

Historie i grunnskolen – grunn til bekymring med LK20?

Jakob Maliks
professor i samfunnsfag:
historie ved NTNU



undervisningen i samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen i seksjon for samfunnsfagene ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Bakgrunn – den gamle skole

Den norske grunnskolen fikk i 2020 nye læreplaner. Det kan hevdes at Læreplan Kunnskapsløftet (LK20) medfører de største endringene i føringene for grunnskolens historieundervisning i moderne tid. Endringene er så store at det har vært stilt spørsmålet om denne fagplanen er i samsvar med opplæringslovas formålsparagraf (Imsen 2020: 357). I dette faglige essayet vil noen sentrale momenter ved endringene bli skissert, og mulige konsekvenser, utfordringer og løsninger diskutert. En diskusjon om læreplan, lærebøker og undervisning kan se på faglige, fagdidaktiske og metodiske aspekter. Her vil vekten bli lagt på de historiefaglige aspektene. Essayet baseres i hovedsak på erfaringer gjort i arbeidet med Gyldendals nye lærebøker i samfunnsfag *Refleks* (5-7), og utformingen av

I den norske grunnskolen har det vært undervist i norsk historie siden 1800-tallet. Med Folkeskolelovene og påfølgende anbefalte planforslag, kan en se lærebøker som Jonas Vellesens *Norges historie for skole og hjem* (1893) og Jens Raabes *Norge og Nordens historie for folkeskolen* (1904), som gode eksempler på den type kronologisk fortalt grunnfortelling som nok har endret seg i detaljene, men som i hovedsak synes rimelig stabil frem til og med lærebøkene som fulgte LK06. For de minste barna gjelder fortellingen fra de eldste tider knyttet til det nære gjennom heimstadelæren. For de større barna var det en gjennomgående norgeshistorie fra de eldste tider fram til samtiden, kombinert med momenter fra verdenshistorien. Utformet som en tenkt idealtypisk figur kan historieundervisningen se omtrent slik ut:

Historieundervisning i grunnskolen ca. 1890-2020 (idealtypisk modell)

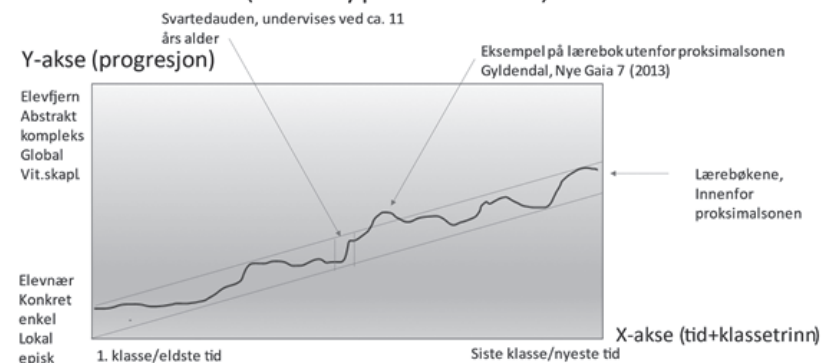


Fig. 1. Illustrasjon av Historieundervisning i grunnskolen ca 1890-2020 (idealtypisk modell).

Denne undervisningsmodellen innebærer - først for historie (eller søge) som eget skolefag, så for historie i samfunnsfaget - at alle barn i norsk grunnskole fikk en langt på vei felles innføring i norsk historie. Ser man på planverkene - først fra de lokale skolestyrene, så fra staten og så holder dem opp mot læremidlene - kan det hevdes at det til grunn for historieundervisningen i den norske skolen har vært en implisitt, men i sine hovedtrekk stabil, kronologisk undervist kunnskapskanon.

I undervisningen om historie i grunnskolen har idealet vært å ta hensyn til barnas modenhetsnivå, hvilket innebærer at den eldste historien gjerne undervises gjennom konkrete levendegjørende enkle fortellinger, mens den nyeste historien er kompleks, abstrakt og undervises

nærmere vitenskapsfaget. Det gir noen pussige utfall, som for eksempel at svartedauden som i generasjoner har vært undervist femte- eller sjetteklassinger, kombinerer det enkle og fortellende med mer komplekse vitenskapelige sammenhenger – gjerne illustrert av Theodor Kittelsens dramatiske bilder av pesta med rive og kost. Denne modellen for progresjon i historieundervisningen speiler 1800-tallets ideer om historisk utvikling fra det primitive til det komplekse. Dermed speiler historieundervisningens didaktisk definerte fremskrittshistorie elevens vekst og utvikling. Barnets og nasjonens vekst og utvikling smelter sammen i en høyere enhet. Historiefaglig bør man jo påpeke at vikingtiden ikke er noe enklere, mer konkret og nærmere enn for eksempel

industrialiseringen på 1800-tallet eller oppbyggingen av velferdsstaten i siste halvdel av 1900-tallet. Kanskje snarere tvert imot. Likevel har det blitt fremstilt slik i skolen lenge etter at 1800-tallets utviklingsnarrativ fikk svekket betydning.

Kunnskap og fortolkning

Historieundervisningen i skolen har i betydelig grad vektlagt realhistoriske kunnskaper om hendelser og sammenhenger i historien. At kunnskaper var viktig, kan knyttes til sentrale oppfatninger om vitenskapsfagets egenart og etableringen av historisk forståelse.

Historiefaget som vitenskapsfag har vært klassifisert som et idiografisk fag, i motsetning til nomotetiske fag. Mens historiefaget metodisk og erkjennelsesteoretisk tilnærmer seg hendelser som langt på vei unike, vil fag som for eksempel fysikk være lovsøkende. Samfunnsvitenskapene er gjennomgående mer nomotetisk orienterte enn historiefaget. Gjennom historiefagets idiografiske tilnærminger til sitt undersøkelsesobjekt følger at dette ikke kan undersøkes eller forstås uten gjennom sin historiske kontekst. Innen den anglo-amerikanske historiedidaktiske tradisjonen knyttes fagets kunnskapsform til historisk forståelse som ferdighet – i aktiv bruk. Ved overgangen fra å undervise historie til å undervise historisk, spinnes historisk kunnskap i en rekke tråder som presumtivt skal bli tykkere for hvert kompetansemålnivå.

Hermeneutikken som læren om

fortolkning av tekster har i lang tid vært vitenskapsfagets sentrale metode, og kommer godt frem i den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel forutsetter at i fortolkningen av enkelthetene må fortolkeren ta utgangspunkt i en forhåndsforståelse av helheten. Gjennom fortolkningsprosessen plasseres det nye elementet inn i helheten gjennom en prosess som etablerer kunnskap både om delen og utvider forståelsen av helheten. Den kunnskapsorienterte kronologiske historien elevene har møtt i skolen kan sees som et forsøk på å etablere den grunnleggende meningshelhet de historiske momenter elevene senere møter i sitt liv kan interagere med. Mengden reproduserbar faktaviten som del av det elevene har eller skulle ha lært gjennom grunnskolen har nok alltid vært relativt beskjeden for de fleste. Et viktigere spørsmål, som også er mer krevende å måle, er i hvilken grad elevene i sin forståelse av fortiden har fått etablert et fungerende utgangspunkt for å få fart på hva vi kan kalle den historisk hermeneutiske motoren.

Den nye skole

Fra normalplaner gjennom rammeplaner til den målstyrte kompetansemålbaserte LK06, kan altså skolefagets kronologisk underviste implisitte kunnskapskanon synes å ha holdt bemerkelsesverdig god stand. Kanskje skyldes dette formen for tverrfaglighet som gjaldt i planene før 2020. Det historiske stillaset som først historiefaget, så historie i samfunnsfaget bidro med inn til elevens læring i svært mange andre fag (norsk, KRLE, engelsk, musikk for å nevne noen), gjorde en

endring i samfunnsfagets historiske kunnskapskanon krevende. Omfanget av den fagovergripende historisk orienterte undervisningen elevene fikk gjennom grunnskolen har vært langt mer omfattende enn historietimene i samfunnsfaget skulle tilsi – og det synes rimelig å tolke opplæringslovas formuleringer om «historisk innsikt og forankring» og «den nasjonale kulturarven» i lys av dette tverrfaglige og fagovergripende historiebegrepet.

Det har ikke manglet på kritikk av kunnskapsorientert undervisning i den norske skolen. Dr. fil. Almar Næss konkluderer med et ja i artikkelen «Legger mengden av hukommelsesstoff en død hånd over vår skole» i *Norsk skoletidende* 1928. Bernhard Ribsskog og A. Aall henviser i *Undervisningsplanene i folkeskolen* fra 1936 til sammendraget av kritikken av den norske skolen fremført av rektor ved Det pedagogiske seminar, Carl Knap «Skolen legger en overdreven vekt på kunnskapservervelsen i og for sig.»¹ Om noen synes sitatet fra Knap kan virke kjent, skyldes det kanskje at avstanden fra sitatene til et hovedpunkt i den kritikken av norsk skole som Ludvigsen-utvalget reiste i sine NOUer fra 2014 og 2015 kan fremstå som beskjeden i sin essens. LK20 kan dermed synes som realiseringen av en gammel visjon ikledd en mer moderne pedagogisk språkdrakt. Den læreplanen som for samfunnsfaget har størst likhetsstrekk med LK20 kan synes å være M87, men med den viktige forskjell at M87 ikke er en kompetansebasert læreplan. Kritikk mot fjerningen av konkrete historiske læringsmål ble ytret offentlig både fra

historikere i samfunnsfaget, norskfaget og KRLE, men fikk lite gjennomslag.

Til erstatning for den gamle historiske tverrfagligheten, der flere fag bidro til å gi eleven historisk forankring til en fellesfortelling, etableres i LK20 nye tverrfagligheter: Innad i samfunnsfaget gjennom integrasjon mellom samfunnsfagets faglige deler og mellom skolefagene gjennom de tre tverrfaglige temaene. Den gamle bakoverskuende historiebaserte tverrfaglighetens kunnskapsmål byttes ut med en fremtids- og ferdighetsorientert tematisk tverrfaglighet med dybdelæring som målsetning. For samfunnsfaget innebærer det at samfunnskunnskapens tenkemåter styrker sin stilling – i mange kompetansemål blir historie og geografi til «dimensjoner». Historie ble historisk, geografi ble geografisk. Noen få kompetansemål har temaer med overveiende historisk orientering.

Den kronologiske undervisningen av historie (fig.1) har nok virket som en bremsekloss på både tverrfaglighet og integrasjon i samfunnsfaget. Det er kanskje særlig åpenbart på mellomtrinnet. I historie skulle elevene lære om eldre historie: Antikken, middelalderen og tidlig nytid, i og for seg selv. Avstanden i tid og det gamle samfunns fremmedartethet gjør stoffet krevende å integrere med nåtidsorienterte samfunnskunnskaplige og geografiske temaer og perspektiver. Det er vanskelig å se for seg hvordan samfunnsfaget kunne integreres på en god måte så lenge historiedelen var bundet til kronologien. Denne utfordringen løses i LK20 med et tematisk fokus.

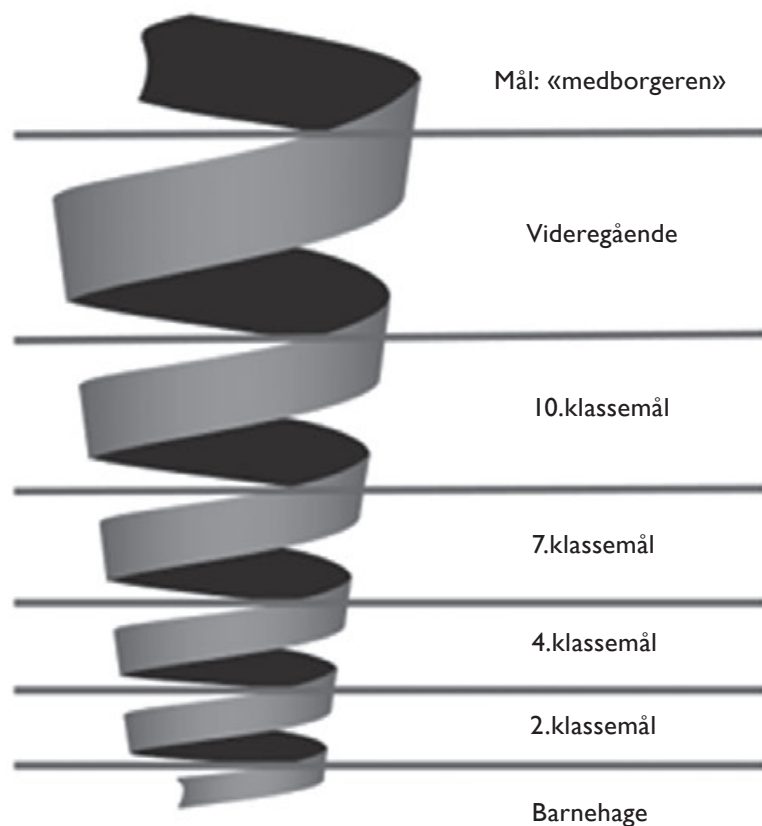


Fig. 2. Illustrasjon av spiralprinsippet i LK20.

Den gamle modellen for historieundervisning (fig. 1) kan synes å bli erstattet med en ny progresjonsmodell «for incremental and continuous development for a system or process». Et tematisk orientert integrert samfunnsfag som sporer progresjon gjennom sykluser. Bredt formulerte temaer kan gjenfinnes

for hver av spiralens omdreininger – men med en stadig mer fordypende beskrivelse. For at en slik modell skal kunne fungere, kan man ikke ha mange læreplanmål, og fokus må rettes mot de viktige overgripende temaene. Til gjengjeld får elevene møte dem en gang for hvert kompetansemålsnivå.

Spiralprinsippet har et slektskap med den hermeneutiske sirkel.

Metoder, metakognisjon og *transferrable skills* blir enerådende, spesifikke kunnskapsmål passer ikke inn. Det er imidlertid noen interessante unntak. Etter mye kritikk i offentligheten, ble det bestemt at kunnskap om 22. juli skulle inn i læreplanen for samfunnsfag – men hendelsen fikk ikke et eget læringsmål. Det ble også reist kritikk fra det mosaiske trossamfunn om at Holocaust ikke var nevnt i planutkastet som ble sendt på høring. Ordet kom inn, men spesifikt formulert som et (valgfritt) eksempel på temaet folkemord, «... som Holocaust». Det skal altså undervises om temaet folkemord, men Holocaust er bare ett av flere brukbare eksempler, og om læreren heller vil fokusere på folkemordet på hereroer i tysk sørvest-Afrika, armenere i Tyrkia eller tutsier i Rwanda står det dem tilsynelatende fritt. Hadde det ikke vært for at jødene er en nasjonal minoritet som eksplisitt har sin egen historie som læringsmål, er det trolig at elever kunne gått ut av grunnskolen uten å ha fått høre om Holocaust. Det samme unntaket gjelder for historien til samene som urfolk og de nasjonale minoritetene. Dette læringsmålet er eneste sted i kompetansemålene at ordet «historie» brukes i tradisjonell betydning, og ikke historisk som dimensjon ved et tema. Dette iøynefallende unntaket bør rimeligvis tolkes som et uttrykk for at historien her står i kraft av seg selv. Gjennom reduksjonen av historie til historisk – og derved til et attributt ved en lang rekke temaer - kan spørsmålet stilles om historie som egen kunnskapsform i

skolen svekkes gjennom fragmentering.

Gjennom arbeidet med Gyldendals lærebok i samfunnsfag *Refleks* (5-7), har forfatterteamet langt på vei fulgt læreplanens prinsipp om tematisk fokus der historien kommer inn som den historiske tidsdimensjonen ved spesifikke temaer. Boka har imidlertid en overordnet historisk kronologisk ramme koblet til tre hovedperioder i historien: jeger- og sakersamfunnet, jordbruksamfunnet og industrisamfunnet. Denne overordnede periodiseringen uttrykker progresjon i forhold til 1-4, og er ment som grunnlag for videre fordypning på ungdomsskolen. Mellomtrinnets samfunnsfag behandles som et selvstendig trinn eller omdreining i læringsspiralen (fig. 2). Med tanke på LK06 og dens lærebøker, innebærer det en svekkelse av eldre historie med hensyn til omfang og fokus til fordel for helheten. Det blir interessant å se i hvilken grad lærebøkene for ungdomsskolens samfunnsfag trekker inn stoff fra eldre tids historie.

I tillegg til de tre hovedperiodene, kommer de tematisk definerte historiske linjene, som for eksempel de historiske hendelsene som har ført frem til det demokratiet vi har i Norge i dag, og å sammenlikne hvordan mennesker har mulighet til å påvirke i ulike styreformer. Perspektivet har en tydelig presentistisk forankring med anakronistiske og teleologiske trekk. Det kan likevel fungere godt som et grunnlag for orientering i tid.

En utfordring denne fremgangsmåten stiller læreren overfor, er hvordan de historisk-tematiske trådene undervist til ulike tider gjennom et treårslop kan

knyttet sammen med de overordnede temaene til et meningsfullt historisk narrativ. Et sårbart punkt er elevens evne til å plassere hendelser inn i en meningsfull historisk kontekst. En måte å tenke rundt hvordan man kan undervise samfunnsfagets historiedel på, er som en vevstol. Læreplanens overordnede tema representerer vevstolen, de ulike historiske trådene renningen, så må læreren legge til rette for at elevene selv må arbeide med innslaget. Gjennom mellomtrinnet får elevene i *Refleks 5-7* mulighet til å tilegne seg en grunnforståelse for hovedlinjene i norsk historie og verdenshistorien, men det er en grunnforståelse som må bygges gjennom arbeidet med sammenhenger.

Sammenfatning

Det er mye spennende med de nye læreplanene som inviterer til en annerledes måte å undervise langs fagets historiske dimensjon på. Utfordringen, om man synes det er en utfordring, med at elever i den norske skolen kanskje ikke får et felles kunnskapsgrunnlag består. I denne mangelen ligger rimeligvis hovedpremisset for å stille spørsmålet om læreplanen er i overensstemmelse med opplæringslovas formålparagraf. Lærebøker og lærere er imidlertid ofte ganske tradisjonstro, så det er ikke gitt at den underviste læreplanen blir så ulik tradisjonen som den intenderte læreplanen kan synes å åpne for.

Noter

¹ Og fortsetter: «Skolens effektivitet måles etter mengden av opsamlet 'kunnskap'. Derfor er pensu etterhånden øket, flere og flere detaljer etterhånden tatt med, likesom fagdelingen har hatt tendens til å øke. Dette går ikke bare utover fordypelse, forståelse, oversikt, således at den erhvervede kunnskap i og for sig selv blir mindre verdiful. Også metodene påvirkes i mindre heldig retning. Læreren 'meddeler' kunnskapen istedenfor å lede eleven til å finne den. Og når eleven skal «finne» kunnskapen, er læreboken med dens ferdige, opstilte resultater altfor ofte det viktigste, kanskje det eneste finnested. Under en slik metode lærer ikke eleven rasjonell arbeidsmetode, hvad der vilde ha større verdi for ham i livet fremover enn all verdens tillærte og derfor døde kunnskap.»

Referanser

- Hosteland, Stig; Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland.
Refleks 5-7. Oslo: Gyldendal, 2021.
- Imsen, Gunn. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget, 2021.
- Ribsskog, Bernhof og Anathon Aall. *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1936.
- Raabe, Jens. *Norge og Nordens historie for folkeskolen*. Kristiania: Alb. Cammermeyers Forlag, 1904.
- Vellesens, Jonas. *Norges historie for skole og hjem*. Bergen: F. Beyer Forlag. 1893.

Er du også en historielærer som sitter tankefull bakerst i klasserommet? Da utfordrer *Historikeren* deg til å dele dine tanker om historieundervisning med andre. Har du brukt spennende undervisningsressurser, fått elevene til å fordype seg i kildearbeid eller sitter du på gode anekdoter fra et langt liv i klasserommet, så vil vi gjerne høre fra deg. Tekster kan sendes til historikeren@hifo.no

