignende prinsipper.

Neste periode er skrevet av Tore L. Eriksen og han starter med et nokså omfattende kapittel på omtrent tolv sider hvor flere konkrete hendelser nevnes.<sup>167</sup> Fokuset ligger på 'den nye arbeidsdagen' opp mot første verdenskrig. Dette er et ofte brukt begrep som statsviteren Thomas C. Wyller skrev at politikeren Christian Michelsen brukte om Norge etter 1905 i hans bok om Michelsen.<sup>168</sup> I neste kapitlet om første verdenskrig har T. L. Eriksen valgt å begynne med en tekst over en side om situasjonen i Europa og setter så Norge inn i denne sammenhengen, før han skriver litt mer konkret om situasjonen i Norge.<sup>169</sup> Dette gjør kapitlet oversiktlig for elevene og setter Norge inn i en internasjonal sammenheng. Det er likevel motsatt metode av hva som ofte brukes i forbindelse med dybdelæring, hvor en først introduserer en konkret hendelse og deretter forklarer større dragninger ut fra den hendelsen, altså bruke det en har lært i en større sammenheng. Mellomkrigstiden deles inn i to kapitler, et om 1920-åra og et om 1930-åra. Dette er nokså omfattende kapitler som til sammen gjennomgår mellomkrigstiden på 27 sider. Hovedfokus er på de lange linjene, men forfatteren har også med gode forklaringer og noen konkrete hendelser.<sup>170</sup>

Det første kapitlet skrevet av Knut E. Eriksen gir elevene en grundig gjennomgang av andre verdenskrig og de viktigste hendelsene fra den.<sup>171</sup> Eriksen skriver på en slik måte at elevene får en omfattende forståelse av perioden, likevel har han ikke valgt å bruke noen spesifikke hendelser til å forklare perioden. Den første tiden etter krigen har K. E. Eriksen valgt og dele inn i to kapitler, et som omhandler økonomi og dagligliv og et som omhandler politikken.<sup>172</sup> Innledningsvis i kapitlet forteller forfatteren om brudd og kontinuitet gjennom et konkret eksempel, norsk NATO-medlemskap. Det gjøres kort, men en grundigere

---

<sup>166</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, 50-55

<sup>167</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, a. 61-73

<sup>168</sup> Wyller, *Christian Michelsen: Politikeren*, s. 140

<sup>169</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, s. 74-81

<sup>170</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, 1920-tallet: s. 82-92, 1930-tallet: s. 93-108

<sup>171</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 114-124

<sup>172</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, økonomi og dagligliv: s. 129-146, politikk: s. 147-157

forklaring her kunne knyttet dette tett opp mot slik vi bruker dybdelæring i dag. Nemlig å bruke konkrete hendelser til å forklare større strømninger.

Det gis plass til et eget kapittel om arbeiderpartiet fra 1950 til 1965, 'glanstid til nedgangstid'.<sup>173</sup> Altså kapitlet omhandler en konkret hendelse, arbeiderpartiets situasjon i en gitt periode. Dette konkrete fokuset kan minne om bruk av metode som ligner dybdelæring, men kapitlet har størst fokus på beskrivende tekster og det mangler vesentlige elementer for å kunne knytte det opp mot metoden. For eksempel mangler bruk av metoder som gir elevene mulighet til å jobbe selvstendig og få en forståelse for temaet i en større sammenheng. Det neste kapitlet tar for seg den borgerlige perioden i et kort kapittel på omtrent fem sider.<sup>174</sup> Det siste kapitlet som omhandler Norge tar for seg 1970-tallet og blir derfor mer samtidig og samfunnsfaglig. Kapitlet omhandler den politiske og økonomiske situasjonen i perioden, og kvinnenens kamp for likestilling drøftes gjennomgående. Forfatteren har med statistikk for å vise elevene forskjeller mellom menn og kvinner i både utdanning og arbeidsliv og spørsmål som lar elevene reflektere over situasjonen.<sup>175</sup>

### **Oppgaver**

Vi ser et skille ved utgivelsen av denne læreboka når det kommer til elevoppgaver underveis i boka. Dette har fått et større fokus med flere oppgaver og spørsmålene til hvert kapittel er samlet i en bolk. De er som oftest plassert først i kapitlet, noe jeg tenker kan være et bevisst valg for at elevene skal ha mulighet til å tenke over dem mens de leser. Noen spørsmål er oppsummerende, men vi ser også i denne læreboka mange flere spørsmål som lar elevene drøfte, reflektere og jobbe selvstendig. Denne bruken av spørsmål gjør også at læreboka kommer nærmere å bruke prinsipper fra dybdelæring. Elevene får reflektere over hva de har lært, de får bruke det de har lært i nye situasjoner og på noen av spørsmålene får de også til en viss grad jobbe selvstendig.

Flere av oppgavene i læreboka treffer punktet om å bruke det en har lært i nye situasjoner som er relevant for metoden. Dette gjelder blant annet et spørsmål som ber elevene om å diskutere en påstand om hamskiftets betydning for kvinner,<sup>176</sup> og et spørsmål om arbeiderbevegelsen som ber elevene om å finne ut hvorfor det var vanskelig å danne eller holde liv i fagforeninger under økonomiske kriser.<sup>177</sup> Jeg vil også argumenter for at slike oppgaver gjør at elevene

---

<sup>173</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 158-173

<sup>174</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 174-1892

<sup>175</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 187-192

<sup>176</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 10

<sup>177</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 40

utvikler sin kunnskap på temaet og får en mer varig forståelse, fordi det de jobber med gir dem en forståelse av hvilken betydning enkelte hendelser har for sin samtid og for framtiden.

Elevene selv står også i fokus ved flere av oppgavene i boka. Dette gjelder for eksempel et spørsmål fra kapitlet om etterkrigsperioden hvor elevene blir spurt om deres mening om framstillingen av ungdommer og om de mener det mangler noe i framstillingen.<sup>178</sup> Det å relatere spørsmålene til elevene selv mener jeg først og fremst at kan skape større motivasjon hos elevene, men det kan også knyttet til flere av punktene under dybdelæring. Eleven får jobbe selvstendig og kritisk med kilder, og de må bruke egne erfaringer til å tilegne seg ny kunnskap. Autonomien og motivasjonen i en slik oppgave tror jeg også kan føre til at elevene husker bedre det de har lest, fordi det blir mer spennende. Vi finner også to spørsmål med fokus på elevene selv i det siste kapitlet om Norge som er et mer samfunnsfaglig kapittel fra samtiden. Elevene blir spurt om de mener at det er noen hendelser som mangler i kapitlet og som burde vært skrevet om, om de er uenig i synspunkter som blir framstilt og om det er noen hendelser som burde vært skrevet mer om.<sup>179</sup>

Også et annet spørsmål fra læreboka kan i noen grad argumenteres for å sette elevene i fokus. I dette spørsmålet blir eleven bedt om å drøfte det å gi sterke straffereaksjon mot ulike former for landssvik.<sup>180</sup> Dette spørsmålet gjør at eleven må jobbe selvstendig med egne tanker rundt temaet, samtidig som de kan bruke tekstene i boka til å få en bedre forståelse av situasjonen, før de drøfter den. Dette mener jeg derfor at treffer både prinsippet om at elevene må jobbe selvstendig, men også prinsippet om at elevene må bruke det de har lært i nye situasjoner. I tillegg til at det jobbes med en konkret hendelse .

*Fortid og samtid 2* har også en del oppgaver som fokuserer på sammenligninger, årsaker bak hendelser eller forandringer og omstillinger. Dette er oppgaver som ikke direkte bruker slike metoder, men som på ulike måter gjør at elevene må jobbe grundigere med stoffet og som dermed gjør at elevene får en bedre forståelse for fortiden. Flere av disse spørsmålene omhandler også konkrete temaer, som er et punkt man kan knytte opp mot dybdelæring. Noen relevante oppgaver her er for eksempel to av oppgavene knyttet til unionsoppløsningen hvor et av dem er et sammenligningsspørsmål som ber elevene undersøke høyre og venstres syn i ulike politiske saker i perioden, og hvor det andre fokuserer på årsaker gjennom et spørsmålet

---

<sup>178</sup> Eriksen, K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 130

<sup>179</sup> Eriksen, K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 188

<sup>180</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 115

som ber elevene om å drøfte ulike årsaker til unionsoppløsningen.<sup>181</sup> Også spørsmålet om årsakene til at en radikal kurs vant fram i arbeiderbevegelsen under første verdenskrig<sup>182</sup> og spørsmålet om endringer og omstillinger i industrien i mellomkrigstiden<sup>183</sup> er relevant her.

Et siste spørsmål jeg vil trekke fram poengterer at spørsmålet skal diskuteres i klasserommet. Dette er et spørsmål fra perioden etter 1905 som lyder «diskuter i klassen de ulike syn på holdningene til utenlandsk kapital og konsesjonslovene».<sup>184</sup> En slik oppgave vil gi en grundigere forståelse for temaet gjennom at ulike meninger om temaet kommer fram, og elevene vil dermed også lære mer om temaet.

### ***Statistikk og sitater***

Denne læreboka inneholder en del statistikk knyttet til de ulike temaene som skrives om.

Dersom de brukes sammen med tekstene kan de gi elevene en bedre og grundigere forståelse for de historiske temaene i læreboka. Dette kan gjøres gjennom spørsmål knyttet til statistikkene som gjør at elevene får brukt egen kunnskap i nye situasjoner og som gjør at elevene utvikler mer varig kunnskap fordi de må jobbe konkret med enkelthendelser. Det meste av statistikken i denne læreboka har ikke spørsmål knyttet til seg, noe som gjør at man ikke kan vite om de har blitt brukt sammen med metoder som ligner dybdelæring. Læreboka har likevel en tabell som knyttes opp mot et spørsmål og som dermed bruker slike metoder.

Den nevnte tabell er over prosentfordelingen i ulike yrkesgrupper over en tidsperiode på 1800-tallet.<sup>185</sup> Til denne tabellen får elevene et spørsmål som ber dem om å undersøke hvilke endringer de finner og de blir også bedt om å prøve å forklare endringene i jordbruket og industrien.<sup>186</sup> Spørsmålet gjør at elevene må arbeide selvstendig og selv reflektere over disse endringene. De har mulighet til å bruke teksten, kunnskapen de allerede har fått, til å skape nye konklusjoner og ny kunnskap. Jeg vil derfor argumentere for at bruk av spørsmål knyttet til statistikker gjør at en møter ulike prinsipper fra dybdelæring.

Læreboka bruker også en del sitater som jeg tenker kan være relevante å diskutere. Noen er beskrivelser av perioder eller hendelser,<sup>187</sup> mens andre er direkte gjengivelser av taler og utsagn.<sup>188</sup> Sitatene blir ikke brukt til noe videre læring for elevene, men treffer likevel i seg

---

<sup>181</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 51

<sup>182</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, s. 75

<sup>183</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, s. 94

<sup>184</sup> Eriksen T. L., *Fortid og Samtid 2*, s. 63

<sup>185</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 19

<sup>186</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, s. 10

<sup>187</sup> Eriksen T. L. m.f., *Fortid og Samtid 2*, eksempler: s. 16, 19-20, 43 og 77

<sup>188</sup> Eriksen T. L. m.f., *Fortid og Samtid 2*, eksempler: s. 108 og 158

selv et av prinsippene. Nemlig det at de beskriver noe konkret og gjør at elevene lærer mer grundig om en bestemt hendelse. For å kunne knytte sitatene opp mot metoden måtte de nok ha fått mer plass i læreboka gjennom for eksempel oppgaver knyttet til dem, men jeg vil likevel argumentere for at de i noen grad møter prinsipper fra dybdelæring.

### ***Oppsummering av læreboka***

Denne læreboka skiller seg ut fra de tidligere lærebøkene jeg har sett på gjennom at elevene får mer konkret informasjon om de historiske hendelsene som gjennomgås i tekstene og gjennom at de får spørsmål som lar dem reflektere over innholdet. Sammenlignet med de tidligere lærebøkene ser vi at forfatterne av denne læreboka har gjort et utvalgt og valgt færre hendelser som får mer fokus og som elevene får grundigere informasjon om. De hendelsen de har valgt å trekke fram er i flere tilfeller ulik de tidligere lærebøkene, og det er hendelser som ofte representerer sin samtid på en slik måte at man lærer mer perioden.

Skal man se på dybdelæring slik at elevene kun skal lære om en hendelse fra ulike perioder i historien og ut fra den hendelsen forstå hele det samfunnet, er det klart denne læreboka er langt unna. Jeg synes likevel den er relevant å diskutere opp mot metoden. Den gir de lange linjene mindre plass og konkrete historiske hendelser mer plass. Spørsmålene legger også opp til at elevene skal få jobbe reflekterende med de historiske hendelsene fra tekstene i læreboka. Det er flere steder konkrete temaer som skrives om og elevene får jobbet med de på en slik måte at de bruker egne erfaringer til å forme nye ideer, og de skaper mer varig kunnskap om de temaene de jobber med

Selv om forfatterne i innledningen mener at boka har stort fokus på viktige hendelser og mindre fokus på de lange linjene, i tillegg til at jeg har gjort funn av flere elementer som treffer slike metoder, mener jeg at det fortsatt mangler noe. Det er noe lite fokus på elevene i sentrum og de får ikke mulighet til å gjøre selvstendige valg knyttet til for eksempel hvilke temaer de skal undersøke. I tillegg legges det ikke opp til at de skal reflektere over egen læring. Likevel er dette den læreboka som til nå bruker slike metoder oftest og som gjør dette gjennomgående i hele læreboka. Selv om det mangler noe på noen punkter, så vil jeg likevel argumentere for at forfatterne bruker metoder som ligner dybdelæring nokså ofte i læreboka.

### ***1985 – Bjørn Bjørnsen. Norges og verdenshistorien etter 1850.***

*Norges og verdenshistorien etter 1850* er skrevet av forfatter og historiker Bjørn Bjørnsen.

Dette er første utgave av læreboka og den ble utgitt i 1985. Det betyr at den knyttes opp mot en av revideringene av læreplanen fra 1976, hvor samfunnsfagene fortsatt har samme innhold. Boka inneholder som tittelen tilsier både Norges historie og verdenshistorien. I innledningen

forklarer Bjørnsen at dette er for å møte «fagplanens krav om en sammenhengende framstilling av Norges- og verdenshistorien etter 1850».<sup>189</sup>

Bjørnsen skriver i innledningen at han ønsker å gi liv til historien «gjennom sitater, eksempler og episoder»,<sup>190</sup> og med episoder tenker jeg han mener noe av det samme som jeg mener med konkrete elementer. Han ønsker at kildene og oppgaven skal bidra til fordypning og kritisk vurdering av stoffet.<sup>191</sup> Alt dette er elementer som kan bidra til økt bruk av metoder som ligner dybdelæring. Likevel skriver han videre at oversikt er viktig og at han håper lærerne kan bidra til å utdype stoffet og at elevene kan lese videre på egenhånd.<sup>192</sup> Dette betyr at Bjørnsen også har fokus på metoder som ikke møter disse kravene til metoden.

### ***Gjennomgang av læreboka***

Denne læreboka har ulike kapitler for Norges- og verdenshistorien, og jeg kommer kun til å gi en gjennomgang av de kapitlene som omhandler Norge da det bare er disse kapitlene som er relevant for det fokuset jeg har valgt i min masteroppgave. Læreboka innehar i stor grad beskrivende tekster, men noen konkrete hendelser nevnes også. I tillegg har Bjørnsen valgt å ta med noen referanser til kilder hvor elevene kan lære mer om konkrete temaer og han har også valgt å ha med blå tekstbokser underveis i læreboka med informasjon om konkrete temaer. Spørsmålene i denne læreboka finner i bolker sist i hvert kapittel og det er svært mange av dem.

Kapittel seks er det første kapitlet som omhandler Norge og det fokuserer på perioden 1850 til 1918. Bjørnsen begynner kapitlet med å fortelle om endringen i samfunnet med økt folketall og hvilke følger dette fikk for nordmenn. Han skriver om oppbrudd med fortiden og skifte i levemåte.<sup>193</sup> Han skriver altså om bakgrunner og årsaker for hendelser, en måte å skrive på som nødvendigvis ikke kan knyttes direkte opp mot dybdelæring, men som gjør at en husker bedre det en har lært og som gjør at man får en grundigere forståelse for temaet. Videre i kapitlet får en i stor grad kun en generell gjennomgang av mange ulike hendelser fra perioden.<sup>194</sup> I kapitlet tar Bjørnsen også for seg noen konkrete temaer, for eksempel konsekvensene ved industrialiseringen, særlig for kvinner. Han skriver også om prostitusjon og drap av egne barn, i tillegg til en konkret kriminell handling knyttet til organiserte drap av

---

<sup>189</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 5

<sup>190</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 5

<sup>191</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 5

<sup>192</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 5

<sup>193</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 96-101

<sup>194</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 102-118

barn.<sup>195</sup> Han ser på flere ulike hendelser knyttet til arbeiderbevegelsen og han tar for seg utviklingen av stemmeretten.<sup>196</sup> Det at det fokuseres på konkrete hendelser er et av prinsippene, men jeg mener likevel at tekstene mangler noe for at en skulle knytte de opp mot metoden. Tekstene er kun beskrivende og har ingen forklarende del som gjør at man får en forståelse for hvorfor de er viktig for samtiden og som også gjør at en kan huske det en har lært bedre.

Sist i kapittel 6 fokuseres det på flere ulike hendelser gjennom korte tekster.

Unionsoppløsningen forklares kort og beskrivende over omtrent fem sider.<sup>197</sup> Deretter kommer et underkapittel om 'den nye arbeidsdagen', begrepet som Wyller skrev at Michelsen brukte om perioden i Norge etter 1905,<sup>198</sup> hvor en kort nedgangsperiode følges av oppgangstider og optimisme i Norge. Utviklingen i arbeiderbevegelsene og politikken i perioden skrives også om her.<sup>199</sup> Noen konkrete hendelser nevnes, men kun beskrivende uten å knytte de opp mot samtiden. Til sist skriver Bjørnsen om Norge under første verdenskrig, svært kort over kun to sider.<sup>200</sup>

Det neste kapitlet hvor Norges historie står i fokus omhandler mellomkrigstiden og andre verdenskrig. Bjørnsen begynner med en gjennomgang av økonomien og hvordan utviklingen påvirket bønder og arbeidere.<sup>201</sup> Forfatteren gir kun en overfladisk gjennomgang og nevner mange hendelser kort. Deretter ser han på politikken og de strømmingene en så der i samme periode. Noen av fokuspunktene er splittelse i arbeiderpartiet og dannelse av nye partier.<sup>202</sup> Her nevnes noen konkrete hendelser og viktige personer, men nokså kort. Forfatteren har også med et underkapittel om det han kaller 'den nye hverdagen' med fokus på teknologiske framskritt og endring i kultur og moral. Han skriver også litt om Norge i verden, med noe fokus på politisk samarbeid, men mest fokus på polarferdene.<sup>203</sup> Dette er tekster som i noen grad bruker relevante metoder, gjennom at det skrives om konkrete hendelser som gir elevene en bedre forståelse for å hvordan livet var i denne perioden.

---

<sup>195</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 113 og 126

<sup>196</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 126-134

<sup>197</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 135-140

<sup>198</sup> Wyller, *Christian Michelsen. Politikerens*, s. 140

<sup>199</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 140-148

<sup>200</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 148-150

<sup>201</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 260-265

<sup>202</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 265-273

<sup>203</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 273-280



Deretter kommer det et eget delkapittel for andre verdenskrig, et nokså omfattende kapittel på omtrent ti sider. Lengden gjør at forfatteren har fått plass til en del hendelser fra krigen i Norge, som slagene i Narvik, hjemmefronten og brenningen av Finnmark. Likevel velger han ikke å se noe nærmere på noen av disse hendelsene, kun korte beskrivende tekster som gir en gjennomgang av krigen i Norge.<sup>204</sup>

Det siste kapitlet i læreboka omhandler Norge i perioden fra etter andre verdenskrig og fram til lærebokas samtid, 1980-tallet. Kapitlet starter med en kort gjennomgang av gjenoppbyggingen og utviklingen i landet etter krigen. Norge knyttes også opp mot resten av verden, gjennom å vise at både Sovjetisk og amerikansk tankegang påvirket befolkningen.<sup>205</sup> Deretter tas landssviket og rettsgangen opp.<sup>206</sup> Dette er en nokså konkret hendelse fra etterkrigsperioden og i tillegg har forfatteren valgt en vinkling hvor moralen bak og vanskelighetene rundt dette tas opp. Elevene får en grundigere forståelse for denne konkrete hendelsen gjennom denne vinklingen, noe jeg mener kan knyttes opp mot metoder som ligner dybdelæring. Deretter nevnes ulike politiske hendelser etter krigen kort.<sup>207</sup> Videre fokusere det på velstand og vekt i Norge fra 1950-tallet av, hvor ungdommen og hvordan deres liv var får mest fokus.<sup>208</sup> Flere sider av ungdomslivet belyses, og forfatteren gir oss en grundigere utbrodering om dette tematet, noe som kan minne om bruk av metoden. Jeg synes likevel hovedfokuset er beskrivende og at det mangler noe for å gi elevene en reell forståelse av samtiden, som i større grad da kan knyttes opp mot prinsippene.

Politikken videre i dette århundret får igjen hovedfokus gjennom beskrivende tekster som ikke forklarer hendelsene nærmere.<sup>209</sup> Så skriver forfatteren om hvordan oljen skapte økt velstand, at nedgangstidene kom senere til Norge enn resten av verden og vårt ønske om selvråderett.<sup>210</sup> Her ses Norge i en slik sammenheng med resten av verdenshistorien at vi får en bedre forståelse for hvorfor utviklingen i vårt land var slik den var. Jeg vil argumenter for at dette gir elevene en bedre forståelse av perioden og at de kommer til å huske det de har lært bedre, noe som gir bruk av metoder som i noen grad kan knyttes opp mot dybdelæring. Til sist skriver Bjørnsen om kvinner, samer og innvandring i korte underkapitler. Og helt sist et

---

<sup>204</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 280-291

<sup>205</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 390-391

<sup>206</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 391-393

<sup>207</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 393-401

<sup>208</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 401-409

<sup>209</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 409-419

<sup>210</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 419-422

samfunnsfaglig avsnitt hvor utveklingen i samfunnet belyses og hvor det stilles spørsmål til hvordan vi ønsker at framtiden skal bli.<sup>211</sup>

### **Oppgaver**

Spørsmålene i kapitlene om Norge plasseres, som nevnt, sist i kapitlet og det er svært mange av dem. Mer enn 45 spørsmål til hver av bolkene. Jeg mener at dette gjør at det hele blir litt uoversiktlig og at det blir litt vanskelig for elevene å orientere seg i dem. Bolkene består av mange enkle spørsmål som en lett finner svar på i teksten gjerne med 'hvorfor', men også noen spørsmål som oppfordrer til grundigere refleksjoner.

Blant annet er det flere spørsmål i denne læreboka som bruker metoder hvor elevene må sette det de har lest i en ny sammenheng og dermed også bruke det de har lært til å utvikle ny kunnskap og varig kunnskap, noe som gir bruk av metoder som ligner dybdelæring. Et av spørsmålene er «Hva menes med at 'unionen ble oppløst i en bisetning'»,<sup>212</sup> hvor elevene må bruke teksten til å prøve å skape seg en bedre forståelse av dette utsagnet i spørsmålet. Et annet spørsmål ber elevene om å undersøke hvilken politisk rolle de tror litteraturen fra samtiden har hatt.<sup>213</sup> I tillegg til at de må bruke teksten i en ny situasjon, må elevene her også jobbe selvstendig og tenke kritisk rundt dette temaet.

Videre i læreboka er det også andre spørsmål som bruker slike metoder. Et av dem ber elevene om å gjøre rede for arbeiderpartiets kriseprogram og deretter finne ut hvilke andre land som førte en lignende politikk. Når elevene må undersøke andre land også, må de bruke den kunnskapen de innehar om Norge i nye sammenhenger. Elevene får også et spørsmål som ber dem om å drøfte om Norges svake forsvar spilte noen rolle for at vi ble angrepet.<sup>214</sup> Likt spørsmålet over må elevene også her bruke den kunnskapen de allerede har til å svare på nye problemstillinger.

Det er også flere spørsmål i læreboka som skaper en tilknytning til elevene egen samtid. Et spørsmål ber elevene om å se på argumenter for og mot kvinnefrigjøring ut fra det som er skrevet i læreboka, deretter blir de spurt om hvilke problemer som står i fokus i deres egen samtid.<sup>215</sup> Flere andre spørsmål er også relevant her. Blant annet blir elevene spurt om målene i fellesprogrammet er oppfylt i deres samtid, om synspunktene knyttet til 'retninger og mål'

---

<sup>211</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 423-427

<sup>212</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 151 (spørsmål 38)

<sup>213</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 151 (spørsmål 32)

<sup>214</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 291 (spørsmål 22 og 38)

<sup>215</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 291 (spørsmål 30)

for det norske samfunnet på 1950-tallet er relevant i deres samtid og om de vet om ungdomsprotester i deres egen tid.<sup>216</sup> Det å knytte historiske hendelser opp mot elevenes egen samtid er noe jeg har skrevet om tidligere, og som jeg mener at treffer flere relevante prinsipper. Særlig knyttet til at elevene får jobbe selvstendig, at de får brukt egne erfaringer og at de får en mer varig forståelse for hendelsene. Jeg mener også at historisk arbeid hvor elevene selv er sentrale, for eksempel gjennom å knytte oppgaver opp mot deres egen samtid, også skaper motivasjon hos elevene. Noe som igjen kan skape grundigere og bedre forståelser for fortiden fordi det blir spennende å jobbe med temaene.

Noen spørsmål fokuserer også på årsakene bak historiske hendelser eller sammenligninger mellom dem. Dette er metoder som ikke direkte kan knytte opp mot prinsipper for dybdelæring, men de skaper likevel på ulike måter en grundigere og bedre forståelse for de historiske temaene som elevene jobber med. Et eksempel er et spørsmålet som ber elevene om å gjøre rede for årsakene bak at så mange måtte flytte på midten av 1800-tallet.<sup>217</sup> Andre spørsmål ber elevene om å diskutere årsakene bak blant annet økt antall skilsmisser og årsakene bak ungdommers endrede innstilling til samliv og ekteskap.<sup>218</sup> Et spørsmål knyttet til sammenligning ber elevene om å lag to lister, en for den økonomiske utviklingen og en for den politiske slik at de kan sammenligne disse utviklingene med hverandre.<sup>219</sup> Jeg tenker likevel at slike spørsmål i noen grad kan skape en bedre og mer varig forståelse for hendelsene, noe som gjør at de i noen grad bruker slike metoder.

Et annet tema jeg vil ta for meg er landsvikoppkjøret etter krigen og spørsmålene til. Dette er spørsmål som knyttes til de rolige forholdene i Norge sammenlignet med andre land, om noen fikk for mild straff og bruken av dødsstraff.<sup>220</sup> Disse spørsmålene krever at elevene bruker egne erfaringer og kunnskaper fra læreboka til å reflektere over det historiske temaet og til å tenke ut svar som føles riktige for dem. Jeg vil argumentere for at dette fører til at elevene får en grundigere forståelse for denne historiske hendelsen gjennom metoder som vi også kjenner igjen i dybdelæring blant annet knyttet til å bruke det en har lært i nye situasjoner og å utvikle kunnskap og varig forståelse.

---

<sup>216</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 427 (spørsmål 6, 16 og 30)

<sup>217</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 151 (spørsmål 1)

<sup>218</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 427 (spørsmål 26 og 27)

<sup>219</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 291 (spørsmål 27)

<sup>220</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 427 (spørsmål 1, 2 og 3)

### ***Kilder***

I alle kapitlene om Norges historie har Bjørnsen tatt med noen referanser til annen litteratur og film som kan gi mer utbroderende informasjon om noen av temaene fra læreboka.<sup>221</sup> Disse kildene vil gi eleven et grundig innblikk i konkrete temaer som dermed møter et av prinsippene for dybdeløring. Jeg tenker likevel at uten klare retningslinjer for hvordan man skal jobbe med disse kildene gjennom for eksempel konkrete spørsmål, så blir dette kun forslag til videre læring fra forfatterens side. Det blir altså opp til hver enkelt lærer om og hvordan de ønsker å bruke disse kildene.

### ***Tekstbokser***

Forfatteren av denne læreboka har valgt å ha med en del blå tekstbokser gjennom boka. Tekstboksene inneholder ofte mer konkret informasjon om temaer som er relevant for historien. Noen av dem inneholder statistikk, for eksempel demografisk informasjon fra 1800-tallet og informasjon om utbygging av infrastruktur,<sup>222</sup> og andre inneholder tekst. Noen tekstbokser inneholder informasjon om viktige årstall, for eksempel knyttet til kvinners rettigheter eller sosialpolitiske linjer.<sup>223</sup> Andre inneholder en kort tekst om et konkret tema, for eksempel om folkebevegelsen eller folkestyret i nabolandene.<sup>224</sup> Alle disse boksene er relevante å knytte opp mot dybdeløring i noen grad fordi de gir elevene grundigere informasjon om konkrete temaer. Bare noen av tekstboksene har spørsmål tilknyttet seg, men det er disse som er mest relevant å knytte opp mot metoden fordi spørsmålene gjør at elevene må jobbe grundigere med temaene.

Ved historien fra slutten av 1800-tallet finner en tre tekstbokser med spørsmål til som er samlet over to sider. Tekstboksene som omhandler stemmeretten, hvor en innehar generelle informasjon og to innehar ulike argumenter for og mot kvinnelig stemmerett. Spørsmålet knyttet til disse tekstboksene er «hvilke argumenter fra stemmerettsdebatten blir fremdeles brukt?».<sup>225</sup> Jeg vil argumentere for at dette treffer flere prinsipper for dybdeløring. Elevene får grundig informasjon om et konkret tema og de blir nødt til å bruke denne kunnskapen sammen med egne erfaringer for å kunne svare på spørsmålet og dermed også skape ny og varig kunnskap. En annen tekstboks med spørsmål til finner vi i kapitlet om utviklingen i Norge på midten av 1900-tallet, som tar for seg utviklingen av organisasjoner gjennom tekst

---

<sup>221</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 150, 289 og 426

<sup>222</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 96-99 og 108

<sup>223</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 114 og 144

<sup>224</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 118 og 124

<sup>225</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 134-135

og statistikk. I tillegg inneholder tekstboksen spørsmålet «hva kan være årsaken til den sterke veksten i antall organisasjoner særlig etter 1945?».<sup>226</sup> Her må elevene bruke det de har lært om realhistorien i læreboka til å svare på et spørsmål om utviklingen knyttet til et konkret tema i historien, noe som også gir bruk av prinsipper som er relevant for metoden.

### ***Oppsummering av læreboka***

Denne læreboka inneholder i stor grad beskrivende tekster, og selv om forfatteren skriver om noen konkrete hendelser, så gir ikke dette elevene en grundig innsikt som skaper en bedre forståelse for fortiden. Kun noen steder får elevene en bedre forståelse for hvordan fortiden var for de som levde da, et eksempel jeg nevner er knyttet til landssvikoppgjøret. Det store omfanget av oppgaver i læreboka gjør arbeidet med dem blir uoversiktlig og det blir vanskelig for elevene å orientere seg i dem. Likevel er det noen oppgaver som kan knyttes opp mot ulike punkter under dybdelæring. Noe jeg vil trekke fram ved læreboka er de blå tekstboksene, særlig de med egne spørsmål tilknyttet seg. Det er de som tydeligst kan knyttes opp mot metoden.

Bjørnsen skriver i innledningen at han ønsker å integrere Norsk historie i verdenshistorien, men jeg mener at dette gjøres i liten grad og kun i tekstene om norsk historie. Dersom dette hadde fått mer fokus kunne det gitt elevene en bedre forståelse av konkrete hendelser ved å se de i en sammenheng med resten av verden, noe som kunne gitt bruk av metoder som ligner dybdelæring.

Læreboka bruker altså i noen tilfeller slike metoder, særlig knyttet til konkrete temaer, å bruke det en har lært i nye situasjoner og i noen tilfeller å skaffe seg ny og varig kunnskap. Elevene får også noen spørsmål knyttet opp mot deres egen samtid, men likevel mangler det en del i form av bruk av vurdering av egen læring, oppgaver med elevene i fokus og oppgaver hvor elevene i større grad må tenke kritisk. Det mangler altså noe for at en skal kunne argumentere for stor bruk av metoder som ligner dybdelæring i denne læreboka.

I dette kapitlet har jeg sett på perioden 1970- og 80-tallet og gjennomgått to lærebøker fra den perioden. I læreboka fra 1977 er det en stor økning i bruk av metoder som ligner dybdelæring sammenlignet med de tidligere lærebøkene jeg har sett på. Dette gjelder også læreboka fra 1985, men her i noe mindre grad. Bakgrunnen til disse lærebøkene har vært store endringer i

---

<sup>226</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 400

skolesystemet og første nye læreplanen etter læreplanen som kom etter lov av 1935, noe som kan være deler av årsakene til en betydelig økt bruk av metoder som ligner dybdeløring.

## Kapittel 5 – perioden 1990-tallet og fram til i dag

Ved inngangen til denne tidsperioden var det blitt et større mangfold i Norge og økt mulighet til å reise ut av landet førte til nye impulser. Økt antall nasjonale TV-kanaler og en drastisk økning i bruk av internett gjorde også at Norge ble et mer globalisert land.<sup>227</sup> Hva det vil si å være norsk ble utfordret i denne perioden og vi kan se ut til å ha beveget oss mot et mer åpent samfunn hvor en skal kunne ha flere identiteter på samme tid og hvor enkeltindivider kan søke bort fra en kollektiv identitet og normalitet. Likevel ser det nå ut til at vi har et sett med kollektive institusjoner og et sett med grunnverdier som vi ønsker å fremme,<sup>228</sup> hvor skolen er et godt eksempel på en slik institusjon hvor disse verdiene integreres i formidlingen til elevene.

Ved inngangen til 1990-tallet var den videregående skole langt på vei i å realisere målene fra 1974, og Norge var et av de landene hvor videregående opplæring var best utbygd og hvor omtrent 95% av grunnskolens elever søkte seg inn i videregående skoler. De fantes en del betydelige mangler blant annet knyttet til en komplisert og uoversiktlig tilbudsstruktur og lange køer av søkende til videregående skole. De fleste av disse manglene var likevel kjente og godt debatterte.<sup>229</sup> I denne perioden kom Reform 94 som betegnes som den største enkeltstående endringen som har funnet sted i videregående opplæring. Selv om det har vært gjort mange endringer i ettertid, bruker man i dag fortsatt de samme strukturene og prinsippene som kom i 1994.<sup>230</sup> Reformen hadde som hovedmål å heve det allmenne kunnskaps- og kompetansenivået og å styrke elevens ansvar for egen læring og eget liv. Noen viktige sider ved denne reformen var allmenn rett til videregående skole med spesielle rettigheter for de som hadde krav på det, en forenkling av grunnstrukturen og endringer i innholdet med en forenklet læreplan i fagene og en forankring i en ny, generell læreplan.<sup>231</sup>

Deretter kom det en ny reform i 2006 som ble kalt kunnskapsløftet. Begrunnelsene for denne nye reformen var blant annet et samfunn i rask endring og økende internasjonalisering og digitalisering. I tillegg til et ønske om å møte en mer mangfoldig elevgruppe med bedre tilrettelegging for å gi alle best mulighet til å lykkes. Nasjonale myndigheter hadde også nå etter et tiår med vurderinger av reform 94 tilegnet seg nyttig informasjon for å vurdere

---

<sup>227</sup> Stugu, *Norsk historie ette 1905*, s. 286 og 291-292

<sup>228</sup> Stugu, *Norsk historie ette 1905*, s. 316

<sup>229</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 288

<sup>230</sup> Kunnskapsdepartementet, *Kvalifisert, forberedt, og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*, s. 36

<sup>231</sup> Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 299-300

tilstanden i opplæringen. Den nye reformen skulle ha klare nasjonale mål, men mindre detaljstyring for å gi skolene og lærerne større frihet til å tilpasse til lokale forhold og hver enkelt elev. Som navnet tilsier var også et kunnskapsløfte sentral i denne reformen, og dette ble gjort gjennom blant annet økt timeantall i fellesfag, utarbeidelse av fem grunnleggende ferdigheter som alle elever skal kunne og kompetansebaserte læreplaner.<sup>232</sup>

De siste årene har det vært en pågående debatt om bruk av dybdelæring i skolen, noe som kommer til å bli et sentral element i den nye læreplanen som kommer høsten 2020. Dette skriver jeg en del om i kapittel 2 som omhandler dybdelæring.

### ***Læreplanene: Reform 94 og Kunnskapsløftet 06***

Læreplanen for videregående fra 1996 etter lov av 1994 består av en generell del og en egen del for hver fag. For historiefaget er det en samlet læreplan for eldre og nyere historie. Den er delt inn i en innledende del, en del med mål, en del for vurdering og vedlegg for timetall og avsluttende vurdering. Den innledende delen forteller om ulike sider ved faget blant annet knyttet til at faget skal bidra til bruk av vitenskapelige tenkemåter og refleksjon over holdninger. Faget var også ment for å skape glede, interesse og engasjement hos elevene.<sup>233</sup>

Under målene er det først en del som omhandler både eldre og nyere historie og her finner vi en del mål som er relevant for dybdelæring. Blant annet er det flere mål som er knyttet opp mot å se sammenhenger, både mellom nåtid og fortid, men også ulike fenomener i fortiden som settes opp mot hverandre. I tillegg nevnes det at elevene skal ha kunnskap om lokale særpreg, som bidrar til arbeid med det konkrete. Elevene står også sentral i flere av læreplanmålene. De skal kunne jobbe selvstendig og de skal kunne ta ansvar for egen læring.<sup>234</sup> Alle disse er elementer som gir bruk av slike metoder.

I den andre delen av læreplanmålene er det egne bolker for målene for eldre og nyere historie og norsk- og verdenshistorien. De aller fleste av disse målene fokuserer på de lange linjene og bruker begreper som prosesser og endringer over tid,<sup>235</sup> noe som kan gjøre det vanskelig å få plass til metoder som ligner dybdelæring i undervisningen da det er mange elementer som skal være med. Likevel er det noen mål under bolken sentrale begreper og metoder som kan

---

<sup>232</sup> Kunnskapsdepartementet, *Kvalifisert, forberedt, og motivert*, s. 41-42

<sup>233</sup> Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, *Læreplan for videregående opplæring: eldre historie, nyere historie*, s. 1

<sup>234</sup> Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, *Læreplan for videregående opplæring: eldre historie, nyere historie*, s. 2

<sup>235</sup> Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, *Læreplan for videregående opplæring: eldre historie, nyere historie*, s. 3-5



knyttet opp mot metoden i noen grad. Dette gjelder målet om å granske og analysere historisk materiale, samt bruke det i eget arbeid og vurdere historiske framstillinger spørrende og kritisk.<sup>236</sup> De treffer prinsipper om å jobbe kritisk med kilder og bruke det en har lært i nye situasjoner eller sammenhenger.

Kunnskapsløftet fra 2006 består også av en generell del og en læreplan for hvert enkelt fag. I læreplanen for historie finner en først en innledende del med formålet med faget, forklaring av hovedområdene, timetall og hvordan de grunnleggende ferdighetene skal integreres i faget. Deretter kommer kompetansemålene, eldre historie for vg2 og nyere historie for vg3, og til sist en del om vurdering.<sup>237</sup>

Denne todelingen innebærer at læreplanen inneholder en del hvor kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges og en annen del hvor sentrale historiske fenomener og prosesser vektlegges.<sup>238</sup> Denne siste delen har ved de fleste av målene fokus på de lange linjene og bruker begreper som utviklingen av og historien til ulike historiske fenomener. Likevel er det noen mål som fokuserer på blant annet å sammenligne ulike fenomener eller å vurdere historiske hendelser fra ulike vinkler.<sup>239</sup> Noe som gjør at en får jobbet grundigere med temaene og som derfor også kan være relevant for dybdeløring.

Den andre delen, historieforståelse og metoder, kan i større grad knyttes til metoden. For eldre historie nevnes blant annet kritisk bruk av kilder og presentasjon av en konkret historisk person som skal settes inn i egen samtid.<sup>240</sup> Disse nevnes også for nyere historie, i tillegg til blant annet et mål hvor elevene må jobbe selvstendig med å utarbeide egne spørsmål til en problemorientert framstilling og et annet mål hvor eleven må vurdere flere ulike kilder av samme historiske hendelse.<sup>241</sup> Alle disse er læreplanmål som innehar relevante prinsipper.

## ***1994- Norge 2***

Denne læreboka ble gitt ut i 1994 og da var boka redigert to ganger etter første utgivelse i 1984, noe som betyr at denne utgavene ble utgitt samme år som reform 94 kom og to år før læreplanen ble ferdigstilt. Diskusjonen i forkant har nok likevel vært relevant for denne

---

<sup>236</sup> Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, *Læreplan for videregående opplæring: eldre historie, nyere historie*, s. 4 og 6

<sup>237</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, s. 2-8

<sup>238</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, s. 2

<sup>239</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, s. 4-5

<sup>240</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, s. 4

<sup>241</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, S. 5

læreboka. Forfatterne foretok også en omfattende undersøkelse før denne utgaven ble utgitt og mottok råd fra mange ulike hold for å skape en bedre lærebok.<sup>242</sup> Læreboka har fire forfattere med hovedansvar for ulike tidsperioder. Historiker Terje Emblem har ansvar fram til 1905. Historiker og tidligere lærer Ivar Libæk, som har vært medforfatter på mange ulike historiske fagbøker og læreverk,<sup>243</sup> skriver om jordbruk, fikse og motkulturene i denne perioden. Historiker Tore Syvertsen har hatt ansvaret for perioden 1905-1940. Medforfatter Øivind Stenersen har hovedfag i historie, er tidligere lektor og har vært medforfatter på flere ulike lærebøker.<sup>244</sup> Stenersen har skrevet delen om forsvars og utenrikspolitikk i mellomkrigstiden og fra 1940 til lærebokas samtid.<sup>245</sup>

Forordet i denne læreboka inneholder lite informasjon om hvilke læringsmetoder de har valgt å bruke, annet enn at de sier at «framstillingene i læreboken tilfredsstillende de krav til basiskunnskaper som læreplanen krever».<sup>246</sup> Ellers skriver de en del om hvilke endringer de har valgt å gjøre med det historiske innholdet i boka, og at det finnes en ressursperm for lærere i tillegg til læreboka. Denne inneholder kilder og bakgrunnsstoff som kan utfylle innholdet i læreboka. Forfatterne oppfordrer også lærerne til å supplere kildene i permen med lokalhistoriske kilder.<sup>247</sup> Dette er absolutt en oppfordring til å arbeide med metoder som ligner dybdelæring, da arbeid med lokalhistorie gir konkret informasjon og kan brukes til å gi elevene en bedre forståelse for sammenhengene i fortiden og hvordan det var å leve da.

### ***Gjennomgang av læreboka***

Kapitlene starter med en tidslinje med de viktigste hendelsene fra perioden, som gir elevene en kort oppsummering av det viktigste fra kapitlet som kommer. De aller fleste teksten i læreboka er beskrivende, men noen steder har forfatterne valgt å skrive om mer konkrete hendelser. Blant annet får unionsoppløsningen et eget kapittel. Boka har også en del tekstbokser og statistikker som gir mer konkret informasjon om historiske temaer. Spørsmålene i boka er plassert bakerst i kapitlene og, lik den forrige læreboka, har denne læreboka mange spørsmål. Oftest mellom 30 og 45 spørsmål. Forfatterne har likevel her valgt å dele spørsmålene inn i to kategorier, repetisjonsspørsmål og arbeidsspørsmål. De siste,

---

<sup>242</sup> Emblem m. f., *Norge 2*, s. 7

<sup>243</sup> Cappelen Damm, Ivar Libæk (<https://www.cappelendamm.no/forfattere/lvar%20Lib%C3%A6k-scid:1273>)

<sup>244</sup> Cappelen Damm, Øivind Stenersen (<https://www.cappelendamm.no/forfattere/%C3%98ivind%20Stenersen-scid:1965>)

<sup>245</sup> Emblem m. f., *Norge 2*, s. 7

<sup>246</sup> Emblem m. f., *Norge 2*, s. 7

<sup>247</sup> Emblem m. f., *Norge 2*, s. 7

spørsmål som gjør at elevene i større grad må reflektere og bruke egne kunnskaper for å kunne formulere svar.

Det første kapitlet i læreboka omhandler ulike sider ved samfunnet på slutten av 1800-tallet, særlig de ulike næringene får en del fokus.<sup>248</sup> Det er mange ulike hendelser som nevnes her uten at forfatteren utbroderer noe særlig om noen av dem. Kapittel to omhandler politikken i omtrent samme periode. Også her er det flere ulike hendelser som nevnes, men det virker som om forfatterne har gjort noen bevisste valg for å begrense omfanget slik at noen hendelser får mer plass. Blant annet blir motkulturene og kvinnenenes vei mot likestilling satt i fokus, men også mer konkrete hendelser som prostitusjon får et eget avsnitt.<sup>249</sup> Altså skriver forfatterne noe mer om konkrete hendelser her, men temaene i tekstene behandles i stor grad overfladisk.

I kapittel tre er fokuset på en konkret hendelse, nemlig unionsoppløsningen i 1905 og det som skjedde fram mot den. Kapitlet er nokså kort med syv sider, men får belyst en konkret sak fra ulike sider godt.<sup>250</sup> Teksten er likevel beskrivende og drøfter ikke de ulike forholdene nærmere. Det er også få spørsmål i kategorien arbeidsoppgaver, men et av de forsøker å få elevene til å drøfte noe ved saken ved å spørre om hvordan det parlamentariske styresettet kom til å undergrave unionsfelleskapet.<sup>251</sup> Selv om kapitlet ikke forklarer hvorfor denne hendelsen var viktig i samtiden, mener jeg likevel at den har noe sammenfallende med dagens begrep dybdeløring gjennom at den fokuserer på et såpass konkret tema.

Neste kapittel omhandler Norge fra 1905 til og med første verdenskrig. Kapitlet heter 'det nye Norge', enda en form av 'den nye arbeidsdagen', som også er et begrep boka bruker. Som nevnt ovenfor var det Wyller som skrev om at Christian Michelsen brukte dette sitatet om Norge etter 1905.<sup>252</sup> Ulike sider ved det norske samfunnet før krigen nevnes overfladisk i læreboka og krigen skrives om over seks sider, en nokså kort gjennomgang altså.<sup>253</sup>

Mellomkrigstiden samles i et langt kapittel på omtrent 35 sider. Her fokuseres det i hovedsak på de store strømmingene i samfunnet og ulike sider av samfunnsutviklingen nevnes kort.<sup>254</sup> Noen konkrete hendelser blir likevel skrevet mer utbroderende om. For eksempel fokuserer forfatterne på minoritetspolitikken i Norge særlig ovenfor samer og jøder<sup>255</sup> og ulike sider ved

---

<sup>248</sup> Emblem og Libæk, *Norge 2*, s. 10-37

<sup>249</sup> Emblem og Libæk, *Norge 2*, s. 42-47

<sup>250</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 74-81

<sup>251</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 81

<sup>252</sup> Wyller, *Christian Michelsen. Politikeren*, s. 140

<sup>253</sup> Emblem og Syvertsen, *Norge 2*, s. 84-97

<sup>254</sup> Syvertsen og Stenersen, *Norge 2*, s. 100-135

<sup>255</sup> Syvertsen, *Norge 2*, s. 110-113

arbeiderbevegelsen.<sup>256</sup> Disse teksten er som de tidligere tekstene i hovedsak beskrivende, selv om de fokuserer noe mer grundig på hendelsene. Dette fokuset på enkelthendelser gjør at de likevel møter et prinsippene.

Som kapitlet, som omhandler andre verdenskrig, er beskrivende slik de tidligere kapitlene og har vært. Forfatteren har valgt å ta med noen temaer, blant annet om hjemmefronten og hverdagslivet, som skaper en grundigere forståelse for ulike sider ved denne perioden.<sup>257</sup>

Dette møter prinsippet om å gi elevene en bedre forståelse for temaene de jobber med, men her gjøres dette på et på et overfladisk nivå uten å utbrodere. Det neste kapitlet er et langt kapittel om perioden etter andre verdenskrig fram til 1970-tallet på over 40 sider. Også her er det de store politiske strømningene og de lange linjene i historien som blir prioritert.<sup>258</sup> Altså lite som kan knyttes opp mot dybdelæring. Det siste kapitlet er svært likt de forrige kapitlene med hovedfokus på lange linjer i historien, men også her, som flere steder tidligere, nevnes noen konkrete hendelser. Forfatteren velger å stoppe opp ved blant annet minoritetsgrupper i samfunnet og kvinnekampen.<sup>259</sup>

### **Oppgaver**

Som nevnt er det en omfattende mengde med spørsmål i denne læreboka og en god del av dem er repetisjonsspørsmål til teksten. Likevel er det noen spørsmål som på ulike måter gjør at elevene får jobbet litt grundigere med de historiske hendelsene. Mange av disse oppgaven omhandler konkrete hendelser eller personer, som for eksempel oppgavene knyttet til unionsoppløsningen som belyser flere ulike sider ved saken.<sup>260</sup> Andre oppgaver kan knyttes opp mot konkrete punkter under dybdelæring.

For eksempel er det noen oppgaver som knytter historiske hendelser opp mot elevenes egen samtid. For eksempel blir elevene i et spørsmål spurt om etikken ved bekjempelse av spedalskhet og om det finnes eksempler på lignende hendelser innen medisin eller annen vitenskap i elevenes egne samtid.<sup>261</sup> I et annet blir de spurt om hvilken rolle kongen hadde på slutten av 1800-tallet sammenlignet med kongen i elevenes samtid.<sup>262</sup> Enda et spørsmål ber elevene om å se på innvandringspolitikken i deres tid og sammenligne den med den som var i

---

<sup>256</sup> Syvertsen, *Norge 2*, s. 120-129

<sup>257</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 140-161

<sup>258</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 164-208

<sup>259</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 214-247

<sup>260</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 81

<sup>261</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 39

<sup>262</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 71

mellomkrigstiden.<sup>263</sup> Slike oppgaver mener jeg er med på å skape en motivasjon hos elevene som videre kan føre til bedre læring. Ved å sammenligne på en slik måte får elevene også en grundigere forståelse for fortiden, samtidig som de er nødt til å bruke det de har lært om fortiden i nye situasjoner og dermed får en mer varig forståelse av disse hendelsene. Begge deler elementer som gir bruk av slike metoder.

Forfatterne er også opptatt av å knytte en del spørsmål opp mot lokalhistorien til elevene. Dette gjøres gjennom å stille spørsmål om hvordan situasjonen var i lokalsamfunnet knyttet til tekster om lengre linjer i historien. Et eksempel på et slikt spørsmål finner en i kapitlet om næringer på slutten av 1800-tallet hvor elevene blir spurt om hvilke næringer som var dominerende i deres lokalsamfunn i samme tidsperiode.<sup>264</sup> Elevene får også et spørsmål om hvordan nedgangstidene i mellomkrigstiden rammet deres eget lokalsamfunn.<sup>265</sup> Flere av spørsmålene fra kapitlet om andre verdenskrig knytter også ulike temaer fra krigen opp mot lokalhistorien, blant annet lokal krigshistorie og fysiske minner.<sup>266</sup> Bruk av lokalhistorie er en metode som er svært relevant å knytte opp mot dybdelæring fordi den gjør at elevene må jobbe med konkrete hendelser knyttet til et spesielt sted. Da brukes ofte denne kunnskapen til å skape en forståelse for lengre linjer i historien. I denne læreboka gjøres dette litt annerledes ved at elevene først leser en tekst om de lange linjene og deretter jobber med lokalhistorien innenfor samme tema, men dette gjør likevel at en får brukt det en har lært i en ny sammenheng.

Noen av spørsmålene blir også knyttet opp mot elevene og deres egen historie. Elevene blir blant annet spurt om de selv har hatt familie som har utvandret på slutten av 1800-tallet, hvor og hvorfor de dro, og om eleven selv har kontakt med etterkommerne.<sup>267</sup> Også her er flere av spørsmålene i kapitlet om andre verdenskrig relevante, både knyttet til å intervju familie om krigen og å ta med gjenstander fra krigen på skolen.<sup>268</sup> Jeg tenker også her at motivasjonen er en viktig faktor som kan bidra til bedre læring. I tillegg er dette en oppgave hvor elevene selv står i særlig fokus og får mulighet til å grave i historien på egenhånd, noe som gir bruk av slike metoder.

---

<sup>263</sup> Syvertsen, *Norge 2*, s. 136

<sup>264</sup> Emblem, *Norge 2*, S. 39

<sup>265</sup> Syvertsen, *Norge 2*, s. 136

<sup>266</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 161

<sup>267</sup> Emblem, *Norge 2*, s. 39

<sup>268</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 161

### **Informasjonsbokser**

I denne læreboka finner vi også tekstbokser som gir mer informasjon om konkrete hendelser. Dette kan vært tekster om kjente personer som for eksempel Fritjof Nansen og Einar Gerhardsen.<sup>269</sup> Andre bokser fokuserer på hendelser som for eksempel kampen om brennevinet eller synkingen av Blücher.<sup>270</sup> Tekstboksene i seg selv gir bruk av metoder som ligner dybdelæring fordi de omhandler konkrete historiske hendelser. De tekstboksene som også har egne spørsmål bruker slike metoder i større grad fordi elevene også må reflektere over innholdet.

Noen av tekstboksene har også et tema som gjør at man får en bedre forståelse av hvordan det var å leve i den historiske perioden. Blant annet er det en som tar for seg prevensjon og abort på begynnelsen av 1900-tallet. Her får elevene en grundig forståelse av hvordan det var å leve for kvinner i denne perioden knyttet til akkurat dette temaet.<sup>271</sup> I en annen boks har forfatteren tatt med et intervju med en innvanderer fra Pakistan som blir spurt om hvordan det er å leve i Norge og som forteller at han føler seg fremmed i sitt nye land.<sup>272</sup> Dette intervjuet skaper en bedre forståelse for hvordan det var for de første innvandrerene som kom til Norge. Tekstene treffer derfor et viktig prinsipp gjennom at de bruker konkrete hendelser eller enkeltpersoner for at elevene skal utvikle kunnskap og varig og bedre forståelse for fortiden.

### **Ressursperm**

Som nevnt, finnes det også en ressursperm knyttet til denne læreboka. Denne er ment som en støtte til lærerne for å supplere stoffet i læreboka. Forfatterne forklarer i forordet at den i hovedsak er delt opp etter kapitlene i boka hvor de forklarer hvordan kapitlet er bygd opp og kommer med forslag til arbeidsoppgaver og hovedpoenger lærerne kan ta med. De har også tatt med kilder og bakgrunnsstoff med arbeidsoppgaver som lærerne kan bruke. I tillegg til disse kapitlene er det et eget kapittel med et prosjekt som går i dybden på temaet nasjonalisme og bakerst en liste over filmer, videoer og lysbilder som også kan brukes i undervisningen. Igjen poengterer forfatterne at bruk av lokalhistorie, som jeg har argumenter for at er en metode som kan knyttes til dybdelæring, også er et fint supplement i undervisningen.<sup>273</sup>

Jeg velger å fokusere på et av kapitlene, 'Norge i krig', for å vise hvordan ressurspermen er bygd opp. Kapitlet starter med punkter om hvordan teksten i læreboka er bygd opp, punkter

---

<sup>269</sup> Emblem m.f., *Norge 2*, s. 80 og s. 176

<sup>270</sup> Emblem m.f., *Norge 2*, s. 117 og 140

<sup>271</sup> Syvertsen, *Norge 2*, s. 122

<sup>272</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 228

<sup>273</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, forord

med forslag til hovedpoenger og punkter med mulige arbeidsmåter og kilder til perioden. I tillegg er det sist i kapitlet et sammendrag av perioden. Det mest interessante er likevel alle tekstene mellom. Her det utdrag fra kilder og andre tekster med spørsmål til, noen er svært kort og andre over noen sider.<sup>274</sup>

Dette er tekster med et bestemt tema som kan gi elevene dybdelæring på flere områder, særlig knyttet til at de lærer om konkret historiske hendelser eller enkeltpersoner. Noen eksempler på tekster er Quislings radiotale fra 9. april 1940, jødeforfølgelser i Norge under krigen og intervjuer med «tyskerjenter».<sup>275</sup> De fleste oppgavene til tekstene en finner i dette kapitlet er oppgaver som gjør at elevene må jobbe grundig med tekstene, og noen av dem bruker også prinsipper fra metoden. En oppgave ber elevene sammenligne to ulike tekster om samme tema og se på hvordan disse er ulike<sup>276</sup> og flere oppgaver ber elevene om å vurdere troverdigheten til kilden de leser.<sup>277</sup> Dette er spørsmål som gjør at eleven får jobbet selvstendig og kritisk med kildene, et viktig prinsipp. Andre oppgaver ber elevene om å knytte noen av disse tekstene opp mot den øvrige historien gjennom å lese oppslagsverk eller lærebøkene.<sup>278</sup> Dette gjør at elevene får knyttet disse tekstene opp mot den øvrige historien, altså de får brukt kunnskapen sin i nye situasjoner, noe som også er viktig for dybdelæring. Dette er eksempler som gjør at jeg mener at denne ressurspermen er et godt supplement som bidrar til mer bruk av metoden i undervisningen.

### ***Oppsummering av læreboka***

Denne læreboka inneholder i stor grad tekster som er overfladiske og beskrivende og det bare noen steder forfatterne velger å stoppe opp ved konkrete historiske hendelser. Likevel har læreboka flere andre elementer som er mer relevant og knytte opp mot dybdelæring. Noen av tekstboksen kan knyttes opp mot ulike prinsipper fra metoden. Blant spørsmålene finner vi også en god del gode formuleringer som gjør dem relevante å sammenligne med dybdelæring. Det mest relevante for metoden er likevel ressurspermen som forfatterne har valgt å lage i tillegg til læreboka. Her er det fokus på enkelthendelser og spørsmålene kan på flere områder knyttes opp mot prinsippene.

Gjennom disse tekstboksene og ressurspermen er det nok prinsippet om det å jobbe med konkrete temaer og historiske personer som oftest forekommer. Gjennom ulike spørsmål

---

<sup>274</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, «Norge i krig»

<sup>275</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, «Norge i krig»

<sup>276</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, Kopieringsorginal 6.5 og 6.6

<sup>277</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, Kopieringsorginal 6.11 og 6.14

<sup>278</sup> Emblem m. f., *Ressursperm Norge 2*, Kopieringsorginal 6.1 og 6.7

treffer forfatterne likevel også i noen grad punkter som utvikling av kunnskap og varig forståelse, bruk av det en har lært i nye situasjoner og kritisk arbeid med kilder. Likevel er det noe som mangler og da særlig knyttet til at elevene skal få stå i fokus gjennom refleksjon over egen læring og selvstendig arbeid.

Ut fra forordet virker det ikke som forfatterne har noe mål om å bruke metoder som ligner dybdelæring, utover at de oppfordrer lærerne til å bruke lokalhistorie. Dette ser vi også gjennom tekstene i læreboka som er beskrivende og det at de har med mange repetisjonsspørsmål til teksten. Likevel har de med en del elementer som i noen grad gjør at læreboka kan sies å bruke noen metoder som ligner dybdelæring.

### **2008 - Tidslinjer 2**

Dette er første utgave av *Tidslinjer 2* og den ble utgitt i 2008 og blir dermed relevant for læreplanen etter kunnskapsløftet fra 2006. Den tar for seg Norges- verdenshistorien fra omtrent 1750 av, men jeg skal kun fokusere på de kapitlene som omhandler norsk historie. Denne læreboka har syv forfattere som har samarbeidet om innholdet. De har alle relevant erfaring innenfor historie og/eller pedagogikk. Ole Kristian Grimnes er professor i historie og har vært ledene innfor norsk okkupasjonsforskning.<sup>279</sup> Andreas Øhren er utdannet lektor og har arbeidet i grunnskolen, på videregående og på universitetsnivå, i tillegg har han skrevet populærvitenskapelige bøker og artikler.<sup>280</sup> Tore Linné Eriksen er professor i historie og har særlig jobbet med globalhistorie og utviklingsstudier, og har skrevet en rekke lærebøker og fagbøker knytte til dette.<sup>281</sup> Blant annet er han medforfatter på *Fortid og Samtid* som jeg har med som representant for 1970-tallet. Den fjerde forfatteren, Herdis Wiik har hovedfag i historie og arbeider som lektor i videregående skole. Egil Ertresvaag er førsteamanuensis i historie og driver med historiefaglig produksjon og historiefremidling gjennom blant annet utvikling av ulike læremidler i historiefaget.<sup>282</sup> Jørgen Eliassen underviste på videregående i blant annet historie og hadde lang erfaring fra skoleseksjonen.<sup>283</sup> Lene Skovholt har hovedfag i historie og jobber som lektor i videregående skole, men har lang erfaring innenfor ulike felt blant annet knyttet til arbeid med lokalhistoriske bøker og den kulturelle skolesekken.<sup>284</sup>

---

<sup>279</sup> Aschehoug, Kristian Grimnes ([https://aschehoug.no/Ole-Kristian\\_Grimnes2](https://aschehoug.no/Ole-Kristian_Grimnes2))

<sup>280</sup> Aschehoug, Andreas Øhren ([https://aschehoug.no/Andreas\\_ohren](https://aschehoug.no/Andreas_ohren))

<sup>281</sup> Aschehoug, Tore Linné Eriksen ([https://aschehoug.no/Tore-Linne\\_Eriksen](https://aschehoug.no/Tore-Linne_Eriksen))

<sup>282</sup> Aschehoug, Egil Ertresvaag ([https://aschehoug.no/Egil\\_Ertresvaag](https://aschehoug.no/Egil_Ertresvaag))

<sup>283</sup> Aschehoug, Jørgen Eliassen ([https://aschehoug.no/Jorgen\\_Eliassen](https://aschehoug.no/Jorgen_Eliassen))

<sup>284</sup> Aschehoug, Lene Skovholt ([https://aschehoug.no/Lene\\_Skovholt](https://aschehoug.no/Lene_Skovholt))



I forordet av denne læreboka begynner forfatterne med å poengterer at det foreligger en del utfordringer med å samle hele historien på et visst antall sider. Videre skriver de at de har som mål å framstille historien bredt og vise de store sammenhengene og utviklingstrekkene, i tillegg til at de har måttet begrense detaljene. Likevel skriver de at hvert kapittel starter med en enkeltperson eller -hendelse som kan settes i sammenheng med resten av kapitlet, og at de avslutter kapitlet med å aktualisere eller problematisere et emne fra kapitlet. Læreboka har også fire bolker knyttet til historieforståelse og metoder hvor de har valgt å bruke enkelthendelser som knagger for den den øvrige historien.<sup>285</sup> Noe som betyr at de bruker det konkrete til å skape en forståelse for de lange linjene.

Denne læreboka har altså bredden i hovedfokus, men med noe fokus også på enkelthendelser. Forfatterne skriver at målet med læreboka er å bidra til kritisk tenking og historisk bevissthet, og at eleven skal se på faget med glede og entusiasme.<sup>286</sup> Noe som også er viktig for dybdelæringa. Innholdsfortegnelsen viser i samsvar med forordet fra forfatterne at det er mange temaer som skal gjennomgås.<sup>287</sup>

### ***Gjennomgang av læreboka***

Jeg skal først se på hovedtekstene i kapitlene om Norge i læreboka, deretter tar jeg for meg nærbildene, perspektivene og metodedelene i egne delkapitler. Alle hovedtekstene starter med en tidslinje med de viktigste hendelsene i kapitlet og en kort, uthevet tekst, som sammen sier noe om hva kapitlet inneholder. Spørsmålene til læreboka er plassert sist i kapitlene i bolker. De er delt inn i to kategorier, som i forrige lærebok, en bolke med repetisjonsspørsmål og en bolke med arbeidsoppgaver. De siste er spørsmål som ofte stiller større krav til elevene fordi de krever at en jobbe mer inngående med historien. I denne læreboka er det mellom 13-16 spørsmål til hvert kapittel og kun mellom 3-5 arbeidsoppgaver.

Det første kapitlet som er relevant for norsk historie er kapittel tre som omhandler det førindustrielle Norge. Her får elevene en nokså overfladisk gjennomgang av befolkningsvekst, ulike næringer og ulike sosiale klasser. Forfatterne nevner ingen konkrete hendelser eller personer i selve gjennomgangen.<sup>288</sup> Kapittel fire omhandler perioden opp mot 1814, hendelsene dette året og den første tiden i union med Sverige. Hendelsene fra 1814 forklares

---

<sup>285</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 3

<sup>286</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 4

<sup>287</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 5-8

<sup>288</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 58-67

nøye, og flere viktige personer nevnes. Likevel er det kun en gjennomgang av hendelser og det stoppes ikke opp ved noe som utbroderes mer.<sup>289</sup>

I neste epoke omhandler kapittel åtte Norge og moderniseringen landet gjennomgikk på 1800-tallet. Her ser forfatterne på industrialiseringen, kommunikasjonsutbygging, endringer i jordbruket og flytting.<sup>290</sup> Ingen steder i hovedteksten stopper forfatterne opp ved enkelthendelser for å forklare nærmere. Kapittel ni omhandler samme periode, men her tar forfatterne for seg politikken. Noen nokså konkrete hendelser får noe plass i dette kapitlet som for eksempel nasjonalismen, utdanning og unionsoppløsningen som beskrives over fem sider.<sup>291</sup> Likevel skriver forfatterne tekstene på en slik måte at de er beskrivende uten noen grundigere forklaringer, som ville gjort tekstene mer relevant for dybdeløring.

Videre er det neste kapitlet som er relevant for Norge kapittel 14. Det omhandler første verdenskrig og mellomkrigstiden og her er det mange hendelser som skal få plass på tolv sider. Hovedfokuset er på politiske og økonomiske hendelser, blant annet har forfatterne valgt å skrive to sider om utenrikspolitikken på 1930-tallet, men de har også fått plass til å skrive litt om hverdagslivet. Og både arbeiderbevegelsen og kvinneforeninger blir nevnt.<sup>292</sup> Likevel er det også her kun beskrivende tekster i kapitlet og forfatterne gir ingen grundigere forklaring av enkelthendelser fra tidsperioden, en metode som ville vært i tråd med dybdeløring. Andre verdenskrig får et eget kapittel over 14 sider, men her er det mye forfatterne har ønsket å få med. Dette gjør at noen konkrete hendelser får plass i kapitlet, men det er likevel preget av en beskrivende gjennomgang av perioden som ikke videre bidrar til bruk av slike metoder.<sup>293</sup>

De to siste kapitlene i læreboka som er relevant for norsk historie omhandler perioden etter andre verdenskrig. Kapittel 20 tar for seg den første perioden med gjenoppbygging og framveksten av velferdsstaten i fokus og kapittel 21 omhandler perioden fra slutten av 1960-tallet og de store endringene som skjedde i landet. I det første kapitlet av disse to er det de lange linjene som får hovedfokus, men noe konkret nevnes som for eksempel Kings Bay-saken og den nye ungdomskulturen.<sup>294</sup> I det andre nevnes en del mer konkret hendelser som

---

<sup>289</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 72-85

<sup>290</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 152-163

<sup>291</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 168-183

<sup>292</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 268-279

<sup>293</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 284-297

<sup>294</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 394-407

nye familiemønster, samene og om Norge skulle bli en del av EU.<sup>295</sup> Likevel er dette også en gjennomgang av historien med beskrivende tekster i fokus.

### **Nærbilder**

Nærbildene i begynnelsen av kapitlene om Norgeshistorien har i varierende grad bruk av metoder som ligner dybdelæring. Noen av tekstene er i stor grad kun en generell gjennomgang av temaet de har valgt å fokusere på, dette gjelder blant annet et nærbilde som ser på spredningen av kolera i Norge med et nokså generelt fokus<sup>296</sup> og teksten om de nye drabantbyene i Oslo etter andre verdenskrig.<sup>297</sup> Kildene nærbildene er hentet fra legges ved, noe som kan bidra til en bevissthet hos elevene. Likevel stilles det ingen spørsmål knyttet til kilden eller innholdet i dem, noe som gjør at elevene ikke får reflektert over teksten og dermed blir også tilknytningen til dybdelæring noe svakere.

Noen nærbilder er i større grad relevant å undersøke i sammenheng med metoden. Et av disse er et nærbildet som viser konsekvensene den dansk-norske innblanding i napoleonskrigen hadde for en enkelt person som satt i fengsel hos britene under krigen.<sup>298</sup> Et annet nærbilde fra andre verdenskrig viser hvordan det var å sitte i fangenskap i Norge under krigen gjennom en dagbok som ble skrevet i fengsel. Hvor han blant annet skriver om hvordan man ikke må glemme alle som gjorde motstand og dermed ble satt i fengsel og torturert.<sup>299</sup> Et siste nærbilde, som også bruker enkeltpersoner i framstillingen, forteller om hvordan ulike klasser ble behandlet på slutten av 1800-tallet gjennom perspektivet til en 15 år gammel jente. Teksten forteller om en hendelse hvor hun ble voldtatt og følgene som kom av dette, særlig med bakgrunn i at hun var fra en lavere klasse.<sup>300</sup> Tekstene fokuserer på et menneske og gjennom dem får elevene et bedre innblikk i hvordan livet var i den historiske perioden de levde. Å knytte konkrete hendelser eller personer opp mot realhistorien er viktige prinsipper fra dybdelæringa, noe som gjør disse tekstene relevant å se i sammenheng med metoden.

Likevel er det også flere nærbilde, som jeg nevnte ovenfor, som mangler en del elementer for å kunne si at de bruker slike metoder. Et av disse er et nærbilde hvor forfatterne mangler nyansering i sin framstilling av hendelsen. Dette er et utdrag fra et brev skrevet av en som nettopp er kommet til Amerika. I dette brevet skrives det om overflod og lykke,<sup>301</sup> noe som er

---

<sup>295</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 412-429

<sup>296</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 56-57

<sup>297</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 392

<sup>298</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 70-71

<sup>299</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 282-283

<sup>300</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 166-167

<sup>301</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 150-151

en ensidig framstilling som heller ikke nyansere i den øvrige teksten eller blir stilt spørsmål til. Så mye som en fjerdedel av utvandrerne til USA dro tilbake til Norge, oftest grunnet skuffelse eller hjemlengsel. Historiker Jan Eivind Myhre har vist hvordan de som forble i USA ofte opplevde mye slit og mange skuffelser før de greide å etablere seg.<sup>302</sup> Tekste har altså noen viktige mangler som gjør at man ikke får en grundigere og mer nyansert forståelse for fortiden.

### ***Perspektiver***

Perspektivene i slutten av kapitlene skal, som jeg nevnte innledningsvis, aktualisere eller problematisere et emne.<sup>303</sup> I noen av disse tekstene skaper forfatterne også en tilknytningen mellom nåtid og fortid. En slik framstilling gir elevene en bedre forståelse for fortiden gjennom at de ser sammenhenger og får arbeidet grundigere med stoffet, noe som er elementer som er relevant for dybdeløring. Dette gjøres likevel bare i enkelte av perspektivene.

Et perspektiv som jeg mener ikke bruker slike metoder tar for seg den samiske historien fra 1800-tallet av og fram til i dag. Dette er en spesifikk historie og enkelthendelser som Kautokeino-opprøret nevnes, men likevel er det i stor grad kun en gjennomgang av historien som står i fokus. Teksten har også et spørsmål til seg som omhandler innvandrere i dag og hva elevene tenker om deres oppløring i norsk og eget morsmål.<sup>304</sup> Jeg mener likevel at dette ikke bidrar til bruk av lignende metoder fordi det ikke setter spørsmålet i sammenheng med den historiske teksten, noe som gjør at elevene ikke får økt historisk kunnskap.

Likevel er det noen perspektiver i denne læreboka som er relevante å se på i sammenheng med dybdeløring, hvor metoder som knytter nåtiden opp mot fortiden brukes. Blant annet handler det første perspektivet om Malthus og hans teori om befolkningsutvikling. Videre i teksten kommer det en beskrivelse av utviklingen som viser hvorfor han tok feil og til sist en tekst som knytter dette historiske perspektivet opp mot dagens situasjon.<sup>305</sup> Det å knytte en såpass konkrete historisk tekst opp mot nåtiden treffer flere prinsipper fra metoden. Både det at det er en konkret hendelse og at en bruker teksten i en ny sammenheng, i tillegg til at elevene nok får en mer varig forståelse gjennom en slik forkløring.

---

<sup>302</sup> Myhre, *Norsk historie 1814-1905*, s. 245

<sup>303</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 3

<sup>304</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 184-185

<sup>305</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 68-69

Et annet perspektiv tar for seg ulike sider ved landssvikoppgjøret og diskutere om det var riktige avgjørelser som ble tatt. Elevene får også et spørsmål om det er riktig å forsones seg med mennesker som har gjort overgrep mot fellesskapet i fortida.<sup>306</sup> Denne teksten tar for seg konkrete hendelser fra etterkrigstida som på en fin måte nyanserer bildet av historien og gir elevene en grundigere forståelse for perioden. Spørsmålet gjør også at elevene må diskutere hendelsene ut fra dagens perspektiv og dermed nyansere bildet noe. Jeg mener at dette er bruk av metoder som er i tråd med dybdelæring.

Et siste perspektivene som jeg mener er relevant og nevne tar for seg grupper som ikke blir framstilt i realhistorien etter andre verdenskrig. Denne teksten gir et godt bilde av ulike grupper som ikke blir behandlet riktig eller grupper som ikke har noe talerør i perioden hvor TV og radio kun bestod av en kanal. Eksempler her er tatere, funksjonshemmede og venstreradikale. I tillegg får elevene spørsmål hvor de må diskutere hvorfor denne perioden på tross av dette blir skildret harmonisk og hvilket inntrykk de selv har av perioden.<sup>307</sup> Denne teksten bruker konkrete grupper til å skape et grundigere bilde av fortiden, og i tillegg må elevene jobbe selvstendig med å skape seg en forståelse for fortiden. Derfor mener jeg at denne teksten også er i tråd med flere sider ved dybdelæring.

### ***Historiebevissthet og metoder***

Å formidle historiebevissthet er integrert i læreplanen fra 2006,<sup>308</sup> noe som er årsaken til at dette også er en del av denne læreboka. Forfatterne har valgt å sette opp egne kapitler som omhandler dette og bruker oppgaver og tekster med konkrete hendelser eller personer til å skape historiebevissthet hos elevene. Lærerne har laget omfattende oppgaver i disse kapitlene som i noen sammenhenger treffer flere ulike prinsipper. Jeg har derfor valgt å ta med denne delen av læreboka, selv om tekstene og oppgavene ikke kun omhandler den norske historien. Det vil derfor nedenfor komme noen eksempler fra verdenshistorien for å illustrere hvordan forfatterne bruker slike metoder i disse delene av læreboka. Kapitlene har omfattende oppgaver hvor noen tar utgangspunkt i hovedtekstene, mens andre har et konkret fokus gjerne med kilder til. Fokus på enkelthendelser er et av prinsippene, men forfatterne treffer også andre prinsipper ved noen av oppgavene eller deler av dem.

En oppgave ber elevene om å lese ulike syn på industrialiseringen, som i seg selv er en utbrodering, og vurdere disse som historiske kilder og forklare hva disse sier om de sosiale

---

<sup>306</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 298-299

<sup>307</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 408-409

<sup>308</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie: fellesfag I studieforberedende utdanningsprogram*, s. 4-5

forholdene i England under industrialiseringen. De blir også bedt om å bruke den øvrige teksten om industrialiseringen i arbeidet.<sup>309</sup> Dette gjør at eleven får brukt det de har lært i en ny situasjon og et slikt grundig arbeid gjør nok også at de får bedre og mer varig kunnskap om temaet. I tillegg får de mulighet til å vurdere kilder som historisk materiale og hvilken troverdighet de har.

En annen oppgave ber elevene om å velge seg et geografisk område de finner i teksten om imperialismen og dermed gjøre en problemorientert undersøkelse av hvordan imperialismen var i dette området.<sup>310</sup> Her må eleven ta i bruk det de allerede kan om temaet, de må nyttiggjøre seg av teksten som problemorientert undersøkelse<sup>311</sup> og de må videre skaffe seg mer kunnskap om temaet. Dette arbeidet treffer flere punkter som er relevant for dybdelæring. For det første står eleven i fokus gjennom at de får velge vinkling selv og gjennom at de selv må arbeide kritisk med oppgaven de velger. Videre må de bruke det de allerede har lært i nye situasjoner og de skaffer seg inngående og konkret informasjon om et spesifikt tema som samtidig kan si noe generelt om imperialismen.

I den metoddelen som fokuserer på ulike forestillinger om fortiden, er det en bolk om minnesmerker. Her er det en oppgave hvor elevene må finne minnesmerker i eget nærområde som de skal undersøke nærmere. Blant annet skal de se på hva det er som er satt opp, når det er satt opp og årsaken til at det er satt opp.<sup>312</sup> I tillegg til at det gir arbeid med konkrete hendelser satt inn i et historisk perspektiv, er dette en oppgave som også gjør at elevene må jobbe selvstendig med en oppgave for å tilegne seg ny og varig kunnskap. Jeg mener derfor at oppgaven treffer flere sider ved dybdelæring. Det at elevene jobber ut fra eget hjemsted, altså lokalhistorie, er som jeg har skrevet om tidligere også i tråd med metoden.

### ***Oppgaver***

Arbeidsoppgavene i denne læreboka, som er de spørsmålene som er relevant å se på i sammenheng med dybdelæring, er i stor grad bare utdypende repetisjonsspørsmål. Noen spørsmål ber elevene om jobbe med konkrete hendelser eller personer, som treffer et av prinsippene, men oppgavene i denne læreboka virker i stor grad å ikke ha sammenheng med metoden. Likevel finner man noen sider ved noen av spørsmålene som er relevant å se nærmere på.

---

<sup>309</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 90-91

<sup>310</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 188

<sup>311</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 186-187

<sup>312</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 448

Det er flere oppgaver i denne læreboka hvor forfatterne har valgt å fokusere på elevene. Blant annet knyttet til demokratiseringen av Norge blir elevene bedt om å selv vurdere hvilke saker som har vært mest relevant for denne utviklingen.<sup>313</sup> Og knyttet til endringene i arbeiderpartiet i mellomkrigstiden blir elevene bedt om å vurdere hvilken betydning dette hadde for det norske demokratiet.<sup>314</sup> Dette er oppgaver som gjør at elevene må arbeide selvstendig og kritisk med historiske hendelser og i tillegg må de bruke det de allerede har lært til å skape seg en egen og ny forståelse for historien. Arbeidsmetoder som treffer flere relevante prinsipper.

Et eksempel på oppgaver som ser fortiden og nåtiden i en sammenheng omhandler paternalisme på begynnelsen av 1800-tallet og om elevene ser noe spor av dette i egne samtid.<sup>315</sup> Oppgaven treffer sidene av dybdelæring knyttet til å bruke det en har lært i nye situasjoner og kan også bidra til å skape bedre og varig forståelse for historiske hendelser. Det finnes også eksempler på oppgaver som bruker lokalhistorie, som jeg har argumentert for at gir dybdelæring både gjennom at det er konkret, men også fordi at man må bruke det en allerede kan og at det kan skape en bedre og varig forståelse. Et av disse spørsmålene ber elevene om å se på de viktigste endringene i den norske økonomien på 1970-tallet og deretter se om de finner noen av disse endringene i eget nærområde.<sup>316</sup> En siste oppgave jeg vil trekke fram fokuserer på å se to ulike fenomener i sammenheng, her blir elevene bedt om å vurdere hvilken betydning utviklingen av nye kommunikasjonsmiddel har hatt for endringene i næringslivet i samme periode.<sup>317</sup> Denne type oppgave gjør at elevene må bruke tekstene de har lest i en ny sammenheng og gjør at de utvikler kunnskap og mer varig forståelse, prinsipper fra metoden.

### ***Informasjonsbokser***

I denne læreboka finnes det en del brune tekstbokser med ulik informasjon. Noen tekstbokser inneholder kun forklaringer av begreper som for eksempel demografi, inflasjon og konjunktur.<sup>318</sup> Andre bokser fokuserer på hendelser, personer eller andre elementer fra historien. Eksempler på dette kan være husmannsvesenet, holocaust i Norge eller Einar Gerhardsen.<sup>319</sup> Felles for de aller flest boksene er at teksten i dem er korte og gir lite

---

<sup>313</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 183

<sup>314</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 280

<sup>315</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 68

<sup>316</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 430

<sup>317</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 164

<sup>318</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 59, 269 og 412

<sup>319</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 62, 289, 403

utfyllende informasjon om temaet. Ingen av dem har spørsmål knyttet til seg som kunne gitt mulighet til refleksjon og bedre forståelse, noe som gjør at tekstboksene i liten grad bruker slike metoder. De kan kun i noen grad knyttes opp mot prinsippet om å bruk en konkret person eller hendelse.

En av tekstboksen inneholder en noe lengre tekst over omtrent en halv side som omhandler en industrigründer fra 1800-tallet. Denne teksten forteller litt mer om hvordan livet var for enkeltpersoner som ønsket å etablere industribedrifter,<sup>320</sup> og kan gi en noe bedre forståelse for perioden som er i tråd med dybdelæring, men teksten er ikke videre utbroderende ut over dette. En annen boks omhandler Camilla Collet. Denne er kortere, men gjennom Collet forteller denne teksten noe om hvordan livet var for kvinner på 1800-tallet, noe som gir en bedre forståelse denne delen av historien.<sup>321</sup> Jeg mener derfor at denne er en av de få boksene som bruker slike metoder.

### ***Oppsummering av læreboka***

Det er tydelig at forfatterens hovedfokus ikke ligger på å bruke dybdelæring, noe som er i tråd med det de selv skriver innledende. Hovedtekstene fokuserer på de lange linjene, og svært få av spørsmålene kan knyttes til dybdelæring. Tekstboksene er også preget av at det ikke er plass utbrodering av enkelthendelser. Likevel er det flere av nærbildene og noen perspektivtekster som har et fokus som treffer flere relevante prinsipper.

Det som i denne boka i størst grad møter punkter som er i tråd med dybdelæring er de kapitlene som omhandler metoder og historieforståelse. Her har forfatterne valgt ut kilder og tekster som har et konkret fokus og de har formulert spørsmål som gjør at elevene må jobbe mer inngående med stoffet. Jeg har også vist at de treffer flere ulike prinsipper.

I denne gjennomgangen har jeg vist at læreboka møter de aller fleste punktene knytte til dybdelæring, men dette er i svært varierende grad. Det som mangler i denne læreboka er derfor i stor grad omfanget av bruk av metoder som ligner dybdelæring. Jeg vil likevel nevne et punkt som denne læreboka bruker en del, nemlig fokus på eleven. Også denne boka mangler bruk av reflektering over egne læring, men den har flere oppgaver som fokuserer på elevene i form av at de må jobbe selvstendig og kritisk med kilder. Dette er et viktig punkt knyttet til dybdelæring som har vært lite brukt i de andre lærebøkene jeg har sett på.

---

<sup>320</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 154

<sup>321</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 173



## **2016 - I ettertid**

Læreboka jeg nå skal se på skiller seg ut fra de tidligere lærebøkene. Den tar nemlig utgangspunkt i dybdelæring og forteller historien gjennom konkrete hendelser og enkeltpersoner.<sup>322</sup> Denne læreboka, *I ettertid*, ble gitt ut i 2016 og skal derfor følge revidert utgave av læreplanen som kom i 2013, og dette gjør den gjennom at alle kapitlene møter minst et mål fra hver av de to delene i læreplanen.<sup>323</sup> Med bakgrunn i at denne læreboka er tydelig annerledes enn de jeg har sett på tidligere og faktisk bruker dybdelæring som metode, blir gjennomgangen her noe annerledes. Jeg velger å først se på hvordan boka er bygd opp og deretter bruker jeg to kapitler som eksempler for å vise hvordan læreboka er.

Det er fire forfatter som har samarbeidet om denne læreboka. Knut Dørum er professor og har jobbet med både eldre og nyere historie.<sup>324</sup> Synnøve V. Hellerud har hovedfag i historie og jobber som lektor, i tillegg holder hun foredrag og skriver ulike historiske bøker og lærebøker. Hun opprettet også Aschehoug Undervisning i forbindelse med kunnskapsløftet og har gjennom det jobbet med ulike historieverk til skolen.<sup>325</sup> Ketil Knutsen er førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk og har forsket på historiebruk, han har også både undervisningserfaring og har publisert ulike verk.<sup>326</sup> Jeg har blant annet med noen av hans artikler i denne masteroppgaven. Magne Njåstad er professor og har mastergrad i et felt fra middelalderen, men jobber også med andre historiske temaer.<sup>327</sup>

I forordet til læreboka skriver forfatterne at de er opptatt av at boka skal bidra til at elevene skal forstå hvordan fortid og nåtid henger sammen gjennom å arbeide med faget, ikke bare lese. Elevene skal også ha mulighet til å gjøre historien til sin egen. Forfatterne mener at det ikke er mulig å få oversikt over alt som har skjedd i historien, og velger derfor å gå i dybden på enkelte hendelser og situasjoner og bruke dem til å gi elevene innsikt i fortiden. Knyttet til læreboka finnes det også en lærerveiledning som kan brukes i undervisningsplanleggingen.<sup>328</sup>

Forfatterne skriver også i forordet at kapitlene i læreboka begynner med å gi hjelp til å skape en oversikt og se sammenhenger i historien gjennom at elevene skal jobbe med tidslinjer og kart. Kapitlene består også av spørsmål underveis som skal bidra til refleksjon og diskusjon rundt tekstene. Sist i kapitlet finner en flere spørsmål, både repetisjonsspørsmål til teksten og

---

<sup>322</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 3

<sup>323</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 3

<sup>324</sup> Aschehoug, Knut Dørum ([https://aschehoug.no/Knut\\_Dorum](https://aschehoug.no/Knut_Dorum))

<sup>325</sup> Aschehoug, Synnøve Veinan ([https://aschehoug.no/Synnove-Veinan\\_Hellerud2](https://aschehoug.no/Synnove-Veinan_Hellerud2))

<sup>326</sup> Aschehoug, Ketil Knutsen ([https://aschehoug.no/Ketil\\_Knutsen](https://aschehoug.no/Ketil_Knutsen))

<sup>327</sup> Aschehoug, Magne Njåstad ([https://aschehoug.no/Magne\\_Njastad2](https://aschehoug.no/Magne_Njastad2))

<sup>328</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 3

arbeidsoppgaver som gjør at en kan jobbe videre med stoffet. Målet for forfatterne er at elevene gjennom å arbeide med denne læreboka også skal få bruk for det de allerede kan om historie,<sup>329</sup> noe som gjør at elevene får et selvstendig forhold til historien og en bedre forståelse for den.

### ***Første kapittel – bli bevisst historien***

Læreboka starter med et kapittel som skal gjøre elevene mer bevisst på historien og her bruker forfatterne historiske eksempler hele veien for å forklare. Elementene i kapitlene bidrar til at elevene får en bedre forståelse for hvordan historien blir brukt og også hvorfor den er relevant å ha kunnskap om både for samfunnet og dem selv. Dette gjøres gjennom både tekst og reflekterende spørsmål. Innledende forteller forfatterne om hvordan historie både er viktig personlig og på et felles plan, hvordan framstillingen av historien kan endre seg over tid, og viktigst at elevene har historie rundt seg hele tiden. De får også et spørsmål hvor de må reflektere over i hvilke sammenhenger de møter historie.<sup>330</sup>

Videre skriver forfatteren kort om ulike eksempler fra politiske diskusjoner rundt historiske fenomener og hvordan historien har blitt brukt i politikken i noen sammenhenger. Deretter har de med noen eksempler på hvordan historien kan skape forsoning og ny fellesskap, blant annet nevnes 22. juli.<sup>331</sup> Forfatterne skriver også om hvordan formidlingen av historien har endret seg over tid fra å være en nasjonsbygger til å handle om å utvikle demokratiske verdier. Også endringene knyttet til den store historietilgangen vi har i dag grunnet internett nevnes. Den gjør både at vi må være kildekritiske, men også at vi får en bedre forståelse for andres historie og skaper fellesskap og demokratiske verdier på tvers av landegrenser.<sup>332</sup>

Forfatterne skriver også at vi både er historieskapere, men at vi også bygger videre på den historien vi er skapt i, og elevene må diskutere hvilken historie de mener dominerer i Norge og hvorfor det er slik. De skriver også om at historien er erstatninger for fortiden og at historien skapes like mye i nåtid av de som skriver den.<sup>333</sup> Til sist skriver forfatterne om hvordan målet med læreboka er at elevene skal forstå egen samtid gjennom historien, og på den måten forstå hvorfor historien er viktig.<sup>334</sup>

---

<sup>329</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 3

<sup>330</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 7-8

<sup>331</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 8-10

<sup>332</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 10-12

<sup>333</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 12-13

<sup>334</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 15

### ***Eksempel 1 – om folkestyre og likestilling i Norge***

Kapitlet omhandler et konkret tema nemlig utviklingen av stemmeretten og kvinnes posisjon rundt 1900. Kapitlet starter med noen utdrag fra en brevveksling mellom to jenter i Bodø på slutten av 1800-tallet om deres mødres rolle i samfunnet, med noen forklaringer til. Elevene blir også bedt om å tenke over hvordan deres egne familier fungerer, og sammenligne det med disse jentenes familier.<sup>335</sup> Deretter brukes denne teksten til å forklare hvordan samfunnet var på den tiden blant annet knyttet til husmoridealet og kvinnelige næringsdrivende.<sup>336</sup> Forfatterne bruker også utdrag fra andre kilder i løpet av teksten, blant annet har de med tekster fra en byborgers syn på hvordan mannen skal være på 1830-tallet og en bondes syn på kvinnen på 1880-tallet.<sup>337</sup>

Det at et kapitlet på ti sider fokuserer på et så konkret tema gjør også at en får belyst mange ulike sider av denne historien. Forfatterne diskuterer også i stor grad de historiske hendelsene de skriver om, blant annet knyttet til det at kvinner fikk stemmerett i 1913. De poengterer at dette likevel ikke var noe gjennombrudd for kvinners deltakelse i politikken og at deltakelsen først kom i større grad på 1970-tallet.<sup>338</sup> Elevene får også et diskusjonsspørsmål hvor de selv må vurdere et historisk fenomen, nemlig hvorfor de tror at kvinner på 1800-tallet ønsket å starte egne bedrifter.<sup>339</sup>

I løpet av teksten er det en del diskusjonsspørsmål, to av de har jeg nevnt ovenfor. Mange av disse spørsmålene knytter fortiden i tekstene opp mot elevenes egen samtid. Eksempler på dette er det spørsmålet jeg nevnt ovenfor fra den innledende delen og for eksempel spørsmålene «Hvordan er mannsidealet i dag?» og «hvor står likestillingssaken i Norge i dag?».<sup>340</sup> I tillegg til dette er det i slutten av kapitlet ni repetisjonsspørsmål til teksten og fire arbeidsoppgaver. Flere av arbeidsoppgavene arbeider utdypende med temaene i kapitlet, og noen jobber mer direkte med dybdeløring og gir eleven en grundig forståelse for fortiden. I et av dem skal elevene presentere en konkret person fra perioden som kjempet for kvinners rettigheter og deretter sette denne informasjonen inn i en historisk sammenheng gjennom å drøfte hvilken betydning denne personens innsats fikk. Helt sist er det også en del forslag til kilder som elevene kan bruke til å jobbe enda grundigere med temaet i kapitlet.<sup>341</sup>

---

<sup>335</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 143-144

<sup>336</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 144 og 150

<sup>337</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 145-147

<sup>338</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 151

<sup>339</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 150

<sup>340</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 145 og 151

<sup>341</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 151

### **Eksempel 2 – Arbeiderne gjør opprør**

Dette kapitlet omhandler konsekvensene av industrialiseringen særlig knyttet til arbeiderbevegelser og streik for bedre arbeidsvilkår. Kapitlet starter med å fortelle om demonstrasjonstoget på Menstad i 1931 hvor streikende arbeidere hadde som mål å stanse streikebrytere som valgte å arbeide for Norsk Hydro under streiken. Det tas også med sitater fra begge sider i saken.<sup>342</sup> Denne hendelsen brukes som bakgrunn for å fortelle om hvordan industrialiseringen påvirket folks liv, nye sosiale forskjeller og arbeiderbevegelser som oppstod.<sup>343</sup> Forfatterne velger også å skrive litt mer konkret om følgene akkurat denne hendelsen fikk. De skriver om hva vi har lært av hendelsen, hvordan den førte til satte avtaler mellom arbeidsgiver og arbeidstaker og hvilken betydning hendelsen har i dag.<sup>344</sup>

I løpet av tekstene i dette kapitlet er det også spørsmål som elevene skal diskutere, og flere av disse knyttes til elevene selv og deres samtid. Eksempler på dette er hvilke konsekvenser industrialiseringen har hatt for elevenes eget liv og en diskusjon rundt om vi fortsatt lever i et klassesamfunn.<sup>345</sup> Sist i kapitlet er det åtte repetisjonsspørsmål til teksten og fire arbeidsoppgaver. Blant arbeidsoppgavene er det flere som kan knyttes opp mot dybdeløring. Et spørsmål ber elevene om å undersøke industrien i eget nærmiljø, altså lokalhistorie. Et annet ber elevene om å diskutere om hovedavtalen kan brukes som kilde. Og et annet igjen ber elevene om å vurdere Norsk Hydros framstilling av Menstadslaget. Også i dette kapitlet er det til sist en liste over kilder elevene kan bruke til å arbeide mer med temaet i kapitlet.<sup>346</sup>

Læreboka *I ettertid* viser altså hvordan man kan bruke dybdeløring til å videreformidle historie til elever i videregående skole. En slik måte å legge fram det historiske stoffet på gjør at elevene må ulike måter får reflektert over og skapt seg en forståelse av fortiden.

Historiedidaktiker Erik Lunds tanker om at dybdeløring skaper oversikt over fortiden og gir elevene muligheter til å se sammenhenger,<sup>347</sup> møtes også av en slik lærebok. Læreboka skaper også motivasjon hos elevene og tiltro til egne evner gjennom å bruke dybdeløring som metode.<sup>348</sup>

I dette kapitlet har jeg sett på tre ulike bøker fra 1990-tallet av *Norge 2* og *Tidslinjer 2* viser i samsvar med lærebøkene fra forrige kapittel et det er økt bruk av metoder som ligner

---

<sup>342</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 163-164

<sup>343</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 164-167

<sup>344</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 169-170

<sup>345</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 166-167

<sup>346</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 171

<sup>347</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk*, s. 54-56

<sup>348</sup> Lund (2011), *Historiedidaktikk*, s. 41

dybdeløring jo nærmere vi kommer vår egen tid. Likevel ser vi at bruken av slike metoder varierer en del, og at *Tidslinjer 2* har en god del mindre fokus på slike metoder. Jeg har også sett på en lærebok som bruker dybdeløring gjennomgående for å vise hvordan metoden kan brukes i lærebøker.



## Kapittel 6 – Videre diskusjon av lærebøkene

Da har jeg gjennomgått ulike lærebøker fra og med 1940, altså fra de som knyttes til læreplanen av lov av 1935. Jeg har undersøkt hvilke elementer og metoder i disse bøkene som kan knyttes opp mot dybdelæring. I dette kapitlet skal videre diskutere funnene jeg har gjort i gjennomgangen av disse lærebøkene. Jeg vil bruke overenstemmelsesmetoden til å sammenligne dem, og på den måten se på likheter i bruk av slike metoder i lærebøkene. Jeg skal også undersøke i hvilken grad funnene som er gjort er relevante for dagens definisjon av begrepet dybdelæring, og jeg skal vurdere om dagens definisjon av begrepet kan sies å ha bygget noen av sine elementer på prinsipper fra tidligere læreplaner og lærebøker for videregående skole.

Dybdelæring er, som tidligere nevnt, et tema som er svært relevant i dag. Metoden er en viktig del av Fagfornyelsen og skal integreres i de nye læreplanen som etter planen trer i kraft fra høsten 2020. Det har i den forbindelse oppstått ulike diskusjoner knyttet til dybdelæring og integreringen av det i skolen. Britt Ulstrup Engelsen har poengtert at det blir viktig å trekke linjer bakover for å undersøke hvordan metoder som ligner dybdelæring har blitt brukt tidligere.<sup>349</sup> Dette gjør mine undersøkelser av tidligere lærebøker viktig for å samle og diskutere tidligere bruk av slike metoder.

I Fagfornyelsen har målene for historiefaget, som nevnt i kapittel to, vært å gjøre historien mer relevant gjennom bruk av dybdelæring. Metoden skal bidra til å utvikle historiebevissthet hos eleven og til å stille de store spørsmålene.<sup>350</sup> I tillegg har det blitt diskutert om bruk av dybdelæring i klasserommet kommer til å fungere i praksis. Engelsen har stilt spørsmål til om det kommer til å bli brukt i praksis i klasserommet gjennom å vise til en undersøkelse som sier at lærere kun bruker læreplanen til å møte kompetansemålene, ikke til å endre metoden de bruker til å formidle innholdet.<sup>351</sup>

### *Endringer over tid*

En viktig bakgrunn for denne masteroppgaven har vært å undersøke om vi ser endringer over tid, i form av mer bruk av dybdelæring jo nærmere vi kommer vår egen samtid. Samtidig som det har vært viktig å vurdere om dagens definisjon av begrepet kan synes å bygge på prinsipper fra tidligere tider, altså om vi kan se bruk av slike metoder i lærebøker og læreplaner før begrepet ble tatt i bruk. En viktig bakgrunn for denne tanken er Britt Ulstrup

---

<sup>349</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 53-54

<sup>350</sup> Regjeringen, *Fornyelse innholdet i skolen*

<sup>351</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 63

Engelsen, og ut fra hennes artikkel «Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning?» har jeg som nevnt satt et tenkt skille ved 1960-tallet. Årsaken til dette er at Engelsen poengterer likheter mellom dybdelæring og vitenskapssentrert læreplantenkning som oppstod i USA på 1960-tallet.<sup>352</sup> I tillegg til at hun mener å se likheter her, skriver hun også om at flere pedagogiske bøker og artikler fra 1980- og 90-tallet diskuterer forhold knyttet til det som i dag blir kalt dybdelæring.<sup>353</sup>

I lærebøkene jeg har undersøkt vil jeg argumentere for et tydelig skille ved læreboka som kom ut på 1970-tallet, *Fortid og Samtid 2* skrevet av Eriksen m.f i 1977. Dette er den første læreboka som har egne bolker med spørsmål som skaper mer gjennomgående refleksjon av tekstene, i motsetning til tidligere lærebøker hvor det har vært få og sporadiske spørsmål. Flere av spørsmålene her møter også punkter knyttet til dybdelæring. Eksempler på dette er spørsmålet hvor elevene skal drøfte straffereaksjonen etter landssvikene under andre verdenskrig og spørsmålet knyttet til elevenes mening om framstilling av ungdommer.<sup>354</sup> Begge disse spørsmålene gjør at elevene må jobbe selvstendig og kritisk med historiske hendelser og i tillegg er de nødt til bruke det de allerede har lært, altså den øvrige teksten, i en ny sammenheng for å skaffe seg ny kunnskap.

I tillegg til en endring i bruken av spørsmål ved 1970-tallet ser vi også en endring i selve tekstene. Det er et nytt fokus på hvilke hendelser som er viktig, og forfatterne velger også ut noe færre hendelser som skal gjennomgås. Dette gjør at det blir en del flere hendelser som kommer særskilt i fokus og som elevene derfor får mer konkret informasjon om, og noen av disse framstilles på en slik måte at man får en bedre forståelse for hendelsen og perioden også. Dette gjelder blant annet kapitlene i *Fortid og Samtid 2* som omhandler arbeiderbevegelsen og kvinnekampen.<sup>355</sup>

Dette skillet jeg argumenterer for her som kom ved 1970-tallet knyttet til de lærebøkene jeg har sett på, er noe senere enn perioden som Engelsen nevner som et skille.<sup>356</sup> Jeg tenker likevel at dette kan ha en sammenheng med bakgrunn i at den pedagogiske diskusjonen naturlig nok vil ha måttet foregå over en periode før vi kan se spor av den i en lærebok. Et annet argument som gjør det naturlig at vi først ser skillet ved læreboka fra 1977 og ikke

---

<sup>352</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 53 og 56

<sup>353</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 54

<sup>354</sup> Eriksen K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 115 og 130

<sup>355</sup> Halvorsen, *Fortid og Samtid 2*, arbeiderbevegelsen: s. 39-43, kvinnekampen: s. 44-49

<sup>356</sup> Engelsen, *Fremtidens skole*, s. 53



1968, er at det først kom en ny læreplan i 1974 og at det derfor er først etter dette at en ser endringer i innholdet i lærebøkene.

Andre faktorer som kan ha påvirket dette skillet ved 1970-tallet er de store endringene og de nye perspektivene som oppstod i det norske samfunnet etter andre verdenskrig. Kulturen i landet var i forandring både når det gjaldt hva folk gjorde, mente og trodde. Og Norge opplevde også etter hvert en økende internasjonalisering.<sup>357</sup> Blant de mange sosiale endringen var norske kvinners økt deltakelse i arbeidslivet særlig fra 1970-tallet av en viktig endring.<sup>358</sup> I tillegg påvirket disse endringen og nye perspektivene også skolens oppbygging i stor grad. Den første perioden etter andre verdenskrig besto av små endringer, men fra midten av 1960-tallet skjedde det omfattende endringer som skapte en ny skolestruktur med et system bygget på videregående skoler.<sup>359</sup>

Selv om at jeg ser et tydelig skille mellom 1960-tallet og 1970-tallet så finnes det også en del svingninger innad i disse periodene. Tar vi først for oss perioden før 1970 hvor vi finner lite bruk av dybdeløring og i stor grad beskrivende tekster, er det relevant å nevne at det er læreboka *Nordens historie* fra 1940 som har flest elementer man kan knytte opp mot dybdeløring. Jeg nevner oppgaver fra alle tre bøkene, men det er oppgavene i denne læreboka som i størst grad kan knyttes opp mot slike metoder. Dette gjelder for eksempel spørsmålet hvor elevene må knytte arbeidskampene fra fortiden opp mot arbeidskampene de finner i egen samtid.<sup>360</sup>

Ser vi på perioden etter 1970 finner vi også en del svingninger. Her gjelder det i større grad hvor mange elementer i lærebøkene som ligner dybdeløring og hvor man finner dem i lærebøkene. *Norges og verdenshistorien etter 1850*, læreboka fra 1985, har mer beskrivende tekster enn den forrige og har mange, uoversiktlige oppgaver hvor de fleste er oppsummeringsoppgaver. Dette gir inntrykk av at denne læreboka har færre elementer som er relevant for dybdeløring enn den fra 1977, likevel har den noe relevant gjennom flere av oppgaven og tekstboksene som for eksempel belyser ulike sider ved stemmeretten og veksten i antall organisasjoner.<sup>361</sup>

---

<sup>357</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 216-217

<sup>358</sup> Stugu, *Norsk historie etter 1905*, s. 252

<sup>359</sup> Myhre, *Den norske skoles utvikling*, s. 207

<sup>360</sup> Jensen, *Nordens historie for gymnaset*, s. 199

<sup>361</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, 134-135 og 400

Etter det har vi igjen en læreboka som har mange elementer som er relevante å knytte opp mot dybdelæring, nemlig *Norge 2* fra 1994. Denne læreboka har mer oversiktlige spørsmål hvor flere gjør at elevene må reflektere over fortiden og får jobbet med ulike prinsipper fra dybdelæring. Den har tekstbokser med konkret informasjon og forfatterne er opptatt av lokalhistorie, i tillegg har læreboka en ressursperm som i stor grad bruker slike metoder.

Til sist i denne perioden har vi den læreboka som gir inntrykk av å ha mint fokus på prinsipper fra metoden, nemlig *Tidslinjer 2* fra 2008. Her viser teksten, spørsmålene og tekstboksen tydelig at det ikke er tid eller plass til å arbeide grundigere med enkelttemaer, med noen få unntak. Det som skaper noe bruk av lignende metoder er kapitlene om historieforståelse og metode, og noen av nærbildene og perspektivene. Denne er også gitt ut til samme læreplan som *I ettertid* hvor forfatterne har valgt å legge stort fokus på dybdelæring.

Disse svingningene jeg har funnet mellom de ulike lærebøkene er interessante å diskutere, og en forklaring på hvorfor det er slik bør forekomme. Det er likevel svært vanskelig å finne en slik forklaring, kanskje er forskjellene mer tilfeldige enn et resultat av en prosess. Kanskje er det heller forskjellene mellom ulike forfattere og ulike forlag som styrer, heller enn en statlig plan. Her trengs det mer forskning på avgrensede perioder innenfor tidsrommet jeg har dekket. Gjennom en synkron komparasjon av flere lærebøker i samme periode kan en kanskje finne svar jeg ikke har hatt mulighet til i min masteroppgave hvor jeg har gjort en diakron komparasjon av lærebøker over en lengre periode.

Til tross for noen svingninger i bruk av metoder som ligner dybdelæring over tid, ser jeg, som nevnt, et tydelig skille ved 1970. Dette skillet som jeg argumenterer for viser endringer over tid som er i tråd med min problemstilling og som kan knyttes opp mot periodedelingen Engelsen angir, selv om den er noe forskjøvet i tid. Likevel er det relevant å tenke seg at disse svingningene jeg ser kan ha betydning for utviklingen i bruk av dybdelæring og metoder som ligner. Kanskje er det slik at denne utviklingen ikke nødvendigvis er en utvikling som jevnt har vist mer bruk av slike metoder, men at den også har gått i rykk og napp.

Jeg har sett disse forskjellene mellom lærebøkene innad i de to periodene jeg har delt inn i, og jeg tenker derfor at det også kan være andre faktorer utover endringer over tid som kan spille inn på hvordan lærebøkene blir. Jeg skal derfor nå se på en annen faktor, utover endringer over tid, som kan spille inn på hvorfor de ulike lærebøkene jeg har sett på er forskjellige. Nemlig forfatterne av lærebøkene.

### ***Forfatternes påvirkning***

En historiker vil aldri kunne være helt objektiv, vedkommende er, som historiker Knut Kjelstadli har formulert det, «sjøl historisk og samfunnsmessig plassert og vil nødvendigvis være preget av den tida, det samfunnet, den sosiale klassen, det kjønnnet han eller hun tilhører, og av sine egne meninger og verdier».<sup>362</sup> Historikeren Hayden White har kritisert historiedisiplinen for at andre historikere ikke anerkjente at de selv skapte en historisk virkelighet gjennom hvordan de valgte å framstille den.<sup>363</sup> Denne kritikken har blitt stående som viktig for fagets utvikling og i dag kan ikke historikere hevde et objektivt forhold, de må være bevisst sin medvirkende rolle i sin framstilling av historien.<sup>364</sup>

I denne sammenhengen blir dette relevant for hvilket utvalg forfatterne har valgt å gjøre i sine framstillinger av historien til elever i skolen gjennom sine lærebøker. Ut fra den overnevnte teorien til White blir forfatterne påvirket av forhold rundt seg som videre gjør utslag for hvordan lærebøkene blir seende ut. Et argument som taler for en slik påstand er lærebøkene som er gitt ut til læreplanen fra 2006, *tidslinjer 2* og *I ettertid*. Disse har samme læreplan som utgangspunkt, men ender altså opp med svært ulike tilnærminger til historiefremstilling gjennom at den ene har mye større fokus på dybdelæring enn den andre. Og dette kan nok ha sin årsak i forfatterne og de påvirkningene de har hatt rundt seg som har ført til at de har skrevet læreboka på den måten de har gjort. Dette ser vi blant annet gjennom innholdsfortegnelsene forfatterne har skrevet i lærebøkene. Forfatterne av *Tidslinjer 2* har vært opptatt av bredde, store sammenhenger og sentrale utviklingstrekk, og de har valgt å ha færre detaljer i framstillingene.<sup>365</sup> Forfatterne av *I ettertid* derimot har vært opptatt av det ikke er mulig å gi oversikt over alt som har skjedd i historien og har derfor valgt å fokusere på å gå i dybden på enkelte hendelser.<sup>366</sup>

Disse forholdene som kan påvirke forfatterne kan, som nevnt, gjelde tiden og samfunnet de er en del av. En slik påvirkning vil bety at det i tillegg til skillet jeg argumenterer for ved 1970 også finns andre svingninger i diskusjonene som kan ha påvirket forfatterne. Men historikere kan også bli påvirket av andre forhold som egne meninger og verdier og dette vil skape ulikheter mellom bøkene som en nødvendigvis ikke kan knytte opp mot andre forhold enn

---

<sup>362</sup> Kjelstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var*, s. 306

<sup>363</sup> Fulsås, *Historie og forteljing*, s. 292.

<sup>364</sup> Kaldal, *Historisk forskning, forståing og forteljing*, 139

<sup>365</sup> Grimnes m.f., *Tidslinjer 2*, s. 3

<sup>366</sup> Dørum m. f., *I ettertid*, s. 3

forfatterne selv. Og som gjør at man finner ulik grad av bruk av metoder som ligner dybdelæring utover det skillet jeg har satt ved 1970.

En annen faktor som kan knyttes opp mot forfatterne og deres virkelighet og som kan påvirke graden av metoder som ligner dybdelæring i lærebøkene, er deres bakgrunn. Dette er også vanskelig å si noe om, da de aller fleste forfatterne har noe bakgrunn i pedagogikk og undervisning, men likevel velger ulike retninger i hvilke metoder de skal bruke i lærebøkene de har skrevet.

Historikeren Knut Kjelstadli argumenterer også for at en må velge mellom å gå i dybden og å gå i bredden,<sup>367</sup> og at det å fokusere på dybden gjennom for eksempel steder eller personer har sine utfordringer. Dette er metoder som fanger inn publikum, men som ikke uten videre fremmer det en ønsker å formidle. Mennesker må ses i sammenheng og et konkret fokus kan gjøre at man skaper en universell likhet som ikke eksisterer.<sup>368</sup> Dette gjør at forfatterne, i tillegg til å arbeide med formålet til læreboka gjennom å møte læreplanen og forlagets krav, må velge hvor de ønsker å legge fokuset mellom dybde og bredde. Og dette valget mellom to ulike metoder kan ha hatt innvirkning på retningen forfatterne har valgt å gå i.

### ***Dybdelæring utover lærebøkene***

En annen viktig faktor som må diskuteres er om det en finner av metoder i lærebøkene som ligner dybdelæring er det som er representativt for perioden og praksisen i klasserommet. Grunnen til at dette er relevant å diskutere er fordi at dersom lærebokforfatterne legger opp til at det er lærerne i klasserommet som skal lage opplegg knytte til metoder som ligner dybdelæring gjennom reflekterende oppgaver og kilder om konkrete hendelser og personer, så kan det bety at det eksisterte diskusjoner rundt og bruk av slike metoder i perioder hvor jeg har funnet lite av slike metoder i lærebøkene.

Det er flere elementer som kan tyde på at en finner bruk av slike metoder i større grad i klasserommet enn det vi kan se av lærebøkene. Blant annet er forfatteren av *Norge 2* som ble gitt ut i 1994 opptatt av at lærerne selv bør bruke lokalhistorie fra eget område i sin undervisning,<sup>369</sup> noe som er en metode jeg tidligere har vist at møter krav fra dybdelæring. I tillegg er det flere av lærebøkene som viser til andre kilder som kan gi elevene grundigere

---

<sup>367</sup> Kjelstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var*, s. 129

<sup>368</sup> Kjelstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var*, s. 289-290

<sup>369</sup> Emblem m. f., *Norge 2*, s. 7

informasjon om konkrete temaer. Dette gjelder blant annet *Nordens historie* fra 1940 og *Norges historie* fra 1968 som har med en del referanser til slike kilder.

Vi ser også allerede av læreplan fra 1935 spor av at lærerne skal bruke metoder som ligner dybdelæring og som vi ikke finner igjen i lærebøkene som er skrevet til denne læreplanen. Læreplanen sier at elevene skal være aktive og tenke selvstendig og at de blant annet skal arbeide med lokalhistorie.<sup>370</sup> Noe som kan bety at lærerne har brukt slike metoder selv om mang ikke finner det igjen i lærebøkene.

Det finnes også mange andre faktorer en kan undersøke her blant annet knyttet til annet undervisningsmaterieell, lærernes egne interesser og rammefaktorer som utstyret og nærmiljøet de enkelte har hatt tilgang på. Dette er ikke noe jeg har mulighet til å diskutere grundigere i min masteroppgave, men det er viktig å tenke over at det kan ha vært bruk av metoder som ligner dybdelæring i skolen ut over det vi kan se ut fra lærebøkene.

### ***Omfanget av dybdelæring i lærebøkene***

Jeg har funnet spor av metoder som ligner dybdelæring gjennom oppgaver og tekster som treffer et eller flere av prinsippene fra metoden i alle lærebøkene jeg har gått gjennom, men hva er det som skal til for jeg kan si at de bruker dybdelæring? Er det omfanget eller er det enkelt punkter knyttet til metoder som er viktigst.

Jeg mener at det bør være et visst omfang på bruk av metoder som ligner dybdelæring i lærebøkene, altså at vi ser gjennomgående spor av dette i hele læreboka, noe jeg også skriver om i kapittel to. Årsaken er at utdanningsdirektoratets definisjon påpeker at elevene gradvis skal utvikle sin kunnskap for å få en varig forståelse,<sup>371</sup> og jeg vil argumentere for at dette ikke gjøres gjennom noen få enkeltoppgaver som møter noen punkter knyttet til dybdelæring. I tillegg mener jeg at det bør være en bevisst bruk av metoder som ligner dybdelæring fra forfatterens side, og dette ser vi tydeligst gjennom en gjennomgående bruk av slike metoder i hele læreboka.

Dette betyr nødvendigvis at de tre første lærebøkene jeg har sett på, *Norden historie*, *Nordmenn før oss* og *Norges historie*, ikke inneholder nok jeg kan knytte opp dybdelæring for å kunne si at de bruker slike metoder gjennomgående i lærebøkene. Noen tekster tar opp konkrete temaer, selv om de i stor grad er beskrivende, og enkelte oppgaver er relevant å sammenligne med. Likevel forekommer dette så sjeldent at jeg vil argumentere for at bruken

---

<sup>370</sup> Den Høgre Almenskolen, *Undervisningsplaner*, s. 7 og 65-66

<sup>371</sup> Utdanningsdirektoratet, *Dybdelæring*

av slike metoder i disse lærebøkene har for lite omfang til at vi kan se på det som relevant bruk av dybdelæring. Likevel må lærebøkene nevnes i en sammenheng, som nevnt ovenfor, knyttet til endringer over tid og i rykk og napp. Kanskje har dagens definisjon av begrepet hentet inspirasjon fra så tidlig bruk av metoder som ligner dybdelæring, selv om det er brukt i så liten grad som jeg har funnet i disse lærebøkene.

Videre, fra 1970-tallet av, ser vi en økt bruk av metoder som ligner dybdelæring. Dette er i varierende grad, men det er noen likheter mellom disse lærebøkene. Vi ser nå et utvalg av noe færre temaer som gjør at flere konkrete hendelser får mer plass, men tekstene er fortsatt i stor grad beskrivende. Det største skillet ser vi ved at det nå settes av bolker til spørsmål ved hvert kapittel. Noen av disse spørsmålene er oppsummeringss spørsmål, og i noen bøker er det mange av oppgavene som tilhører denne kategorien. Dette gjelder særlig *Norges og verdenshistorien etter 1850* fra 1985 og *Tidslinjer 2* fra 2008. Likevel har alle lærebøkene etter 1970 i alle fall noen spørsmål som gjør at elevene må reflektere over fortiden og arbeide mer grundig med temaene, og noen spørsmål treffer også relevante prinsipper fra dybdelæring.

Viktigst med disse lærebøkene etter 1970 er at de har en gjennomgående bruk av metoder som ligner dybdelæring gjennom enten oppgaver ved hvert kapittel, eller andre elementer som for eksempel tekstbokser gjennom hele læreboka. *Tidslinjer 2* har også faste bolker med nærbilder, perspektiver og metoder og historieforståelse som i noen grad gir bruk av metoder som ligner dybdelæring. Jeg vil derfor argumentere for at graden og hyppigheten av bruk av metoder som ligner dybdelæring har økt såpass mye etter 1970, at vi kan si at disse forfatterne bruker dette i sine lærebøker, selv om det er i varierende grad.

Når det gjelder de ulike punktene under dybdelæring og i hvor omfattende grad de blir brukt i lærebøkene etter 1970, så er det noen av dem som er mer framtrædende. Det punktet som forekommer med absolutt størst frekvens er bruk av konkret personer og hendelser. Samtidig forekommer det også gjennomgående bruk av oppgaver som ber eleven om å se sammenhenger, noe som kan knyttes opp mot det å bruke det en har lært i nye situasjoner. Dette gjøres blant annet gjennom å se sammenhenger mellom ulike fenomener i fortiden, mellom fortid og nåtid eller mellom historiske hendelser og eget liv. Eksempler på slik bruk finner vi blant annet i læreboka til Bjørnsen fra 1985 hvor han i spørsmålene til mellomkrigstiden både ber elevene om å sammenligne den politiske utviklingen med den økonomiske, og hvor han ber elevene om å diskutere kvinnefrigjøringen og sammenligne den

med dagens debatt.<sup>372</sup> Vi finner også noen oppgaver som gjennom sitt innhold skaper en utvikling av kunnskap hos elevene som i noen grad fører til en mer varig kunnskap om temaet, også et av prinsippene fra dybdelæring.

Et punkt som jeg har vektlagt, og som også er en del av utdanningsdirektoratets definisjon, er hvorvidt metodene i læreboka retter søkelys på elevene selv. Utdanningsdirektoratet skriver at elevene skal reflektere over egne læring,<sup>373</sup> men jeg har også lagt vekt på at de skal jobbe selvstendig og kritisk med kilder og oppgaver. Her kommer de fleste lærebøkene til kort. Noen av dem har noen oppgaver som setter elevene i fokus gjennom at de må tenke kritisk eller at de får oppgaver knyttet til eget liv. Eksempler på dette kan være en oppgave fra *Fortid og Samtid 2* hvor eleven blir bedt om å gi sin mening på framstillingen av ungdommer i teksten<sup>374</sup> og et annet eksempel kan være oppgavene i *Norge 2* som ber elevene om å intervju familiemedlemmer om andre verdenskrig og som ber de om å ta med gjenstander de har hjemme fra perioden.<sup>375</sup> Likevel er det ikke veldig mange eksempler på slike oppgaver, i tillegg til at jeg ikke har funnet noen oppgaver eller tekster som fokuserer på at elevene skal reflektere over egen læring. Dette gjør at selv disse lærebøkene fra etter 1970 som har noen spor av metoder som ligner dybdelæring, mangler omfattende bruk av noen vesentlige kriterier for dybdelæring knyttet til at elevene skal stå i fokus.

Jeg vil likevel argumentere for at disse lærebøkene som er skrevet etter 1970 inkluderer metoder som ligner dybdelæring av en sånn grad at de blir relevant å nevne i denne sammenhengen. Det at de mangler metoder som setter elevenes læring i fokus, gjør likevel at graden av kriterier for metoden svekkes. Lærebøkene før 1970 har også noen enkelttekstempler på bruk av metoder som ligner dybdelæring, men graden her er lavere. Her ser vi kun tilfeldige tilløp til didaktiske prinsipper som ligner dagens definisjon av metoden, sammenlignet med lærebøkene etter 1970 hvor en ser mer bevisst bruk av metoder som ligner dybdelæring.

---

<sup>372</sup> Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorien etter 1850*, s. 291

<sup>373</sup> Utdanningsdirektoratet, *Dybdelæring*

<sup>374</sup> Eriksen, K. E., *Fortid og Samtid 2*, s. 130

<sup>375</sup> Stenersen, *Norge 2*, s. 161





## Konklusjon

I min masteroppgave har jeg undersøkt tidligere lærebøker for videregående skole for å se om en finner bruk av metoder som ligner dagens begrep dybdelæring i disse. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er min problemstilling hvor dette har vært fokuset. Jeg satt også et tenkt skille ved 1960-tallet, altså økt brukt etter dette tiåret, som jeg skulle undersøke i denne oppgaven. Årsaken for mine undersøkelser har vært Britt Ulstrup Engelsens artikkel «Fremtidens skole» hvor hun har argumentert for bruk av metoder som ligner dybdelæring i tidligere tiår, før revideringen med den nye læreplanen startet. Hun argumenterer også i artikkelen for et skille ved 1960-tallet, med bakgrunn i at det da kom nye pedagogiske tanker knyttet til metoden 'vitenskapssentrert læreplantenkning' som på flere områder kan sammenlignes med dybdelæring.

For å kunne utføre denne undersøkelsen satt jeg opp en del kriterier som innholdet i lærebøkene måtte møte for at en skulle kunne argumentere for at de innehar metoder som ligner dybdelæring. Disse kriteriene har jeg satt opp med bakgrunn i utdanningsdirketoratets definisjon av begrepet. Bruk av konkrete hendelser og enkeltpersoner, utvikling av varig kunnskap og forståelse og muligheten for å bruke det en har lært i nye situasjoner har vært noen av disse elementene, samt at elevene selv skal stå i fokus. I tillegg satt jeg som kriterier at jeg måttet vurdere omfanget av bruken av metoder som ligner dybdelæring. Jeg har også vært nødt til å gjøre et utvalg av lærebøker og jeg har tatt stilling til hvilke type lærebøker jeg har ønsket å bruke. Det å velge bøker fra videregående skole har gjort at jeg har kunnet bruke bøker som kun fokuserer på historie, og som dermed i større grad også har hatt mulighet til å bruke metoder som ligner dybdelæring.

Jeg har gjort funn i min masteroppgave som viser bruk av metoder som ligner dybdelæring i tidligere lærebøker. Jeg har sett et tydelig skille ved 1970-tallet, som er noe senere enn hypotesen jeg i utgangspunktet hadde om å finne et skille på 1960-tallet. Dette skillet hadde jeg satt med utgangspunkt i Britt Ulstrup Engelsens som viste til bruk av pedagogiske metoder som kunne sammenlignes med dybdelæring fra 1960-tallet av, i form av vitenskapssentrert læreplantenkning.<sup>376</sup> Det at jeg finner et noe senere skille i lærebøkene jeg har undersøkt har jeg argumenter for at kan forklares med blant annet bakgrunn i at en nok vil se resultatet av nye pedagogiske tanker, i dette tilfellet tanker som kan knyttes til

---

<sup>376</sup> Engelsens, Fremtidens skole

vitenskapsbasert læreplantenkning, noe senere i lærebøkene. I tillegg til at ny læreplan først kom i 1976 og at dette kan hatt innvirkning på når vi så bruk av nye metoder i lærebøkene.

Gjennomgangen av lærebøkene viser altså en utvikling over tid med mer bruk av metoder som ligner dybdelæring jo nærmere en kommer nåtiden, men i tillegg har jeg identifisert en del svingninger utover denne utviklingen. De lærebøkene som skiller seg mest ut i en slik sammenheng er lærebøkene *Nordens historie* og *Tidslinjer 2*. *Nordens historie* er den første boka jeg har sett på som ble utgitt i 1940, men er likevel den som innehar mest bruk av metoder som ligner dybdelæring blant de tre første lærebøkene, som bruker dette i liten grad. *Tidslinjer 2* er fra 2008, men er den læreboka som bruker metoder som ligner dybdelæring minst av lærebøkene etter 1970. Jeg har også gjort noen forsøk på å komme med forklaringer på slike svingninger og blant annet har jeg argumentert for at historikerens påvirkning på det de skriver og tiden lærebøkene er skrevet i kan ha påvirket hvordan lærebøkene ble. På dette feltet trengs det nok mer forskning i form av synkrone undersøkelser som kan se på flere lærebøker innenfor en kortere tidsperiode. Andre undersøkelser hvor en ser på flere elementer i tillegg, som for eksempel lærernes interesser og rammefaktorer, kan nok også skape gode bidrag til diskusjonen.

I min masteroppgave har jeg fokusert på et tema som er aktuelt i Fagfornyelsen, nemlig dybdelæring som blir en sentral metode i de nye læreplanene. Selv om diskusjonene som omtaler begrepet dybdelæring er relativt nye, har jeg i min oppgave vist at det tidligere har blitt brukt metoder som ligner det vi i dag kaller dybdelæring. Med bakgrunn i dette kan jeg argumentere for at dybdelæring i fagfornyelsen bygger på mange tiår med utvikling av lignende metoder. Undersøkelsene av lærebøkene har vist at det allerede i 1940 ble brukt metoder som møter deler av dybdelæring, og at det fra 1970-tallet av ble gjort i større grad i lærebøkene. Fagfornyelsen er altså i noen grad et resultat av mange års utvikling. Også historiefaget bygger dermed i noen grad på tidligere didaktiske metoder, selv om deler av metoden dybdelæring bidrar til fornyelse av faget, særlig gjennom økt fokus på at elevene selv skal stå sentralt i arbeidet med historiske hendelser.

De funnene jeg har gjort er relevante funn som viser at innholdet i begrepet dybdelæring ikke er noe nytt og at det finnes en god del tidligere lærebøker som baserer deler av innholdet sitt på bruk av metoder som ligner dybdelæring. Dette er materiale som dagens diskusjoner knyttet til bruk av metoden i skolen kan hente inspirasjon fra. I en periode hvor dybdelæring

står sentralt i Fagfornyelsen og i de nye læreplanene så kan det være viktig å se tilbake på hvordan en har løst bruk av slike metoder tidligere.

Jeg har gjort ulike funn som viser en økt bruk av metoder som ligner dybdelæring i lærebøker, med en særlig økning etter 1970. Likevel har jeg også sett at denne økningen har gått i rykk og napp og at man noen steder finner at det er mer bruk av dybdelæring i tidligere bøker enn de senere innenfor periodedelingen jeg har gjort. Dette gjelder for eksempel *Norden historie* fra 1940 som er den læreboka med mest bruk av metoder som ligner dybdelæring før 1970 og *Tidslinjer 2* fra 2008 som har noe mindre bruk av metoder som ligner dybdelæring enn tidligere lærebøker fra perioden etter 1970.

Disse funnen jeg har gjort viser at det tidligere har vært forsøkt å bruke metoder som på ulike måter ligner dybdelæring hvor elevene skal få en bedre forståelse for fortiden i sammenheng med egen samtid. Det betyr at det foreligger tidligere materialer både i form av lærebøker, læreplaner og pedagogiske diskusjoner som er relevant i dag og kan brukes til å få en bedre forståelse for hvordan en på en god måte kan bruke dybdelæringen i dagens undervisning.

Avslutningsvis, en kort refleksjon over veien videre. Skolebokforfatteres frustrasjoner rundt Fagfornyelsen er interessant å merke seg, med tanke på at de har måttet forholde seg til nye læreplaner tidligere også. Nå må de forholde seg til dybdelæring og metode på en mer direkte måte. Finns det derfor utfordringer med hvordan de skal greie å integrere de nye læreplanmålene i lærebøkene? Kan det bety at Fagfornyelsens innhold kan gjøre læreboka overflødig?

Mangeårig lærebokforfatter Erik Steineger er en av de som uttrykker sin frustrasjon med Fagfornyelsen. I et intervju med *Bulletin* sier han at hans frustrasjon i stor grad er knyttet opp mot å vente på at den nye læreplanen skal bli ferdig og at det ikke har blitt tatt hensyn til at det tar tid å lage læremidler av høy kvalitet. Han nevner nye endringer som har påvirket hans arbeid med å skrive lærebøker, men han mener likevel at læreboka vil bli viktig i framtiden også. Både som et taktilt element i klasserommet og som en nødvendig logisk oppbygging av innholdet i fagene som blir viktig for forståelsen til elevene. Samtidig som han ser viktigheten av læreboka sammen med digitale hjelpemidler.<sup>377</sup>

---

<sup>377</sup> Haga, Frustrerende lærebokprosess, s. 22-23

## Litteraturliste

Andresen, A. (2015) *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo, Det norske samlaget.

Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 66 (1982), s. 367-379.

Bjørndal, B. (1969) *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*. Oslo, Universitetsforlaget.

Bjørndal, I. (2005) *Videregående opplæring i 800 år: med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden, Forum Bok.

Bolstad-Hageland, D. (2020) Dybdelæring er vanskelig med korte undervisningsøkter. *Utdanningsnytt.no*, 10. februar. Tilgjengelig fra: <<https://www.utdanningsnytt.no/daniel-bolstad-hageland-dybdelaering-laereryrket/dybdelaering-er-vanskelig-med-korte-undervisningsokter/229433?fbclid=IwAR2NLGs8MjbUAa39OzDAmuSug4Qvs0oph3RDw0T0LPs2Kn6ihiNq57MpWm0>> [Lest: 20.04.2020]

Brøyn, T. (2019) Dybdelæring i rufsete farvann (intervju med Øystein Gilje og Bjørn Bolstad). *Bedre Skole*. 3(2019), s. 20-22.

Bøe, J. B. (1995) *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo, Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2019) Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1 (2019), s. 53-64. doi: <<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>> [Lest: 07.11.2019]

Fulsås, N. (2005) Historie og forteljing. *Nytt norsk Tidsskrift*, 3(2005).

Haga, S. G. (2020) Frustrerende lærebokprosess (intervju med Erik Steineger). *Bulletin*. 1(2020), s. 22-23.

Kaldal, I. (2003) *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo, Det norske Samlaget.

Kjelstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kjelstadli, K. (1988) Nytt av å sammenligne. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 5(1988), s. 435-447.

Knutsen, K. (2019) Veien mot et utforskende og kritisk historiefag. *Bedre skole*. 2(2019), s. 31-35.

Knutsen, K. (2014) Lokalhistorie og demokratisk kompetanse: En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*. 51(2014).

Kvande, L., Naastad, N. (2018) *Hva skal vi med historie: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2018) Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring. NOU 2018:15. Oslo,

Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf> [Lest: 08.05.2020]

Nicolaysen, B. K. (2019) Kvar er kjernen i djupna?. *Dag og tid*, 22. november, s. 2-3

Lund, E. (2016) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lund, E. (2003) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Myhre, J. E. (2015) *Norsk historie 1814-1905: Å bygge ein stat og skape ein nasjon*. Oslo, Det Norske Samlaget.

Myhre, R. (1992) *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*. Oslo/Gjøvik, Gyldendal Norsk Forlag.

Schjelde, T. J. (2017) Ja takk, begge deler: Både overflatelæring og dybdelæring. *Bedre Skole* [internett], 2 (2017), s. 48-51. Tilgjengelig fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf> [Lest: 07.11.2019]

Skocpol, T. og Somers, M. (1980) "The uses of comparative history in macrosocial inquiry." *Comparative studies in society and history*. 22.2 (1980), s. 174-197. Tilgjengelig fra:

<https://www.cambridge.org/core/journals/comparative-studies-in-society-and->

[history/article/uses-of-comparative-history-in-macrosocial-inquiry/CD5E420879461CBCE03A87E1AA5E84A4](https://www.dagsavisen.no/debatt/det-rode-dyp-i-det-bla-farvannet-1.1566482?fbclid=IwAR2dkBm2K48uPI0iKAvpDGO-SG8BmQ3GP0PQe_2EQoOUGtKrCcNCRu4xiQs)> [Lest: 09.05.2020]

Stugu, O. S. (2015) *Norsk historie etter 1905: Vegen mot velstandslandet*. Oslo, Det Norske Samlaget.

Torgersen, T. E. og Sæverot, H (2019) Det røde dyp i det blå farvannet: Er de nye læreplanene en samfunnsrisiko?. *Dagsavisen*. 12. august. Tilgjengelig fra: <[https://www.dagsavisen.no/debatt/det-rode-dyp-i-det-bla-farvannet-1.1566482?fbclid=IwAR2dkBm2K48uPI0iKAvpDGO-SG8BmQ3GP0PQe\\_2EQoOUGtKrCcNCRu4xiQs](https://www.dagsavisen.no/debatt/det-rode-dyp-i-det-bla-farvannet-1.1566482?fbclid=IwAR2dkBm2K48uPI0iKAvpDGO-SG8BmQ3GP0PQe_2EQoOUGtKrCcNCRu4xiQs)> [Lest: 20.04.2020]

Wyller, T. C. (1975) *Christian Michelsen: Politikeren*. Oslo, Dreyers Forlag.

### Nettressurser

Aschehoug (u.å.) *Andreas Øhren* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Andreas\\_ohren](https://aschehoug.no/Andreas_ohren)> [Lest:14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Egil Ertresvaag* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Egil\\_Ertresvaag](https://aschehoug.no/Egil_Ertresvaag)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Jørgen Eliassen* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Jorgen\\_Eliassen](https://aschehoug.no/Jorgen_Eliassen)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Ketil Knutsen* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Ketil\\_Knutsen](https://aschehoug.no/Ketil_Knutsen)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Knut Dørum* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Knut\\_Dorum](https://aschehoug.no/Knut_Dorum)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Kristian Grimnes* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Ole-Kristian\\_Grimnes2](https://aschehoug.no/Ole-Kristian_Grimnes2)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Lene Skovholt* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Lene\\_Skovholt](https://aschehoug.no/Lene_Skovholt)> [Lest 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Magne Njåstad* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Magne\\_Njastad2](https://aschehoug.no/Magne_Njastad2)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Synnøve Veinan* (internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Synnove-Veinan\\_Hellerud2](https://aschehoug.no/Synnove-Veinan_Hellerud2)> [Lest: 14.05.2020]

Aschehoug (u.å.) *Tore Linne Eriksen* [internett] Aschehoug. Tilgjengelig fra: <[https://aschehoug.no/Tore-Linne\\_Eriksen](https://aschehoug.no/Tore-Linne_Eriksen)> [Lest: 14.05.2020]

Cappelen Damm (u.å.) *Ivar Libæk* [internett] Cappelen Damm. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.cappelendamm.no/forfattere/Ivar%20Lib%C3%A6k-scid:1273>> [Lest: 14.05.2020]

Cappelen Damm (u.å.) *Øivind Stenersen* [internett] Cappelen Damm. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.cappelendamm.no/forfattere/%C3%98ivind%20Stenersen-scid:1965>> [Lest: 14.05.2020]

Gyldendal.no (u.å.) *Britt Ulstrup Engelsen* [internett] Gyldendal. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.gyldendal.no/Forfattere/Engelsen-Britt-Ulstrup>> [Lest: 14.05.2020]

Hvl.no (u.å.) *Herner Sæverot* [internett] Høgskulen på Vestlandet. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.hvl.no/person/?user=3610284>> [Lest: 14.05.2020]

Nbl.no (u.å.) *Asbjørn Øverås* [internett] Norsk biografisk leksikon. Tilgjengelig fra:  
<[https://nbl.snl.no/Asbj%C3%B8rn\\_%C3%98ver%C3%A5s](https://nbl.snl.no/Asbj%C3%B8rn_%C3%98ver%C3%A5s)> [Lest: 14.05.2020]

Nbl.no (u.å.) *Edvard Bull – 1* [internett] Norsk biografisk leksikon. Tilgjengelig fra:  
<[https://nbl.snl.no/Edvard\\_Bull\\_-\\_1](https://nbl.snl.no/Edvard_Bull_-_1)> [Lest: 14.05.2020]

Nbl.no (u.å.) *Magnus Jensen* [internett] Norsk biografisk leksikon. Tilgjengelig fra:  
<[https://nbl.snl.no/Magnus\\_Jensen](https://nbl.snl.no/Magnus_Jensen)> [Lest: 14.05.2020]

Nbl.no (u.å.) *Reidar Myhre* [internett] Norsk biografisk leksikon. Tilgjengelig fra:  
<[https://nbl.snl.no/Reidar\\_Myhre](https://nbl.snl.no/Reidar_Myhre)> [Lest: 14.05.2020]

Regjeringen.no (26.06.2018) *Fornyer innholdet i skolen* [internett] Regjeringen. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606063>> [Lest: 07.11.2019]

Snl.no (u.å.) *Bjarne Bjørndal* [internett] Store norske leksikon. Tilgjengelig fra:  
<[https://snl.no/Bjarne\\_Bj%C3%B8rndal](https://snl.no/Bjarne_Bj%C3%B8rndal)> [Lest: 14.05.2020]

Udir.no (13.03.2019) *Dybdeløring*. [internett] Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>> [Lest: 07.11.2019]

Udir.no (29.10.2018) *Film: Dybdeløring*. [internett] Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra:  
<<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>> [Lest: 07.11.2019]

Udir.no (26.11.2018) *Hva er fagfornyelsen?* [internett] Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>> [Lest: 07.11.2019]

Usn.no (u.å.) *Glenn-Egil Torgersen* [internett] Universitetet i Sørøst-Norge. Tilgjengelig fra: <<https://www.usn.no/om-usn/kontakt-oss/ansatte/glenn-egil-torgersen>> [Lest: 14.05.2020]

### **Lærebøker**

Dørum, K. m.f. (2016) *I ettertid: Lærebok i historie for VG2 og VG3*. Skien, Aschehoug.

Bjørnsen, B. (1968) *Norges og verdenshistorien etter 1850*. Oslo, Aschehoug.

Bull, E. (1959) *Nordmenn før oss: Norgeshistorie for gymnaset*. Oslo, Johan Grundt Tanum forlag.

Emblem, T. m. f. (1994) *Norge 2: Norgeshistorien etter 1850*. Oslo, Cappelen.

Grimnes, O. K. m. f. (2008) *Tidslinjer 2: Verda og Noreg, Historie Vg3*. Oslo, Aschehoug.

Halvorsen, T., Eriksen, T. L. og Eriksen, K. (1977) *Fortid og samtid 2: Norsk historie etter 1870*. Oslo, Fabritius Forlagshus.

Jensen, M. (1940) *Nordens historie: For gymnaset*. Oslo, J. W. Cappelens forlag.

Øverås, A. og Midaard, J. (1968) *Norges historie: med hoveddrag av de andre nordiske lands historie*. Oslo, Aschehoug.

### **Læreplaner**

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976) *Læreplan for den videregående skole: Del 2, felles allmenne fag*. Oslo, Gyldendal. Tilgjengelig fra:

<<https://www.nb.no/items/a17f74a9b355c141e6e4874a8bd28d56?page=1&searchText=L%C3%A6replan%20for%20den%20videreg%C3%A5ende%20skole:%20felles%20allmenne%20fag>> [Lest: 08.05.2020]

Kirke- utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996) *Læreplan for videregående opplæring: Eldre historie nyere historie, Felles allmenne fag*. Oslo, Kirke- utdannings-, og forskningsdepartementet.

Undervisningsplaner. (1950) *Undervisningsplaner: Den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935*. Oslo, Brøgger's boktrykkeris forlag. Tilgjengelig fra:

<https://www.nb.no/items/20e5fecc7a4a745a98502e9aa58265c2?page=1> [Lest: 16.01.2020]



Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Læreplan i historie: fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram*. HIS1-02 [internett] Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/k106/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberevende-utdanningsprogram>> [Lest: 23.04.2020]